EDUCATIO
Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság

TANÍTÁSI DRÁMA

DRÁMAPEDAGÓGIA A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK INTEGRÁLT NEVELÉSÉNEK SZOLGÁLATÁBAN

SEGÉDLET TANFOLYAMI HALLGATÓK SZÁMÁRA

SZERK: LIPTÁK ILDIKÓ

ÍRTÁK: KAPOSI LÁSZLÓ
LIPTÁK ILDIKÓ
MÉSZÁROS BEÁTA
TAKÁCS GÁBOR

PADTÁRS

A hallgatói visszajelzések tükrében a kiadványt átdolgozta: Kaposi László

Nemzeti Fejlesztési Terv

KÉSZÜLT A NEMZETI FEJLESZTÉSI TERV HUMÁNERŐFORRÁS-FEJLESZTÉSI OPERATÍV PROGRAM 2.1 INTÉZKEDÉS HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ESÉLYEGYENLŐSÉGÉNEK BIZTOSÍTÁSA AZ OKTATÁSI RENDSZERBEN KÖZPONTI PROGRAM „A" KOMPONENSE KERETÉBEN

Szakmai vezető
Kovács Gábor

Projektvezető
Sándor Brigitta (2006–2007)
Kurucz Magdolna (2007–2008)

© Kaposi László, Lipták Ildikó, Mészáros Beáta, Takács Gábor, 2008
© Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008

Azonosító: 8/211/A/2/drama/hs

Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
Felelős kiadó: Kerekes Gábor ügyvezető igazgató
1134 Budapest, Váci út 37.
Telefon: 06 1 477 3100
Fax: 06 1 477 3136

Tartalom

Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház ... 2
A dráma szerepe a roma és nem roma tanulók együttnevelésének pedagógiájában ... 7
A drámatanár ... 16
A játék szerepe a gyermek- és serdülőkori szocializációban ... 20
A dramatikus tevékenység rendszerezése ... 32
Szerkesztési elvek gyakorlatsorok létrehozásához ... 38
Gyakorlatsorok tervezése és vezetése során előforduló gyakori hibák ... 40
A tanár szerepben ... 42
Modellek a tanítási drámában ... 46
A tervezésről ... 51
Gyakori hibák a tanítási drámák tervezésében ... 54
Konvenciók ... 56
A tanári kérdéstechnika ... 71
Tanári értékelés a drámaórán ... 75
Fogalomtár ... 77
Szempontok az elemzéshez ... 82
Félőlény vagy élőlény ... 83
Fekete-fehér ... 86
Salem ... 89
Adaptáció ... 93
A hospitációról ... 95
Példák drámaórák adaptációjára ... 98
Feladatlap az 1. sz. film feldolgozásához ... 101
Tervezési lap/2. (adaptáció) ... 102
Példák a téma – fókusz – keret – kerettávolság kapcsolatára ... 103
Gyakorló feladatok a téma – fókusz – keret – kerettávolság kapcsolatára ... 104
Konvenciók – áttekintő táblázat ... 105
Értékelés ... 106
Szakirodalom – hazai és külföldi művek ... 107
Annotált irodalom ... 111

Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház

Kaposi László

1. Mi is az a tanítási dráma?

A tanítási drámával foglalkozó írások és szakírók nem kerülhetik meg a problémát, köztük jelen írás szerzője sem: valamilyen módon választ kell adnia a kérdésre, és ezen a válaszon keresztül definiálnia kell a *tanítási drámát*. Ahhoz pedig meg kell határozni, hogy mit értünk *dráma* alatt. Nos, a folytatásban ennek a köznyelv által is használt szónak újabb jelentést adunk, s meg kell mondanunk, hogy emiatt a legkisebb lelkifurdalást sem érezzük. Azt is el kell mondanunk, mégpedig előre, hogy a dráma fogalmát nem az irodalom harmadik műneméhez tartozó alkotások gyűjtőneveként használjuk majd. Több szakterület igényt tart erre a kifejezésre: mi csak beállunk a nem is oly rövid sorba…

Hazai helyzetünket nem teszi egyszerűbbé, hogy nálunk – más országoktól eltérően – nem dráma, hanem *drámapedagógia* van. Tehát a fentiekkel együtt előbb-utóbb nyilatkoznunk kell a drámapedagógiáról és a hozzá fűződő viszonyról is. Magyarországon történeti okokra visszavezethetően ez az elnevezés, a drámapedagógia, el is terjedt, közismertté vált, míg másutt másként hívják *mindezt...* És még ez a *mindez* sem határolható körül egykönnyen – erről is szó lesz a későbbiekben. Mindenesetre számolunk azzal, hogy van egy társadalmi hagyomány: a drámapedagógia elnevezés hazai jelenléte kb. 30 és legfeljebb egynéhány évre tehető (azóta a laikusok okkal, ok nélkül, de következetesen mossák össze a gyermekszínjátszással), míg a tanítási dráma hazai ismertsége időben jóval kevesebb, nagyjából másfél évtizedes.

2. Dráma

A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.[1]

A *tanítási dráma* a megértés megváltoztatásának szolgálatába állított dráma. És bár nem a drámapedagógia definiálása a feladatunk, de meg kell említsük: ezek szerint a drámapedagógia a fentiekben definiált drámán keresztül történő nevelés tudománya és gyakorlata lenne – vagyis erre a drámára épített pedagógia.

3. Mi tartozik a drámához (és mi nem)?

A „hagyományból" fakadóan, a „szokásjogra" alapozva (személyes érdekek és ki tudja még mi minden miatt) hazánkban számtalan olyan elemet sorolnak a drámapedagógia gyűjtőnév alá, aminek helyenként sem a pedagógiához, sem a drámához (a fentiekben definiált drámához végképp) semmi köze.

Hogy miért nem sorolhatók egyes tevékenységek a drámához, azt nyilván esetenként, külön-külön kell vizsgálni. A „szakmai identitás" miatt a továbbiakban megemlítünk néhány példát: a legfontosabb vagy a leggyakrabban említett tévedésekkel foglalkozunk – remélve, hogy segítséget jelent majd az eligazodásban a drámával most ismerkedőknek.

Megjegyzés: tesszük ezt annak tudatában, hogy a dráma fenti definíciójának alkalmazása a napi gyakorlati gondot, hogy mi tartozik ide s mi nem, csak keveseknek segít megoldani – hiszen a mi területünkön sem olvasnak többen szakirodalmat, mint más (inter) diszciplínák esetében.

4. Ami nem dráma…

4.1. Szabályjátékok

Napjaink drámatanárai szakmai tájékozottságuktól függően változó számú, de (a variációkkal együtt) még a kezdők esetében is legalább 100-150 körüli szabályjátékot ismernek, s annak egy részét nyilván alkalmazzák is. Ezen pedagógiai folklórként hagyományozódó szabályjátékok közös jellemzője, hogy többnyire képességfejlesztésre használatosak. Jelentős részükre igaz, hogy a képzeletbeli világnak nyomelemei sem jelennek meg bennük, a résztvevők nem másokat játszanak, hanem önmagukat, csak kissé furcsa körülmények között. Például tükrözik egymás mozdulatait[2], de aki éppen a tükör szerepében van, az egyetlen pillanatra sem hiszi, hogy ő egy tárgy, konkrétan tükör lenne, hanem minden erejével a társa, az irányító mozdulataira figyel, s arra, hogy minél gyorsabban és pontosabban tudja azokat tengelyesen szimmetrikusan tükrözve utánozni.

Számtalan efféle fejlesztő játékot alkalmaznak azok a pedagógusok, akik drámapedagógusnak vallják magukat – közülük sokan teljes pályafutásuk során nem is mennek ezeknél tovább. Mindazok, akiknek az ilyen gyakorlatok jelentik a non plus ultra-t, azok természetesen nem fogadják el a fenti definíciót, mert ellenkező esetben azt kellene mondaniuk, hogy ők nem drámapedagógiával foglalkoznak. És ma, amikor erre tantárgyi keret, óraszám (azzal együtt, még ha kevés is, de fizetés) van, akkor ez következményekkel járó kijelentés.

4.2. Pszichodráma

A pszichodráma terápiás célja, illetve a távolítás gyakran teljes hiánya miatt a fenti definíció kellőképpen markáns határvonalat húz a dráma és a pszichodráma közé. Márpedig a távolítás kulcsfogalom a drámában. Mindig a szerepek védelme alatt dolgoztatjuk a résztvevőket. S bár nyelvileg kissé körülményesebb, de megéri az időveszteséget: soha nem azt mondjuk a játszóknak, hogy „te ezt mondtad", „te ezt csináltad", hanem: „az általad játszott szereplő ezt tette", „az általad játszott szereplő ezt csinálta". A gyakorlatban ez a határvonal persze átmeneti sávvá alakul: határövezetről van itt szó, ahol lehetnek olyan pontok, amelyre a határ két oldalán lévők mindegyike azt mondja, hogy az az övé (s talán olyanok is lehetnek, amit egyik oldalról sem vállalnak fel)… Formák, technikák közlekednek – mindkét irányba.
Ezzel együtt szögezzük le: a drámában a szerepek védelme alatt dolgoznak a résztvevők – azzal, amit magukkal hoztak. A saját életükkel, élményeikkel, tapasztalataikkal, vágyaikkal, félelmeikkel stb.

4.3. Népi dramatikus játék, (népi) táncjátékok

A dramatikus népi gyermekjátékokat játszó csoportok tagjai többnyire színpadra tanulnak: műsor formájában, közönségnek mutatják meg a játékokat. Ilyenkor kettős szándékkal dolgoznak. Ragaszkodniuk kell a hagyományanyaghoz, a „kottához": úgy akarnak játszani, ahogy azt például az adatszolgáltatók a gyűjtés idején tették, hiszen ezzel értéket közvetítenek, gyakran mentenek is. Másrészt működik a színpad törvényeinek való megfelelés szándéka is: az élménynek a nézőben kell megjelennie. Ezen csoportok gyakran néptánccal is foglalkoznak: és már csak a résztvevők életkora miatt is gyakori, hogy nem a saját megélésre, hanem a koreográfia lejárására törekszenek – erre képesek. Nincs szerep, nincs képzeletbeli világ. Nincs dráma. Van utánzás. (Kivételes, ha más a helyzet, de elképzelhető. Ezzel együtt állíthatjuk: nem gyakori, hogy a szerelmespárt táncoló gyerekek egy táncjátékban valóban bevonódnak a szerepeikbe…

5. Dráma és színház

Amitől nem lehet elválasztani a drámát, az a színház. A dráma a színház nyelvén beszél – mondja a szakmai közhely. Meglehet, hogy lényegében ugyanazt csinálja a drámaórán játszó gyerek, mint amit a színjátszó csoportban szereplő társa, de nagyon is más lesz a tevékenység iránya: az egyik a saját megélés, megtapasztalás végett játssza a szerepet, a másik azért, hogy a közönség felé közvetítsen tartalmakat. Ha a Brook-féle kiterjesztett színházértelmezést használva közelítünk a színház felé („Valaki keresztülmegy … az üres téren, valaki más pedig figyeli; mindössze ennyi kell ahhoz, hogy *színház* keletkezzék."[3]), akkor azt kell mondanunk, hogy bár drámaóráinkon szép számmal vannak tisztán színházi pillanatok, de ezek inkább a munkaszervezés miatt születnek (kisebb csoportok számolnak be egymásnak munkájuk eredményeiről: többnyire egyeztetett rögtönzések formájában), és sokkal inkább a saját élmény felidézéséről szólnak, nem pedig a színházi kommunikációs folyamat megjelenéséről.
Kiváló, részletes kifejtését adja a témának az alább (hosszan) idézett Bolton-tanulmány:[4]

Melléklet

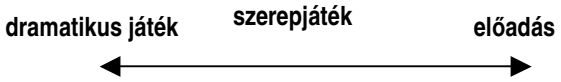
BOLTON, G.: *A tanítási dráma újragondolása*
Fordította Szauder Erik.
Drámapedagógiai Magazin, 1996/különszám, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp., 1996

Az alábbiakban a dráma és a színház valamennyi – a módhoz és a formához kötődő – megkülönböztető jegyét kívánom megvizsgálni, azaz más szempontokat (például azt, hogy a színház többnyire valamilyen meghatározott helyszínt vagy épületet igényel, illetve, hogy számos embernek munkahelyként is szolgál) az alábbiakban nem fogok érinteni.

Mód

A dráma módján a „mintha”-tevékenység tudatos résztvevőinek viselkedésminőségét értem. Amennyiben egy kertben rendőrösdit játszó kisfiút figyelünk, tevékenységét „játékként” értékelhetjük; ha egy színpadi színészt rendőrszerepben látunk, azt mondhatjuk, hogy „előad”. Bár mindketten „úgy tesznek, mintha” rendőrök volnának, cselekvésük *módja* és *minősége* tekintetében azonban mégis van különbség. Vizsgáljuk meg a két személy tevékenységének néhány összetevőjét!

A fentiekben a két viselkedésformát „játékként” és „előadásként” határoztam meg, hogy ezzel is kerüljem a „szerepjáték” fogalom használatát, mivel azt más célra kívánom fenntartani. (Így ugyan szembe kell néznem azzal a veszéllyel, hogy összezavarom mindazon olvasókat, akik a szerepjátékról mint speciálisan színészi tevékenységről gondolkodnak.) Az alábbiakban ugyanis a szerepjátékot átfogó értelemben, a színész és a gyermek tevékenységét egyaránt magába foglaló terminusként kívánom alkalmazni. Ilyen módon a szerepjátékot és a fenti két elemet egyetlen *egyenesen* tudjuk ábrázolni:



A bal oldalon szereplő kifejezést *dramatikus* játékra cseréltem, hogy elkülönítsem mindazon gyermeki játékformáktól, amelyek nem járnak „mintha”-tevékenységgel (ilyenek például a labdajátékok). Úgy vélem, a játék *módja* aszerint változik, hogy a szerepjátszó viselkedés mely szélső érték irányába mozdul el.

Vizsgáljuk meg először a bal oldalt! Nem könnyű megfelelő kifejezést találni a dramatikus játékban részt vevő gyermek viselkedésének jellemzésére. Talán a „létezés” vagy „megtapasztalás” szavak hordozhatnának megfelelő tartalmakat, ugyanis mindkettő egyidejűleg utal az aktivitásra és a passzív befogadásra. A gyermek tehát felelős saját játéktevékenységéért, eközben azonban alá is veti magát törvényszerűségeinek. Elmondhatja, hogy „általam történik mindez, azaz megtörténhet velem”, illetve hozzáteheti: „mindez *most* történik meg velem”. A dramatikus játékmódot így az alábbiakkal jellemezhetjük: (1) a tudatos tervezés és a spontán reakciók együttesének eredménye, (2) megjelenik benne a „itt és most” élménye, valamint (3) az *én* megtapasztalása. Amennyiben mindezt a fent említett, rendőrösdit játszó gyermekre vonatkoztatjuk, a következőket mondhatjuk: (1) a „rendőrlét” megtapasztalása érdekében a gyermeknek lehetőséget kell találnia arra, hogy felidézze és megismételje a rendőr tevékenységét, de legalábbis annak *személyes* jelentéstartalmakkal bíró elemeit. (2) El kell jutnia arra a tudatossági fokra, hogy a „rendőrös” dolgok (pl. az ő irányítása szerint haladó járművek) *jelen idejű* tartalmakként jelenjenek meg képzeletében. Mindeközben (3) az élménynek valójában *róla* kell szólnia (azaz a *gyermekről*, aki most éppen rendőrként cselekszik).

(…) Észre kell vennünk, hogy a gyermek (miközben megéli, hogy „mindez vele, itt és most történik meg”) folyamatosan tisztában van a helyzet képzeletbeli voltával is. Ez a „meg is történik, és nem is” paradoxon (amelyet talán Bullough kifejezése, a „tudati távolságtartás” ír le legjobban) a gyermeki dramatikus játék egy további, negyedik módbeli jellemzőjére utal (4).

Amennyiben a fenti egyenes jobb szélső értékét kívánjuk vizsgálni, egyértelművé válik, hogy a színész tudatában mind a négy összetevő (a reflexió megalkotása, a „most” és az „én” élménye, valamint a tudati távolságtartás) jelen van ugyan, de háttérbe szorítja őket a közvetítés, figurateremtés, megismételhetőség, jelentésteremtés és a közönséggel való kapcsolattartás igénye. A felfokozott tudatosságot és a játék által keltett kellemes érzéseket a *közönségnek* kell megélnie.

A gyermekdráma, kreatív dráma, kreatív drámajáték, tanítási dráma, bárhogy nevezzük is az iskolai, nem előadáscélú drámaformákat, inkább a fenti egyenes bal széle felé kéne közelítenünk, hiszen a megjelenített tartalmakat a *színésznek* kell mások felé közvetíteni. Másképpen kifejezve: a módbeli különbség nem csupán az alkalmazott készségek terén, hanem a *tudatállapotban* is megjelenik. E különbség olyannyira meghatározónak látszik, hogy az eddigiekben elemzett egyenes használata helyett szinte szívesebben ajánlanék elkülönítésükre jól körülhatárolható kategóriákat. Egy ilyen lépés ugyanakkor megerősítően hatna a drámatanárok színjátszás-ellenességére (amelyet az iskolai előadások többségének ismeretében nem is nagyon tarthatunk indokolatlannak). Az ilyen iskolai előadások nem az egyszeri alkalomhoz kötődő elvárások közvetítésén keresztül okoznak kárt a gyerekeknek, hanem azzal, hogy leszoktatják őket a valódi drámáról, illetve – a tanárok igencsak aktív közreműködésével – elhitetik velük, hogy a dráma nem más, mint szórakoztatóipari technikák tanítása és fejlesztése.

Annak ellenére, hogy számtalan példát hozhatunk fel a kártékony színjátszástanításra, illetve annak ellenére, hogy az eltérő tudatállapotok közti határozott különbségtétel logikailag teljesen megindokolható lenne, mégis állítom, hogy az általam javasolt egyenes a tevékenységformák pontosabb modelljét adja, mint az elkülönülő kategóriákban való gondolkodás. A gyermeki játékban, az iskolai drámaformákban és a színházi előadásokban ugyanis több olyan elem is felfedezhető, amelyekben a szerepjáték módja és az adott személy tudatállapota nem egyértelműen meghatározható.
Számtalan olyan helyzet adódik, amikor a gyermeki játék, a dramatikus tevékenység és a színházszerű formák az egyenes mentén elmozdulnak. Az alábbiakban erre mutatnék néhány példát.

Gyermeki játék

Néha, amikor a gyermek egyedül, a „mintha"-játékba belefeledkezve játszik – vegyük például a „rendőrösdit" –, belépő édesanyjának azt mondja, hogy „nézd, mama, rendőr vagyok". Ez nem csak a szándék megváltozását jelzi (hiszen eddig a pillanatig saját magának játszott), hanem a jelentés valószínűsíthető átalakulását is hordozza. A közvetítés lehetővé tétele érdekében ugyanis a „rendőr-lét" *szubjektív* összetevőit háttérbe kell szorítani. Ahogy a nyelvnek van személyes és közösségi használati módja, a *cselekvés* is rendelkezik konnotatív és denotatív tartalmakkal. Egy rejtőzködő megfigyelő azt is mondhatja, hogy a kisfiú ugyanazokat a mozgássorokat végzi, mint eddig. A gyermeket azonban a cselekvés közösségi funkciója érdekli: édesanyjának kíván valamit közvetíteni általa. Ettől még természetesen a helyzet nem vált színielőadássá, hiszen a színésznek az a kötelessége, hogy a közönséggel a jelentéstartalmak teljes körét megismertesse.[5]

Leszögezhetjük tehát, hogy a képzeletbeli tartalmak kommunikatív célú alkalmazása már a gyermeki viselkedésben is tetten érhető. Más szavakkal: már a kisgyermekek is képesek arra, hogy a játék módját vagy minőségét saját céljaik érdekében alakítsák.

Dramatikus tevékenység

Joggal állíthatjuk, hogy a drámát „megélő" tanulók nem törekszenek valamely közönséggel való kommunikációra. Ez az állítás ugyanakkor nem érinti a következőket:

1) A résztvevők gyakran választanak olyan játékmódot, amellyel a jelentés egyes elemeit *egymás felé* közvetíthetik.
2) A tanár folyamatos jelenléte és beavatkozása (például amikor a végzett munka elemzésére szólítja fel a tanulókat) ugyancsak „létrehozott termékként, értékelendő tárgyként" láttatja a résztvevőkkel saját munkájukat.
3) Annak ellenére, hogy a játszók a „megélt tapasztalatot" hangsúlyozzák, előfordulhat, hogy a munka magas esztétikai minősége a résztvevőkre vagy a külső szemlélőkre még abban az esetben is nagy hatással van, ha *eredetileg* nem kommunikatív céllal készült.

Úgy vélem, a fenti három pont elegendő utalással szolgál mindazon helyzetekre, amelyekben az egyenes bal oldala felé ható általános tendenciákat ellenirányú erők befolyásolják. Az „előadás" vizsgálatakor hasonlóan rugalmas elemeket figyelhetünk meg.

Előadás

Az eltérő irányultság nyilvánvaló példái lehetnek az alábbiak:

1. Egy színházi próbafolyamat azon szakasza, amelyben a színész saját élményanyagára támaszkodik, igen közel áll ahhoz, amit a gyermek a drámamunka során él meg.
2. Azok az előadások, amelyekben a játszók közti kapcsolattartás szándékosan, a jelentéstartalmak folyamatos gazdagítása érdekében spontán módon zajlik. Itt a színészek kettős tudatszinten dolgoznak: előre meghatározott tartalmakat közvetítenek, de ugyanakkor új jelentéstartalmakat is létrehoznak (azaz a drámához hasonlóan meg is tapasztalják azokat).

Remélem, a fentiekben sikerült kifejtenem, hogy a gyermeki játékban, az osztálytermi drámaformákban és a színészi munkában időről időre megjelennek olyan játékmódok, melyek alapján kimondhatjuk: az egyes tevékenységformák között nem húzhatók éles határok. Vizsgáljuk most meg a dráma/színház világát a forma oldaláról!

Forma

A dráma és a színház elemzése során nem csak hasonlóságokat, de átfedéseket is találhatunk, ezek alapján pedig kijelenthetjük, hogy szerkezeti szempontból a dráma és a színház nem különböznek egymástól. Mindkettő alapelemei a fókusz, a feszültség, a kontraszt és a szimbolizáció. A drámatanár a tanulók jelentésfeltáró munkája érdekében, a drámaíró pedig az általa elgondolt tartalmak közvetítésére alkalmazza ezen elemeket.[6] Bizonyos tekintetben tehát a kreatív drámamunkában részt vevő gyerekek színházi formában dolgoznak, a tanár szerepét pedig a drámaírói szerep kiterjesztéseként értelmezhetjük, hiszen a forma tisztasága és tartalmas volta felett őrködik.

Szeretném összefoglalni a dráma és a színház kapcsolatáról írottakat. A dráma körül megjelent mítoszok egyikeként szóltam arról a gondolatról, amely szerint a dráma színházellenes.[7] Nehezen írom ezt le, mert nem szeretném azt a látszatot kelteni, hogy én is beállok a gyerekeket színjátékos technikákra tanító pedagógusok sorába. Határozottan kijelentem tehát a következőket:

- a drámát *nem* a színjátékos technikák fejlesztéseként kívánom értelmezni;
- *nem* támogatom azokat a nagyszabású és látványos színielőadásokat, melyekben a rendező/tanár megcsillogtathatja tehetségét és találékonyságát, a játszók szerepe azonban az instrukciók végrehajtására korlátozódik (az ilyen előadások többsége ugyanakkor sajnos annyira látványos és szórakoztató, a vastaps olyan hosszú és kitartó, hogy a szülők, tanfelügyelők, pedagógusok, mecénások könnyen meggyőzhetők a látottak oktatási hasznáról).

Meg vagyok azonban győződve arról, hogy a dráma és a színház közti kapcsolat szorosabb annál, mint ahogy azt a múltban feltételeztük. Amennyiben megértjük ezeket az összefüggéseket, akkor képesek leszünk a dráma „megjelenítős" szakaszának tartalmasabbá tételére is. A különféle előadásmódok váltakoztatása (formális/nyitott; közönség felé irányuló/résztvevők felé ható; kész, teljes produkció/néhány másodperces jelenet; előre megírt szöveg/közös és folyamatos tervezés; jelenetek laza füzére/egyetlen teljes színdarab stb.) ugyancsak színesítheti tevékenységünket. Bármelyik munkaformát választjuk is, az „élmény" és a „megjelenítés" között fellépő, eleddig teljesen figyelmen kívül hagyott kapcsolatrendszer gazdagíthatja a dramatikus játékot, esetenként pedig hozzájárulhat annak előadássá szervezéséhez.

---

[1] Kaposi L.: *Tanítási dráma.* Szada, szerzői kiadás, előkészületben

[2] *Tükörgyakorlat* néven ismert képességfejlesztő gyakorlat, amit rengetegen használnak olyanok is, akiknek semmi közük nincs a drámapedagógiához (esetleg egyáltalán nem is tudnak róla). Ettől még a drámapedagógusok is sajátjuknak vallják ezt a gyakorlatot... Sőt! Sokak számára ez emblematikus: a drámapedagógusok (zsargonban *drámások*) olyanok, akik ilyesmit játszatnak a tanulókkal. *(K. L.)*

[3] Peter Brook: Az üres tér; Európa Könyvkiadó, Budapest, 1971

[4] BOLTON, G.: *A tanítási dráma újragondolása.* Fordította Szauder Erik. Drámapedagógiai Magazin, 1996/k, MDPT, Bp., 1996

[5] Ezen a ponton kell szót ejtenünk arról az (elsősorban középiskoláinkban népszerű) drámaformáról, amikor a tanulóknak kisebb csoportokban olyan jeleneteket kell kidolgozniuk, amelyeket félév végén bemutathatnak egymásnak. Ilyen esetben a tanár akaratlanul is arra szólítja fel a diákokat, hogy a könnyebb kommunikáció érdekében kizárólag a *denotatív* tartalmakkal foglalkozzanak. *(A szerző jegyzete)*

[6] A színházi elemek részletesebb vizsgálatát ld. Gavin Bolton: Towards a theory of drama in education *(A szerző jegyzete)* Magyar kiadás: A tanítási dráma elmélete, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1994 *(K. L.)*

[7] Az idézett tanulmány első részében a szerző néhány, a drámatanítást körülvevő mítoszt tárgyal, ezzel számos félreértést próbál tisztázni. Az egyik ilyen mítosz került említésre itt. *(K. L.)*

A dráma szerepe a roma és nem roma tanulók együttnevelésének pedagógiájában

Takács Gábor

Tanulmányomban igyekszem bemutatni[1], hogy milyen szerepét látom a tanítási drámának a hátrányos helyzetű, elsősorban a roma és nem roma tanulók együttnevelésében.[2]
Témámat három fő szempont mentén elemzem: vizsgálni fogom a dráma speciális eszköztárát és pedagógiai elveit, a tanár munkáját, valamint ezekkel összefüggésben értelmezni próbálom a komplex drámát, mint nevelési módszert. Kitérek a hátrányos helyzet fogalmára és a roma tanulók nevelésének néhány általános aspektusára.
Külön-külön a drámapedagógiának[3] és az együttnevelés pedagógiájának[4] is meglehetősen nagy szakirodalma van nálunk, annak ellenére, hogy tudatos alkalmazásuk viszonylag friss a magyarországi pedagógiában. Mindkettő módszeregyüttest takar, mindkettő a „hagyományos", „klasszikus" vagy éppen a „poroszos stílusú" jelzőkkel illetett pedagógiai gyakorlat mellett jött létre és alkalmazásuk nagyon sok esetben e jellemzők szöges ellentétét feltételezi. (Ezzel a mondattal nem áll szándékomban a „hagyományos" pedagógiát negatív attitűdökkel felruházni.) Mindkettő nyitottságot, a módszerek változatos, az adott csoportra szabott alkalmazását követeli a pedagógustól, akinek fel kell adnia a megszokott információközlő, sokszor hatalmi státuszú szerepét és sokkal inkább társsá, segítővé (facilitátorrá) kell válnia. Egyfajta koordináló, háttérbe húzódó, tanácsokkal szolgáló, a tanulást közös tanulási folyamatnak tekintő attitűdről van itt szó. Az együttnevelés pedagógiája integrációs pedagógiát is jelent, amelynek egyik célja a hátrányos helyzetű, kiemelten a roma tanulók integrálódásának, fizikai elkülönülésük felszámolásának (és nem társadalmi asszimilációjának!) elősegítése pedagógiai módszerekkel.[5] A drámapedagógia olyan demokratikus nevelési módszeregyüttes, amelynek sikeres alkalmazásához a pedagógusoknak feltétlenül rendelkezniük kell olyan attitűdökkel, készségekkel és képességekkel, mint például a partneri viszony elfogadása, konszenzus-készség, nyitottság és érdeklődés a tanulók személyes véleménye iránt, empátia, etikai érzék, képzelőerő, jó írásbeli-szóbeli kommunikáció képessége, tolerancia, együttműködési készség, rugalmasság. Ezek a készségek, képességek sokak szerint a „jövő emberének" nélkülözhetetlen, ún. „hiperhumán" tulajdonságai.
Hosszan folytathatnánk a sort, és végül megállapíthatnánk, hogy a dráma eszközeit alkalmazni képes pedagógusnak valószínűleg nem kell különleges művészi adottságokkal rendelkeznie, de bizony szüksége van mindazokra a tulajdonságokra és képességekre, amelyeket egy „jó" pedagógustól elvárunk (Falus, 1998).
A fent említett közös vonások is sugallják, hogy a két terület (a drámapedagógia és az együttnevelés pedagógiája) a gyakorlatban akár „össze is dolgozhat". Azt gondolom, hogy a roma és nem roma tanulók együttnevelésében nagyon nagy szerepet kell kapnia a jövőben a drámapedagógiai módszereknek, ezen belül a tanítási drámának.[6] (Az ehhez szükséges keretfeltételek egyikét jelenti a hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képességkibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere, mely a választható pedagógiák és módszertanok között nevesíti a drámapedagógiát.)

A tanítási dráma és a hátrányos helyzet értelmezése, valamint a kettő kapcsolata

A tanítási dráma körülhatárolása a jelen kurzus egyik témaköre.[7]
A tanítási dráma alkalmazói igazán demokratikus oktatási és nevelési helyzeteket teremthetnek: a tanulók ugyanis a részvétel során bízhatnak abban, hogy a szerepjátékokban „elboldogulnak" meglévő tudásukkal, élettapasztalatukkal is, és nem kell attól félniük, hogy hozott lemaradásaik miatt hátrányos helyzetbe kerülnek a tanulás során, vagy egyáltalán nem tudnak bekapcsolódni az oktatási folyamatba.[8] A játékokban kockázatmentesen nyilvánulhatnak meg a tanulásban jobban és gyengébben haladók is, mert azok az emberi problémák, amelyeket a drámában vizsgálunk, nem az egyetlen jó válasz lehetőségét hordozzák magukban, ezért a tévedés és az emiatti megszégyenülés lehetősége is nagyon csekély. További nagy előny lehet a különböző szociális, etnikai hátterű gyerekek együttműködése, együttgondolkodása, közös döntési folyamatokban való aktív részvétele, amely akarva-akaratlanul is a sajáttól eltérő vonások megismeréséhez vezet. Pozitívan változhat a gyerekek osztályon belüli státusza: az általában háttérbe kényszerülő tanulók itt lehetőséget kapnak arra, hogy akár vezetőkként, bölcs döntéseket hozó parancsnokokként, megbízható, bátor stb. tulaj-

donságokkal felruházott emberekként jelenjenek meg társaik előtt. Állítható, hogy a hátrányos helyzetben lévők meglévő – jobb sorban lévő társaiknál talán keserűbb – élettapasztalata itt akár előnnyé is kovácsolódhat. Mindemellett a tanár nem fosztja meg magát az új információk közlésének lehetőségétől, mivel a magyarázat és az előadás a drámaórák szerepen kívüli szakaszainak részét képezik, továbbá a dramatikus módszerek között is vannak olyanok, amelyek hasonló jellegű tevékenységeket lehetővé tesznek – ld. például a narrációt (Neelands, 1990)!
E rövid összefoglaló után vessünk egy pillantást a tárgyalt téma másik kulcselemére a hátrányos helyzetű gyerekekre, ezen belül a roma tanulókra!
A dolgozat lényegi mondanivalója szempontjából megkerülhetetlen, hogy meghatározzuk:

- kit nevezünk hátrányos helyzetűnek?[9]
- a roma tanulók vajon automatikusan a hátrányos helyzetűek csoportjába tartoznak?

A hátrányos helyzet kifejezésben benne rejlik, hogy egyfajta viszony- és gyűjtőfogalomról van szó: valakihez vagy valamihez képest hátrányban lenni. Pedagógiai szempontból[10] hátrányos helyzetűnek nevezzük azokat, akiknek iskolai tanulásuk, pályafutásuk, sikerességük és a társadalomba való beilleszkedésük veszélyben van. E folyamatot leginkább befolyásoló összetevők a következők:

- a család anyagi helyzete
- családszerkezet
- tartós betegség
- lakhely (amely éppúgy jelenthet egy országos régiót, mint egy budapesti kerületet)
- szülők iskolai végzettsége
- nyelvi kód
- szülők devianciája (pl. alkoholizmus, bűnözés, mentális zavarok, öngyilkosság)[11]

Elméleti vita tárgya, hogy vajon ebbe a sorba illeszthető-e az etnikai hovatartozás. Úgy gondolom, érdemes különválasztanunk azt, hogy merre kellene tartania az országnak és jelenleg mi a valós helyzet. Úgy vélem, hogy Magyarországon jelenleg a cigány származás az összetevők közé tartozik, de paradox módon nem illeszthető be a sorba *en bloc* a kisebbségi hovatartozás. Nyilvánvaló, hogy nem minden roma tanuló hátrányos helyzetű – ez utóbbi kifejezés napjainkra pejoratív értelmet is kapott, egyfajta stigmaként jelenik meg –, de ha arányaiban nézzük a jelenséget, akkor nagy bizonyossággal kijelenthető, hogy a roma származású tanulók jelentős többsége egyben a hátrányos helyzetűek csoportjába is beletartozik.[12]
Fontos ugyanakkor kijelentenünk: a hátrányos helyzet nem a teljes megfosztottság, egyfajta dehumanizált lét alatti állapot, hanem értékekkel, szépségekkel bíró emberek tartós vagy ideiglenes állapota. Nem segíteni kell őket úgy általában, vagy toleránsnak lenni irányukban, hanem az önbecsülés, a büszkeség, az önérzet, a sikerorientáltság stb. emberi értékeit kell a gyerekekben kutatni, segíteni, fejleszteni. Olyan tanári kompetenciák fejlesztése a képzések célja, amelyek az elfogadásra, a gyerek egyediségének értékelésére, ennek kifejezési készségére és a különbözőségek kreatív, azt a pedagógiai folyamatba állítani képes pedagógusi aktivitásra vonatkoznak (Szőke, 2004).
A fentebb kifejtettek alátámasztását jelentheti néhány adat Kemény István és Janky Béla szociológusok legutóbbi, 2003-as felméréséből.[13]

1. táblázat

Cigány származásúak száma Magyarországon[14]

1971	1993	2003
320 000	468 000	570 000

2. sz. táblázat

A cigányok létszáma az egyes országrészekben

Országrész	1971	1993	2003
Észak	65 000	114 000	183 000
Kelet	74 000	93 000	112 000
Alföld	51 000	56 000	54 000
Bp. iparvidék	61 000	85 000	101 000
Dél-Dunántúl	64 000	107 000	100 000
Nyugat-Dunántúl	5 000	13 000	20 000
Összesen:	320 000	468 000	570 000

A tanulmány megállapítja: A cigány családok több mint kétharmada szegregált környezetben él, tehát olyan helyen, ahol túlnyomórészt cigányok laknak. 2003-ban a roma férfiak 28 százaléka, a nők 15 százaléka volt foglalkoztatott. A cigányok rossz munkaerő-piaci helyzetének első oka az alacsonyabb szintű iskolázottság. A második ok a lakóhely: a cigányok többsége azokban a megyékben lakik, amelyekben alig van munkahely. A harmadik ok az, hogy régebben a cigányok olyan gazdasági ágakban találtak munkát, amelyek a válság idején tönkrementek. (1985 és 1993 között a romák által betöltött munkahelyek 55 százaléka szűnt meg.) A negyedik ok a diszkrimináció, a hátrányos megkülönböztetés. A cigány háztartások 56 százaléka a lakosság alsó jövedelmi tizedéhez tartozik. A hatvanas, a hetvenes és a nyolcvanas években a cigány háztartások nagy többsége rendszeres keresethez jutott. Ezt a keresetet a kilencvenes évek elején elvesztette, és azóta sem nyerte vissza. Az évtizedekig tartó lassú, akadozó és ellentmondásokkal teli integrálódást 1990 óta elkülönítés és kirekesztés váltotta fel.
Hazánkban ma minden tizedik általános iskolás gyerek roma. Közülük minden harmadik olyan osztályba jár, ahol a társainak legalább fele szintén roma. Minden ötödiket sajátos nevelési igényűnek, túlnyomórészt enyhe fokban értelmi fogyatékosnak nyilvánítanak (Farkas, 2005).[15]

Ahhoz, hogy megfogalmazhassuk a dráma szerepét a roma és nem roma tanulók együttnevelésében, általánosságban fogalmazva ki kell térnünk a következő kérdésre: fejlesztésük érdekében milyen speciális dolgokra van hát szükség a roma tanulók nevelésében?[16] A mánfai Collegium Martineum, a magyarmecskei és a csővári iskolák diákjai közt végzett többéves munkám azt támasztja alá, hogy semmi „extrára", semmi olyan „trükkre" nincs szükség, ami ne lenne megtalálható a mai hazai pedagógiai gyakorlatban. Igaz, elsősorban azokra az eszközökre, módszerekre kellene támaszkodni, amelyek talán az alternatív iskolák gyakorlatában szerepelnek nagyobb arányban. A tanítási idő optimális tagolása, a játékra és beszélgetésre is alkalmas tér megléte, a gyerek-felnőtt vagy éppen a tanár-szülő kapcsolat minőségének javítása éppúgy ebbe a sorba tartoznak, mint például a tanárok rendszeres műhelybeszélgetései. Kiemelt szerep jut e rendszerben a művészeti nevelésnek: a mozgásos és művészeti tevékenységek a jelenleg szokásosnál lényegesen nagyobb arányban legyenek jelen. Hetente ismétlődően, külön tárgyként is, a magyarórákon is, legyen jelen a drámajáték. Az első tíz év a mozgásos, zenei és vizuális képességek fejlődésének kitüntetett, ún. szenzitív periódusa. Ezeknek a

képességeknek a fejlődése szorosan összefügg az elvont gondolkodás fejlődésével is. Hatásuk, a fejlődésben betöltött szerepük mással nem helyettesíthető (Kereszty, 2005).
Tulajdonképpen az egész téma mottója lehetne a következő pár sor: „…ami igaz a roma gyerekek nevelésére, az a hátrányos helyzetű gyerekek, tágabb értelemben minden gyerek nevelésére igaz. Egyszerűen azért, mert ha a nevelést, pontosabban azt a tanulási-tanítási folyamatot, amely az óvodában, iskolában létrejön, a gyerek szempontjából fejlődéstani alapon közelítjük meg, a pedagógusban pedig elfogadó attitűdöt feltételezünk, illetve ennek az alakítását, fejlesztését tekintjük célunknak, akkor ez minden gyerek számára alkalmas stratégiát jelent. A különbség 'mindössze' annyi, hogy a hátrányos helyzetű, különösen a roma gyerekek számára az iskolarendszer – ennek egy elemeként a tananyag – ilyen irányú fejlesztése létkérdés, a többiek számára 'csak' örömteli változás lehet" (Kereszty, 2005).

