



PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar

TÖLGYESSY ZSUZSANNA

**A drámapedagógia
elmélete és gyakorlata**

egyetemi jegyzet

ISBN 978-963-308-324-6

Esztergom, 2018.

Tartalomjegyzék

Bevezetés	4
I. A drámapedagógia elmélete	
1. A pedagógiai célzatú dráma megjelenése.....	5
2. A drámapedagógia története.....	7
3. A drámapedagógia Magyarországon.....	10
4. A drámapedagógia meghatározása.....	13
5. A drámapedagógia helye a tudományok rendszerében.....	19
6. A drámapedagógia célkitűzései: az alkalmazott dráma és a tanítási dráma.....	21
7. A drámapedagógia hatásvizsgálatának eredményei.....	25
8. A dramatikus tevékenységformák osztályozása.....	28
9. A drámapedagógia két ága: a DIE (tanítási és alkalmazott dráma) és a TIE (színházi nevelés).....	31
10. A drámafoglalkozás elemei.....	34
11. A drámapedagógiai konvenciók.....	37
12. A tervezés.....	39
13. A drámatanár.....	41
14. A tanári eszköztár.....	43
15. A tanári szerepbe lépés.....	45
16. A tanár-tanuló viszony.....	47
17. A tanuló.....	50
18. Az értékelés a drámaórán.....	51
II. A drámapedagógia gyakorlata	52
A) Alkalmazott dráma: dráma a tananyag szolgálatában	
1. Dramatikus mesefoglalkozások.....	54
2. Drámás módszertani eszköztár az irodalomtanításban.....	59
3. Magyar és idegen nyelvi kommunikáció fejlesztése,.....	63
4. Történelemóra és a dramatikus eljárások.	65
B) Tanítási dráma: dráma a személyiségfejlesztés és a közösségépítés szolgálatában	
1. Drámaóra, osztályfőnöki óra, erkölcsstanóra.....	68
2. Pedagógusképzés: szerepazonosság keresése és konfliktuskezelés.....	71

III. Záró gondolatok.....	74
IV. Kulcsfogalmak.....	75
V. Bibliográfia.....	77
VI. Melléklet.....	89

Bevezetés

Hallom: elfelejtem. Látom: emlékezem. Cselekszem: megértem – ez a régi kínai közmondás összefoglalja a drámapedagógia lényegét a játékalapú, tevékenységen keresztül megvalósuló tanulást, a problémamegoldó és a tapasztalaton keresztül létrejövő feltárást.

A drámapedagógia egyszerre tekinthető egy módszertani eszköztárnak és egy olyan tevékenység-együttesnek, melynek közvetlen célja a személyiségfejlesztés.

Magyar-történelem szakos tanárként először módszertani palettám színesítése céljából kezdtem foglalkozni a drámapedagógiával: előbb csak játékokkal színesítettem a tanórákat; majd megpróbáltam a konkrét tananyagot a tanórai kereteken belül egy-egy játéksorra felépíteni; később drámaórákat is tartottam már, ahol „a tananyagot” maga a csoport jelölte ki, és a konstruktív életvezetés érdekében önmagunk és mások megértésére törekedtünk.

Az alábbi jegyzet előbb elméleti síkon igyekszik körbejárni a drámapedagógiát (központban a tanítási és alkalmazott drámával), majd alkalmazhatóságát az oktatás keretei közt vizsgálja. A drámapedagógia multifunkcionalitására (módszer, tantárgy, művészeti intervenció, társadalomkritikai fórum) csak utal, a határterületekre - mint a színházi nevelés és a gyermek- és diákszínjátszás (ami nem azonos a professzionális gyermekszínházzal) - csak utalások szintjén merészkedik megfelelő ismeret és tapasztalat híján.

I. A drámapedagógia elmélete

1. A pedagógiai célzatú dráma kezdetei

A magyar drámapedagógia történelmi büszkeséggel a jeles pataki iskolalapítót, a számos iskoladrámát író Johannes Amos Comeniust tekintheti ősének, mert nála a nevelési szándék és a színház már ötvöződött.

A tananyagot (Zsolnai József szavával élve) mimetizáló *Schola Ludus* előszavában írta 1654-ben Comenius a következőket: „Az iskola valódi célja szerint nem lehet más, mint az emberség műhelye s az élet előjátéka, s itt mindennel foglalkozni kell, ami az embert emberré teszi.” Nagyon fontosnak tartja a színpadi játékok bevezetését az iskolába, mert „az ilyesfajta nyilvános tevékenység által a nézők színe előtt jobban fokozódik az emberi szellem mozgékonyasága, mint ahogyan bármiféle figyelmeztetéssel vagy fegyelmezőssel elérhető lenne.” A színpadi játékok révén az ifjúság „tanuljon különféle dolgokat megfigyelni, sok kérdésre rögtönözve megfelelni, mozdulatait illendően alakítani, arcával, kezével, egész testével természetesen módon viselkedni, hangját módosítani és elváltoztatni, egyszóval bármely szerepet illően eljátszani, és tanulja meg mindezekben a szabad emberhez méltó magatartást.”¹

A XVI-XVIII. században Magyarországon még nem volt hivatásos színjátszás, ezért a színház szerepét az iskolák töltötték be. „Pesten az első, magyar nyelven játszó színháznak a piaristák színháztermét tekinthetjük, amely 1719-től több mint negyed századon át abban a kis iskolában volt, amelynek helyén, az Erzsébet híd pesti hídfőjénél a mai piarista rendház és iskola áll.”²

A pedagógiai és vallási célzatú iskolai színjátszás a protestáns iskolákban és a katolikus szerzetes (jezsuita, ferences, pálos, minorita és piarista) iskolákban egyaránt jelentős volt. Ezek a drámák ma már irodalomtörténészeink kutatásainak köszönhetően olvashatóak, ill. rögzítésre került jelentős szerepük a magyar drámatörténetben is.³

¹ Szentirmai László: *Comeniusi gondolatok a drámapedagógiáról*. www.zempenimuzsa.hu/04_1/szenti.htm. Letöltés: 2017.07.30.

² Nánay István: *Színház és diákszínjátszás – vázlatos történeti visszatekintés*. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktató- és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016. 217. o.

³ Kilián István: *A piarista iskoladráma és színjáték a XVII-XVIII. században*. Universitas, Bp., 2002. Demeter Júlia: *A magyar színjáték honi és európai gyökerei*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc, 2003. Medgyesy-Schmikli Norbert: *A történelemoktatás művészeti módszerei és hatása a magyarországi, 18. századi közép- és*

A drámapedagógia előzményének tekinthető Csokonai csurgói pedagógiai tevékenysége is, hiszen drámákat (*Cultura, Karnyóné*) írt diákjai számára, melyeket 1799 őszén a diákok elő is adtak.

A XX. század elején induló gyermekközpontú reformpedagógiai mozgalmak keretein belül általános módszerré vált a cselekedtetés, a szerepbe lépés – például a történelmi események improvizatív rekonstrukciója esetén. A reformpedagógiát a drámapedagógiával összekötik a kreativitásra, az önkifejezésre, a művészettel és a művészetre nevelésre, a közösségi, együttműködő magatartásra való törekvések is. Magyarországi konkrét példa erre a törekvésre Nagy László nyomdokain járó Domokosné Löllbach Emma iskolája: az Új Iskola 1915-ben nyitotta meg kapuit, és Domokosné iskolájában a gyermeki aktivitást és az átélést az oktatás-nevelés alapjának tekintették.⁴

A reformpedagógia megjelenésével egy időben a figyelem Brecht 'nem-arisztotelészi' dramaturgiája hatására a színpadról a nézőre terelődik. Brecht először a 20-as évek végén ír tandrámákat, de ez a kísérlete hamar megbukik. Később ismét visszatér a tandráma műfajához. A tandráma nem igazi színdarab, sokkal inkább tekinthető oktatóanyagként. Nem színpadi bemutatásra és színészek számára íródik, hanem laikusoknak, akik saját maguk játsszák el a történetet: „A tandráma az által nevel, hogy eljátsszuk, nem az által, hogy nézzük”- jelenti ki Bertold Brecht. A cél a tandrámában a benne játszó személy megváltoztatása. Az tanul belőle, aki maga is részt vesz a játékban, aki cselekszik, és megtapasztalja az élményt. A 'Freies Theater' vagy 'Theater der Erfahrung', angol területen a 'Living Theatre' gyűjtőnévvel illetett színházi törekvések közös vonása volt a mimika, pantomim, mozgás, tánc és rögtönzés előtérbe kerülése, valamint a nézők erősebb bevonására tett kísérlet. A társulatok elhagyták a színház épületét, feladták a színház hagyományos értelmezését, és workshopokat szerveztek, ahol a résztvevők tapasztalata legalább olyan fontos volt, mint maga az előadás.⁵

A drámapedagógiára a XX. századi színházművészeti reformerek is hatottak, így Peter Brook⁶, Augusto Boal⁷, Jerzy Grotowski⁸. Tőlük vette át a drámapedagógia a visszafogott eszközhasználatot, a hétköznapiaságot és a szociális érzékenységet.

alsófokú iskolákban, [habilitációs értekezés], Bp., 2014. *Régi Magyar Drámai Emlékek XVIII. század* sorozatban megjelentek a protestáns, minorita, pálos, jezsuita, piarista, ferences drámák.

⁴ Trencsényi László (szerk.): *Dr. Ama. A drámapedagógia mint tudomány. Előszó*. Új Helikon, Bp., 2008. 4. o.

⁵ Marlok Zsuzsa: *Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben – és továbbképzésben*. PhD (Doktori) Értekezés, Veszprém, 2004. 30-31. o. konyvtar.uni-pannon.hu/.../Karacsne_Marlok_Zsuzsanna_dissertation.pdf

⁶ Az 1925-ben Londonban született Peter Brook a XX. századi színházművészet egyik legkövetkezetesebb újítója, a „közvetlen színház” elvét vallja a „holt”, „szent” és „nyers” színház helyett.

2. A drámapedagógia története

A drámapedagógia az 1910-as években indult Angliában. Ezzel egy időben Szovjet-Oroszországban is hasonló törekvések indultak meg: a lunacsarszkiji Munkaiskolában Meyerhold közvetlen munkatársai dolgozták ki az iskolai dramatizálás alapelveit.⁹ A drámapedagógia fokozatosan teret hódított hamarosan az Egyesült Államokban, Dániában, Csehszlovákiában is.

Az egyik legfontosabb mű, mely a legelső között jelent meg ebben a témában: Harriet Finlay-Johnson *The Dramatic Method of Teaching* című műve volt 1912-ben. A szerző a sussex-i iskola igazgatónőjeként, szinte valamennyi tantárgyban alkalmazta a dramatizálást a tanulás könnyítése, eredményesebbé tétele céljából. Finlay úgy gondolta, hogy a gyermeki játék alapja lehet a hatékony tanulásnak. Számára a cél nem a közönségnek előadandó színdarab volt ugyanúgy, mint a szinte vele egy időben jelentkező Henry Caldwell Cook számára, aki szintén a nevelés alapjának tekintette a drámajátékot. *The Play Way* című 1917-es művében kifejti, hogy a tanító csupán a problémát veti fel, és ösztönzi a gyerekeket a megoldás fellelésére, így a megszokott tanár-diák kapcsolat helyett egy mélyebb viszony alakulhat ki. Szintén újító Edmund Holmes, aki az 1911-ben megjelent művében az *Utopian vision of education*-ben arról ír, hogy a szerepbe lépés nélkülözhetetlen az iskolában, és ahol csak lehet, alkalmazni kell a dramatikus játékokat.¹⁰

A drámapedagógia további fejlődését és terjedését Peter Slade 1954-ben megjelent műve (*Child Drama*) biztosította. „Ha a gyermeknek olyan tevékenységet mutatunk, amely szoros kapcsolatban van a benne rejlő, természetes tudással, akkor a fejlődés mesterséges eszközök nélkül is serkenthető” - fogalmazza meg gyermekközpontú nevelői szemléletét. Azaz a spontán dramatizáló játék azért fontos, mert ez a felfedezésen alapuló tanulás természetes módja. A pedagógus tehát biztosítja a játék lehetőségét, nem vezet, csak segíti a gyermeket, ha szükséges, hagyja, hogy saját maga módján nyíljon ki, saját erejéből nyilvánuljon meg. Slade szerint a drámai élmény lényege, hogy a drámajáték teremtette

⁷ 1931-ben Rio de Janeiroban született. Legnagyobb hatást *Az elnyomottak színháza* (1979) c. műve fejtette ki. Haláláig (2009) szerte a világon workshopokat tartott, ahol módszerét terjesztette.

⁸ Az 1933-as születésű, lengyel Grotowski „szegény színházában” hiányzik a hagyományos színházi apparátus. A színház a megváltás helye, aminek feltétele a színész-néző kapcsolata. 1975 után a 'special projekt' keretén belül színészei otthagyják a színházat, hogy hétköznapi emberekkel találkozhassanak. A néző az előadás alatt oda ül, és azt csinál, amihez kedve van.

⁹ Trencsényi László (szerk.): *Dr. Áma. A drámapedagógia mint tudomány. Előszó.* Új Helikon, Bp., 2008. 5. o.

biztonságos körülmények között tapasztalhatta meg a gyermek a negatív élményeket, mindenféle súlyos következményei nélkül, vagyis a drámajáték „a megtervezett érzelmi tréning módszere”. Slade a drámajátékot a színjátszás nevelési eszközének tekintette, így nála összekapcsolódik a drámajáték a színjátszással.¹¹

Peter Slade tanítványa, Dorothy Heathcote által kidolgozott módszer a tanulási folyamat hatékonyságát segítette elő: a résztvevők egy fiktív világba lépnek be, ahol a felvett szerep, annak teljes átélése, a szituációba való belehelyezkedés kerül központba. A már megszerzett, megélt tapasztalatokra is épít Heathcote, mégis lehetőséget ad újabb benyomások szerzésére is. Drámaóráján a tanár is szerepet vesz fel, és ha szükséges szerepből mélyíti a felépített fiktív világot. (2009 tavaszán Magyarországon is járt Dorothy Heathcote, az általa vezetett négynapos mesterkurzus során bemutatta a 'tanár szerepben' konvenciót, a szakértői játékot, sőt gondolkodási módjába is beengedést biztosított.¹²)

A másik Slade tanítvány, Gavin Bolton szerint a drámajátékban a katarzison van a főhangsúly: vagyis az ő szavaival élve - a megértésben történő változáson. „A művészi tevékenységre koncentrálnak létrejön az ahá-élmény, melynek forrása a konfliktus késleltetése, és az ebből adódó feszültség, ami a dráma leglényegesebb eleme.”¹³ (Gavin Boltonnak köszönhetjük a dramatikus tevékenységek felosztását is.)

„A dráma metodológiai vázát jelen ismereteink szerint három fő elem köré csoportosíthatjuk: a folyamatdráma (*process drama*), a szakértői játék (*mantle of the expert*) és a szerep gördítése (*rolling role*) köré” – fogalmazza meg az angolszász drámapedagógiát összegző Szauder Erik.¹⁴

A *process drama* vagy folyamatdráma azt a dramatikus tevékenységet jelenti, amelyet leggyakrabban azonosítunk a drámapedagógiával: azaz tevékenység- és folyamatközpontú cselekvésmód. Ennek a cselekvésnek középpontjában egy - a tanár és a tanulók által kiválasztott - téma áll, amelyet elsősorban a tanulói önállóságra alapozva a dráma eszköztárával mintegy színpadi jelenetekkel dolgoznak fel. Így lehetővé válik, hogy a tanuló saját világából kilépve egy másikat tapasztaljon meg, s ezen keresztül átlássa egy

¹⁰ Eck Júlia: *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Bp., 2000. 12. o.

¹¹ Bethlenfalvy Ádám: *Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (2.)*. DPM 29. szám, 2005. 15. o.

¹² Kiss Zsuzsanna: *Tanít: Dorothy Heathcote*. Tani-tani 2009. 2. szám, 60-63. o.

¹³ Debreczeni Tibor (szerk.): *Az angol drámapedagógia. (Peter Slade, David Davis, Gavin Bolton írásaiból.)* DPM 2000. 19. szám, Melléklet 23. o.

¹⁴ Szauder Erik: *Inkluzív nevelés – Drámapedagógia: Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Bp., 2006, 36–37.

létező vagy fiktív személy problémáit. A tartalmak általában erkölcsi és szociális kérdésekkel állnak vonatkozásban, így általuk fejleszthető az empátikus készség. A folyamatdrámában a tanuló egyszerre van jelen a színjáték világában és azon kívül. A reflektálás és az együttgondolkodás folyamatosan teret kap – ez különíti el a drámapedagógiát a színházpedagógiától.

A szakértői játéknál a tanulók kilépnek hagyományos, tanulói szerepükből, és a már megszerzett ismereteik segítségével kvázi szakértőkként végzik el a kijelölt feladatokat. A tudás tehát az eddig meglévő, magukban alig tudatosított ismeretek mozgósítása révén jön létre. Folyamatosan a feladat megoldásában való intenzív részvétellel, a munka iránti elköteleződéssel és felelősségvállalással olyan érzelmi kötődés alakul ki a tanulóknál, amely a tanulást élménnyé teszi számukra.¹⁵

A szerep gördítése vagy szerepgörgetés is épp úgy, mint a szakértői játék Dorothy Heathcote nevéhez fűződő komplex drámai struktúra, amely a már közösen kialakított kontextus fennmaradását segíti elő.¹⁶ Erre főleg azokban az intézményekben van szükség – és a magyar iskolák többsége ebbe a kategóriába tartozik –, ahol szaktanári rendszer működik, s amely csak kevés számú drámatanárt foglalkoztat. Ebben az esetben a szaktanár csak hetente vagy kéthetente találkozik a tanítandó osztállyal, így a találkozóik során kialakult kontextus könnyen megszűnik. Mivel a diákok más tanórákon más kontextusba kerülnek, a drámapedagógián felkínált tapasztalat nincs kellőképp biztosítva más tanórákon, így a drámapedagógiai foglalkozás könnyen a „töltelékóra” szerepkörében találja magát; ill. ha sok, egymástól eltérő kontextus találkozik az iskolában, az gyakran okoz szerepkonfliktust a tanulóknál, s olyan problémát a pedagógusoknál, hogy tantárgyaik s az elsajátításuk során kialakított kontextusok elszigetelődnek egymástól. A szerepgördítés feladata ennek az elszigeteltségnek a feloldása egy olyan közös kontextus kialakításával, amely óráról órára „gördítve” lesz jelen a tanulók és a tanárok életében.

A szerep gördítése két igencsak pozitív eredményt von maga után: egyrészt az adott tanórán tanultak nem veszítik el érvényességüket más jellegű foglalkozásokon, másrészt a közös kontextus segítségével könnyen felismerhető, hogy a tantárgyak között összefüggés, kölcsönös kapcsolat van. Dorothy Heathcote több konkrét megvalósulását is megemlíti a szerepgördítésnek: pl. az iskolakerülő fiatalok egy csoportja egy játszóteret tervez és

¹⁵ Dorothy Heathcote - Gavin Bolton: *A „szakértői játék” alaptörvényei*. DPM, 1996/2, 6–10.

¹⁶ David Davis: *A forma újragondolása a drámatanításban*. DPM, 2002/1, 2.

kivitelez; egy épülő kórház kertjét tervezik meg a tanulók: ők gyűjtik össze a különböző igényeket, majd az elkészült konkrét terveket ismertetik is a felnőtt szakértőkkel.¹⁷ (A magyar gyakorlatban a szerepgördítéssel hasonlatos a projektmunka, a tantárgyközi oktatás vagy a tematikus nap, hét fogalma.)

3. A drámapedagógia Magyarországon

A gyerekszínházzal foglalkozó szakemberek először külföldön ismerkedtek meg a drámapedagógiával az 1970-es években - Mezei Éva Birminghamben, Debreczeni Tibor pedig Prágában.¹⁸ (Mezei Éva, Gabnai Katalin, Debreczeni Tibor az első hőskorszak legfontosabb alakjai. ¹⁹) Mezei Éva és Debreczeni Tibor ráéreztek arra, hogy az új metodika „eredményes működtetésétől nemcsak a gyerekszínház megújulása várható, hanem az iskolai nevelő-oktató munka új szellemű megfrissülése is.”²⁰

Gabnai Katalin a drámapedagógiai megközelítésmód alkalmazásával újjáépíti meg a gyermekszínházt – konkrétan a társadalomkritikai improvizatív szociojátékkal.²¹ Gabnai Katalin a harmadik tagja az alapító triásznak (Mezei-Debreczeni mellett), de húsz évvel fiatalabb mindkettőjüknél, ő készítette el a Népművelési Intézet munkatársaként a drámapedagógia követelményrendszerének első kidolgozását *Dramatikus Nevelési Program*²² néven. A magyar gyermekszínház XX. század végi fénykorában Gabnai Katalin nyomdokain haladva Szakall Judit kidolgozta az ún. életjátékot, amely a gyermekek élettapasztalatából vett improvizációkra épít, és csiszolófázisok révén hoz létre színházi előadást.

Eleinte tehát a látott drámapedagógiai eszközöket elsősorban a gyermek- és diákszínházi csoportok használták a színházi felkészítések, a próbafolyamat részeként, valamint a játszóházi foglalkozásokon tartottak dramatikus foglalkozásokat. Ezt támasztja alá Tóth Zsuzsanna megállapítása is: „... a drámapedagógia hazai elterjedése sokkal inkább

¹⁷ Dorothy Heathcote: *Contexts for Active learning – Four models to forge links between schooling and society*, NATD Conference, 2002, 5–8.

¹⁸ Ennek az adatnak a forrása Debreczeni Tiborral folytatott személyes levelezés, amely során azt is megtudtam, hogy a csehek számára is Peter Slade volt a kiindulás.

¹⁹ A magyar drámapedagógia történetét még nem dolgozták föl teljességében, de egy interjú-kötettel a szintézis készítéséhez jelentősen hozzájárult a Magyar Drámapedagógiai Társaság DPM-jának különszáma, 2005.

²⁰ Debreczeni Tibor: *Egy amatőr emlékezése*. Országos Közművelődési Központ Módszertani Intézete, Bp., 1989. 144. o.

²² Gyombolai Gábor: *Gondolatkísérlet a definícióhoz vezető úton*. In: Trencsényi László (szerk.): *Dr. Áma. A drámapedagógia mint tudomány*. Új Helikon, Bp., 2008. 35. o.

²³ *Dramatikus Nevelési program 1972-1982*, Népművelési Intézet, 1984.

köthető a hazai közművelődés intézmény- és szakembergárdájához, mint az iskolarendszerhez.”²⁴ Csak ezután lépte át az iskola kapuit a drámapedagógia - például Zsolnai József drámás eszköztárat integráló nyelvi-irodalmi-kommunikációs programjával.

A drámapedagógia magyarországi korai történetében nagy jelentőséggel bír David Davis angol drámapedagógus Fóton tartott kurzusa 1991 nyarán, amely elindította egyrészt az angol drámapedagógia magyarországi elterjedését, másrészt a magyar drámapedagógia önállósodását. Az angolszász irány mellett támogató szerepe volt még tanfolyamok vendégeként a magyar származású, osztrák Josef Hollosnak is.

Szaunder Erik az angol művek lefordításával, ill. elméleti munkásságával megteremtette a magyar terminológiát, Kaposi László pedig szervezői, oktatói, könyvszerkesztői munkájával (akkreditált drámapedagógiai tanfolyamok, ill. képzések, táborok, drámapedagógiai hétvégék) tett sokat a magyar drámapedagógiáért.

1988 decemberében megalakult a Magyar Drámapedagógiai Társaság, amely a hazai és a határokon túli drámatanárok munkáját fogja össze. Elnöke Debreczeni Tibor lett, 1994-től az örökös tiszteletbeli elnöke, otthona a diákszínházzal foglalkozó Szakall Judit közreműködésével a Marczibányi Téri Szabadidő Központ.²⁴ Szakall Judit az elnöki funkciókat is ellátta 1994 és 2002 közt. MDT szaklapja 1991-től a DPM, azaz Drámapedagógiai Magazin. Az elnöki funkciót 2002-től Kaposi László vette át, majd 2010 novemberéről Keresztúri József, 2011 áprilisától Dolmány Mária, majd 2015-től ismét Kaposi László.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság által szervezett, napjainkban is élő, legjelentősebb országos rendezvények a következők: *Színház – Dráma - Nevelés* módszertani hétvége, *Színházi lecke* és *Gyermekszínházi Szemle* programsorozat, *Dráma van - nyáron is!* továbbképzés.

1993-tól a MDT tagja a drámapedagógia nemzetközi szervezetének, az IDEA²⁵-nak. Újabban Bethlenfalvy Ádám és Czibuly Ádám munkássága ígér szélesebb nemzetközi horizontot a magyar drámapedagógia számára.²⁶

1993 januárjában - elsőként Közép-Európában - Gabnai Katalin és Móka János tevékenységén alapuló drámapedagógiai képzés indult el Zsámbékon. Az utolsó pillanatban a

²⁴ Tóth Zsuzsanna: *Drámapedagógia az iskolán kívül*. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016. 122. o.

²⁵International Drama Theatre and Education Accociation.

²⁶Trencsényi László (szerk.): *Dr. Áma. A drámapedagógia mint tudomány. Előszó*. Új Helikon, Bp., 2008. 6. o.

NAT-ba is belekerült a drámapedagógia 1995-ben - tánc és dráma elnevezésű tantárgyként a művészetek műveltségterületen belül. A NAT-ban felvázolt népi kultúra, tánc, bábjáték elegyében a drámapedagógia aránya a helyi tantervekben és a gyakorlatban dőlt el. 2001-től önálló óraszámmal - hetente egy óra - jelenik meg a tánc és dráma az 5-6. osztályban és a gimnáziumi és a szakközépiskolai 9-10. évfolyamon. (Szakiskolákban nincs jelen a drámapedagógia.) A tárgy oktatható önálló tantárgyként, vagy más tantárgyakba integráltan, azonban tantárgyi anyaga (pl. hagyomány játékaik és táncai, drámajátékok, ünnepi szertartások, rituális játékok, bábjáték) az iskolák számára kötelezően elvégzendő. 2003-tól a műveltség(rész)terület neve dráma és tánc. 2011-es NAT-ban a 12 évfolyam egészét tekintve a dráma három alkalommal jelenik meg, mind háromszor választhatóan: az 5. évfolyamon a hon-és népismeret, a 9. évfolyamon a mozgóképkultúra és médiaismeret a helyette választható alternatív tantárgy. A gimnázium 11-12. évfolyamán megjelenik egy 2 órás művészeti tárgy, melyben a dráma és tánc is választható.

2005-től lehet érettségizni közép és emelt szinten (csak 2010-ig) drámából, a részletes vizsgakövetelmények kidolgozásában nagy szerepe volt Kaposi Józsefnek. A dráma érettségi feltételének (heti két óra két éven át) kezdetben leginkább a drámatagozatos gimnáziumok tesznek eleget – pl. budapesti Vörösmarty Gimnázium, szentesi Horváth Mihály Gimnázium, de az Oktatási Hivatal adatai szerint 2015 májusában már 37 helyszínen 224 vizsgázó tett középszintű írásbeli vizsgát dráma tantárgyból.²⁷

Ha a magyarországi drámapedagógia helyzetét mérlegre tesszük, az alábbi pozitívumok ötlenek a szemünkbe: a beoltott ág kivirágzott, azaz a magyar drámapedagógia túllépett a külföldi példák utánzásán, megalkotta saját, nemzetközi rangú drámapedagógiáját. „Az általános iskolai nevelés-oktatás intézményeinek közel egyharmadában, a gimnáziumoknak közel egynegyedében dolgozik drámapedagógus végzettségű szakember.”²⁸ A drámapedagógia bekerült a Nemzeti Alaptantervbe; színházi-nevelési társulatok alakultak; MDT folyamatosan működik: színvonalas rendezvényeket, továbbképzéseket szervez, oktatási segédanyagokat ad ki. Jelen van a drámapedagógia a médiában; drámapedagógiai

²⁷ Eck Júlia: *A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben*. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középfeladatoknak*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016. 101. o.

²⁸ Szabó Zsófia: *Drámapedagógia a köznevelés információs rendszerében, statisztikai adatok tükrében*. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középfeladatoknak*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016. 89. o.

²⁹ Uo. 93. o.

³⁰ *DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. DICE Konzorcium, 2010. 95. o.

szakirányú továbbképzések folynak különböző egyetemeken – így Vácott, az Apor Vilmos Katolikus Egyetemen, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karán, Győrött és a Károli Gáspár Református Egyetemen. Pannon Egyetemen tanulható a drámapedagógia egyrészt osztatlan tanári szakként bármely szakpárosításban nappali képzési formában, másrészt tanári mesterszakon és szakirányú továbbképzési szakon is. A drámapedagógia elismertséget jelzi az is, hogy 2016. március 30-án megalakult az MTA Neveléstudományi Bizottsága szervezeti keretei közt működő Drámapedagógiai Albizottság.

Azonban találunk negatívumokat is: még a hagyományos oktatási módszerek dominánsak az iskolákban, hiányzik a pedagógiai-módszertani megújulás: „a drámás végzettséggel rendelkezők töredéke használja tudását tantárgyi keretek között. Az általános iskolák kis hányada választja ötödik évfolyamon a hon- és népismeret alternatívájaként a dráma és tánc tárgyat.”²⁹ A drámapedagógia koncepcióját sok helyen félreértik (a drámatanár a színjátszókörért és az iskolai ünnepekért felelős). „A tanári, tanítói hivatás általában nagyon alacsony presztízsű, ráadásul a színház- és drámapedagógusokat gyakran inkább szórakoztató szakembereknek tekintik, mintsem igazi tanároknak; így elismertségük, akár a pedagógus szakmában, akár a kultúra területén vagy a szélesebb társadalomban igen alacsony mértékű.”³⁰

4. A drámapedagógia meghatározása

A drámapedagógia fogalmának első tagja a '*dráma*' szó, melynek tövében az ógörög 'drán' ige áll, melynek jelentése tenni, cselekedni. A 'dráma' fogalma köznap szóhasználatban egyszerre jelenthet műnemet, műfajt, színházi előadást, iskolai színjátszást, csoportterápiát, önismereti módszert, iskolai szerepjátékot, színházpedagógiát, interaktív improvizációs színházat, és a sort még folytatni lehetne. E dramatikus technikákat eszközként használó irányzatoknak mindegyike kölcsönösen hatott és hat egymásra mind a mai napig, bár a különbségtétel, a határok meghúzósa is kulcsfontosságú.

A drámapedagógia pedagógiai célból nyúl a dramatikus eszközökhöz. Kristóf Péter már 1992-ben létre hozta a pedodráma fogalmát a dramatikus technikák pedagógiai alkalmazására.³¹ Bár az ötlet jónak tűnik, a 'pedodráma' fogalma a megjelenése óta eltelt 25

³¹ Kristóf Péter: *Cselekvő drámatanítás*. Magyar Művelődési Intézet. Bp., 1992. 27. o.

évben megmaradt Kristóf egyéni szóhasználatának. Így ma is nagyon színes a drámapedagógiát célzó tevékenységek körének megnevezése: kreatív dráma, improvizatív dráma, nevelési dráma, mimetizáció, child drama, alkotói dráma, alkalmazott dráma, tanítási dráma, drámajáték, dramatizáló játék, dramatikus játék, kreatív játék, alkotó dramaturgia stb. – mindez mutatja a terület sokoldalúan nyitott rendszerét. (Ez a jegyzet a későbbiekben megpróbálkozik egy bizonyos - bizonyára nem egyedüli - logika szerint rendet vágni a fenti dramatikus tevékenységek rendszerezésében.)

Egy elengedhetetlen feltétele van a drámapedagógiának: a tanulás cselekvésen keresztül történik az átélt élmény megtapasztalásával ahelyett, hogy először megbeszélnek, és azután teremtenék meg azt a játékban, amiről már megegyeztek. Nem a valóság tükrözésen van tehát a hangsúly, mint a nézőknek játszott előadáson, hanem az eljátszás közben nyert benyomások segítségével a saját én megismerésén, formálásán.

A drámapedagógia célja, hogy fontos döntéshelyzetek elé állítson, vagyis bizonyos kérdésekben állásfoglalásra, és azok felelősségteljes megvédésére készítessen a személyiségfejlesztés reményében. Tehát az alap az önálló, saját döntésen alapuló cselekvés, így a drámapedagógiában nincs szereposztás, csak szerepfelvétel; így se egy hűen rekonstruált dramatikus népi játék, se egy kötött párbeszédre osztott felolvasás nem tartozik ehhez a tartományhoz.

Jonathan Neelands a dráma képzeletbeli, „mintha” világát a gyermeki játékhoz hasonlítja, amikor a játék folyamán történik meg a világ jelenségeinek megértése. A játszó gyermek játékában keverednek a tudatos és spontán elemek, gyakori az egyszerű szimbolikus gondolkodás. Piaget a gyerekek tudattalan szimbólum-használatát másodlagos szimbólumnak nevezi. „Ilyen például az újszülött kisöccsére féltékeny gyermek, aki két különböző méretű babával játszik, és a kisebbiket elutaztatja, hiszen úgy érzi, hogy az új gyermek léte veszélyes, míg a nagyobb a mamával marad.”³²

A szimbólum-használat egyben művészi, színházi elem is. A drámapedagógiai foglalkozáson tudatos a szimbólum-használat, ill. az elhatárolódás a szereptől is egyértelműbb. Azonos azonban az odaadásnak, a koncentrációnak az átlagosnál magasabb szintje, amely alapfeltétele a jó játéknak és a jó drámaórának is.

Gabnai Katalin számára a legfontosabb a megjelenítés, maga a dramatikus folyamat. Drámajátéknak nevez „minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus

³² Jonathan Neelands: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp., 1994. 102. o.

folyamat jellegzetes elemei lelhetők fel.”³³ A drámajáték kifejezési formája a megjelenítés és utánczás, megjelenési módja a földéztet vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció. Eszköze az emberi és zenei hang, nyelv, test, tér és idő, tartószervezete a szervezett emberi cselekvés. „Drámajátékaink az emberépítést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése. Gyakorlásuk voltaképpen szocializáló tevékenység, kreativitást és empátiát igényel...”³⁴ – adja meg Gabnai Katalin a drámapedagógia tágan értelmezett meghatározását.

Gabnai művészetpedagógiai tevékenységként definiálja a 'drama-in-education' fogalmát. Számára rendkívül fontos a drámapedagógia és a népi kultúra ötvözése is, ahogy írja: „Mostanában jött el az ideje annak, hogy a dramatikus nevelés problémáit mérlegelve a hangsúly áttevődjék a népi kultúra és a drámapedagógia közti átjárásokra, továbbá annak tanulmányozására, mikor és miben egyezik meg a nálunk ismert klasszikus hagyományát adó magatartás és napjaink legkorszerűbb közvetítői felkészültsége.”³⁵

„A drámapedagógia a XX. századi személyiségközpontú reformpedagógiák egyike – tartja Debreczeni Tibor. A drámapedagógia, ahogy a drámajáték kifejezés is mutatja, tevékenységét a játékra alapozza, pontosabban a játéknak a pszichológia által is igazolt személyiségfejlesztő mozzanataira.”³⁶ Debreczeni véleményéhez hozzá kell tenni, hogy a gyermekek cselekedni képes felnőtté nevelésében a színjátékot már az ókori-középkori gyökerű iskoladrámák is használták, majd a XIX század végétől a herbarti pedagógiától elrugaszkodó reformpedagógiák alapját a cselekedtető, a művészettel történő ember- és közösségformálás adta, amely egybevág a drámapedagógia célkitűzéseivel is.

Kaposi László egy interjúban így írja körbe a drámapedagógiát: „A drámapedagógia olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli világot építenek fel, és ebbe a képzeletbeli világba a résztvevőket szereplőként vonják be. Ott persze valós problémákba ütköznek, és ezekből az ütközésekből valós tudásra, tapasztalatokra tesznek szert. Eddig a definíció. Nagyon fontos 'műfaji' kritériumnak gondolom azt, hogy fel kell épülnön a fikció, egy képzeletbeli világ. Nem a saját hétköznapi valóságomban kotorászok, így a dráma nem tévesztendő össze – mondjuk – a pszichodrázával, ami mindenképpen úgy működik, hogy valakinek vagy valakiknek a saját hétköznapi problémáját játsszuk ki. Tehát fontos, hogy a képzeletbeli világ felépülnön, és fontos, hogy szereplőként vonják be a gyerekeket. A

³⁴ Gabnai Katalin, *Drámapedagógia: Az általános iskolától a szaktanárképzésig*. Neveléstudomány és Iskolakutatás. 1990/1, 46. o.

³⁵ Gabnai Katalin – S. Takács Zsuzsa - Borosné Kéry Zsuzsa: *Dramatikus játék a kisiskolában*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás I*. Universitas, Bp., 1994. 148.o.

³⁶ Debreczeni Tibor: *Pedagógiai módszer a drámapedagógia*. MDP 1992/3, 3. o.

drámapedagógia ezzel a drámával tanít, ennek a pedagógiája. Ha valamelyik dolog nem történik meg, akkor már nem drámapedagógiáról van szó.”³⁷

Kaposi meghatározását bővíti ki Novák Géza Máté: „Per definitionem a pedagógiai és művészeti beavatkozásként alkalmazott dráma olyan, személyes és társadalmi szinten megfogalmazott problémáinkra érzékeny, színház- és drámapedagógusok által keretbe szervezett, az aktuális nézőpontokat tanulói és tanári szerepbélések sorozatával kibontakoztató, kooperáción alapuló tanulási folyamat, amely a 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.”³⁸

Szaunder Erik a drámapedagógia fogalma helyett a Gavin Bolton-féle szóhasználat átvételével többször csak a 'dráma' fogalmát használja. Szerinte a dráma nem tanítási módszer, mivel „önálló metodikája van”, azaz „egy speciális, csak a drámára jellemző módszeregyüttes, melynek elemei jól körülhatárolhatóak, és önálló tanítási megközelítésmóddá állnak össze”.³⁹ Ez a megfogalmazás vitába száll a Jonathan Neelands gyökerű Kaposi László-féle definícióval, miszerint: nem drámatanárok vagyunk, hanem drámát használó tanárok.⁴⁰

Móka János tanulmányában a drámapedagógiát komplex, sokoldalú módszerként határozza meg, amelynek pedagógiájából a drámatanár egy-egy vonást emel ki, és helyez el drámapedagógiai felfogásmódjának középpontjában. Móka a mintha-szituáció gyakorlatára építve fogalmazza meg a módszer mibenlétét: „Számomra a drámajáték olyan képlékeny, játékos, egyéni és közösségi, folyamat jellegű emberi tevékenység, amely a »mintha«-szituációban valósul meg”⁴¹ – fogalmaz Móka.

Eck Júlia a tanulók aktivitását, az órák élményszerűségét emeli ki: „A drámapedagógia a passzív befogadás helyett a diáktól aktív, cselekvő magatartást vár el a munka folyamán. Az ismeretek ezért nem a hagyományos módon, hanem egy élmény megélésén keresztül kerülnek

³⁷ Beavató – Honti György beszélget Kaposi Lászlóval. DPM 39. 2010. 1. sz., 2. o.

³⁸ Novák Géza Máté: *Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről*. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Neveléstudomány. Oktatás - Kutatás - Innováció. 2016/2.* <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2016/07/drama-es-pedagogia-a-dramapedagogia-aktualis-kerdeseirol/> Letöltés: 2017.07.01.

³⁹ Szaunder Erik: *A dráma mint pedagógia II.* DPM 1997. 1. szám, 15. o.

⁴⁰ Elhangzott a Magyar tanárok Egyesülete és a Magyar Drámapedagógiai Társaság közös rendezvényén, a *Drámapedagógia és magyartanítás* című konferencia kerekasztal beszélgetésén 2009. január 31-én.

⁴¹ Móka János: *Drámapedagógia az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek körében.* Iskolakultúra, 1991/11–12, 86–92. o.

befogadásra és bevésésre, ez pedig tartósabb és feleleveníthetőbb tudást eredményez.”⁴² Hangsúlyozza, hogy a cél nem a szórakozás, hanem a személyiségfejlesztés: „drámajáték nem azonos a társasági játékokkal, ezeknek a játékoknak a fő célja a szórakozás és a szórakoztatás. A drámajáték viszont ennél mindig többre törekszik: célja, hogy játékeit eszközként használva az egész személyiség harmonikus fejlődését elősegítse.”⁴³

A drámajáték nem összekeverendő a gyermekszínházzal sem – hangsúlyozza Eck Júlia - bár tény, hogy mindkettőnek elengedhetetlen elemei a szerepjáték és a szituáció. Az iskolákban található színjátszókörök fontos részét képezik az iskola kulturális életének, a résztvevő diákok fejlődésén mennek keresztül a csoportmunka, az egymásra figyelés, a memóriafejlesztés, a hangképzés és a beszédtechnika terén; ezek a területek a drámajátéknak is szerves részét képezik. Fontos különbség azonban, hogy míg a színházi játékok célja maga az előadás, addig a drámajáték nem előadás-központú. Nem a produkció a fontos, hanem a munkafolyamat, a drámajátékok alkalmazása során történő fejlődés, itt ugyanis nem a szerepet tökéletesítik, fejlesztik, hanem a személyiséget.⁴⁴

A drámapedagógia mint kizárólagosan reformpedagógiai módszer cáfolatával kezdi a definiálást Varga Krisztina tanulmányában⁴⁵: „A dráma egy speciális eszközrendszer, ahol a cselekvő ember megjelenítése cselekvő ember által történik. Az iskolára átfordítva: az élet sűrített és emberközelivé tett leképezése a dráma, melynek ilyenfajta használatával integráló szerepet kaphat az oktatásban.”⁴⁶

Palásthy Ildikó a drámapedagógiát olyan, elsősorban társadalmi hasznú tevékenységként látta, amely a társadalomba való beilleszkedést, a szocializációt, a kapcsolatteremtést, az alkalmazkodás képességének kialakítását tűzi ki célul. A drámapedagógia „rögtönzött, nem önmutogató drámai forma, amelyben a szereplőket arra tanítják, hogy emberi tapasztalatokat képzeljenek el, jelenítsenek meg, tegyenek bírálat tárgyává.”⁴⁶ A drámajátékban a résztvevők aktívan szerepelnek, cselekednek, valódi élethelyzeteket tapasztalnak meg. E közben a gyerekek egymást nem várt helyzet elé is állíthatják, így rögtönözni kényszerülnek, megtanulnak improvizálni, ami viselkedési

⁴² Eck Júlia: *Szövegbefogadás, szövegelemzés a kreatív dráma eszközeivel*. 868. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

⁴³ Uo. 867. o.

⁴⁴ Eck Júlia: *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Bp., 2000. 22. o.

⁴⁵ Varga Krisztina: *Egy lehetséges válasz: a drámapedagógia*. In: Füzfa Balázs (szerk.): *Vízjelek: Iskolák, pedagógiák Magyarországon*. Szombathely, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, 1991. 187–199. o.

⁴⁶ Uo. 190. o.

⁴⁶ Palásthy Ildikó: *A pszichodramától a drámapedagógiáig, avagy a drámajáték hatásvizsgálata kisiskolások körében*. MDP 1999/3, 11–14. o.

biztonságot nyújt arra, hogy a konfliktushelyzeteket az életben is tudják majd kezelni. A tanulók egy idő után kívülről fogják figyelni saját magukat, a viselkedésüket, és kontrollálni tudják azt – állítja Palásthy Ildikó. Azaz a leglényegesebb hatása a drámapedagógiának, hogy a résztvevők helyzeti-viselkedési önismerethez jutnak. Beleképzelik magukat egy másik élethelyzetbe, a saját bőrükön tapasztalják meg, milyen érzés abban a szituációban lenni, így fejlődik az empátiás készségük és a toleranciájuk is.⁴⁷

Érzeleimeikről be kell számolniuk, így kommunikációs készségük is fejlődik. Verbális és non-verbális jeleket is használnak, tehát nem csak a beszédük, de gesztusaik, mimikájuk is tökéletesedik. Palásthy Ildikó szerint a drámapedagógia alkalmas az iskolai oktatás és a való élet közti szakadék áthidalására. A drámapedagógia lehetőséget ad a gyermekeknek arra is, hogy művészet közelébe kerüljenek.⁴⁸

A drámapedagógiát a magyar drámapedagógia általában szigorúan elkülöníti a pszichodramától, de a hasonló törekvések szembeötlőek. Moreno⁴⁹, az egyik legjelentősebb terápiás csoportmódszer - a pszichodráma és a szociodráma - megalkotója, a gyermeki játékból indul ki. Szemléletének lényege, hogy az emberi kreativitás és spontaneitás leginkább cselekvésbe ágyazva érvényesül. Ebből következik, hogy az egyén személyiségének fejlesztése vagy módosítása (szerepkészlet bővítésével, szerepkonfliktusok felismerésével, meglévő szerepstruktúrák átrendezésével) is elsősorban cselekvésbe ágyazva, csoportban, az egyének közti látható és láthatatlan interakciók révén valósítható meg legsikeresebben. Ennek a tanulási folyamatnak legbiztonságosabb keretét a színház biztosítja.

A pszichodramatikus játékban az egyén saját életének eseményeit játssza el, és közvetlenül dolgozik saját személyiségének szerepkészletén.⁵⁰ A drámajátékban résztvevő ezzel szemben egy szerepet vesz fel, mely mögött valós személyisége védve marad a tudatos kerettávolság beiktatásával, de a szerepkísérletezés és szereptanulás ebben a folyamatban is ugyanúgy végbemegy a megértésben történő változás révén.

Magyarországon a gyermekpszichodráma területén Kende B. Hanna munkássága a legelismertebb.⁵¹ A legújabb pszichodráma gyökerű dramatikus terápiás módszer Buda László

⁴⁷ Uo. 33. o.

⁴⁸ Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó: *Dráma - Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003. 35-36. o.

⁴⁹ Jacob Levi Moreno Bukarestben született 1889-ben, majd Bécsben tanult többek közt Sigmund Freudtól is, itt hozta létre az első Rögtönzések Színházát, 1925-től az Egyesült Államokban tevékenykedett.

⁵⁰ Marlok Zsuzsa: *Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben – és továbbképzésben*. PhD (Doktori) Értekezés, Veszprém, 2004. 33. o. konyvtar.uni-pannon.hu/.../Karacsne_Marlok_Zsuzsanna_dissertation.pdf

⁵¹ Kende B. Hanna: *Gyermekpszichodráma*. Osiris, Bp., 2003.

által kidolgozott szomatodráma, amelynek fókuszában az emberi testrészek és szervek gazdájának szánt „üzenetei” állnak.

Dramatikus eszközöket használ a bibliodráma is, amely egyrészt irodalmi szövegek, mítoszok és mesék dramatikus formában történő feldolgozását jelenti abból a célból, hogy a játékosok a mű és önmaguk mélyebb megértéséhez eljussanak. A bibliodráma másik lehetséges változata a bibliadráma, „mely bibliai történetek dramatikus feldolgozását jelenti. Egyértelműen német hatásnak köszönhetően Magyarországon ’bibliodráma’ fogalmát ebben a második értelemben, vagyis bibliai szövegek dramatikus feldolgozása értelmében használják.⁵² A kanonizált szöveg, a kanonizált értelmezés és a kanonizált szerepkörök miatt a bibliodráma nem tanítási, hanem alkalmazott drámának tekinthető, „hiszen a személyes átélésen keresztül nem elsősorban önmagunk belső konfliktusai, hanem a bibliai tanítások (azaz a rajtunk kívül álló világ) jobb, emocionálisabb megértését szolgálja.”⁵³ „A jezsuiták manapság is érdekes kísérletet folytatnak, jelenleg a Párbeszéd Házában a *Parastudió* tart dráma- és rituálpedagógiai workshopokat, előadásokat is készítenek”⁵⁴ – tudósít Tóth Zsuzsanna.

E nyitott rendszerben eligazodási pont lehet a később (I/8. fejezetben) ismertetésre kerülő dramatikus tevékenységformáknak Gavin Bolton által kidolgozott felosztása, amelyet a Magyar Drámapedagógiai Társaság által is használ.⁵⁵

5. A drámapedagógia helye a tudományok rendszerében

Egy új tudományágnak nem könnyű bejutni a már meglévő tudományok védőbástyái közé, ill. azt bizonyítani, hogy méltó arra, hogy egyáltalán a tudományok közé kerüljön.

Zalay Szabolcs könyvében⁵⁶ tudományos alapokra építve kijelenti, hogy a drámapedagógia eljutott az önálló diszciplínává érés határára: létrejött elméleti bázisként a konstruktív drámapedagógia, amely alapján működő gyakorlati módszeregyüttes eredményessége tudományos vizsgálatok révén is igazolható. Zalay elméletét egyrészt a

⁵² Sarkady Kamilla - Nyáry Péter: „Színről színre” – a bibliodrámról. In: *Ligetünk. Pszichodráma a gyakorlatban* VI. Animula, Bp., 2001. 46-64. o.

⁵³ Tóth Zsuzsanna: *Drámapedagógia az iskolán kívül*. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016. 134. o.

⁵⁵ Gavin Bolton: *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993.

⁵⁶ Zalay Szabolcs: *A megértés élménye. A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata*. Pannon Egyetem. Pécs, 2010.

Nahalka István-i pedagógiai konstruktivizmusra, másrészt a Csíkszentmihályi-féle flow-fogalomra építi.

Véleménye szerint napjaink válságjeleire - az információ áradatból eredő kiszolgáltatottságra, a tudás széttöredezettségére és az ebből adódó elidegenedés jelenségére, a gyors fejlődésre, a folyamatos változásra - válasz lehet a drámapedagógia. „A mai magyar drámapedagógia – a holisztikus szemlélet (egyres tantárgyakon átívelő) és a gyors változásokhoz alkalmazkodó gondolkodás kialakítása révén - olyan erényekkel bír, amelyek révén úgy tűnik, több ponton is képes választ adni a kihívásokra”.⁵⁷ Kifejti, hogy a drámapedagógia magának a pedagógiának a megújulását is jelentheti: „az alkotás örömét adja diáknak és tanárnak egyaránt, mégsem mond le a tanulás komolyságáról, hanem tudatos, alternatívákban gondolkodó építkezés, tanulóközpontú, szinergikus együttműködéseket kialakító, folyamatszerű és élményeken alapuló tanítás-tanulás. Az átgondolt és folyamatosan reflektált strukturáltság keretében határozott pedagógiai célokat kíván megvalósítani. Szándéka szerint a résztvevők személyes szinten tapasztalhatják meg a feldolgozni kívánt témában rejlő általános emberi jelentéstartalmakat, és az élményszerű, szituatív tanulási folyamat során bekövetkezhet a megértés megváltozása. Nem agy mosással, nem megfélemlítéssel, hanem játékos, felfedező tanulással. Így válhat a konstruktív drámapedagógia a jövő alternatív pedagógiájává.”⁵⁸ A drámapedagógiai szakmának a magyar nevelésügy területén való további térnyeréséhez az elméleti alapok megerősítésére és a releváns tudományos eredmények publikálására van szüksége⁵⁹ – szögezi le.

Trencsényi László is tudományos diszciplínának tekinti a drámapedagógiát.⁶⁰ Átvéve Debreczeni Tibor definícióját, a drámapedagógiát egyrészt a reformpedagógiához sorolja, másik szülőjét pedig a színháztudományban látja.⁶¹

Schranz András⁶² a tudományokat egy fa formájában ábrázolja könyvében, ami ágakra és alágakra tagolódik: a 24 főág közül a drámapedagógia kapcsolódhat a pedagógiához, a művészettudományokon belül a színháztudományi alághoz és a pszichológia művészetpszichológiai, fejlődéslélektani, játékpszichológiai és szociálpszichológiai alágaihoz egyaránt. A pedagógia 3 főága közül tartozhat a drámapedagógia a nevelélmélethez, de az oktatélmélet oktatásmódszertani ágához is. Ehhez hasonlóan jelöli ki a drámapedagógia

⁵⁷ Zalay Szabolcs: *Drámai konstrukciók*. DPM 39. szám, 2010. 11. o.

⁵⁸ Uo.17-18. o.

⁵⁹ Uo. 11. o.

⁶⁰ Trencsényi László (szerk.): *Dr. Áma. A drámapedagógia mint tudomány. Előszó*. Új Helikon, Bp., 2008. 5. o.

⁶¹ Uo. 9-11. o.

⁶² Schranz András (szerk.): *A tudomány térképe. Kisenciklopédia a tudomány egészéről*. Keraban, Bp., 1995.

helyét Palásthy Ildikó is, amikor azt a pedagógia, a pszichológia és a színjátszás háromszögébe helyezi.⁶³

6. A drámapedagógia célkitűzései: az alkalmazott dráma és a tanítási dráma

A drámapedagógia egyrészt egy módszer, amely érdekesebbé, mélyebbé teheti akár egy műalkotás (irodalmi, zenei, képzőművészeti) megértését, feldolgozását, de akár az irodalom harmadik, dráma műneméhez tartozó dráma tanítása is történhet drámán keresztül. Ezenkívül bármely tantárgy, szakterület területén felmerülő probléma megközelítése, vizsgálata történhet a drámapedagógia alkalmazásával – ebben az esetben beszélhetünk alkalmazott drámáról.

Falus Iván oktatáskutató adatai alapján a játék, a szimuláció, a szerepjáték eszköztárát, azért választják a pedagógusok, mert - ahogy az adatközlők fogalmaznak: *élethűvé teszi a témát; sokat lehet játékosan tanulni; hatékony tanulást biztosít. Igénylik a gyerekek, különösen a kicsik szeretnek játszani. Lazít, oldja a pszichés terheket. Élményt nyújt. Eredményes használatának a feltételei a pedagógusok szerint a következők: célja legyen. Fegyelem legyen. A szabályokat betartsák. A játékot komolyan vegyék. Élvezetes legyen. Lássa meg benne a gyerek a lényegét.*⁶⁴

A tanítási dráma azonban már nem szolgál egy-egy tantárgyat, önállóan állja meg a helyét, célja a közvetlen személyiségfejlesztés, de sokat tehet a közösségen belüli viszonyok feltárásában, sőt a közösségépítésben is. A gyerekek, diákok által kedvelt, ismert történekre építve (pl. Robin Hood, nindzsák, bankrablók, nyomozók, minyonok, Batman, Pókember, trónok harca stb.) erkölcsi problémák és döntések következményei vizsgálhatók általa. Napjaink konkrét társadalmi problémái (pl. etnikai, faji ellentétek; vagyoni tagolódás; környezetszennyezés) is világosabbá válhatnak a gyerekek számára, ha a résztvevőként átgondolhatják, átérezhetik az adott problémát.

Mivel mind az alkalmazott drámának, mind a tanítási drámának lehet a helye az iskola, a tágan értelmezett DIE (Drama in Education) gyűjtőnév is használható e két elnevezésre, a TIE (Theatre in Education), azaz a színházi nevelés csak a tanítási drámában, azaz a személyiségfejlesztésben keresi önmaga megvalósítását.

⁶³ Pinczésné Palásthy Ildikó: *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003. 15-21. o.

⁶⁴ Falus Iván: Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek. In: Golnhofér Erzsébet– Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001. 244. o.

A közelmúltban drámapedagógiai kísérletek, programok készültek a bűnmegelőzés és a vele összefüggő drogprevenció szolgálatában.⁶⁵ Novák Géza Máté pedig a 2010-es PhD-dolgozatában kétéves kutatásaira alapozva bebizonyította, hogy az értékválságos, multikulturális világunk kihívásaira és a növekvő számú halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, fiatalok formálására hatékony, értékszocializációs erő a drámapedagógia. Ugyanis a drámapedagógia által biztosított szerepek védelmében a konfliktuskezelési technikák gyakorolhatóak, indirekt tapasztalatszerzés által a lehetséges döntések következményeivel való szembenézés lehetőségessé válik, így fejleszthetők az ön- és társismereti kompetenciák, sőt sikerülhet a meglévő sztereotípiák leépítése is.⁶⁶ A drámaóra ugyanis nem személytelen alapigazságokat hirdet, hanem személyes, érzelmmel telített tapasztalatot nyújt etikai döntési pozíciókban. Az automatizmusok felülvizsgálatára tanít, amely révén létrejöhet a valós, egyéni tudás. Végző célja a tetteiért felelősséget vállaló, autonóm egyéniség kialakítása.

Gavin Bolton véleménye szerint valamennyi tanítási dráma sikerültségét a megértésben bekövetkezett változás foka jellemez. Ennek szintjei:

- Mesterséges (művi) dráma, ahol a megjelenő érzelmek nem egyeznek meg intellektuális tudásunkkal, vagy pedig érzelmek egyáltalán nem jelennek meg, és szavak mögé rejtőznek a játszóknak.

- Megerősítés, amikor a játék során csak az derül ki, amit a tanulók már tudnak, ez erősödik meg, vagyis a játék nem hoz változást.

- Tisztázás, amikor csak az ismeretek tudatos körülhatárolása jön létre, de érzelmek nem jelennek meg.

- Változás a szemléletben, ha megvalósul az érzelmi megtapasztaláson keresztül létrejövő megértés.⁶⁷

Bolton a megértésben történő változáson kívül egyéb készségfejlesztő célokat is rögzít: szociális készségek: beleértve az érzékenységet, empátiát és a figyelni tudás készségét; nyelvi készségek, beleértve a beszédet, a gondolkodást, az írás és olvasás készségét; mozgásos készségek; a drámában való működéshez szükséges készségek, beleértve a témaválasztási készséget, a gazdaságosan cselekedni tudást és a forma iránti érzékenységet.⁶⁷

⁶⁵ Szitó Imre: *Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére?* DPM 28. szám, 2004. 1-11. o. Vági Eszter: *Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában.* DPM, különszám, 2004. 39-40. o.

⁶⁶ Novák Géza Máté: *A drámapedagógia hatása tizenévesek értékorientációjára. Egy színházi nevelési program működése az osztályteremben.* ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Kézirat, 2010.

⁶⁷ Gavin Bolton: *A tanítási dráma elmélete.* Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993. 40. o.

⁶⁸ Uo. 86. o.

Bolton hangsúlyozza, hogy a drámajáték nem csak cselekvés, hanem egyben cselekvésbe ágyazott gondolkodás is. Olyan megértést elősegítő átélés, melyre semmilyen más módszer nem képes.⁶⁸

Mivel narratívákban gondolkodunk – írja Knausz Imre. „Egyáltalán nem mindegy tehát, hogy a gondolkodásunkat, ön- és életértelmezésünket meghatározó történet-sémák milyenek: mennyire egyszerűek vagy bonyolultak, nyitottak vagy zártak, merevek vagy rugalmasak, tudatosak vagy rejtettek, és nem utolsósorban, hogy a narratív sémák mekkora repertoárjával rendelkezünk. Azt állítom – teszi hozzá Knausz Imre -, hogy ezzel a fenyegetéssel <itt a mai média leegyszerűsített narratíváira gondol a szerző> szemben az emberi autonómia egyetlen esélye az, ha alternatív narratívák – értelmezési sémák – gazdag repertoárjával rendelkezünk, illetve kialakul bennünk az az igény, hogy ugyanazt a történetet többféle perspektívát megvizsgálva értelmezzük.”⁷⁰ Tehát a többféle nézőpont kipróbálásával, őszinte döntésekkel vagy döntési skálához juttatással a drámaóra résztvevőinek személyiségfejlesztésének lehetősége biztosítható.

Ehhez a véleményhez kapcsolódik Marunák Ferenc, aki szerint „a drámapedagógia a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során a cselekvő ember (gyerek) ismeretei, képességei és társas kapcsolatai a nevelő által irányított és társakkal végzett közös dramatikus játékok során fejlődnek.” Marunák Ferenc azt vallja, hogy a dramatikus nevelés a gyerekeket önállóságra és kreativitásra neveli; fejleszti kommunikációs készségüket, megkönnyíti a közösségbe illeszkedést, és hozzájárul a derűs és kiegyensúlyozott egyéniség kialakulásához.⁷¹

Debreczeni Tibor véleménye szerint a drámapedagógia alkalmazható nevelési szándékkal, oktatási vagy terápiás céllal, vagy akár mint színjátszást segítő módszer.⁷²

Tolnai Mária az együttműködésre, a csoportmunkára teszi a hangsúlyt, ill. fontosnak tarja a gyermeki játékvilág átmentését a későbbi életszakaszokra is.⁷³

Emellett a dramatikus nevelés során megjelenő művészeti-esztétikai élményt és a katarzis tanulásban való megjelenését emeli ki. Mindez az érzelmi nevelést szolgálja – állítja - , emellett hangsúlyozza, hogy a drámajáték lehetővé teszi az újfajta kommunikációs módok

⁶⁹ Uo. 87. o.

⁷⁰ Knausz Imre: *Műveltség és autonómia*. epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-ta-Knausz-Muveltseg.html
Letöltés: 2016.07.03.

⁷¹ Marunák Ferenc: *Mi is az a drámapedagógia?* DPM 1991. 1. szám 3-4. o.

⁷² Debreczeni Tibor: *A drámapedagógia hazánkban*. DPM 1992. 2. szám 3. o.

⁷³ Tolnai Mária: *Dráma és nevelés: gondolatok a drámapedagógiáról mint tanulási módszerről és a pedagógusképzésben betöltött szerepéről*. Korona Kiadó, Bp., 1994. 13. o.

megélését, a szerepgyakorlást, erősíti a problémamegoldó gondolkodást, és a másokkal való azonosulás révén fejleszti az érzékenységet is.⁷⁴

Varga Krisztina szerint a legősibb gesztusok, a mindennapi érintkezés legelemibb emberi reakciói kapnak főszerepet a drámaórákon: „... a drámapedagógia nem csodamódszer. Még csak nem is reformpedagógia, hiszen évtizedek (századok) tapasztalatai sűrűsödnek össze benne... Az viszont mégiscsak modernné teszi, hogy az ezredvégen élőknek mindezt közvetetten kell megtapasztalniuk, a legősibb emberi gesztusokat is újra kell fogalmazniuk, belső világát a ma emberének sokszor kívülről kell tanulnia.”⁷⁵

A Káva Kulturális Műhely által szerkesztett 2010-es kiadvány szerint a drámafoglalkozás célja, hogy az egyén biztonságos keretek közt egy konkrét szerep felvételével rácsodálkozzon saját érzelmeire. A szerep- és felelősségvállalás keretében a résztvevő a cselekvés és a gondolkodás útján szerzett, félelmek nélküli (Dorothy Heathcote szerint „a dráma büntetésmentes terület”) tapasztalatai birtokában dolgozhat önmagán. A foglalkozás alapját a párbeszéd, együttműködésen alapuló játékok adják, de küldetése a mélyebb megértés, azaz valódi tudásbeli változás elérése, ami gyakran egy jól körülhatárolt társadalmi problémának újraértelmezését jelenti, mindezeket a drámaóra művészi szimbólumok segítségével foglalja új rendszerbe.⁷⁶

A fentieket összefoglalva: a drámapedagógia intenzív és maradandó tanulási folyamatot biztosít a dramatikus cselekvés révén, ami valójában deduktív cselekvésbe ágyazott gondolkodás, hiszen az előzetes tudás mozgósítása történik. Célja a tananyag aktív módon történő elsajátítása (alkalmazott dráma), ill. a személyiségfejlesztés (tanítási dráma), természetesen e két cél szerencsés esetben össze is fonódik. Fontos eleme a tanulási folyamatnak a szerepbe lépés és a csoportban való együttműködés.