A tanár munkája, szerepe, attitűdje

Ha logikusan végiggondoljuk azt a folyamatot, amelyben a dráma szerepét keressük a hátrányos helyzetű tanulók együttnevelésében, akkor nagyon hamar eljuthatunk ahhoz a következtetéshez, hogy az egész folyamat – mint az összes nevelési helyzet – áll vagy bukik a nevelő, a pedagógus személyén (sőt személyiségén): felkészültségén, hozzáállásán.
Vagyis könnyen lehet, hogy a dráma alkalmazását ki kell terjeszteni magukra a pedagógusokra is. Kereszty gondolatait átalakítva: ami igaz a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó pedagógusra, tágabb értelemben minden pedagógusra igaz. Egyszerűen azért, mert ha a nevelést, pontosabban azt a tanítási folyamatot, amely az iskolában létrejön, a tanár szempontjából módszertani alapon közelítjük meg, a pedagógusban nyitottságot, segítői attitűdöt feltételezünk, illetve ennek alakítását, fejlesztését tekintjük célunknak, akkor ez minden pedagógus nevelése számára alkalmas stratégiát jelent. A különbség „mindössze" annyi, hogy a hátrányos helyzetű tanulók nevelésével foglalkozók számára a dráma módszertanának elsajátítása „létkérdés", a többiek számára „csak" örömteli változás lehet. Természetesen nem állítom, hogy a dráma a pedagógusok vagy a gyerekek számára csodaszer lenne, amelynek alkalmazásával megszűnnek a nevelési, oktatási problémák. De azt állítom, hogy pedagógusképzésben helye van, pontosabban kiemelt helye kellene hogy legyen a drámának! Alátámasztja ezt az is, hogy a korábban felsorolt – ma oly népszerű – technikák (például a kooperatív tanulás, a projektpedagógia) meglehetősen sok drámapedagógiai elemet használnak!
Ha felidézzük a hátrányos helyzet összetevőit, világosan látszik, hogy ezek érdemi megváltoztatásában az iskola és így a tanár sem játszik döntő szerepet (hiszen ezek nagyrészt társadalmi, gazdasági problémák, amelyek orvoslása nem a pedagógus hatásköre). A pedagógus szerepe a hátrányos helyzetből fakadó viselkedési, tanulási összetevők területén mutatkozik meg. Elsődleges feladata, hogy olyan kompetenciákkal rendelkezzen, amelyek az elfogadásra, a gyerekek egyediségének értékelésére, a különbözőségek kreatív, azt a pedagógiai folyamatba beilleszteni képes pedagógusi aktivitásra vonatkoznak. Ismernie kell a modern pedagógia eszközeit, alkalmaznia is tudnia kell ezeket. Tudnia kell csökkenteni a hátrányos helyzetből fakadó frusztrációt, tudnia kell sikerélményhez és egyenlő tanulási esélyekhez juttatnia a tanulókat (legalább az iskolában), valamint tudnia kell kezelni a nem hátrányos helyzetű és nem roma gyerekek sztereotípiáit, előítéleteit is.
Ez a gondolatsor felhívja a figyelmet a magyarországi oktatási rendszer egyik alapvető hiányosságára. Könnyű belátni, hogy a nehéz helyzetben lévő iskoláknak, az együttneveléssel, integrációval, a tanulási, viselkedési problémák leküzdésével foglalkozó intézményeknek[17] van talán a legnagyobb szükségük a megfelelő pedagógiai eszközökre, módszerekre, a nagyobb tudással és tapasztalattal rendelkező kollégákra, az anyagi és tárgyi eszközök szélesebb körére. E feltételek változása nélkül nem várható a helyzet javulása.
Tanulságos felidéznünk két amerikai kutató, Rivkin és Haushek kutatásait. Ők arra keresték a választ, vajon a „jó tanár" és „jól tanuló diák" párosításából eredő kombinációk közül az iskolákban mely variációk a leggyakoribbak. A „jó tanár" meghatározásához figyelembe vették a végzettséget (azt is, hol szerezte), a továbbképzésekben való részvételt és a képességeket (elsősorban a kapcsolattartás, a másság elfogadása, az alkalmazott módszerek tekintetében). Azt találták, hogy a leggyakoribb két kombináció a két szélsőség, vagyis a „jó tanuló" – „jó tanár" és „rossz tanuló" – „rossz tanár" együttese.
Azt már sejtjük, hogy milyen attitűdökkel, tudással kell rendelkeznie annak a tanárnak, aki az együttnevelés területén akar dolgozni. De vajon mit kell tudnia egy jó drámatanárnak?
Egy jó drámatanárnak „mindent" tudnia kell[18]… és ez csak az alap. Ez így nyilván túlzás, a drámának nem kell felvállalnia az összes hiányosság pótlását, de az is igaz, hogy a konkrét szakmai ismereteken túl szüksége van egyfajta gondolkodói attitűdre, a világ iránti (ezen belül a gyerekek, fiatalok világa iránti) eredendő kíván-

csiságra. A drámatanár a legnehezebbre, gondolkodásra és kérdezni tudásra neveli a tanulókat. Arra tanítja őket, hogy egy-egy emberi helyzetet több oldalról közelítsenek meg, több oldalról vizsgálják meg az oda vezető és az onnan elvezető utakat. Nem dolga egy „végső igazság" leszűrése, nem rögzült etikai ismereteket ad át, hanem a többszempontúság, az alternatívákban való gondolkodás képességét közvetíti. Legerőteljesebb fegyverei a kérdezni tudás és a szerepben végzett munka, amelynek segítségével ő maga is részesévé válik az adott történetnek, valamint annak képessége, hogy segíteni tudjon a résztvevőknek, hogy megtalálják a színház nyelvén keresztül azt a művészi formát, amelyben vagy amelyen keresztül ki tudják fejezni gondolataikat, érzéseiket.
Az együttnevelési tapasztalatokból ma már tudjuk, hogy ahol eredményt értek el ezen a területen, ott az osztálytermi viszonyok jelentősen megváltoztak. A „drámás" tapasztalatokból tudjuk, hogy a tanítási dráma egyik legjelentősebb eredménye éppen a hagyományos osztálytermi viszonyok megváltozása lehet. Miben áll(hat) ez a változás? A hagyományos, információt átadó pedagógus helyébe az információ feldolgozását segítő pedagógus lép. A frontális formát felváltja az együttműködésen alapuló kisebb csoportos, páros vagy éppen egyéni munka. A formalizált, egységes tanítás személyre szabottá válik. A hagyományos értékeléseket felváltja az új típusú egyéni és csoportos beszámoló, értékelés. A dráma segítségével változhatnak az osztálydinamikai viszonyok: az eddig háttérbe szorított tanulók könnyen előtérbe kerülhetnek. A tanár eddigi „én mindent tudok" álláspontját a valódi közös gondolkodás váltja fel, amely partneri viszonnyá érhet. Eddig lezárt csatornák nyílhatnak meg: a tanulók olyan kérdésekben is kifejtik véleményüket, ahol eddig nem (ez némely pedagógusnak, iskolának komoly problémát is jelenthet), megtanulhatnak hatékonyan kérdezni, megtanulhatnak több szempontúan gondolkodni. A gyakorlatban, a saját bőrükön tapasztalják játék közben a demokratikus szabályokat. Jelentős mértékben fejlődhet érzelmi intelligenciájuk (ez utóbbi jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni). Végül, de nem utolsósorban a roma és nem roma tanulók „drámás" együttnevelésekor természetes „hozadék" lehet a másik elfogadása, tisztelete, értékeinek, véleményének fel- és elismerése.

A dráma, mint pedagógia

Ideje összefonnunk a szálakat és a drámát elhelyeznünk, értelmeznünk pedagógiai szempontok, módszerek alapján is. Néhány példával illusztráljuk, miként van köze a drámának olyan sikeres, ismert reformmódszerekhez, mint például a projektpedagógia, a kooperatív tanulás, a differenciálás vagy éppen a tevékenységközpontú pedagógia.
Korábban utaltunk arra, hogy a dramatikus munka csoportos játéktevékenység. Ez azt is jelenti, hogy a tanulók együttműködése, a problémák közös feldolgozása mind eszközként, mind pedig célként megjelenhet a tevékenységek során. Eszköz abban az esetben, ha pl. a történetünk főszereplőjével kapcsolatban a főhős életének négy jelentős eseményét szeretnénk megvizsgálni, s ennek érdekében az osztályt arra kérjük, hogy négy csoportban dolgozzanak egy-egy témán. A csoportbontást pedig célként értelmezhetjük abban az esetben, ha azt (is) szeretnénk elérni, hogy a kiscsoportok tagjai közelebb kerüljenek egymáshoz, az egyének vállaljanak több felelősséget a csoport munkájában, több lehetőségük legyen a tanulóknak arra, hogy szóhoz juthassanak, a plenáris formákban bátortalanabb gyerekek is kinyilvánítsák véleményüket stb. Hasonló példákat hozhatnánk egyes páros munkaformákra is. Ebből látható, hogy a drámapedagógia eszköztárát alkalmazók ugyanakkor a kooperatív pedagógiai eljárásokban is járatosak kell, hogy legyenek.
Említhetnénk továbbá kapcsolódási pontot a projektpedagógiával is: a szakértői dráma tulajdonképpen egy projekteljárás, amelynek kivitelezése dramatikus eszközökkel történik.
Egy drámai helyzetnek, problémának sokféle feltárási stratégiája létezhet. Nyilvánvaló, hogy egy olyan esemény kapcsán, ami a drámajátékunk középpontjában áll, a tanulóknak egészen másfajta képességeket kell mozgósítaniuk magukban, ha:

- egy csoporttól azt kérjük, hogy játssza el a helyzetet, és találjon ki arra egy különleges befejezést, megoldást;
- egy másik csoport az egyik szereplő naplóbejegyzését készíti el az eset kapcsán;
- megint mások egy – a témát feldolgozó – film forgatókönyv-vázlatát készítik el;
- néhányan pedig egy rajzot (festményt) készítenek, ami az egyik szereplő érzelmeit fejezi ki az eset kapcsán.

A felsorolásból talán érzékelhető, hogy a drámapedagógia milyen módon lehet alkalmas a tanórai differenciálásra.

A fentiek alapján pedig talán említenünk sem szükséges, hogy a módszer alapja a tanulók tevékenységeiben, a munkába, a felfedezésbe való folyamatos bevonásban rejlik, tehát kimondottan tevékenységközpontú pedagógiáról beszélünk.

Romapedagógia?

A rendszerváltás után néhány évvel már erőteljesen jelentkezett az a pedagógiai irányzat[19], amely bizonyos specifikumok mentén határozta meg a romákat és nevelésükhöz elengedhetetlennek tartotta (s tartja ma is) bizonyos ismeretek meglétét. E felfogás alapja, hogy a cigányság önálló kultúrája megköveteli a megkülönböztetett bánásmódot. Vagyis a roma kultúra oktatását a különböző intézmények a „roma problematika" megoldási eszközének tekintik. A kiinduló gondolat lényege, hogy a romák kultúrájának megismerése kulcsot ad a romák kezeléséhez, ami persze azt feltételezi, hogy a romák, sajátos, jobbára egzotikus szokásokkal és tulajdonságokkal bírnak, s ha ezeket megismeri és megérti az ember, sikereket érhet el a cigányokkal kapcsolatos munkájában. Kialakul tehát a különböző intézmények romákkal szolidáris vezetőiben a romák megismerésének (és nem megváltoztatásának) vágya, annak érdekében, hogy munkájukat minél hatékonyabban végezhessék (Szuhay, 2005).

Ebből a hozzáállásból két irányzat is kinőtte magát. Az egyik tulajdonképpen pozitív értelemben fogta fel ezt a másságot és például olyan intézményeket hozott létre, amelyek büszkén vállalták/vállalják a lényegében szegregált oktatást (pl. Gandhi Gimnázium, Pécs). A másik vonulat már korántsem büszkén, sokkal inkább vádlón, esetleg a fentebb lévők lesajnáló modorában, természetesen segítségnyújtásra készen mutogat ezekre az általuk igaznak vélt megkülönböztető jegyekre, amelyek tipikusan a következők:

- nyelvi hátrány (nem anyanyelve a magyar)
- nagyon szűkös tárgyi környezet
- nem elég higiénikusak
- elutasító, védekező mechanizmus lép fel (de a saját csoportjukkal szolidárisak)
- motiválatlanok a tanulásban (idegenek az iskolai normarendszerrel szemben)
- nagyon korán válnak felnőtté (kimarad a dackorszak; korán kezdődik a szexuális élet; korán szülnek)

Nagy kérdés, hogy a felsorolt jellemzők vajon tényleg roma specifikumok-e vagy sokkal inkább a szegénységből következő elemek? Talán nem meglepő, ha kijelentjük, ez utóbbi kérdés mögé inkább három kérdőjelet raknánk.

A dráma mint a nevelés része

A következőben Jiri Pelikán gondolataival egyetértve abból indulunk ki, hogy a nevelés folyamatát több tényező is befolyásolja[20], ezek egymás mellett fejtik ki hatásukat. Ebben az értelemben a nevelést úgy fogjuk fel, mint ezen tényezők összességét, amely kétségkívül az ember alakításának egyik legfontosabb összetevője. E folyamat céltudatos és irányított, és akkor eredményes igazán, ha az összes tényező pozitív irányba fejti ki hatását. „…a nevelést úgy lehet meghatározni, mint egy tervezett és célirányos folyamatot, amely arra irányul, hogy kialakítsuk a gyerekek és fiatalok személyes (egyéni) fejlődésének feltételeit, közegét; önmagukkal, más emberekkel, a társadalommal, a természettel való együttélésük feltételeit" (J. Pelikán).

A drámát a következő „képlettel" is meg lehet határozni: meglévő tapasztalat + fantázia = új tudás. E definíció értelmezésekor azt kell figyelembe venni, hogy a drámai folyamatban (a játékban) a résztvevők valós és képzeletbeli tapasztalata, tudása összeadódik.

Megerősítjük azt a tételt, hogy a drámában tényleges hatást elsősorban nem a szóbeli ráhatással érhetünk el, hanem a tapasztalással, a fiktív és a játszó számára biztonságos körülmények közt létrejövő tapasztalással, amely érzelmi élményt is szerez a játszónak. Ezzel nem tagadjuk el, hogy a játékbeli folyamatok tudatosítása, vagyis az értékelő szakaszok szerepe kihagyhatatlan – nem megszakítás nélküli játékfolyamot értünk a dráma alatt. Az itt leírtak azonban értelmezhetők tágabb körben is, a nevelés egészére nézve. Így értve, ez a fajta tanulás minden pedagógiai helyzetre igaz lehet!

A dráma segít a tanuló személyes világképének kialakításában, önmaga elhelyezésében a világban. Indoklásul elég arra utalnunk, hogy a dráma témája nagyon sokszor valamely általános emberi (erkölcsi) illetve társadalmi probléma. Ezek aktív (divatosan szólva: interaktív) átgondolása pozitív hatással lehet az önkép, az erkölcsi normarendszer fejlődésére. J. Pelikán neveléselmélete a világ igazságtalanságát is „bekalkulálja" a rendszerbe és vallja, hogy a nevelés célja jobban felkészíteni a tanulót a körülötte levő világ problémáinak

megértésére, megoldására. Ezzel összefüggésben megállapíthatjuk, hogy újabb közös pontra bukkantunk. A dráma célja lényegében ugyanez. Döntési helyzetek sorozatával „operál" a játékban, vagyis a fontos dilemmák eldöntését a játszóra és nem a tanárra bízza, azt tanítva ezzel, hogy ezt később sem fogja más megtenni helyette.[21] Ezzel tudja a pedagógus aktívan és hatékonyan megakadályozni a „tehetetlenség megtanítását". Úgy gondolom, e szempontnak különösen nagy jelentősége van a hátrányos helyzetű tanulók esetében, hiszen számtalan példa hozható éppen arra, hogy a pedagógusi segítő szándék sokszor pontosan azt a felelősséget veszi le a tanuló válláról, amelynek vállalása, az azzal való küzdés, küszködés nevelési szempontból roppant értékes! Ehhez vegyük még hozzá, hogy a döntési helyzetekkel való „birkózás" arra tanítja a gyerekeket, hogy a megoldás különböző formáit keressék és megtalálják a mások- vagy éppen harmadlagos megoldásokat is, végiggondolva ezek lehetséges következményeit is, ez pedig a kreativitás alapja!

Összegzés

Tanulmányomban megkíséreltem bemutatni, hogy milyen szerepe lehet a roma és nem roma tanulók együttnevelésének pedagógiájában a tanítási drámának.

Hazánkban nagymértékben megnőttek a társadalmi különbségek, nem utolsósorban az etnikai dimenziók mentén. A társadalmi változások elsődleges pedagógiai feladattá teszik a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai sikerességét akadályozó tényezők lebontását. Ki kell dolgozni azokat a pedagógiai módszereket, amelyek az esélyegyenlőség irányába mutató változásokat indítanak el a hátrányos helyzetűek számára. Ennek érdekében minden pedagógiai eszközt meg kell ragadni, amely különbségeket kezelni tudó, korszerű és gyerekcentrikus. Idejét múltak és bizonyítottan rombolóak a tanulóközösségeket illetően azon „poroszos" hagyományokon alapuló pedagógiai kultúrák, amelyek tekintélyelvűek, hierarchikus felépítésűek és az egyirányú kommunikációra épülnek. Az az iskola, amelyik az alacsony státuszú társadalmi csoport gyermekei számára nyújtott pedagógiai szolgáltatások minőségének javítását elsődleges célnak tekinti, maga is aktívan hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek csökkenéséhez. Ennek első lépése a pedagógusok támogatása abban, hogy heterogén tanulóközösségek nevelésére alkalmassá váljanak. Azt azonban szögezzük le, hogy előítéletcsökkenés nélkül bármely modern pedagógiai módszer eredménytelen lesz. A drámapedagógia egyik alappillére a demokrácia, hiszen a játék során végig arra törekszik, hogy minden résztvevő aktívan részt vegyen a tevékenységben és az alkalmazott munkaformák is a szabad véleménynyilvánítást ösztönzik, különös figyelmet szentelve a visszahúzódóbbaknak. A drámát alkalmazó pedagógusokat is olyan kompetenciák elsajátítására ösztönzi, amelyek alkalmazásával a saját példamutató magatartása készteti tanítványait az elfogadó magatartásra.

A dráma alkalmazása önmagában nem tud a jelenlegi helyzeten változtatni. De tud segíteni azoknak a pedagógusoknak, akik hivatásuknak, feladatuknak tekintik a jelenlegi helyzet kezelését és tud segíteni azoknak a diákoknak, akik részt vesznek együttnevelési programban vagy mindenféle program nélkül, de együtt nevelkednek „más" társaikkal. Magyarán: a dráma szerepének megkérdőjelezhetetlenné kell válnia a magyar köz- és felsőoktatásban!

Irodalomjegyzék

1. A dráma tanítása/I-IV. (tanári segédletsorozat az 1–2., a 3–4., az 5–6. és a 7–8. osztályban tanítók számára) (1997-1999) KSZNK, Gödöllő, szerk.: Kaposi László
2. Czene Gábor (2005): Állás helyett elkülönítés, In: Népszabadság (2005. április 17.), Budapest
3. Bábosik István (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
4. Bolton, Gavin (1979): A tanítási dráma elmélete. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1993
5. Bolton, Gavin (1994): A tanítási dráma újragondolása, In: Kaposi László (szerk.), Drámapedagógiai Magazin 1996-os különszám
6. Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak (1999), a Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Magyar Művelődési Intézet közös kiadása, Budapest, szerk.: Kaposi László
7. Dráma – oktatás – nevelés, szöveggyűjtemény (1994), Bárczi Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, szerk.: Szauder Erik
8. Drámapedagógiai olvasókönyv (1995), Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, szerk.: Kaposi László
9. Falus Iván (1998): A pedagógus. In: Falus I. (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
10. Dr. Farkas Lilla (2005): Elkülönítés az oktatásban: a törvényesség szempontjai (kézirat)
11. Játékkönyv (1993) A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ és a Marczibányi Téri Művelődési Központ kiadásában, Budapest, szerk.: Kaposi László

12. Jiri Pelikán: A mai neveléselmélet néhány nyitott kérdése (tanulmány). In: Bábosik István (szerk.): Összehasonlító pedagógia, Budapest
13. Kaposi László (2002): Dramatikus módszerek a technika és életvitel tárgy tanításában. Kézirat
14. Kaposi László: Mit kell ismernie, és mit kell tudnia a drámatanárnak? In: Kaposi László (szerk.): Drámapedagógiai olvasókönyv, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest
15. Kereszty Zsuzsa (2005): A hátrányos helyzetű gyerekek nevelésének sajátos szempontjai a kompetenciaalapú fejlesztésben (kézirat)
16. Morgan, Juliana – Saxton, Norah: Stratégiák és technikák. In: Kaposi László (szerk.): Drámapedagógiai Magazin, 1998. különszám, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest
17. Neelands, Jonathan (1984): A dráma a tanulás szolgálatában, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest
18. Neelands, Jonothan (1990): Konvenciók. In: Kaposi L. (szerk.): Drámapedagógiai olvasókönyv, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1995
19. Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése (tanulmány). In: Educatio, 1. sz. 3–7.
20. Szauder Erik (1997): A dráma mint pedagógia I. (tanulmány). In: Kaposi László (szerk.): Drámapedagógiai Magazin 12. szám, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest
21. Színház és dráma a tanításban (1995) (Theatre in Education – szöveggyűjtemény), a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, a Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Marczibányi Téri Művelődési Központ közös kiadása, szerk.: Kaposi László
22. Dr. Szőke Judit (2005): A hátrányos helyzetű tanulók integrációját támogató HEFOP 2.1 „A" program – a fejlesztés alapvetései, irányultsága (kézirat)
23. Szuhay Péter (2005): A magyarországi cigány/roma kultúra a többségi sztereotípiák és a belső önmeghatározások kereszttüzében (kézirat)

---

[1] Közel tizenkét éve dolgozom színész-drámatanárként, és abban a társulatban (Káva Kulturális Műhely), ahol szakmai vezetőként tevékenykedem, immár negyedik éve foglalkozunk roma fiatalokkal. (A DrámaDrom program keretében jelenleg a mánfai Collegium Martineumban középiskolás diákokkal, Pécsett érettségizett fiatalokkal, Csőváron 11-12 éves roma és nem roma tanulókkal illetve Magyarmecskén 11-14 éves roma és nem roma tanulókkal dolgozunk együtt. Minden helyszínen drámapedagógiai és színházi eszközöket használunk a fejlesztés érdekében.) Ez a tény, valamint a mostani fejlesztői munka (suliNova Kht. HEFOP 2.1.1 „A" program, drámás továbbképzési munkacsoport) késztetett néhány gondolat rögzítésére.

[2] Ehelyütt nem foglalkozom az IPR (Integrált Pedagógiai Rendszer) felépítésével és működésével (vagy éppen anomáliáival).

[3] A drámapedagógia nagy egységén belül a tanítási dráma egy kisebb egység, akárcsak a szakértői játék, a színházi nevelési program vagy éppen a dramatikus játék és a szabályjátékok.

[4] Ezen belül is a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése pedagógiájáról mondható el „nyugodt szívvel" a bő szakirodalmi jelző.

[5] Emellett az integrációs pedagógia jelenti például a speciális nevelési igényű tanulók együttnevelését is szervi vagy mentális problémákkal nem küzdő társaikkal.

[6] A hazai terminológiában használatos még a „D" típusú dráma elnevezés Gavin Bolton nyomán, valamint (főként szóban) a komplex dráma szakkifejezés; mindhárom ugyanazt takarja.

[7] Erről lásd részletesebben a Mi a dráma és mi nem az? (Kaposi L.) és A dramatikus tevékenység osztályozása (Takács G.) című fejezeteket segédletünkben.

[8] A tanulmányban idézetek olvashatók a suliNova Kht.-nak készült pedagógiai koncepciónkból (kiadatlan anyag). A koncepció létrehozói: Lipták Ildikó, Kaposi László, Mészáros Bea, Takács Gábor.

[9] „…melyek azok a társadalmi rétegek, csoportok, amelyek a kulturális javak elosztásánál a szabad versenynek egzisztenciális pozícióharcban a sor végére kényszerülnek." (Papp, 2005)

[10] Ehelyütt nem térek ki a jogi szempontokra, de a hátrányos helyzet fogalmát a felnőttképzésről, a közoktatásról, valamint a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvények is külön-külön (tehát egymással össze nem függően) meghatározzák.

[11] „Ha mégis ki kellene emelni egy jellemzőt, amely a hátrányos helyzet klasszikus tartalmát meghatározza, az az alacsony, a mindenkori létminimum alatti jövedelem lenne. Nálunk ma 100 gyerek közül 48 tartozik ebbe a kategóriába." (Papp, 2005)

[12] Az integrációs szabályozás szerinti hátrányos helyzet: a szülők iskolai végzettsége nem magasabb a 8 általánosnál, a család gyermekvédelmi támogatásra jogosult (szegény család, tanulatlan szülők).

[13] Kemény és Janky eddig három alkalommal végeztek országos felmérést a romákkal kapcsolatban (1971, 1993, 2003). Az itt közölt adatok, idézetek a *Népszabadság*ból vett utánközlések.

[14] Fontos megemlíteni, hogy a 2001-es népszámlálás adatai szerint mindössze 200 000 ember vallotta önmagát cigánynak.

[15] Az adatok Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona „Roma gyerekek az általános iskolában" című, 2002-ben Budapesten, az Oktatáskutató Intézet megbízásából készült kutatásából valók.

[16] A közoktatásban is több évtizedes hagyományai vannak a romák egységesítésének. A pedagógiai közvélekedés széles köre tartja úgy, hogy a roma gyermekek oktatásához valamilyen „speciális" ismeretek kellenek – a legtöbb esetben ez vezet a roma gyermekek elkülönítéséhez. Sok pedagógus körében sikerült a hátrányos helyzetet jelentős mértékben etnicizálni: sokan a nem mért hatékonyságú – és például sikeres továbbtanulási mutatókkal sem alátámasztott – speciális etnikai programok kiterjesztését javasolják. A roma gyermekekkel kapcsolatos „speciális" ismere-

tekben keveredenek a megbélyegző leírások egy egységesnek hitt roma kultúráról, a sztereotípiák igazolására szolgáló kiragadott egyedi történetek, és a szegénység kultúrájának elemei. (Szuhay, 2005)

[17] IPR iskolák, „kisegítő" iskolák, speciális intézmények stb.

[18] Lásd részletesebben segédletünk *A drámatanár* című fejezetében (Lipták I. írása)!

[19] Romológia, romapedagógia

[20] Pl. öröklött tulajdonságok, környezeti tényezők a születés előtti időszakban és az imprinting ideje alatt, kulcsfontosságú élethelyzetek.

[21] Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a felnőttképzéseken éppen ez az elem az egyik kulcspont. Ha a résztvevő pedagógusnak sikerül elfogadnia, hogy ebben a rendszerben nem ő dönti el a fontos kérdéseket, ő lényegében „csak" felteszi a megfelelő kérdést, nos, akkor sikerülhet elsajátítani azt a szemléletmódot, amivel kezelni tudja a dráma műfaját és valóban a nevelési folyamat szolgálatába tudja állítani azt.

A drámatanár

Lipták Ildikó

A drámatanár, azaz a dráma eszközeit alkalmazó tanár

Fontosnak tartjuk, hogy mindenekelőtt megkülönböztessük a drámát mint az irodalom harmadik műnemét és hozzá kapcsolódóan a színházi-színpadi létezéssel kapcsolatos tevékenységeket tanító tanárt a drámapedagógia eszközeit alkalmazó tanártól.

A pedagógusközösségekben általában azokat a tanítókat-tanárokat tekintik és fogadják el drámatanárnak, akik az iskolai ünnepélyeket ellátják irodalmi műsorral, akik az iskola ügyeletes szavalóit felkészítik a versenyekre, tehát látható produktumot hoznak létre. Holott – hazánkban – közel másfél évtizede „hódít" a dramatikus eszközöknek az oktatás és nevelés szolgálatába állított módszertana, amely nem csak a színjátszás iránt fogékony és arra alkalmas tanulórétegeket szolgálja ki, hanem minden pedagógus és tanuló számára hatékony technikákat kínál a játékon keresztül megvalósított tanításhoz-tanuláshoz. Az alábbiakban a drámatanár és/vagy a drámát alkalmazó tanár kifejezések alatt tehát nem a színjátszással foglalkozó pedagógusokat értjük.

Tehát a drámapedagógia eszközeit alkalmazó tanárral – mint pl. e 60 órás kurzus résztvevőivel szemben – nem támasztunk olyan követelményeket, amelyekkel csak azoknak a pedagógusoknak „kell" rendelkezniük, akik vonzódnak a színpadi munka iránt. A cél az, hogy minél több tanító és tanár váljék alkalmassá arra, hogy játékon, szerepjátékon keresztül is képes legyen tanulási tartalmak közvetítésére.

Mit kell tudnia a drámát alkalmazó tanárnak?

„A jó drámatanár olvasott, és nemcsak szakmailag az (drámakönyvek, újságok és cikkek iránt érdeklődve), hanem építhet a jó irodalom széles körű ismeretére. Ez utóbbiba – saját kedvencei mellett – bele kell, hogy tartozzanak a gyermek- és ifjúsági regények, novellák, a mítoszok, legendák, tündér- és népmesék, mindenfajta vallás 'bibliai' történetei, s az emberiség története, pozitív és negatív hőseivel együtt. Az is fontos, hogy ismerje a kortárs irodalmat, a tévé- és mozifilmeket, újságokat, képregényeket olvasson, kiállításokat nézzen, hogy kiismerje magát a világban és iskolán kívüli szűkebb környezetében. Ez a háttér minden tanár esetében kívánatos, azonban a drámatanárnak elengedhetetlen, mert a felsoroltak a tanórai-osztálytermi ötletek forrásai lehetnek" (Morgan-Saxton, 1989[1]).

A fenti idézet Norah Morgan és Juliana Saxton kanadai szerzőpáros drámapedagógiával foglalkozó szakkönyvéből származik. Eszerint a drámatanárnak tudnia kellene egy sor olyan dolgot, ami – véleményünk szerint – általában egy pedagógustól elvárható. Naprakésznek kell lennie a gyerekeket érintő és érdeklő aktuális témákban.

Egyes pedagóguskörökben meglehetősen népszerű a tömegkultúra termékeit válogatás nélkül elítélő és elutasító viselkedés. Persze mindenkinek joga van a saját értékrendje szerint élni, egy pedagógustól mégis elvárható, hogy vegye a fáradságot és utánajárjon a gyerekek által kedvelt, körükben divatos műsoroknak, olvasmányoknak, tevékenységeknek (ez gyakran *valóban* igen fáradságos!).

A sorból tehát talán nem lógna ki, hogy legyen járatos (hangsúlyozom, nem kell, hogy mélyreható ismeretekkel bírjon) a média és a tömegkultúra nagy hatású megnyilvánulásaiban. Egy drámatanár ugyanis nem engedheti meg magának azt, hogy ha a gyerekek a valóság-show-nak nevezett műsorokból, szappanoperákból merítenek ötleteket, azt ő ne tudja „elhelyezni".

Nem véletlen, hogy nem említenek a drámatanártól elvárható tudásanyagban olyan képességeket, amelyek a jó színészi képességekre vagy rendezői tehetségre utalnak. Ezek ugyanis – bár támogathatják a dramatikus tevékenységet – közel sem nélkülözhetetlenek a drámát alkalmazó tanár munkájában.

A drámatanár mint partner

A drámát alkalmazó tanárnak valóban képesnek kell lennie arra, hogy tanítványaival partneri viszonyt alakítson ki. És ezt semmiképpen sem kell összekeverni a „bratyizással" vagy a „haverkodással". A partneri viszony azt jelenti, hogy elfogadjuk, minden ember (így a gyerekek is) rendelkeznek olyan élettapasztalatokkal, a különböző emberi megnyilvánulásokkal kapcsolatos véleménnyel, amelyekben éppoly érvényes igazságok vannak, mint a mi felnőtt és egyéni vonásaink által meghatározott véleményünk és igazságunk. Mindezzel együtt

lehetőséget biztosítunk mind a tanulóknak mind pedig magunknak arra, hogy a tanulás folyamatában ezek a vélemények, attitűdök megváltozhassanak, fejlődhessenek a megértésben történő változás során.

A drámatanár mint „színész”

A tanár a dramatikus tevékenységek során sokféle módon irányíthatja a tanulási folyamatot. Ezek közül az egyik, hogy szerepbe lépésével befolyásolja a történet menetét illetve a tanulók szerepben végzett munkáját. Ez nem azonos a színész munkájával és nem azonos szintű a gyerekek szerepjátékával sem: a szerepet játszó tanár játék közben is tanár, aki mindvégig szem előtt tartja kitűzött célját. Tevékenysége a színész munkájához már csak azért sem hasonlítható, mert a tanárnak nem kell törekednie az eljátszott szereppel való azonosulásra és/vagy a figura hiteles fizikai megjelenítésére. Nem a figura eljátszásának *mikéntje*, hanem a problémák megoldásának *hogyanja* az, amit szem előtt kell tartania.

Mindemellett természetesen – ha ennek szükségét látja – szerepjátékát segítheti különböző színházi eszközök (pl. jelmez vagy kellék) alkalmazásával. A témáról részletesebben lásd segédletünkben Mészáros Beáta A tanári szerepjáték c. írását.

A drámatanár eljátszhat negatív mintát?

Vannak olyan pedagógiai irányzatok, amelyek szerint a tanárnak minden helyzetben úgy kell viselkednie, ahogyan azt a diákoktól is elvárja; nevelési szituációtól és módszerektől függetlenül viselkedési mintát nyújt a gyerekeknek, ezért még a drámajátékban sem engedheti meg magának, hogy egy negatív figurát vagy helyzetmegoldást játsszon el. A drámapedagógia eszközeit használó tanárok többsége hamar belátja, hogy ezzel a gondolkodásmóddal bátran szakíthat, mert bizonyos negatív minták elemzése, tanulmányozása úgy valósulhat meg, hogy egyes elemeit meg kell jelenítenünk a nem feltétlenül pozitív helyzetmegoldásoknak is. Ez nem azonos azzal, hogy begyakoroljuk és rögzítjük e mintákat, sőt nagyon is körültekintőknek kell lennünk azzal kapcsolatban, hogy milyen mélységekig „megyünk el” e játékokban, és hogyan kezeljük azokat.

Azok a drámatanárok, akik tartják magukat a csak pozitív helyzetmegoldások eljátszásához és a gyerekeket is arra biztatják, hogy csak azt játsszák el, hogyan helyes, hogyan szép, kedves, emberséges stb., azok számíthatnak arra, hogy hiteltelen és álságos szituációk során keresztül azt a magatartást erősítik meg, amiről a gyerekek is tudják, hogy „ezt várja tőlünk a felnőtt társadalom, ezt kell mondanunk, és úgy kell tennünk, *mintha* ezt gondolnánk”.

Ez a szemlélet abból a (téves) feltételezésből ered, hogy a gyerekek nem tudják megkülönböztetni a valóságot és a fikciót, holott ez a képességük már nagyon korán kialakul: már egészen kisgyermekkorban képesek erre, sőt, az iskoláskor környékére a kettős tudat (Mérei F.)[1] – egészséges gyerekeknél – már olyan biztonsággal működik, hogy a mesei (vagy képzeletbeli) és a valóságos világot tudatosan is képesek megkülönböztetni. Korábban sem valószínű, hogy megeszik a homoktortát (ha mégis, akkor azt inkább az anyaggal szembeni kíváncsiságból teszik), de azt sem várják el, hogy az anyuka vagy az óvó néni igazából is megkóstolja a „főztjüket”. Sőt, kimondottan zavaró és egyben zavarba ejtő a gyerekek számára, ha a tanár a drámaórán a fiktív világot reális elemekkel zavarja össze. Például nem tanácsos – pusztán a „hihetőség” kedvéért – azt mondani a gyerekeknek, hogy az utcán találtam egy táskát, gyertek, vizsgáljuk meg és találjuk ki, hogy milyen ember lehetett a gazdája…” Ennél sokkal jobb az egyenes út, amelyhez hozzátartozik, hogy a játék világát megkülönböztetjük a valóságostól: „A mai óránk egy érdekes emberről szól, nézzétek, ez a táska lehetne az övé. Akarjátok megnézni, hogy milyen tárgyak veszik körül a főszereplőnket?”

Vannak olyan figurák, amelyek eljátszását határozottan ajánlott a tanárnak vállalnia, pl. a csoporttal szembenálló, az ellenség vagy az áldozat szerepköre, amelyekkel kapcsolatban félő, hogy a fikció sem „védi meg” eléggé azt a tanulót, aki esetleg a hétköznapi helyzetével azonos státuszú szerepkörben jelenne meg a játékban.

A tanár időnként azért vállal negatív szerepet, mert éppen olyan magatartásformát kíván felmutatni a tanulóknak, amellyel provokálja a játszókat avégett, hogy határolják el magukat attól (ld. segédletünkben Kaposi L. írását: A tanár szerepben, szereptípusok, az ördög ügyvédje).

Néhány pedagógus nagyon fél a drámai helyzetekben a valóságközeli nyelviségtől. Például egy banda hétköznapjait eljátszva a gyerekek felhasználhatják a játék kínálta szituációt úgy is, hogy a bandákkal kapcsolatos sztereotípiáikat (vagy alapos tudásukat) a nyelvhasználattal is megjelenítik. Ilyen esetekben például indokolt, hogy megengedjük a szleng, az argó használatát (ráadásul tanulhatunk a gyerekektől egy csomó érdekes kifejezést), de be kell avatkoznunk annak érdekében, hogy ne használjanak a játszók nyomdafestéket és tan-

termi körülményeket nem tűrő kifejezéseket. Izgalmas lehet például olyan szabályok beiktatása, amelyek a gyerekeket is izgalmas nyelvi leleményekre késztetik a trágár kifejezések elkerülése érdekében. A tanár – ez ügyben is – nagyon sokat tehet szerepjátékával.

A drámatanár nem lehet a tudás birtokosa?

„Akkor hogyan fogják biztonságban érezni magukat a tanulók, és mitől fognak tisztelni engem?" Kérdés: vajon mi, felnőttek, kit tekintünk bölcsnek? Azt, aki már tudja magáról, hogy milyen keveset tud a világról és milyen sokféle igazság létezik, vagy azt, aki azt gondolja, hogy minden tudást megszerzett, és az ő számára nem lehet újat mondani?