A drámapedagógiával rokon törekvések jellemzik: a színészek munkájára épülő rendhagyó irodalomórát (pl. a Krétakör 3 színésszel készült Hamlet-adaptációja), a Ruszt József által kidolgozott beavató színházat, amely a színházlátogatást készíti elő, ill. a színházban átélt élmények feldolgozását segíti, és távolabbi célja pedig értő színházi közösség nevelése; Bucz Hunor munkásságára és a Nemzeti Múzeum játszóházaira épülő, szerepbe lépéssel élő, interpretátort használó múzeumpedagógiát, a drogvédelem és társadalmi

⁷⁴ Uo. 15-43. o.

⁷⁵ Varga Krisztina: *Egy lehetséges válasz: a drámapedagógia*. In: Fűzfá Balázs (szerk.): *Vízjelek. Iskolák, pedagógiák Magyarországon*. Szombathely, Németh László Szakkollégium, 1991. 199. o.

⁷⁶ DICE – változások világa. *Tanári csomag tanítási színház és drámával foglalkozóknak*. DICE Konzorcium, 2010. 99. o.

beilleszkedést célzó programokat, a szociopoly-t (mélyszegénységet szimuláló interaktív társasjáték); a vállalati csapatépítést; az aktív, cselekedtető idősgondozást (pl.: *KB35 Inárcsi Színházszó Közhasznú Egyesület 60+-os programja*); sőt az idegenforgalmat szolgáló animációt is. Az önismereti csoportok, a nonverbális pszichoterápiák, avagy a művészet(zene, mozgás, képzőművészet)terápiák is a személyiségfejlesztést célozzák, de gyakran a szerepbe lépés nélkül.

7. A drámapedagógia hatásvizsgálatainak eredményei

Az ENSZ által támogatott *Színházi nevelés az aktív demokráciáért* címet viselő 2008-as projekt mögött a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ állt, amelyről két szociológus (Fernezelyi Bori és Váradi Luca) készített hatástanulmányt.⁷⁷ A kutatók véleménye szerint a színházi nevelés által alkalmazott tanítási dráma⁶ hatása igen jól mérhető a résztvevők, azaz a kimondottan marginalizálódott fiatalok körében, akik nyitottabbá, türelmesebbé váltak azok iránt, akik tőlük eltérően gondolkoznak, viselkednek.

A DICE ('Drama Improves Lisbon Key Competences in Education/A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra') európai uniós támogatással megvalósult, nemzetközi kutatási projekt.⁷⁸ Két évig tartó (2009-2010) munka keretébe zajlott az interkulturális kutatás, mely egyéb oktatási-nevelési célkitűzései mellett elsősorban azt vizsgálta, hogy a tanítási színház és dráma (Chris Cooper kifejezése *educational theatre and drama*: magában foglalja az összes lehetséges módját a színházi és dramatikus elemek oktatásban, nevelésben történő alkalmazásának) milyen hatással van a nyolc lisszaboni kulcskompetencia közül ötre. Konkrétan az alábbi öt kulcskompetenciát vizsgálták kutatásukban: anyanyelvi kommunikáció; a tanulás tanulása; személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia; vállalkozói kompetencia; esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség. Ehhez kapcsoltak még egy univerzális kompetenciát, amely arra vonatkozik, hogy mit is jelent embernek lenni, ennek a

⁷⁷ www.kerekasztalszinhaz.hu/projektek Letöltés: 2017.06.17.

⁷⁸ *DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban.* DICE Konzorcium, 2010.

kompetenciának a “mindez és még több” elnevezést adták.

A nemzetközi projekt elindítója és projektvezetője a magyar Káva Kulturális Műhely volt. A kutatás megvalósításában az alábbi tizenkét ország vett részt: Magyarország, Csehország, Egyesült Királyság, Hollandia, Lengyelország, Norvégia, Palesztina, Portugália, Románia, Svédország, Szerbia és Szlovénia. A kutatás apropóját az adta, hogy a tanítási színház és dráma területén dolgozó szakemberek hosszú ideje meggyőződéssel hisznek munkájuk hatékonyságában, ám mindeddig igen ritkán mérték ezt tudományos módszerekkel. A DICE projektben 12 országból több tucat, a tanítási színház és dráma területén a legkülönbözőbb elméleti és gyakorlati háttérrel rendelkező szakember a tudomány képviselőivel (pszichológusokkal és szociológusokkal) szövetkezve azt tűzte ki célul, hogy felméri a tanítási színház és dráma hatásait. A projekt során az alábbiakat valósították meg:

- Egy interkulturális, kvantitatív és kvalitatív módszereket is alkalmazó kutatással bizonyították, hogy a tanítási színház és dráma hatékonyan képes a lisszaboni kulcskompetenciákat fejleszteni. A kutatás 4475 (ebből 1336 magyar) 13-16 éves fiatal részvételével valósult meg, akik 111 (26 magyarországi) különböző tanítási színház és dráma programban vettek részt, amelyek közül 64 független volt az iskolai tananyagtól, a többi érintkezett a tananyaggal. Egy-egy program három-négy hónapon át folyt, egy alkalom 45-210 perces volt. A kutatás kontroll csoporttal zajlott. Az egyes foglalkozásokról külső megfigyelők készítettek leírásokat, és input/output kérdőíves adatok is rögzítésre kerültek. A kérdőívek egy részét a diákok maguk töltötték ki magukról, másik részét az osztályokat tanító tanárok töltötték ki minden egyes diákra vonatkozólag.

- A kutatás alapján egy ún. “Policy Paper” (‘Szakpolitikai állásfoglalás’) kiadása történt meg, és elkezdték ennek terjesztését az oktatás és a kultúra döntéshozói és szereplői körében, európai szinten, illetve világszerte nemzeti és helyi szinteken egyaránt – abból a szándékból, hogy egyre többen ismerjék fel a tanítási színház és dráma jelentőségét, és biztosítsák, hogy a nemzeti tantervben minden gyerek rendszeresen találkozhasson jól képzett szakemberek által tartott tanítási drámával, vagyis legyen az egész tantervet átható tanulási médium és önálló kötelező tárgy (minimum 2 óra egy héten) a tanítási színház és dráma. Fontos célnak tekintik még a tanárok folyamatos képzését, a kutatások támogatását, a helyi és nemzetközi drámapedagógiai társaságok együttműködését és a konferenciák szervezését.

- Megvalósult egy ún. „Education Resource” (‘Oktatási forrásanyag’) összeállítása is, amely az iskolákat, pedagógusokat és a művészeti nevelés szereplőit segítheti abban, hogy a dramatikus tevékenységeket az oktatásban a kompetenciák fejlesztésére alkalmazhassák.

A kutatás összegzése így hangzik: „ha többször átélhetnék a tanítási színház és dráma kínálta élményeket, az nagyszerű és tartós hatással lenne a fiatalokra minden iskolában és ezért az egész társadalomra.”⁷⁹

Ha a konkrét eredményeket megvizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy valamennyi kompetenciánál észlelhető a különbség, ha tantárgyra vonatkoztatjuk, akkor leginkább az anyanyelvi és irodalmi, ill. a művészeti tárgyak kapnak támogatást a drámapedagógia által. Ha a személyiségfejlődést tekintjük - egyértelmű a nyereség, hiszen a drámafoglalkozás résztvevői aktívabb állampolgárok lesznek, színesebb társas életet élnek, nyitottabbak, toleránsabbak, vállalkozóbb kedvűek, és nem utolsósorban jobban érzik magukat a bőrükben mind otthon, mind az iskolában. A kérdés csak az, hogy az adott társadalom a fentieket igazán értéknek tekinti-e, és elegendőnek tartja a fiatalok átlagosan 6,39 %-os fejlődését ahhoz, hogy mind anyagi, mind eszmei megbecsüléssel támogassa a drámapedagógia oktatásba való méltó bekerülését.

E kutatás azt is tükrözi, hogy a drámapedagógia segíthet az Európai Unió értékrendjének magyarországi elterjesztésében is. A segítőkészség, a toleráns magatartás, a fegyelmezettség alapértékei egy drámaórának, épp úgy, mint az Európai Unió oktatásra vonatkozó stratégiai dokumentumainak.⁸⁰

8. A dramatikus tevékenységformák osztályozása

Gabnai Katalin a dramatikus eszközöket a fejlesztendő készség alapján csoportosítja. Megkülönböztet érzékszervi finomítást szolgáló vagy megőrzést és újratemtést szolgáló fantáziajátékot, ritmusjátékot, ügyességi és utánzó játékot. Léteznek emellett erőgyűjtést, figyelem-összpontosítás fejlesztését szolgáló légzéses, koncentrációs, kapcsolatteremtő és bizalomjátékok. Külön csoportba helyezi a rögtönzésen alapuló játékokat, a közös dramatizálást, az improvizációval történő drámaépítést.⁸¹

Neelands a dramatikus tevékenységeket azok céljától függően két nagy csoportra osztja. Az egyik a készségfejlesztő gyakorlatok csoportja, a másik a teljes csoporttal végzett szerepjáték.⁸²

⁷⁹ DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban. DICE Konzorcium, 2010. 91. o.

⁸⁰ Bábosik István: *Neveléstudomány. Nevelés az Európai Unióban*. Osiris Kiadó, Bp., 2004. 20. o.

⁸¹ Gabnai Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Bp., 1999. 15-115. o.

⁸² Jonothan Neelands: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1994. 13. o.

Bolton 1993-ban megalkotta a dramatikus tevékenységformáknak az eddigi legrészletesebben kidolgozott csoportosító modelljét. Ő a dramatikus folyamat komplexitásának tengelyén csoportosít, e szempont alapján négyféle drámatípust különböztet meg: „A”, „B” és „C” típust, és az általa képviselt „D” típust, de hangsúlyozza, hogy létjogosultsága van bármilyen „E”, „F”, „G” és „Z” típusnak is, sőt a „D” típuson belül is számos változat lehetséges. A magyar drámapedagógusok átvették Bolton felosztását, de a „D” típus helyett a tanítási dráma kifejezés vált uralkodóvá.⁸³

Az *A* típusúhoz tartoznak a gyakorlattípusok, amelyek a következők:

1. Közvetlen tapasztalatszerzés.
2. Dramatikus készségfejlesztés.
3. Játékok.
4. Egyéb művészetek formanyelvének bevonása.

E gyakorlatok közös jellemzői:

- Mindig rövid távúak, gyakran törekszenek lezártságra.
- A célt mind a tanár, mind a tanulók ismerik.
- Fontos elemük az instrukció.
- A szabályok egyértelműek.
- Maga a tevékenység könnyen megismételhető.
- Általában nem kötődnek erős érzelmekhez.
- A résztvevőktől koncentrációt és erőfeszítést igényelnek.
- Gyakran öltenek problémamegoldó formát.

Pl.: idézzük fel az utcai hangokat vagy labdázunk képzeletbeli labdával.

A *B* típusúhoz a dramatikus játék tartozik, amely:

- helyszín, szituáció, téma, történet, karakterek által meghatározott lehet.

A *B* típusú dráma aspektusai a következők:

- Nincs időbeli korlátozás – nincs egyértelmű válasz a „Mikor van vége?” kérdésre.
 - Nincs határozott célja, nem törekszik lezártságra.
 - A korlátok közös megegyezéssel születnek.
 - A szabályok nem minden esetben egyértelműek.
 - A tevékenység nem ismételt meg könnyen.
 - Az akció többnyire intenzív átélés nyomán jelenik meg.
 - A játék energiaszintje többnyire magas.
-

Pl.: járjunk különböző felszínű helyeken – forró homokon, mocsárban, sziklaszirten stb.; jelenítsük meg a Mount Everest hegymászóinak családjukkal folytatott telefonbeszélgetéseiket.

A *C* típus a színházi dráma, amelyben a résztvevők a közönségnek játszanak, vagyis célja egy darab színpadon történő előadása, esetenkénti megismétlése. Fontos az előadók oldalán a koncentráció, az érzelmi jelenlét, bizonyos szakmai, színházi tudás.⁸⁴ E típus esetén minden tevékenység a végső produktum irányába mutat, ami a teljesítmény iránti elvárást fokozza. A szöveg és az akció lehet kötött, lehet a csoport által alkotott, de a próbák során a megkötések, rögzítések válnak dominánssá, a személyes megoldásokat felváltja az egységes koncepció.

A *C* típushoz tartozik például a megírt drámák adaptálása, az irodalmi színpadok szerkesztett játéka, a gyerekek történeteiből készített életjátékok vagy akár egy epikus mű közös dramatizálása.

Az *A*, *B* és a *C* típus összetartozásaként használja Bolton a *D* típus elnevezést, amely helyett Magyarországon inkább a tanítási dráma elnevezés használatos.

Valamennyi típusnak megvan a maga helye, ill. szerepe, így például legtöbbször az *A* és a *B* típusú elemek használata készíti elő a tanítási dráma alkalmazását egy-egy csoportban.

A drámapedagógiában a tanítási drámának kitüntetett szerepe van, e típus esetén kevesebb a megkötés, mint egy színházi előadásban, de több, mint egy dramatikus játékban. A tanítási drámában az érzelmi és intellektuális tanulás szimultán zajlik, az átélés-megértés-tudatosítás fázisai egymást követik, a döntési helyzeteket a tanár dolgozza ki, de a gyerekek döntenek. A tanítási dráma lényege, hogy a tanulók a felvetett problémát saját magukon tapasztalják meg, ugyanakkor cél az is, hogy képesek legyenek a leszűrt tartalmat általánosítani is, azaz fejtsék meg a megszületett dráma üzenetét, sajátítsanak el új nézőpontokat, és a tapasztalatok tanulságát építsék be saját valós életükbe.⁸⁵

Zalay Szabolcs új elnevezést kíván meghonosítani - a tanítási dráma helyett a konstruktív dráma kifejezést javasolja. Nézetét alátámasztja adekvát tudományos érvekkel: a konstruktív jelző leginkább a drámapedagógia deduktív jellege miatt indokolt, miszerint mindig a már meglévő nézeteink, tudásunk alapján lépünk szerepbe.⁸⁶ A tanítási drámát az *A* és *B* típustól nem az eszközök különbsége választja el, „hanem minőségi ugrás: olyan

⁸⁴ Gavin Bolton: *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993. 11-18. o.

⁸⁵ Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó: *Dráma-Pedagógia-Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003. 27-31. o.

⁸⁶ Zalay Szabolcs: *A megértés élménye. A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata*. Pannon Egyetem. Pécs, 2010.

mélységű megélés és elemzés megteremtése, amely maradandó nyomokat hat a fejlődő személyiségben”⁸⁷ – állapítja meg.

Az eddigi drámatípusok mellé *E* típusként a Dorothy Heathcote-féle szakértői játék helyezhető, amelynek magyarországi népszerűsítője Szauder Erik volt. Az iskolai munkába legjobban belesimuló szakértői játékot a projektmunkától az érzelmi bevonódás, azaz a cégalapítás és annak működtetése különbözteti meg. Először a gyerekek egy céget alakítanak, nevet adnak a cégnek, az osztálytermet átrendezik, kiosztják az egyes munkafolyamatokat. A szakértői játékban a tanár teljesen elveszti vezető szerepét, feladata a játék során annyi, hogy különböző információkat, azaz megrendeléseket szállítson a gyerekek által alapított cégnek, majd hagyja és biztosítani kell, hogy a munkát - ugyanis ennél modellnél „valódi” felelős és hasznos munka folyik, aminek kézzel fogható eredményei lesznek -, a gyerekek el is végezzék. A szakértői játék nagy előnye, hogy valamennyi tantárgy esetén használható.⁸⁸

Az ének-zene oktatáshoz kapcsolódik pl. az alábbi szakértői játék: miután a gyerekek létrehoztak egy CD-kiadó vállalatot, megkapják a megbízatást egy Európa zenéjét bemutató CD-re. Ezután a munkamegosztás következik, majd a gyerekek kutatómunkába kezdenek, amelynek eredményeképpen meghatározott időn belül el is készítik a CD-t. Egy másik példa: a megalapított díszlettervező cég egy IV. Béláról készülő film elkészítésére vállalkozik. A gyerekek nem történeszeket játszanak, hanem díszlettervező szakembereket, akik könyvtárak, múzeumok felkeresése után képesek lesznek arra, hogy a kért háttérket, vázlatokat ténylegesen elkészítsék, és mellesleg sok mindent megtudjanak a XIII. századi Magyarország történelméről, mindennapjairól. A sikeres díszlettervező céget felhasználhatjuk a későbbiekben további megbízások esetén is - készülhet film Mátyás királyról, a török hódoltságról vagy akár 56-ról. De alakíthatnak a diákok egy tankönyvkiadó céget is, amely azt a megbízatást kapja, hogy készítsen egy munkafüzetet vagy témazáró dolgozatokat tartalmazó füzetecskét a Kémia 8. osztályosoknak c. tankönyvhöz, így a cég dolgozóinak alaposan át kell nézniük a kémia tankönyvet, és a lényeges dolgokra rákérdező feladatokat kell kitalálniuk, és a hozzátartozó megoldó kulcsot is el kell készíteniük. (Ennek a feladatnak az elvégzése kiválthatja magát a dolgozatírást is, hiszen a tananyag átnézését, lényegkiemelést és a „puskakészítést” is magában foglalja.)

A médiapedagógia könnyűszerrel egybeköthető a szakértői játékkal. A netes generáció szívesen készít blogokat, facebook-profilokat akár egy kötelező olvasmányhoz vagy nemzeti

⁸⁷ Uo. 26. o.

⁸⁸ Dorothy Heathcote: *Az aktív tanulás lehetséges keretei*. DPM Különszám a drámapedagógusoknak, 2009. 2-12. o.

ünnephez kapcsolódóan is, ugyanígy egy filmstúdiót alapítva bármely tantárgyhoz kapcsolódó témában oktatófilm készítésére is bátran vállalkozik, hiszen általában birtokában van a megfelelő technikai eszközöknek, és kreativitását nem korlátozza, csak mederbe tereli az oktatófilm témája. Az elkészült oktatófilmek közös megtekintésével, azaz az adott téma több nézőpontból való körbejárásával pedig mindenki tudása tovább mélyülhet.

9. A drámapedagógia két ága: a DIE (tanítási és alkalmazott dráma) és a TIE (színházi nevelés)

A drámapedagógiának két jól elkülöníthető ága van. A DIE az angol kifejezésből – Drama in Education - származik, gyakran szinonimája a drama for understanding (dráma a megértésért), ill. process drama (folyamatdráma). Magyarországon általános elnevezése tanítási dráma, vagyis olyan pedagógiai megközelítésmód és módszertani rendszer, mely a boltoni *D* típusú dráma gondolatmenetét követi. A tanítási dráma helye az iskolai terem, és általában bizonyos rendszerességgel az iskola drámatanárnja tartja, aki az osztályt önálló munkára képes kiscsoportokra osztja, és az előre általa megtervezett sémához (ezt a sémát a gyerekek konkretizálják) kapcsolódó feladatokat kiosztja, majd az egyes megoldásokat az egész osztály megtekinti. Az időkeretekre a drámatanár ügyel. Tágabb értelemben a DIE-hez sorolhatjuk a tananyagot segítő drámás megoldásokat is, azaz az alkalmazott drámát.

A TIE (Theatre in Education), azaz színház az oktatásban, színház a nevelésben: erre a fogalomra a magyarországi szakirodalom leggyakrabban a színházi nevelés kifejezést alkalmazza, amely magas művészi színvonalon kidolgozott színházi előadásból és a nézők aktív részvételére épülő feldolgozó rész(ek)ből áll.

A foglalkozásokban színészként és drámapedagógusként egyaránt képzett színész-drámatanárok mindig egy viszonylag kicsi létszámú, (hogy minden egyes személyes vélemény, ötlet, meghallgatásra találjon), számukra ismeretlen csoporttal dolgoznak. A színházi nevelési programok lényeges eleme az erőteljes - fontos társadalmi, erkölcsi, emberi problémákat górcső alá vevő - színházi élmény, (amelybe fizikailag nem vonja be a résztvevőket), ez jelenti a további közös gondolkodás alapját, de a cél nem a színházi eszköztár, formanyelv vizsgálata – ezzel az ún. beavató színházak foglalkoznak. A diákok az előadást megelőző, megszakító vagy azt követő feldolgozó részekben színházi eszközöket, munkaformákat használva, szerepbe bújva, megélt tudást szereznek az adott problémakörrel,

e közben megjelenik az érzelmi bevonódás, ezzel egyidejűleg az értelmi feldolgozás is.⁸⁹ A foglalkozás valós döntési helyzeteket kínál: a foglalkozás tartalmi része, sőt a kimenetele, de az alkalmazott munkaformák is változhatnak a gyerekek véleményétől, döntéseitől függően.

„A TIE olyan <felfedezési gyakorlat>, mely az alkotási folyamatba szervesen beépíti a résztvevők meglévő attitűdjeit, és ezeket egy újfajta megértés irányába tereli. Ez a módszer a kritikai nevelés eszköze, mely az elemzést és a felfedezést a gyakorlatban alkalmazza. Elsődleges célja – az esztétikai, művészi igényességen túl – a problémakezelés módjainak vizsgálata a közösségi alkotás folyamatával a középpontjában. A TIE fontosnak tartja folyamatosan rombolni a megkérdőjelezhetetlen igazságok rendszerét, eszközrendszerével nyitottságot sugároz”⁹⁰ – írja Takács Gábor, az egyik TIE társulat (Káva) alapító tagja. A nézőből cselekvő, alkotó, vagyis résztvevő lesz, ezért nevezi önmagát a Káva - mintegy társadalomkritikai (pl. Ároktó és Szomolya roma és nem roma lakosainak párbeszédét segítő program <2010> kapcsán) akciószínházként – A Résztvevő Színházának.

A módszer az 1960-as években Angliában született meg, és rövid idő alatt jelentős szerephez jutott mind az oktatásban, mind a gyerekszínházak életében. Az 1970-es években kialakult a TIE társulatok hálózata, egy-egy körzethez meghatározott számú oktatási intézmény tartozott, amelyeket a társulatok rendszeresen elláttak előadásokkal.⁹¹

Magyarországon 1992-ben Kaposi Lászlónak köszönhetően alakult meg az első professzionális TIE társulat: a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, amelynek Gödöllő város adott otthont. A Kerekasztal vállalta a módszer elterjesztését, a képzések beindítását, a külföldi szakirodalmak fordítását és kiadását, a magyar szakirodalom létrehozását, - de sajnálatos módon, bár célja volt, az angliaihoz hasonló hálózatot nem sikerült létrehoznia. Később a társulat Budapestre költözött, a Marczibányi Téri Művelődési Központba.⁹²

1997-ben kezdte el működését Magyarország második professzionális TIE társulata - a Káva Kulturális Műhely, amelynek bázisa előbb a Marczibányi Téri Művelődési Központban volt, majd a MU Színházba költözött át.

Ha összehasonlítást végzünk, azt állapíthatjuk meg, hogy a TIE előnye a DIE-val szemben az, hogy a TIE-tanárok színészi adottságaik és képzettségük révén a DIE drámatanárának munkájában megvalósíthatatlan gazdagságú, művészeti hatású kontextust

⁸⁹ Kaposi László: *TIE dokumentumok a közelmúltból*. DPM 2000. Különszám. 8. o.

⁹⁰ Takács Gábor: *Színház a határon. A TIE 10 éve Magyarországon*. DPM különszám, 2002. 5. o.

⁹¹ Takács Gábor: *A magyarországi színházi nevelés egyik fő intézménye, bázisa: Káva Kulturális Műhely*. In: Trencsényi László (szerk.): *Dr. Áma. A drámapedagógia mint tudomány*. Új Helikon, Bp., 2008. 49. o.

⁹² www.kerekasztalszinhaz.hu/a_kerekasztalrol. Letöltés: 2017.06.02.

képesek teremteni. Hátránya, hogy az adott iskolai csoport kapcsolata az adott TIE-társulattal általában nem folyamatos, nem rendszeres. Áthidalható ez a hátrány, ha az iskola lehetővé teszi, hogy egy csoport több foglalkozáson is részt vegyen, ill. ha az iskola tanárai valamilyen módon megerősítik a színházi foglalkozás hatását - a diákokkal beszélgetést folytatnak az előadásról, vagy a foglalkozást követően akár hónapok múltán is visszautalnak a feldolgozott problémára.

A hasonló törekvésű színházpedagógiára először a független színházak mutattak fogadó készséget, de mára majdnem minden kőszínház rendelkezik színházpedagógiai programokkal a Kolibri Babaszínházától kezdve az Országos Nemzeti Színháztörténeti Múzeum és Intézet tevékenységén át a Nemzeti Táncszínházig.⁹³

10. A drámafoglalkozás elemei

A drámatanárnak gyakran két objektív nehézséggel kell megküzdenie: az osztályok nagy létszámával és a kisméretű tantermekkel - pedig a drámapedagógiai foglalkozás fontos tárgyi feltétele egy olyan tágas terem, ahol nincsenek padlóhoz rögzített székek, így a terem könnyen átrendezhető kisebb-nagyobb csoportbontásra vagy színpad és nézőtér formációra. A drámaóra résztvevői legtöbbször körben ülnek, ez a kör a kölcsönös elfogadás biztonságát kívánja megadni. Az elengedhetetlen aktivitást, de egyben a közösségben folyó együttműködést biztosító foglalkozáson egy drámatanár esetén a résztvevők optimális száma: 15-20 fő.

„A drámához nincs szükségünk kellékre, jelmezre és díszletre. Ha túl sok figyelmet fordítunk a külsőségekre, a dráma megreked a furcsa kalapok és a bohóc-járás jópofaságának szintjén – írja Jonothan Neelands. A drámának szegénynek kell lennie abban az értelemben, hogy a képzeletből kell megszületnie.”⁹⁴ De előfordulhat, hogy egy-egy tárgy bevitele, amely a gyerekek gondolatait és érzelmeit megragadja, fontos és hasznos lehet - pl. ha két székkal kell kifejezni szerelmet, haragot, bosszút, megbocsátást; az indiánok és a sápadtarcúak együttélésének konfliktusaival foglalkozó drámában kitüntetett szerepű lehet egy békepipa; egy megrongált játékbaba egy állami gondozotról szóló drámában.

⁹³ Tóth Zsuzsanna: *Drámapedagógia az iskolán kívül*. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016. 137 - 140. o.

⁹⁴ Jonothan Neelands: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp., 1994. 81. o.

Dorothy Heathcote megjelölt néhány olyan tárgyat, melyek a gyerekek számára szimbolikus jelentésűek, és meghatározta azok tipikus asszociációs körét is. Íme néhány példa: „gyertya – biztonság, nyugalom, fény, ünnepélyesség, hit, magány, tudás, menedék, törekenység, idő; palást – hatalom, utazás, kényelem, erő, különösség; kard – önvédelem, erő, hatalom, harc, hódítás, rítus, őszinteség, igazság, bosszú.”⁹⁵ Gavin Bolton írja, hogy az egyik drámájában milyen nagy szerepe lett egy narancsnak. Tíz-tizenegy évesekkel együtt dolgozott az 1930-as évek Amerikáját bemutató drámáján, amelyben a közép-nyugaton élő farmerek az éhhalál elől menekülve a Sziklás-hegység túloldalára, a gazdag Kaliforniába igyekeztek. A kaliforniaiak igen ellenségesen viselkedtek a nincstelenekkel. A drámában az osztály egy lejtőn leereszkedve egy kaliforniai farmerbe ütközik, aki egy narancsot eszegetve, a narancshéjat pedig a lábuk elé dobálva kergeti el őket vissza, oda, ahonnan elmenekültek. Ez a narancs egyszerre lett a vágyott jólét és az igazságtalanság jelképe a drámában résztvevő gyerekek számára.⁹⁶

Szimbolikus jelentéssel bír, ha az egyes jeleneteket zenei aláfestés kíséri. A résztvevők élményeit is színesíti, ha a beszéd, a mozgás mellett a hangok világa is jelen van.⁹⁷

Kaposi László a már említett definíciója szerint: „A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.”⁹⁸ Ebbe a képzeletbeli világba be kell vezetni, ill. ki kell vezetni a résztvevőket, ezért a központi játékszakasz mellett kulcsfontosságú a játékidő 10-15 százalékát kitevő bemelegítő és kivezető szakasz. A bemelegítő szakasz egyes, egymást támogató részei a következők:

- Belépés: 'jóindulat elnyerése' – a csoport megszólítása.
- Szerződés-kötés: a szabályok meghatározása.
- Csoportépítés: bizalom életre hívása.

Nem mechanikusan értendő a fenti három egység, egy jól eltalált játék szerencsés esetben valamennyi feladatot elláthatja - különösen egy már összeszokott csoportnál.

⁹⁵ Uo. 81. o.

⁹⁶ Az óra leírása olvasható: Gavin Bolton: *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993. 65-66. o.

⁹⁷ Szerencsés, ha a drámatanár birtokában van néhány egyszerű, de érdekes hangú hangszer, és segítségükkel a gyerekek kipróbálhatják a zenei aláfestés létrehozását is. Segítheti a szerepbe lépést egy rongyos-zsák is, különböző színű anyagokból, kendőkből álló gyűjtemény - komolyabb ruhadarabok felvételére nincs se idő, se szükség, hiszen elég a jelzés.

⁹⁸ http://www.tani-tani.info/081_bethlenfalvy_liptak. Letöltés: 2017.07.21.

A tényleges tanítási dráma hosszanti metszetének három főrésze a következő: egyeztető szakasz, megjelenítési vagy játék-szakasz, értékelő szakasz. Ezek a szakaszok egymásba is átcúsúzhatnak, sőt ciklikusan visszatérhetnek – pl. az értékelés az óra folyamán bármikor segítheti az újabb előrelépést vagy a pontosítást. Az első szakasznak a feladata a kontextusépítés, amely legtöbbször frontálisan történik, fontos, hogy a tanár a gyerekekkel együtt végezze el ezt a feladatot. A megjelenítésre való felkészülés gyakran kiscsoportban történik, majd az egyes csoportok bemutatják a saját megoldásukat a többieknek is. Az értékelés nem minősítést jelent, hanem a tudatosítást: mi történt, mi a jelentése számunkra, milyen irányban lehet folytatni a drámai eseményeket.