A drámát alkalmazó tanár is nagyon sok biztos tudással megy be az órájára. Tudja, hogy miről szeretne tanítani vagy inkább együtt tanulni a gyerekekkel, és arról is határozott elképzelései vannak, hogy ehhez milyen formákat fog felkínálni. A dramatikus tevékenységek során a tanulókat sokkal inkább elbizonytalaníthatja az, ha a tanár úgy tesz, mintha érdekelné a tanulók véleménye, de közben komoly erőfeszítéseket tesz annak érdekében, hogy az ő erkölcsi normáit fogadja el mindenki – fenntartások nélkül.

A tanulás folyamatában a szerepjátékot, a történeteket tehát nem arra használja a drámatanár, hogy élettapasztalatait a drámán keresztül tanítsa meg a gyerekeknek, hanem, hogy bizonyos nehéz (pl. erkölcsi és/vagy szociális tartalmú) kérdésekben közösen keressék meg a sokféle igazságot, amit a téma kínál.

Hogyan viselkedjen a drámát tanító tanár? Mire ügyeljen különösen a játék során?

A gyerekek tudnak játszani. Bizonyos életkorig, bizonyos játékokat. A dráma eszközeit alkalmazó tanárnak az egyik fontos feladata, hogy a szabály- és szerepjátékos formákat (újra) megtanítsa tanítványainak. E természetes úton elsajátított „tudás" ugyanis gondozás nélkül igencsak megkophat.

A tanítás egyik útja, ha a játékon keresztül a pedagógus is együtt tanul a gyerekekkel. Valószínűleg nem szükséges túl nagy „feneket keríteni" annak, hogy „játszani fogunk". Kisebb gyerekeknél bátran követhetjük a „játék, játszunk" szóhasználatot, serdülőknél – különösen a drámajáték bevezetésének szakaszában – érdemes „felnőttesebb" tevékenységekre utaló terminológiát is használnunk. Pl. „Mai óránkon egy érdekes lány történetével foglalkozunk. Arra gondoltam, hogy a megszokottól eltérő módszerekkel is megpróbálhatnánk feldolgozni ezt a témát. Mit szóltok hozzá?" (A tevékenységgel kapcsolatos óvatos nyelvhasználatot csak azon tanulóknál gondolom követendőnek, akikben valamiért negatív felhanggal bír az, ha játszani hívják őket.)

Olyan osztályokban, ahol hátrányos helyzetű tanulók integrációja a fő cél, az egyik legnehezebb feladat az, hogy a tanár megtalálja az optimális arányt a hátrányos és a „normál" helyzetű gyerekek tevékenykedtetésében.

Nyilvánvaló, hogy a nehezebb sorsú gyerekek számára nem jó, ha gyakran tapasztalják, hogy tanáraik felhívják a többi gyerek figyelmét arra, hogy rájuk különösen figyeljenek oda, ugyanakkor nem is tekinthetünk el attól, hogy külön figyelmet szenteljünk az ő bevonásukra.

Páros játékoknál például a tanárnak mindig tudnia kell, hogy pontosan hány gyerek van jelen az osztályban. Páratlan létszám esetén „időben" jeleznie kell, hogy ő is részt vesz a játékban, és nem szabad megvárnia, amíg egyedül marad az a gyerek, akiről sejthető, hogy őt a legkisebb valószínűséggel választják majd (ez minden perifférián lévő gyerekre érvényes!). És mindezt (még egyszer!) úgy kell tennie, hogy sem szavakkal, sem gesztusaival nem támasztja alá, hanem csak mint „természetes" dolgot kezeli. Az ilyen típusú játékoknál arra is oda kell figyelnünk, hogy ne túl korán, ne erőszakoltan „nyúljunk bele" a párválasztás szabadságába, mert ezzel komoly ellenállást válthatunk ki.

Kiscsoportos munka esetén hasonlóan érdemes eljárni, de (amellett, hogy időnként ajánlatos a szimpátia alapján létrejövő csoportok létrehozását is megengednünk), esetenként el kell fogadtatnunk a gyerekekkel, hogy a csoportalakítást bízhatjuk a véletlenre is. (Pl. „Biztos többen is vannak, akik legszívesebben a legjobb barátjukkal játszanának együtt a következő játékban, de számomra most fontos, hogy a csoportalakítást bízzuk a véletlenre. Ezért kérlek benneteket, hogy a csoportok létrejöttekor ne nyilvánítsatok véleményt azzal kapcsolatban, hogy kivel szerettetek volna vagy nem szerettetek volna lenni, hanem fogadjátok el a csoportokat úgy, ahogy a sors hozza!")

Törekedjünk arra, hogy olyan gyakorlatnál, amit bemutatunk a csoportnak (pl. sziámi, tükörjátékok), időnként a hátrányos helyzetű gyereket is kérjük fel bemutató segítségnek. Ezeknél még arra is figyeljünk, hogy ezt olyan játékoknál tegyük, amelyeknél várhatóan sikeres lesz az „előjátszás".

Mindig legyenek olyan játékok, feladatok a tarsolyunkban, amelyben a hátrányos helyzetű gyerekeknek is lehet sikerélményük!

A drámát alkalmazó tanárnak tehát rugalmasnak kell lennie mind önmagával, mind pedig a tanulókkal szemben. Ezenkívül nyitottnak kell lennie azokra a (kooperatív) technikákra, amelyeket a több évtizedes múltra visszatekintő drámapedagógia (is) a magáénak vall.

A játék szerepe a gyermek- és serdülőkori szocializációban

Szitó Imre

A játék sokrétű tevékenység. Könnyű felismerni, nehéz néhány szóval meghatározni. Minden meghatározás alól számtalan kivétel van. Mondhatjuk azt, hogy a gyermekkor egyik legfőbb jellemzője a játék, de játszanak a felnőttek is. A játékok nagy része társas interakcióban zajlik le, de lehet egyedül is játszani. Az ellentmondások ellenére van néhány közös jellemzője a játéknak (Mönks–Knoers, 1998., Diamond, 2004).

Belső ösztönzésre épül. Amikor a gyermekek spontán módon játszanak, belső motiváció jellemzi őket, a tevékenységet az átélt örömért, önmagáért végzik. Lecsökken a belső motiváció ereje, ha gyermekek vagy felnőttek a sportjátékokat vagy a szerencsejátékokat a minden áron való nyerés érdekében játsszák, mert ekkor már nem a folyamat, az átélt öröm lesz a hangsúlyos, hanem kizárólag az eredmény válik azzá. A játékban az egyén nem törekszik arra, hogy hasznos és produktív legyen. A minél nagyobb nyeremény elérése miatt a függőségig, a szenvedélybetegségig folytatott szerencsejátékok ugyancsak ellentmondanak a belső motivációnak, mert itt az erősen felfokozott izgalom, érzelmi feszültség váltakozik a csalódottsággal. A belső motiváció – Csíkszentmihályi szóhasználatával élve – az áramlat, a flow, az optimális élmény állapota úgy észlelhető, hogy a tevékenység végzése közben megfeledkezünk a fizikai időről, az idő múlásáról, az éntudat határai kitolódnak, eggyé válunk a tevékenységgel és átmenetileg kirekesztjük az élettel kapcsolatos aggodalmakat (Csíkszentmihályi, 1999).
A játék *„mintha cselekvésekből”* szerveződik. A játékban egy babakocsi megmosásához elegendő egy pálcika vagy egy kis fakanál, amely a mosáshoz alkalmazott mosókefét jelképezi és a mosó mozdulatok során nem kell, hogy a gyermek a fakanállal a babakocsi kerekéhez érjen. Elegendő, ha a fakanalat a kerék fölött jelképesen mozgatva a mosás mozdulatát utánozza. A játékok olyan mozgásmintákat tartalmaznak, amelyek valamilyen élethelyzetből kerülnek át a játékba, de nem az eredeti szekvenciában futnak le és gyakran túlzásokat tartalmaznak.
Sajátos *metakommunikációs jelzések* jellemzik a társas interakcióra épülő játékot, olykor a magányos szerepjátékot is – testtartás, mimika, hanghordozás. Ezek a jelzések érzékeltetik a játék kezdetét, a játékon belül egy eseménysor változását, a játék végét. Vagy a szituáció „mintha” jellegére utalnak, érzékeltetve, hogy ami történik, ne vegyük komolyan.
A *képzeletnek* nagy szerepe van a játékok egy jelentős részét kitevő szerep- és fantáziajátékokban. Egy játékkocka bármikor lehet autó, labda vagy csokoládé. Egy tárgy személyeket vagy másfajta tárgyakat is szimbolizálhat.

A pszichoanalízis felfogása a játékról
Freud úgy vélte, hogy az álmokat, a nyelvbotlásokat és a gyermek játékait is a mögöttük lévő indulatok, *érzelmek irányítják* (Millar, 1973). A pszichoanalitikus terapeuták a problematikussá vált gyermek viselkedése mögötti érzelmeket és indítékokat a szabad játék révén ismerik meg. Játék közben ugyanúgy, mint az álmokban vagy a nappali álmodozásban, fantáziálásban, nem érvényesülnek a rideg valóság korlátai, a vágyak jutnak túlsúlyba. A gyermek különbséget tesz a játék és a valóság között, a tárgyakat a játékban úgy rendezi el, ahogy élményei diktálják. Ha egy 5 éves kislány kiszolgáltatott a családjában, a játékban átélheti, hogy uralkodik babái fölött, ezáltal teljesíti a valóságban ki nem élhető vágyát. E példa szerint a játék *vágyteljesítés*. A vágyak egy jelentős része a valóságban tilalom alatt áll, ilyenkor a játék a tudattalanba *elnyomott kellemetlen élmények*, érzelmek, konfliktusok *megjelenítését* szolgálja. Ha a 6 éves Karcsi féltékeny a kistestvére születése miatt, vízbe fojthatja azt a legófigurát, ami egy kisbabát jelképez, vagy hozzávághatja a falhoz. Az agresszív feszültségtől megkönnyebbül, *katarzist él át* anélkül, hogy ténylegesen bántotta volna a testvérét. A kistestvér iránt érzett féltékenységét a szülők nemtetszése miatt *elnyomta*, de *behelyettesítette* a testvért egy játékfigurával, s vele kapcsolatban élte át az érzést a szülői büntetés, helytelenítés következményei nélkül. Karcsi más alkalommal azt is játszhatja, hogy ő egy apa, s ha megfigyeljük a szóhasználatát, apjának szavait fe-

dezhetjük fel kommunikációjában. Ilyenkor az apával való *azonosulásnak,* egy pozitív vágykésztetés kibontakozásának lehetünk szemtanúi játékában.
A Freudot közvetlenül ismerő, a festőművészből pszichoanalitikus terapeutává lett Erik Erikson a hagyományos freudi elmélet egyik megújítójaként vált világszerte ismertté. Véleménye szerint a játék *az én kibontakozásának eszköze* azáltal, hogy a játékban „énünk (…) úgy érezheti, felülkerekedett a tér és az idő korlátain és a társas valóság meghatározottságain" (Erikson, 2002. i. m. 211. o.). A zsonglőrködéssel, ugrálással, mászkálással a gravitáció megkötöttségét győzzük le. A még szenvedéllyé nem vált szerencsejátékok játszásával a minket ért balszerencse, a sorscsapások ellenében helyreállítjuk az egyenlőséget a sors előtt azáltal, hogy minden játékosnak egyenlő esélyt biztosítunk a szabályok követésére. A szerepjátékban azok lehetünk, akik nem lehettünk az életben, ezáltal léphetünk túl a valóság korlátain és szerezhetjük vissza a játékidőn belül *az énünk uralmát a társas helyzetek felett.* A gyermek és a felnőtt számára egyaránt a játék teszi lehetővé, hogy átélje az önmagával való azonosság, az *identitás élményét.* Az egyén önmagával való azonosságának egyik eleme, hogy a tényleges életkörülményei között hogyan tud feladatokat teljesíteni, a másik elem azonban annak felismerése, hogy mivé válhatna, ha nem kell tekintettel lennie a valóság szabta korlátokra. A játék a lehetőségek birodalmába történő belépést és élménygyűjtést váltja valóra, kiteljesítve az identitás érzését. A játékot nem kell minden esetben valamilyen traumatikus élmény kompenzálásaként elgondolni, hanem a személyes érés és növekedés egy eszközének lehet tekinteni. Erikson úgy véli, a gyermek játéka a saját testével kezdődik, amikor élményként éli át a gyermek a mozgást, a test részeinek megérintését, látványát, a saját hangjával történő játszadozást. Ezt a kezdeti szakaszt, amely a gyermek 1 éves korában leginkább jellemző, *autokozmikus* játéknak nevezi. A következő szakaszban főként tárgyakkal és személyekkel játszik a 2-3 éves gyermek, azokkal, amelyek az ő *mikroszféráját* képezik. Játékosan sírdogál, hogy feltűnjön és közelebb lépjen hozzá anyja. Az anya arcának, testének, térbeli közelségének érzékelése, explorálása ez idő tájt a gyermeki játéktevékenység egyik fontos vonása. Ugyanezen a fejlődési szinten tárgyakat fog meg és mozgat a környezetében. Ilyenkor gyakran veszélybe is kerülhet, mert a tárgy leesik, összetörik, akár ő is megsérülhet. A környezet támogató vagy tiltó beavatkozása határozza meg a gyermeknek a játékkal kapcsolatban átélt érzelmeit. Ha a játéktárgy ijesztő hangot hallat, miközben összetörik, vagy fizikailag megsérül a gyermek, vagy szülője elveszi tőle a drága pénzen vásárolt üvegvázát – ez erős dühöt, dacot, szorongást vált ki a gyermekből és a mikroszféra játékszintjéről átmenetileg visszasüllyed az autoszférába, nappali álmodozást folytat, ujját szopja. Ezt a visszaesést *játékösszeomlásnak* nevezi Erikson. Amint kiheverte a gyermek a frusztrációt, újra visszatér a mikroszféra játékszintjére és visszaszerzi az uralmat, fejlődő énje uralmát a játéktárgyak felett. 4-6 éves korban a játékosság eléri a *makroszférát.* Ilyenkor azzal próbálkozik a gyermek, hogyan lehet a saját világában kipróbált játékfajtákba *bevonni a kortársakat*, miként lehet játéktárgyakat birtokolni és megosztani, játékot kezdeményezni és együtt játszani. Miközben egyre több időt tölt el a gyermek a kortársakkal való játékkal, visszavisszatér a magányos játékhoz is, hogy rendbe hozza érzelmeit, amelyek a kortársakkal való összeütközések miatt korbácsolódtak fel. A játékszintek közti ingadozás a gyermek hangulatait tükrözi, diagnosztikus eszközként lehet használni ahhoz, hogy bepillantsunk a pillanatnyi érzelmi állapotaiba.
Winnicott a csecsemőkori anya-gyermek kapcsolat alakulását vizsgálta. A csecsemő számára az anya, a gondozó a legfontosabb „tárgy", aki a külvilágot képviseli számára (Winnicott, 1999). Kezdetben az anya és a csecsemő kapcsolata szimbiotikus. A csecsemő sem a testi érzékelés, sem az érzelmek szintjén nem különül el az anyától. Érzékszerveinek és központi idegrendszerének fejlődésével 9 hónapos korára önmagát különálló lényként kezdi észlelni. Fájdalmasan tapasztalja az öntudatra ébredés következtében, hogy anyja nincs állandóan a közelében, nincs vele testi közelségben, a szoptatás abbahagyásával az étkezés, mint örömforrás már nem az anyához kapcsolódik. A kisgyermeknek az anyáról való leválása akkor sikeres, ha kialakul benne a bizalom aziránt, hogy anyja megfelelő időben vissza fog hozzá térni, csillapítja az éhség, szomjúság és az egyedüllét következtében fellépő rossz érzéseit. A bizalom alakulása az anya megfelelő gondoskodásán múlik. A leválással az élményfeldolgozásban három különböző valóságtartomány jön létre. Létrejön a *belső valóság*, a másoktól elzárt *személyes vagy autisztikus tudat* világa. Ide tartoznak a kisgyermek, majd későbbi életkorban a felnőtt álomképei, kimondhatatlan fantáziái, nyelvi formulába nehezen öltöztethető gondolatai, hallucinációi. A *külső valósághoz, a realitás világához* tartoznak az emberek és a tárgyak, amelyekkel alkalmazkodás révén lehet kapcsolatba kerülni. A kettő között helyezkedik el az *átmeneti tér*, ahol olyan élmények jelennek meg, amelyek közölhetők mások számára, de nem kell közvetlenül alkalmazkodniuk a hétköznapi realitáshoz. Ebben *az átmeneti térben jelenik meg kisgyermekkortól kezdve a játék, a kreativitás*, *az élet későbbi*

szakaszában itt keletkeznek a művészetek, itt jönnek létre a kulturális élmények. Az átmeneti térben a játszás és a kreativitás az anya iránti bizalom átélésének talaján jelenik meg. A játékállatokkal és a babákkal felvett testi kontaktus az anyával való kapcsolat emlékét idézi és az elszakadás érzelmeinek feldolgozását segíti. Ha drasztikus a leválás, nem alakul ki kellő bizalom a külső valóság iránt, ami a játéktevékenység szegényességében nyilvánul meg. Megfelelő bizalom esetén a korai időszakban a játszás változatos kereső-kutató, explorációs, külvilágot felfedező tevékenységben ölt testet, majd folytatódik a tárgyakkal végezhető cselekvések gazdagodásában, a tárgyhasználat szokatlan irányú átalakításában. A valóságos világban a tárgyak pontos fogására, emelésére, lerakására, szabályozott mozgásra van szükség. Az átmeneti térben élvezni lehet a tárgyak dobálását, pattogását, rugdosását, tologatását – később itt a lehetőségek világában változatos szerepekben lehet megszólalni a szerep- és fantáziajátékok során.
Vágyteljesítés, katarzis, az én uralmának visszaszerzése, identitásalakítás és kreatív kibontakozás az átmeneti térben – ezekkel a fogalmakkal magyarázza a játék keletkezését és folyamatát a régebbi keletű és az újabb kori pszichoanalitikus elmélet.

A játék jellemzői a különböző fejlődési szakaszokban

A fejlődési szakaszokra összpontosító elméletek a múlt század első felében születtek. Fő sajátosságuk, hogy a gyermek egy életkori periódusához egy fő játékformát rendelnek hozzá. A szakaszokban gondolkodó szerzők úgy vélik, hogy egy életkori periódusnak egy bizonyos játékforma kialakulása a központi témája. Egy adott téma iránti fogékonyság biológiai alapját a gyermek idegrendszeri érése nyújtja. Amint egyre bonyolultabbá válik a központi idegrendszer, úgy jelennek meg és gazdagodnak a különböző játékformák. A szakaszok lefutását gyorsíthatja vagy lassíthatja a gyermek tapasztalatszerzése – az, hogy mennyire segíti vagy gátolja a családi, óvodai, iskolai környezet a játéktevékenység megvalósulását. A játéktárgyak mennyisége, változatossága, könnyű vagy nehéz hozzáférhetősége, a családban a játszás értékként kezelése vagy negatív címkézése gyorsítja vagy visszafogja az egyes szakaszok megjelenését, de a sorrendet nem befolyásolja.
Az osztrák Bühler házaspár megfigyelései szerint a 0 és 3 éves kor között először a mozgásos és funkciójátékok jelennek meg (Mönks–Knoers, 1998). Az ugrás, futás, elesés és a tárgyakkal végzett különféle mozgások kinesztetikus élményt, örömöt okoznak a gyermek számára. 2 és 5 éves kor között bontakozik ki és válik erőteljessé a szerep- és fantáziajáték, amelynek során számtalan „úgy teszek, mintha” cselekvést, cselekvéssort hoz létre a gyermek. A konstrukciós játék már 2 éves korban megjelenik, de csak 5 éves kortól válik egyre kifejezettebbé. Konstrukciós játék a homokvár építése, építőkockákból – az utóbbi évtizedekben legóból – tornyok, erődítmények, járművek, szerkezetek létrehozása.
A svájci pszichológus, Piaget *a gyakorló, a szimbolikus és a szabályjáték* szakaszait különítette el. Ahogyan a gyermek értelmi fejlődése alakul, annak megfelelően változik a játéktevékenység típusa. Az első 2 évben a mozgásokra épülő *gyakorlójáték* az uralkodó. A mozgásos tapasztalatok révén a gyermek a tárgyak egyre több tulajdonságát ismeri meg (a kocka nem gurul, csak a golyó és a labda, dobálni viszont mindkettőt lehet). A *szimbolikus* játék időszaka 2 éves korban kezdődik el, amikor a gyermek képes a szimbólumképzésre. Ez az időszak megfelel a Bühler-féle szerep- és fantáziajáték időszakának. Egyik jellemzője, a már korábban említett „mintha-attitűd”, egy másik jellemzője, hogy a tárgyak más tárgyakat jelölhetnek, szimbolizálhatnak (kockát mozgat a gyermek, de azt mondja, autó). Ezen időszakban természetes, hogy az élettelen dolgok megelevenednek, állatok és tárgyak emberszerűek lehetnek (animizmus). A Hold és a Nap haragszik vagy mosolyog, a róka szomorú vagy ravasz a mesében vagy a gyermek által kitalált fantáziajátékban egyaránt. A szerepek váltakozása magától értetődővé válik, ugyanaz a gyermek egyszer lehet kutya, dinoszaurusz, máskor anya vagy apa, orvos vagy éppen rendőr. A szimbolikus játék időszakát követik a *szabályjátékok*, jóllehet egymásba is fonódnak, mert a Bühler-koncepciótól eltérően a szimbolikus játék szakasza 8 éves kor körül zárul le, míg az egyszerű szabályjátékok iránti fogékonyság már 4 éves korban elkezdődik (a fogócska vagy a bújócska, mint mozgásos szabályjáték). A spontán fogékonyság a szabályjátékok iránt mintegy 11 éves korig tart. Kezdetben a szabály az, amit a felnőttek mondanak a gyermekeknek, később, a serdülőkor felé haladva a gyermekek kritikusabbá válnak a kész szabályokkal kapcsolatban és önállóan találnak ki szabályokat vagy módosítják a meglévőket.
A nagyobb gyermekek könnyebben ráhangolódnak arra, ha egy játékot az iskolában másképp játszanak, mint ahogyan az óvodában vagy a szüleiktől tanulták, 9 éves kor alatt azonban még makacsul ragaszkodnak azokhoz a szabályokhoz, amelyeket a játék tanulásakor először hallottak valamelyik felnőttől, mert ekkor még azt hiszik, hogy a szabályok megváltoztathatatlanok.

Társas-kognitív elméletek, játék és tanulás

Lehet játszani egyedül, de társakkal is. Partens a 30-as években a magányos játéktól az együttműködő játékig terjedő fokozatokat figyelte meg és írta le (Mönks–Knoers, 1998). A társakhoz kapcsolódás első mozzanata, hogy a gyermek figyeli a többi gyermeket, amint játszanak. Ezt követi a magányos játék, amelynek során valamilyen játéktevékenységet folytat, de ez nem hasonlít a többi gyermek játékára. A párhuzamos játékban már a többi gyermek közelében játszik, ugyanolyan játékszerrel, mint ők, de nincs közöttük kommunikáció. A következő fokozatban, az asszociatív játékban a gyermek elvegyül a többi gyermek közé játékával. A gyermekek összetartozása azonban laza szerkezetű, nincsenek egymásra utalva a játékban, hanem csak egy térben vannak, hasonlóan mozognak, vagy hasonló játéktárgyakkal játszanak, de nem kooperálnak. A kooperatív játékban már megosztják egymás között a szerepeket, a feladatokat, összehangolják a játékszerek használatát. Az énfejlődést és a nézőpontátvételi készségek fejlődését tekintve 5 éves kor után nagyobb lehetőség van a kooperatív játékra, mint előtte, mert korábban másokhoz egyszerűen utánzással igazodnak, később azonban úgy csatlakoznak a játszótárshoz, hogy a szerepjátékokban egymást kiegészítő szerepekbe kerülnek. Akkor változik meg jelentősen az együttműködés lehetősége, amikor ezt a kognitív empátia, a nézőpontátvételi készségek fejlődése lehetővé teszi. 4 éves kor után lassan elkezdődik az egynézőpontú szemlélet, az egocentrikus gondolkodás felbomlása, amely 8-9 éves korra válik majd teljessé (Cole-Cole, 1997). Már 5-6 éves korban észleli a gyermek, hogy egy adott helyzetben mások eltérően gondolkodnak és éreznek, mint ő. Ezáltal képes szerepek felvételére és a szerepekben maradásra. A magányos-társas dimenzióban történő elmozdulást azonban nem lehet csupán életkorhoz kötni. A magasabb életkorú, 6 évesnél idősebb gyermek is lehet átmenetileg megfigyelő szerepkörben, majd hosszabb ideig magányosan is játszhat, ha éppen egy új csoportba kerül. Tanulnia kell, hogyan váljék a csoport tagjává. Konfliktus esetén pedig egy olyan gyermek is magányos játékot játszhat, aki már megtanulta, hogy jól kommunikáljon a csoporttagokkal és összedolgozzon velük. Ha ismerjük egy gyermek életkorát és a játékára vonatkozó előtörténetét, akkor a magányos-társas dimenzió mentén történő elmozdulását vagy aszerint értékelhetjük, hogy életkorához viszonyítva lassabban illetve gyorsabban halad, vagy arról kapunk információt, hogyan tud megküzdeni a társas konfliktusokkal. A társas szempontot hangsúlyozták Mérei Ferencnek a 60-as években végzett megfigyelései is (Mérei–Binét, 1970). Szerinte az 5-6 éves gyermekek játéktevékenységét a konstrukciós játékban az összedolgozás és a szerepjátékban a tagolódás jellemzi. Ezt a magasabb két szintet megelőzi a kezdetlegesebb szintű egy helyen levés, az együttmozgás és a játéktárgy körüli összeverődés. A Partens- és a Mérei-féle osztályozásban a kognitív fejlődés mintegy előfeltétele a magasabb szintű társas tevékenységnek.

A társas tapasztalatok és a kognitív fejlődés összekapcsolódását másképpen hangsúlyozta Vigotszkij, aki a húszas-harmincas években orosz nyelvterületen alakította ki fejlődéslélektani rendszerét (Fein–Kohlberg, 1987, Leong és mtsai, 1999). Vigotszkij elgondolása szerint a gyermek egyik legfontosabb társas tapasztalata a nyelv elsajátítása. Különös figyelmet szentelt a gyermeki játék azon mozzanatának, amikor a játék során a gyermek a tevékenységéhez kapcsolódva hangosan beszél. (Látod, süni! – szól a gyermek a sünifigurához. – Most ide teszem melléd a macit. Vigyáz rád! Nehogy elcsavarogjál! A maci nagyon fog akkor haragudni!) Piaget úgy gondolta, hogy a 3-4 éves gyermek beszéde egocentrikus, mert ha a játékához kapcsolódó beszédet folytat, kommunikálni szeretne valamit, de üzenetével nem tud másokhoz kapcsolódni. Az egocentrikus beszéd illusztrálásához álljon itt egy példa két 3 éves gyermek beszélgetéséből.

fiú: (Egy játékautón ülve.) – Én vagyok a vezető.
lány: (Az autó mellett áll.) – Fáradt vagyok.
fiú: Miért? Szeretnél egy kockát?
lány: Köszönöm. Nem vagyok beteg.
fiú: De jobban leszel tőle. Akarsz egyet? Jobban leszel. – (És a kockát eléje tartja.)
lány: Nem. Köszönöm, nem kérek.
fiú: Rendben.
lány: Már nem vagyok beteg.
fiú: Beteg vagy?
lány: Nem.
fiú: Én sem. Én sem vagyok beteg.

Vigotszkij szerint, ha az egocentrikus beszédet kommunikatív, üzenő funkciója alapján értelmezzük, akkor a fenti beszélgetés egyszempontú, mert a saját szándékok kerülnek előtérbe a másikra történő ráhangolódás nélkül. De véleménye szerint fontosabb jellemzője ennek a beszélgetésnek, hogy ezáltal jön létre a gondolkodás és a beszéd összekapcsolódása. A gyermek gondol valamire és ezt szavakba önti. Kezdetben ennek a privát beszédnek a használata komoly erőfeszítést igényel, később hangtalan belső beszéddé válik és a gondolatok, ötletek elrendezését, ezáltal a problémák megfogalmazását, majd a problémamegoldást segíti elő. Vigotszkij szerint a nyelv és a gondolkodás 2 éves korig külön utakon halad, azonban ekkor gyökeres változás következik be a kettő kapcsolatában. Attól kezdve, hogy a nyelv szorosabban összekapcsolódik a gondolkodással, lehetővé válik, hogy a nyelv révén a gyermek gondolatait közölje másokkal és mások gondolatai előbb külső majd az ő belső beszédévé váljanak, tehát mások nyelvbe öltöztetett gondolatai hatást gyakoroljanak a saját gondolataira. *Az egocentrikus beszéd révén szándékok, gondolatok, érzelmi állapotok kifejezését tanulja a gyermek* („Szeretnél egy kockát? Jobban leszel. Fáradt vagyok. Nem vagyok beteg.") *és elkezdődik a viselkedés szavakkal történő önirányítása.* („Most ide teszem melléd a macit.") *A magányos szerepjáték monológjai elősegítik, hogy a gondolatok és a vágyak nyelvi kifejezést nyerjenek. A nyelvnek, mint kulturális eszköznek a találkozása a gondolatokkal, szükségletekkel, a viselkedés irányításával azt jelenti, hogy a magasabb pszichikus funkciók veszik át az irányítást a teljes spontaneitás fölött.* Vigotszkij a felnőttekre is úgy tekint, mint akik egy nehéz problémahelyzetben önkéntelenül hangos beszédre váltanak, hogy tétova gondolataikat a hangos beszéd segítségével irányíthassák. Ahogy Winnicottnál láthattuk, hogy az átmeneti térben tartózkodás, a kreatív játékötlet nem elmebetegség, nem őrület, itt is arra kapunk megerősítést, hogy a hangos beszéd egy „normális" segédeszköz még felnőtt esetében is, az önverbalizáció a problémamegoldás mindennapi eszköze.

A hétköznapokban tapasztalhatjuk, hogy némelyik iskoláskorú gyermek rosszul teljesít a logikus észjárást igénylő matematikában, miközben életkora feletti logikai játékokat szívesen játszik. Az ilyen tapasztalatok azt sugallják, hogy a tanulást élesen meg kell különböztetni a játéktól, mintha egészen más lenne a tanulás, mint a játék. Vigotszkij szerint a gyermekkori játéknak sajátossága, hogy a gyermeket egy következő értelmi fejlettségi szintre emeli. Amikor a gyermek egy feladatot végez és a feladatot önállóan, könnyen végre tudja hajtani, akkor a *saját fejlődési zónáján* belül a legalacsonyabb szinten tevékenykedik. A saját zónájának a felső szintjét úgy érheti el, ha a feladatvégzéshez másoktól, pl. egy felnőttől kap segítséget. A játék olyan tevékenység, amely optimális feltételeket teremt ahhoz, hogy a gyermek a játék révén *a legközelebbi fejlődési zónába* juthasson. Egy tanulási feladat játékká alakítása azt eredményezi, hogy nincs szükség a felnőtt közvetlen segítségére a tanuláshoz, mert a játékban a gyermek a saját lehetőségeinek a felső határán tartózkodik.

A játék és tanulás kapcsolatáról Bruner – a kognitív pszichológia meghatározó alakja – a 70-es években fejtette ki gondolatait (Diamond, 2002). Szerinte a játéknak nemcsak az öröm átélése az egyedüli funkciója, hanem a környezet *megismerése* is. A gyermek játék révén szerez tapasztalatokat a környezetéről, a tárgyak alakjáról, anyagáról, szilárdságáról, a velük végezhető mozdulatok széles skálájáról. Ezek a játéktapasztalatok járulnak hozzá ahhoz, hogy könnyedén és kreatívan birtokolja a nyelvet, megtanuljon kommunikálni, társas kapcsolatokat alakítani, tárgyak felhasználását, kombinálását elvégezni, mozdulatokat begyakorolni. Az ilyen tapasztalatok csak biztonságos környezetben keletkezhetnek. 1973-ban Bruner és munkatársai egy kísérletben arra voltak kíváncsiak, hogy a játék képes-e *a kreativitást* növelni? 4-6 éves gyermekekkel folyt a kísérlet, akiket 3 csoportba osztottak. Az 1. csoportnak megengedték, hogy egy szobában előkészített játékszerekkel játszhassanak, a 2. csoportnak csak azt tették lehetővé, hogy a játékokkal játszó idegen gyermekeket megfigyeljék, a 3. csoport már csak nézhette a játékokat, meg sem foghatta. Azt találták, hogy az a csoport, ahol játszhattak a gyermekek a játéktárgyakkal, sokkal több kreatív megoldást adott egy olyan feladathelyzetben, ahol az volt a kérdés, hogyan lehet egy magas polcon lévő dobozból kiemelni az egyik játékot anélkül, hogy felállnának valamilyen emelvényre.

A játék és a kultúra

A játéktárgyakat és a szabályjátékok megjelenési formáit befolyásolja az a kulturális környezet, amelyben a gyermek él. A szerepjátékok egy részében, spontán módon a társadalom felnőtt tagjainak viselkedését utánozzák a gyermekek. A játék segítséget nyújt ahhoz, hogy a gyermekek megtanuljanak olyan készségeket, amire majd felnőttként szükségük lehet. Ennélfogva a játék elősegíti a szocializációs folyamatot, támogatja, hogy a gyermek a társadalom tagjává váljon (Rettig, 1995).

Új-Guineában a gyermekek olyan társasjátékokat játszanak, amelyben egyik fél sem nyer, szemben a nyugati társadalmakkal, amelyben valamelyik játékosnak mindig nyernie kell. Némelyik indián kultúrában gyermekkor-

ban a csalást nem tekintik súlyos szabályszegésnek. Az a gyermek, akit rajtakapnak, csak enyhe szankciókat kell, hogy elszenvedjen. Játékállatok és labdák szinte minden kultúrában megjelennek a gyermekek között. Hogy éppen milyen játékszerekkel játszanak, függ attól, milyen anyag áll rendelkezésre a játékok készítéséhez. Pl. az eszkimók sok játékot csontból készítenek, mert ez könnyen elérhető anyag számukra. A játéktárgyak alkalmazásában szerepet játszik az is, milyen történelmi korban élnek a gyermekek. Az űrjátékok például az 50-es években jelentek meg.

A gyermekek 4 éves korukban kezdik észlelni először, hogy léteznek etnikai különbségek. Ez idő tájt történik annak felismerése is, hogy a bőrszínbeli különbségeknek társadalmi következményei is lehetnek. A gyermekek az etnikai sztereotípiákra ebben az életkorban már igen érzékenyek. Az etnikai különbségek észlelése befolyásolja a játéktárs és a játéktárgyak kiválasztását. Óvodáskorú angolszász, fekete és mexikói gyermekeket vizsgáltak úgy, hogy fekete és fehér babákat kaptak játékszerként. A játék során azt kérték a gyermekektől, hogy válasszák ki azt a babát, amelyik *legjobban hasonlít hozzájuk* és válasszák ki azt, amelyikkel *a legszívesebben játszanak*. A mexikói gyermekek 80%-a úgy találta, a fehér babához hasonlít leginkább, ugyanennyien játszottak vele legszívesebben közülük. Az angolszász gyermekek 96%-a tekintette hasonlónak önmagát a fehér babához és 80%-a ezzel játszott volna szívesen. Az afroamerikaiak 76%-a a fehér babához tartotta hasonlónak önmagát és 52%-a választotta, hogy a fehér babával játszana szívesen. A kisebbségi gyermekeknek ezt a fehér alapú preferenciáját faji disszonanciának nevezik. Az amerikai kutatások arra utalnak, hogy az óvodások és a kisiskolások a saját bőrszínű gyermekekkel szeretnek inkább játszani, barátkozni. A babaválasztás alapján azonban nem lehet egyenes következtetést levonni a barátkozási szándékra (Hraba–Geoffrey, 1980). Csak a játszásra és a barátkozásra vonatkozó közvetlen megfigyelések révén ajánlatos az ilyen tapasztalatokat végérvényesnek tekinteni. A kutatások szerint ez a preferencia ott mutatkozott erősen, ahol a pedagógus semmilyen erőfeszítést nem tett arra vonatkozóan, hogy a foglalkozásokon szerepeljenek etnikai határokat átlépő játékmódok, vagyis a gyermekek az etnikai hovatartozás szerint keveredjenek a játékok során. Az eredmény összhangban áll azzal a tapasztalattal, hogy szervezett beavatkozás hiányában a fogyatékos gyermekek a fogyatékos társaikkal játszanak. A fogyatékosság felismerése attól függ 3 és 5 éves kor között, hogy mennyire nyilvánvaló jelzései vannak a fogyatékosságnak és mennyire súlyos a fogyatékosság. Megfelelő csoportszervezéssel az elkülönülésre irányuló tendenciák módosíthatók. 11-12 éves kortól kezdve a kortárscsoportokban erőteljessé válik a társas identitás és újabb, nehéz feladattá válik a sztereotipizált gondolkodás befolyásolása. E problémák kihívást jelentenek a játékfoglalkozások irányításában. A dramatikus játék a legjobb terület a kulturális problémák kezelésére, mert ebben a játékformában a gyermekek könnyen felfedezhetik, milyen lenne egy másik kultúrában élni. Foglalkozásvezetőként időnként rendezzük át az anyagokat a drámajáték sarokban, hogy azok különböző életstílusokat tükrözzenek. Különféle játékok játszását segítik elő a ruhák, a főzés és a zene. A gyermekek készíthessék el különböző kultúrák ételeit és különböző zeneeszközök álljanak a rendelkezésükre.

Nemek közti különbségek a játékban

A *szociális tanulás elmélete* szerint a fiúk és lányok viselkedésbeli különbségeit a társadalom tagjai tanítják azáltal, hogy elvárásokat támasztanak a fiús és a lányos viselkedéssel szemben (Atkinson és mtsai, 1999). Aki az elvárásoknak megfelel, annak viselkedését jutalmazzák, aki nem, azét büntetik. A szülők szívesebben ajándékoznak babát a csecsemőnek, ha lánygyermekük születik, mintha fiú. A fiú 2 éves korától természetesnek tekintik, hogy autók is legyenek a játéktárgyak között, míg a lányok inkább babát kapnak. Amikor a szülők vagy az óvónők az 5-6 éves korú fiúgyermeknek azt ajánlják, hogy foglalja el magát játékkal, a fiúkat inkább a konstrukciós játékokra ösztönzik, míg a lányok esetében a magányos vagy a csoportos szerepjátékhoz való visszatérést részesítik előnyben. Néhány kutató úgy látja, hogy a felnőttek által ily módon befolyásolt játékpreferenciák hozzájárulnak ahhoz, hogy a fiúk több téri orientációs készséget alakítsanak ki, amit inkább a konstrukciós játék fejleszt, míg a lányoknál a szerepjáték jobb verbalitást és nyelvi készségeket eredményez. A felnőtt-intelligenciatesztek eredményei azt mutatják, hogy a részpróbák közül a férfiak jobban teljesítenek a téri orientációt igénylő feladatokban, a nők pedig a verbális feladatokban (Golombok – Fivush, 1995).