A foglalkozás főszakasza - a megjelenítés - a szerepbe lépéssel veszi a kezdetét: mindenki felveszi a maga által választott szerepet. Neelands szavaival élve: „Szerepbe lépésen azt értjük, amikor az osztályterem valóságából átváltunk a képzeletbeli világra – miközben nem feledkezünk meg arról, hogy felvett (drámabeli) szerepünkben folyamatosan és tudatosan vizsgáljuk valóságos szerepeinket.”⁹⁹

Bolton a tanítási dráma elméletében szintén kiemeli a szerepfelvétel fontosságát, de mereven elzárkózik a színházi szóhasználatból átvett figurateremtés terminusától, hangsúlyozza, hogy itt semmiképpen sem a tanár fantáziájában élő szerep kialakításáról van szó. A szerepbe lépésnek négy eleméről beszél:

1. Részvétel, vagyis az a tény, hogy a tanulók a játékban tényleg részt vesznek, és nem csak úgy tesznek, mintha ott lennének, és mindeközben megengedik maguknak az érzelmek megjelenését.

2. Kongruencia, vagyis a játékban megjelenő érzelmek valóban illeszkednek a játszott helyzethez. Gyakori példa, hogy bár érzések megjelennek, de azok egészen másról szólnak. Bolton azt a példát hozza, amikor a gyerekek egy csatában 'boldogan' játsszák el a halált. Ez az érzés sokkal inkább az órán lehetővé váló játék örömét fejezi ki, nem a játszott helyzetből adódik.

3. A szubjektivitás személyes szintje háttérbe szorul, hiszen ha ez nem történik meg, akkor a diák vagy 'játsszik' a szó negatív értelmében, vagy a játékon 'kívül marad'. Bár mindenki önmaga marad, mégis személyiségének azon része kerül mozgósításra, ami a helyzettel adekvát.

4. A hétköznapiól eltérő érzelmek megszületése, mikor az érzelmi tapasztalatok egy általánosabb szövegből származnak: vagyis „ezáltal egy gyermek, akinek a halálról még nincs

⁹⁹ Jonathan Neelands: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1994. 92. o.

élménye, a szomorúság, a gyász vagy a bánat érzését hasonló személyes tapasztalataiból, ill. a halál elképzeléséből emelheti át.”¹⁰⁰

A drámaóra végén időt kell hagyni a szerepből való kilépésre is, vagyis vissza kell hozni a résztvevőket a szerepükből: „nem elég élményeket szerezni a drámából. Ahhoz, hogy valódi megértés és ezen belüli változás történhessen általa, értékelnünk is kell ezeket az élményeinket... Mert a tanítványokat nem lehet magukra hagyni érzéseikkel. Ez az alapvető különbség színház és dráma között.”¹⁰¹ - vallja Zalay Szabolcs.

Fontos, hogy idő maradjon az elbúcsúzásra is - vagy egy lezáró játékkal, vagy egy közösen kialakított elköszönő szertartással. Az óra végén – különösen, ha egyszeri volt a találkozás – mindenképpen időt kell szánni a lezárásra, összegzésre, de ha az órák folyamatosan követik egymást, előfordulhat a Seherezádé-féle lezárás, vagyis a történet folytatásának felajánlása a következő alkalomra.

Az egyes fázisok megléte, a drámaóra állandóságot hordozó szerkezete, a közös rituálék egyrészt a bizalomérzetet, másrészt a csoport összetartozásának tudatát is növelik. Emellett a drámaórának mindig különlegesnek, váratlan fordulatokkal telinek kell lennie. Varázslatosságát megadhatja egy titokzatos zene, különös kellékek, külső, beépített szereplő megjelenése stb.

Az óra sikerességét jelezheti a játékba való belefeledkezés: az idő megállása vagy időkívülsége, azaz a flow-érzés, de az is, ha a történet nem hal el az óra végével, hanem a résztvevők magukkal viszik a témát, a döntéseket, és tovább gondolják azokat.

11. A drámapedagógiai konvenciók

Az alkalmazott vagy tanítási drámát tartó tanár munkáját az eljárás szintjéig kidolgozott munkaformák, azaz a konvenciók használata segíti, általuk bizonyos eszköztárral rendelkezik az óra menetének lebonyolításához. A konvenciók Kaposi László megfogalmazásában: „ábrázolást, megjelenítést, megértést segítő játékformák, drámamódok, technikai fogások.”¹⁰² Jonathan Neelands szerint a konvenciók „azokat a módokat jelzik, ahogy az idő, a tér és az

¹⁰⁰ Gavin Bolton: *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993. 35-36. o.

¹⁰¹ Zalay Szabolcs: *A megértés élménye. A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata*. Pannon Egyetem. Pécs, 2010. 103. o.

¹⁰² Kaposi László lábjegyzete alapján, Dorothy Heathcote: *A konvenciókról*. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ Bp., 1995. 153. o.

emberi jelenlét kapcsolódhatnak egymáshoz, s ezáltal sokrétűen alakíthatók különböző jelentéstartalmak megteremtése érdekében.”¹⁰³

Neelands a konvenciókat négy csoportba sorolta. Ezek a következők:¹⁰⁴

1. Kontextusépítő konvenciók: a drámai kontextus megteremtéséért felelősek. Információhoz jutunk általuk a helyszínről, az időről, a szereplőkről, magáról a helyzetről. Hasznosak a légkör megteremtésében, a kontextuson belül megjelenő akadályok feltárásában, szimbólumok megértésében, és átvezetnek az osztálytermi munkából a megjelenítő játékba. Pl.: térmeghatározás: kijelöljük a szükséges tér határait valóságosan is: ez a szoba, ott az utca stb.; kellékhazsnálat: bemutatjuk a főszereplő három fontos tárgyát; naplóbejegyzés/levél/: a főszereplő naplójába/levelébe vagy egy róla készült újságcikkbe olvashatunk bele; szerep a falon: egy nagy méretű lapra a csoport összegyűjti és rögzíti a központi szereplő legfontosabb külső és belső tulajdonságait, így a kialakuló figura közös alkotás, akihez mindenki kötődhet, és amin nem változtathatnak a későbbi játékban önkényesen a játszóok.

2. Narratív konvenciók: a bonyodalmat, a problémát viszik be életszerű helyzeteket létrehozva a drámába, ezzel biztosított az óvatos átcsúszás a stilizáltabb formák felé. Több a megjelenítési igényük, mint a kontextusépítő konvencióknak. Pl.: gyűlés: a csoport a tanári kar szerepét veszi magára, így szerepben beszélnek meg, hogyan kellene eljárni a bajkeverőkkel szemben; forró szék: egy bajkeverőt ültet a csoport a „forró székbe”, aki szerepből válaszol; interjú: információkat gyűjtenek A Pál utcai fiúkból, majd készítenek egy interjút Boka Jánossal; véletlenül meghallott beszélgetés: egy nem nekik szánt, titkos információt hallanak meg.

3. Költői jellegű konvenciók: a mélyebb megértést, a mélyre ásást segítik elő, közben a résztvevők érzelmi bevonódása is növekszik. Újféle szemléletet hoznak magukkal, más perspektívából láthatók általuk az események. Ez a költői forma közel áll a színházhoz, itt a beszéd, mozgás, cselekvés, vagyis a közlés módjának igényes volta a meghatározó, és ezek a konvenciók a drámában rejlő szimbolikus lehetőségeket is feltárhatják. Pl.: fórumszínház: egy kisebb csoport eljátszik egy szituációt, miközben a többiek mint nézők figyelik, majd jogukban áll megállítani a jelenetet, hogy tanácsokat adjanak, vagy akár le is válthatják az addigi szereplőket; képaláírás: címmel, szinkronhanggal látják el a másik csoport jelenetét;

¹⁰³ Jonothan Neelands: *Konvenciók*. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ Bp., 1995. 157. o.

¹⁰⁴ Uo. 157- 212. o.

stílusváltás: különböző stílusban - pl. cirkuszi előadás, opera, tévésorozat, balett, birkózóverseny stb. – adnak elő egy azonos témájú jelenetet.

4. Reflektív jellegű konvenciók: gondolkodásra ösztönöznek, az érzelmi átélést kissé háttérbe szorítják, helyük elsősorban az óra végén van. Pl.: gondolatkövetés: hasonló, mint a színpadi „félre”: a cselekmény egy megállított pillanatában a szereplők kimondhatják azt, amit egyébként nem mondhatnak ki; tanúskodás: egy adott eseményt több szemtanú mesél el: „ott voltam, láttam, elmesélem”; belső hangok: az óra résztvevői a központi szereplőnek a gondolatait szövegezik meg egy bizonyos konkrét döntési helyzetben.¹⁰⁵

12. A tervezés

„Csak a rendkívüli körütekintés és a körülményekre való kifinomult reagálás teszi lehetővé, hogy a drámaóra a gyerekek élményében szabad és önfelelt játékként tűnjön föl.”¹⁰⁶ A drámapedagógiai foglalkozás egyik legfontosabb sajátossága, hogy csak részben tervezhető folyamat, mivel a tanóra során a pedagógus csak a háttérből irányítja a tanulók alkotási folyamatát, válaszaikat nem tudja előre megtervezni, hiszen számtalan válaszlehetőség jelenik meg, ezért a sikeres drámapedagógiai foglalkozás egyik alapját a pedagógus alkalmazkodóképessége adja. „Adott esetben a diákjaira és a tanítási helyzetre koncentrálnak a tanár az adott pillanatban legadekvátabb döntést hozza – írja Zalay Szabolcs -, építve a tervezési alternatíváira, az empátiájára, a fókusz-tudatosságára és az intuíciójára.”¹⁰⁷

Tehát: bár egy-egy drámaóra esetén előre lehet tudni, hogy maga az óra el fog térni a tervezettől, ez a tény még sem menti fel a drámatanárt az óra gondos megtervezése alól.

A tervezésnél az első feladat az adott csoport szembesítése a témával. Tudnunk kell, hány évesek a csoport tagjai, a csoport milyen összetételű, milyen a gondolkodása, melyek a csoport erős, illetve gyenge pontjai. Válaszolni kell az alábbi kérdésekre is: miért választottuk a drámát mint munkaformát; mi a célunk a drámával (pl. problémamegoldás fejlesztése, a csoportközi viszonyok javítása, az elvont gondolatok konkrét formába öntése stb.); e cél köthető-e valamely tantárgyhoz, tanulási területhez. Majd következik a drámai kontextus

¹⁰⁵ Jonathan Neelands: *Konvenciók*. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ Bp., 1995. 157-212. o.

¹⁰⁶ Golden Dániel – Pap Gábor: *A színház helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében*. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középfeladatoknak*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016. 203. o.

¹⁰⁷ Zalay Szabolcs: *A megértés élménye. A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata*. Pannon Egyetem. Pécs, 2010. 85. o.

felállítása: az idő, helyszín, szereplők meghatározása, a megoldandó probléma kijelölése, amely majd megadja az óra kezdeti feszültségét.

Ezután meg kell határozni a tervezés legsarkalatosabb pontját: a tanítási dráma fókuszát, amely a téma szűkítését, ill. felerősítését jelenti. Egy órának csak egy fókusza lehet, és az óra folyamán a meghatározott fókuszról nem tanácsos eltérni, mert akkor valószínűleg a dráma nem az elmélyülés, hanem a felületi vizsgálódás irányába fog haladni. A fókusz legyen izgalmas a gyerekek számára, de a tanár számára is lehetővé tegye, hogy azt tanítsa, amit szándékozik. Gyakori formája a fókuszban egy megválaszolható kérdés, amit érdemes megválaszolni, de a válasz korántsem evidens, nem magától értendő. Nélkülözhetetlen annak a meghatározása is, hogy az adott eseményt, döntési helyzetet milyen nézőpontból vizsgálja a drámaóra – így pl. a törökök szempontjából a mohácsi csata az erő, a dicsőség jelképe lehet.

Norah Morgan és Juliana Saxton¹⁰⁸ kidolgozta a dráma tervezésénél használatos ún. gondolkozási modelleket: így az idősíkok szabadon váltogathatóak, megnézhetjük, kitalálhatjuk, mi történhetett az adott cselekmény előtt vagy után. (Pl.: mi előzte meg az adott veszekedést; hogyan alakulhat a szereplők sorsa 20 év után.) Szerepcseré (szülő-gyerek, tanár-diák) is hasznos lehet. (Pl.: kipróbálása annak: „hogyan lehet olyan pimasz kamaszt elviselni, mint amilyen én vagyok?”) Lehetséges a koncepció megfordítása is (pl.: a bevándorlás legalább annyira szól a távozásról, mint a megérkezésről.), analóg helyzetek keresése is segíthet, erre azért van szükség, mert a tanítási dráma védi a résztvevők érzékenységét a túl direkt utalásoktól a kerettávolság alkalmazásával (pl.: a bevándorlók azok közé tartoznak, akiknek magukkal kell vinni a javaikat, mint a nomádoknak, táborozóknak, így róluk is lehet játszani). A konfliktus-használat is eredményes lehet, mert legtöbbször felismerést vagy akciót vált ki. Egy konkrét képből vagy akár álmokképből is ki lehet indulni, amit jól meg lehet figyelni alulról, oldalról, felülről, belülről, kívülről.

Különböző drámamodelleket ismer a drámapedagógia, így épülhet a dráma egy központi figurára - pl. ha Molnár Ferenc regényalakja, az árulónak beállt Geréb körül szerveződik a dráma, és a fókuszban ez áll: miért állhat egy árulás háttérében? Ekkor fontos, hogy alaposan megismerjük őt, a családi, baráti kapcsolatait. Egy csoportnak lehet belső problémája is: mit kezdünk az árulóval? Ehhez szükséges, hogy kidolgozzuk a csoporton belüli viszonyokat, de ha a csoportnak külső problémája van – mit csináljunk, ha elárultak bennünket? -, akkor a csoporton belüli személyes kapcsolatok kidolgozása feleslegesen vehet

¹⁰⁸ In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1995. 213-239. o.

el időt, energiát a külső problémától. A negyedik drámamodellben, az akvárium-drámában egy kis létszámú, általában 4-5 fős csoportot vizsgálunk zárt modellhelyzetben. A szereplők közül az egyiket a drámatanár játssza, míg a többi figura egy-egy kiscsoport kezébe kerül: ők alakítják, formálják és jelenítik meg, azaz itt egyidejűleg többen felelősek egy-egy figuráért, így a játékbeli elképzeléseket össze kell hangolniuk kiscsoport szintjén a tanulóknak.¹⁰⁹

13. A drámatanár

„Mindenki, aki ilyesfajta játékot vezet és alkalmaz, saját módszert fog kialakítani”¹¹⁰ - írja Gabnai Katalin. Azaz mindenkinek a saját képére és hasonlatosságára kell átalakítani az elméleti, ill. a különböző dramatikus foglalkozásokon szerzett tapasztalati tudást. Bizonyos képességekkel, tulajdonságokkal a drámatanárnak azonban rendelkeznie kell: így

- nyitottsággal,
- empátiával,
- játékos kedvvel,
- saját személyiség felvállalásával,
- az új utak kipróbálásához szükséges bátorsággal,
- szituációteremtési és átlátási képességgel,
- kapcsolat-felvételi és kapcsolat-tartási készséggel,
- rugalmassággal,
- szerepbe lépéshez bizonyos színészi rutinnal,
- saját exhibicionizmusáról való lemondással, miszerint a játékban való döntés jogát képes legyen átengedni vagy legalább megosztani a résztvevőkkel,
- állandó önreflexióra való törekvéssel.

A készségek nagy része tanulható és fejleszhető.

Emellett bizonyos szakmai tudással is rendelkeznie kell minden drámatanárnak. 1995-ben kidolgozásra került a drámajáték-vezetői vizsga törzsanyaga, amely a következőket tartalmazza:

1. Elméleti alapismeretek:

- Reformpedagógia (Mérei Ferenc, Waldorf, Karácsony Sándor).

¹⁰⁹ Kaposi László: *Modellek a tanítási drámában*. <http://tkmariann.webnode.hu/news/modellek-a-tanitasi-dramaban/> Letöltés: 2017.06.17.

¹¹⁰ Gabnai Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Bp., 1999. 18. o.

- Fejlődéslélektan, játépszichológia (Piaget, Vigotszkij, Elkonyin, Mérei).
- A drámajáték elmélete és története (Peter Slade, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton).

2. Drámajáték-módszertan:

- Gyakorlatok, technikák, játékok.
 - A tanítási dráma elmélete és gyakorlata (tervezés, tanári eljárások, munkaformák, eszközök, gyakorlatok beépítése, szerepbe segítés, értékelés).
 - Színjátékos (színházi dramaturgiai) alapismeretek (cselekmény bonyolítása, feszültségkeltés, szituáció, idő és tér használata, szimbólumok kezelése, közös dramatizálás).

3. Drámaóra-vezetés:

- A tanítási dráma legfontosabb témátípusai (mesei-mondai, történelmi, ismert történetet felhasználó, erkölcsi kérdésekre épülő, színműveket feldolgozó).
 - Alkalmazott dráma – a tanítás szolgálatában. (Tanórai alkalmazások, dráma az osztályfőnöki órán, dráma a szabadidős foglalkozásokon, napköziben, táborban stb.)¹¹¹

Ennél alaposabb, szélesebb spektrumú képzés a kétéves drámatanári képzés (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Színház- és Filmművészeti Egyetem, Pannon Egyetem), amely pedagógusvégzettséghez kötött és a dráma érettségi felkészítésére is alkalmassá tesz.

A szakmai tudás mellett kulcsfontosságú lehet, hogy a tanár jól ismerje a gyerekek, fiatalok saját populáris kultúráját, még akkor is, ha az messze áll saját érdeklődésétől, igényeitől.

A drámatanári munka sajátosságáról írja Eck Júlia: „az órák középpontjába a probléma, nem pedig a tanár kerül. A diákok számára ő is csak egy azok közül, akiknek együttműködése eredményeként közelebb kerülhetünk egy lehetséges megoldáshoz. Ennek két lényeges következménye van. Az egyik, hogy a drámajáték résztvevőinek - mind a tanárnak, mind a diákoknak – elkerülhetetlenül vállalniuk kell saját személyiségüket a foglalkozás során. A másik, hogy, hogy gyakorlatilag minden témakör feldolgozásával összefonódnak oktatási és nevelési célkitűzéseink.”¹¹²

Nagy segítség, ha egy drámaórát kettő vagy akár több tanár tart hasonlóan, mint a TIE, azaz színházi nevelés esetén, így egyrészt a több tanár az egyes kiscsoportok munkáját jobban tudja segíteni, másrészt ez által a tanárok közötti együttműködés mindennaposá válik, és így saját munkájukat könnyebben tudják értékelni, ill. újabb ötleteket gyűjteni a következő órára.

¹¹¹ Kaposi László: *Mit kell ismernie, és mit kell tudnia a drámatanárnak?* In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1995. 5-10. old.

¹¹² Eck Júlia: *Szövegbefogadás, szövegelemzés a kreatív dráma eszközeivel*. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006. 868. o.

(Az újítási kedv és az együttműködésre való hajlam összefügg, egy munkacsoportnak jelentősen megnő a kockázatvállalási szintje – állítja pedagógiai kutatásai alapján Nagy Mária.¹¹³)

A drámaóra tanári szerepköre (képesse tevő, segítő, szervező) termékeny hatással lehet a tanár szereprepertoárjára: ugyanis a saját döntések meghozatalára inspiráló drámapedagógia szakít a hagyományos módszerrel, amikor a tanár az általa kijelölt és egyedül kívánatosnak tartott úton kézen fogva vezeti a tudás biztos vára felé a diákjait.

Falus Iván kutatásai szerint az interaktív módszerek használta azoknál a pedagógusoknál gyakori, akik kedvelik a gyerekeket, és az iskolai munkáról pozitívabb, komplexebb képpel rendelkeznek.¹¹⁴

Számtalan hiba fordulhat elő egy drámafoglalkozáson – pl.: ha játék helyett csak játszátás folyik; ha a játék nem áll másból csak tanulásmentes szórakoztatásból vagy versengésből; ha a drámatanár nem használ kerettávolságot, és határátlépést követ el az iskola keretei között kivitelezhetetlen, terápia szerepű pszichodráma területére; ha nem készül fel alaposan az órára, és rendszertelenül, véletlenszerűen használ elemeket.

Tudnunk kell, hogy a drámapedagógiai módszerek elsajátításának forrásai eltérnek a hagyományos módszerekétől. Ahogy Falus Iván kutatásának eredményei¹¹⁵ is alátámasztják: drámapedagógia esetén a továbbképzésnek, a más iskolákban dolgozó kollégáknak (sok esetben nincs szakos kollégájuk iskolájuk tantestületében) és a saját kreativitásnak sokkal nagyobb szerepe van, mint más hagyományosabb módszerek esetén, ahol a tanulóként megtapasztalt tanári példának és a didaktikának van döntő szerepe. „A drámapedagógusok egymás mesterei, tanítványai és pályatársai egyben”¹¹⁶ – állapítja meg méltán Körömi Gábor.

14. A tanári eszköztár

Érdekes sajátossága a drámának a tanár „óvatos” nyelvhasználata. Erről írja Jonothan Neelands: „az a tapasztalatom, hogy azok az igazán hatékony tanárok, akik megtanulták,

¹¹³ Nagy Mária: *Tanárok a változások motorjai vagy kerékkötői*. ÚPSZ 2007. 2. szám 38-45. o.

¹¹⁴ Falus Iván: *Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek*. 253. o. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.

¹¹⁵ Uo. 239. o.

¹¹⁶ Körömi Gábor: *Drámapedagógusok az oktatásban*. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középfaladóknak*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016. 167. o.

hogyan értelmezzék e fogalmat saját maguk számára. A spektrum túlsó végén állnak ők azokhoz a tanárokhoz képest, akik gyakorta alkalmazzák az ironikus hangvételt, lerombolva azzal az addig építettekkel.”¹¹⁷ Az óvatos nyelvhasználat tehát biztató, motiváló, erőt adó, egyértelmű, könnyen értelmezhető a résztvevők számára, a gyerekek számára az irónia nem az. A tanítási dráma lényege, hogy a gyerekek a közös munka során maguk alakíthassák ki drámán belül elgondolásaikat; hangot adhassanak valódi érzelmeiknek, tehát ne azt mondják, amit a felnőtt hallani akar; ne a tanártól várják a megfajtéseket, hiszen épp arra kell rádobbantani őket, hogy a megoldásukon nekik kell dolgozniuk. Ahhoz, hogy ez sikerüljön a tanári nyelvhasználatnak kitérőnek és felszabadító hatásúnak kell lennie.

Előfordulhat, hogy szükséges némi feszültség bevitel, ekkor a tanár eljátszhatja az ördög ügyvédjének a szerepét egy - a tanári szereppel nem azonos - szerepben, vagyis provokálhatja a csoportot – ezt a módot ravasz nyelvhasználatnak nevezi Neelands.¹¹⁸

Fontos eszköz a tanár kelléktárában a kérdés is. Jól összeállított kérdések sorozatával megkönnyíti a saját munkáját: az óra elején a diákokat kérdésekkel rá lehet hangolni a drámára, meg lehet teremteni a dráma elkezdéséhez megfelelő légkört, hangulatot, érzelmi állapotot; dráma során kérdésekkel lehet irányítani a gyerekek gondolatmenetét, terelni a dráma folyamatát; majd a lezáráskor kérdésekkel lehet értékelni, összegezni a történeteket.

Általában egy órán feltett kérdésnek az a célja, hogy a tanár kiderítse, ellenőrizze, a diákok mennyit sajátítottak el a megtanulandó anyagból. A válaszokat a tanár előre tudja, hiszen ő tanította meg a tanulóknak, és egy kérdésre általában egy helyes válasz létezik. A drámaórán a kérdések teljesen más jellegűek, hiszen ott nem egy konkrét témakörben elsajátított tárgyi tudásra vagy annak hiányára kíváncsi a pedagógus. A drámaórán nincs jó vagy rossz, vagy egyetlen elfogadható válasz, csak átgondolt, személyes, felelősséggel vállalt döntés. Jó kérdés az, ami sikerül ezt előhívni.¹¹⁹

„Én magam igyekszem úgy alkalmazni a drámát – írja Gavin Bolton -, hogy az kérdéseket vessen fel, és ne válaszokat adjon.”¹²⁰ Tehát maga a kérdés sem lehet sugalmazó, hanem töprengő, felvetést hordozó, hiszen a tanár nem egy adott válaszra vár, sőt a gyerekek által megajánlott válaszok egyike sem lesz kiemelten értékes számára.

¹¹⁷ Jonothan Neelands: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1994. 43. o.

¹¹⁸ Uo. 46-47. o.

¹¹⁹ Cecily O’Neill – Alan Lambert: *Drámatanítás*. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1995. 219-238. o.

¹²⁰ Gavin Bolton: *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993. 95. o.

A tanár által felvethető kérdéseket Neelends osztályozta a legmarkánsabban.¹²¹ A játék körülhatárolását segítik az információszerző kérdések. Pl.: *Hová menjünk segítségért?* A kimondás helyett sejtető az információt hordozó kérdés. Pl.: *Biztos, hogy minden megvan, amire szükségünk lesz?* Ha biztos tudásra van szükség ahhoz, hogy továbblépünk, szükséges lehet az ún. kutatásra ösztönző kérdés. Pl.: *Milyenek voltak az akkori hajók?* A dráma fegyelmezett és koncentrált munkát igényel, szükséges lehet a fegyelmező, ellenőrző kérdés. Pl.: *Így viselkednének az indiánok? Hogyan hallgat meg minket a király, ha egyszerre beszélünk?* Ha dönteni kell az alternatívák között, használható az ún. elágazásokat tisztázó kérdés. Pl.: *Félni fogtok ettől az idegentől, vagy megbíztok benne?* Fontos lehet az is, hogy a tanár tudja, hogy a gyerekek személy szerint mit gondolnak, erre az ún. véleményt kereső kérdésekkel kaphatunk választ. Pl.: *Te mire gondolsz, ha az indiánokról van szó?*

Döntő fontosságú, hogy a drámaóra résztvevői elgondolkozzanak azon, hogy mi is történt a drámaórán, és az mit jelent számukra. A tanítási drámánál minden történet valamivel többet jelent a történet eljátszása után, sőt többfélé is, csaknem annyifélé, mint amennyien részt vettek benne. *Meg tudod találni azokat a szavakat, amivel kifejezhetnéd, amit most érzel?* – pl. így hangozhat egy visszajelzést előhívó kérdés.

Kulcsfontosságú a tanítási drámában folyó kommunikáció szempontjából, hogy a tanár a gyerekek válaszaival mit kezd. A dráma kollektív tevékenység, célja a kollektív eredmény, a közös szemléletmód megszületése, ahhoz, hogy ez létrejöjjön, az egyéni ötleteket össze kell kapcsolni a közös tevékenységgel, tehát válogatni kell közöttük. Ezt a munkát azonban nem a tanárnak kell elvégeznie, hanem a csoportnak. Egyik módszer, hogy kiscsoportban megbeszélik válaszaikat. A kiscsoportban mindenkinek lehetősége van a megnyilatkozásra, és a szégyenlősebbek is könnyebben megszólalnak, majd a kiscsoport kidolgozza a saját megoldását, így a kiscsoportok számával lesz azonos a megoldások száma. Másik módszer, ha feljegyezzük, táblára íratjuk valamennyi választ, így a játészó érzi, hogy válasza fontos, lejegyzésre méltó, ez időt ad arra is, hogy a hasonló válaszok között az átjárást megtalálja a csoport, és a közösen vállalható válasz fokozatosan kezd körvonalazódni. Ha e helyett inkább polarizálódik a csoport, akkor akár kétfelé is válhat a dráma eseménye, mindenki választhatja a számára elfogadható irányt, de a több, gyakori szétválás túlon túl bonyolíthatja az órát.

¹²¹ Jonothan Neelands: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1994. 48-49. o. A kérdésfeltevéstről ír O'Neill és Lambert is a tanulmányában. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1995. 228-230. o.

15. A tanári szerepbe lépés

Szerencsés eset, ha a drámatanár színészi talentummal és gyakorlattal is rendelkezik, mert ebben az esetben könnyedén szerepbe is léphet, és érdekesebbé, élményszerűbbé teheti a drámaórát. Természetesen bármit csinál, az óra tanára marad, és végig tudatában kell lennie a felelősségének, irányító szerepének, célja sosem lehet az öncélú színészkedés.

A tanári szerepjáték igen sok haszonnal jár: általa belülről tudja megszakítás nélkül a játékot szabályozni, ha kell, provokál, feszültséget szít szerepéből; a gyerekek számára kellemetlen, nem játszható szerepet elvállalja – pl. ő lesz óvodásoknál a boszorkány, a kisiskolásoknál a kiközösített, kövér gyerekszereplő. Követhető viselkedési normát, nyelvet tud felmutatni, ha mint Mátyás király követe „*Aldassék a felséges uralkodónk neve!*”- kiált fel, és a játékot izgalmasabbá tevő új információk is könnyedén bevihetők szerepben. Mintát tud nyújtani azzal is, hogy komolyan veszi a játékot, motiválja a gyerekeket, hogy a tanár is játszik – ő is egy közülük. Szereplése megbontja a hagyományos tanár-diák hierarchiát, teljesebb emberként ismerhetik meg őt tanítványai, ő maga is többet mutathat meg saját magából.

Legszerencsésebb, ha szerepformálása a brechti színházat idézi, vagyis mély beleélés nélkül csak demonstrálja, felmutatja a figurát, hogy tudjon közben a gyerekekre is figyelni.

A játszók számára mindig egyértelmű kell, hogy legyen, hogy mikor van szerepben: pl.: „*elmegek az ajtóig, mikor visszafordulok, én leszek a király*”- szól az alsó tagozatos gyerekekhez; kelléket használ: ha kard van a kezében, akkor ő a viking harcos.

A szerepben végzett munka előkészítésekor a tanár eldönti, hogy céljainak melyik szerepkör a legmegfelelőbb. Az alábbi szerepek adottak:

- Tekintélyt követelő, irányító: vezér.
- Szerény pozíciójú: bandatag vagy beosztott.
- A kettő ötvözte: másodparancsnok.
- Ördög ügyvédje, avagy provokátor.

A tanár hozzáállása a tanári szerepjátékban lehet befolyásoló, ez a hagyományos tanári hozzáállás – a tudás és szakértelem birtokában irányít - vagy segítő, vagy felhatalmazó: képessé tevő. Ha a játékban a tanár a hatalom birtokosa, ő a király, a polgármester stb. a tanár kényelemben, a tanulók pedig biztonságban érezhetik magukat. Az irányítás a tanár kezében van, a gyerekek felelőssége minimális, lehetőségük sincs saját döntések meghozatalára. Ez

így marad, ha a tanár egy kis időre sem mond le a hatalmáról, de megteheti azt is, hogy elutazik vagy elmegy vadászni, majd számon kéri a csoporttól, hogy távollétében, hogyan döntöttek. A másodparancsnok szerep rugalmassága lehetővé teszi a tanár számára, hogy feladja vagy átvegye a teljes hatalmat, ha a helyzet úgy kívánja. A csoportnak ebben az esetben hoznia kell néhány döntést, és vállalnia kell annak a felelősségét. Mindenesetre a tanárnak kerülnie kell, hogy a csoport őt kényszerítse a döntéshozó szerepébe.