Más kutatók e különbségeket *biológiai okokkal* magyarázzák, miszerint a fiúk és a lányok idegrendszeri struktúrájának alakulása eltérő és ebből fakadnak a különbségek. Ennek alapján a játékfajták közti eltérés másként magyarázható. A fiúk inkább a konstrukciós játékokban élnek át belső motivációt, míg a lányok a szerepjátékokban, s minthogy a tevékenységeket maguk kezdeményezik, szívesebben töltenek el több időt olyan tevékenységgel, amelyekben már tapasztalták, hogy sikeresek. A biológiai különbséget felerősíti a tevékenység-

ben elért siker, ennek nyomán pedig az adott tevékenység újbóli választása. Ezt a jelenséget *proaktív interakciónak* nevezik. A biológiai különbséget az egyén a saját választásaival önkéntelenül kiélezi. Biológiai alapú különbséget vél felfedezni Erikson 11 és 13 éves fiúk és lányok játékában (Erikson, 2002). Játékfigurákat adott eléjük és azt kérte tőlük, egyéni helyzetben, hogy építsenek egy jelenetet emberek, állatok, autók és építőkockák segítségével. Erikson azt találta, hogy a fiúk jeleneteiben a magasság és a mozgás volt a fontos elem. Ők magas tornyokat építettek, míg a lányok szobabelsőket, amelyeket bútorokkal rendeztek be. A lányoknál a statikusság, a zárt terület, a ház belseje szerepelt fő témaként. A lányok a mindennapi élet csendes jeleneteit, míg a fiúk inkább az utcai, szabadtéri jeleneteket választották. Ez a vizsgálati helyzet arra is utal, hogy ha a szülők lányuknak is csak építőjátékokat vásárolnak, a lányok akkor is nemükre jellemző preferencia alapján használják ezeket. A nemre jellemző preferenciát ebben az életkorban egyrészt meghatározza a biológiai adottság, a nemre specifikus idegrendszeri szerkezet, azon fölül pedig a nemnek megfelelő identitás keresésével kapcsolatos döntés.

Különbség van fiúk és lányok között abban, hogy a játék során mennyi agressziót nyilvánítanak ki. A 2 éves fiúk és lányok játékstílusában az agresszivitás tekintetében még nincs különbség, de 3 éves korban már megmutatkozik, hogy a fiúk a játékok során sokkal aktívabbak és agresszívebbek, míg a lányok sokkal gondoskodóbbak (Golombok–Fivush, 1995). A fiúknál sokkal több az ütés, a lökdösődés, az inzultálás, míg a lányoknál több az együttműködés és a játszótárs játékának dicsérése. Ehhez kapcsolódik, hogy a fiúk játékcsoportjaiban fontos, ki a vezető, s ekörül éles vita bontakozik ki. A lányok számára nem fontosak ezek a dominanciaharcok, sokkal több a konszenzuskeresés és a megegyezésre törekvés. A fiúk eleve több konfliktust éleznek ki, és ezeket inkább fizikai erővel, agresszív módon oldják meg, míg a lányok inkább mások érzéseit próbálják megérteni. Ezeket az agresszióban mutatkozó különbségeket csak részben lehet biológiai okokkal magyarázni, mert az eltérő bánásmód is hozzájárul kialakulásukhoz. A lányok többször játszanak házon belül, míg a fizikailag aktív fiúk többször tűnnek fel a játszótereken, amely maga után vonja a fizikai agresszió megjelenését. Néhány kutató az azonos nemű játékcsoportok képződését úgy értelmezi, hogy a lányok igyekeznek elkerülni a fizikai agressziót tartalmazó konfliktusokat, a fiúk viszont azért kerülik a lányokat, mert túlságosan egy helyben maradnak, kevés mozgással élnek a játékban. A biológiai különbségekre ráépül a tapasztalatokhoz kapcsolódó proaktív interakció. A környezeti, szocializációs hatások a kezdeti biológiai különbségekhez kapcsolódnak. A fiúk és lányok csecsemőkorban megnyilvánuló temperamentuma közti különbségek az anyákban is eltérő válaszokat eredményeznek.

A fizikailag aktívabb, mozgékonyabb fiúkhoz viszonylag kevesebbet beszélnek gondozás közben, a nagyobb fiziológiai nyugalommal rendelkező lányokhoz többet. A lányok így már a korai időszaktól kezdve jobban szocializálódnak a szemtől szembeni kommunikációra és ez jelenik meg majd később a játékukban is. Egy további környezeti hatást 5-6 éves óvodás gyerekeknél figyeltek meg a kutatók. Úgy találták, hogy az óvónők az esetek 41%-ában lépnek közbe a fiúk játékába, ha a játék agresszív volt, míg a lányok agresszív játéka esetén csak 10%-os volt a beavatkozás. Az óvónők beavatkozása azt célozza ugyan, hogy csökkenjen az agresszió, azonban a gyakori figyelmeztetés egyben nagyobb odafigyelést is eredményez, ami viszont megerősíti az agresszív viselkedés további fennmaradását, hiszen ezáltal a felnőttek a fiúkkal többet foglalkoznak. A kortársak reagálása sem közömbös a játékhoz kapcsolódó agresszív viselkedés fennmaradásában. Kutatók 10 és 12 éves gyerekeknél először azt vizsgálták, hogy a kortársak kiket tartanak magasan agresszívnek. Miután ezt megállapították, megfigyelték, hogy a magasan agresszív lányok sokkal több időt töltöttek azzal, hogy fiúkkal együtt játsszanak, de lánytársaik erősen elutasították őket. Ezzel szemben a fiú kortársak jobban kedvelték azokat a fiúkat, akik magasan agresszívek voltak. Ezek a fiúk sok felfokozott mozgásos tevékenységet végeztek, amelybe könnyen bevonódtak a többiek, s ez hozzájárult ahhoz, hogy jobban elismerjék őket. Elmondható tehát, hogy a kortársak a fiúknál elismerik vagy legalább elfogadják a játékban tanúsított agresszív viselkedést, míg a lányoknál a kortársak ugyanezért szeparációval büntetnek.

A játék irányítása

Az egyéni és csoportos pszichológiai tanácsadásban fel lehet használni a különféle játékokat a gyermekekkel való kapcsolatteremtésre, a problémák feltárására, pontosabb megértésére, érzelmileg nehezen feldolgozható élményeik megváltoztatására, tapasztalati tanulásra (Geldard–Geldard, 1998). Figyelembe kell venni azonban, hogy azonos életkorú gyermekek között különbség lehet a játék színvonalában vagy a játék vállalásában. A spontán szerepjáték időszakát tekintve is vannak olyan 5-8 éves gyermekek, akik nem képesek részt venni fantáziajátékban. Az ilyen éretlen magatartás oka lehet:

- Nyelvi nehézségek vagy a kognitív fejlődés elmaradása.
- Hiányoznak az ösztönző játékkörnyezetek és ezért azok a tapasztalatok, amelyek a fantáziajátékhoz szükségesek.
- Korábbi érzelmi traumák, bántalmazások miatt gátolt a gyermek.
- A gyermek visszahúzódó vagy túlzottan óvatos a játékkal kapcsolatos kockázatok felvállalásában.

A játék irányításakor a felnőttnek elsősorban a facilitátor szerepét kell betöltenie. Ha a gyermeknek korlátozott játékkészségei vannak, akkor a felnőtt három alternatív szerepet vehet fel.

Párhuzamos játék

Ilyenkor a felnőtt a gyermek mellé ül és egyszerűen lemásolja azt, amit a gyermek játszik. Közben megjegyzéseket tesz. Pl., ha a kislány ott ül a babaház előtt és átrendezgeti a bútorokat, akkor a felnőtt is ezt teszi és tevékenységét ilyen beszéddel kíséri: „Ezt a széket azért teszem a fal mellé, hogy apa és anya könnyebben tudjon ülni egymás mellett." Ezzel modellt nyújt arra, hogyan lehet fantáziajátékot játszani. Megszólalása nem hangzik kioktatásnak, mert a felnőtt a saját tevékenységére vonatkoztatja a megértést. Minthogy a gyermek tevékenységét másolta le, ezért a gyermek értékesnek látja a saját játékát.

Együtt játszás

Bekapcsolódik a gyermek játékába és azzal befolyásolja, hogy reagál a gyermek tevékenységére, megjegyzéseket tesz, útmutatást kér. Pl. a kislány felveszi az anya szerepét, aki egy kisbabát etet. Ilyenkor a felnőtt úgy csatlakozhat, hogy megkérdezi: „Mit tegyek most? A baba nem ette meg a reggelijét és én vagyok az ő nagy testvére." – Ez mintegy utat nyit a gyermeknek, hogy kapcsolódjon a felnőtthöz a fantáziajátékban. A gyermek választhatja az együttműködés elutasítását azáltal, hogy azt mondja, nincs is neki nagy testvére vagy elfogadja és arra utasíthatja a felnőttet, hogy etesse meg a babát. Az együtt játszás célja, hogy a játékot új elemek hozzáadásával gazdagítsa.

Aktív együtt játszás

Hasonlít az együtt játszáshoz, de maga a felnőtt kezdi el a játéktémát ahelyett, hogy bekapcsolódna a gyermek tevékenységébe. Ilyenkor sokkal több irányítást alkalmaz a felnőtt, kérdéseket tesz fel és a tartalomra reagál, hogy segítse a gyermeket a játékban. Pl. „Te anyuka vagy most vagy orvos? A házban vagytok vagy az autóban? Nézd, itt egy autó, ezt használhatod, hogy elmenjetek vele a boltba! Tartalomra is reflektálhat a felnőtt: „5 tányért tettél ki. Biztosan 5 fős a család." Az ilyen közbelépés fontos segítség lehet, de nagyon bele is avatkozhat a gyermek belső életébe. A felnőttnek észre kell vennie, mikor szükséges visszavonulnia a megfigyelő szerepébe.

Külön jelentősége van 4–14 éves kor között a szabályjátékok felhasználásának. A szabályjáték a szabadon alakítható fantáziajátéknak bizonyos szempontból az ellentéte, mert a lényege a szabály és annak betartása. A szabályjáték három főbb típusa: 1. Olyan játékok, amelyekhez fizikai vagy motoros készségek szükségesek – pl. ugróiskola, számtalan önismereti játék. 2. Stratégiát tartalmazó játékok – pl. malom. 3. Véletlenen alapuló játékok – kártya, kockadobásra épülő táblás játékok (Geldard–Geldard, 1998, 1999).

A szabályjátékok során tanulja meg a gyermek, mi a játék célja, hogyan kell azt játszani, milyen korlátai és következményei vannak a játéknak. A szabályjáték hasznos lehet visszahúzódó vagy gátolt gyermekek bevonására, mert a szabályok szerinti viselkedés biztonságot nyújt számukra. Visszahúzódó, ellenálló gyermek bevonása esetén a legegyszerűbb játékokat érdemes játszani. Közben el kell gondolkodnunk azon, mik lehetnek a problémák? A tévedéstől való félelem? Harag? Az ellenállás jelentkezése esetén fontos lehet annak empátiás megfogalmazása, pl. „Igen, néha nekem is gondot okoz kitalálni, mi legyen a következő. Nehéz kivárnom, hogy sorra kerüljek. Úgy tűnik, izgulsz, hogy nem fogsz olyan jól teljesíteni, ahogy szeretnél."

A szabályjáték révén lehet kihívást intézni a gyermek és a serdülő önértékeléséhez és ezáltal lehet fejleszteni azt. Hiszen olyan dolgokkal kell szembenéznie, mint a vesztés, szabályszegés, a sorra kerülés kivárása, kimaradás, szabályhoz való ragaszkodás, kudarc, igazságosság. A gyermek és a serdülő nemegyszer saját korlátaival szembesül a szabályjátékok játszása során.

A passzív gyermek állandóan segítséget kér. Erre a felnőtt úgy reagál, hogy ő kér segítséget a gyermektől. Vannak, akiknek problémáik vannak a kudarc átélésével, megpróbálnak csalni, hogy elkerüljék a kudarc okozta fájdalmat. Ilyenkor arra bátorítja a felnőtt a gyermeket, hogy fejezze ki, szeretne nyerni és ezt szembeállítja

a valósággal. A felnőtt ilyen megjegyzéseket tehet egy ilyen helyzetben: „Elgondolkodtam azon, milyen lett volna, ha te nyertél volna! Milyen volt, hogy te veszítettél?" – Arra bátorítja, élje át az élményt, ahelyett, hogy megpróbálja elkerülni. Tanuljon meg bánni az érzésekkel. A csalást éretlen viselkedésnek célszerű tekinteni. A felnőtt megengedheti a kudarccal nehezen megküzdő gyermeknek, hogy kétszer dobjon a kockával. A gyermek ezáltal választhat, így több irányítással rendelkezhet az események fölött. Ugyanakkor a felnőtt ezzel maximalizálja a nyerés valószínűségét és azt, hogy jobban szembenézzen a gyermek a valósággal és a kudarc lehetőségével.
A szabályjáték lehetővé teszi azt is a gyermeknek és a serdülőnek, hogy tapasztalatot szerezzen és kísérletezzen olyan feladatokkal, ahol kommunikáció, társas interakció és problémamegoldás lehetséges. Kihívást jelent, hogy két vagy több játékos játszik egyszerre és össze is hasonlítják teljesítményüket, ezáltal nagyfokú társas aktivitás jelenik meg. 7-11 éves korban alakul ki, hogy a gyermek a saját teljesítményét másokéhoz viszonyítja, ezáltal méri fel a társas kompetenciát. A versengés a saját képesség felmérését is szolgálja. Így tudatosíthatja önmagában, hogy egyes területeken jó, másokban nem. A játék irányítójának azonban fel kell ismernie, hogy a negatív önértékeléssel rendelkező gyermekek és serdülők fenyegetettségnek élik meg, ha túlhangsúlyozódik a versengési elem. Ha a játékot az önismeret gazdagítására használjuk, akkor fontos, hogy a barátságosság, együttműködés legyen jellemző, és inkább a személyes készségeket kell hangsúlyozni a vesztés-nyerés helyett. Például azt, hogy szükség van az impulzusok szabályozására, a frusztrációval való megküzdésre, a szabályok jelentette viselkedéskorlátok elfogadására. Szükség van figyelemösszpontosításra és kitartásra, hogy végigvigyük a játékot. Ezenkívül bizonyos játékoknál speciális kognitív képességekre, számolásra, logikai gondolkodásra is szükség lehet.
Mindez azt bizonyítja, hogy a játék, ezen belül a szabályjáték sokféle képességet, készséget és attitűdöt fejleszt, ezért különösen alkalmas arra, hogy tanulási és önismereti feladatokat játék keretében dolgozzanak fel a serdülők és a gyerekek.

A serdülő világa és a játék

A kognitív nézőpontú szerzők egyike, Elkind, a 60-as években írta le először a serdülőkori egocentrizmusnak nevezett jelenséget (Vartanian, 2000, Goossens és mtsai, 2002). A 12 és 16 év közötti serdülőkkel folytatott interjúk alapján azt tapasztalta, hogy az életről és önmagukról való gondolkodásnak két sajátos képződménye jelenik meg: a képzeletbeli hallgatóság és a személyes mese. Ezek a pszichológiai történések a serdülő fantáziajátékának tekinthetők. A serdülő, ahogy a konkrét műveleti gondolkodástól áttér a formális műveleti gondolkodásra és észlelni kezdi az életének alakítására vonatkozó lehetőségeket, átmenetileg egocentrikussá válik gondolkodásában, mert nem tudja összeegyeztetni a saját gondolatait és érzéseit mások gondolataival és érzéseivel. Ennek egyik következménye, hogy magányosnak, másokhoz képest teljesen egyedinek tekinti önmagát, akit mások képtelenek megérteni. A megértésre csak az a képzeletbeli közönség, hallgatóság alkalmas, akit ő talál ki és vetít ki fantáziájában önmagának. E képzeletbeli hallgatóság olyan személyekből áll, akik többször helyeselnek, mint kritizálnak, ezáltal a személyes mesével együtt a serdülő sérülékenységét okozó kockázatvállaló magatartásának kialakulásához járulnak hozzá. A személyes mese az életről és létezésről vallott serdülős álmokat szövi egységbe, amelynek alapelve, hogy „Rossz dolgok csak más emberekkel történhetnek meg, velem nem, ha azonban mégis megtörténnek, akkor tudom, mit kell tennem." Az Elkind elméletét bíráló szerzők másképp értelmezik a képzeletbeli hallgatóság és a személyes mese serdülőkori megjelenését.
Néhányan Selman nézőpontátvételi készségekről szóló elméletét követve azt állítják, a serdülőkor kezdetén jut el a fiatal oda, hogy az eseményeket ne csak a másik személy nézőpontjából lássa, hanem önmagát és másokat is egy harmadik személy nézőpontjából legyen képes értelmezni (Cole–Cole, 1997). A valóságos élethelyzetben a harmadik személy nézőpontja egy példával illusztrálható: Péter kiválóan kosárlabdázik és örül, ha testnevelésórán kosárlabdajáték lesz, de megérti Ákos barátját, aki ügyetlen a játékban és szorong ettől a lehetőségtől. A serdülőkorba lépve Péter azt is felfedezi – a harmadik személy nézőpontjából –, hogy barátjának szorongásán változtatni is lehet. Az új nézőpontból önmagát az elfogadó szerepből a segítő, tanácsadó szerepbe helyezi, barátját pedig továbbra is elfogadja olyannak, amilyen, de esélyt keres számára a változáshoz is. Fantáziaországban azonban a serdülő képzeletbeli hallgatósága olyan harmadik személyeket jelenít meg, akik egy új szinten fogadják el azt, amit a serdülő látni akar a világból. E lelki működés egy intrapszichikus szerepjátéknak felel meg és azt demonstrálja. A serdülő – a 4-6 éves korú gyerekhez képest

magasabb szinten – újra nyitottá válik arra, hogy az életproblémákat szerepjáték formájában élje át és dolgozza fel.
Más szerzők az érzelmi leválásra helyezik a hangsúlyt. A pszichoanalitikus Mahler szerint, amikor a szülővel alkotott érzelmi szimbiózisból a kétéves gyerek leválik, egy szeparációs-individuációs folyamaton halad keresztül. A serdülőnek a szülőtől történő érzelmi függetlenedése, leválása Lapsley szerint egy magasabb szinten megismétlődő szeparációs-individuációs folyamat.
Az önmagára találás, az individuáció legalább öt kritikus területet érint: a) leválni a szülőkről, b) megküzdeni a testi és pszichoszexuális változásokkal, c) értékrendszereket és személyes identitást kialakítani, d) kortárs kapcsolatokat létrehozni, e) hivatást választani.
E problémákkal való megküzdés kísérleti területe a fantáziában megjelenő képzeletbeli hallgatóság, akivel a serdülő belső dialógust folytat.
A narratív pszichológia képviselői szerint a serdülő által alkotott személyes mese az önálló én alakításának narratív kerete. A serdülő saját történeteket talál ki, amely létezésének értelmet és célt ad. „Egy ilyen narratív konstrukció azért lehetséges, mert az én mint szerző el tudja képzelni a jövőt, és rekonstruálni tudja a múltat. Ugyanúgy, ahogyan egy ember beleélheti magát egy regény, színdarab, életrajz, népmese vagy film által ábrázolt narratív figurába, éppúgy élheti bele magát abba a narratív alakba is, akit az én mint szerző teremtett. […] Ez a fajta bevonódás berendezi egy ember számára a színpadot ahhoz, hogy szabadon használja képességeit azon elkötelezettségeinek tisztázására, amelyek a narratív hős céljaival egy irányba mutatnak, s azon elkötelezettségeinek elkendőzésére, amelyek e célokkal összeegyeztethetetlenek” (Sarbin, 2001, i.m. 72. o.).

Narratívák, énfejlődés, nézőpontátvétel a drámajátékban

A személyes élményeken alapuló történetek mesélése és kitalálása már a kisgyermekkorban elkezdődik, de a játékfejlődésről szóló hagyományos pszichológiai irodalom még alig tesz említést róla (Liles, 1993). Pedig a 3-6 éves gyerekek gyakran a szerep- és fantáziajátékokhoz kapcsolódva szövik önállóan a cselekmény szálait. Az egocentrikus beszédnél már utaltunk arra, hogy 3 éves kortól a gyermekek spontán módon monológokat konstruálnak, majd a csoportos szerepjátékokban a szerepek betöltése révén történeteikkel egyre inkább kapcsolódnak másokhoz. 5-6 éves kortól figyelemre méltó momentum az is, hogy a történet játszása és elbeszélése kiegészül az ikonikus reprezentációval, amikor a gyerekek rajzokkal fejezik ki önmagukat és a rajzolás révén konstruálnak történeteket. A gyerekek egy részénél az önkifejezésnek ez a módja a későbbi életkorban is megmarad, majd a személyes mese felbukkanása több serdülőnél azt jelenti, hogy képregényeket rajzolnak, amelyet ellátnak párbeszédekkel.
A narratívák elsajátítása sokféle ismeret és készség megtanulását igényli. A történetek elmondása szabályozott memóriahasználatra épül, amelyből időbeli szekvenciában kell előhívni az eseményeket. Tájékozódni kell tudni a térben és az időben, ok-okozati viszonyokat szükséges felfedezni és összekapcsolni. Meg kell érteni az embereket, hogyan viselkednek egy tipikus társas szituációban, a viselkedések mögötti rejtett érzelmi tartalmakra érzékennyé kell válni, a történetek kulturális jelentése iránt szükséges fogékonyságot kialakítani. A drámajáték lényegében narratív kereteket, történeteket kínál a gyermekek és a serdülők számára. Ezért nem mindegy, hogy alkalmazásakor tekintettel vagyunk-e a gyerekek fejlettségi szintjére.
A történetmondás készségei párhuzamosan haladnak a gondolkodás fejlődésével. Egymást segítik, de nem ugyanazon memóriaterületről merítenek alapvető információkat. A fogalmak hierarchiájára és kapcsolatára épülő gondolkodás a szemantikus memóriából meríti anyagát, míg a narratívák gondolati megszerkesztése az epizodikus és önéletrajzi emlékezetre támaszkodik, amikor az eseményeket térbeli viszonylatokban és időbeli szekvenciában elrendezi.
Az 1 éves kisgyermek egy-két szavas mondataival embereket, helyeket, tárgyakat tud megnevezni, de viszonyokat nyelvi szinten nem tud kifejezni. Megkülönbözteti azonban az élőt az élettelentől.
A 2-3 évesek felnőttek által segített történetmondásainak már van központi témája és az időben nagyon közeli dolgok a beszédben is egymás után következnek. A 4-6 éveseknél már általános forgatókönyvek, szkriptek alakulnak ki a mindennapi eseményekről és a mesék hőseinek viselkedéséről. Ok-okozati összefüggések lesznek nyilvánvalóvá és az elbeszélés során egyre több érzelem: harag, öröm, félelem, szomorúság megnevezése válik lehetővé. Az események bonyolultabbá és bejósolhatatlanná válnak, mert a hős sokrétű viszonyba kerül a körülményekkel.
7-11 éves korban a szereplők szándékait már több nézőpontból képesek vizsgálni a gyerekek, egyben érzékennyé válnak a látszat és a valóság közti elkülönítésre is. A fiktív és a valóságos történet, ennek tragikuma

vagy komikuma mostantól másfajta átéléssel társul. Ebben az életkorban jelenik meg annak a készsége, hogy a gyermek képes nemcsak a saját gondolatainak a reflexiójára, hanem arra is, hogy másokkal ezt megvitassa. Az önreflexió kezdete összefügg a nyilvános és a privát én közti különbségtétel kialakulásával. A privát énre az önmagunkra jellemző, de a mások elől elrejtett információk vonatkoznak, míg a nyilvános én tartalmába a ránk jellemző és mások számára is ismert attribútumok tartoznak. A gyermek megtanul úgy gondolkodni önmagáról, hogy aminek mások tartják cselekedetei alapján, az néha összhangban áll valódi énjével, néha pedig nem. A kétfajta énfunkció megkülönböztetését történetekkel lehet vizsgálni (McGraw, 1987, Snarey és mtsai, 1987): „Egy kisfiú, Marci, elvesztette a kutyáját. Amikor megtudta, azt mondta, hogy most már soha többé nem szeretné, hogy legyen kutyája." Megkérdeztük a történettel megismerkedő gyermektől: „Mit gondolsz? Mi történne, ha Marcinak a születésnapjára egy másik kiskutyát vennének?" Ha a gyermek a szó szerinti magyarázatot adja, vagyis úgy véli, nem szeretne Marci többé kutyát – ez a válasz a nyilvános én fogalmának felel meg. Óvodáskorú gyermekek azt válaszolják, Marci nem örülne egy új kiskutyának. A 7-8 éves gyermekek azonban így vélekednek: „Marci csak azért mondta, hogy nem örülne a kiskutyának, mert szomorú volt. Mégiscsak szeretne egy kutyát." Válaszuk a privát és a nyilvános én megkülönböztetésének képességére utal. 7-8 éves kortól válik nyilvánvalóvá, hogy amikor embereket mutatnak be másoknak, akkor a külső tulajdonságoktól függetlenül belsőket is figyelembe vesznek. Ha egy 7 éves gyermektől azt kérik, jellemezzen egy olyan embert, akit kedvel és egy olyat, akit nem kedvel, akkor a leíró kijelentések fele külső tulajdonságokra vonatkozik. 8 éves korú gyermekek egy ilyen jellemzésnél 15% külső tulajdonságot és 85% belső tulajdonságot használnak. A látszat és a valóság, a nyilvános és privát, a külső és belső megkülönböztetésének képessége nem jelenti azt, hogy a kisiskoláskorú gyerek motivált is lenne arra, hogy a viselkedések mögötti szándékokat folytonosan keresse. Ilyenkor még jobban leköti maga a cselekmény, mint annak aprólékos mozgatórugói, tehát gyorsan szeretne élményszinten „túljutni" egy-egy dramatikus történeten, mintsem azt a mögöttes szándékok és viselkedési motívumok szerint fogalmilag elemezni. A játékokat követő megbeszéléseket könnyebben átélhetik, ha szerepben maradva dolgozhatják fel az élményeket. Minthogy a gondolkodásukban a konkrét műveletek szintjén állnak és könnyen elhiszik még, hogy a szereplő viselkedése, vagyis a nyilvános énje megfelel a privát énnek is, ezért figyelmüket elsősorban a drámai cselekmény köti le. Rövidebb időkeretek között képesek még a cselekmény által megkívánt feszültséget fenntartani (Bolton, 1995). Természetes módon az önreflexiós igény csak 12 éves kor után kezd megjelenni, amikor énfejlődésében a serdülő elérkezik az önmegfigyelő én szintjére.

12 éves kortól kezdve kialakulnak a *metanarratív* készségek, ami arra utal, hogy a serdülőkor elején lévő fiatalok a történetre, a szerepből kilépve, mint történetre képesek reflektálni. Történetfajtákat, a történeteken belül pedig témákat és karaktereket tudnak elkülöníteni, a szereplők cselekedetei mögött rejtett szándékokat képesek észlelni és ezt többféle nézőpontból tudják szemlélni (Neelands, 1995). Fel tudják venni a külső szemlélő, a szereplőkre tekintő harmadik személy nézőpontját és a személyes motívumokat mélységükben értik meg (Snarey és mtsai, 1987). Ezt mutatja be egy pszichológiai vizsgálat részlete, amelyet 6 éves és 12 éves gyerekekkel végeztek (Cole-Cole, 1997). Egy filmet vetítettek le nekik, amelyben egy apa megbünteti a lányát, mert a lány nem adta kölcsön a szomszéd fiúnak a görkorcsolyáját. Az apa azonban lelkiismeretfurdalást érez az erős büntetés miatt és igyekszik valahogy kiengesztelni lányát. A „Mi történt ebben a jelenetben?" kérdésre egy *6 éves gyermek magyarázata:* „Az elején apukája egy székben ült a nappaliban, és újságot olvasott. A kislány felkelt az ágyából és azt mondta: 'Apu, adsz egy jóéjt-puszit?' És az apukája azt mondta, 'Feküdj le', és a kislány sírva feküdt le. És az apa eltépte az újságot, és ledobta a földre. Aztán kiment a konyhába és indult kifelé az istállóba. És az asszony azt mondta, 'Hová mész?'. Az apa azt válaszolta, 'Ki, az istállóba.' És az asszony azt mondta, 'Ilyen késő este?' És az apa azt mondta: 'Igen.' Egy *12 éves gyerek magyarázata:* „Az apa újságot olvasott, de valami máson gondolkodott. Nem tudott igazán olvasni. És a kislány lehorgasztotta a fejét, és megkérdezte az apját, nem akar-e jóéjt-puszit adni neki? Az apa jó éjszakát akart kívánni, de aztán arra gondolt, a lánya rosszat tett, így aztán azt mondta: 'Nem, feküdj le.' És a lány sírt, és visszafeküdt az ágyba. És az apa ismét megpróbálta olvasni az újságot, de nem tudta, így aztán eldobta. Fel akart menni a lányához, hogy megmondja, nem is volt annyira rossz, amit csinált. Ám úgy döntött, jobb, ha nem megy fel. Így aztán kiment a konyhába és azt mondta a feleségének, kimegy. És az anya azt mondta: 'Azt hiszem, csak egyedül akarsz lenni.' És a férfi azt mondta: 'Igen.' És az anya azt mondta: 'Holnap egy cirkusz érkezik a városba.' Azt hiszem, az apa el fogja vinni a lányt a cirkuszba" (Cole-Cole, 1997). Mint ahogy ez az utóbbi válasz is mutatja, a serdülőkorba lépők képesek arra, hogy elszakadjanak a cselekvés puszta látszatától, annak egyszerű leírá-

sától, ehelyett felfigyelnek a személyes motívumokra és azokat mélységükben értik meg. A fiúk és a lányok szocializációja azonban e téren eltérő, mert a fiúkkal szemben gyakran olyan sztereotípiák érvényesülnek, miszerint az önelemző, a személyes motívumokat kereső reflektív magatartás nem eléggé férfias viselkedés. A drámacsoportokban az eljátszott történet reflektív értelmezésével szembeni ellenállás esetén feszültségcsökkentő lehet, ha az ilyenfajta szocializációs különbségek kezelésével is foglalkozunk.

Irodalomjegyzék

Atkinson, R. – Atkinson, R. – Smith, E. – Bem, D. – Nolen-Hoeksema, S. (1999): Pszichológia, Osiris, Budapest

Bolton, G. (1995): Feszültség, In: Kaposi L. (szerk.): Drámapedagógiai Olvasókönyv, Színházi Füzetek/VII, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp.147–152. o.

Cole, M. – Cole, S. (1997): Fejlődéslélektan, Osiris, Budapest

Csíkszentmihályi, M. (1999): Flow, Az áramlat, Akadémiai Kiadó, Budapest

Diamond, J. (2004): Playing and Learning, Association of Science, Technology Centers Inc.

Erikson, E. H. (2002): Gyermekkor és társadalom, Osiris, Budapest

Fein, G. G. – Kohlberg, L. (1987): The Developmental Social-Self Theories of James Mark Baldwin, Georg Herbert Mead, and Lev Semenovich Vygotsky, in: Kohlberg, L. (ed) Child psychology and childhood education, Longman, New York, 223–258

Geldard, K. – Geldard, D. (1998): Counselling Children, SAGE, London

Geldard, K. – Geldard, D. (1999): Counselling Adolescents, SAGE, London

Golombok, S. – Fivush, R. (1995): Gender development, University Press, Cambridge

Goossens, L. – Beyers, W. – Emmen, M. – Aken, M.A.G. (2002): The Imaginary Audience and Personal Fable: Factor Analyses and Concurrent Validity of the „New Look" Measures, in: Society for Research on Adolescence, Vol. 12(2), 193–215

Hraba, J. – Geoffrey, G. (1980): Szép a fekete: a faji tetszés és azonosulás felülvizsgálata, in: Csepeli Gy. (szerk.) Előítéletek és csoportközi viszonyok, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp. 223–236. o.

Leong, D. – Bodrova, E. – Hensen, R. – Henninger, M. (1999): Scaffolding Early Literacy Through Play, NAEYC 1999 Annual Conference

Liles, B. (1993): Narrative dicourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. Journal of Speech and Hearing Research, 36, 868–882

McGraw, K. O. (1987): Developmental Psychology, Harcourt Brace Jovanovich , Publishers San Diego

Mérei Ferenc – Binét Ágnes (1970): Gyermeklélektan, Gondolat, Budapest

Millar, S. (1973): Játékpszichológia, Közgazdasági és Jogi K. , Budapest

Mönks, F. J. – Knoers, A.M.P. (1998): Fejlődéslélektan, FITT IMAGE- Ego School, Szentendre, '98.

Neelands, J. (1995): Konvenciók, in: Kaposi L. (szerk.): Drámapedagógiai olvasókönyv, Színházi füzetek/VII, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp. 157–212.

Rettig, M. (1995): Play and Cultural Diversity, in: The Journal of Educational Issue of Language Minority Students, Vol. 15, Winter, Boise State Univ.

Sarbin, T.R. (2001): Az elbeszélés, mint a lélektan tő-metaforája, in: Narratívák 5. Narratív pszichológia szerk. László J.-Thomka B., Kijárat Kiadó, Bp., 59–76. o.

Snarey, J. – Kohlberg, L. – Noam, G. (1987): Ego Development and Education: A Structural Perspective, in: Kohlberg, L. (ed) Child psychology and childhood education, Longman, New York, 329–391.

Vartanian, L.R. (2000): Revisiting The Imaginary Audience and Personal Fable Constructs of Adolescent Egocentrism: A Conceptual Review, in: Adolescence, Winter, 2000

Winnicott, D.W. (1999): Játszás és valóság, Animula, Budapest

A dramatikus tevékenység rendszerezése

Takács Gábor

Jelen tipológia egyrészt Gavin Bolton már ismert osztályozása[1], az utóbbi évek szakirodalma, valamint a magyarországi gyakorlat tapasztalatai alapján készült. Ez a kategorizálás az iskolai gyakorlatban megjelenő tevékenységtípusok főbb jellemzőit gyűjti össze a jobb és pontosabb tájékozódás érdekében. Fontos tudnunk, hogy az osztályozás nem sorrendiséget takar; mindegyik típusnak vannak előnyei és hátrányai. Bármely típus kizárólagos használata csökkenti a dráma oktatásban való alkalmazhatóságának lehetőségeit.

A főbb típusok, tárgyalásuk sorrendjében

- „A" típus: Gyakorlatok
- „B" típus: Dramatikus játék
- „C" típus: Színházi forma
- „D" típus: Tanítási (komplex) dráma
- „E" típus: Szakértői dráma
- „F" típus: Színházi nevelési program

„A" típus: GYAKORLATOK

Az alábbi két alcsoport talán nem mindenki számára fogja lefedni az ebbe a körbe tartozó összes játékot, de szükségesnek tartjuk egy egyszerű és elsősorban a hazai gyakorlatra támaszkodó tipológia bemutatását. A már ismert Bolton-féle felosztás[2] helyett a két leginkább használt típust soroltuk ide.

Szabályjátékok

E játékoknak meglehetősen nagy szakirodalma létezik Magyarországon, évtizedek alatt több gyűjtemény is napvilágot látott. Gyakorlatilag nincs ma olyan pedagógus, akinek ne lenne a birtokában olyan szabályjáték, amelynek forrásával, eredetével könnyen lehet, hogy ő sincs már tisztában (ez nem meglepő, a szabályjátékok legtöbbször a „közkincs" kategóriába esnek), de minden további nélkül használja. Ezen játékok egy része nem csak a szórakoztatást, a szabadidő hasznos és vidám eltöltését szolgálja, hanem közösség- és személyiségépítő folyamatok megkönnyítésére, fejlesztésére is alkalmas. Világos, egyértelmű játékszabályok mentén működnek, vagyis ezek közlése és határozott betartása alapfeltétel az eredményes drámamunkához. Különösen nagy szerepük lehet az alsó tagozatos korosztálynál végzett fejlesztő munkában, egy-egy tanítási drámaóra előtt a csoport munkára hangolásakor illetve a tanítási drámán belüli alkalmazásukkor. Külön figyelmet érdemel a konkrét célok szerint összeállított gyakorlatsorokkal végzett munka.[3]

A főbb csoportok (amelyek neve „beszélőnév", vagyis megadják a fejleszteni kívánt területet is)[4]:

- Kapcsolatteremtő játékok
  - Ismerkedő játékok (pl. Név-kör)
  - Társválasztó játékok (pl. párválasztás szemkontaktussal)
- Interakciós játékok (pl. tükörjátékok)
- Érzékelésfejlesztő játékok (pl. Ismerem? Felismerem?)
- Lazító és koncentrációs játékok (pl. Zsák búza, Bumm)
- Feszültségoldó játékok (pl. sportjátékok)
- Fantáziafejlesztő játékok (pl. A hercegúrfi vizsgája)
- Bizalomjátékok (pl. „dülöngélős" bizalomjátékok)
- Ön- és csoportismereti játékok (pl. Névjegykártya, kötött mondatkezdések)
- Szituációs játékok (pl. Hotelportás, helyzetgyakorlatok)

Helyzetgyakorlatok

A helyzetgyakorlatok indításához és irányításához nem árt tisztában lennie a tanárnak a szituáció megadásának elméletével és gyakorlatával.[5] A szabályjátékoknál kötöttebb formáról van szó. E játékok sokszor öltenek problémamegoldó formát. Könnyen beazonosítható a kapcsolat, a továbblépési lehetőség a szituációs játékok, a színházi forma felé. A szituáció elemei közül a játékvezető a dramatikus játék elemeinél többet, a színházi forma alkalmazásánál kevesebbet köt meg.

Egy klasszikus példa: játékunk helyszíne egy madridi toronyház liftje, amiben hárman tartózkodnak: egy gazdag, idős úr, aki golfmeccsére siet, egy 16 éves kamaszlány, aki lóg az iskolából és egy kb. 45 éves arab férfi, aki szemmel láthatólag valamit rejteget a zakója alatt. A lift váratlanul megáll, a hangszóró érthetetlen módon nem működik. Akár időugrások beiktatásával vizsgálhatjuk rögtönzés segítségével, hogy mi történik /-het közöttük a következő fél órában.

Az „A" típusú játék legfontosabb jellemzői (amelyek alól itt is van kivétel):

- rövid távú, gyakran törekszik lezártságra
- a célt a tanár és a tanulók is ismerik
- mindig van egy végpont, ahonnan már új eredményre nem juthatunk
- mindig valamilyen tevékenységet meghatározó instrukció szerepel benne
- a szabályok általában egyértelműek
- a résztvevőktől általában nagyfokú erőfeszítést és koncentrációt igényel
- a külső megjelenési forma többnyire világos, mások által is könnyen dekódolható a cél
- a tevékenység általában könnyen megismételhető (értsd: maga a forma zökkenőmentesen ismételhető, a tartalmi rész már nem)

„B" típus: DRAMATIKUS JÁTÉK

A gyermeki „mintha" játék és a dramatikus játék lényegüket tekintve nagyon közel állnak egymáshoz. A dramatikus játék az iskolában, annak keretei között működik, és azt mind a tanár, mind a gyerek drámaként értékeli. A dramatikus játék felfogható alulhatározott szituációként is: a szituáció elemei közül általában a helyszín, az idő és probléma van megkötve. Tudnunk kell, hogy e játéktípus alkalmazásakor a játékbeli szabadság nagyon magas foka miatt általában csak „műfajváltással" (vagy szerencsével) lehet elérni egy meghatározott tanulási területet, bizonytalan az oda vezető út, éppen ezért állítható, hogy meglehetősen kicsi a dramatikus játék oktatási hasznosíthatósága. Ahol alkalmazható, az életkorilag adott: speciális oktatási intézményeket leszámítva „tiszta változataiban" az alsó tagozat elején fordul csak elő.