Valóban felhatalmazó a hozzáállása a tanárnak, ha bandatag szerepet vállal, ekkor kérdésekkel, javaslatokkal próbál hatni, de véleménye nem lehet nagyobb jelentőségű a tanulókéénál. A tanárnak nagyfokú bizalomra van szüksége ebben az esetben - önmagában és az osztályban, hogy tanári-vezetői hatalmát képes legyen feladni. Ez különösen akkor van így, ha nagyon alacsony státuszú szerepet vállal el pl. egy segítségre szoruló – gyámoltalan, ügyetlen, tehetetlen bandatag szerepét. (Remélhetőleg a gyerekeknek nincs mit megbosszulniuk, és nem leckéztetik meg a tanárt szerepbe bújva.)

Magas státuszú szerepet vállal a tanár akkor is, ha a csoporttal szemben álló hatalom vezetője lesz. Fontos, hogy megfelelő ellenfélre tegyen szert, vagyis az osztály markáns egyénisége legyen a csoport vezetője. Szerepéből a tanár nyíltan növelheti vagy csökkentheti az osztályra nehezedő nyomást, így burkoltan képessé teszi a gyerekeket arra, hogy ellenállásukat önállóan megszervezzék. A provokatív, a drámába feszültséget hozó ördög ügyvédje szereppel óvatosan kell bánnia a tanárnak, mert ha túlságosan is meggyőző, akkor akár demoralizálhatja is a csoportot.

16. A drámatanár és tanuló viszony

A drámaóra felszabadító ereje egyszerre hathat a diákra és a tanárra, mindkettőjüket kiemeli a hagyományos oktatási helyzetből, és felfedező út megtételére sarkallja. A tanárt a mindenható szakember szerepről való lemondásra biztatja a drámapedagógia: a gyerekeknek a már meglévő tudását hozza felszínre a tanár, és felhasználja, sőt átadja az általa kidolgozott döntési helyzetekben a döntés jogát a gyerekeknek, de szembesíti is őket döntésük következményeivel - azaz nem a színész, hanem a drámaíró szerepével kínálja meg a gyerekeket.

Dorothy Heathcote olvasztótégely paradigmának nevezte a résztvevők közötti

megfelelő viszonyt, melynek az alapja önmagunk és mások tisztelete, ismerete. A tanár együttműködik a tanulókkal, nem ismeretátadó, hanem közvetítő. Egyenrangú a csoport valamennyi tagja - tanár a diákot és a diákok egymást is tiszteletben tarják. A téma iránt a tanár is érdeklődik, de sose manipulálja a résztvevőket, hogy azok az ő elképzelései alapján működjenek.¹²²

Gretta Berghammer, az University of Northern Iowa (US) professzora, fejlesztette ki a drámaóra alapját adó két torony képletét: amelyet mind a csoportnak, mind a tanárnak minden együtt töltött alkalommal meg kell másznia. Alaplépései a következők:

- összetartozás érzése,
- önazonosság érzése,
- képesség az összpontosításra,
- képesség az együttműködésre. Mindehhez hozzáteszi a szerző, hogy a bizalom köreit az óra folyamán ki kell alakítani párokban, kiscsoportokban és a teljes csoportban is.¹²³

Az elvont, elméleti tanulás helyett itt a tanulás konkrét, aktuális és egy erőteljes szituációhoz kötődik. „A gyerekek számára természetesebb a világ történeteken keresztül zajló értelmezése, mint a lebontott és tankönyvekhez kötött megközelítés”¹²⁴ – írja Neelands.

Az iskolai versenyhelyzet helyett itt az egyes résztvevők egy közös cél érdekében dolgoznak, így lehetővé válhat az együtt-tanulás. A közös munka feltétele egy implicit vagy explicit tanulási szerződés a tanár és a gyerekek között. „Sikeres dráma nem jöhet létre a tanári hatalomnak és a státusnak szóló csendes behódolásból. Kiabálhat velük, hogy csinálják meg a matekot, tanulják meg a helyesírást – ám ha a gyerek nem kíván belépni a drámába, semmi nem jön létre”¹²⁵ - vallja Heathcote.

A saját játék létrehozása mindkét féltől komolyságot, fizikai, szellemi aktivitást igényel. Tiszteletben kell tartani az egyéni véleményeket, hiszen mindenki rendelkezhet a csoport számára értékessé tehető tapasztalatokkal, ugyanis közös döntésekre kell jutniuk, senki sem uralhatja egyedül a döntés jogát.

A munkának biztonságos körülmények között kell folynia, ahogy Mihály Ottó is írja: „Az oktatás olyan, mint a bankrendszer: akkor is összeomolhat, ha csak a bizalom omlik

¹²² DICE – változások világa. Tanári csomag tanítási színház és drámával foglalkozóknak. DICE Konzorcium, 2010. 45. o.

¹²³ Uo. 87. o.

¹²⁴ Jonothan Neelands: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1994. 35. o.

¹²⁵ Uo. 36. o.

össze, és szakmailag egyébként rendben van minden.”¹²⁶ Ez a tény a személyes döntéseket provokáló drámaóra esetén még hangsúlyosabban érvényes.

A személyes biztonság megteremtésének egyik eszköze a drámaórán a szimbolikus megközelítési mód, a játék mintha-jellege: „...a színház a valóság utánzása: olyan metaforákból áll, melyek a valódi elemek helyett szerepelnek...A csoporttal valamilyen kezelhető képzeletbeli világot teremtünk, amelynek a gyerekek számára ismerősnek kell lennie, máskülönben nem tudunk hitelt adni neki. Ezzel egyidejűleg azonban bizonyos távolságot is kell tartanunk a mindennapos tapasztalatoktól, hogy gondolkozásunkat kitágíthassuk, megújíthassuk.”¹²⁷ A szerep biztonságából ugyanis progresszív nézőpontok, gondolatok megfogalmazhatóvá válnak. Ahogy Lev Vigotszkij is felismerte, hogy a gyermek a játék közben alapvetően a dolgok értelmét keresi, egy fejjel önmaga fölött áll. Ugyanez történik a tanítási drámában is. „A játékban a cselekvés a jelentésnek van alárendelve, de a valós életben természetesen a cselekvés uralja a jelentést.”¹²⁸

A távolítás a játszóknak pszichés védelmében is fontos, a tanítási dráma kerettávolságot használ - pl. a kamaszokkal eljátszott, válásról szóló drámában számukra nem kamasz-szerepet ajánl föl, hanem felnőtt vagy kisgyerek-szerepet. „Tehát egy drámaórán részt vevő gyerekeknek nem egy szerepet kell eljátszania, hanem játszania kell a szerep védelme alatt.”¹²⁹ A résztvevőknek védettnek kell lenniük az ironizálással, gúnyolódással és a nevetségessé válással szemben is.

A dráma mindvégig a „mintha” birodalmában játszódik, a szereplők csak úgy tesznek, mintha valóban átélnék az aktuális helyzeteket, és végig tisztában kell lenniük a résztvevőknek azzal, hogy ez csupán egy képzelet szülte világ, ahonnan bármikor kiléphetnek, és visszaléphetnek, ezzel biztonságérzetük megmarad, és nem fognak félni a játéktól.

A dráma nem az irracionális világban, hanem a valós élet valós keretei közt zajlik. (Kivétel, ha kifejezetten a valós világ átlépése a feladat.) Vagyis: nem ismerjük előre a

¹²⁶ Mihály Ottó: *Fordulat és pedagógia*. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. Okker- Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp., 1999. 261. o.

¹²⁷ Jonothan Neelands: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp., 1994. 78. o.

¹²⁸ DICE – változások világa. *Tanári csomag tanítási színház és drámával foglalkozóknak*. DICE Konzorcium, 2010. 43-44. o.

¹²⁹ Eck Júlia: *A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben*. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016. 103. o.

jövőbeni történéseket; bár képzeletbeli, mégis megvannak reális korlátai - pl.: ha élesre töltött fegyverrel valakit lelőnek, az meghal, és nem támadhat fel.¹³⁰

17. A tanuló

A dráma mindig belül, az ember lelkében megy végbe, ahogy Hevesi Sándor fogalmaz: „Az epikai ember végigmegy a világon, a drámai emberen végigmegy a világ.”¹³¹ Ennek a katartikus élménynek helye van a XXI. században is.

Napjaink tanulói egyre kevésbé látják értelmét az elméleti tananyaghalmozás elsajátításának, így a hagyományos módszertannal és pedagógiai kommunikációval nagyon nehéz kiváltani motivációjukat – a drámás eszköztár használata megoldás lehet, mert a drámaóra címzettje a résztvevő, aki nem csak szemlélődő, hanem cselekvő, sőt irányító szerepű, és az óra célja az ő belső fejlődése.

„Először fel kell keltenem az érdeklődésüket - írja Dorothy Heathcote a gyerekek játékba való bekapcsolásáról. - Ha ez megvan, el tudom érni, hogy bevonódjanak a játékba. Csak ezt követően van esély arra, hogy energiát fektetnek a munkába, s az fontossá válik számukra. Ha pedig már fontos a tevékenység, akkor lehetőség nyílik a teljes belefeledkezésre.”¹³²

A személyes bevonódásnak szintjeit elemzi Norah Morgan és Juliana Saxton. Az első az érdeklődés, majd ezt követi: a bevonódás: kitalált szerepekkel, helyszínekkel történő azonosulás. Ezt követi a belsővé tétel: amikor a gyermek magáévá teszi a szerepet, vagyis szerepből, szituációból fakadó érzelmeket valóban átéli. Majd jön az interpretáció: ezen a szinten alakul ki a bizalom. Ez szintén nagyon fontos, hiszen a diáknak bíznia kell a társaiban, tanárában és saját magában is, hogy a saját érzelmeit vizsgálat tárgyává téve kifejezhesse érzelmeit.

A drámai foglalkozások során természetesen - a gyerekek egyéni természetéből

¹³⁰ Jonothan Neelands: *A drámát érintő alapvető gondolatok*. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1995. 11-14. o.

¹³¹ Hevesi Sándor: *A drámaírás iskolája*. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1995. 122. o.

¹³² Idézi Norah Morgan – Juliana Saxton: *A személyes bevonódás szintjeinek osztályozása*. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1995. 213. o.

fakadóan - nem lehet mindenki egyszerre ugyanazon a szinten, mégis törekedni kell, hogy nagyjából egyszerre haladjanak. A szintek között lehetséges az átjárás oda-vissza, de optimális esetben az első szinttől indulva jutnak el a kész munka elemzéséig.¹³³

A csoport tagjainak tényleges aktivitása sem azonos mértékű, sőt valamennyi résztvevő megszabhatja saját cselekedeteinek kereteit: eldöntheti, akar-e vezető pozícióba kerülni a drámajátékban, vagy inkább háttér szereplő marad. A tanárnak kötelessége, hogy az összes résztvevőt inspirálja azáltal, hogy minden résztvevőt figyelembe vesz, megszólít, azaz minden résztvevőnek érzékelnie kell a tanári „látlak”- gesztust.

18. Értékelés a drámaórán

„A művészeti tevékenység szakmai szabályainak betartása nem lehet ellentmondásban azzal, hogy az órákon való részvétel a tanulók számára örömet és szellemi izgalmat jelentsen.”¹³⁴ – olvasható a NAT-ban. A művészeti oktatásban rejlő ellentmondásra Kiss Virág is felhívja a figyelmet: „A művészet játékkal való egylényegűsége és felszabadító jellege kissé ellentmond a kötelező jellegnek. Nehéz kötelezni felszabadultságra és játékra olyanokat, akik nem akarják.”¹³⁵

A drámaórának mentesnek kell lenni mindenféle külső elvárástól, teljesítménykényszertől, hiszen nem az előadói, színészi képességek fejlesztése a cél, hanem a résztvevők tapasztalatszerzése, a dramatikus élmény személyes tartalmú jelentésének megtalálása, az akció – a tapasztalás – a konklúzió hármasságának elérése. Egyedüli követelmény az egymás tiszteletének és a játék komolyságának elfogadása. A szabályjátékokban természetesen a szabálykövetés feltétele a játéknak, de a szerepbe lépő megjelenítő szakasz szabad teret biztosít a személyes élmények, érzések, döntések kifejezésének.

¹³³ Uo. 213-218. o.

¹³⁴ NAT 2003. Oktatási Minisztérium, 2004. 118. o.

¹³⁵ Kiss Virág: *Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia*. Iskolakultúra 2010. 10. szám, 26. o.

II. A drámapedagógia gyakorlata

Kósa Éva kutatásainak eredményei bizonyítják, hogy napjainkban a gyermekeket elsősorban a média szocializálja, meghatározó szerepe már-már megelőzi a családot, de az iskolát mindenképp.¹ A drámapedagógia alkalmas arra, hogy a média hatásait humanizálja, mert a megemésztetlen információmennyiséget szelektálva, válogatva közvetíti a tanulóknak: a valóságot bemutatni szándékozó média hírek témát adhatnak egy-egy drámaórának, így az egyes emberi történetek visszakaphatják méltóságukat, és a drámaóra több oldalról, mélységükben igyekszik megértetni az egyes történeteket.

A drámaórán vagy akár a dramatikus eszközök használatakor egy-egy téma körbejárása mindig csoportosan, közösségben történik, ez hathatós védelmet jelent a diákok számára a tragikus történetek feldolgozásakor. A közösségi lét egyrészt szemben áll a képernyő előtt töltött szabad idő ma már szokványosan magányos módjával, másrészt a hagyományos frontális oktatással is, ahol az atomizált tanulók fogadják be a tanulandókat.

E tényezők is a drámapedagógia XXI. századi aktualitására hívják fel a figyelmet.

Felvetődhet az a kérdés is, hogy mennyiben egyedülálló a nevelési nézetei és módszerei alapján a drámapedagógia. A színházi elemek (így a szerepbe lépés) szempontjából a tantárgyak sorában egyedülálló a drámaóra, de egyéb jellemzői - mint az interaktivitás dominanciája, az élményszerű munkaformák, ill. az a nagyon erős szándék, hogy direkt hatások révén hozzájáruljon a résztvevők teljes személyiségfejlesztéséhez - a tanítás-tanulás napjainkban korszerűnek tartott általános elveit tükrözi vissza.

A drámapedagógia csaknem valamennyi tantárgyi órán is használható. (Sőt minden egyes tanóra felfogható dramatikus folyamatként is, hiszen vannak szerepbe lépett résztvevői, közöttük dialógus folyik, emellett egy jó óra drámai feszültséggel is bír, és fókuszában megtalálható valamilyen fontos üzenet, sőt van eleje, közepe és vége, fókuszában pedig a megismerésre váró világ állhat.) A drámapedagógia segítségével az adott ismeretanyag könnyebben és mélyebben megtaníthatóvá válik, ennek ellenére nem univerzális módszerről van szó, vagyis nem minden esetben a legmegfelelőbb a drámapedagógia használata. Így például az irodalomórán a balladaforma inkább hagyományos eszközökkel tanítható, de az akasztófa alatt alá Villon alakja már drámás eszközökkel hozható igazán közel a tanulókhöz. „Használhatóságát eddig elsősorban az irodalom-, a történelem- és az idegen nyelvi órákon,

¹ Kósa Éva: *A média szerepe a gyerekek fejlődésében*. In: *Mindentudás Egyeteme*, Kossuth Könyvkiadó, Bp., 2006.

ill. a nehezen nevelhető gyerekek körében bizonyították”² – írja a Pedagógiai Lexikon 1997-ben.

Az interaktivitás általános helyzetét vizsgálta Falus Iván³ is, hasonló eredményeket kapott:

A tanított tantárgy	Az interaktivitás átlaga
Idegen nyelv	4,5
Reál	3,37
Humán	4,12
Készségtárgy	4,00

Vagyis az interaktivitás gyakorlata terén az idegen nyelv és a humán tárgyak állnak élen. A számok tükrözik az interaktivitás rendkívül alacsony fokát is, pedig ajánlatos lenne, ha az alsó tagozaton valamennyi tantárgy tanításában a játékoság, az interaktivitás, az élményszerűség és a drámás eszközök dominálnának, és ezek az elemek az oktatás felsőbb szintjeiről sem szorulnának ki. Falus Iván is hangsúlyozza, hogy „ma már nem tekinthető adaptívnek a pusztán szemléltetésre, illetve ismeretátadásra épülő pedagógia, és fontos követelmény a cselekvésre és konstruktivizmusra alapuló pedagógia. A tudás a tanulók cselekvésén keresztül épül fel, s ennek feltételeit kell megteremteni az oktatás során. Ha ezt a tanár tudatosítja, nem fogja a mindenkire érvényes egységes tudás ideálját kergetni, hanem elfogadja a tanulók egyénileg konstruált tudását, sőt támogatja is azt. Nyitott tanulási helyzeteket célszerű tehát teremteni, ami a diákokat az egyéni konstrukciók létrehozására ösztönzi.”⁴

A személyiségfejlesztés és a tanulói aktivitás együtt jelenik meg Bábosik István nevelésméltében is. Véleménye szerint a pedagógia célja a személyiségfejlesztés, azaz a konstruktív életvezetés szintjének az emelése, ami egyrészt holisztikusan, másrészt csak fejlesztő tényezők, vagyis feladatok által tehető. Ezek az akciók személyiségbeli folyamatokat indítanak el, így általuk a nevelés nem más, mint egy hosszú távú konstruktív életvezetési

² Gabnai Katalin: *Drámapedagógia – szócikk*. In: *Pedagógiai Lexikon*. Báthory Zoltán, Falus Iván szerk. I. kötet, Keraban kiadó, Bp., 1997. 306. o.

³ Falus Iván: *Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek*. 251. o. In: Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.

⁴ Falus Iván: *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp., 1998. 145. o.

programozás.⁵ Így a komplex alkotó és egyben kooperatív tevékenységek – mint a drámapedagógia - a sikeres személyiségfejlesztés megfelelő eszközei lehetnek.

Az dilemma, miszerint a drámapedagógia csak egy módszeregyüttes, vagy egy külön tantárgy, vagy egy önálló pedagógia, amely akár közös nevezője lehetne egy tantervnek (bár a gyakorlatba való átültetése a legutóbbinak még várat magára, de maga az elv megjelent Zalay Szabolcs már említett könyvében), még nem eldöntött.

A) Alkalmazott dráma: dráma a tananyag szolgálatában

1. Dramatikus mesefoglalkozások

A mai gyerekek már gyakran a mesehallgatást is meg-megszakítják, belekérdeznek, eljátsszák a hallottakat. Ha cselekvőként is részt vehetnek egy mesében, akkor a mese még intenzívebb hatást érhet el, a mese és a gyerek közötti távolság valóságosan és szimbolikusan is megszűnik – erre a feltételezésre épít a dramatikus mesefoglalkozás. (Az álomba ringató mesék esetén a képzelet szintjén történik meg a mesei világba való belépés, most a csoportban hallgatott, napközbeni mesélésről van szó.)

A közölt népmese-foglalkozások követik Körömi Gábor és Sándor Ildikó által kidolgozott Meseház-program menetét, vagyis az előszavas mesemondás és a drámajáték kombinációjáról van szó: a mese bizonyos részeit a mesemondó narrálja, más részeit a gyerekek aktív részvétele teremti meg ének, mondóka, tánc, drámajátékok alkalmazásával, azaz a művészeti területek összekapcsolódásával.⁷

A gyerekek számára a mesébe szereplőként való tényleges belépés nem igényel semmiféle felkészítést, előképzettséget, számukra mindez a világ legtermészetesebb módja, hiszen nagyban hasonlít az 5-6 éves korban virágkorát élő szerepjátékhoz.

A játékokban résztvevő óvónőknek, azaz játékmestereknek új szerepkört kell ellátniuk: fel kell adniuk az irányító, hangadó szerepüket. Ezt közölni is kell a gyerekekkel, hogy most egyenrangú játszók lesznek, de példamutató játékos magatartásukkal sokban segíthetik a gyermekek önfelelt játékát.

⁵ Bábosik István: *Neveléstudományok*. Osiris Kiadó, Bp., 2004. 43-45. o.

⁷ Körömi Gábor – Sándor Ildikó: *Mi a Meseház?* In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016. 327-332. o.

A játékmesternek összetett feladatköre van. Sok népmesét kell ismernie, hogy találjon olyan mesét, amely illik az adott csoporthoz, és egyben az ő fantáziáját is megfogja. A hagyományos óvónői tudás is kisujjában kell, hogy legyen – elméletben és gyakorlatban is, így a kézművesség csínja-bínja, a népköltészet ismerete is – különös tekintettel a népdalokra, a néptáncra. A foglalkozás tervezetének elkészítéséhez szükségesek a drámapedagógiai ismeretek is. A fentiek értelmében egyértelműnek tűnik, hogy egy jól sikerült népmese-foglalkozást leginkább egy különböző képességekkel, tudással rendelkező egyénekből álló csoport tud megtervezni és megtartani.

A népmese-foglalkozások szerkezete két alaptípust követhet. Az egyszerűbb és hagyományosabb modell, ha a motivációs, ráhangolódo bevezető játék után kezdődik a népmese mintegy színházi előadása, amit egy lezáró játék követ. Nehezebben végre hajthatóbb, újszerűbb modell, ha a színházi jeleneteket vagy a mesemondást meg-megszakítva ékelődnek be az interaktív játékok, feladatok. Ez az érdekesebb, nagyobb kihívást jelentő szerkezet, ami azonban könnyen zűrzavarrá válhat, ha nem egyértelmű a gyerekek számára, hogy éppen passzív vagy aktív szerepet ajánlanak föl nekik. Segítség lehet, ha egy játékmester konkrét instrukciókkal látja el őket arról, hogy éppen, mit kell tenniük: *álljanak fel, és változzanak át a sűrű erdő fáivá, vagy üljenek le, és változzanak vissza mesehallgató óvodássá* stb. Ha a játékmesternek színészként is helyt kell állnia, akkor egy könnyen lecserélhető kellékkal jelölje, hogy ő éppen ki – pl. kalapban a játékmester, jogarral a kezében a mesében szereplő öreg király. A mese szövedékébe való visszatalálás bizonyos nehézségekkel járhat (néhány gyermeknek a mesénél izgalmasabb lehet a felkínált játék), de a jól kiválasztott közbeiktatott játékok a figyelmüket is felfrissíthetik, és érdekesebbé, személyesebbé válhat a történet is általuk – pl. *a ti segítségével sikerült a juhásznak kiállni a második próbát is*.

Ha a mese követhető, a játékok változatosak, és ha foglalkozásban való részvétel élvezetet okoz a gyerekeknek, akkor az ötéves gyerekek is képesek az akár egy 40-45 perces játékot is figyelemmel kíséni. Az időtartam alsó határa 15 perc, ennyi idő szükséges ahhoz, hogy az erős, hatásos színházi jelenetek mellett a gyerekek résztvevőként is helyet kapjanak a mesében.

Szemléltetésül *Az aranytulipán*⁸ és *Holle anyó*⁹ mesét választottam¹⁰. Mindkét mese

⁸ <http://mek.oszk.hu/00200/00232/html/02.htm>

⁹ <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/human/szepirod/kulfoldi/grimm/html/grimm04.htm>

¹⁰ *A papucsszaggató királykisasszonyok* népmese óravázlata a mellékletben található.

több mesekönyvben megtalálható, minden óvónő által ismert, én alapanyagul az interneten is megtalálható változatot használtam.

Az aranytulipán igazi, vérbeli varázs- vagy tündérmesének tekinthető, amelynek lényege a csoda átélése. „A mese őrzi a csodát. Ez éltető eleme”¹¹- szögezi le *Komáromi Gabriella*. „A meséket az ember metafizika iránti igénye hívja életre”¹²- teszi hozzá *Lovász Andrea*.

Az ötéves gyermek már megérti, ill. ő érti igazán a tündér- vagy varázsmesét, vagyis az „igazi” mesét tele csodákkal, mesevázzal, csodás szereplőkkel. A koncentrációs képessége lehetővé teszi már a hosszabb mesék megismerését, emellett a csoda még számára „valóságos” – hiszen a játékaiban is bármi megtörténhet, határt csak a fantáziája szab, nem a valóság. A benne működő kettős tudat pedig lehetővé teszi, hogy kételkedés nélkül, zavartalanul átadhassa magát a mesék fantasztikus világának.

Holle anyó már a nagyobbacska gyerekekhez szól: hat év felett a csoda kezd már a háttérbe szorulni, de a naiv mesei tudat még megmarad. Már nem a csoda segíti a hőst a győzelemhez, hanem a mesehős már a maga erejében, eszében, szorgalmában bízva győzi le az akadályokat. *Holle anyó* átmenet képez a varázs- és a reális mesék közt: a meglévő csodás elemek szerepe már csak részben az, hogy egy fantáziavilágot felépítsenek, fontosabb szerepük az, hogy a hétköznapi életbe vezessenek át, és a mesés jutalom a szorgalom, azaz a tevékeny élet fontosságára hívja fel a figyelmet. Ez a mese mintegy körülírja az iskolaérettség egyik fontos jellemzőjét - a feladattudatot.

A gyerekek játékba való bevonása is másmilyen szintű az egyik, ill. a másik mesében: *Az aranytulipán* kapcsán kisebb a játszó gyermekek önállósága, kevesebb döntési helyzetbe kerülnek, mint a *Holle anyó* kapcsán.

A dramatikus mesefoglalkozások vázlata

A mesébe való belépés módja lehet ugyanaz mindkét mesénél: egy távcsőn keresztül elláthatunk meseországba, és valamennyi játékos belenézve ebbe a varázstávcsőbe, elmesélheti, mit lát meseországból. Majd a buborékfújó segítségével létrehozott buborékok elkapásával egy-egy gyermek már a meseországban is találhatja magát.

Az aranytulipán

¹¹ Komáromi Gabriella: *Gyermekirodalom*. Helikon, Bp., 1999. 110. o.

¹² Lovász Andrea: *Jelen idejű holnemvolt – Szeminárium a meséről*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2007. 19. o.

A mese előadásához szükséges egy mesélő, az alábbi szerepeket akár ketten is vállalhatják, mert a színen egyszerre maximum ketten lesznek¹³: király, királyfi, halacska, holló, öregember, kicsi emberke, öreg király, királylány. A legegyszerűbb, de egyértelmű jelzések tegyék a gyerekek számára érthetővé, hogy ki kicsoda. A megszólalókat nem köti a leírt szöveg, improvizálhatnak is, hiszen maga a népmese is variációkban terjed. Néhány egyszerű kellék szükségeltetik a foglalkozáshoz: egy tarisznya, amibe bele tudja tenni a királyfi a halpikkelyt, a tollat és hajszálat, és ahonnan majd elő is tudja venni azokat. Az átváltozás csodájához, amely a mese csúcspontja – szükséges egy lepedő és egy tulipán, hogy a lepedő mögé bújt királyfiból a gyerekek számára láthatatlan módon egy tulipán, ill. fordítva a tulipánból királyfi legyen.

A foglalkozást olyan teremben kell tartani, ahol a gyerekek le tudnak ülni, de fel is tudnak állni, és tudnak mozogni. A legmegfelelőbb ülőhelyet egy nagyobb méretű szőnyeg biztosíthatja. Az is fontos, hogy a gyermekek minden jelenetet jól lássanak, halljanak, vagyis a színpad, a mesélő mindig feléjük forduljon. A helyszínváltást jelölheti egy jól megválasztott népdal vagy népi mondóka, esetleg egy Weöres-vers eléneklése a *tekeredik a kígyóhoz* hasonló mozgással ötvözve – amely az egyes epizódokat (a halacsán, a hollón, az öregemberen való segítséget, a városba való eljutást, a segítők segítségül hívását) elválasztja és egyben össze is köti, és a gyermekeket is megmozgatja.

Ezek után következnek a gyerekek bevonására a mese előadásába folyamatosan beiktatható néhány ötletadó példa:

- mutassuk meg, hogyan úszott el a halacska: egy konkrét táv „átúszása”,
- milyen lehet a város, mi található benne? Játsszuk el, hogyan zajlik az élet a piacon!
- mit gyászolhat a város?
- milyen volt a királylány? Mit jelenthet, hogy szépséges szép?
- hová bújhatna a királyfi?
- legyünk mi a nagy hal, bújtassuk el a királyfit!
- változzunk hollóvá! Milyen színű a tollunk? Milyen a hangunk? Hogyan repülünk?
- mindannyian hivatalosak vagyunk a lakodalomra: néhány lépés megtanítása a zeneszó (élő zene, akár egy furulya hangja) melletti záró ösztánc érdekében.

Holle anyó

¹³ Így a foglalkozás egy óvodai délelőtti külső segítség nélkül a két óvónő és a dada közreműködésével is megoldható.

Szereplők: szorgos és lusta lány, özvegyasszony, kakas (ezt az utóbbi szerepet a kenyerek, az almák szerepkörrel együtt akár a gyerekek is el tudják látni.) Az előző meséhez hasonlóan itt is szükség lesz egy élősavas mesélőre. Kellékek közül elég lehet egy valódi orsó – és maga az eszköz lehetőséget teremt arra, hogy a gyerekek meg tudják, hogy mire és hogyan használták egykor. A mese fontos motívuma az arany-, ill. a szurokeső, amely a legegyszerűbben egy aranyszínű és feketeszínű lepedővel oldható meg.

Még a mese előtt játszhatnának a gyerekek ellentétesdit: - *ha én szorgos – okos, csúnya, nagy, magas - vagyok, akkor ti vagytok* (és a gyerekeknek ki kell mondaniuk az ellentétes jelentésű szót). Gyakorolhatjuk a kút apropóján az egyes irányokat csak egy-egy szék (=kút) szükséges hozzá: mutass a kút fölé, alá, mellé, elé, mögé, a kúttól jobbra és balra.

A meseelőadásba megfelelő részénél a gyerekek cipóvá válhatnak, és egymás mögé guggolva, az alábbi népi rigmust mondogathatják:



Sülnek a kenyerek, Elégnek a kenyerek!

(Vitnyéd, Sopron m.; T. Énekes L. gy. 1952 körül)¹⁴

És az óvónők vagy a természetesebb óvodástársak magasra emelve kikapathatják a már megsült cipókat/gyerekeket a kemencéből. A lehulló almákat, azaz a gyerekeket egy halomba rakhatja a szorgos lány. Kislétszámú csoportnál akár *kicsi a rakást* is játszhatnak ennél a jelenetnél.

Holle anyó dunyháinak felrázása után a gyerekek hópihévé is össze tudnak állni, azaz hópihe alakú formát tudnak alkotni. A honvágtyól szenvedő szorgos lány felidézheti, hogy mi hiányzik neki a falujából – egy gyerek mondjon faluból egy-egy tárgyat, személyt vagy állatot – és ebből a körből memóriajáték is kialakulhat, ha vissza kell mondani az egyes szavakat.

Milyen képet vágott a lusta lány, mikor meglátta az arany esővel jutalmazott szorgos testvérét? Mit gondolhatott? – kérjük meg a gyerekeket, hogy mutassák meg a lusta lány arckifejezését, mondják ki a gondolatát.

A mese vége után folytatódhat a történet: egy legény elmegy háztűznézőbe az özvegyasszony házához, vajon melyik lányt fogja feleségül kérni, és mivel indokolja a döntését. A foglalkozás bármelyik résztvevője legényként ismertetheti döntését. Itt várhatóan megfogalmazódik a mese egyik lehetséges tanítása: szorgalommal, tetterővel érheti el az

¹⁴ Magyar Néprajz VI. kötet: Népzene, néptánc, népi játék. <http://mek.nif.hu/02100/02152/html/06/103.html>. Letöltés: 2017.06.15.

ember a célját. De születhetnek egyéni válaszok is, lehetséges, hogy valaki megszereti a lusta lányt csupán két szép szeméért.