A „B" típusú játék legfontosabb jellemzői:

- a tevékenységnek három összetevő eleme van: az eseménysor *(cselekmény),* a meghatározott hely és a szereplők *(kontextus),* valamint az energia forrása: a motiváció vagy az érdeklődés középpontjában álló dolog *(a rejtett téma)*
- szabadságot ad az egyéni kreativitásnak, amelyet azonban gyakran visszavet a közös megegyezés, konszenzus alacsony szintje; a korlátok közös megegyezéssel születnek, így megváltoztathatók
- képes „túlélni" az egyének kooperációjában és a részvétel intenzitásában bekövetkező nagyobb változásokat is
- alapértékei a folyamatosság, a formálhatóság és a spontaneitás
- nincs időbeli korlátozás: nincs egyértelmű válasz a „mikor van vége?" kérdésre; nincs határozott célja, nem törekszik lezártságra
- a gondolatmenet többnyire a felszínen, a „mi történjék a következőkben" szintjén mozog
- a szabályok nem minden esetben egyértelműek, a tevékenység nem ismételhető meg könnyen
- meghatározott helyen történik (pl. kórház, erőd, áruház, űrhajó belső tere)
- meghatározott a szituáció (pl. családi élet, iskola, hadsereg, táborozás)

- sokszor (de nem mindig!) csapatok összecsapását előlegezi (pl. cowboyok és indiánok) vagy katasztrófa-helyzetet tételez fel (pl. hajótörés, vulkán-kitörés, lavina, cunami)[6]
- történet által meghatározott (pl. rögtönzött történetek, irodalmi anyagok, filmes élmények)

„C" típus: SZÍNHÁZI FORMA

E forma megint csak ismerős lehet a pedagógusoknak, hiszen szinte minden iskolában kellett már előadást, műsort készíteni a gyerekekkel. A produkció létrehozása az eddigiektől eltérő technikákat, hozzáállást, készségeket kívánhat tanártól és résztvevőtől egyaránt. Hogyan kapcsolódik össze a színházi és a drámai forma? Az alábbi három idézet rávilágít a lényegre:

> *„Vehetek akármilyen üres teret, és azt mondhatom rá: csupasz színpad. Valaki keresztülmegy ezen az üres téren, valaki más pedig figyeli; mindössze ennyi kell ahhoz, hogy* színház *keletkezzék."*[7]

> *„Az iskolák némelyikében még akkor is színházi típusú munka folyik, ha azt eszük ágában sincs előadássá szervezni. Megtanítják úgy játszani a gyerekeket, mintha lenne közönségük, azaz megtanulják kívülről, a feltételezett közönség szemszögéből látni saját magukat."*[8]

> *„A dráma és a színház elemzése során nem csak hasonlóságokat, de átfedéseket is találhatunk, ezek alapján pedig kijelenthetjük, hogy szerkezeti szempontból a dráma és a színház nem különböznek egymástól. Mindkettő alapelemei a fókusz, a feszültség, a kontraszt és a szimbolizáció.*
> *A drámatanár a tanulók jelentésfeltáró munkája érdekében, a drámaíró pedig az általa elgondolt tartalmak közvetítésére alkalmazza ezen elemeket.*[9] *Bizonyos tekintetben tehát a kreatív drámamunkában részt vevő gyerekek színházi formában dolgoznak, a tanár szerepét pedig a drámaírói szerep kiterjesztéseként értelmezhetjük, hiszen a forma tisztasága és tartalmas volta felett őrködik.*[10]

A „C" típus legfontosabb jellemzői:

- A szöveg és az akció világos voltát igényli.
- Az akció megjelenítése a színjáték vagy a történet tartalmát szolgálja.
- Megjelenítési vagy demonstrációs készségeket igényel.
- Nagyfokú jelenlétet és együttműködést tesz szükségessé.
- A játszók, a történet, a szerkezet erős és gyenge pontjai (különösen az utóbbiak!) reflektorfénybe kerülnek.
- A játék általában „eseményszámba" megy, és ez az adott iskolán belül mind a játszókra, mind a többiekre nagy hatással van.
- Minden munka a „végső produktum" irányába mutat, ami a teljesítmény iránti elvárást tovább fokozza.

Fentiekből következően akkor is létrejöhet színházi munka, amikor a tanár nem akarja azt; a Bolton-féle példák lényege, hogy nagyon sokféle formában folyik színházi jellegű munka az iskolákban (bejön valaki megnézni, és a gyerekek elkezdenek úgy játszani, hogy ő is értse, a drámaórák azon szakasza, amikor a játszók megmutatják egymásnak a kisebb csoportokban készült rögtönzéseket stb.). Ez nem baj, de tisztában kell lenni a fent leírtak következményeivel, főleg arra nézve, hogy a „színházi közeg" valóban mindent felerősít, kiemel, jobban láthatóvá tesz, ha úgy tetszik: fókuszálja a tekintetekkel együtt a gondolatokat is.

„D" típus: TANÍTÁSI DRÁMA[11]

Amikor a „dráma" szót használjuk, nem az irodalom harmadik műnemére gondolunk. Az angolszász területekről a kilencvenes évek elején hozzánk is elért a tanítási dráma (*drama in education* vagy *educational drama*) elméleti és gyakorlati „anyaga", mely azóta természetesen folyamatosan bővül, gazdagodik, változik. Sokan, sokféleképpen próbálták definiálni a drámát, azonban egységes, minden szakember által elfogadott meghatározás a mai napig sem született. Ahogy Dorothy Heathcote, angol drámapedagógus fogalmazott egy filmben: a dráma = igaz ember bajban. E tömör és frappáns (a lényeget valóban összesűrítő) megfogalmazásnál többet segít az érdeklődőnek Kaposi László meghatározása[12] (2002): „A dráma olyan csoportos játéktevékeny-

ség, 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."
A dráma a gyermeki játékból eredeztethető. A tevékenységet azonban a játék szabályai mellett a színházi konvenciók is befolyásolják, a játék elmélyítése érdekében. A tanár többnyire a színházi elemre figyel, a játszók inkább a játék-elemet hangsúlyozzák. Ez itt a „mintha" birodalma:

- úgy cselekszünk, „mintha" valaki mások volnánk
- úgy cselekszünk, „mintha" ebben a helyzetben lennénk
- úgy cselekszünk, „mintha" ez a tárgy valami más lenne

A játszók pszichés biztonsága érdekében a dráma végig egyértelműen fiktív marad, azonban éppen a játszók számára valóságosnak kell tűnnie a hitelesség miatt. A tanár a játszók meglévő tapasztalatait és fantáziájukat használja fel az új tudás megszületésének segítéséhez.
A dráma fő célja változás elérése a dráma által kijelölt témában, a vezérfonalként működő fókusz mentén, az alábbi területek valamelyikén: megértési szint, attitűdök, szerepjátékokra vonatkozó elvárások, szociális viselkedés, nyelvi tapasztalatok, empátia. Mindezekkel együtt a dráma alapvetően olyan fontos kérdéseket vizsgál, melyekre a tanár sem tudja azonnal a „jó" választ, így a közös, cselekvésen keresztüli gondolkodás neki is tartogat meglepetéseket, vagyis a játék mindkét fél számára lehet tanulási folyamat. A dráma egyik fő mozgatórugója a tanár (különböző státuszú) szerepbe lépése, amivel katalizátorként működik. A szerepbe lépés alapvetően a következő célok érdekében történhet:

- megkérdőjelezi az egyszerűsítő, sztereotip válaszokat, reakciókat
- modellt nyújt a szerepbeli játékra, a nyelvi stílusra, a játék komolyságára
- egyfajta biztatásként szolgál a bizonytalan játszók számára (demonstrálja a szerepben végzett munka természetességét)
- újabb jelentéscsatornákat nyithat meg

Ez a fajta tevékenység általában megbontja a hagyományos iskolai alá-fölérendeltségi viszonyokat, átrendezheti, megváltoztathatja a hagyományos osztálydinamikai helyzetet.

A „D" típusú játék legfontosabb jellemzői:

- Minden a jelenben, itt és most történik – ez adja a játék súlyát, ez határozza meg a felelősséget (nem az a cél, hogy a játszók történetszinten vonódjanak be).
- A tárgyalási, megjelenítési, értékelési szakaszok folyamatosan váltják egymást.
- Fontos a történeti elem, amely rendszerint tartalmaz meglepetéseket, fordulatokat. A játszók akár többször is fontos döntési helyzetekbe kerülnek. Ezek kimenetelét a tanár nem dönti el előre, de felkészül rájuk.
- Szerepet kap benne a feszültség (de nem kizárólagos a konfliktus megjelenése) és aktívan használja a színházi eszközöket (pl. kontraszt, szituáció, térhasználat, időkezelés)
- Kiemelt szerep jut a tanári kérdéstechnikának, amelynek használata biztosítja a résztvevők számára a felfedezés örömét; stílusa nyitott (és nem lezáró), nyelvezete felszabadító jellegű, sokszor rejtélyt és talányt sugalló.
- A drámában mindenki típusokat jelenít meg, a játék attitűdök változását vizsgálja.
- A játék a valódi érzelmekkel dolgozik.

„E" típus: SZAKÉRTŐI DRÁMA

A szakértői dráma a tanítási dráma alkalmazásának komplex, több tanóra alatt, a gyakorlatban általában sorozatok formájában megvalósítható, elsősorban tantárgyi ismeretek átadását, rendszerezését, mélyítését segítő módja. Az egyes lépések eredményeképpen a résztvevők és a folyamatot irányító tanár egy képzeletbeli, de meghatározott célra szerveződő „céget" hoznak létre és kezdenek működtetni. A résztvevők mindvégig a felállított szervezet vagy vállalat munkatársai, szakemberei maradnak. Nincs szükség egyénített szerepek kialakítására, mindent egyetlen nézőpontból, a munkacsoport nézőpontjából vizsgálunk. (De azon belül munkameg-

osztás van: ez eltérő nézőpontokat adhat.) A szakértői játékban a feladatok eszközként szolgálnak, amelyeken keresztül a résztvevők a tanár által kijelölt ismeretterületeket megközelíthetik. A tanár minden egyes lépést egy hosszú, tervszerű folyamat részeként lát és értékel. Ő adja a feladatokat, a tanulók általában kisebb csoportokban dolgoznak, de időről időre összeülnek és megvitatnak bizonyos lépéseket. A feladatok folyamatosan növekvő elvárásokat jelenítenek meg, és ezzel megerősítik a tanulók kompetenciáját, egyben folyamatosan növekszik a tanulók felelősségvállalása is.
A tanári szerep jellemzője, hogy szüksége van a tanulók által játszott szereplők tanácsára a pillanatnyi döntésekhez, de ugyanakkor sokat tud a cég korábbi életéről és működéséről (ez a hozzáállás természetesen jelentősen befolyásolja nyelvhasználatát is).

Példa a szakértői dráma témájára, keretére:
Egy újonnan építendő – a multikulturalitás elvét előtérbe helyező – iskola vezetői felkérik a helyi építész irodát (a drámában a tanulók alkotják meg és működtetik ezt a „céget"), hogy adjanak tanácsot és készítsenek terveket az iskola épületéhez, belső tereihez. (Tanulási területek: mérések, anyagfajták, tervrajzok készítése, méretarányosság, különböző kultúrák egymás mellett élése, a XXI. század iskolája stb.)

Az „E" típus legfontosabb jellemzői:

- a munka többnyire „papíron" (azaz nem valódi nyersanyagokkal) zajlik
- a feljegyzések nem végeredményként, hanem új forrásanyagként szolgálnak (azaz mindent vissza kell forgatni a munkába)
- minden lépésnek a tantervi anyaghoz kell kapcsolódnia
- a „tudatos önfigyelésnek" mindvégig jelen kell lennie
- a tanulók soha nem játsszák a klienseket
- a munka mindvégig feladatközpontú és a cég felállításával kezdődik
- a résztvevőknek minden esetben érezniük kell a „cég történetének" jelenlétét (múltra utaló képek, levelek stb.)
- a munka nem valóságos, de minden tekintetben valósághű
- minden valós időben zajlik (azaz minden munkafázist valóban végre kell hajtani)

„F" TÍPUS: SZÍNHÁZI NEVELÉSI PROGRAM

A színházi nevelés a magyarországi gyakorlatban összesűríti mindazokat a formákat, amelyek legfőbb közös jellemzője, hogy a színházi előadást megelőzően vagy követően, esetleg az előadás közben a fiatal nézők túllépnek a hagyományos nézői szerepkörön és valamiféle interaktivitás jön létre az alkotók és a befogadók közt. Az előadások, programok célja a színházi nézővé nevelés (színházra nevelés) mellett a színházzal nevelés is, vagyis az, hogy a résztvevők a színházi formák, technikák alkalmazásával valamiféle aktív gondolkodói viszonyt alakítsanak ki a felkínált tartalommal. Ebben az értelemben tehát a színházi neveléshez tartozik a beavató színházi előadás, a minőségi gyerekszínházi előadás és természetesen a színházi nevelési program (TIE) is. A következőkben az egyre nagyobb teret hódító színházi nevelési programok jellemzőit gyűjtöttük össze.
„A TIE[13] …tíz éve van jelen a magyarországi színházi struktúrában. A módszer a hatvanas évek Angliájában született, ahol hamarosan komoly szerepet töltött be mind az iskolai oktatásban, mind a gyerekszínházi életben.[14] Európa, Amerika, Ausztrália, valamint Afrika és Ázsia országai közt is szép számmal találunk olyanokat, ahol a műfaj otthonra talált, ahol felismerték jelentőségét, vagyis azt, hogy az esztétikai minőség felmutatásán túl a színház életre nevelő szerepe is óriási lehet. Megfelelő körülmények, magas szakmai színvonal mellett a TIE társulatok egy-egy programja, előadása nagyon fontos állomásává lehet a gyerekek és fiatalok nevelésének.
A TIE módszerének specialitása, hogy a nézőket – akik száma általában korlátozott[15] – aktívan bevonja a színházi folyamatba. Ez azt jelenti, hogy a fiatalok nemcsak megfigyelői, hanem sokszor írói is a történetnek, és ez a történet játékban, cselekvő emberek utánzásával születik. Mindez a folyamatot tervező és segítő színész-drámatanárok közreműködésével történik. A TIE programokban kialakuló játék egy határozott vonal men-

tén, előre meghatározott célok megvalósulása érdekében történik. A fókusz[16] megtartása a színész-drámatanárok dolga, a résztvevők elsősorban a történetre koncentrálnak. A szerepvállalás sokszor azt jelenti, hogy a történetek központi szereplői is a gyerekek által teremtődnek meg, a drámai helyzetekben az ő reakcióik, döntéseik viszik előre a cselekményt. A programokban a tanárok gyakran élnek azzal a „fogással", hogy maguk is felvesznek szerepeket, ezzel segítve a résztvevőket az azonosulásban, a játék komolyságának megteremtésében, a nyelvi minta kialakításában."[17]

Mindez annak érdekében történik, hogy a résztvevők tapasztalathoz – biztonságos keretek közt megszülető tapasztalathoz – jussanak. A TIE módszerével dolgozó társulatok abban hisznek, hogy a programjaikon megszülető tapasztalat nagy fontossággal bírhat[18] a gyerekek számára, rögzülése nem csupán az intellektus szintjén, hanem „zsigeribb" szinteken is megtörténik.

Az „F" típus legfontosabb jellemzői[19]:

- A programok részét képezi a színház – nem csak teljes előadás, kisebb színházi blokkok, hanem színházi eljárások, technikák formájában.
- A színház mindig eszköz, annak a témának a megközelítését szolgálja, amelynek változtatásában eredményt kívánnak elérni a társulatok.
- A programok meghatározott korosztályú csoportoknak készülnek („ezek" általában ismeretlenek a társulatok számára).
- A munkaközösségek/társulatok maguk jelölik ki a témát, de elképzelhető megrendelés is például oktatási intézmények részéről.
- A programok tervezése kiindulhat a történet, a koncepció és a tanulási terület, a központi kép vagy a résztvevők bekapcsolásának módja felől.
- A drámával azonosak az elméleti alapjai.
    - Mindkettő elsődleges célja a megértés megváltoztatása.
    - (Gavin Bolton szerint) a színházi nevelési program a tanári szerepbe lépés technikájának kiterjesztett változata.

---

[1] Gavin Bolton: A tanítási dráma elmélete; Színházi füzetek V., Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1993

[2] G. Bolton osztályozásában idetartozik az ún. „közvetlen tapasztalatszerzés", a „dramatikus készségfejlesztés", a „más művészetek formanyelvének bevonása", nem szerepel viszont a „helyzetgyakorlatok" kategória

[3] A gyakorlatsorok szerkesztési elvei a tananyag részét képezik a HALLGATÓI SEGÉDLETBEN, illetve a trénerképzés gyakorlatában.

[4] Az egyes csoportok itt leírt egymásutánisága nem jelent sorrendiséget!

[5] Erről a témakörről segédletünkben nem szerepel tanulmány – ettől függetlenül a témakör a képzés – gyakorlatban is alaposan tanulmányozott – fontos része.

[6] Ezekből a pontokból az izgalom, kaland megjelenése az igazán fontos.

[7] Peter Brook: Az üres tér; Európa Könyvkiadó, Budapest, 1971

[8] Gavin Bolton: A tanítási dráma elmélete; Színházi füzetek V., Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1993

[9] A színházi eszközökről részletesebben lásd még a későbbiekben a „Színházi fogalmak" című fejezetet

[10] Gavin Bolton: A tanítási dráma újragondolása; Magyar Drámapedagógiai Magazin, Különszám (1996), Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest 1996

[11] Az itt következők Jonothan Neelands gondolatainak összefoglalását jelentik (Jonothan Neelands: Dráma a tanulás szolgálatában; Színházi füzetek VI. (szerk.: Kaposi László), Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1994

[12] Vö.: kötetünk bevezető tanulmánya: Mi a dráma és mi nem az?

[13] TIE – Theater in Education (színház az oktatásban vagy színház a nevelésben) – a szóösszetétel az angolszász gyakorlatban egyrészt jelöli a módszert, másrészt a módszert alkalmazó színházi társulatok hálózatát.

[14] Ez éppúgy jelenti az angliai területi rendszerben működő TIE hálózat kialakítását, mint pl. a dráma érettségi tantárgyként való megjelenését.

[15] A magyarországi gyakorlatban a különböző (általában egy-két évfolyamot átfogó) életkorokra szabott programokon egy-egy iskolai osztályt látnak vendégül a társulatok.

[16] A dráma középpontjába állított kérdés.

[17] Takács Gábor: Színház a határon – a színházi nevelés első tíz éve Magyarországon, Ellenfény, 2003

[18] A feltételes mód indokolt, a hatékonyság függ a résztvevők egyéni és csoportos hozzáállásától is.

[19] Színház és dráma a tanításban; Színházi füzetek VIII. (szerk.: Kaposi László), Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1995

Szerkesztési elvek gyakorlatsorok létrehozásához

Kaposi László

A tervezési feladat megbeszélése: gyakorlatsorok elemzési, tervezési szempontjai
A gyakorlatok egymásutánisága tudatos tanári tevékenység esetén nem lehet esetleges. A tanárt nem tévesztheti meg az, hogy a játék önmagáért való. Ez nem egyenértékű a játék öncélúságával. Mint közismert, a gyakorlatok közé a Bolton-féle rendszerezés szerint öt nagyobb tevékenységcsoport tartozik, de a drámatanári praxisban ez többnyire szabályjátékokat és helyzetgyakorlatokat jelent.
A gyakorlatsorok szerkesztése különböző elvek mentén történhet. Ezek „felfedezésére" minden drámatanári képzés hallgatói képesek: érdemes ezeket egyedül vagy közösen keresni (s akár letakarni az alábbiakat – csak később, némi töprengés után olvasni).

Az elsőként hozott szerkesztési elv, ami akár két gyakorlat egymásutániságát, de akár egész foglalkozás szerkezetét is megadhatja, az a…

FOKOZATOSSÁG elve
Fontos tisztázni, hogy mi mindenben lehetünk fokozatosak. Sok mindenben, de ezek közül talán a „kívülről befelé", a „személyes nyitás elvárása" terén kellene leginkább fokozatosan dolgoznunk. A fokozatosság nem feltétlenül egyre nehezebb feladatok egymásutániságát jelenti. (Álnaiv kérdés: a fokozatosság elve szerint „ugye, a legnehezebb játékokat kell az óra végén, a legfáradtabb csoporttal játszatnunk"… Nyilván nem erről szól ez az elv.) De egy erősebb felütés után visszavenni, valahol az óra kétharmada környékén a csúcspontra kerülni, majd lefelé „ereszkedve" lezárni a játékot, ezzel a „feladatsorral" – az ív mellett – sokat mondtunk a fokozatosság elvéről is.

Féltucatnyi szerkesztési további elv szedhető össze a kevésbé előképzett hallgatói csoportokkal is. Ezek közül – a fent már említett fokozatosság mellett – a legfontosabbak a következők:

KONTRASZT (mint szerkesztési elv)
Érdemes tisztázni, hogy miféle kontrasztok lehetségesek a drámában. Ezek száma nagyobb, mint az alapvető színpadi kontrasztoké. A kontraszt mint szerkesztési elv többnyire két elem egymásutániságát adhatja meg, de két (tematikus vagy más elv alapján szerveződő) blokk között is lehet szervező erő.

TEMATIKUS REND
Viszonylag ritkán alkalmazzuk, ha igen, akkor rendre tematikus blokk, vagyis blokkos szerkezet az eredménye. A tanári tervezési gondolkodás felől indulva a fejlesztendő területek vagy a gyakorlatok csoportosítása képeznek tematikai egységeket. A résztvevők felől indulva inkább a helyzetek, a munkarend (csoportbontás), az, hogy mozgásos vagy szöveges lesz, amit csinálnak, szervezi ezeket az egységeket.
MUNKAFÁZISOK RENDJE
A foglalkozások többnyire bemelegítéssel kezdődnek, majd a munkafázis következik, az, amiért voltaképpen magát a foglalkozást szerveztük-terveztük. Ezek után a történteket lezáró, lecsengető, feloldó szakasz következik – ez zárja a foglalkozást.

BLOKKOS SZERKEZET
A valamilyen – az itt felsoroltak közül tetszőlegesen választott – elv alapján egybe tartozó elemeket tömörítő blokkok belső szerkesztési elve és a blokkok közötti szerkesztési elv nem feltétlenül azonos.

IDŐREND
Amennyiben a gyakorlatok mint dramatikus tevékenységből helyzetgyakorlatokra épülő foglalkozást kívánunk létrehozni, akkor választhatjuk az egyes helyzetek közötti időrendet is szerkesztési elvként. Az idő kezelésének sokféle lehetséges megoldása (lineáris, flash back, idősíkváltásos stb.) „alváltozatokat" eredményezhet.

MOTÍVUMRA SZERKESZTÉS
Motívumképző a drámában is sok minden lehet: a térhasználattól a gesztusig, a tartalmi elemek sokaságáig. Ezek közül választva, a kiválasztott elemek köré szerkeszthetők a foglalkozás kisebb egységei, vegyítve akár a blokkos szerkezettel vagy valamelyik másik szerkesztési elvvel.

ASSZOCIATÍV SZERKESZTÉS
Nem valamilyen ok-okozati összefüggés, hanem az asszociációk mentén kerül egymás mellé a gyakorlatsor egy-egy eleme. Csak az válassza ezt a szerkesztési elvet, aki biztos abban, hogy a vele játszók lelke is úgy működik, mint az övé…

LÍRAI-ÉRZELMI-HANGULATI ÍV
Erről már a fokozatosság elve kapcsán szót ejtettünk. A foglalkozás egészére fontos mondandóval jár ezen modell választása, de a két elem egymásutániságában gyakran bizonytalanságban hagyja a tervező tanárt.

Gyakorlatsorok tervezése és vezetése során előforduló gyakori hibák

Kaposi László

Gyakorlatok

Nálunk a legismertebb dramatikus tevékenységet jelentik: sokan még ma is ezzel azonosítják a drámapedagógiát. Mivel a gyakorlatok mint dramatikus tevékenység rövid időtartamokat fed le, a tevékenység könnyebben átlátható a történeteket feldolgozó, többnyire jelentős erkölcsi problémákat vizsgáló, egy-két tanóra időtartamú, de nem ritkán órasorozatokat felölelő dramatikus tevékenységhez viszonyítva. A gyakorlatoknál a játék alapját jelentő szabályok eldöntése és közlése a tanár feladata, ráadásul ez a munkája többnyire a hagyományozódott, és a nem éppen jó magyar szokás szerint folklórként használt játékokra épül, így a csoport játéka sokkal könnyebben irányítható, mint más dramatikus tevékenységek, például a dramatikus játék esetében.
A gyakorlatok alkalmazása még a dramatikus tevékenységben *járatlan* tanár és/vagy drámában *rutintalan* csoport számára is lehetségesnek tűnik. Efféle alulképzettség esetén is csak néhány gyakorlatcsoportra kellene azt mondani, hogy kerülendő – ilyenek pl. az ön- és társismereti játékok és a bizalomgyakorlatok. Ott azonban, ahol a tanulók képesek élni (pl. a tanítási dráma keretei között) a játék adta nagyobb szabadsággal, ott még a gyakorlatoknál is érdemes a tanulóknak több döntési lehetőséget adni saját tanulásuk felett. Amint ez megvalósul, a tanár kiszolgáltatottsága is nagyobb a pillanatnak, a mindenkori improvizációk által kitermelt anyagnak, ahhoz kell alkalmazkodni, ami az adott helyzetben létrejön, azzal kell dolgoznia –, és az „itt és most”-nak történő megfelelés nagyobb felkészültséget, több tárgyi tudást és képességet igényel a tanártól, kisebb részben a diáktól is.
A gyakorlatok sokszor mint fragmentumok jelennek meg a tanórákon: mint színesítő, az érdeklődést fenntartó elemek, időnként a megtapasztalást lehetővé tevő formák. Még akkor sem tűnnek bonyolultnak, ha 3-4 gyakorlatot egybeépítve a tanóra nagyobb időegységét töltik ki ezzel a tevékenységgel. Talán ezért – mivel teljes tanórává építés nélkül is alkalmazhatók – az „A” típusú dramatikus tevékenység esetében gyakori, hogy nem csak a dráma és tánc tantárgy, illetve a dráma megszokott alkalmazási területét jelentő tárgyak esetén (mint például az irodalom, a történelem, az anyanyelv és az idegen nyelvek tanítása, az osztályfőnöki óra, a szabadidős foglalkozások), hanem más szaktárgyi tevékenység során is a pedagógiai gyakorlat részévé válik.
Ezek a dramatikus fragmentumok könnyen elsajátíthatónak tűnnek, éppen ezért – drámapedagógiai alaptanulmányok után, de gyakran sajnos azok nélkül is – sokan alkalmazzák ezeket.
Gyakran hibásan.
A tipikusnak mondható hibákat soroljuk az alábbiakban – remélve, hogy a hibák listázása segít azok elkerülésében.

1. Tervezés

- A vázlatban megadott *cél* nem konkrét: konkrét cél helyett általános célok sorolása olvasható.
- Gyakori a minden tanterv elején szereplő célok kigyűjtése, mint például személyiségfejlesztés, fantáziafejlesztés, kreativitásfejlesztés stb. (Ezek nemes célok, némelyik minden tevékenységünkre ráhúzható: az adott óra pontosan körülírt célját kellene megadni, s arra tervezni.)
- Tájékozatlanság a *cél – a cél eléréséhez szükséges idő – a rendelkezésre álló időtartam – és a gyakorlatok* közötti kapcsolat terén.
- A tervező tanár nem tudja eldönteni, hogy milyen célt lehet, s milyet nem lehet elérni gyakorlatokkal (vagyis nem tudja, hogy mire alkalmas a kezében lévő eszköztár). Ennek talán leggyakoribb megjelenési formája: gyakorlatokkal megközelíthetetlen cél középpontba állítása.
- Több („túlméretes”) cél megadása egy rövid időtartamú foglalkozáshoz.
- A foglalkozás céljának és az egyes gyakorlatok alkalmazási céljának összekeverése: az utóbbiak összege nem adja ki az elsőt.
- A foglalkozás szerkesztetlen.

- Olyan játékokkal kezdődik a gyakorlatsor, amelyekhez az elengedhetetlenül szükséges pszichikai-fizikai állapot önmagától nem jön létre, vagyis azok megléte nem biztosított.
- A tanár nem gondoskodik a gyakorlatsor kitermelte feszültség levezetéséről. Nincs vége az órának, csak abbamarad a tevékenység.
- Az egyes elemek közötti kapcsolat hiányzik. (Szerkesztetlen a foglalkozás.)
- Nem visz a foglalkozás valahonnan valahová (ezt a résztvevők is rendre megérzik).
- Tematikusan, érzelmileg stb. előkészítetlen gyakorlatok szerepelnek a foglalkozásban.
- Életkorilag nem megfelelő a gyakorlatsor („leválik" a csoportról).

2. Óravezetés

- Problémák a nyelviséggel: a tanár „személytelenül" fogalmaz („kijön", „odamegy", „megáll", „szembefordul" stb.), nem szólítja meg a résztvevőket, hanem „elbeszél felettük".
- A gyakorlatok instrukcióinak parancsként történő közlése.
- A szabályok pontatlan, zavaros közlése (a tanár nem tudja vagy nem eléggé tudja, esetleg nem belülről ismeri a játékot, s így mint vezető kérdőjeleződik meg a csoport számára).
- A gyakorlatsor vezetője játék közben:
  - száraz
  - kimért
  - hideg
  - szenvtelen
  - közömbös
  - unott
  - türelmetlen
  - túlzottan távolságtartó
  - nagyon lassú stb.
- A gyakorlatsor vezetője nem játékmester, hanem („nagyon") tanár: nem történik meg a játékhoz szükséges atmoszféra megteremtése (a tanulók csak utasításra/parancsra lépnek be a játékba).
- A gyakorlatsor vezetője nem játékot vezet, hanem feladatot hajtat végre. Gyakran halljuk tőle, hogy: „Az a feladat…"
- A gyakorlatsor vezetője nem érzékeli, hogy meddig kell futtatni, mikor kell befejezni az egyes játékokat, illetve mikor kell újat kezdeni.
- A játék vezetője nem veszi észre, hogy mikor és milyen segítő instrukcióra van szükségük a résztvevőknek. A játék közben adott instrukciók pontatlanok vagy nem lényegre törők – nem tudnak megfelelni a segítő szándéknak.
- A tanár játékvezetés közben is a fegyelmezés „klasszikus" iskolai módjait kívánja alkalmazni.
- A tanár olyan játékokba is beáll (a létszám páros vagy páratlan volta miatt), amelyből nem látja a csoportot, így nem tudja azt figyelni, hogy mire van szükségük, mikor kell leállítani a játékot stb.
- A tanár (indokolatlanul) nem áll be a körjáték típusú gyakorlatokba.

A tanár szerepben

Kaposi László

Nem a köznapi szóhasználat szerinti tanári „szerepekről” lesz szó a továbbiakban – azok amúgy sem szerepek, hanem feladatkörök, mint például a munkavezető, a feladatot kiadó, azt számonkérő, minősítő, a fegyelmet fenntartó stb.
A tanár a dráma képzeletbeli világában érvényes szerepet vállalva vesz részt a gyerekek játékában, s hol bíróként, hol polgármesterként, hol egyszerű falusiként stb. jelenik meg, miközben egyetlen pillanatra sem feledkezik meg arról, hogy ő tanár (aki felelős a tanulási folyamatért és annak résztvevőiért).
Érdemes áttekinteni, hogy miféle előnyökkel járhat tanár és tanuló számára, ha a pedagógus nem a játékon kívül maradva próbálja irányítani a közös tevékenységet. Miért érdemes szerepből dolgozni, erre sok-sok érvet hozhatunk. Nézzük ezek közül a legfontosabbakat!

- A szerepbe lépésével a tanár játékba viheti a csoportot, arra készteti őket, hogy lépjenek be a dráma képzeletbeli világába.
- Demonstrálja a szerepben való munka „természetességét”, ezzel önbizalmat ad a csoportnak, egyidejűleg felhívhatja a figyelmet arra, hogy a drámához kellő komolyság és hit kell (a dráma nem „bohóckodás”).
- A tanár szerepbe lépése feloldja a hétköznapi osztálytermi hierarchiát: még az is lehetséges, hogy alacsonyabb státuszú szerepben vesz részt majd a játékban, mint a tanulók. Másképp fogalmazva: a tanári szerepbe lépés alkalmazásának célja lehet a tanulásban megjelenő erőviszonyok megváltoztatása.
- A tanulók jelenlétével látszólag megegyező részvételével lehetővé válik (ahogy J. Neelands írja[1]), hogy a tanár „félreálljon a gyerekek útjából, és a tanulási tartalmat a mindannyiukat körülvevő drámai kontextuson mint lencsén keresztül jóval közvetlenebb módon láttassa”.
- Ösztönzően hathat a tanulókra, hogy nincs külső megfigyelő: mindenki – így a tanár is – vállalja azt a kiszolgáltatottságot, amit a játék mindig magával hoz: többet és mást árulunk el magunkról, mint játékon kívül, hiszen átmenetileg fel kell adni a megszokott hétköznapi védelmi kliséinket.
- Ismét Neelands-et idézve: „A tanár a tanulókat aktív kapcsolatba kívánja hozni a tanulási tartalommal, ezzel segítve őket saját szemléletmódjuk kialakításában. Ki akarja tehát mozdítani őket abból a pozícióból, ahol a tanulók azt várnák, hogy – a konvencióknak megfelelően – ő ’adjon értelmet’ az eseményeknek.”
- A tanári szerep modell-értékű lehet a tanulók számára: nyelvi és viselkedésbeli mintát nyújthat a tanulók számára.
- Megteremti annak esélyét, hogy a (megszokott) tanári szerepből adódó jelzésrendszernél szélesebb körű lehetőségeket kihasználva informálja a csoportot: jelentéseket közvetíthet a testtartásán, hangszínén, a tónuson és a csöndeken keresztül, a tér és a tárgyak szimbolikus alkalmazásával. Nem korlátozódik a közvetlen közlésre, eltérően a tanítási folyamat általános gyakorlatától.
- Lényegileg az utolsó ponthoz tartozik, de fontossága miatt külön is említjük: a fegyelmezésnek a drámán belül maradó formái alkalmazhatók. Nem csak a direkt közlés… (Az udvarmester szerepéből elhangzó „Uraim, szabad így viselkedni a király jelenlétében?” kérdés ismert példa erre.)

Szerepválasztás

A tanár által választott szerep meg fogja határozni a szerepben dolgozó gyerekektől érkező reakciók típusát. Meg fogja határozni válaszadási lehetőségeiket is és determinálja a csoporttal való kapcsolatot. A kiválasztáshoz jó, ha ismerjük az egyes szereptípusokról, azok előnyeiről és hátrányairól szóló listákat.
Neelands egy ötfokozatú listát közöl, amelyet *Geoff Gillham*től vett át (a már idézett mű 62–63. oldalán alkalmazási példák is olvashatók). *David Davis* 1991-ben, Fóton tartott kurzusán (ami a drámapedagógia magyarországi történetében jelentős fordulópont, a tanítási dráma hazai nyitánya volt) egy kilenc elemből álló listát ismertetett[2].

Az alábbi – szintén kilences – lista alaposan kidolgozott. Részletesen szól az egyes tanári szerepek előnyeiről, hátrányairól, az azokkal járó státuszokról, az általuk lehetővé tett alapvető tanári hozzáállásokról. Ennek a lis-

tának az „alapját” a *Norah Morgan* és *Juliana Saxton* Teaching Drama című könyvében szereplő táblázat[3], illetve az ennek alapján készült, a Drámapedagógiai Magazin 1994-es különszámában megjelent tömörítés adja: ezt láttuk el bevezető, magyarázó jegyzetekkel.
A listában az egyes szereptípusok kínálta *státuszokat* nagy lépcsőkkel különböztetjük meg: magas, középső, alacsony (és egy esetben: legalacsonyabb).

A *tanári hozzáállás* alatt az alapvető tanári magatartásokat értjük:

- *Manipulátor:* a tudás és a szakértelem birtokában irányít (értelmezésünkben a manipulátor szónak nincs pejoratív felhangja).
- *Facilitátor (segítő):* főként gyakorlati munkában lehetséges tanári magatartás. Ha elakadtunk a feladataink során, akkor mint afféle tudásbankhoz fordulhatunk segítségért a tanárhoz. Aki segít is.
- *Felhatalmazó:* nem tudja a folyamat végeredményét (legalábbis ezt állítja), de hajlandó a diákokkal együtt, résztvevőként vizsgálni azt.

Az egyes szereptípusok bizonyos tanári hozzáállásokat lehetővé tesznek, másokat kizárnak. Hasonló a helyzet a státuszoknál. Éppen ezért érdemes a dráma tervezésekor meggondolni, hogy az adott játék vezetéséhez, a konkrét osztály munkájának irányításához szükség van-e például magas státuszra és manipulátor tanári hozzáállásra, avagy az osztály dolgoztatható példának okáért (a csoport tagja szereptípusból) alacsony státuszból és felhatalmazó tanári hozzáállással.

1. szereptípus: HATALMI SZEREP (csoporton belüli autoriter)
Státusz: magas
Hozzáállás: manipulátor
Leírás: A tanár által játszott figura a felelős, teljes hatalma van, nyíltan irányít. Ő az, aki „tud”, és a csoport ennek tudatában van.
Előnyök: Mivel hasonlít a hagyományos tanárszerephez, a tanár kényelemben, a tanulók pedig biztonságban érzik magukat. A tanár könnyen szabályozhatja a tempót, s a feszültséget. Mindazonáltal a szerepen belül elmozdulhat olyan álláspont felé, amelyben egy kis időre lemond a hatalomról, hogy láthassa, miként boldogulnak a felelősséggel a tanulók.
Hátrányok: A csoportnak kevés a lehetősége a felelősségvállalásra, a közös döntések hozatalára. Nehezen bukkanhat fel vezető, hacsak a tanár által játszott figura nem mond le a hatalmáról. Mindig fennáll a „halál a királyra”-veszély. A feszültség gyakran a valós, s nem a képzeletbeli világban jelenik meg.

2. szereptípus: A CSOPORTTAL SZEMBEN ÁLLÓ HATALMI SZEREP
Státusz: magas
Hozzáállás: manipulátor (nyílt), segítő (burkolt)
Leírás: Az 1. szereptípustól abban különbözik, hogy a tanár által játszott figura nem a csoport felett álló hatalom, hanem egy másik csoport tagjaként „kihívja” maga ellen a tanulókat. Az osztálynak ismernie kell a dráma játékszabályait. Ügyelnünk kell a megfelelő (konkrét) szerep kiválasztására.
Előnyök: Az osztály felelős tetteiért. A tanár megfelelő időben növelheti vagy csökkentheti a nyomást. Helyzete lehetővé teszi a csoport s az egyén kihívását is. A feszültség többnyire a képzeletbeli világban jelenik meg.
Hátrányok: A tanárnak, a magas státuszt felhasználva érzékelnie kell az osztály csoportmunkában megjelenő képességeit, s azt, hogy miként fogadják a felbukkanó vezetőt. A „halál a királyra” veszélye fennáll, kivéve, ha mindenki megérti és elfogadja a játékszabályokat.

3. szereptípus: CSELEKMÉNYEN KÍVÜLI HATALOM
Státusz: magas/középső
Hozzáállás: segítő
Leírás: A tanár által játszott figura általában egy, a csoport alkalmazásában álló szaktekintély (a szaktudása, amire éppen nagy szükség van, emeli meg a státuszát), de a csoporté a kezdeményezés joga. A tanár tanácsot ad, ha megkérik rá, és ügyel arra, hogy valamennyi csoport ugyanazzal a fókusszal dolgozzon.

Előnyök: A tanár időnként a megfigyelő szerepét veheti fel, de a „könnyű” megoldásokat ellenezve irányíthatja is a cselekményt, megbizonyosodhat arról, hogy az összes kis csoport, avagy a csoportok minden tagja dolgozik-e, részt vesz-e a dramatikus tevékenységben.
Hátrányok: Az osztály igyekszik létrehozni a saját drámajátékát, s ha nem igényli a tanár segítségét, akkor az nem tarthatja annyira szem előtt a tanulási folyamatot. A tanárnak nem könnyű bekerülnie a csoportba anélkül, hogy visszatérne az 1. szereptípushoz.

4. szereptípus: MÁSODPARANCSNOK
Státusz: középső
Hozzáállás: manipulátor, segítő, felhatalmazó
Leírás: A tanár által játszott figura „gyalogos”, nem irányít, de segít a felfedezésben. Nem szabályoz nyíltan, azonban utalhat a magasabb – utasítást adó – hatalomra.
Előnyök: A szerep rugalmassága bármikor lehetővé teszi a tanár számára, hogy feladja vagy átvegye a teljes hatalmat, ha a helyzet úgy kívánja. Mivel problémája azonos a csoportéval, védve van a „halál a királyra” veszélytől. A csoportnak hoznia kell néhány döntést és vállalnia kell annak felelősségét, hogy esetleg felbukkan egy vezető. A tempó és a feszültség szabályozása még mindig a tanár kezében van, a játék a képzeletbeli világ felé tendál.
Hátrányok: Adódhat olyan helyzet – de a tanárnak ezt kerülnie kell –, amikor a teljhatalommal rendelkező szerepébe kell „átcsúsznia”. Nem szabad megengednie a csoportnak, hogy a döntéshozó hatalom szerepébe kényszerítse őt.

5. szereptípus: CSOPORTTAG
Státusz: alacsony (rövidebb időszakokra a középső felé csúsztatható)
Hozzáállás: felhatalmazó (ha átmenetileg megemeljük a státuszát, akkor segítő)
Leírás: A tanár nem rendelkezik nyíltan, de kérdésekkel és javaslatokkal irányít. Az általa játszott figura nem tud többet a csoportnál, s ellentétben a 4. szereptípussal bizonytalan abban is, hogy kihez kell fordulnia. Vigyáznia kell, hogy véleménye ne legyen nagyobb jelentőségű a tanulókénál.
A „mi, minket” szavakat használja, amikor a „mi” terveinkről beszél...
Előnyök: A tanár által játszott figura a csoportban van, így az ő szintjükön kérdezhet. Hozzásegítheti a csoportot a döntéshozatalhoz, felelősségvállaláshoz, s a vezetés átvételéhez. A tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy a tanárt a szokásostól eltérő, más megvilágításban lássák. A feszültség félig a valós, félig a képzeletbeli világban van.
Hátrányok: A tanárnak bíznia kell önmagában és az osztályban, hogy hatalmi pozícióját képes legyen feladni. Nyilvánvalóan el kell ismernie a vezető tekintélyét, akit a csoport választott vagy azt, aki önként vállalja a felelősséget. Fel kell készülnie arra, hogy elfogadja mindazt, amit a csoport nyújt neki. Kifeszített kötélen táncol, háló nélkül.

6. szereptípus: SEGÍTSÉGRE SZORULÓ (gyámoltalan, ügyetlen, tehetetlen)
Státusz: nagyon alacsony
Hozzáállás: felhatalmazó
Leírás: A tanár által játszott figura az osztály kezében van – ettől a tanár néha kiszolgáltatott az osztály pillanatnyi állapotának. Szüksége van az osztály segítségére, nem ismeri a megoldás módját, rájuk kell hagyatkoznia. Kérdései, megjegyzései nyomokat sejtethetnek. Mégis mértéktartó, visszautasíthat bármit: „Nem hiszem, hogy képes lennék rá.”
Előnyök: Az osztályé a felelősség, övék a döntés joga és a vezető szerep, bár a tanár mindvégig kézben tartja a fegyelmet. Belülről tudja megállapítani az osztály képességeit. A feszültség kb. negyede a valós, háromnegyede a képzeletbeli világban van.
Hátrányok: Az 5. szereptípushoz hasonlóan a tanárnak bíznia kell az osztályban, önmagában és a kettejük viszonyában. Gyakran nehéz visszafojtani a tudást, a szerepnek kihívást kell jelentenie a tanulók számára.

7. szereptípus: AZ ÖRDÖG ÜGYVÉDJE
Státusz: magas

Hozzáállás: manipulátor
Leírás: A tanár a csoport tagjaként is kikényszerítheti a csoport döntéseit (főként hanghordozásával, arckifejezésével, testbeszédével, attitűdjével). Kihívásai határozottak kell, hogy legyenek, s fel kell készülnie azok alátámasztására.
Előnyök: Hasonlóak a 2. szereptípusnál említettekhez, mivel az osztálynak ellen kell állnia a nyomásnak. Ez a szerep jó alkalmat biztosít nekik arra, hogy elképzeléseik, döntéseik mellett kiálljanak, hogy vezetők bukkanjanak fel, s hogy elkötelezzék magukat a feladat mellett.
Hátrányok: Ugyanazok, mint a 2. szereptípus esetében, de a tanárnak meg kell bizonyosodnia arról, hogy szembenállása nem morzsolja-e fel az osztályt, elfogadják-e ötleteit, ezáltal biztosítva hatalmat számára. Ügyeljen arra, hogy logikusan játssza szerepét!

8. szereptípus: TÁVOLLÉVŐ
Státusz: (legalább) középső
Hozzáállás: felhatalmazó
Leírás: A tanár az 1., a 4. és az 5. szereptípus közül bármelyiket játszhatja; mint a csoport tagja, rövid távolmaradás után tér vissza, s így nem tud semmiről. Információt kell szereznie az osztálytól arról, hogy mi történt távollétében, pl. „Hogy döntöttetek, amíg én távol voltam?" Megjegyzendő, hogy a tanár nem megy ki a teremből, hanem a szerepből kilépve a háttérbe húzódik. Lehet, hogy hallja (lehet, hogy nem), mit tervez az osztály.
Előnyök: Egy „történetorientált" osztályban kitűnő alkalmat ad az események lelassítására. A tanár által játszott figura kérdései ösztönzően hathatnak a tanulókra, a dialógus a reflektálás formájává válhat.
Hátrányok: A tanárnak el kell fogadnia az osztálytól kapott információt, még akkor is, ha tudja, hogy azok nem pontosak, s még ha nehezére esik is eltitkolnia tudását. Mindazonáltal joga van kételkedni: „Biztos vagy ebben?" „Mindannyian egyetértetek?"

9. szereptípus: MELLÉKSZEREPLŐ
Státusz: magas/középső
Hozzáállás: segítő
Leírás: Ebben az esetben a tanár által játszott figura olyan, akinek joga van jelen lenni és kérdéseket feltenni. Elsődlegesen arra használható, hogy segítse az osztályt a háttér felépítésében, s néha a munka ellenőrzésére is, pl. csoportmunka esetén, vagy amikor kíváncsi az eseményekre.
Előnyök: A tanár által játszott figura láthatóan nem érdekelt a helyzet fő problémáiban, így lehetősége van arra, hogy kinyilvánítsa személyes gondolatait, érzelmeit. Ez a szerep lehetővé teszi, hogy a tanár támogassa a tanulókat a mélyebb értelmezés megtalálásában, s hogy lassítsa a cselekményt. A tanár szerepe előre nem közölt, éppen ezért lehet arra számítani, hogy ha közbeszól, akkor a tanulók rákérdeznek arra, hogy kivel is van dolguk, de a kérdésre adott válasz „legalizálja" a szerepet, s ezután már elfogadják a közbeszólást.
Hátrányok: Zavaró lehet, ha a tanár nem elég gondosan választja meg a kérdezés módját, ekkor ugyanis „vallatóvá" válhat. Ha nem figyelmezteti az osztályt, hogy szerepben lép be a játékba, csökkentheti elkötelezettségüket. (A játék átmehet a „Mit csinál itt ez a kém?" szituációba, ami kerülendő...)

---

[1] NEELANDS, J.: *Dráma a tanulás szolgálatában,* Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1994
[2] Kaposi L.: A tanár – szerepben, Drámapedagógiai Magazin 1994. évi különszáma
[3] MORGAN, N.–SAXTON, J.: *Teaching drama,* Hutchinson Education, 1987

Modellek a tanítási drámában

Kaposi László

Bevezető

A következőkben a tanítási dráma modelljeinek felvázolásával próbálkozom.[1] Az alábbi modellek kapcsán nincs általam ismert és érvényesnek tartott szakirodalom: ha nem a gyakorlatból merítenék (tehát a mások és saját magam által művelt tevékenységből), akkor azt mondanám, hogy saját „kútfő" a származási hely...

Évente egy-kétszáz drámaóra tervezetét és nagyjából ennyi levezetett órát/órarészt látva természetesnek tekinthető, hogy kerestem bennük azt, ami közösnek mondható. Nem a témaválasztás foglalkoztatott elsősorban, bár az is fontos és érdekes kérdés, hogy honnan veszik a témákat a drámatanárok/tanárjelöltek, milyen témákat találnak meg, s miféle témák találják meg őket. Sokkal inkább érdekelt az, hogy a választott témát milyen utakon-módokon dolgozzák fel az egyes órák tervezői, vezetői. Figyelve a feldolgozási módokat, rá kellett jönnöm arra, hogy a „dramaturgiai szerkezet" megválasztása nem független a témától. Viszonylag rövid idő alatt sikerült olyan megoldásokat találnom, amelyek alkalmazása adott (jellegű) témáknál gyakorinak bizonyult. A témák egyedisége, a tanár egyénisége, a csoport összetétele, adottságai, pillanatnyi állapota szerencsére számtalan egyedi vonással ruházza fel a drámákat. És az egyedi vonások mögött ott van az, ami többnyire állandó, vagyis a szerkezet.

Ebből a kutakodásból születtek a drámamodellek.

Eleinte két alapmodellt különítettem el. Ma már négy modell körvonalait látom és tanítom – itt tartok, s nem gondolom azt, hogy valaminek a végére értem...

I. Központi figura köré szervezett dráma

A modellhez tartozó drámaórák szerkezeti felépítése:

1. *A kontextus és a történet* tanár által *megkötött*, vagyis előzetesen eldöntött *elemeinek* (más néven: a peremfeltételek) *ismertetése*. Legegyszerűbb formája a tanári közlés, de ez a verbális megnyilvánulás – az órák sorozatában és nem egyszeri alkalmakban gondolkodva – egy idő után unalmassá válhat a résztvevők számára. Többek között ezért is alkalmaznak a drámatanárok, a gyakorlottságtól függően változó mennyiségben, egy-két tucatnyi kontextusépítő konvenciót.
2. *Kérdések segítségével a központi figuráról alkotott kép bővítése.* Ahhoz, hogy tanár és tanuló közös játéka jöhessen létre, elengedhetetlenül szükséges, hogy a tanulók a sajátjuknak érezzék a vizsgált figurát, helyzetet, történetet, amihez pedig a szerencsés témaválasztás mellett az is szükséges, hogy ők maguk részesévé váljanak azok kitalálásának, kialakításának. A tanár tanítani akar, azt is tudja, hogy miről, a tanuló pedig (feltehetőleg) játszani akar a drámaórán. Kötésre, oldásra egyaránt szükség van itt: ebben többnyire még a sorrend sem mindegy. A *tanári kérdéssel* a legegyszerűbb formai megoldást említettük: mielőtt játékra váltunk, a kérdésekre adott válaszaikkal a tanulók tovább építhetik-gondolhatják a központi figurát.
3. *Kontextusépítő eljárásokkal a központi figura részletezése, alaposabb kidolgozása* következik. Nem terhelhetjük a tanulókat egyidejűleg azzal a kétirányú feladattal, miszerint vizsgálják meg annak a figurának a döntési lehetőségeit, akit nem is ismernek – ebből következik az, hogy szerencsés esetben a bonyodalom bevitele a drámaórákba a figurák kontextusának kidolgozását követően történik meg.
4. *A bonyodalom bevitele és kibontása* a következő fázis, az erre a célra kidolgozott narratív formákkal. A drámaóra során a történettel végzett munka közös alkotás lesz, de a történet egyik legfontosabb indító elemének, a bonyodalomnak a kijelölése (kiválasztása) a tanár feladata kell legyen. Ha tudni kívánjuk előre azt, hogy a mai és a mindenkori következő órán miről is tanítunk, akkor ettől nem (vagy csak kivételes esetekben) tekinthetünk el.
5. A történettel végzett munkának a célja az, hogy eljussunk olyan helyzetekhez, *ahol már nem kell tovább építeni a történetet, ahol „megállhatunk",* s ahol a munka irányt válthat: a horizontálisból a vertikálisba. Ez a drámaórák mélyítő szakasza: számos színházi forma szolgálja eszközként ezt a munkafázist. Ezek a

formák sokkal nagyobb színházi igényeket támasztanak a játszók és a játékot vezetők felé egyaránt, ha a viszonyítási alap például a drámák kontextusépítő vagy narratív szakaszának színházi igénye.

6. Minden drámaóra utolsó fázisában *sor kerül valamiféle visszatekintésre és ezzel együtt a csoportos játék értékelésére* (ami nem tévesztendő össze az értékelés különféle módszertanok szerinti értelmezésével). Az óra reflektív szakasza zárja a központi figurára épülő drámamodellnek megfelelő játékot.

A tanulók az ezen modell szerint szervezett drámaórákban többnyire csoportbontással dolgoznak. A képzeletbeli világon belüli szerepeiket váltogatják: a központi figurát a csoportbontásos munkában gyakran minden (kis)csoportban játssza valaki. Szó sincs arról, hogy bárki is a tanulók közül „főszerepelné" az órát! A központi figura soha nem egyetlen tanulóra testált szerep – inkább állítható az, hogy általában egyszerre többen is veszik magukra ezt a szerepet. A modell szerint minden más szerep eljátszásának oka és célja ennek a figurának az építése. Egyetlen szerep lesz részletesen, időnként árnyaltan megrajzolt, az ábrázolásban az egyénített figura szintjére is eljutó, míg az összes többi szerep legfeljebb a karakter szintjén felmutatott, afféle dramatikus vázlat.
Ellentétes tendenciák jelennek meg a színházi követelmények terén: a (kis)csoportos munka biztonságot jelent azoknak a tanulóknak is, akik nem rendelkeznek drámás-színjátékos tapasztatokkal (gátlásokkal viszont igen), ezzel szemben a csoportos beszámolók időnként tisztán színházi helyzetet teremtenek, amikor van előadó és néző, amikor valaki keresztül megy a térben, míg a másik nézi. Ezekben nehezebb megbújni, mint az egész csoportos játékokban (ld. a következő modelleket!), amikor a bizonytalanok szereplőként a háttérben maradhatnak, ha akarnak, illetve amikor nincs néző, olyan személy, aki az adott pillanatban nem vállalja azt a kiszolgáltatottságot, amit a szerepjáték mindenkor jelent (é. mást és esetenként többet mond rólunk, mint a hétköznapi létezésünk). A modell szerint szervezett drámaórában a válsághelyzet környékén gyakori az, hogy a már kellően részletezett figurát nem tudja bárki megjeleníteni a csoportból. Mindez természetesen a csoportra koncentráló, érzékeny tanári jelenlét esetén semmiféle problémát nem jelent...
A tanár többnyire munkavezetőként, szerepen kívül dolgozik. Éppen ezért választják előszeretettel ezt a drámamodellt – gyakran még olyan esetekben is, amikor az adott témához nem ez az adekvát feldolgozási mód, amikor a központi figurára épülő drámamodell inkább kerülendőnek minősül, mint követendőnek – azok a kezdő drámatanárok, akiknek a szerepben végzett munka terén bizonytalanságaik vannak. A modell szerinti munkának az egyik veszélye a tanár számára éppen ez a szerepenkívüliség. Kirekesztődhet a saját maga által szervezett játékból. Éppen ezért ennél a modellnél két okból is érdemes kihasználni minden olyan lehetőséget, amikor egész csoportos játék indítható: így nem mindig kényszerül a külső megfigyelő szerepkörébe a tanár, illetve a csoport számára formai változatosságot jelenthet a csoportbontásos „fordulók" között az egész csoportban végzett tevékenység.
A modell szerinti tanóra kb. harmada rendre a kontextusépítésről szól, legkésőbb a felénél már a drámaóra központi kérdésével célszerű foglalkoznunk (a fókuszról van itt szó). A végéről visszafelé számolva legalább 10 perc rendre szükséges a történet lezárásához, a szálak elvarrásához, az értelmezéshez, vagyis a reflektív munkaszakaszra.

II. Csoportra épülő dráma belső problémával

A modellhez tartozó drámaórák szerkezeti felépítése:

1. *A dráma világának körülhatárolásával* indul a modell szerinti dramatikus tevékenység. Pontosan kell tudnunk azt, hogy hol és mikor játszódik történetünk. Ehhez a tudáshoz bizonyos alapkérdésekben a tanár által megadott peremfeltételek szükségesek, majd azoknak a játszókkal kialakított közös, egységes értelmezése, illetve más kérdésekben, a peremfeltételekkel le nem fedett kontextuselemek kapcsán csoportos egyezség szükséges.
2. A kontextus alapelemeinek rögzítése után *a választható szerepek körének kijelölése* következik. Gyakori törekvés zárt modellhelyzet felállítása, ahol valóban láthatók az előző pontban említett „határok", mint például elzárt, önellátó település a hegyek között, hajótöröttek egy lakatlan szigeten, expedíció tagjai, hajó utasai a nagy felfedezések korában. A szerepekkel kapcsolatban egész csoportban végzett tevékenység mindig időigényes, éppen ezért a drámatanárok gyakran alkalmaznak „gyorsító" eljárásokat: például bizonyos kérdésekben nem a tanulókkal együtt döntenek, hanem a frontális szervezésű egyeztető megbeszélések[2] helyett előre vázolják, kidolgozzák a szerepeket, s ún. szerepkártyák – cédulák, egyes mai kontex-

tusokban kitűzők – formájában hozzák be az órára. (Mindennek ára van: ami a tanár számára időbeli nyereség, annak az ellensúlya a „nem miénk” kezelési mód megjelenése a tanulók részéről.)

3. *A szerepek kiválasztásával* folytatódik a modell szerinti drámamunka. A tanár is választ magának szerepet[3]. Ehhez ajánlható a segédletben tárgyalt kilenc elemből álló szereplista. Megjegyezzük, hogy a drámatanári munkában gyakori a csoporton belüli szerep mellett legalább egy „külső” szerep választása: a külső szereppel természetesen könnyen vihetünk be epikus információkat a játékba, de jobb esetekben túl is léphetünk ezen a szinten: a dráma szempontjából hasznos feszültségek teremthetők ezeken az egyébként rövid ideig játszott külső szerepeken keresztül, erős kihívásokat intézhetünk a csoport felé, mélyíthetjük a drámát. A szerepek kiválasztása terén két alapesetet ismerünk: a verbális egyeztetést, illetve az a megoldást, amikor szerepcédulák közül húznak vagy választanak a tanulók, akik a tanár által már megadott adatok kiegészítésével hozzátehetnek a vázolt figurákhoz, bizonyos elemeket testre szabhatnak, alakíthatnak.
4. *A szerepek felvétele, kidolgozása játékon, megjelenítésen keresztül* történik – fontos, megkerülhetetlen, és időigényes tevékenység. Amíg egy csoportnyi gyerek a drámában alkalmazható szinten kitalálja a saját szerepét, majd megtanulja a másikról, hogy ő kicsoda lesz a játékban, avagy legalább annyit megjegyez a másikról, hogy ő hová, melyik csoporthoz, családhoz stb. tartozik a képzeletbeli világban, mindez természetesen nem kevés időbe telik. Éppen ezért javasolható, hogy aki ezen modell szerint dolgozik, az dupla órában, vagy órasorozatban gondolkozzék.
5. *A viszonyok kidolgozásához* is játékot kínálunk a tanulóknak. A személyes kapcsolatok dús rendszerének kialakítása röpke 10-20 perc alatt nyilvánvalóan nem lehet célunk: a csoport rétegződése viszont ennyi idő alatt is felépíthető és vizsgálható. A viszonyok térbeli leképezése az a gyorsító forma, amit itt ajánlunk.[4]
6. A drámamodell szerinti játékokban *a fentieket követően jelentkezik a bonyodalom.* A csoportos játék a történetépítéssel, a bonyodalom kibontásával folytatódik...

Az óra elején választott szerepeinket gyakran tanóra hosszat játsszuk – a tanulók és a tanár egyaránt ritkán váltanak szerepet ezen modell szerint[5]. A tanárnak – mivel hosszabb ideig dolgozik ugyanazon szerepből – gondosan mérlegelnie kell az alkalmazni kívánt tanári szereptípust, mivel a szerep korlátai megszabják a tanár irányítási lehetőségeit, ugyanígy befolyásolják a tanulók játékbeli szabadságát is.
A tanulók ennél a modellnél kapják a legtöbb lehetőséget az általuk választott figurák alakítására: hosszan és a csoportos munka biztosította „védett környezetben” dolgozhatnak szerepeiken (mindenki szerepben van, nem néz minket senki kívülről).

III. Csoportra épülő dráma külső problémával

Az I. és II. modellel egyaránt rokonságot mutató, ún. „köztes” változat.
A modellhez tartozó drámaórák szerkezeti felépítése:

1. A dráma világának körülhatárolása (hol, mikor játszódik a dráma).
2. A választható szerepek körének kijelölése.
3. A szerepek kiválasztása.
4. A szerepek kidolgozása (játékban).
5. *A csoporthoz tartozást erősítő játékok.*
6. A bonyodalom jelentkezése, kibontása stb.

A szerkezetet összevetve a másik csoportos modellel azt állapíthatjuk meg, hogy egyetlen pont kivételével teljes az azonosság. Az egyetlen, de lényeges különbség ott található, ahol nem dolgoztatjuk ki a figurák viszonyait, hanem helyette a csoporthoz tartozás tudatát erősítő játékokat ajánlunk.[6]
Ez az eltérés a külső megfigyelőnek apróság, de a játékban mégis nagy jelentőségű: viszonyok nélkül a szerepeink vázlatosnak mondhatók. A drámaórában megjelenő problémára mint „közösség”, s nem mint egyén fogunk reagálni. (Megjegyzés: ha megjelennek a drámában a viszonyok, akkor a probléma „belsővé válik”, s rendre szembefordítja a szereplőket. A kidolgozott viszonyrendszer hiányában mint csoport reagálunk a problémára: a közösség áll majd szemben a külső kihívással...)

Az óra elején választott szerepeinket tanóra hosszat játsszuk. A tanulók ritkán váltanak szerepet ezen modell szerint. A tanár annál gyakrabban. Az egyik szerepe csoporton belüli, míg a másik magas státuszú csoporton kívüli, gyakran a külső problémát hordozó figura.

IV. Akvárium-dráma

A modellhez tartozó drámaórák szerkezeti felépítése:

1. A zárt modellhelyzet körülhatárolása: mikor és hol vagyunk, miért vagyunk ott stb. Ezek meghatározása a drámatanár feladata, hiszen azt, hogy miről tanulhatunk az adott órán, alapvetően befolyásolja, időnként pedig meg is határozza a kontextus maga, illetve annak a tanár által rögzített elemei. Olyan szabályzó eszközről van szó, amiről csak ritkán lehet lemondani: oktatási környezetben ma még a tanár dolga a tanulási terület kijelölése.

   Az akvárium-drámában egy kis létszámú, általában 4-5 fős csoportot vizsgálunk zárt modellhelyzetben. A szereplők közül az egyiket a drámatanár játssza majd, míg a többi figura egy-egy kiscsoport kezébe kerül: ők alakítják, formálják és jelenítik meg.

2. A szerepek kidolgozásához csoportok alkotása.

   A csoportbeosztás változatlan: egész órán ugyanazokkal dolgozunk együtt.[7] A sztori is befolyásolhatja, de az osztály létszáma is azt, hogy hány csoportra kell szétválnunk: azonos történet és modellhelyzet esetén is egy 36 fős osztálynál jóval több figurára van szükség, mint például egy 20 fős közösségnél. Drámaóráinkon a munkára alkalmas, tartósan működtethető (kis)csoportlétszám általában és legfeljebb 6-8 fő,[8] ennyi tanuló foglalkozik egy-egy figurával. Ehhez hozzá kell még adni a tanár által játszott szereplőt – vagyis ezen elemi számtan szerint 20 főnél 4 figura, míg az említett nagyobb létszámú csoportnál 6-7 figura kerülhet az akváriumba.

3. A szerepekre vonatkozó megkötések ismertetése.

   Gyakori, hogy a figurákról személyi lapokat („dossziét") kapnak a tanulók. Ezeken szerepel néhány alapvető információ, de korántsem minden. A játszók feladata a megadott információk függvényében azok kiegészítése: hozzátehetnek a figurához, „alakíthatják" azt.

4. A szerepek kidolgozása csoportos tevékenységgel. A (verbális) egyeztetés csak a kezdete a szerepek kidolgozásának. Játékot, játéklehetőséget kell biztosítani ahhoz, hogy a figurák életre keljenek. Ezek lehetnek egyszerű, a későbbi problémától, a bonyodalomtól távol álló helyzetek is: igazából arról van itt szó, hogy „élőben", akcióban kell látnunk azt a figurát, akiről az eddigiekben csak beszéltünk.[9]

   Az akvárium-drámánál nehezíti a helyzetet az is, hogy itt egyidejűleg többen felelősek egy-egy figuráért, ezeket a játékbeli elképzeléseket össze kell hangolniuk a tanulóknak.

5. „Behelyezés az akváriumba". A történet indítása – a játék igazából itt veszi kezdetét. Nem mindegy tehát, hogy milyen ez a szituáció: izgalmas, feszültséggel teli volta miatt játékba viszi a tanulókat, vagy inkább ellentétes (feltehetőleg senki által nem kívánt) hatást ér el.

6. Narratív közlésekkel (tanári megkötések) a bonyodalom bevitele és kibontása stb.[10] A későbbiekben ennél a modellnél a drámatanárnak a saját szerepjátéka mellett ezek a narratív közlések jelentenek jóformán kizárólagos lehetőséget a játék szabályozására. A tanár „tud" a történtekről. Természetesen szerepjátékon kívüli ez a „hiányos" tudása: információtöredékek birtokában van („a 3. napon tört ki az első nagyobb veszekedés, de ezt még el tudták rendezni"; „az első erőszakos eseményre az 5. napon került sor" stb.) Mintha időben az események után lennénk, s fennmaradt volna a kísérlet naplójából néhány részlet. A többit megpróbáljuk rekonstruálni... És nyitott a vége. Rajtunk múlik...

A modellek közül az elsőként említett áll legközelebb a megszokott osztálytermi gyakorlathoz, az ezen modell szerint szervezett tanórában a tanár többnyire szerepen kívül, afféle munkaszervezőként, gyakran facilitátorként (segítőként) dolgozik. Nyilván ez a drámamodell adja a legnagyobb biztonságot annak a tanárnak, aki kezdő a dramatikus tevékenységben. Kezdőről és nem a szakterületen tájékozatlanról beszélünk: az

utóbbiak azzal tennének a legtöbbet a drámapedagógiáért, ha mással foglalkoznának. A drámapedagógia már rég szakmává érett, amit tanulni és gyakorolni kell ahhoz, hogy eredményesen alkalmazhatóvá váljék. Tanulása pedig (az ezzel próbálkozók visszajelzései alapján) nem kevés energiát és időt igényel...
A legtöbb bizonytalanságot, végső soron pedagógusi kiszolgáltatottságot az a tanár vállalja, aki a másodikként említett modellel dolgozik: a csoportra épülő játék belső konfliktus esetén nehezen tervezhető tevékenység... Az ilyen tanórák kb. az első harmadukban tervezhetők biztosra, a későbbiekben variációkban, néha még azokban sem láthatók előre. Cserébe az összes modell közül a legtöbb döntési lehetőséget adják a tanulóknak, akik gyakran élhetnek a saját tanulásuk tárgyában hozott döntés felelősségével.
A tanárral szembeni elvárások oldaláról *is* köztesnek számít a harmadikként említett drámamodell.
Az akvárium-dráma oktatási alkalmazására sok feldolgozandó szituáció és történet, ezeken keresztül számos tantervi lehetőség kínálkozik. Ezzel szemben a hazai alkalmazási tapasztalatok szűkösek.

---

[1] A témában forrásként csak az alábbi, előkészületben lévő könyvet tudom megadni: Kaposi L.: Tanítási dráma. Szada, szerzői kiadás

[2] Nyilván ez a legegyszerűbb és a tanulók által megszokott osztálytermi formákhoz a legközelebb álló szervezési mód.

[3] Célszerű rögtön a játék elején megkötni a tanár által választott szerepet. Az ehhez ajánlható nyelvi sémák: „ha nincs ellenetekre, akkor a mai játékban én X szerepét játszanám"; „amikor ezt a szerepet játszom, akkor ez a kellék/jelmez lesz nálam/rajtam"; „a játék egy részében Y szerepét is én fogom játszani, ehhez ezt a kelléket/jelmezt használom majd".

[4] Alkalmazhatósága a játszók életkorától, avagy drámás gyakorlottságától függ.

[5] A tanár szerepváltásairól ld. a „külső" szerepről írottakat!

[6] „Azt ajánlom": a drámatanárok által alkalmazott nyelvi fordulatok egyike. Időnként még akkor is alkalmazható, mert kevésbé iskolás atmoszférát szül, amikor a jelentés oldaláról kiinduló szigorú vizsgálat már más szót hozna...

[7] Ne legyenek „szeparációs félelmeink"! Az akvárium-dráma alkalmazása nem olyan gyakori, hogy érdemben kellene foglalkozzunk azzal, hogy a változatlan csoportbontási rend elszigeteli egymástól a játszókat. Ez itt legfeljebb egy-két tanóra hosszat jelenhet meg, és legalább annyi előny is jelentkezik, mint amennyi hátrány...

[8] Ezen létszám felett gyakran jelentkeznek „tömegjelenségek"...

[9] Nagy különbség lehet abban, amikor a tanulók beszélnek egy figuráról, illetve amikor eljátsszák azt.

[10] Nem kívánt kulturális kötést (és így egyfajta ismertséget) biztosítanak az ilyen drámákhoz a televíziókban mostanában felkapott „valóságalapú" műsorok.

A tervezésről

Mészáros Beáta

Amikor a dráma módszereit, technikáit alkalmazó tanár leül azzal a szándékkal, hogy megtervezze tanulóinak a drámaórát, fontos, hogy elgondolkodjon néhány szemponton. Nem csak azért érdemes tervezni, hogy átgondolja az órát és tisztában legyen azzal, mit szeretne csinálni és miért, hanem azért is, hogy még a tervezésnél kiderüljön, ha a valamelyik ötletünk zsákutca, esetleg magáról az óráról derül ki, hogy „működésképtelen". Érdemes „anyagot", azaz történeteket gyűjtenünk: egy drámatanár kezében sok minden eszközzé válhat. Természetesen a gyerekeket is meg lehet kérdezni, hogy miről szeretnének játszani, de ne közvetlenül a játék előtt. Az „improvizált" drámaóra sok veszélyt hordoz, leginkább gyakorlott színész-drámatanárok műfaja ez. Hasznos, ha a tervezés írásban is megtörténik, így mindenképpen rákényszerülünk a gondos tervezésre (nem ragadunk le az ötlet szintjén), áttekinthetőbb, így is lehet rajta változtatni és természetesen később is felhasználható. Az írásos tervezésnél a következőket a vázlat fejlécében is célszerű rögzíteni: csoport kora és összetétele, téma, fókusz, kontextus, keret.

A csoport

A csoport összetétele alapvetően meghatározza a játékot. Ha túl nagy kihívás elé állítjuk a tanulókat, nem fognak boldogulni a feladattal és kedvüket vesztik a további játékot illetően. A következő szempontokat kell figyelembe vennünk, hogy a játék az adott csoport számára működni tudjon, kihívást és játékörömet egyaránt jelentsen:

- Milyen életkorú a csoport (az életkori sajátosságok ismerete elengedhetetlen)?
- Milyen szinten gondolkodnak (felszínes, érdeklődő stb.)?
- Milyen képességűek?
- Tudnak-e együtt ill. kiscsoportban dolgozni?
- Milyen összetételű a csoport?
- Rendelkeznek-e drámabeli jártassággal?
- Egyéb figyelembe veendő szempontok (pl. mi iránt érdeklődnek).

Az első gondolat

Ha elhatároztuk, hogy tanári munkánkban élünk a dráma nyújtotta lehetőségekkel, el kell döntenünk, hogy mi célból. Miért a dráma a legalkalmasabb munkaforma számunkra. Mivel a dráma elsődleges célja a „megértésbeli" változás előidézése, meg kell határoznunk, hogy miben szeretnénk, ha tanulóink változnának, más attitűdöt képviselnének, netán a csoporton belüli viszonyok megváltoztatása a cél, esetleg a szerepjátékon belüli szembesülés valamely tantárgyhoz köthető ismeretanyaggal. Ha tisztáztuk céljainkat, akkor meg kell határoznunk, hogy:

Mi a téma?

Valamilyen tanórához kötődő ismeretet szeretnénk közvetíteni (irodalom, történelem, természetismeret stb.) vagy egy erkölcsi (árulás, lopás, hazaszeretet stb.), szociális, esetleg társadalmi (szegénység, munkanélküliség) problémával kívánunk foglalkozni. Persze egyetlen drámaórától túlzás lenne azonnali gyökeres változást remélni, de a probléma felvetése és az arról való közös gondolkodás is elkönyvelhető sikernek. Számolnunk kell azzal is, hogy tanulóink nem egyformán érzékenyek a felvetett témát illetően és valószínűleg nem is ugyanaz a kiinduló attitűd. Ebből adódóan a bekövetkezett változás is különböző megértési szinteken valósul meg.

Ha megtaláltuk a megfelelő témát, valószínűleg rengeteg momentuma kínálja magát, hogy vegyük nagyító alá. A választott témát tovább kell szűkítenünk, hiszen minden aspektusát lehetetlen körüljárni „egy szuszra".

Fókusz

A kellően leszűkített téma is rengeteg lehetőséget kínál: ha nem redukáljuk a nézőpontokat (*egyre*, illetve a témától függően, amennyiben hosszabb idő áll rendelkezésre, legfeljebb kettőre), olyan szerteágazó drámaóra válik a tervünkből, amelyik kicsúszik az irányításunk alól, s végül a „sokat markol, keveset fog" helyzetbe kerülünk, hiszen egyiket sem sikerül kimerítően megvizsgálni. Így a felületes szemlélődésből következően a meg-

célzott attitűdváltás sem következhet be. A drámaórában a fókusz a mérce – az a viszonyítási pont, amelyet végig szem előtt tartunk, s minél több oldalról kívánunk körül járni. A dráma fókusza két szintet képvisel a vizsgálódásban. Egyfelől partikuláris, mert az egyén szintjén vizsgálja az eseményeket: mit jelent az ő számára éppen ott és akkor az a helyzet, másfelől az egyén által ott és akkor tapasztaltak magukban hordoznak egy mások számára is érvényes univerzális tartalmat. Természetesen a választott fókusz meg kell feleljen a választott célnak és az adott korú gyerekcsoportnak. Ha például a választott témánk a munkanélküliség, a fókusz lehet az, hogy *hogyan viszonyul egy család a jól fizető munkáját hirtelen elveszítő családfőhöz*, vagy *milyen eszközökhöz folyamodhat valaki, aki mindenáron meg akarja tartani a munkáját, másokkal szemben.* A témához tartozó fókuszok szélesebb körének feltárása segítheti a drámatanárt a számára és a tanulók számára egyaránt megfelelő központi kérdés megtalálásában.

A kontextus

A dráma sajátossága, hogy történetben gondolkodik, hiszen egy történet szereplőiként szembesülünk az események kínálta kihívással. A „világ összes története" rendelkezésünkre áll, ezzel együtt biztonságot jelenthet, ha már „bevált" irodalmi alkotást választunk. Kiváló lehetőségeket kínálnak a nevezetes történelmi események, híres emberek (tudós, művész, történelmi nagyság stb.) élettörténetei. Drámaóráinkhoz történetet adhat rengeteg film, színdarab, a sajtó és a televízió hírcsatornái (a bőség zavarában nem soroljuk tovább), de akár maga a drámatanár is kitalálhatja azt a történetet, ami a közös munka alapja lesz.
A kontextus kijelöli a játék körülményeit. Mindenképpen tisztáznunk kell a következő elemeket:

- Idő: múlt, jelen, jövő
- Helyszín: Hol játszódik a dráma?
- Személyek: Milyen szerepbe lépünk? Milyen korúak, foglalkozásúak, státuszúak vagyunk? Egyéb jellemzők.
- Viszonyok: A dráma indításakor fennálló viszonyok: egyetértés vagy viszály, családi kötelék vagy másféle csoporthoz tartozás.
- Problémák: Milyen problémával szembesülünk, mi teremti meg a feszültséget?

Bár a dráma egy fiktív történet mentén mozog, mégsem elbeszélő jellegű. A cél nem a történet előrehaladása valamiféle kifejlet felé. Amivel a dráma foglalkozik, az az „itt és most". Azt a helyzetet vizsgáljuk, amelyben éppen vagyunk: azt keressük a játékainkban, hogy az általunk játszott szereplő hogyan viselkedik, érez, gondolkodik az adott helyzetben, mit vált ez ki a környezetéből stb. A játék akkor lesz hiteles, ha a résztvevők számára „valósnak" tűnik. Ha a történet átlépi a „valószerű" határát, nehezen irányíthatóvá válik.