A *szorgos kezek* játék lehet a foglalkozás befejezése: a résztvevők körben ülnek vagy a földön, vagy egy asztal körül, kezeiket vagy egymás mellé teszik, vagy nehezítésképpen egy-egy kézpár közé beékelődik egy másik kéz. Egy kézfej lecsap az asztalra vagy a földre majd jobbra tőle a másik kéz, és így tovább sorban. Ha valaki kettőt csap, akkor jobbról balra változik a kézfej lecsapás iránya. Lehet belőle verseny is, ha kiesnek azok, akik rosszkor vagy későn éltek a kézcsapással.

2. Drámás módszertani eszköztár az irodalomtanításban¹⁵

Az irodalomtanítás tekinthető művészetre nevelésnek, amelynek a funkciója a kultúráközvetítés, az irodalmi hagyományok ápolása. A művészeti nevelés másik része a művészettel való nevelés, amikor a művészetet – esetünkben az irodalmi alkotásokat – érzelmek személyes kifejezésének kommunikációjára használjuk, a morális jó és rossz megkülönböztetésére, a tanulók személyiségének formálására, gazdagítására.

Az irodalom esetén a drámás eszközök használatával a receptív-befogadó és az aktív-alkotó szint egymásba olvad: a szerepbe lépés alapja a befogadás, az adott keretek megértése, de a szerepben való önálló döntési helyzetek megoldása – hiszen sosem lehet csak az irodalmi művek egyszerű illusztrációjára szorítani a drámapedagógia használatát – már az aktív-alkotó fázist igényli. A drámás eszközöket használó irodalomórát segítheti az egyes művészeti ágak közti átjárás is, vagyis a művészetek komplex használata, amely a teljes személyiségfejlesztést könnyíti meg.

„Fabatkát sem ér az irodalomóra, ha épp az hiányzik belőle, ami a valódi olvasónak az irodalom, azaz az élmény”- írja Dobozi Eszter. Majd az irodalomtanítás újabb céljait is felsorolja: legyen az irodalomtanítás cselekedtető, felfedeztető, problémamegoldó, személyiségfejlesztő.¹⁶

Fűzfa Balázs neve által fémjelzett élményközpontú irodalomtanítás fókuszában az ön- és világmegértés áll, Fűzfa az irodalomra mint az életet segítő médiumra tekint, és befogadói

¹⁵ A műnemek tanítását célzó irodalomóra teljes vázlata a mellékletben olvasható.

¹⁶ Dobozi Eszter: *Kísérlet „a vég elhalasztására”*. Iskolakultúra, 2003. 4. szám 79. o.

aktivitásra sarkall,¹⁷ ami szemben áll a művek kanonikus értelmezésével, de egyben a drámapedagógia alapját is biztosítja. Egybecseng Fűzva Balázs álláspontja Debreczeni Tiboréval, aki a befogadóközpontú, avagy élményközpontú irodalomoktatást összeköti a dramatikus eszközök használatával. Az élményközpontú tanítás magára a befogadóra koncentrál, és az irodalmi mű kibontásakor a személyes élmény felszabadítására törekszik, úgy gondolja, hogy a mű legfontosabb emberi üzenete - önmagunk megismerése. A legmegfelelőbb módszer e cél eléréséhez a cselekedtető, bevonódásra, érintettségre, saját élményre törekvő drámapedagógia - állítja Debreczeni Tibor.¹⁸

Azok a tanulási folyamatok a leghatékonyabbak – csatlakozik a fenti szerzők véleményéhez Golden Dániel -, amelyek cselekvés közben mennek végbe. Vagyis a hagyományosan passzív befogadói magatartással szemben az irodalomtanításnak is fel kell kutatnia a tanulók aktivizálásának lehetőségeit.¹⁹ Mindez az élményszerűséget, a kreativitást is szükségszerűen megköveteli.

Zuzana Jirsová cseh drámapedagógus szerint az irodalmi művek feldolgozása drámával két célból történhet: az egyik esetben a dráma mint módszer/eszköz él, vagyis ekkor a dráma kelléktárát használjuk az irodalmi alkotások minél autentikusabb megközelítésére. A másik esetben a drámai módszereket és az irodalmat is eszközként alkalmazzuk abból a célból, hogy a résztvevők személyiségfejlődését elősegítsük, vagyis a boltoni megfogalmazás szerint a megértésben történő változást elérjük.²⁰ A két cél megvalósítása az irodalomórán szinergikusan, egymást támogatva halad az irodalmi hermeneutika harmadik aktusa, az applikáció, vagyis az olvasottak önmagunkra való alkalmazásával.

Marlok Zsuzsa 2004-es PhD-dolgozatában ismerteti Martin Lenschnek²¹ az irodalmi alapú szerepjáték módszertana szempontjából – szerinte - korszakalkotó jelentőségű kutatásait. „Lensch vizsgálódásai eredményként arra a felismerésre jut, hogy az olvasók egyéni értelmezései éppen a korábban megnevezett 'üres helyekben' jelennek meg. Minél több üres hely van egy szövegben, annál hatékonyabb és érdekesebb a szerepjáték. Így a szövegek kiválasztásának fontos kritériuma, hogy elegendő üres hellyel rendelkezzen, vagyis

¹⁷ Fűzfa Balázs: *Az élményközpontú irodalomtanítás*. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Szerk. Sipos Lajos, Pauz - Westerman Könyvkiadó, Celldömölk, 1998.

¹⁸ Debreczeni Tibor: *És élmény és vers és próza*. Academia Ludi et Artis, Magyar Versmondók Egyesülete, Bp., 2009. 10. o.

¹⁹ Golden Dániel: *Kánon és közoktatás – az irodalomtanítás esélyei*. 11. o. In: *Kánon és olvasás. Kultúra és közvetítés*. II. szerk. Bengi László – Sz. Molnár Szilvia, Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2002. 17-18. o.

²⁰ Zuzana Jirsová: *Dramatická výchova jako cesta k literatuře*. Diplomová práce. Divadelní fak. Ak. Muz. Umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky. Praha, 1997.

²¹ Martin Lensch: *Spielen was (nicht) im Buche steht. Die Bedeutung der Leerstelle für das Rollenspiel*. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin, 2000.

kellően nyitott legyen, így a puszta rekonstrukciótól megnyitja az utat a konstrukció felé. (...) Németországban az irodalmi recepcióesztétika felismeréseire támaszkodva kidolgozták annak koncepcióját, hogyan törjék meg az olvasó magányát az emberi alapkérdéseket feszegető történetek (irodalom, mítosz, biblia) közös olvasása és értelmezése, valamint eljátszása révén. A módszert iskolákban, továbbképzéseken, felnőttképzésben, szupervízió és egyházi oktatásban alkalmazzák.”²²

Az irodalmi szövegek drámás megközelítésénél mindig alapszabály a magyar drámapedagógiai gyakorlatban is, hogy sose csak puszta illusztráció történjen. Ha nem ismerik az alkotást, akkor érdemes a diákok megoldásait az író megoldásával szembesíteni, ha pedig olvasták már az adott művet, akkor inkább az irodalmi művön kívül eső múltat vagy jövőt; mellékszálakat, azaz írásban rögzítetlen érzelmeket, gondolatokat érdemes megvizsgálni a drámás eszköztár segítségével.

Eck Júlia is drámapedagógiai eszközöket használ a középiskolai irodalomórákon. „Tapasztalataim és véleményem szerint drámajátékkal az iskolai munka jellegében és minőségében újítható meg”²³ - vallja. Úgy gondolja, hogy különösen jól alkalmazható a dráma eszköztára - ráhangolásként, atmoszféra felidézésére, jellemek, emberi kapcsolatok, konfliktusok megvilágosítására és összefoglaláskor. Könyvében²⁴ rögzíti, hogy az egyes műnemeknél, ill. a tanítás egyes fázisánál (bevezetés, irodalomtörténet, műelemzés, összefoglalás, számonkérés) milyen játékok és munkaformák használata eredményes, sőt példákat is hoz konkrét művek drámás feldolgozására.

A bevezető órákon az asszociációs gyakorlatok és szoborjátékok könnyedén felkeltik a tanulók figyelmét. A műelemző órákon a társművészetek (képző-, zene-, mozgásművészet) segíthetik a ráhangolódást.²⁵ A színházban való gondolkodás is segítséget nyújthat az adott mű megközelítéséhez: a dramaturgiai játék kapcsán a tanulók rendezői szerepben dolgoznak a szöveggel, s alkalmazzák a bővítés és kihagyás eszközeit, így az alkotás összefüggéseit és a szerkezetét is könnyebben megérthetik.

A műfaji jellemzők gyakorlása, ismétlése a képzeletbeli piac játékaival is megtörténhet. Ennél a gyakorlatnál piaci légkört teremtve, számos műfaji jellemző, sajátosság közül kell kiválogatni az adott műfajra vonatkozókat. Hasznos gyakorlat lehet az irodalmi barkochba

²² Marlok Zsuzsa: *Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben – és továbbképzésben*. PhD (Doktori) Értekezés, Veszprém, 2004. 121-122. o. konyvtar.unipannon.hu/.../Karacsne_Marlok_Zsuzsanna_dissertation.pdf

²³ *Drámapedagógiai Adattár - Pályakép*: <http://letoltes.drama.hu/Tarolo/Adattar/ej.pdf>

²⁴ Eck Júlia: *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. OSZMI, Bp., 2000.

²⁵ Uo. 35-42. o.

játéka is, amely az asszociációs gyakorlathoz hasonlóan hangolja rá a tanulókat a foglalkozásra. A barkochba vagy activity szabályai segítségével a szövegből néhány szót találtathatunk ki a tanítványainkkal, a kitalált szavakat pedig felírhatjuk vagy felragaszthatjuk a táblára. Ez a gyakorlat a későbbiekben segíteni fogja a diákokat abban, hogy a mű lényeges motívumait szem előtt tartva haladjanak az értelmezés útján, illetve segít ráhangolni őket a mű kontextusára.

A szerepháló segítségével látványosan jeleníthetjük meg a mű szereplőinek csoportjait, s ábrázolhatjuk kapcsolatrendszerüket. A szerepháló után a személyiségtükör gyakorlata következhet, melynek során egy-egy jellemző gesztus vagy tulajdonság alapján a személyiség belső tereinek vidékére vándorolhatunk.²⁶

Az összefoglaló órákon is alkalmazhatjuk a szoborcsoportot és az asszociációs játékot, ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy a tanórák során bővültek-e valamilyen gondolati többlettel a tanulók kezdeti meglátásai. A szoborcsoportot a szoborsorozat is felválthatja, amellyel egy korszakot vagy pályaképet jeleníthetnek meg a tanulók. A „Ki vagyok én?” gyakorlattal a már megismert szereplők jellemét, külső és belső tulajdonságait ismételhetjük át játékos keretek között: a tanulók hátára cetliket tűzünk, amelyeken a műből megismert szereplők neve olvasható. Feladatuk, hogy egymással interakcióba kerülve találják ki, melyik szereplőt képviselik; párjukat, barátjukat, ellenfelüket is megkereshetik.²⁷

A Magyar tanárok Egyesülete és a Magyar Drámapedagógiai Társaság közös rendezvénye volt a 2009. január 31-én rendezett *Drámapedagógia és magyartanítás* című konferencia és műhelymunka. A kerekasztal beszélgetés résztvevői közt voltak színészek, dráma- és magyartanárok. Épp Kaposi László, a Magyar Drámapedagógiai Társaság akkori elnöke jelentette ki, hogy nem mindig és nem mindenre alkalmas a dráma. A definíció fontosságára is felhívta a figyelmet: drámáról csak szerepbe lépés esetén lehet beszélni, sosem keverendő össze a szabályjátékokkal. Vita alakult ki arról, hogy egy irodalmi mű drámapedagógiai eszközökkel való tanításakor mi lesz a fontosabb – maga az irodalmi mű vagy a játszó személye. A drámával foglalkozók számára egyértelmű volt, hogy az utóbbi.²⁸

²⁶ Uo. 194-195. o.

²⁷ Uo. 205-208. o.

²⁸ Ez a kérdés már előbb is felmerült az irodalomtanároknál. Trencsényi László véleménye a következő: „...az esztétikummal való találkozásban <róluk szól a mese>, hogy személyiségük és a világ viszonyát érzik-értik jobban, ha Kukorica Jancsi, Lóci, Piroska, sőt a farkas, Bóbita és a szárnyassá ígézett malac dalával, szavaival, sorsával találkozhatnak. Az én pedagógiai értékrendemben ez utóbbi feladat a legfontosabb, a többi ennek eszköze. (Ezen alighanem túlzó álláspontommal nem vagyok egyedül, Kamarás István egyenesen embertannak nevezi azt az irodalmat, amit olvasótáborokban, a rádió *Kagylózene* című műsorában tanít.)” In: Trencsényi László: *A gyermekirodalom mint tananyag*. Magyar Pedagógia 1989. 3-4. szám, 315. o.

(A beszélgetés szereplőinek visszatérő kulcsszavai az alábbiak voltak: érintettség, saját élmény, közvetlen tapasztalatszerzés, felfedezéssel tanulás, csoportélmény, nem a végcélok, hanem utak felkínálása.)²⁹

Az is szembevetendő, hogy a drámapedagógia paradigmái és az irodalomtanításnak reformtörekvései számos dologban összevágtnak. A célok azonosak - mint például az élményszerűség, az anyanyelvi kompetencia fejlesztése, az együttműködés, az ön- és társismeret fejlesztése, a kreativitás életre hívása. Vannak azonban különbségek is az irodalomtanítás és a drámapedagógia közt: egy-egy sikeres irodalomóra legnagyobb élményét maga az irodalmi mű adja, ennek befogadása egyénenként zajló és egyedi jelentésekhez eljutó folyamat. A tanulók személyiségfejlesztését, az osztály közösséggé kovácsolását az irodalomóra csak áttételesen a tananyag közvetítésével szolgálja – a drámaóra mindkét célt nyíltan mindenek elé helyezi.

3. Magyar és idegen nyelvi kommunikáció fejlesztése

A drámajáték által történő anyanyelvi fejlődés Gavin Bolton szerint igen számottevő, hiszen a nyelv a mozgás mellett a dráma kifejezőképességének egyik sarkköve. A dráma és a nyelvi kommunikációs készségek egymást feltételezik. ('Nyelv' alatt természetesen a verbális és nonverbális elemek összességét érti.) A dráma bizonyos tekintetben maga a nyelv - mondja Bolton. Ezt a kapcsolatot a pókháló képével illusztrálja: a dráma jelenti magát a pókhálót, a nyelv, pedig az a fonal, amiből áll. A kettő egymás nélkül teljességgel elképzelhetetlen.³⁰

Drámaórán a személyközi kommunikáció szabadabb, mint a többi tanórán, ebből is következik, hogy a drámás eszköztárral nyelvtanórán vagy nyelvórán az anyanyelvi vagy idegen nyelvi beszédképesség fejlesztése és a résztvevők személyiségének fejlődése párhuzamosan megy végbe.

Dorothy Heathcote ebben a témában is készített drámaórát, amelynek a közvetlen célja az volt, hogy a hatéves gyerekek egész mondatokat használjanak beszédükben: „A gyerekekkel közölték, hogy a konyhában sok a tennivaló, ám számos robot áll

²⁹ A rendezvényen készített saját jegyzeteim alapján.

³⁰ Gavin Bolton: *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993. 86. o.

rendelkezésükre (felnőtt hallgatók), akik mindent elvégeznek, ha beprogramozzák őket. A gyerekeknek nagyon pontosan kellett elmondaniuk a robotoknak, mit kell tenniük.”³¹

Néhány szabályjáték a verbalitás fejlesztésére a drámapedagógiai folklórból

A legkisebbek szívesen utánozzák az állathangokat, örömet lépnek állatmama és kicsinye szerepébe, örömmel lesznek papagájok, visszhangok, robotok; a nagyobbacsok már sikeresen fejeznek be mondatkezdeteket, meséket; kezdik felfedezni a beszéd részeit: a szavakat, a szótagokat, a hangokat (Mit visz a kishajó s-hanggal?; Szólánc: alma, ananász, szél; Keress a keresztnéved kezdő hangjával kezdődő szavakat! stb.). Adhatnak a kisiskolás gyerekek egymásnak indiánneveket, amelyek jobban tükrözik a név viselőjének tulajdonságait, mint az eredeti nevük; a fekete-fehér-igen-nem szavak tabuja kérdés-feleletnél fejleszti nyelvi kompetenciájukat; kreativitásukat fejlesztve írhatnak verset megadott szavak, téma vagy ritmus alapján.

Fiataloknak, felnőtteknek szóló játékok a következők: egy gyermekkori élményt kell felidézni mindenkinek magában, amit egy kiválasztott csoportagnak érzékletesen el kell mesélni. A nonverbális elemek használatára: B-nek valamilyen gondja van, amit csak mimikával, ill. gesztusokkal mondhat el A-nak, aki szintén csak nonverbális módon segíthet A-n, egyszerűsített változata a nyelveket nem ismerő szállodai portás és a reklamáló vendég párbeszéde. A beszéd prozódiai sajátosságai (hangerő, hangmagasság, hangsúly, hanglejtés, beszédtempó, beszédszünet) kiválóan gyakorolhatók, ha csak számokat mondhatnak egymás után a játékosok, és közben egy ékszerboltban vásárolnak, ill. eladnak, vagy a piacon megpróbálnak alkudni, vagy férjként kérik számon feleségük hűségét. A játék keretein belül kipróbálható, hogyan lehet a figyelmet felkelteni és megtartani az Eladó a fél színpad! játékban, amikor két önként jelentkező versenyez egymással a közönség figyelméért. A csoport tagjainak egész életét megjelenítik szólítóneveik – pl. X. Y. nevei: Ági, kislányom, Bukta, anyuci, nővérke – vajon milyen szituációban szólítják ezeken a neveken?

Bagdy Emőke és Telkes József könyvében³² is található sok használható gyakorlatot – pl.: „Valaki kimegy a teremből. A bennmaradók megegyeznek egy közismert közmondásban. Ennek a szavait felosztják egymás közt. Ha visszajön a kitaláló, sorban kérdéseket tesz fel. A kérdésre mindenkinek úgy kell válaszolnia, hogy a rá kiosztott szót

³¹ Uo. 53. o.

³² Bagdy Emőke – Telkes József: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó 2002.

változatlan formában, alakban el kell rejtenie a válaszban. A kitalálónak rá kell jönnie, hogy az elrejtett szavakban milyen közmondást rejtettek el.”³³ Felér egy gyors szociometriai felméréssel, ha a „veled szívesen” vagy „én vagyok az egyedül a csoportban, aki...” kezdetű mondatot tetszőlegesen fejezhetik be a játékosok.³⁴

Bánréti Zoltán könyvéből³⁵ szemezgetve A párbeszéd szerkezete című fejezetből álljon itt az egy szituációs feladat: „Az iskolából hazaérve látod, hogy anyu nagyon mogorva. Te viszont remek hangulatban vagy. Mit tennél, hogy anyu jobb kedvre derüljön? Játsszátok el a jelenetet?”³⁶ Vita és az érvelés című fejezetben található az alábbi gyakorlat. „Játsszátok el egy jelenetet arról, hogy apu és anyu vitatkoznak egymással: szüksége van-e a családnak egy kocsihoz vagy sem! Fenn tud tartani a család kocsit vagy sem?”³⁷ Nyilvános és személyes beszédmód című fejezetből való az alábbi feladat: „Te tartod az évzáró ünnepség beszédét. Milyen szónoki fogásokkal élnél, ha előadásod közben észlelnéd, hogy közönséged figyelme lankad?”³⁸

Az idegen nyelvi órákon való drámás eszközök használatával először Előd Nóra³⁹ majd tanítványa Lannert István és Vatai Éva foglalkozott. (Ezen kívül Vatai Éva a francia nyelvű diákszínjátszással is foglalkozik.)

4. Történelemóra és a dramatikus eljárások⁴⁰

Knausz Imre a kultúra, a tradíció átvételénél hangsúlyozza a narratívák döntő szerepét, és velük kapcsolatosan a különböző perspektívák használatát, a személyes érintettség megcélzását és intencionalitást, ami a szereplők szándékainak, vágyainak, érzelmeinek, terveinek megértését jelenti. Ezekből következően a narratív hagyomány iskolai elsajátításának előfeltétele a képzelőerő és az empátia mozgósítása, fejlesztése. E meghatározás alapján a szükséges kulturális tőke elsajátításának hatékony, élményszerű és

³³ Uo. 219-220. o.

³⁴ Uo. 279. o.

³⁵ Bánréti Zoltán: *Kommunikálj! Kommunikációs és nyelvi tréningek 14-18 évesek számára*. Korona Kiadó, Bp., 1993.

³⁶ Uo. 31. o.

³⁷ Uo. 127. o.

³⁸ Uo. 164. o.

³⁹ Előd Nóra: *Horovod. Körbe-körbe karikába. Orosz nyelvi játékok*. Tankönyvkiadó, Bp. 1987.

⁴⁰ Előzményként Mezei Éva 1975-ös Bogánics utcai kísérlete (Mezei Éva: *Történelmi játékok*. DPM 2. szám, 1991.) és Előd Nóra holokauszt témájú munkája (Olasz-magyar történet 2014.) említhetők meg.

korszerű módja lehetne a fenti célokat fókuszba helyező drámapedagógia, amely Knausz Imre által kulturális autizmusnak mondott jelenség ellen is felveheti a harcot.⁴¹

A múlt jeles alakjainak vagy csak a szemtanúinak szerepének felvételével az a cél, hogy a tanulókat közelebb vigyük az adott kor világához.

Pl.: Játshatunk falut a tatárjárás idején, hogyan próbálnak megmenekülni a pusztító hordák elől; rendezhetünk kerekasztal-beszélgetést Mátyás-korabeli szereplőkkel (pl. Szilágyi Erzsébet, Beatrix, szultán követe, III. Frigyes titkára, báró és kispáncs, Szilágyi Mihály, jobbágy, Kolozsvár főbírája, fekete sereg zsoldosa, Kinizsi Pál stb.): hogyan vélekednek Mátyás uralkodásáról; mit gondolnak Pest-Buda polgárai, mikor először mentek át a Lánchídon; és mit Budapest lakói 1945 tavaszán, mikor az ostrom után előbújtak a pincékből stb.

A szimulációs játékban való részvétellel könnyen érthetővé válhat az úriszék, a kétkamarás parlament vagy a tőzsde működése. Bírószági tárgyalásnak vehetjük alá Bánk bán, azaz védhetjük és vádolhatjuk a nádor jogkörének vizsgálata céljából. Érvek és ellenérvek disputáját rendezhetjük meg a szatmári béke, a világosi fegyverletétel vagy a kiegyezés értékelésekor.

Írásbeli feladatokkal is elláthatjuk a tanítványainkat: hogyan indokolta barátjának írt levelében Kölcsey a követi megbízatásáról való lemondását; mit írt naplójába Kossuth, mikor a levert szabadságharc idején átlépte a magyar határt, és mit Rákosi Mátyás Rajk László kivégzésekor; milyen szamizdat szórólappal szerveztek tüntetést március idusára az egyetemisták 1985-ben.

Ezek a drámás eszközök használhatók bevezető vagy összefoglaló órákon, de forrásfeldolgozás esetén is - a különböző írásos vagy képi forrásokba életet lehet lehelni segítségükkel. Legyen példa erre az alábbi Szent István I-II. törvénykönyvére épülő forrásfeldolgozó és egyben összefoglaló óra.

Az óra bevezetőjeként létre hozhattunk egy korabeli falut konkrét természetföldrajzi környezettel: ötleteket összegyűjtve, mérlegelve egy rajz készülhet az adott faluról, amelynek nevet is adhatunk. A játszóktól azt kérjük, hogy a falu egy-egy tekintélyes férfiemberének szerepét vállalják el általuk meghatározott mesterséggel, életkorral, családi állapottal. A választás legyen lehetőség szerint korhű. A rokoni, baráti szálak, az alá- és fölérendelt

⁴¹ Knausz Imre: *Műveltség és autonómia*. Iskolakultúra 2002/9.

viszonyok is kialakításra kerüljenek – (valószínűleg lesz valaki a játszók közül, aki a falubíró szerepét választja, és így a tanár egy közepes státuszú szereppel is tudja közvetetten egyrészt a játékot befolyásolni, másrészt a résztvevők döntéshozó szerepét is megőrizni, ha nem, akkor elengedhetetlen, hogy a tanár lépjen a falubíró szerepébe.)

Nézzünk körbe 1030-ban egy nyári vasárnap a faluban! Készítsenek a tanulók egy állóképet a templomban zajló misén résztvevő falusiakról – majd hallgassuk meg erről a forrást: „...az istentisztelet hallgatására a templomba menvén, ott a misék szertartása alatt egymás közt mormognak és másokat zavarnak, haszontalan történeteket mesélgetve és nem figyelve a szent olvasmányokra és a lelki táplálékokra...” (I/19.) Milyen különbségek vannak az elkészült állókép és a forrás közt? – tehetjük fel a kérdést.

Ezután a falubíró járja körbe a falut, feladata az lesz, hogy az I. törvénykönyv 9. pontjának („...vasárnap mindenki menjen a templomba, öregek és fiatalok, férfiak és nők, kivéve azokat, akik a tüzet őrzik.”) betartását ellenőrizze. Kikkel találkozik, az otthon tartózkodók mivel védekeznek? - párbeszédés improvizációk megszületésére sarkalljuk így a diákokat.

Másnap a falu bírása gyűlésre hívja a falu lakóit, ahol kihirdeti István király akaratát: „Ha valakinek az Isten tizedt adott egy évben, a tizedik részt adja Istennek, és ha valaki tizedét elrejt, kilenc részt fizessen.” (II/18.) Mit szólnak mindehhez a falu lakói? – egész csoportos improvizáció a kért munkaforma. Miért nem ajánlatos István akaratára ellen fellázadni? – körkérdésre a gyerekeknek szerepből kell válaszolniuk, és az előző óráknak köszönhetően a tanulóknak már vannak ismereteik a felkelések véres megtorlásáról, az államhatalom átgondolt és alaposan megszervezett kiépítéséről. Ezután a falu tekintélyes embereinek érveket kell gyűjteniük, hogy a király törvényét az elégedetlenkedőkkel (ha nincs ilyen a diákok közt, a tanár a király akaratával szembeszegülő szerepébe lépve provokálhatja a diákokat) is elfogadtassák. Természetesen ők maguk is előállhatnak ötletekkel, de segítségként használhatják a törvénykönyvet is. Pl.: „...amennyivel nagyobb az Isten az embernél, annyival előbbre való a vallás ügye a halandók birtokainál.” (I/1.) „...a pap mindnyájatoknál többet dolgozik. Közületek ugyanis mindenki csak a saját munkáját végzi, ő pedig mind a magáét, mind az összesekét. És azért, miképpen ő mindnyájatokért, úgy ti is mindnyájan őríte a legnagyobb buzgalommal tartoztok dolgozni.” (I/5.) Így elérhetjük, hogy érv-vadászat gyanánt a tanulók kézbe vegyék a csaknem ezeréves szöveget.

A fentiekben ismertetett dramatikus eszközöket használó történelem tantárgyhoz kapcsolódó vázlat természetesen folyamatos bővítésre, korrigálásra szorul, de törekvése remélhetőleg egyértelmű – egyrészt: szemléletesebbé, közelebbivé, és így könnyebben megtanulhatóvá hozzuk a múltat, másrészt: a távoli időben élt emberek életre keltésével a diákok fantáziáját, empátiáját is fejleszthetjük.

A drámás eszközök használata ellen a leggyakoribb ellenérv, hogy túl időigényes e módszeregyüttes. Azonban ezt vádat felülírja a drámapedagógia hosszútávon is mérhető eredményessége és a megszerzett tudás mélysége: aki egyszer „játékból” belebújhatott a földbirtokos erdejében vadat elejtő, és ezért az úriszéken 25 botütésre büntetett jobbágy bőrébe, és átérezte a jobbágy tehetetlen dühét, az valóban üdvözölni fogja az 1848-as jobbágyszabadítást, és jobban megfogja érteni Petőfi *Falu végén kurta kocsmá* című versét is.

B) Tanítási dráma: dráma a személyiségfejlesztés és közösségépítés szolgálatában

1. Drámaóra, osztályfőnöki óra, erkölcsstanóra

Napjainkban a művészeti nevelés hangsúlya áttevődik a személyiségfejlesztésre – ez a dráma és tánc műveltségterületen mindig is így volt. Kiss Virág idézi a vizuális neveléssel foglalkozó Bodóczky Istvánt, aki szerint a legfontosabb az, hogy a gyerek értse meg: ez az óra nem a művészetről, hanem róla szól.⁴²

Mihály Ottó a plurális nevelésügy nevelésfilozófiáját felvázolva ír a divergens gondolkodáson alapuló kreatív, innovatív tanulásról és az emberi jogok univerzálódásáról. „A kognitív szférában a feladatmegoldásban divergenciára van szükség, a különböző léptékű közösségi, nemzeti és globális konszenzus megteremtéséhez azonban morális konvergenciára van szükség.” Majd kifejti az érzelmi fejlesztés fontosságát is: „az érzelmeket meg kell tanulni azonosítani, fejleszteni, finomítani, és el kell sajátítani (személy- és csoportközi

⁴² Kiss Virág: *Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia*. Iskolakultúra 2010. 10. szám, 24. o.

viszonyokban egyaránt) az érzelmi konfliktusok kezelését.”⁴³ Véleménye is alátámasztja a dráma kívánatos jelenlétét az iskolákban.

Knausz Imre a korszerű műveltség sikeres átadása érdekében úgy gondolja, hogy új tudáselemek – mint az önismeret, populáris kultúra és a jelenismeret - bevitele elengedhetetlen.⁴⁴ Az önismeret mint a személyiségfejlődés alapja a drámapedagógia egyik legfőbb célkitűzése. E mellett a drámaóra alapötletét gyakran a fiatalok által is ismert populáris kultúrából veszi, és mivel gyakran napjaink égető problémáit is górcső alá veszi, sokat tesz a mély, sztereotípiáktól mentes jelenkori társadalomismeretért is.

Dorothy Heathcote filozófiáját rögzíti Gavin Bolton könyvében: „a gyomorszáj szintjén megjelenő valódi dráma azzal foglalkozik, amit az ember énje legmélyére ásva arról szeretne megtudni: mit is jelent embernek lenni.”⁴⁵ A legmélyebb tudás felszínre kerülését segítheti a dráma érzékletes, éles, őszinte jeleneteivel: a résztvevők eljátszhatják akár negatív indulataikat, bosszúvágyukat, agresszivitásukat is, hiszen mindez csak „játék”.

Példa⁴⁶ a tanítási drámára: *Fakardos vitéz*

A dráma fókusz: lehetséges-e a békés módon, fegyvertelenül megoldani egy ellenséges helyzetet? Helye lehet egy drámaóra, egy osztályfőnöki óra vagy egy erkölcsstanóra. A résztvevők életkora 8 éves kortól a felnőttekig terjedhet.

Bevezetésként egy törzs vándorlását játssza el a csoport: a játszók libasorban haladnak, az elől haladó így szól: *itt egy....* (patak, orrszarvú, szikla stb.), és mutat egy mozgást, amit a sor leutánoz, ő a sor végére szalad, és a mögötte álló folytatja: *itt egy....*, addig tart a vándorlás, amíg mindenki sorra kerül. (Mozgásos, utánzáson alapuló szabályjáték.) A tanár lesz az utolsó, aki egy „patakhoz” vezeti a csoportot, és narrációban közli, hogy *a törzs a patak két partján telepszik le, és békében él*. Kér egy állóképet a csoporttól, ami aztán kisebb részenként megmozdulhat, megszólalhat. Ezután újabb narráció következik: *a patak két partján egy-egy törzs szerveződik saját névvel és köszönéssel, és azt kéri a csoportoktól, hogy találják ki törzsnevüket, majd mutassák meg köszönésüket is*. Gondolkodjanak azon is, hogy mi a törzsük legnagyobb ünnepe, amit meséljenek is el: mit ünnepelnek és mikor,

⁴³ Mihály Ottó: *Fordulat és pedagógia*. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. Okker-Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp., 1999. 271-272. o.

⁴⁴ Knausz Imre: *Műveltség és autonómia*. Iskolakultúra 2002/9. 23. o.

⁴⁵ Gavin Bolton: *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993. 64. o.

⁴⁶ A 3. számú melléklet tartalmaz egy másik+ tanítási drámát is – a cyberbulling témakörében.

hogyan? (Célja ezeknek a feladatoknak, hogy megtörténjék a szerepfelvétel és az elköteleződés.)

A következő narráció így hangzik: *egyszer véget ért a két törzs közötti békés viszony, mert az történt, hogy...* - itt egy pantomim jelenetet kér a tanár a két törzstől, amit a második bemutatáskor a másik csoportnak kell szinkronizálnia. (Leggyakrabban a másik törzstől való lopás szokott előfordulni.)

Már el is felejtették, hogy pontosan mi történt, de mindkét törzs meggyőződése, hogy egy jó törzsbeli, gyűlöli a másik törzshöz tartozókat – így szól a következő narráció. Majd a patak partjáról egy újabb állóképet kér a tanár, amely tükrözi a békétlen állapotokat.

Ekkor egy fakardos idegen vetődik a patak partjára. Mindkét törzssel megismerkedik, és megismeri 2-2 jó tulajdonságukat. A törzsek kitalálják, mi lehet az ő jó tulajdonságuk, azaz miben lehetnek jók. (Gyakori jellemvonás: jó vadászok és példamutatóan gondoskodnak a gyerekeikről.) A kitalált erényeket majd szoborcsoportban megmutatják mintegy találós kérdésként a másik törzsnek, amely igyekszik kitalálni azokat.

Ezután *a fakardos idegen elhatározza, hogy békét szerez a két törzs közt:* bármelyik játzó fakardos idegenként elmondhatja ötletét. (Ez az óra csúcspontja: ajánlatos elérni, hogy minél több ötlet gyűljön össze. A fakard szimbóluma és egyben záloga a békés megoldásoknak, bár ötlet szintjén gyakran felmerül a csoportokban, hogy magát a fakardos idegent kell eltenni láb alól. A leggyakoribb ötletek: a két törzs egy - egy ifjút és lányát összeházasítják; a két törzs gyerekei összebarátkoznak és elvesznek, a szülők együtt keresik meg őket, és közben kibékülnek; kereskedelmi kapcsolatokat építenek ki a két törzs közt, ennek érdekében egy - a patakot átívelő - hidat építenek.) Majd az ötletbörzéből választva vagy akár egy újat kitalálva eljátssza a két törzs a saját verzióját. A történet lezárásaként mondatról mondatra haladva a játzók elmesélik a nép történetét a közös vándorlástól kezdve a két törzsre való szakadáson és a békétlenségen át a békekötés utáni időszakig. Befejezésként megfogalmazzák a fakardos idegen sírfeliratát vagy énekelnek, táncolnak emlékére. (A két törzs döntése és jövője a résztvevők kezében van, és az összegző történetmeséléskor a tetteik következményeivel is szembe kell nézniük, azaz, ha nem sikerül a békés megoldás, akkor kipróbálhatják az erőszakos eszközöket is, de akkor az egyik vagy akár mindkét törzs kihalásának reális veszélye fenyegeti a játzókat.)

2. Pedagógusképzés és továbbképzés: szerepazonosság keresése és konfliktuskezelés

Eck Júlia 2016-ban megállapítja: „a dráma mint oktatási módszertani eszköz és fejlesztő tevékenység még mindig nem kapott helyet az általános tanárképzésben...pedig szinte nélkülözhetetlen a személyiségfejlesztésben, a pedagógus-alkalmasság érdekében.”⁴⁶ Azaz a drámapedagógiát feltétlenül használni kellene a tanárképzésben is, és nem csak mint egy fontos pedagógiai felfogást és módszeregyüttest, aminek ismeretében módszertani eszköztáruk gazdagodhat a leendő pedagógusoknak, hanem a tanárrá válás eszközeként is.

Gabnai Katalin ki is fejt, miért tekinti a drámapedagógiát a tanárképzésben rendkívül fontosnak - mert a drámaélmény megtanítja a leendő pedagógust a térrel, az idővel és a személyes hatóerővel való gazdálkodás tudományára.⁴⁷

Marlok Zsuzsa továbbment ezen az ösvényen, és kidolgozta a tanár szakos hallgatók számára az ún. szakmai orientációjú pszichodramát, melynek „a tanárképzésben fontos szerepe lehetne a hallgatók önismeretének javítása szolgálatában. Segíthet nekik az első, és talán legfontosabb kérdés megválaszolásában, vagyis szakválasztásuk felülvizsgálatában, annak eldöntésében, hogy valóban tanárok akarnak-e lenni.”⁴⁸ Marlok Zsuzsa hosszasan elemzi, miben segíthet az ún. szakmai orientációjú pszichodráma:

„A tanári személyiség viszonylatában:

- személyiségfejlesztő, mert a tanár munkája közel áll a szerepléshez;
- javítja a kiállás biztonságát, magabiztosságot és önbizalmat ad;
- segít leküzdeni a gátlásokat és a szorongásokat;
- jó a saját mentális egészség miatt, mert feltölt;
- a tanár jobban tud nevelni, mert erősíti empátiáját.

A személyiség viszonylatában:

- kimozdít a passzív szemlélődő és befogadó szerepből;
- felszabadítja a személyiséget;
- erősíti az önismeretet;

⁴⁶ Eck Júlia: *A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben*. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016. 111. o.

⁴⁷ Gabnai Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Bp., 1999. 18. o.

⁴⁸ Marlok Zsuzsa: *Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben – és továbbképzésben*. PhD (Doktori) Értekezés, Veszprém, 2004. 141. o. konyvtar.un-pannon.hu/.../Karacsne_Marlok_Zsuzsanna_dissertation.pdf

- az egész embert szólítja meg;
- fejleszti a problémamegoldást.

A közösség viszonyában:

- közösségépítő ereje van;
- bizalmat teremt;
- elősegíti az együttműködést;
- elősegíti egymás megismerését és egymás értékeinek felfedezését;
- erősödik az egymás iránti tolerancia.”⁴⁹

Marlok Zsuzsa következetesen pszichodramát és szupervíziót említ, mellyel átlépi a drámapedagógia kompetenciáját, tehát egy újabb, de a drámapedagógiával határos tartomány alapjait dolgozta ki.

A drámás eszköztár a már gyakorló pedagógusokat is segítheti: egyrészt szupervízió eszközeként – a munka során szerzett élmények feldolgozásában, megoldatlan konfliktusok újrajátszásával megoldások keresésében, másrészt az ún. szerepszellőztetés révén. (Ez az utóbbi fogalom prevenciós szándékú rehabilitációnak is tekinthető: a pedagógusi szerepkörtől távol eső szerepek, helyzetek felkínálása – negatív szerepek, fantáziavilág alakjai, elvont fogalmak, tárgyak megjelenítése stb., abból a célból, hogy kipihenhető legyen a tévedhetetlen és példamutató magatartású pedagógus szerepkör.)

Szükséges a játékképesség folyamatosan edzése, karbantartása - különösen a pedagógusoknak, szülőknek, hogy képesek legyenek az együttjátszásra és ne csak a játszattatásra. A drámás eszköztár az ifjú, a felnőtt és akár az idős generáció számára is megadhatja a játék tevékenység örömet, felszabadultságát - a „mintha” fantáziajátékok következmények nélküli kipróbálását, és ez nem csak a gyermeki ösztöntevékenység átmentését jelenti a későbbi életkorba, hanem lehetséges a játékhoz és egyben a világhoz és önmagunkhoz való viszony újrainírása is.

A szerepbe lépésre épülő drámajáték többek közt arra is tanít, hogy a mindenkori most - ra figyeljünk, hogy mindig a pillanatnyi pillanatba adjunk bele anyait-apait, ahogy valamennyi játék tevékenység esetén is - ez a bizonyos belefeledkező flow-érzés a játszók egész életére kihathat, és az öröm és az elégedettség érzésével ajándékozhatja meg őket.

Szakértői dráma a pedagógusképzés területén

⁴⁹ Uo. 162-164. o.

Az alábbi drámavázlat pedagógus hallgatóknak készült, akiket még 1-2 év elválaszt attól, hogy valóban pályakezdő tanárok legyenek, így adott a drámapedagógia által fontosnak tartott kerettávolság, amelyet megerősít a szakértői tevékenységforma használata is.

Milyen nehézségekkel találkozhat egy pályakezdő pedagógus? – teszi fel a kérdést a 3-5 fős csoportokra bontott hallgatóknak a drámatanár, és a választ jelenettel kéri, hogy megadják. Az elkészült jeleneteket egymást követően az egész csoport megnézi, megpróbálja nevén nevezni a felmutatott problémát (idősebb kollegák rosszindulata, a szülők elutasító viselkedése, túlzott megterhelés, gyerekek tiszteletlensége, szakmai bizonytalanság stb.). Majd az egyes jelenetek mélyítése következik - címadással, lelassítással, pantomimes megoldással, szinkron hanggal, belső hangokkal, a főszereplők gondolat követésével, szerepcserével. Ha megfogalmazható egy-egy érzés, azt megmutatható érzelemhullámmal, vagyis egyre fokozódó erősséggel; ambivalens érzés, gondolat esetén a két ellentétes oldalt képviselők fórumszínházi konvenció formájában össze is csaphatnak.

Majd arra kéri a drámatanár a csoportokat, hogy alapítsanak meg egy pedagógusokat segítő szervezetet, adjanak nevet neki (itt leginkább betűszók, ill. szimbolikus elnevezések születnek), és fogalmazzák meg mottójukat is. Majd nagycsoportban összegyűjtik, milyen gondokkal kell szembenéznie egy pályakezdőnek. Ezen a ponton a téma általában tovább tágul: az anyagi gondok, a szülőktől való leszakadás, a párkapcsolat, a munka-szabadidő aránya stb. is szóba került. Az egyes cégek választanak az összegyűjtöttekből egy-egy problémahalmazt, amelynek feltérképezéséhez alkalmazhatnak szakértőket: pszichológust, szociológust, idősebb, tapasztalt pedagógust stb. – mindez újabb lehetőséget ad a szerepbe lépésre a játszóknak. A szakértők elmondhatják a véleményüket az adott kérdésről, ill. azt is kifejtethetik, mivel tudnak segíteni a fiataloknak. Majd az adott témához kapcsolódóan kitalálnak, és elmesélnek egy pályakezdő kudarc- vagy sikertörténetét. A másfél órányi foglalkozás egy körkérdéssel zárul: mi a legnagyobb aggodalmad a saját pályakezdésed illetőleg?

III. Záró gondolatok

A színháznak mint a nevelés-tanítás eszközének több évezredes hagyományai vannak – gondoljunk csak az ókori színházra vagy a koraújkorai iskolai színjátékokra.

Edward Bond kortárs angol drámaíró szerint: „A szórakozás menekülés a valóságból, a dráma viszont kutatás a valóságban, azaz a dráma a menekülés ellentéte, maga a keresés, haladás valami felé.”⁵⁰ Ezzel a megállapítással összhangban a tanítási dráma lényege a problémaközpontúság, azaz a résztvevők gondolataira, történeteire épülő, de mégis csak fiktív történet kibontása, amely a játszókat kerettávolsággal védi, ez különbözteti meg a pszichodramától. A drámapedagógiában a gondolatok szélsőséges pólusokat is érintő utakat járhatnak be. A játék védelme alatt a helytelen tettek és hibás választások következményeivel is megtörténhet a szembesülés. A cél, hogy az átélt történelemszerű eseményekből képesek legyenek a résztvevők tanulni, és a tanultakat az órán kívül is alkalmazni. A drámapedagógia egyéni döntésekhez vezetheti a résztvevőket – nem vezet-e ez az értékrendek káoszához? Nagy a felelőssége ebben a drámapedagógusoknak.

A drámapedagógia a fentiekben vázolt eredményeit a játék és a művészet erejével éri el konkrét személyközi kommunikáció keretei közt – a gyermekkori szerepjátékokra épülő szerepbe lépéssel. Hatásmechanizmusa hasonló, mint gyermekkorban – a játék alatt válik érthetővé maga a helyzet és szereplőinek viselkedése, így a szerep biztonsága képessé tesz arra, hogy gondolkozásunkat kitágíthassuk, megújíthassuk, új progresszív nézőpontokat ismerjünk meg e egyszerre ősi és modern módszeregyüttessel.

A jegyzet a tanítási dráma mellett az alkalmazott drámát is bemutatja. A szerepbe lépés eszközét használó oktatási forma egy a lehetséges szakmai alternatívák közül.

A drámapedagógiai foglalkozás – legyen az tanítási vagy alkalmazott dráma, vagy akár szakértői játék - a homo ludens tere, amelyet akár komoly témák esetén is a játékban mint a tanulás egyik formájában rejlő pozitív energiák - a kreativitás, az együttesség és az öröm – hatnak át.

⁵⁰ Bond, Edward 2009: *Kötenger, egy előadás vázlatja.*

http://ellenfeny.hu/index.php?view=article&layout=offline&id=2694%3Aktenger&option=com_content&Itemid=232 Letöltés: 2017.09.23. 7:42

IV. Kulcsfogalmak⁵¹

A, B, C, D, E drámatípusok 28-31.

alkalmazott dráma 21., 24., 25., 31., 53., 95.

beavató színház 25., 31-32.

belső hang 38.

bibliodráma 19.

DIE (Drama in Education) 21., 31., 33.

disputa 66.

drámajáték 8., 14-18., 23., 60., 63.

drámamodell 40.

drámatanári kérdések 43-44.

dramatikus (interaktív) népmese-foglalkozás 54 -59., 90-93.

életjáték 10., 29.

élmény(befogadó)központú irodalomoktatás 59.

fókusz 39., 52., 90, 95., 99.

folyamatdráma 8., 31.

forró szék 37., 102.

fórumszínház 38., 72.

⁵¹ A fogalmak mögötti számok a fogalom érdemi előfordulásainak helyét jelöli.

gondolatkövetés 38.

képalírás 38.

kerettávolság 18., 39., 48., 72., 74., 101.

készségfejlesztő gyakorlatok 28.

konstruktív dráma 19-20., 30.

konvenciók (kontextusépítő, narratív, költői, reflektív) 37-38.

Magyar Drámapedagógiai Társaság 11., 62.

mimetizáció 14.

mintha-világ 14., 18., 48-49.

múzeumpedagógia 25.

olvasztótégely paradigma 47.

óvatos nyelvhasználat 43.

pedodráma 13.

pszichodráma 18., 42., 71.

ravasz nyelvhasználat 43.

rendhagyó irodalomóra 24.

stílusváltás 38.

szakértői játék 8-9., 30., 72-73.

személyes bevonódás szintjei 50.

szerep a falon 37.

szerep gördítése 8-9.

szerepbe lépés 6-7., 35., 62.

szimuláció 65.

színházi nevelés 4., 21., 25., 31-32., 42.

színházpedagógia 9., 33.

színjátszókör 13., 17.

szociojáték 10.

szomatodráma 19.

tanár szerepben 8., 45-46.

tanítási dráma 21-25., 28-31., 68-70., 99-102.

TIE (Theater in Education) 21., 31-33.

V. Bibliográfia

- Almási Miklós: *Színházi dramaturgia*. Színháztudományi Intézet, Bp., 1966.
- Arató László: *Problémacentrikus irodalomtanítás a középiskolában*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westerman Könyvkiadó, Celldömölk, 1998.
- Arató László: *Törésvonalok és dilemmák*. Mentor, 2001. dec.
- Arató László: *12 tézis a magyartanításról*. Élet és Irodalom, 2003/8. febr. 21.
- Arató László: *A tananyag kiválasztás és elrendezés néhány lehetséges modellje*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Arató László: *Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Arató László: *A populáris regiszter az irodalomtanításban*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Bácskay Mihály: *Diákszínpad és diákszínjátás*. Tankönyvkiadó, Bp., 1974.
- Bagi-Gál Ferencné: *Drámapedagógia alkalmazása: foglalkozásminták a felső tagozaton*. Pedellus, Debrecen, 2001.
- Bagi-Gál Ferencné: *Drámapedagógia alkalmazása: foglalkozásminták az alsó tagozaton*. Pedellus, Debrecen, 2004.
- Bagdy Emőke – Telkes József: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó 2002.
- Bagdy Emőke – Bognár István – Urbánné Riskó Márta: *Művészetek – Szimbólumok – Terápiák*. Pszichagógosz Bt., Bp., 1995.
- Bajzáth Mária: *Mesefoglalkozások gyűjteménye*. Kolibri, Bp., 2015.
- Balázs Ágnes: *Éljünk velük! Alkalmazott drámajátékok a gyógypedagógiai gyakorlatban*. Candy Kiadó, Veszprém, 2003.
- Bánréti Zoltán: *Kommunikálj! Kommunikációs és nyelvi tréningek 14-18 évesek számára*. Korona Kiadó, Bp., 1993.
- Barkó Endre: *A kommunikatív didaktika*. Dinasztia Kiadó, Bp., 1998.
- Bécsy Tamás: *A dráma lételméletéről*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1984.
- Bécsy Tamás: *Mi a dráma?* Akadémiai Kiadó, Bp., 1987.
- Bécsy Tamás: *A dráma esztétikája. A dráma műneme és műfajai*. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1988.
- Benedek László: *Játék és pszichoterápia*. Magyar Pszichiátriai Társaság, Bp., 1992.

- Benkes Zsuzsa - Petőfi S. János: *A vers és a próza kreatív produktív megközelítéséhez.* Alapfeladat-típusok. Országos Közoktatási Szolgálató Iroda, Bp., 1993.
- Benkes Zsuzsa - Petőfi S. János: *A vízjel nem tűnik el oly könnyen.* Tinta Könyvkiadó, Bp., 2007.
- Bethlenfalvy Ádám: *Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (2.).* DPM¹ 29. szám, 2005.
- Bethlenfalvy Ádám: *Alkalmazott színház. A drámapedagógia és színházi nevelés különböző formáinak bemutatása. Művészetpedagógiai Tanulmányok.* ELTE 2015.
- Bíró Sándor – Juhász Sándor (szerk.): *Nonverbális pszichoterápiák.* Magyar Pszichiátriai Társaság, Bp., 1991.
- Boal, Augusto: *Theatre of the Oppressed.* Pluto Press, London, 1979.
- Boal, Augusto: *Legislative Theatre. Using performance to make politics.* London and New York: Routledge. 1998.
- Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei: Vázlat az irodalomtanítás elméletéhez.* In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón.* Pauz-Westermann Kiadó, Celldömölk, 1998.
- Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei.* In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Bolton, Gavin: *Egyensúlyozószám.* DPM 4. szám, 1992.
- Bolton, Gavin: *A tanítási dráma és a TIE.* DPM 5. szám, 1993.
- Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete.* Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993.
- Bolton, Gavin: *Az oktatási dráma és a TIE összehasonlítása.* DPM 8. szám, 1994.
- Bolton, Gavin: *A tanítási dráma újragondolása.* DPM különszám, 1996.
- Bowell, Pamela-S, Heap, Brian,: *Planning Process Drama: Enriching Teaching and Learning,* London, David Fulton Publishers, 2001.
- Brecht Bertold: *Gesammelte Werke.* Suhrkamp in Zusammenarbeit mit Hauptmann, Frankfurt am Main, 1967.
- Brook, Peter: *Az üres tér.* Európa Kiadó, Bp., 1999.
- Buda Béla (szerk.): *Pszichoterápia.* Gondolat Kiadó, Bp., 1981.
- Buda Béla – László János: *Beszéd a szavak mögött.* Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp., 1981.
- Buda Béla: *Empátia... a beleélés lélektana.* Ego School Bt., Bp., 1993.

¹ Drámapedagógiai Magazin: A Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája 1991-től.

- Budai Katalin: *Kiút a pedagógia hazai drámájából: drámapedagógia*. Magyar Hírlap, 1991. jún. 4.
- Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám: *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan, Bp., 2013.
- Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. Insite, Bp., 2017.
- Davis, David: *Drámajáték, tanulás, értelmi fejlődés*. DPM 4. szám, 1992.
- Davis, David: *A forma újragondolása a drámatanításban*. DPM 23. szám, 2002.
- Debreczeni Tibor: *Egy amatőr emlékezése 1966-1978*. Országos közművelődési Központ Módszertani Intézet, Bp., 1989.
- Debreczeni Tibor: *A drámapedagógia hazánkban*. DPM 1. szám, 1992.
- Debreczeni Tibor: *Szín-kör-játék (kreatív játékok)*. Múzsák, Bp., 1992.
- Debreczeni Tibor: *Pedagógiai módszer a drámapedagógia*. DPM 1992/3.
- Debreczeni Tibor: *A drámapedagógia Magyarországon*. In: Trencsényi László (szerk.): *Reformpedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1993.
- Debreczeni Tibor: *Drámapedagógiai órák*. A Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola kiadásában, Bp.- Kecskemét, 1994.
- Debreczeni Tibor (szerk.): *Az angol drámapedagógia*. (Peter Slade, David Davis, Gavin Bolton írásaiból.) DPM 2000. 19. szám, Melléklet
- Debreczeni Tibor: *Irodalom és nevelés*, DPM 2003/különszám.
- Debreczeni Tibor: *És élmény és vers és próza*. Academia Ludi et Artis, Magyar Versmondók Egyesülete, Bp., 2009.
- Dévényi Róbert – Keleti István: *A színjáték művészete*. I-II. kötet, Tankönyv a színjátszó csoportok és irodalmi színpadok szakmai vezetőinek oktatására. Népművelési propaganda Iroda, Bp., 1966.
- Dombi Mária Adrienn: *A játékpédagógia módszertani megközelítései*. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. Komárom, International Research Institute, 2015.
- DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. DICE Konzorcium, 2010.
- DICE – változások világa. Tanári csomag tanítási színház és drámával foglalkozóknak*. DICE Konzorcium, 2010.
- Dobozi Eszter: *Kísérlet „a vég elhalasztására”*. Iskolakultúra, 2003/4.
- Domokos Zsuzsa: *Mit ér az ember, ha magyartanár?* Iskolakultúra, 2003/4.

- Dunn, Julie: *A spontán dramatikus játék és a „szuper dramaturg” avagy ki szerkeszti a drámai formát?* DPM 20. szám, 2000.
- Duró György – Nánay István: *Dramaturgiai olvasókönyv.* Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993.
- Eck Júlia: *Drámajáték a középiskolai irodalomórán.* OSZMI, Bp., 2000.
- Eck Júlia: *Szövegbefogadás, szövegelemzés a kreatív dráma eszközeivel.* In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016.
- Eck Júlia: *A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben.* In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016.
- Elkonyin, D. B: *A gyermeki játék pszichológiája.* Gondolat, Bp., 1983.
- Előd Nóra: *Horovod. Körbe-körbe karikába. Orosz nyelvi játékok.* Tk., Bp. 1987.
- Előd Nóra (szerk.): *Add tovább! Drámajátékok 6-7 éveseknek.* Candy Kiadó, Veszprém, 1994.
- Erdélyi Margit, L.: *Az irodalom vetületei.* Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, 2002.
- Erdélyi Margit, L.: *Az irodalomtanár kompetenciái és dilemmái.* In: Nemzetközi Tudományos Konferencia SJE – II. medzinárodná vedecká konferencia UJS „*Társadalmi jelenségek és változások*“ – „*Spoločenské javy a zmeny*“. Komárom, 2010. szeptember 6–7-konferenciakötet.
- Falus Iván: *Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek.* In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.
- Falus Iván: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai.* Gondolat Kiadó, Bp., 2006.
- Falus Iván: *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1998.
- Fenyő D. György (szerk.): *Nézőpontok, motívumok.* Krónika Nova Kiadó, Bp., 2001.
- Freudenreich, D.: *Erlebnisorientierter Literaturunterricht. Textverstehen durch Rollenspiel. Gruppendynamik.* In: Zeitschrift für angewandte Sozialwissenschaft 1983/3.
- Fűzfá Balázs: *Élményközpontú irodalomtanítás.* Pont Kiadó, Bp., 2003.
- Fűzfá Balázs: *Az élményközpontú irodalomtanítás.* In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón.* Pauz-Westerman Könyvkiadó, Celldömölk, 1998.
- Gabnai Katalin: *Drámajáték.* 3. módosított kiadás, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993.

- Gabnai Katalin – S. Takács Zsuzsa - Borosné Kéry Zsuzsa: *Dramatikus játék a kisiskolában*.
In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás I*. Universitas, Bp., 1994.
- Gabnai Katalin: *Értékközvetítő és képességfejlesztő program*. DPM különszám, 1997.
- Gabnai Katalin: *Drámajátékok: bevezetés a drámapedagógiában*. Helikon, Bp., 2005.
- Gábor Csilla: *Esszék a korszerű irodalomtanítás köréből*. Korunk, 2001/4.
- Galicza János – Schödl Livia: *Pedagógusok gubancai. A lelki egészség megőrzésének lehetőségei a pedagóguspályán*. Korona, Bp., 1993.
- Golden Dániel – Pap Gábor: *A színház helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében*. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016. 203. o.
- Golnhof Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.
- Gordon, Andrew: *T.E.T. – A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat Kiadó, Bp., 1990
- Gordon Györi János: *A magyartanítás mestersége. Mestertanárok a magyartanításról. Beszélgetés tíz kiemelkedő jelentőségű magyartanárral*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2004.
- Gordon Györi János: *Tanárszerepek irodalomórán*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Gordon Györi János: *Magyartanítás gyakorlatban*. 2009. jún. 17.
<http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/magyartanitas>. Letöltés: 2016.10.24.
- Heathcote, Dorothy – Bolton, Gavin: *A „szakértői játék” alaptörvényei*. DPM 12. szám, 1997.
- Heathcote, Dorothy: *Az aktív tanulás lehetséges keretei*. DPM 26-27. szám, 2002-3.
- Heathcote, Dorothy: *Contexts for Active learning – Four models to forge links between schooling and society*, NATD Conference, 2002, 5–8.
- Hevesi Sándor: *A drámaírás iskolája*. Gondolat Kiadó, Bp., 1961.
- Jirsová, Zuzana: *Dramatická výchova jako cestak literaturě*. Diplomová práce. Divadelni fak. Ak. Muz. Umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky. Praha 1997.
- Kaposi László: *Játékkönyv*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ és Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993.
- Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1995.

- Kaposi László (szerk.): *Színház és dráma a tanításban*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, a Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Marczibányi Téri Művelődési Központ közös kiadása, 1995.
- Kaposi László – Szabó Zsuzsa – Szauder Erik – Uray Péter: *Kerekasztal tanterv a NAT Tánc és dráma műveltségi területének tanításához*. DPM különszám, 1997.
- Kaposi László (szerk.): *A dráma tanítása 1-2, 3-4, 5-6, 7-8, 9-10. osztályban tanítók számára*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő, 1997-1999.
- Kaposi László (szerk.): *Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak: segédlet gyakorló drámatanárok számára*. Magyar Művelődési Intézet: Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp., 1999.
- Kaposi László (szerk.): *Drámajáték óvodásoknak*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp., 2001.
- Kaposi László: *Mit tud adni a dráma a technika tanításához?* DPM 27. szám, 2004.
- Kaposi László: *Beavató. Honti György beszélget Kaposi Lászlóval*. DPM 39. szám, 2010.
- Kelemen Péter: *Képességfejlesztő irodalomtanítás a 10-14 éves korosztály számára*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pazu-Westerman Könyvkiadó, Celldömölk, 1998.
- Kende B. Hanna: *Gyermekpszichodráma*. Osiris Kiadó, Bp., 2002.
- Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*. ÚPSZ, 2002. október.
- Kiss Zsuzsanna: *Tanít: Dorothy Heathcote*. Taní-tani 2009/2.
- Kiss Virág: *Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia*. Iskolakultúra 2010/10.
- Knausz Imre: *Drámapedagógiai stratégiák*. DPM 22. szám, 2002.
- Knausz Imre: *Műveltség és autonómia*. Iskolakultúra 2002/9.
- Körömi Gábor: *Drámapedagógusok az oktatásban*. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhasadók számára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016.
- Körömi Gábor – Sándor Ildikó: *Mi a Meseház?* In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhasadók számára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016.
- Kulcsár Szabó Ernő: *Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéséről*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

- Langer, Judit: *Effective literacy instruction. Building succesful reading and writing programs.* Urbana, National Council of teachers of English, 2002.
- Lackfi János: *Kreatív írás, avagy az irodalom mint mesterség.* In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Ledőné Dolmány Mária – Szauder Erik: *Gondolatok a szakértői drámáról.* DPM 27. szám, 2004.
- Lensch, Martin: *Spielen was (nicht) im Buche steht. Die Bedeutung der Leerstelle für das Rollenspiel.* Waxmann, Münster/New York/München/Berlin, 2000.
- Lipták Ildikó: *A drámatanár.* In: *Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében.* Educatio, Bp., 2006.
- Lovas Eszter: *Az érzelmek „rehabilitása” és a drámatechnikák nyelvórai alkalmazása.* DPM 30. szám, 2005.
- Lőrincz Jenő: *Játék, drámajáték és a nevelés.* DPM 3. szám, 1992.
- Marlok Zsuzsa: *Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben – és továbbképzésben.* PhD (Doktori) Értekezés, Veszprém, 2004.
http://www.konyvtar.uni-pannon.hu/.../Karacsne_Marlok_Zsuzsanna_dissertation.pdf
- Marlok Zsuzsa: *Drámapedagógia és nyelvtanárképzés.* Iskolakultúra, 2003/6–7.
- Marunák Ferenc: *Mi is az a drámapedagógia?* DPM 1. szám, 1991. Maszler Irén: *Játékpédagógia.* Pécs, Comenius, 2002.
- Medgyesy-Schmikli Norbert: *A misztériumjátékok és a jeles napi dramatikus szokások az oktatásban.* Mester és Tanítvány, 2005/6.
- Medgyesy-Schmikli Norbert: *A pálosok működése a gimnáziumi oktatásban.* In: Sarbak Gábor (szerk.): *Decus Solitudinis: Pálos évszázadok.* Bp., Szent István Társulat, 2007.
- Medgyesy-Schmikli Norbert: *A történelemoktatás művészeti módszerei és hatása a magyarországi, 18. századi közép- és alsófokú iskolákban,* [habilitációs értekezés], Bp., 2014.
- Mérei Ferenc: *A pszichológiai labirintus (fondorlatok és kerülő utak a lelki életben).* Pszichoteam, Bp., 1989.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: *Gyermeklélektan.* Medicina Könyvkiadó, Bp., 2006.
- Mezei Éva: *Játsszunk színházat!* Móra, Bp., 1979.
- Mezei Éva: *Történelmi játékok.* DPM 2. szám, 1991.
- Mezei Éva: *Színház a nevelésben: Theatre – in – education.* DPM 30. szám, 2005.