Keret

A keret meghatározása a dráma érzékeny pontja. A drámai kontextus megtervezése után ez az a pont, amikor a tevékenységet elkezdjük és szerepbe lépünk, vagyis ez a drámai kontextusba lépés formája. A játékban mind a tanár, mind a gyerekek szerepben dolgoznak. A történetben meg kell keresni azokat a gyerekek számára felkínálható szerepeket, amelyek szemszögéből a felkínált téma megfelelő távolságból és védelemből vizsgálható, mégis izgalmat és kihívást jelent a számukra.
A tevékenységnek motiváló erővel kell bírnia és kellő feszültséget kell hordozzon, hogy játékba segítse a csoportot. Hogy mekkora kerettávolságot tartunk a csoport és a vizsgált probléma között, azt nagyon körültekintően kell megválasztani. Bizonyos témákat a csoport pszichés védelme érdekében nagy kerettávolsággal kell vizsgálnunk (pl. halál, nemi erőszak stb.). A gondosan megválasztott keret egyaránt szolgálni fogja céljaink elérését és a kijelölt fókusz alapos vizsgálatát is. A rosszul megválasztott keret azt eredményezheti, hogy a játék hiteltelenné válik.

Szerepek (tanári, gyerek) átgondolása

A dráma egyedülálló hatásmechanizmusát a gyermeki játékból eredeztethető szerepjáték hordozza. A gyermeki játék jellemzői közül (jó esetben) sok megmarad a drámában, de a tevékenység keretei áttevődnek a tanár által irányított színházi konvenciók nyújtotta lehetőségek közé. A konvenciók alkalmazásával válik a játék a tanár kezében oktatási-nevelési eszközzé. Ez a „mintha" tevékenység, amely mind a gyermeki játéknak, mind a drámának sajátja, végig egyértelműen képzeletbeli marad és bár valószerű, amit csinálunk, a játszóknak tudatában kell lenniük, hogy képzelt helyzetben cselekszenek. A gyerekek számára felkínált szerepek legyenek kellően vonzóak, ezzel együtt jelentsenek kihívást számukra! Ha alultervezzük (vagy fölé-) a szerepe-

ket, akkor érdektelenné válik a tanulók számára a szerep és a játék elsikkad vagy bohóckodássá válik. Szerepbe lépéskor a gyerekek meglévő tapasztalataikból építik fel a játszott figurát, még akkor is, amikor a szerep látszólag ezen a tapasztalati körön kívül esik. A szerepben végzett munka során ezek a tapasztalatok egyébként tovább gazdagodnak.
A tanár is szerepbe lép a játék során. Ez több célból is történhet (könyvünk tanári szerepjátékról szóló fejezetében ezt részletesen taglaljuk is): az új információk bevitelétől a nyelvi, viselkedésbeli minta nyújtásáig tucatnyi oka/célja lehet annak, hogy a tanár szerepből dolgozik. A tanári szerep státusza is többféle lehet, attól függően, hogy a játék és a csoport reakciója mit kíván. A tanár nem kell, hogy színészileg tökéletes alakítást nyújtson (nem ez a cél), hanem az, hogy meggyőzően képviselje az általa játszott figura attitűdjét és ezzel segítse a játék menetét.

Alkalmazott munkaformák

A tervezés során elgondolkodunk azon, hogy milyen munkaformák szolgálnák leginkább a dráma elmélyítését. Itt szintén figyelembe kell vennünk a csoportunk életkori sajátosságait, mi az a munkaforma, amiben a legszívesebben dolgoznának és a legtöbb hozadéka lenne. Érdemes értékelnünk a különböző módok sajátosságait is: milyen fokú tanári irányítás mellett működtethető, mik az előnyei ill. hátrányai stb. Természetesen minél többet kipróbálunk, annál színesebb lesz az óra, de a zsúfoltság itt sem előny, a drámamódokból való ki-be ugrálás felszínessé teszi a játékot.

A rendelkezésünkre álló idő

Fontos előre tudnunk, hogy a játékra mennyi idő áll a rendelkezésünkre. Az sem mindegy, hogy ez az időtartam egyben, vagy több részletben használható fel. Ugyanis több óra egyben (pl. szakkör) lehetőséget ad egy komplex játék kivitelezésére. Ha kizárólag negyvenöt perces tanítási órákban gondolkodhatunk, akkor vagy rövidebb játékot (súlyos témák esetén ez nagyon nehéz!), vagy órasorozatot (ez a valószínűbb) tervezzünk. Az órasorozat esetén meg kell határoznunk játékunkban azt a helyet, ahol az megszakítható, ahol nem sérül a történet, ahonnan némi felidézéssel a dráma folytatható lesz a legközelebbi alkalommal.

Gyakori hibák a tanítási drámák tervezésében

Kaposi László

Megjegyzés: a gyakori tervezési hibák ismertetésekor[1] „műfajilag" nem lehet a teljességre törekedni. A valóság mindent felülmúlhat.

Általános, a dráma különböző szerkezeti egységeit egyaránt érintő problémák

- Életkori tévedések: olyasmit dolgoztatunk fel, amin már túl vannak a gyerekek, ami nekik nem játék...
- A rendezés és a drámatanári munka összekeverése: megmondjuk, hogy mit, hogyan, milyen végeredménnyel kell eljátszani.
- A fikció és a valóság összekeverése a tanár részéről („a szomszédomban lakik", „megszereztem tőle").
- A drámaórához nem kapcsolódó „bemelegítő" feladatok felesleges beiktatása, avagy: különböztessük meg azt, amikor a csoport miatt szükséges a képességfejlesztő játékok alkalmazása! Azt is, amikor a játékok a drámaóra kontextusába valóban beilleszthetők!
- Alulhatározott szituációk megadása (szituációk „meg nem adása").
- A zárt történetkezelés miatt „érvénytelen", külsőségekkel foglalkozó (a drámához általában viszonyítva jelentéktelen tanulást lehetővé tevő, a feszültséget mellőző) feladatok szerepelnek a tervezetben.
- A probléma az óra legvégén (másutt: kevéssel előtte) jelenik meg.
- Aránytalan szerkezetek (a fókusszal az utolsó harmadban foglalkoznak, a válsághelyzettel az óra végén).
- Konvenciók pontatlan alkalmazása (pl. kellékhasználat, térhasználat, szerep a falon, gondolatkövetés, belső hang, forró szék, fórum-színház).
- „Játékmentesített" vázlatok (tanári okoskodással helyettesítve).
- Az analóg feldolgozás teljes hiánya: mintha az analógiában történő gondolkodás teljes mértékben idegen lenne a magyar drámatanárok (drámát tanuló tanárok) számára.
- A világszintek összekeverése: a mítoszok szintjén kellene dolgozni, de a tanár leránt bennünket a valóságba (vagy: a mesében vagyunk, de aprólékos, naturalista jellegű feladatokat kér tőlünk).
- Vázlat helyet szándéknyilatkozat írása. Avagy vázlat helyett szerkesztetlen ötletgyűjtemény.
- A drámamodellek összekeverése, váltogatása egy-egy tanórán belül, ami együtt jár a következő két problémával: a) feleslegesen dolgoztunk ki figurákat, és nem játszhatjuk azokat, avagy nem foglalkozhatunk velük; b) olyan figurákat kell eljátszanunk válsághelyzetben, akikről jóformán semmit sem tudunk.
- A játékban megjelenő probléma mesterkélt (álprobléma), avagy a valósággal ellentétes.
- Ismert, s további teherként teljes mértékben drámaiatlan, esetenként rossz, didaktikus történetek kiválasztása és feldolgoztatása.
- Nem derül ki a vázlatból, hogy az ott szereplő feladatok miként mennek majd végbe, hogyan történnek meg.

Miről is tanítunk ma a drámán keresztül – gondok a fókusszal

- Nem a drámához tartozó a fókusz – más tudományterületnek kellene a központi kérdést vizsgálnia.
- A fókusz nem kérdés formájában szerepel: a dráma vizsgálat, és azt jobban szolgálja a középpontba állított kérdés, mint az állítás.
- Több fókusz megadása 45 perces tanórához – egyértelműen arról szól: a tanár nem döntötte el, hogy a sok kínálkozó lehetőség közül miről is akar tanítani az adott órán.
- Nem a megadott fókuszról szólnak a feladatok (ennek „formai variációja": amikor a tanulási területhez *sem* tartoznak a feladatok).

A kontextusépítéssel kapcsolatos problémák

- Alulhatározott a kontextus. Bármi lehet belőle – ezzel együtt minimális az esély arra, hogy az lesz belőle, ami a tanár által tervezett órának – alkalmazni kívánt történetnek, elérni kívánt helyzetnek – megfelelő.
- Kidolgozatlan figura belső életének feltárására vonatkozó tanári kérések szerepelnek a vázlatban.
- (Másképp ugyanaz: A vázlat szerinti munka még nem jut el a központi figuránál a típusig, vagyis bizonytalan, csúszkál a figura, „nem vagyunk képben", de már a „belső tartalmak" feldolgozására vonatkozó feladatokat kapnak a résztvevők.)
- A figurákat részletezzük, de a kort nem festjük fel („a múlt század elején, egy magyar kisvárosban"; egy huszadik századi amerikai városban játszódik a történet stb.).
- Egy drámatanár közreműködése esetén két különböző kontextus egyidejű építése (egyszerre akarják eljátszatni az indiánokat és a fehéreket is). Mivel ez nem működik, igazságtalan, vetítő, torzító megoldások alkalmazása.

A történetépítéssel, a válsághelyzettel és a reflektálás irányításával kapcsolatos gondok

- Ellenszenves szerep felkínálása, pl. szülő-gyerek konfliktushelyzetnél a szülővel való hosszas azonosulást kéri a tanár.
- Olyant kell eljátszanunk, amit a gyerekek (általában) nem szeretnek (pl. „nyomor a köbön": aki benne van, nyilván nem akarja játékban is, aki nincs benne, gyakran még elképzelni sem tudja azt, hogy miként élnek emberek, nemhogy eljátszani).
- Nem az kerül döntési helyzetbe a drámában, akinek a figuráját felépítettük.
- A válsághelyzet környékén végzett munkánál formailag szegényes vázlatok (ott a legkevesebb a forma, ahol a legtöbbet kellene alkalmazni).
- Az idősíkok önkényes (és drámailag nem indokolt, vagyis felesleges) váltogatása.
- A vázlat végén a nagy időugrással történő reflektáltatás: „mi lesz 10 év múlva?" Ez a „megoldás" nagyon gyakran korán, a helyzet kibontását mellőzve, a válsághelyzetben foglalt tartalmak feltárását „helyettesítve" kerül alkalmazásra.
- A drámával, a „műfajjal" nehezen egyeztethető „abszolút pozitív tanári szándékok" jelenetben vagy egész drámaórában történő megjelenítése: pl. „játsszuk el, hogyan vannak jóban, hogyan szeretik egymást, de nagyon!".
- A variációkban történő tervezés hiánya (kevés vázlatban jelenik meg). Amint megjelenik, gyakran kevesebb érvényes döntési lehetőséggel számolnak a tanárok, mint amennyi a helyzetben reálisan benne foglaltatik. A tanárt váratlanul éri a gyerekek által hozott érvényes megoldás: ironizáló, lefojtó reakciók (szélsőséges esetben a javaslat agyonhallgatása, vagy ha ez nem megy, akkor kigúnyolása). Variáció: csak azt a döntési lehetőséget veszik (ember-)számba, ami az ő szívüknek kedves…
- Kontextusépítő formák használata a vázlat végén (pl. a szerep a falon reflektív funkcióval – mint modoros és játékellenes, „irodalomtanáros" megoldás).
- Formai szegénysége – főként a vázlatok második felében – vagyis pont ott, ahol a legtöbb, legérdekesebb színházi forma alkalmazására lenne szükség és lehetőség.
- Beszélgetünk arról, amiről még játszani kéne... Másképp fogalmazva: a drámatanár kimenekül az órából, s a vázlat végén túl hamar vált át beszélgetésre, olyan esetekben is, amikor még újabb konvenciók megajánlásával játékban is feltárható lenne a helyzet. Egyeseknél ez arról szól, hogy a beszélgetést kötelező záró elemként alkalmazzák – nem kéne. Mások a drámát csak felvezetésként használják, de igazi céljuk a beszélgetés (mert abban és csak abban vannak otthon). Mondanunk sem kell: ez a legrosszabb variáns.
- A disputajátékok felszínességének megjelenése a drámaórán, pl. a „bíróságosdival": igazi szerepek nélkül, a felszínen maradva kellene fontos emberi kérdésekről véleményt alkotnunk. Mindez kizárja az azonosulást, az érzelmi átélést, a belülről történő megtapasztalást: marad a kváziszerepekbe ágyazott okoskodás, a téma kizárólagosan intellektuális feldolgozása.
- A színházi eszközök alkalmazásának hiánya.

---

[1] Kaposi L.: *Tanítási dráma.* Szada, szerzői kiadás, előkészületben

Konvenciók

Kaposi László, Lipták Ildikó, Mészáros Beáta, Takács Gábor

A **konvenciók**[1] azokat a módokat jelzik, ahogy az *idő*, a *tér* és az *emberi jelenlét* kapcsolódhatnak egymáshoz, s ezáltal sokrétűen alakíthatók különböző jelentéstartalmak megteremtése érdekében. Ennélfogva a különböző konvenciók az idő, a tér és az emberi jelenlét (színházi) lehetőségeinek más-más vonatkozását fogják hangsúlyozni. Például, ha az idő kezelésének szempontjából nézzük, akkor az *improvizációs játék* és a valóság között nagyon közeli viszony alakul ki, a szereplők viselkedése és térhasználata is a valóságnak megfelelően történik; egy *állóképben* az idő megállítható, így lehetővé válik a csoportkép által ábrázolt egyetlen pillanat hosszabb ideig tartó tanulmányozása; egy *mímes játékban* a szereplők térhasználata gyakran egyértelműen szimbolikus, a specifikus jelentéstartalmak közvetítése érdekében túlmutat a „természetes" gesztusokon és térhasználaton.
A színházi típusú technikákon kívül a konvenciók között lelhetünk egy sor másfajta technikát is: pl. írásos vagy más művészeti ágak kínálta lehetőségeket a tanulási tartalmak feldolgozására.

A drámamunkában használatos konvenciókat négy csoportba szokás sorolni. Ez a csoportosítás megfelel a „well made play" hagyományos szerkezeti tagolásának. Az egyes csoportok jól körülírható dramaturgiai funkciókat szolgálnak. A csoportosítás azonban a konkrét konvenciókra vonatkoztatva inkább csak alkalmazási gyakoriságot jelent: mindössze annyit mond, hogy az adott konvenciót a dráma melyik szakaszában szokták a legtöbbet alkalmazni.
Az alábbiakban szólunk a négy szakaszról, ismertetjük a konvenciók Neelands-féle besorolását, utána pedig egy válogatást közlünk az általunk legfontosabbnak vélt konvenciókról – a hazai gyakorlatra épülő leírásokkal, az alkalmazást szolgáló jegyzetekkel és példákkal.

Kontextusépítő konvenciók
A kontextusépítő konvenciók elsődleges funkciója a dráma kezdetén a játék fiktív világának megteremtése. Még a vizsgálandó probléma felvetése előtt segítenek tisztázni azt, hogy hol, mikor játszódik a történet és kik leszünk/vagyunk benne. A tanár összegyűjti a csoport elképzeléseit és javaslatait az induló játékkal kapcsolatban a helyszínre, a játék idejére, a szereplők attitűdjére stb. vonatkozóan. Minél több részletet sikerül a játszóknak kisebb vagy egész csoportban egyeztetniük, annál inkább sajátjuknak érzik majd a játékot, annál nagyobb lesz az iránta való elkötelezettségük. Ha az említettek és egyéb további részletek tekintetében konszenzusra jutott a csoport, állóképek, egész vagy kis csoportos rögtönzések segítségével életre keltik a figurákat, olyan helyzetben (például egy család hétköznapjai, a sereg gyakorlatozás közben stb.), amihez viszonyítva a későbbiekben a szereplőknek majd jóval nagyobb kihívásokkal kell szembenézniük.

Az alábbi listában a konvenciók elnevezésénél a Neelands-féle leírást vettük alapul. Mint a későbbiekben, a konvenciók részletes ismertetésénél látható lesz, a hazai alkalmazás az elnevezéseket is módosította.

- Hangaláfestés
- Szerep a falon
- Jelmezöltés
- Térmeghatározás
- Közös rajzolás
- Játékok
- Befejezetlen anyagok
- Levelek, naplók, újságok, üzenetek
- Térképek, ábrák készítése
- Állókép
- Szimuláció

Narratív konvenciók
Ezeket a konvenciókat döntő fontosságú események, esetek, találkozások középpontba állítására vagy pedig a bonyodalom bevezetésére és kidolgozására alkalmazzák. A narratív konvenciók tehát a dráma „történetének" (sztori), vagy „elkövetkezendő eseményének" egyes dimenzióit hangsúlyozzák. A tanulók „mit történik, mi történjen?" típusú elvárásainak leginkább megfelelő tevékenységekre ezek a konvenciók adnak lehetőséget.

- Telefon- és rádióbeszélgetés
- A szakértő köntösében
- Gyűlés, értekezlet
- Interjú
- A teljes csoportot megmozgató szerepjáték
- Az élet egy napja
- „Forró szék"
- Véletlenül meghallott beszélgetés
- Riportkészítés
- „Szorító körülmény"
- A tanár szerepben

„Költői jellegű" (mélyítő) konvenciók
Ezek a konvenciók a történet mélyebb rétegeibe való betekintés hasznos eszközei. A „költői jellegű" (más néven: mélyítő) konvenciók alkalmazásának gyakori eredménye:

- új távlat megnyitása a munka számára az előző helyett, amely már kezdett túlhaladott lenni, vagy amelyet a történet szintjén való gondolkodás uralt;
- a szimbolikus értelmezést lehetővé tevő új kommunikációs csatorna megnyitása;
- az érzelmi bevonódás növelése.

Olyan konvenciók tartoznak ide, amelyek – az igényesen megválasztott nyelvezet és gesztusok alkalmazásával – nagy hangsúlyt helyeznek a drámában rejlő szimbolikus lehetőségekre (vagy ezen lehetőségek megteremtésének részét képezik).

- Montázs
- Szerepcsere
- Fórum-színház
- Kiscsoportos improvizáció
- Újrajátszás
- Szertartás
- Analógia
- Stílusváltás
- Képaláírás
- Maszkok
- Beépített szereplő
- Mímes játék
- Ünnepség
- „Hagyományos" formák
- Revü

Reflektív jellegű konvenciók
Azokat a konvenciókat soroltuk ide, amelyek nagy hangsúlyt helyeznek a játékon belüli „monológra", „hangos gondolkodásra", vagy pedig lehetővé teszik a csoportok számára, hogy a játékot magán a drámai kontextuson belül vizsgálják meg.
Ezek a konvenciók elsősorban a drámai tartalom utólagos újragondolását segítik. Az értékelés érdekében némileg távolítanunk kell az aktuális tevékenységtől, egyfajta rálátást, más nézőpontot biztosítva. A reflektív jel-

legű konvenciók lehetővé teszik a figurák (szereplők) gondolatainak, belső monológjainak kifejezésre juttatását, továbbá biztosítják, hogy a játék résztvevői „pszichológiai kommentárokat" alkossanak[2].
Fontos kiemelnünk, hogy az ebbe a csoportba sorolható konvenciók némelyike fontos szerepet kaphat a dráma korábbi szakaszaiban, vagyis funkcióját tekintve lehet akár kontextusépítő, narratív vagy mélyítő is. Ez azt jelenti, hogy a reflexivitás a konvenció belső sajátja, és ez a „visszanéző – elemző – rálátást biztosító" funkció szerepet kaphat a játék egy-egy korábbi szakaszában is. (Minden olyan esetben, amikor a tanár úgy véli, hogy az eseményekre rögtön megtörténtük után, közvetlenül reagálni kell.) Ezzel együtt igaz, hogy e technikák nagyobb szerepet kapnak a dráma utolsó részében, amikor a fő döntési helyzet és ahhoz vezető út elemzésére is sor kerül.

- A pillanat megjelölése
- Az igazság pillanata
- Narráció
- Gondolatkövetés
- „Mélyítés"
- Hogyan történt?
- Tanúskodás
- Belső hangok

A fenti csoportosítás – természetesen – nem hierarchikus és nem kötött sorrendű. Egy konvenció akkor válik értékessé, mihelyt megfelel annak a pillanatnak, amely számára kiválasztották. A csoportosítást úgy alakítottuk ki, hogy az eleget tegyen a dramatikus tevékenységben a résztvevők – legyen az néző vagy színész – által megkívánt, bizonyos alapvető szükségleteknek.

A munkaformák megválasztásának szükséglete
Annak ösztönzése, hogy a diákok maguk is ismerjék meg a különböző konvenciók használatát, azok követelményeit, lehetővé teszi az egyes konvenciókban való közös megállapodás létrejöttét. A konvencióban való részvétel kihívásainak vállalásához – pszichológiai szempontból – a csoporttagoknak szükségük van arra, hogy jól, valamint kellőképpen biztonságban is érezzék magukat. Gyakran válik szükségessé, hogy vezető/tanár egy-egy olyan konvencióban állapodjon meg a résztvevőkkel, amely egyensúlyt teremt a csoport ösztönzésére és motiválására irányuló szándék, valamint a tevékenység irányíthatóságának és kivitelezhetőségének kívánalmai között.

A konvenciók listáját sohasem tekinthetjük lezártnak. A gyakorlat szempontjából nem a lista terjedelme a fontos, hanem az, hogy az adott pillanatban fel tudjuk mérni, melyik konvenciót kell alkalmaznunk annak érdekében, hogy az alábbiakat megfeleltethessük egymásnak:

a) a csoport szükségletei és élményei;
b) a dráma számára kiválasztott tartalom;
c) tanulási lehetőségek.

A konvenciók ismertetése – alkalmazást segítő példákkal

SZEREP A FALON
kontextusépítő, reflektív
Drámában valamely tanulási terület gyakran egy főhős életén, cselekedetein keresztül közvetítődik. Ebben az esetben a játék elején tisztáznunk kell, hogy ki az, akivel foglalkozunk, mit lehet és kell róla tudnunk. A központi figura köré épülő dráma lehetővé teszi, hogy a főhős életét, viszonyait mintegy felülről vizsgálva (biztos védelemben, hiszen nem mi vagyunk, csak a bőrébe bújunk) mégis szert tegyünk személyes tapasztalatokra. A főhőst egy táblára vagy csomagolópapírra rajzolt sziluettel jelezzük. Az életére, tulajdonságaira vagy kapcsolataira vonatkozó információk – amelyekhez tanári közlés útján, jellemző tárgyak, napló- illetve levélrészle-

tek elemzése kapcsán juthatunk – kiindulási pontként szolgálnak a továbbiakban. Bár elsősorban a játék kezdetén használatos, azáltal, hogy időnként visszatérünk és megvizsgáljuk a felírtakat a történtek fényében, reflektív jelleget is hordoz. A játék előrehaladtával további ismeretek kerülnek felszínre és adódnak hozzá a közös tudásunkhoz. A megismert tulajdonságok, jellemzők rákerülnek a táblára vagy csomagolópapírra (a külsőket a figura körvonalán kívülre, a belsőket a rajz belsejébe írjuk fel), és a játék során megismert esetleges változások is, összehasonlítva az előzőekkel, s így további vizsgálódás tárgyát képezhetik a változást előidéző okok, vagy magyarázatául szolgálhatnak a főhős cselekedeteit illetően.

Példák

1. Egy 10-11 éves kisfiú úgy „dönt", hogy többet nem szólal meg, nem hajlandó kommunikálni a környezetével, egyedül egy kóbor kutyát tekint társának. Az ezt kiváltó okok és a benne zajló lelki folyamatok feltárása a játék célja. A csoport a kisfiú által készített rajzokat és iskolai, családról szóló fogalmazásainak részleteit tanulmányozva írja fel a sziluettre, amit megtudnak vagy feltételeznek róla ezek alapján.

2. A francia költő, Francois Villon életének feldolgozásához a drámatanár papírcsíkokra életrajzi utalásokat (a költőtől származó idézeteket) ír, és anélkül, hogy leleplezné a költőt, kiosztja a játszóknak. Az életrajzból ismert események alapján kell összeállítaniuk a költő jellemrajzát.

JELMEZ- ÉS KELLÉKHASZNÁLAT

kontextusépítő

A dráma központi figurájának tulajdonságait segít árnyalni a játszók számára. Egy-egy jelmez vagy kellék a főhős fontosabb jellemzőire világíthat rá. Több jelmez, kellék használatával vagy a kiválasztott tárgyak részletgazdagságával egyéníthetjük a figurát. Minél többet tudunk meg a történet hőséről, annál nagyobb az esélyünk arra, hogy azonosulni tudunk azokkal a helyzetekkel, amelyekbe a figura kerül. A konvenció alkalmazása során fontos, hogy a tárgyak játékba kerülése előtt tisztázni kell a figura típusjellemzőit (ezek megadása többnyire tanári feladat!), egyébként a tárgyakból kiinduló következtetés parttalan találgatássá, szabad fantáziajátékká válhat.

Példák

1. Egy otthonról eltűnt tizenhárom éves lány figurájának megteremtése a szobájában talált tárgyak – bohóc, saját készítésű gyöngy karkötő, CD a magnóban – segítségével. A játszókat a tanár megkéri, hogy meghallgatva a CD-t, megfigyelve a különböző tárgyakat, alkossanak képet az eltűnt lány személyiségéről és az eltűnést megelőző lelkiállapotáról.
2. Miután már megtudtuk az alapvető információkat a történet központi figurájáról, tucatnyi tárgy közül kell kiválasztanunk azokat, amelyek hozzá tartozhatnak. Javaslatainkat, véleményünket indokolni kell! (Játszhatunk úgy is, hogy a tárgyak közül csak azt kell kiválasztani, ami szerintünk hősünk számára a legfontosabb lehet.)

TÉRMEGHATÁROZÁS

kontextusépítő

A dráma kontextusához szorosan kötődő, a játszókkal közösen egyeztetett térkijelölés. A tér jelentheti az egész játék helyének kijelölését, de jelentheti azon belül egy bizonyos helyszín meghatározását. A térhatárolás mindenképpen jelzéses, ezen belül lehet például körberajzolt, szőnyeggel jelzett, függönnyel, székekkel, padokkal határolt. Ritkán alkalmazunk valódi bútorokat (szekrényt a szekrény jelzésére), mert nem a valóságos környezet másolása a cél, és nem is díszletezésről van szó. A különböző helyszínek térbeli elhatárolása fizikailag is érzékelhetővé teszi az elkülönülést, bezártságot, s ezáltal a játszók a térrel kapcsolatos valós élményen alapuló tapasztalatból építhetik a játékot.

Példák

1. Az utcagyerekekről szóló történetben a csoport kijelöl egy függönnyel határolt szűk helyet, ahová éppen beférnek a játszók. Ide menekülnek az őket (az érsek parancsára) üldöző katonák elől. Itt játszódik minden jelenet, amikor háborítatlanul magukban lehetnek és például ki-ki elmesélheti a saját történetét (a „banda búvóhelye").
2. A török időkben játszódó történetben a vár árulás következtében a törökök kezére jut. A tanár kijelöli a börtöncellát székekből, ahová a várkapitány záratja a gyanúsítottakat. Addig nem szabadulhatnak, amíg ki

nem adják a bűnöst. A konvenció segít megéreztetni a bezártságot, azt, hogy milyen nehezen elviselhető lehet az összezártság ebben a kis térben.

3. Egy erdei „lényekkel" foglalkozó drámában a lények élettere egyre szűkül az őket körülvevő szörnyek miatt. Annak érdekében, hogy a játszók megtapasztalhassák a lények helyzetét, a székekkel körülhatárolt teret a tanár a játék előrehaladtával egyre szűkebbre vonja, így kényszerítve döntésre a játszókat: szembeszállni vagy behódolni.

NAPLÓK, LEVELEK, ÚJSÁGOK, ÜZENETEK

kontextusépítő, narratív (ha a tanár készíti el)
kontextusépítő, mélyítő, reflektív (ha a tanulók írják)

Ez a konvenció a dráma különböző pontjain használható, így a kontextusépítés mellett más funkcióval is előfordulhat. A kontextus építésekor a tanár által bevitt írásos anyag a játékhoz szükséges információkat közöl, valamint feszültségteremtő eszközként is szolgál. A tanár által előre elkészített írásos anyag tartalmazhatja egy szereplő gondolatait, érzelmeit (pl. napló, levél) vagy közölhet információt a történettel kapcsolatban (pl. újságcikk, üzenet). Akár egész csoportban, akár kisebb csoportokban történik a feldolgozás, mindenképpen meg kell osztani az eredményt a többiekkel, hogy az a csoport közös tudásának részévé válhasson. A feldolgozás jelentheti azt, hogy a játszók a szerzett információt értelmezik, de akár azt is, hogy pl. állóképben fogalmazzák meg véleményüket, vagy jelenetet hoznak létre, bemutatva azt, hogy mit változtat a játékban, a szereplők attitűdjében stb. az új ismeret. A későbbiekben felhasznált írásos anyag célja a történetben addig elhangzottak kiegészítése vagy további információval a történet építése. Ebben a formában már, mint narratív konvenció szerepel.

A naplórészletet megírhatják a résztvevők is – szerepen kívül! – a más konvenciók keretei között már feldolgozott és megvizsgált eseményekre való reagálásként. A napló ekkor mint reflektív konvenció használatos. Amennyiben a – válsághelyzetben lévő – szereplők érzelmeit, gondolatait kell a tanulóknak napló vagy levél formájában megfogalmazniuk, a konvenció mélyítő jelleget is hordozhat.

Példák

1. Az előítéleteket vizsgáló drámában egy asszony költözik a lányával a történet színhelyéül szolgáló faluba. A drámatanár felolvas egy levelet, amelyet a falu polgármestere kapott egy, a városban élő kollégájától, amelyben az asszonyról és a lányáról ad tájékoztatást, illetve kapnak egy adatlapot, amely tényszerűen közöl az asszonyról adatokat. A gyerekek dolga, hogy ezekből az ismeretekből felvázolja az anya és lánya figuráját.[3]

2. A gyerekek azt a feladatot kapják a Mozartról szóló játékban, hogy írjanak a zeneszerző apjának nevében egy levelet a salsburgi érseknek azzal a kéréssel, hogy tizenhét éves fiát alkalmazza, mint koncertmestert. A kérést a zeneszerző megismert tulajdonságai és életének eseményei figyelembevételével kell indokolni.[4] (Az eredeti drámaórában ezt a problémát fórum-színházzal oldják meg.)

BEFEJEZETLEN ANYAGOK

kontextusépítő, narratív, reflektív (amennyiben a történet megfejtése után befejezzük az anyagot)

A dráma kiindulási pontjaként egy naplórészlet vagy levéltöredék, újságcikkrészlet stb. szolgál. A játék a továbbiakban arról szól, hogy a játszók a hiányzó részleteket próbálják kideríteni. Nagymértékben ösztönzi ugyanannak a dolognak többoldalú megközelítését a választható lehetőségek egymás mellé sorakoztatásával. Egy jól alkalmazott levél- vagy naplórészlet a válaszok keresésére motiválja a játszókat, elegendő feszültségteremtő erővel bírhat ahhoz, hogy akár egy egész játék épüljön köré.

Példák

1. Egy kamaszlány eltűnésével foglalkozó drámaórán a tanár mutat a csoportnak két levéltöredéket (ezeket a lány szobájában, az asztal alatt találták, közel a papírkosárhoz). Az egyik az anyjának, a másik az osztálytársainak szól. A levélrészletek kissé homályosan, de utalnak a történtekre és a viszonyokra. Ezekből kell következtetéseket levonnunk a lány jellemére vonatkozóan, illetve a töredékekből elindítható a lány története is.

2. A házastársak válásával foglalkozó játékban a gyerekek egy félbetépett esküvői képből indulnak ki. A későbbiekben az a feladatuk, hogy megvizsgálják a kapcsolat megromlásához vezető okokat.

VIZUÁLIS KONVENCIÓ (közös rajzolás és térképek, ábrák készítése)
kontextusépítő, narratív (ha a tanár készíti el)
kontextusépítő, mélyítő, reflektív (ha a tanulók hozzák létre)
Társművészet eszköztárának igénybevétele: a jól megválasztott vizuális elem sűrítetten közöl információt. Ha a tanár viszi be a játékba annak kezdetén a fotót, festményt, grafikát, ábrát stb., akkor behatárolja a vizsgálódás kiindulópontját és ráirányítja a gyerekek figyelmét egy problémára.
A gyerekek által a közös ötletek alapján elkészített rajzok, képek a történet helyszínéről, szereplőiről segíthetik a játszók közötti konszenzus létrejöttét. Feszültségteremtő és motiváló eszköz lehet a játék kezdetén.
Térképek és diagramok készítése a játék elején segítheti a történet szálait egy irányba terelni és a közös döntések alapján tovább vizsgálódni. A játék során egy-egy szakasz után a történésekre/élményekre való reflektálást szolgálja inkább. Ha később él a tanár ezzel az eszközzel, akkor a történetépítést segíti és narratív jelleggel használatos.

Példák

1. Egy középkori falu lakóit játszó csoport a dráma elején részletes rajzot készít a faluról és környékéről, meghatározva ki hol lakik, mi hol található.
2. A hadifoglyok és fogvatartóik közötti kapcsolatot vizsgáló drámában a foglyok részletes szökési tervet dolgoznak ki és térképet készítenek hozzá.
3. Egy cég környezetszennyezését bizonyítandó, a környezetvédők felkérnek egy szakértői csoportot, hogy készítsen tanulmányt a környék élővilágának helyzetéről. Diagram bizonyítja a cég egyre súlyosabb romboló hatását.

ÁLLÓKÉP
kontextusépítő, narratív, költői, reflektív (pl. a pillanat megjelölése egy változataként)
A játszók egész vagy kisebb csoportban a saját testükből kimerevített képet, vagyis állóképet hoznak létre (részletesebben kézikönyvünkben: Kaposi László: Drámamunka állóképekkel). Az állókép a dráma fontosabb pillanatainak megjelenítésére és kiemelésére szolgál. Az állókép a dráma számos pontján alkalmazható forma, továbbá más konvenciókkal együtt is használható. Lassító funkciójánál fogva elkerülhető a túl korai, vagy átgondolatlan megnyilvánulás a tanulók részéről. A kontextusépítő szakaszban ötletek, vélemények gyűjtésére, illetve ezek összegzésére is használható. A későbbiekben alkalmas a történet egyes elemeinek sűrített formában való megjelenítésére. Ezen a formán keresztül reflektálhatunk a történtekre, megjelenítve az esetleges következményeket.
Az állókép kiválóan alkalmas hosszabb időt felölelő események elmondására, a főbb csomópontokra koncentrálva. Az állóképből indított jelenet átgondolásra készteti a játszókat – még a megszólalás előtt. A már zajló jelenet megállítása és a pillanatnyi attitűd, vélemények, gondolatok tisztázása (gondolatkövetés) pedig a játék lassítását és mélyítését szolgálja, vagy a döntési helyzetben lévőt az érvek átgondolására (belső hangok) készteti. A tabló vagy állókép (mikor melyik – ld. a fent említett írásban!) pontos működtetéséhez szükség lehet a csoporttal egyeztetett indító és/vagy megállító jelre.

Példák

1. A másság elfogadásának problémájával foglalkozó drámaóra felvezetéseként a tanár arra kéri a tanulókat, hogy kiscsoportban meséljék el egymásnak életük egy különös eseményét, majd egyet kiválasztva fogalmazzák azt meg újságcikk formájában és mellékeljenek ehhez állóképből „sajtófotót".
2. A bandaháborúról szóló drámában eljutnak a szembenálló csoportok a legvéresebb összecsapásig. A tanár kéri a csoportot, hogy néhány tablóval mutassák meg a harc lefolyását a kezdettől a rendőrség kiérkezéséig. Az összecsapás elején és végén gondolatkövetéssel érzékeltetjük a szereplőkben lezajlott változást.

Feladatok a feldolgozáshoz

- A megadott szereplők történetében azon pontok felsorolása, ahol az ÁLLÓKÉP konvenció alkalmazható (pl. esemény elmondása, fontos döntés pillanata stb.) – az eredményeket rögzítsük a táblázat megfelelő oszlopába!
- Kérjük meg a résztvevőket, hogy egy-két ötletüket mutassák is be: készítsenek állóképeket!

TELEFONBESZÉLGETÉS

narratív, kontextusépítő (a tanár így hoz be a történet beindítását szolgáló információkat), reflektív

A játékba bekerülő információk a történet valamely szereplőjétől (többnyire a szerepben lévő tanártól) érkeznek, vagy a játszók egymással ilyen módon teremthetnek kapcsolatot. Alkalmazható a hagyományos színpadi technika szerint (a telefonáló úgy beszél, hogy a mondataiból kikövetkeztethető mindaz, amit a partnere mondott), de játszhatják ketten is.

Példák

1. Egy gyerek otthonról megszökik, mert rossz bizonyítványa miatt nem mer találkozni a szüleivel. Egy alkalommal hazatelefonál egy utcai telefonfülkéből, és közli szüleivel, hogy miért tűnt el. A gyerekek páros játék formájában játsszák le a telefonbeszélgetést. (Egyik fél egy szülőt, a másik a gyereket játssza.)
2. Egy középiskolásoknak szóló játékban, ami két fiatal szerelméről szól, a tanár mint névtelen telefonáló arról tájékoztatja az egyik felet, hogy kedvese mással is találkozgat titokban. A játék a bizalom-bizalmatlanság témakörét dolgozza fel.

A SZAKÉRTŐ KÖNTÖSÉBEN

narratív, reflektív

Rövid időre kilépünk a dráma addigi keretei közül, szerepet váltunk. A csoport tagjai a szituációnak megfelelő speciális szaktudással rendelkező szereplőként vesznek részt a játékban, mint pl. történész, szociális munkás, hegymászó stb. A szituáció rendszerint feladatorientált; szakemberek hozzáértése, képességei szükségesek a feladat végrehajtásához. A szakértői szerepben szerzett tudással, tapasztalattal megyünk vissza az „eredeti" szerepeinkbe (ezeket feltehetőleg másképp fogjuk játszani a folytatásban).

Példák

1. A tanár egy gondterhelt közösségi vezető szerepét veszi fel, aki a közösségébe tartozó fiatalkorú kábítószerélvezők miatt aggódik: pszichológusok és reklámszakemberek csoportjához fordul segítségért, mivel véleménye szerint a jelenlegi kábítószerellenes reklámok nem igazán gyakorolnak hatást az ifjúságra. A csoport – minden birtokában álló szakértelem és ismeret felhasználásával – megtervez egy hatékonyhatásos kampányt. A játék folytatását maga a kampány jelenti.
2. Egy banda cselekedeteivel foglalkozó játékban a tanulók nagy kedvvel játsszák a hétköznapi gonoszságokat. A tanár úgy gondolja, hogy hasznos lenne, ha a tanulók más szemszögből is foglalkozhatnának a banda tetteivel. Rövid időre kriminológusok és ifjúságkutatók szerepébe lépteti a csoportot, akik éppen a nevezett bandával foglalkoznak.

GYŰLÉS, ÉRTEKEZLET

narratív, reflektív

A csoporttagok összegyűlnek (szerepben), hogy új információkat szerezzenek, megtervezzék teendőiket, közös döntéseket hozzanak, a felmerülő problémák megoldására stratégiákat javasoljanak stb. A gyűlést vezetheti a tanár, egy bizottság vagy más személyek, de a gyűlés megtörténhet a tanár (szerepbeli) részvétele nélkül is.