- Mihály Ottó: *Fordulat és pedagógia*. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. Okker- Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp., 1999.
- Montágh Imre: *Mondjam, vagy mutassam? (Szó, hang, gesztus)* Móra Kiadó, Bp., 1985.
- Móka János: *Drámapedagógia az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek körében*, Iskolakultúra, 1991/11–12.
- Móka János: *A pedagógiai „mintha”*. DPM 1. szám, 1993.
- Neelands, Jonothan: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1994.
- Nánay István: *Színház és diákszínjátszás – vázlatos történeti visszatekintés*. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középfaladóknak*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016.
- Nahalka István: *Az oktatás célja*. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.
- Németh Vilmos – Cziboly Ádám: *Hogyan hat a színházi nevelés a dramaturgikus attitűdökre? Egy 400 gyerekre kiterjedő hatásvizsgálat ismertetése*. DPM 26. szám, 2003.
- Novák Géza Máté: *A drámapedagógia hatása tizenévesek értékorientációjára. Egy színházi nevelési program működése az osztályteremben*. PhD-dolgozat. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, 2010.
- Novák Géza Máté – Szári Laura - Katona Vanda: *Defekt? Színház és dráma a fogyatékos személyek esélyegyenlőségéért* Közhasznú Nonprofit Kft., Bp., 2014.
- Novák Géza Máté: *Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről*. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Neveléstudomány. Oktatás - Kutatás - Innováció. 2016/2.* <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2016/07/drama-es-pedagogia-a-dramapedagogia-aktualis-kerdeseirol/> Letöltés: 2017.07.01.
- Orbán Gyöngyi: *Háttérelvezések. Esszék a korszerű irodalomoktatás köréből*. KOMP-PRESS Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár, 2000.
- Orbán Gyöngyi *Megértő irodalomolvasás*. Holnap Kiadó, Bp., 2003.
- Orbán Gyöngyi: *Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- O’Toole: *Theatre in Education*. DPM különszám, 2002.
- Pála Károly: *Irodalomtanítás és kompetenciafejlesztés*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

- Perényi Balázs: *Improvizációs gyakorlatok. Kézikönyv amatőr szintársulatok részére.* Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta, 2009.
- Péter Etelka: *A drámapedagógia a szóbeli kifejezőképesség fejlesztésében.* Módszertani Közlemények, 34. évf. 1994/2.
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa – Vass László: *Szövegtan és prózaelemzés. A rövidpróza kreatív-produktív megközelítéséhez.* Trezor Kiadó, Bp., 1994.
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa: *Az irodalomtudomány és a szövegtudományok.* In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Pinczésné Palásthy Ildikó: *Dráma – Pedagógia – Pszichológia.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003.
- Pinczésné Palásthy Ildikó: *Dramapedagogy and group dynamics.* In: Nemzetközi Tudományos Konferencia SJE – II. medzinárodná vedecká konferencia UJS „*Társadalmi jelenségek és változások*“ – „*Spoločenské javy a zmeny*“. Komárom, 2010. szeptember 6–7. - konferenciakötet.
- Polcz Alaine, *Világijáték: Dinamikus játékdinamika és játékterápia,* Bp., Pont, 1999.
- Popper Péter: *Tanulmányok a gyermekszínházról.* Magyar Színházi Intézet, Bp., 1987.
- Püspöki Péter: *Thália titkai – A színházi beavatás formái és lehetőségei.* Új Holnap 49. évf. 2004.
- Réthy Endréné: *Pedagógusok a tanításról.* In: Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.
- Romankovics Edit: *A Résztvevő Színháza.* Káva Kulturális Műhely, Bp., 2010.
- Rudas János: *Delfi örökösei (önismereti csoportok: elmélet, módszer, gyakorlatok).* Gondolat Kiadó, Bp., 1990.
- Rudolf Ottóné: *Dráma – drámajáték.* DPM különszám, 1997.
- Samu Ágnes: *Kreatív írás.* Holnap Kiadó, Bp., 2004.
- Schüttler Tamás – Szekszárdi Júlia: *Az osztályfőnöki szerep története és lehetséges alakváltozatai.* In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Nevelési kézikönyv nemcsak osztályfőnököknek.* OKI Kiadó-Dinasztia Tankönyvkiadó, Bp., 2001.
- Shaw, Ann M.: *A gyermek és az „improvizatív dráma” kapcsolódása.* DPM 7. szám, 1994.
- Sipos Lajos: *Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához.* Magyar Kémikusok Egyesülete, 1991.
- Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás.* Universitas, 1994.

- Sipos Lajos: *Élményközpontú irodalomtanítás*. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *A megértés felé*. Pont Kiadó, Bp., 2003.
- Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Sipos Lajos: *Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Slade, Peter: *Child drama*. University of London Press, 1954.
- Slade, Peter: *Development through Drama*. Longman, London, 1968.
- Szabó Zsófia: *Drámapedagógia a köznevelés információs rendszerében, statisztikai adatok tükrében*. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középfeladókknak*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016.
- Szauder Erik: A drámajáték oktatásának legnevesebb angolszász képviselői. In: Trencsényi László (szerk.): *Reformpedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1993.
- Szauder Erik (szerk.): *Dráma – oktatás - nevelés szöveggyűjtemény*. Bárczi Géza Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Bp., 1994.
- Szauder Erik: *A dráma mint pedagógia I*. DPM 2. szám 1996.
- Szauder Erik: *A dráma mint pedagógia II*. DPM 1. szám 1997.
- Szauder Erik: A színházi nevelés története az angol nyelvterület országaiban. DPM különszám, 2000.
- Szauder Erik: Dramatikus eljárások a sérült gyermekek oktatásában és nevelésében. DPM 22. szám, 2002.
- Szauder Erik: *Akciókutatás és drámatanítás*. DPM 28. szám 2004.
- Szauder Erik: *Inkluzív nevelés – Drámapedagógia: Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*, Bp., SuliNova, 2006.
- Széplaki György: *Műelemzés, műértelmezés az általános iskolában*. In: Cs. Varga István - Vilcsek Béla: *Irodalomtörténet, irodalomértés*. ELTE TFK, 1995.
- Szitó Imre: Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére? DPM 28. szám, 2004.
- Szitó Imre: A drámajáték mint társas befolyásolás és korrektív emocionális tapasztalat. DPM 33. szám, 2005.

- Táboritáné Paulovics Erzsébet: Motiválás az általános iskolai anyanyelvi órákon. Módszertani Közlemények 5. szám, 2000.
- Takács Gábor: *Színház a határon. A TIE 10 éve Magyarországon*. DPM különszám, 2002.
- Takács Gábor: *A részvétel kora. A színházi nevelés útjai, lehetőségei Magyarországon*. 2012. www.muut.hu/korabbilapszamok/035/takacs.html (Letöltés: 2017. 06. 27.)
- Telegdy Balázs: *Gondolatkövetés*. DPM 39. szám, 2010.
- Tolnai Kata: *Dráma és színjáték az általános iskola 8. osztályában*. Gödöllői Művelődési Központ és a Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1990.
- Tolnai Mária: *Dráma és nevelés: gondolatok a drámapedagógiáról mint tanulási módszerről és a pedagógusképzésben betöltött szerepéről*. Korona Kiadó, Bp., 1994.
- Torda Márta: *Néhány drámatechnikai megoldás az angol nyelvi órán*. DPM 28. szám, 2004.
- Tornyai Magda: *A drámapedagógia egyik lehetséges formája*. ÚPSZ 1992/9.
- Tölgyessy Zsuzsanna, *Mi is az a drámapedagógia?*, http://www.tanitani.info/094_tolgyessy
- Tóth Zsuzsanna: *Drámapedagógia az iskolán kívül*. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016.
- Török László: *Képesség és készségfejlesztés a drámapedagógia eszközeivel*. Fejlesztő Pedagógia 6. szám, 2007.
- Trencsényi Borbála: *Az értelemig és tovább. Bevezetés az irodalmi szövegek olvasásába*. Alternatív Közgazdasági Gimnázium Alapítvány, 1993.
- Trencsényi László (szerk.): *Reformpedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1993.
- Trencsényi László: *Művészetpedagógia, elmélet, tanterv, módszer*. Okker Kiadó, Bp., 2000.
- Trencsényi László (szerk.): *Dr. Áma. A drámapedagógia mint tudomány*. Új Helikon, Bp., 2008.
- Trencsényi László: *Gyerekek színpadon, nézőtérén*. Fapadoskönyv.hu, Bp., 2011.
- Trencsényi László: *Pedagógus-továbbképzés drámás eszközökkel*. DPM K2, 2011.
- Vági Eszter: *Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában*. DPM különszám, 2004.
- Varga Krisztina: *Egy lehetséges válasz: a drámapedagógia*. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Vízjelek. Iskolák, pedagógiák Magyarországon*. Szombathely, Németh László Szakkollégium, 1991.
- Vargha Balázs: *Játsszunk a szóval!* Móra Kiadó, Bp., 1972.
- Vatai Éva: *Az improvizáció*. DPM 22. szám, 2001.

- Vatai Éva: *Dramatikus játékok és drámás eszközök használata filmek és színházi előadások feldolgozásában*. DPM 27. szám, 2004.
- Vekerdy Tamás: *A színészi hatás eszközei*. Zeami mester művei szerint. Magvető Kiadó, Bp., 1974.
- Wenczel Imre: *A ritmus és a tempó szerepe a drámajátékban*. DPM különszám, 2000.
- Zalavári András: *Másságaink*. Candy Kiadó, Veszprém, 1998.
- Zalay Szabolcs: *A drámapedagógia lehetőségei az Arany János Tehetséggondozó Programban*. DPM 26. szám, 2003.
- Zalay Szabolcs: *Drámai konstrukciók*. DPM 39. szám, 2010.
- Zalay Szabolcs: *A megértés élménye. A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata*. Pannon Egyetem. Pécs, 2010.
- Zsolnai József: *Paradigmák és paradigma változások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*. Pápa, 2001.
- Zsolnai József: *Az irodalompedagógia mint alkalmazott irodalomtudomány és alkalmazott pedagógia*. In: Sipos Lajos: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Zsolnai Józsefné: *Kisiskolás kori irodalomtanítás*. Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás*. Universitas, 1999.

VI. Mellékletek

1. számú melléklet

A papucsszaggató királykisasszonyok – dramatikus (interaktív) mesefoglalkozás

A csoport jellemzői: 6 - 10 évesek (nagy csoportos óvodások v. 1-2. osztályos iskolások), 25 - 30 fő

Időtartam: 45 perc

Szükséges kellékek, anyagok: hangfelvételek az éjszaka hangjairól; ezüstág; három karika; egy seprű; hangfelvételen Gryllus Vilmos: Banya c. dala

Fókusz: egész csoportos képességfejlesztő játékos egy mesei világ keretein belül

Az óra menete	Munkaformák, módszerek, fejlesztendő kompetenciák
<p>I. SZERVEZÉS</p> <p>Az órához szükséges kellékek előkészítése, a terem berendezése.</p> <p>II. RÁHANGOLÁS</p> <p>2.1. Közös játék</p> <p>2.1.1. <i>Keresd meg a barátságos kaput!</i></p> <p>Egy gyermek kimegy a szobából, addig mi laza körbe állunk. Megbeszéljük, hogy hol lesz a titkos kijáró, vagyis melyik két gyermek között lehet kibújni a körből. A visszahívott játékos a kör közepére áll, s</p>	<p>Egész csoportos játék.</p> <p>Spontán nonverbális kommunikáció fejlesztése.</p>

meg kell találnia, hol juthat ki a körből. De nem erővel, hanem a társai arcát fürkészsze, akik hang nélkül, csak az arcukkal jelezhetnek komor, ill. barátságos tekintettel.

III. JELENTÉSTEREMTÉS

3.1. Tanári narráció: *Ismerjük fel a mese szereplőit nevetésük alapján! Utánozzuk nevetésüket!*

(legkisebb királylány, banya, legidősebb királylány, öreg király, juhász, ördög)

3.2. Mesemondás

3.3. „*Úgy tett mintha aludna.*” mondat után a juhász által hallott hangok felismerése: zörgő falevél+szél, eső, mennydörgés, macska, farkas, bagoly.

3.4. „*Ezüst gallyat letört*” mondat után osonós szoborjáték: meg kell szerezni az ezüstművet az őrtől, tapsnál meg kell merevedni a lopkodóknak.

Óvodás csoport esetén:

3.5. „*A gyémánterdőben már gyémántkút volt gyémántpohárával*” mondat után *Mély kútba tekintek* kezdetű körjáték. *Hány méterre? Ki húzza ki?* – kérdésekkel bővítve. Akár 3 gyerek is

Tanári szerepbe lépés.

Figyelem felkeltése.

Verbalitást fejlesztő egészscsoportos játék.

Élőszavas mesemondás.

Érzékelést fejlesztő egészscsoportos játék.

Együttműködést és mozgáskoordinációt fejlesztő egészscsoportos játék.

Egészscsoportos szociális készségeket fejlesztő játék.

Zenei képességek fejlesztése.

kútba eshet egyszerre, ha 3 karikával jelöljük ki a kutakat.

Iskolás csoport esetén: a fenti körjáték helyett a mesemondás után:

3. 5. *Virágcsokor* játékkal 4-5 fős csoport létrehozása.

3.6. *Névadás* – a csoportok adjanak maguknak olyan nevet, amely a mesére visszautal. (Pl. *kenőcs, borotva, ezüsterdő, gyémántkút.*)

3.7. *Bújj egyik szereplő bőrébe!* – szereplőként fogalmazd meg a véleményedet a történetekről!

3. 8. *Állókép* – a legjobban tetsző részt mutassátok meg állóképben! Adjatok címet a másik csoport állóképének! Tegyük időrendi sorrendbe az állóképeket! Foglaljuk össze a mesét az állóképek újbóli megmutatásával!

IV. REFLEKTÁLÁS

4.1. Közös játékok

4.1.1. *Seprűtáncoltatás*: a gyerekek körben állnak, egy seprűt adnak kézről kézre, miközben megy a zene. Ha leáll a

Kiscsoportos munka.

Együttműködés gyakorlása.

Lényegkiemelés.

Empátiát, nézőpont cserét és verbalitást fejlesztő feladat.

A mese szereplőinek összegyűjtése.

Lényegkiemelés.

A mese szerkezetének vázlata.

Egészcsoportos tevékenységformák.

Koncentráció fejlesztése.

zene, az a gyerek kiesik, és visszaül a helyére, akinek a kezében maradt a seprű, majd tapsolással biztatja a többieket.

4.1.2. *Boszorkány tánc*: egyszerű koreográfia Gryllus Vilmos: *Banya* c. zenéjére.

Mozgáskoordináció fejlesztése.

A papucsszagató királykisasszonyok mese teljes szövege:

Volt egy király, annak volt három lánya. Mindegyik lány minden éjszaka tizenkét pár papucsot szagatott el. A király már nem győzte őket lábbelivel, hát kihirdette az egész országban, hogyha valaki meg tudja mondani, hol szagatják el a lányai a papucsokat, azt nagyon jól megfizeti. Volt a királynak egy juhásza, egy legény. Ahogy ott legeltette a nyáját, gondolt egyet, ment a palotához ő is. Mikor odaért, jelenti, hogy minek jött. - Felséges királyom, én megtudom, hová mennek a lányok. - Jól van, ha megtudod, gazdagon megjutalmazlak. A király abba a szobába küldte a juhászt aludni, ahol a három királyleány aludt. Az lefeküdt a földre a botjával meg a tarisznyájával együtt, s úgy tett, mintha aludna. Éjfél felé látja ám, hogy egy vén boszorkány repül be az ablakon. Az valami kenőcsöt vett elő, amivel a lányok megkenték a hónuk alját meg a térdüket. Föülte mindegyik a söprűre, és a sok pár papucssal együtt kiröppentek az ablakon. Ezt a juhász jól mind megfigyelte, bekente magát ő is, de még a furkósbotját is végig bekente, aztán usgyi, utánuk, a nyomukban maradt. Nemsokára egy ezüsterdőbe értek, ott megpihentek a lányok. Az erdő közepében volt egy ezüstkút, három ezüstpohár volt mellé rakva. Mindegyik kisasszony ivott egy pohár vizet. A juhász meg a poharakat beletette mind a tarisznyájába. Még egy ezüstgallyat is letört a fáról, azt is a tarisznyájába tette. Nagyot csendült a gally. A legkisebb királykisasszony megijedt, a többiek meg csak nevték. - Ugyan mitől ijedtél meg, te bolond? Ide nem jöhet senki. Hát jól van, repültek tovább. Elértek az aranyerdő közepére. Ott már aranykút volt, és három aranypohár volt a kút köré rakva. Mindegyik lány ivott egy pohár vizet. A juhász szépen összeszedte utánuk a poharakat, meg egy aranygallyat is letört. Megint nagyot csendült az erdő, a legkisebb királykisasszony megint megijedt. - Ne ijedez, nincs itt senki, ki volna itt?! Repültek tovább, a juhász meg mindég a nyomukban. A gyémánterdőben már gyémántkút volt gyémántpohárkával. Mikor a kisasszonyok jóllaktak a vízzel, a juhász összeszedte a poharakat, még egy gyémántgallyat is letört. Nagyot zendült erre az erdő,

megijedt a legkisebb királylány. - Ne ijedezz, nem jöhet utánunk senki! Repültek tovább. Egyszer csak nagy hirtelen a föld alól egy csoda nagy kapu nyílt ki. A lányok mind benyargaltak a kapun, a juhász meg utánuk. Odabenn tizenkét ördög úrfi várta őket, a muzsika meg mintha a padlásról szólt volna. A juhász mindjárt az asztal alá bújt, onnan figyelt mindent. Az ördögök és a lányok hozzáfogtak táncolni. A juhász, ahogy jobban figyelt, látja ám, hogy a földön csupa borotvák vannak. Hát persze hogy egykettőre elkopott a lányok papucs, mikor borotvaélen táncoltak. Elhajították, és a felhúzták a másikat. Így ment ez hajnalig. Mikor mind a tizenkét pár papucs szétrongyolódott, az asztalhoz telepedtek. Aranykanál meg aranyvilla volt mindegyik előtt, azzal eszegettek. Leejtette az egyik az aranykanalat, a juhász meg fölvette, és a tarisznyájába csúsztatta. A másik meg az aranyvillát ejtette le. Az is a tarisznyába került. Ahogy a lányok kimulatták magukat, iparkodtak visszafelé mind a hárman. De a juhász még ügyesebben repült, hogy ő érjen hamarabb haza. Mikor a lányok a királyi palotához értek, a juhász már az ágyuk előtt feküdt, s úgy tett mintha aludna. - Ez se volt sehol. Nézzétek, úgy alszik, mint a bunda! Kivirradt. Ment a juhász a királyhoz. - No, fiam, láttál-e valamit? Tudsz-e valamit? - Tudok bizony, főséges királyom. Láttam is meg tudok is! Akkor magához hívatta a király a három királykisasszonyt, a juhász meg beszélni kezdett: - Először egy ezüsterdőbe értek, itt a bizonyíték! Elővette az ezüstpoharakat meg az ezüstgallyat. Utána aranyerdőbe érek, ahol aranypoharokból ittak. Akkor az aranypoharakat meg az aranygallyat kotorta ki a tarisznyájából. - Innen elrepültek a gyémánterdőbe, ott is ittak egy-egy pohárral. Azokat is felmutatta. - Egy palotában állapodtak meg, ahol ördögifjakkal táncoltak, ott szaggatták szét a papucsokat. De közben ettek-ittak, az egyik egy villát, a másik egy kanalat ejtett az asztal alá. Itt van a bizonyíték, főséges királyom, amit leejtettek, én felvettem. - Rendben van, fiam. A király a két idősebb lányt bezáratta éjszakánként a toronyba, a legkisebb királykisasszonyt meg feleségül adta a juhászhoz. Így szűnt meg a papucsszagatás.

**Fantáziajáték a műnemek tanítására Weöres Sándor Barbár dal c. műve alapján –
irodalomórára szánt alkalmazott dráma**

A csoport jellemzői: 12 -14 évesek, 15 - 20 fő

Időtartam: 60 perc

Szükséges kellékek, anyagok: a vers kézbe vehető formában 5-6 példányban, papírlapok, írószer, tábla

Tananyag: az egyes műnemek lényegi eleme

Fókusz: Hogyan hozunk létre az értelmetlenből értelmes szöveget? Merre visz a képzeletünk útja?

Az óra menete	Munkaformák, módszerek, fejlesztendő kompetenciák
<p>I. SZERVEZÉS</p> <p>Az órához szükséges kellékek előkészítése, a terem berendezése.</p> <p>II. RÁHANGOLÁS</p> <p>2.1. Közös játék</p> <p>2.1.1. <i>Intelligens seriff-játék</i>: körben állók közül, akire rámutat a seriff, annak le kell guggolnia, a mellette állóknak egy költő nevet kell mondaniuk, a gyorsabb lesz az új seriff.</p> <p>2.1.2. <i>Adjon Isten! Fogadj Isten!:</i> különböző hangsúllyal, hanglejtéssel,</p>	<p>Egészcsoportos játék.</p> <p>Koncentráció fejlesztése.</p> <p>Szóbeli kifejezőkészség fejlesztése.</p>

hangerővel próbáljunk köszönni, ill. a köszönést fogadni.

III. JELENTÉSTEREMTÉS

3.1. Tanári narráció: *Egy Weöres Sándor vers lesz az alapja a mai órának – először csak az első 4 sorát ismerjük meg:*

Dzsá gulbe rár kicsere

áj ni musztasz emo

áj ni manküt vantasz emo

adde ni maruva bato! jaman!

3.2. 4-5 fős csoportok kialakítása.

3.3. *Állókép*: Milyen érzést fejezhet ki? Mutassátok meg ezt az érzést egy szoborcsoportban! Találjuk ki a szoborcsoportok címét!

3.4. *Írásbeli feladat*:

Próbáljátok meg ezt az érzést a vers fordításaként négy sorban megfogalmazni!

3.5. Az elkészült versek felolvasása.

3.6. Tanári összegzés rögzítése a táblán.

Kiscsoportos munka.

Tanári közlés, és felolvasás.

Figyelem felkeltése.

Érzelmi kifejezőkészség, vizuális készség, együttműködés fejlesztése.
(A vers első négy sorát és papírt, íróeszközt kapnak a gyerekek.)

Írásbeli szövegalkotás, képzelőerő fejlesztése, empátia, érzelmi tudatosság fejlesztése.

Táblakép:
Líra: érzések.

3.7. *Történeteszöveg:* Az elkészült versük köré az egyes csoportok találjanak ki egy történetet, és egymást közt felosztva mesélik el történetüket a többieknek!

3.8. Tanári összegzés rögzítése a táblán.

3.9. *Állókép-sorozat:* Az elkészült történet 3 fontos jelenetét időrendben állóképben mutassák meg az egyes csoportok!

3.10. *Szinkronizálás:*
Szinkronizálják az egyes csoportok a másik csoport jeleneteit!

3.11. Tanári összegzés rögzítése a táblán

3.12. Az eredeti vers felolvasása

3.13. *A szakértő köntösében:*

Lépjenek az egyes csoportok tankönyvíró irodalmárok szerepébe, és írjanak egy-két összetett mondatot a versről!

IV. REFLEKTÁLÁS

4.1. Közös játékok

Képzelőerő, véleményalkotás, együttműködés és szóbeli szövegalkotás fejlesztése.

Táblakép
Epika: történet

Egymásra való odafigyelés, együttműködés fejlesztése.

Megfigyelőképesség és együttműködés fejlesztése.

Táblakép
Dráma: párbeszéd

(A vers teljes szövegét megkapják a gyerekek.)

Írásbeli szövegalkotás tudományos stílusban.

4. 1.1. *Játék a hangerővel:* egy karmester választása után körben állva, az ő kéz jele alapján (lefelé tartott kéz: halkítás, felfelé tartott kéz: hangosítás) különböző hangerővel mondogassuk: líra – epika – dráma.

4.1.2. *Felelgetős a táblakép szavaival:*

különböző hangszúllyal, hanglejtéssel, hangerővel próbáljuk egymásnak mondani szemkontaktus segítségével a táblakép szópárjait.

Egészscsoportos tevékenység: összegzés.

Prozódiai eszközök és az együttműködés gyakorlása.

Weöres Sándor: BARBÁR DAL

Dzsá gulbe rár kicsere
áj ni musztasz emo
áj ni manküt vantasz emo
adde ni maruva bato! jaman!
Ole dzsuro nanni he
ole csilambo ábábi he
ole buglo iningi
lünlel dáji he! jaman!
Vá pudd shukomo ikede
vá jimla gulmo buglavi ele
vá leli gulmo ni dede
vá odda dzsárumo he! jaman!

Szél völgye farkas fészke
mért nem őriztél engem
mért nem segítettél engem
most nem nyomna kő! ajaj!
Könnyemmel mosdattalak
hajammal törölgettelek
véremmel itattalak
mindig szerettelek! ajaj!
Földed tüskét teremjen
tehened véres tejet adjon
asszonyod fiat ne adjon
édesapád eltemessen!

3. számú melléklet

Játék a kirekesztésről – tanítási dráma

A csoport jellemzői: 10 - 14 évesek (4-8. osztályos iskolások), 15 - 20 fő

Időtartam: 90 perc

Szükséges kellékek, anyagok: filctollak, kisebb és nagyobb méretű papírlapok

Történetváz: Az osztályfacebookon történő cyberbulling

Fókusz: Hogyan lehet a bántani és bántva lenni világot lerombolni?

Az óra menete	Munkaformák, módszerek, fejlesztendő kompetenciák
<p>I. SZERVEZÉS</p> <p>Az órához szükséges kellékek előkészítése, a terem berendezése.</p> <p>II. RÁHANGOLÁS</p> <p>2.1. Közös játék</p> <p>2.1.1. <i>Akadémiai székfoglaló:</i> a székeket elszórtan helyezzük el, egy kivételével mindenkinek jut egy szék, amire leül. A csoportnak meg kell akadályoznia, hogy ne legyen üres szék, amire le tudna ülni a szék nélküli játészó. Ha valaki már felemelkedett a székéről, oda vissza már nem ülhet.</p> <p>2.1.2. <i>Telefon:</i> egy tanuló imitálva a telefonhívást felhív valakit az</p>	<p>Egészscsoportos játék.</p> <p>Koncentráció és együttműködés fejlesztése.</p>

osztályból, és a felhívott nevét elhallgatva rá jellemző dolgokról kezd beszélni. Az a tanuló, aki magára ismer, felveszi a telefont, és lezárva a telefonbeszélgetést egy újabb telefonhívást kezdeményez egy másik társával.

Ön-és társismeret fejlesztése. Spontán szóbeli kommunikáció.

III. JELENTÉSTEREMTÉS

3.1. Tanári narráció: *A mai drámajáték alapját Weber Anikó Az osztály vesztese könyve szolgáltatja. Az ott leírt osztály szereplőinek bőrébe fogunk bújni.*

Íme a gyerekszereplők listája¹:

Áron: verekedős, erős

Eszter: nagyszájú

Csaba: mindig késik

Dóra: magolós

Anti: figyelmetlen

Enikő: jól táncol

Balázs: csúfolódik, de nem verekszik

Domi: hirtelen haragú

Niki: félnk

Kristóf: legjobb rajzos

Alexa: szépen énekel

Feri: okos, gyenge testalkatú

Lili: az osztály legszebb lánya

Tomi: jól focizik

Szerepkörök kiosztása.²

¹ Fontos a kerettávolság miatt, hogy ne szerepeljenek olyan nevek, amelyeket a gyerekek az osztályban viselnek, ill. annyi karakter szerepeljen, ahányan részt vesznek a drámajátékban.

² Figyeljünk arra, hogy felvett szerep és valós gyermek közt minél nagyobb legyen a távolság.

<p>Fanni: jól hegedül Matyi: „kocka” Máté: osztály tréfamestere Jolán: cigány kislány Bálint: se nem oszt, se nem szoroz stb.</p>	
<p>3.2. <i>Szerepfelvétel:</i> Mutatkozz be: ki vagy te! Egy-két újabb információval bővítsd ki a kapott szerepkörödet!</p>	<p>Képzelőerő, empátia és szóbeli szövegalkotás fejlesztése.</p>
<p>3.3. <i>Állókép és gondolatkövetés:</i> Készítsünk egy csoportképet az osztályról! Gondold át, ki mellé állsz! Mondd ki, hogy adott szereplőként mi lehet a fejedben!</p>	<p>Egészcsoportos játék. Szociális érzékenységet, nézőpontváltást és együttműködést fejlesztő játék.</p>
<p>3.4. <i>Állókép megmozdítással:</i> Mit csinálsz a nagyszünetben? Játssz el!</p>	<p>Egészcsoportos improvizáció. Rögtönzési képesség fejlesztése.</p>
<p>3.5. Tanári narráció: <i>Az osztály facebook oldalán megosztott valaki egy minyon álarcot viselő arcképet valamelyik osztálytársáról - Osztály vesztese felirattal.</i></p>	<p>Kreativitás, lényeglátás, szóbeli kifejezőképesség fejlesztése.</p>
<p>3.6. <i>Forró szék:</i> Ki tehetette ezt, és kivel? És vajon miért? (Akinek van ötlete a válaszra, szerepben mondja el.)</p>	<p>Kiscsoportos munka. Empátia és nézőpontváltás gyakorlása. Szóbeli szövegalkotás, képzelőerő fejlesztése.</p>
<p>3.7. <i>Ötlebörze:</i> Mit tehetünk az ellen, hogy ilyesmi többet ne forduljon elő az osztályközösségben? Mit tehetnek a gyerekek, mit a felnőttek</p>	<p>Türelem, nyitottság fejlesztése.</p>

(pedagógusok, szülők)? Jelöljük ki a feladatot, melyik (3-4 fős) csoport melyik aspektusból gondolja át a teendőket! A csoportok válasszanak szóvivőt! Hallgassuk végig a csoportok véleményét!

3.8. *Levélírás:* Írjunk a szerepünkben kedves hangú, baráti levelet a képzeletbeli osztályból valakinek, akivel szívesen barátkoznánk! Adjuk is neki oda! Aki akar, válaszolhat is rá!

IV. REFLEKTÁLÁS

4. 1. Tanulói reflektálás

Színes lapokon különböző mondatkezdések láthatóak, amelyekhez mindenki odamehet, és írhat mondatbefejezést az órával kapcsolatban.

Nekem az órán az tetszett legjobban, amikor...

Akkor éreztem magam a legjobban, amikor...

Az volt a legnehezebb, amikor...

Az volt a legvidámabb, amikor...

Az volt a legérdekesebb, amikor...

Vagy: rajzolják körbe a gyerekek a tenyerüket egy nagy lapra, és írják be a gondolataikat az óráról.

Írásbeli szövegalkotás fejlesztése.

Önkifejezés gyakorlása.

Írásbeli szövegalkotás fejlesztése.

Szociális érzékenység és együttműködés fejlesztése.

4. 2. Közös játék

Kő, papír, olló másképp – a megszokott módon játszott párbaj után a mindenkori győztes mögé áll a vesztes, és a győztes nevét skandálja, a kialakult „kígyók” párviadalából majd csak egy győztes lesz, így a játék végén mindenki ugyanazt a nevet harsogja majd.