Példák

1. Iskolai témájú játékban – egy adott osztályban felmerült problémákkal foglalkozva – a csoport a tanári kar szerepét veszi magára. A játékban a tanárokat arra kérik, hogy beszéljenek részletesen az osztállyal kapcsolatos gondjaikról, majd tegyenek javaslatot, miképpen kellene eljárni a bajkeverőkkel szemben.
2. Egy jómódú falu lakóit összehívják, hogy mindenkivel tudassák a hírt: a falu egyik – eddig – üresen álló házában „átképző intézetet" nyitottak börtönviseltek számára. Később egy kis csoport jelenik meg a gyűlésen – az ingatlan „ravasz" tulajdonosával együtt, aki nyilvánvalóan kihasználja a rabokat. A résztvevők másik csoportja az intézet egyik lakójával találkozik, aki úgy vélekedik, hogy a birtoktulajdonos legalább menedéket és munkát biztosít. Ezután a falubeliek ismét összegyűlnek, hogy megvitassák a helyzetet.[5]

INTERJÚ

narratív, kontextusépítő (ha a tanár által játszott szereplőt kérdezik a tanulók)

Ez az erőpróbát jelentő, nagy elvárásokat támasztó konvenció azt a célt szolgálja, hogy információkat nyújtson egyes emberekről, rávilágítson állásfoglalásukra, indítékaikra, céljaikra, adottságaikra, képességeikre. Az interjú készítője az őt érdeklő dolgokra kíván feleletet kapni, megfelelő kérdések alkalmazásával. Játszható párokban és kisebb csoportokban is. Amennyiben több gyerek vesz részt a kivitelezésben, ajánlatos az interjúkészítés előtt felkészülési időt adni a játszóknak, hogy mindenkinek legyen a tarsolyában kérdés. A szimultán munka eredményeinek közzététele és összegzése a konvenció alkalmazásának szerves része.

Példa

- Egy vállalatnál „kitört a botrány", mert a színesbőrűeket több téren hátrányosan megkülönböztették fehér társaiktól. A játszók – újságírókként – interjúkat készítenek a vállalat arra vállalkozó vezetőivel, valamint egyes dolgozókkal. Az osztály egy része arra készül fel, hogy milyen kérdéseket tehet fel, a másik része pedig (a szerepeken megosztozva) azt gondolja végig, hogy az egyes szereplők vajon mit akarnának elmondani (mit mondhatnak el) erről a helyzetről.
- A munkanélküliség témakörét feldolgozó játékban a tanár mint riporter arról faggatja a munkaadókat (a tanulókat), hogy milyen típusú munkavállalót részesítenek előnyben és miért.

AZ ÉLET EGY NAPJA

narratív, mélyítő (amennyiben az események ismeretében – a tanár által meghatározott költői jellegű konvenciókat alkalmazva – felelevenítjük, „újrafogalmazzuk" a történteket)

Ez a konvenció egy (sorsfordító) fontos eseménytől „visszafelé" dolgozik: a szereplőket a kritikus helyzetbe juttató történések hiányzó részleteinek felderítésére alkalmazható. A csoportok időrendbe állítják a létrehozott jeleneteket – így a központi szereplőt az esemény bekövetkezte előtti 24 óra különböző időpontjaiban láthatjuk. A jelenetek elkészülte után – a többi csoport munkájának hatását figyelembe véve – mindegyik jelenetet újra megvizsgálják, esetleg átszerkesztik.

Példa

1. A csoport egy fiatal fiúról szóló (valóságos) újságcikket dolgoz fel. A fiú öngyilkosságot követett el a hosszú ideig tartó munkanélkülisége következtében ránehezedő nyomás miatt. A kis csoportok felosztják az öngyilkossági kísérlet előtti utolsó napját, és a következő jeleneteket dolgozzák ki: a fiú a reggelinél újságot olvas – rengeteg betöltetlen állást hirdetnek; el is megy, keres, de nem talál munkát; vitatkozik a barátnőjével, aki új kapcsolatot alakított ki egy állással rendelkező idősebb férfival; találkozik egyik (volt) iskolatársával, aki pénzt kér tőle heroinra; elhatározza, hogy *nem* fog élelmet lopni a helyi áruházból.[6]
2. Egy nevelőotthonban élő fiatal szökés előtti utolsó napját próbáljuk kidolgozni: azt keressük, hogy milyen események hatására döntött a szökés mellett. Az egyes napszakokat felvállaló csoportok eltérő munkaformákban is dolgozhatnak. A játék egész csoportos egyeztetéssel, hasonló vitával zárul.

„FORRÓ SZÉK"

kontextusépítő, narratív, reflektív

A csoport tagjai szerepben vagy szerepen kívül kérdéseket tesznek fel a történet valamelyik szereplőjének, aki egy eset, egy ember, egy helyzet mögötteseiről ad információkat. Sokan kérdeznek egy valakit, míg az interjúnál minden esetben, ha párokban, ha kis csoportokban dolgozunk, akkor is több riportalany van. A kérdezett személlyel készített beszélgetés körülményeinek nem feltétlenül kell realistának lennie (különös kommunikáció: a királyhoz eljutnak a kérdéseink, de nem lát bennünket, s mintha csak magában, magának válaszolna). Ha a játszók szerepen kívül kérdeznek, nem kell megmagyaráznunk, hogyan kerültek olyan helyzetbe, hogy faggathatják az „interjúalanyt". Ha szerepben dolgoznak, akkor a kommunikáció kétirányúvá válhat, akár párbeszéd és kialakulhat a kérdezők és a kérdezett között. (Ebben az esetben olyan kérdések is feltehetők, amelyek a két szereplő között – reális szinten – aligha hangozhatnának el, például a közöttük lévő státuszkülönbség miatt.)

Példák

1. Két fiú barátságáról szóló játékban egyikük szemtanúja lesz annak, amint a társa számára megdöbbentő dolgot követ el (meglopja társait a tornaöltözőben). Nem avatkozik közbe, hazarohan. A gyerekek kifaggathatják a fiút arról, hogy mit látott, ez milyen érzés a számára, és mit kíván most tenni.

2. Az óra főszereplője egy kamaszlány. Új osztályába kitűnően beilleszkedik, de azt szeretné elkerülni, hogy az osztálytársai otthonában is meglátogassák. A játszók arról faggatják a lányt, hogy mit szeretne eltitkolni osztálytársai elől (féltestvére fekete bőrű).[7]

3. A Jancsi és Juliska történetét alapul vevő játékban a gyerekek azt igyekeznek megtudni az anyjuktól, hogy a szülők miért próbáltak tőlük megszabadulni az erdőben.

VÉLETLENÜL MEGHALLOTT BESZÉLGETÉS

narratív, kontextusépítő

Ezek a beszélgetések, amelyeket „nem kellett volna meghallani", feszültséget teremthetnek vagy a szituációhoz szükséges további információkkal szolgálhatnak. Alkalmazható úgy is, hogy a csoport a beszélgető felek egyikét sem ismeri. (A társalgásról kémek is beszámolhatnak, az információk terjedhetnek pletyka vagy híresztelés formájában is.) A vizsgált helyzetet megvilágító kulcsfontosságú társalgás megelevenítésekor a hangfelvétel alkalmazása kevésbé tűnik jó megoldásnak, mint a jelenet (gyakran tanári szerepbe lépéssel), vagy az állóképből a tanári narráció után továbbindított jelenet.

Példák

1. Egy kamaszkori problémákkal terhelt lány életéről szóló órában azt a feladatot adjuk a tanulóknak, hogy páros munkák során játsszanak el egy-egy olyan beszélgetést, amely a lány és a barátnője között zajlik, s amelyet véletlenül kihallgatva a lány anyja úgy dönthet, hogy nem engedi el gyermekét a szombati bulira.

2. A bandáról szóló játékban a tanár egy bandatag szerepében azt játssza el, hogy titkaikat elmondja telefonon egy nem közéjük tartozó fiatalnak (szerelmének vagy egy ellenséges bandához tartozó gyereknek). Társai véletlenül tanúi lesznek a beszélgetésnek.

„SZORÍTÓ KÖRÜLMÉNY"

narratív

A konvenció feszültsége és motivációja a veszély érzetében gyökerezik (a „fenyegetés" közeledik, de még nincs jelen). A csoporttagok egy képzeletbeli jelenlevővel (vagy az ellen) dolgoznak, pl. elbújnak az (elképzelt) ellenség elől, vagy egy fontos látogató fogadására készülnek. Utasításokat/információkat kaphatnak egy drámán kívül álló személytől, akivel sohasem találkoznak szemtől szemben.

Példák

1. A csoport *Ishi* – az utolsó „vad" amerikai indián – történetén dolgozik, akit kiállítási tárgyként(!) tartottak egy múzeumban (1911-től) négy és fél éven keresztül. A csoporttagok – múzeumőrökként – tudják, hogy Ishi jön, de még soha nem találkoztak vele. Feladatuk az, hogy rendezzék be a múzeumot a fogadására, találják ki, hogy s mint lehetne megközelíteni, illetve gondoskodni róla. A munkát egy olyan szereplő jövetele motiválja, aki valóságosan nincs ugyan jelen, de akinek a közelgő érkezése feszültséget teremt a dráma számára.[8]

2. A történet egy olyan faluban játszódik, ahol az emberek durván kiközösítik a színesbőrűeket. Pályázatot adtunk be a televízióba, hogy az idegenforgalom fellendítése érdekében filmet készítsenek településünkről. Hamarosan megérkezik a fővárosból a tévéstáb, hogy forgasson. A filmen szerepelni akar egy fekete bőrű lakótársunk is. Csak kevés időnk van arra, hogy meggyőzzük arról, ne említse meg a stáb előtt az őt ért atrocitásokat.

FÓRUM-SZÍNHÁZ

költői jellegű (mélyítő), reflektív (ritkábban narratív)

Az egész csoport bevonható egy kevés szereplős jelenetbe (a szereplők száma szerencsés esetben, a könnyebb kezelhetőség miatt: kettő). A nézők az egyik szereplőt rendezhetik, míg a másikat a tanár játssza (vagy ritkább esetben az általa instruált résztvevő). A megfigyelőknek jogukban áll megállítani a cselekményt akkor, amikor úgy érzik, hogy: *a)* az irányt tévesztett; *b)* az általuk rendezett szereplőnek segítségre van szüksége; *c)* a dráma elveszti hitelességét. Ilyen esetekben a játékot megállító tanuló mondhatja el elsőként javaslatát arra vonatkozóan, hogy a szereplő mit tegyen vagy mit mondjon. A játékba csak csoportdöntést emelünk be, tehát a tanár kötelessége megkérdezni a csoportot, az elhangzott javaslatot felkínálni vitára. A konvenció alkalma-

zása során lehetséges a szereplő lecserélése: a megfigyelők valamelyike átveszi a csoport által rendezett figura szerepét. (Ezt a lehetőséget előzetesen be kell jelenteni – a csere nem minősíti a játszót.)
Ismert a hazai gyakorlatban a fórum-színháznak egy másik változata – ez olyan helyzeteknél alkalmazható, amikor mindkét szereplő nyerésre kell, hogy játsszon. A résztvevőket két csoportra osztjuk. Mindegyik csoport egy-egy szereplőt készít fel kötött idő alatt. A szituációs játék közben a csoportoknak lehetőségük van előre egyeztetett számú megállításra („időt kérhetnek", mint egyes sportágakban): ekkor visszahívhatják a játékosukat, utasításokkal láthatják el, vagy akár le is cserélhetik. Ez a verseny- vagy sportjátékok izgalmát beépítő változat a játszma megnyerésére ösztönzi a résztvevőket: feladatuk úgy instruálni a szereplőjüket, hogy az nyerje meg a két figura közötti „ütközetet".

Példák

1. A csoport egy családi történettel foglalkozik: a férj – gyakori dührohamai és saját rossz érzései elől menekülve – ivásra adja a fejét; úgy érzi, hogy apának, férjnek, munkavállalónak egyaránt alkalmatlan. A csoport elhatározza, hogy segít neki: egy szociális munkást küldenek hozzá, aki arra buzdítja őt, hogy újítsa fel a lakását. A résztvevők közül egy önként jelentkező lép a szociális munkás szerepébe, míg a tanár a férj szerepét játssza. Amikor a szociális munkás szerepét vállaló csoporttag megakad, megállhat és segítséget kérhet, de a megfigyelők is leállíthatják őt (és tanácsokat adhatnak pl. a szociális munkás hangnemének és magatartásának megválasztására, megváltoztatására vonatkozóan).

2. A 16 éves kamaszlány ígérete ellenére ezen a héten már harmadik alkalommal későn (este 9 óra helyett éjfél felé) érkezik haza. A gyermekét egyedül nevelő, vele jó kapcsolatban lévő anya persze szorongva és egyre dühösebben várja (félti a lányát: sok diszkóbaleset volt az utóbbi időkben). A lány késésének oka: szerelmes, de a nála 10 évvel idősebb barátjáról nem könnyű beszélni. Egyelőre még titkolni akarja, de közben úgy gondolja, hogy joga van a szerelemhez, nem adná fel a kapcsolatot. Az anya tudni szeretné, hogy mi van a lányával: ki akarja deríteni a történteket, tisztán akar látni.

3. Escalus herceg egyik embere azt a feladatot kapja, hogy próbáljon meg beszélni a Capulet ház egyes hangadó családtagjaival: bírja rá őket az ellenségeskedés feladására, a békülésre. Ehhez elviekben minden eszköz a rendelkezésére áll, büntetéssel fenyegethet, ha kell, zsarolhat is, de a herceg pontosan tudja, hogy hatalma nem elég erős ahhoz, hogy nyíltan szembeszálljon a nagy vagyonnal, jelenős gazdasági erővel bíró polgárcsaládd al.

SZEREPCSERE

mélyítő, reflektív

A dráma cselekményének részeként – mint afféle „játék a játékon belül" – rövid időre kilépünk addigi szerepeinkből, s megnézzük, hogy a másik oldalon állók mit tennének, ha megtudnák példának okáért a terveinket. Vagyis csoportosan szerepet váltunk; amennyiben több csoportot játszottunk a drámában, akkor pedig a csoportok felcserélik a szerepeiket. A konvenció alkalmazása során demonstráljuk, hogy szerintünk egy másik csoport vagy a többi szereplő miként reagálna a helyzetre, azon belül a mi tetteinkre (pl. a bankrablók úgy cselekszenek, ahogy szerintük azt az őrök tennék; a lázadó legénység azt demonstrálja, hogy szerintük a tisztek miként reagálnának a követeléseikre).

Példák

1. Az óceánon történő átkelés során fertőző betegség tör ki a hajón.[9] A legénység és a tisztikar egyaránt terveket szövöget az életmentő gyógyszerek megszerzésére. A játék azon pontján, ahol a tanár azt érzi, hogy tetteink és lépéseink tervezésekor már nem tekintjük a másik oldalon állót teljes értékű embernek, a reális tervezéshez történő visszatérés végett a szerepcserét alkalmazza: a csoportok rövid időre felcserélik szerepeiket, majd a játék során szerzett tudásukkal visszatérnek eredeti szerepeikhez.

2. A „nemek egyenlőségével" foglalkozó munka részeként a férfiűrhajósok csoportja azt mutatja be, hogy szerintük a nők miként vélekednének a munkájukról. Válaszképpen a nőűrhajósok csoportja – utánozva azt, ahogy szerintük egy férfi beavatkozna a munkájukba – demonstrálja, miért nem akarnak férfiakkal kimenni az űrbe.

ÚJRAJÁTSZÁS

mélyítő, reflektív

Ismert, vagyis a dráma során már egyeztetett vagy lejátszott esemény újbóli megjelenítése annak érdekében, hogy *a)* feltárható legyen, mi is történt valójában, avagy azért, hogy *b)* a történés társadalmi mozgatóerői, feszültségei kideríthetővé váljanak. Fontos a részletek pontosságára és a hitelességre való törekvés. Az újrajátszás egész csoporttal, kiscsoporttal egyaránt történhet.

Példák

1. A „szigetjátékban" két banda küzd egymás ellen. Találkozásuk egy pataknál történik meg. A tét (többek között) az egyetlen kés megszerzése. Elcsattan egy pofon: ennek a pofonnak a történetét dolgozzuk fel – újrajátszva azt, gyakran megállítva vagy csak éppen kilassítva az eseményeket.
2. Iskolai erőszak ügyében vizsgálódó nyomozók rekonstruálják, hogy (szerintük) miként történhetett az eset. Ennek alapjául a játék során begyűjtött tanúvallomások és a megvert fiú iskolai életéről rendelkezésre álló információk szolgálnak.

MASZKOS JÁTÉK

mélyítő, reflektív

A báb védő funkcióját a kamaszkor felé közelítve a gyerekek nem biztos, hogy elfogadják (a kisgyermekkorban bábjátékhoz nem szoktatott csoportok – nálunk a többség – esetében kiváltképp így van). A maszkot, a tapasztalatok szerint, sokkal inkább. „Nem én beszélek, hanem a maszk" – ez a védelem bizonyos negatív figuráknál szükségessé válhat: a kisszerű és ellenszenves szereplők, a kegyetlen gonosztevők, valamint az elembertelenedett, elgépiesedett figurák is játszhatóvá válnak a maszkok nyújtotta fedezék mögül.
A szituációk távlatainak megváltoztatását illetően is nagy lehetőségek rejlenek a maszkok használatában. Speciális reflektív célú alkalmazás, amikor alapvető érzelmi állapotokat kifejező ábrák (vidám, szomorú stb.) közül a hős (általunk vélt) lelkiállapotának megfelelő maszkot kell kiválasztanunk, és a maszk mögül mondhatunk egy-egy mondatot.
Sokféle maszk létezik (teljes, fél-, karakter- stb.), maguk a tanulók is könnyen elkészíthetik azokat.

Példák

1. A közösség rendszeresen megjelenik egy szertartásos összejövetelen: itt múltbéli történeteket elevenítenek fel, mondanak el egymásnak. A szertartások alatt a játék résztvevői egyszerű maszkokat viselnek, ilyen módon a történetek tartalmát nem korlátozza a mesemondó valós személyével való közvetlen asszociáció. A történetek elhangzása után az azokban rejlő témák feldolgozása következik.
2. A csoport által vizsgált szituációban a nagymama hirdetést tesz ki egy újságárus üzletében: lánya törvénytelen gyermekének örökbefogadására keres embereket. Az üzletben később lejátszódó jeleneteket maszkokkal játsszák el a tanulók.
3. Az otthontalan fiatalok egyre nehezedő helyzetét vizsgáló drámán dolgozva a csoport semleges félmaszkokat használ a hatósági szerepek eljátszására – az összes többi szerepet maszkok nélkül jelenítik meg. (Ez a sajátos eszközhasználat önmagában – kívánt vagy nem kívánt – jelentéstartalmakat vetíthet rá a drámára. Ezzel számolnia kell az alkalmazónak…)

MÍMES JÁTÉK

mélyítő

Ez a tevékenység a mozdulatokat, a cselekvést és a fizikai reakciókat helyezi előtérbe. Előfordulhat benne beszéd is, amely – ha szükséges, akkor – a játék során segítségül szolgálhat, mindamellett az eljárás inkább a viselkedés demonstrálására ösztönöz, semmint annak valós végrehajtására. Gesztusokkal nehezebb hazudni, mint szavakkal, ez önmagában mélyítheti a játékot. Fontos ezenkívül az is, hogy a mímes játékkal gyakran együtt jár a lassítás technikája, s ezen keresztül megmutathatóvá, kiemelhetővé válnak olyan részletek is, amelyek felett a valóságos tempóban átrohannánk.

Az erősen verbális kultúrával rendelkező, illetve (a másik végletről) a kommunikációban visszamaradott csoportok sem veszik jó néven, ha a beszédben korlátozzuk őket – ilyen esetekben a drámán kívül célszerű megismertetni a tanulókat a mímes játékkal.
Ez a konvenció a kontextus megteremtésekor is hasznos lehet (pl. munkások a tömegtermelésben, fejtési felületen dolgozó bányászok); táncos mozgást alkalmazva lehet stilizált; előnye továbbá, hogy az impulzív/agresszív reakciók is kézben tarthatók a mímes játék lelassításával.

Példa

1. Az iskolai kötözködés „táncjátékos" feldolgozása során a kötekedők csoportjának mozgását tanulmányozzuk: azt vizsgáljuk, hogy mit csinálnak, milyen mozgásokat végeznek, mielőtt akcióba lépnek. Ezeket a mozgásokat (haladó drámás, vagy mozgásos téren jól képzett csoporttal) a játék folytatásában megpróbálhatjuk valóban tánccá tenni: a dráma valóságának eseményeiből kiindulva stilizálhatjuk a mozgásokat, akciókat.
2. A bandák harcáról szóló drámaórában a tanulók két csoportban dolgozva megpróbálkozhatnak a két banda különbségének mozgásos megfogalmazásával.
3. A csoport tagjai úgy cselekszenek, mintha egy filmarchívum dolgozói lennének, akik filmbevágásokat gyűjtenek a városban száz évvel ezelőtt történt különös események kapcsán. Az élethűen megtervezett „filmbejátszások" gyászoló családokat mutatnak, egy katasztrófa után. A filmbevágásokat ezután lassítva, szimultán módon is eljátsszák (vagyis egyidejűleg az összest), miközben a témához illő zene szólhat... A lassított mozgás és a zene a jelenetek legfontosabb tartalmaira hívhatják fel a figyelmet.

„HAGYOMÁNYOS" FORMÁK (mint a szertartás, az ünnepség, a tánc)

kontextusépítő, mélyítő

A kontextusépítésre és mélyítésre egyaránt alkalmas konvenció alkalmazása során a csoport „hagyományos" formákat (köztük művészeti formákat is) gondolhat ki a dráma fiktív világában valóságosnak számító kultúra számára (pl. miként ünnepelheti a törzs a „trónörökös" megszületését; milyen lehet az ünnepi körtánc). Továbbá a játék részévé tehetik képzeletbeli népi formák (valóságos) megtervezését is (ilyenek a mi – fikción belüli – népünk dalai vagy táncai). A folklorisztikus formákban megjelenő élmények megértése érdekében, valamint az ezen formák által képviselt kultúra feltárása végett a csoport dolgozhat *létező* népi formákon belül is. Az idegen vagy csak különös, furcsa kulturális és/vagy történelmi környezettel való azonosulás a megfelelő művészi formákban önmagában is fontosnak és értékesnek tekinthető.

Példa

1. Egy indián törzsről szóló drámában a fehérek a vasútépítés miatt el akarják űzni őket a földjeikről. A szemben álló erők kulturális különbségének érzékeltetése végett a játék elején tervezzük meg és mutassuk be a két népcsoport egy-egy táncát vagy dalát (aszerint választva, hogy a résztvevők, illetve a tanár melyik társművészet iránt mutat nagyobb affinitást).
2. Egy banda (baráti kör, társaság stb.) nagy bulija: az, ahogyan a banda fennállásának évfordulóján ünnepeljük magunkat, lényegi vonásokat árul el rólunk. A „milyenek is vagyunk mi" kérdésre ezen a formán keresztül tömörebb és töményebb választ kaphatunk, mint sok más („valóságközeli") konvención keresztül.

A PILLANAT MEGJELÖLÉSE

reflektív

Elsősorban a drámára való visszatekintés során olyan helyzetek vagy pillanatok „megjelölésére", utólagos kiemelésére alkalmazható, ahol egy-egy érzés megszületett, vagy a téma bizonyos vonatkozásait megértették a résztvevők. Ennek az érzésnek vagy tartalomnak a kifejezésére segítségül hívhatjuk az állókép, mímes játék, monológ konvenciókat.

Példák

1. Egy mozgássérültté váló sportoló életét feltáró munka[10] csúcspontjaként a csoport visszatér abba a helyzetbe és arra helyre, ahol a résztvevők úgy érzik, hogy valamilyen új ismerethez jutottak. Néhányan a versenyen való részvételt jelölik meg, mások a baleset pillanatát, vagy azt, amikor már otthon kellett megküzdenie a különféle akadályokkal. A játszók beszélnek a saját maguk által kiválasztott pillanatokról, miköz-

ben vagy miután állókép, szöveges rögtönzés vagy némajáték segítségével jelenítik meg az általuk szerzett ismereteket és a megtapasztalt érzéseket.

2. Egy vidéki település önkormányzata áll a játék középpontjában. A kisebbségi jogok érvényesülésével és nem teljesülésével illetve az ezekkel kapcsolatos törvénysértésekkel, diszkriminatív helyzetekkel foglalkozó drámaóra végén a játszók szóban, szerepen kívül visszaidézik azokat a helyzeteket, pillanatokat, amikor valami új információ birtokába jutottak a téma kapcsán.

3. Egy városi gettóról szóló drámaóra-sorozat végén a játszók egyénileg készítenek állóképeket. Azokat a pillanatokat idézik fel, amelyek személy szerint fontossá váltak a számukra, amelyekre leginkább, legintenzívebben emlékeznek. Lesznek, akik a gettó lakóit, a környékbelieket, a hivatalnokokat stb. jelenítik meg.

AZ IGAZSÁG PILLANATA

mélyítő, reflektív

A dráma megoldási lehetőségeinek feltárásakor a döntő fontosságú esemény vizsgálatára szolgál. Elsősorban a cselekvés *következményeinek* feltárását ösztönzi. Önként jelentkezők – spontán rögtönzéssel – játsszák el a legfeszültebb pillanatokat, anélkül, hogy a jelenetek szórakoztatóvá vagy színpadiassá tételére törekednének. A jelenetek (újabb és újabb – önként – jelentkezők közreműködésével) egészen addig játszhatók, amíg a csoport nem tartja kielégítőnek, vagyis valóságosnak, igaznak a pillanatot. Elképzelhető szimultán megvalósítás is, ebben az esetben viszont össze kell vetni az eredményeket.

Példák

1. Egy középkori – a hagyományokat őrző, mélyen vallásos – faluban a bíró lánya (hajadonként) teherbe esik. A dráma a közösség reakcióit vizsgálja. A csoport a játék során arra a döntésre jut, hogy elüldözik a lányt. Fél évvel az események után a lány véletlenül összetalálkozik az egyik falubelivel, aki akkor mélyen egyetértett az ítélettel. A lányt játszó szereplő elmeséli mindazt, amin keresztülment az új helyen, illetve, hogy mit érzett és gondolt saját falujabeliekről.

2. A XIX. század Amerikájában játszódó történet főhőse egy rabszolga fiú, aki hosszú szenvedés után szökött meg „gazdáitól". Néhány évvel később, a polgárháborúban az északiak oldalán harcolva, egy katonai egység tagjaként kerül vissza abba a faluba, ahol előtte élt. Fegyverrel a kezében összetalálkozik egykori „gazdája" feleségével.

3. A XVIII. században, (vélt) boszorkányokról szóló játékban[11] a falu egyik lakója – hogy saját lányát mentse a törvénytől – ártatlan embert vádol meg boszorkánysággal. Az illetőt hosszú évekre börtönbe zárják. A vádló nem bír szabadulni az emlékektől, álmában rendszeresen találkozik azzal, akit rabságba juttatott. A játékban megnézzük azt a találkozást, ami sok-sok évvel később a valóságban jön létre.

GONDOLATKÖVETÉS

narratív, mélyítő, reflektív

Ez a konvenció a szerepben dolgozó résztvevők egyéni gondolatait, reakcióit teszi hozzáférhetővé (a cselekmény fontos pillanataiban) – a játék megállítása után (ÁLLÓKÉPEK) a szereplők megszólaltathatók, ezzel teret adhatunk a cselekvésekkel kapcsolatos reflektív attitűdnek, továbbá láthatóvá tehetők a szereplők gondolatai és a „látszat" vagy a dialógusok között létező kontraszt. A konvenció alkalmazásának csak ott van értelme, ahol a szereplők a jelenetben nem tudják vagy nem akarják kimondani a gondolataikat.

Példák

1. Egy menekülttábor létrejöttével, életével foglalkozó munka részeként a csoport némajátékkal megjeleníti a csomagolást, majd miután a tanár megállította őket, elmondják, hogy mire gondolhatnak a résztvevők pakolás közben.

2. Egy dél-amerikai faluban váratlanul megjelenik egy „szárnyas öregember"[12]. A halász, aki megtalálta az „angyalt", egy ócska kunyhóba zárja, azonban a pletyka gyorsan terjed, a falu lakói tudomást szereznek a rendkívüli esetről. Hitetlenkedve, gúnyolódva gyűlnek össze a kunyhó körül, de még nem merik kinyitni az ajtót. Ebben a helyzetben hallgathatók meg az emberek gondolatai.

3. A „hétköznapi fasizmus” témájával foglalkozó játék iskolai környezetben játszódik. Egy csapat gyerek a tőlük bőrszín szerint különböző társaik megverésére készül. A csapat tagjai korántsem olyan elszántak, mint ahogy egymás előtt mutatják. A cselekvés estéjén az iskola mögött gyülekeznek, itt hallgatjuk meg, mire gondolnak valójában.

BELSŐ HANGOK

mélyítő, reflektív (és mivel eredményeivel kihat a történetre, így narratívnak is tekinthető)

Ez a konvenció elsősorban döntési helyzetnél használatos, mégpedig „kétutas” döntésnél, vagyis akkor, amikor a választásra kényszerülő szereplő vagy csoport két megoldás közül választhat. A „belső hangok” vetítik ki a variációk közötti vívódást, hangosítják ki az érveket és ellenérveket. Bonyolult, nehéz döntési szituációval szembesülő szereplő helyzetének vizsgálatára használható konvenció: a résztvevők úgy jelennek meg és úgy beszélnek, mintha ennek a központi szereplőnek pillanatnyi, konfliktusban álló gondolatai lennének, vagy pedig a szereplő „lelkiismereteként” cselekszenek (erkölcsi vagy politikai tanácsokkal látva el őt).

Példák

1. Egy dráma egy afrikai származású lány küzdelmével foglalkozik, aki meg akar menekülni egy csapat fehér fiú zaklatásától. A lánynak választania kell: a hosszú úton megy haza, vagy pedig a rövidebben, amely a bandával való találkozást jelenti. A csoport többi tagja úgy helyezkedik el, hogy fizikailag is megjelenítsék a kereszteződést, ahol a döntésnek meg kell születnie. A lányt a „keresztút” közepére állítják – a többiek tanácsokkal látják el aszerint, hogy a hosszú vagy a rövid úton állnak.[13]
2. Egy nagyvárosban élő fehér fiatalember azon töpreng, hogy részt vegyen-e egy idegen (más bőrszínű) férfi megverésében. Arra a döntésre jut, hogy „segít” a barátainak. A csoport egy szűk, kanyargós folyosót alkot, amely azt az utat jelképezi, ami az idegenhez vezet. Az idegent a folyosó végére állítják (tanári szerep vagy báb használatát, esetleg más szimbolikus megjelenítést kíván), a csoport pedig a fent már említett eszköztár segítségével megjeleníti a fiú lelkében zajló küzdelmet.
3. Egyetemi társai meghívják egy buliba a csoport mozgássérült tagját. A lányt otthon látjuk a tükör előtt, ahogy azon töpreng, hogy elfogadja-e a meghívást.

1. melléklet

Kontextusépítő konvenciók

Szerep a falon Tanulási terület	Jelmez- és kellék-használat	Térmeghatározás	Naplók, levelek, újságok, üzenetek	Befejezetlen anyagok	Közös rajzolás és térképek, ábrák készítése	Állókép

[1] A válogatás és az adaptáció a Drámapedagógiai olvasókönyvben megjelent Jonothan Neelands-írás alapján készült. Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1995. 157–212.

[2] De nem pszichologizálnak a formák alkalmazásával.

[3] Lipták Ildikó: Heg(y)ek. In: A dráma tanítása, segédlet az 5–10. évfolyamon tanítók számára, Kerekasztal Színházi Nevelési központ, Gödöllő, 2002.

[4] Mészáros Beáta: Mozart. In: A dráma tanítása, segédlet az 5- 10. évfolyamon tanítók számára, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő, 2002.

[5] I. m. 177. o.

[6] I. m. 181. o.

[7] Ld. a hallgatói segédletben a Fekete-fehér című óravázlatot!

[8] I. m.: 185. o.

[9] Lipták Ildikó: Átkelés az óceánon. In: Drámapedagógiai olvasókönyv; Színházi füzetek VII. (szerk.: Kaposi László), Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1995

[10] A példában szereplő drámaóra teljes leírása: Lipták Ildikó: Szabadesés. In: Magyar Drámapedagógiai Magazin 12. szám (szerk.: Kaposi László), Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 1997

[11] Takács Gábor: Salem; drámaóra a hallgatói segédletben.

[12] A példában szereplő drámaóra teljes leírása: Horváth Éva: Szárnyak. In: A dráma tanítása – segédlet az 5-6.osztályban tanítók számára; szerk.: Kaposi László, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő, 1997

[13] A példában szereplő drámaóra teljes leírása: Drámapedagógiai olvasókönyv; Színházi füzetek VII., 212. old. (szerk.: Kaposi László), Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1995

A tanári kérdéstechnika

Mészáros Beáta

1. A tanári nyelvhasználatról általában

A dráma, mint komplex módszeregyüttes – akár szaktárgyi órán, akár önálló óraként használjuk – speciális igényeket támaszt a pedagógussal szemben. Mint minden pedagógiai eszköznek, a drámának is vannak olyan építőkövei, amelyek egyedivé, a többitől megkülönböztethetővé teszik. Például a dramatikus tevékenységek, munkaformák miatt gyakran megbontja a szokásos tantermi frontális formát, és tanulási területei sem korlátozódnak egyetlen tudomány vagy művészeti ág területére (a témaválasztásnak csak a drámatanár fantáziája szabhat határt), így bármely szaktárgyi órán helyet kaphat. Ráadásul a tanár szerepben dolgozik, időnként alacsonyabb státuszban, mint a tanulók, ami bizonyos értelemben kiszolgáltatottá teheti. A lexikális tudás mellett – talán hangsúlyosabban is – megjelennek az emberi kapcsolatokra, erkölcsi, szociális kérdésekre vonatkozó, igazán csak szituációkban elemezhető tanulási tartalmak. Könnyű belátni, hogy a megváltozott körülményekhez más, a megszokottól eltérő tanári közlésmódot kell alkalmazni. Ha az a célunk, hogy a gyerekek nyitottá váljanak a felkínált játék irányában és ezáltal lehetőségünk legyen tanulmányozni az abban rejlő problémát, el kell nyernünk a bizalmat, amely lehetővé teszi a szabad véleménynyilvánítást. A folyton minősítő, bíráló hangnem, esetleg ironizáló beszédstílus éppen az ellenkezőjét eredményezi. Így a minősítéstől való szorongás a tanulókat vagy a véleményük elfojtására, vagy arra készteti, hogy a tanár kedvében járva azt mondják, amit az feltehetőleg hallani szeretne. A tanárnak gyökeresen át kell értékelnie kommunikációját és a gyerekek közléseire érzékeny befogadóvá kell válnia, sőt kifejezetten bátorítania kell tanulóit arra, hogy véleményüket, gondolataikat ne rejtsék véka alá. A drámát alkalmazó tanár egyik leghatásosabb „fegyvere” a helyesen alkalmazott – sajátosan „drámás” – tanári kérdéstechnika lesz.

Néhány követendő példa a nyelviségre J. Neelands-től[1]

„Biztató”

A tanteremben a hagyományok szerint a tanár az „uralkodó”, ő az, aki megmondja mit és hogyan kell csinálni. Ha valaki hibázik, joga van büntetni. Folyamatosan bírál és javít. Ha azt szeretnénk, hogy bizalom ébredjen diákjainkban irántunk és merjék gondolataikat kendőzetlenül kifejezni, más hangnemet kell használnunk nekünk is. Természetesen attitűdváltásra van szükség elsősorban, valóban legyen kíváncsi a tanár diákjai gondolataira, különben álságos lesz az eredmény.

„Burkolt – nem egyértelmű”

A gyerekek általában pontosan tudják, hogy mi az, amit válaszként, viselkedésként várnak tőlük. Akkor eredményes a drámában történő vizsgálódás, ha őszinte érzelmeket mozgat meg. A tanár ne adjon kész kliséket a gyerekek számára, hanem ösztönözze a saját megoldásokat.

„Kitérő”

A drámában a tanulás a gyerekek tevékenységében rejlik. Épp ezért a feltett kérdéseikre maguknak kell a választ megkeresni, ne a tanár adja meg, de természetesen segítse azt.

„Érzékeny, befogadó jellegű”

A drámatanár egyik leghatékonyabb eszköze az, hogy megérti a szavak mögöttes jelentését is. Ezt a tudást használja fel annak érdekében, hogy valós tapasztalatra tegyenek szert a tanulók és ne elégedjenek meg a felszínes tudással.

„Ravasz”

Speciálisan a drámára jellemző, hogy akkor hordoz tanulási tartalmat, ha kiélezett vagy döntési helyzetekbe „kényszeríti” a játszókat. Ezért a tanár feladata az, hogy ezeket, mint az „ördög ügyvédje” kiprovokálja, és ne engedjen a kényelmes megoldásoknak. Ha nagy egyetértés mutatkozna anélkül, hogy a problémát minden szereplő szemszögéből megvizsgálták volna, a drámatanár dolga felszínre hozni azt.

„Gordonos”
A pedagógusi és szülői körökben egyaránt népszerű Thomas Gordon módszeréből kölcsönözve a gyerekek tevékenységének, ötleteinek bírálata helyett alkalmazzuk az én-közlést! Ne azt hangsúlyozzuk, hogy milyen az, amit látunk vagy hallunk a gyerekektől, hanem hogy mit jelent nekünk személy szerint az, ahogy a csoport, vagy a csoport valamelyik tagja megnyilvánul! Akár bátortalanabb gyerek biztatásáról, akár egy „játékrontó” megzabolázásáról van szó, nem őt minősítjük, hanem kifejezésre juttatjuk a saját érzéseinket a dologgal kapcsolatban.

A kérdések nyelvezete (Neelands)
Felszabadító jellegű, ne sugallja, mit szeretne a tanár. Sokszor nehéz megállni, de a gyerekek megoldásait kell előtérbe helyezni. Tévedés azt gondolni egyrészt, hogy gyorsítja a tanulási folyamatot, ha mi adjuk meg a válaszokat a felmerülő kérdésekre (vagy ha éppen igen, a készen kapott válaszok kevésbé hívnak elő attitűdváltást), másrészt tévedés azt gondolni, hogy a helyes megoldást maguktól nem találnák meg. A drámában amúgy sincs egyetlen helyes válasz. Egyazon helyzetben több érvényes megoldás lehetséges, és a gyerekek a megfelelő tanári irányítás mellett rá is találnak azokra.

Tehát kérdéseink ne kezdődjenek így:
- Nem gondolod, hogy…?
- Nem akarod inkább…?
- Úgy tűnik nekem, hogy azt kellene… nem értesz egyet?
- Nem lehet, hogy arra gondoltál…?
- Biztos, hogy egyet lehet érteni … (ezzel)?

A felszabadító jellegűek használatosak inkább, amelyek töprengésre, továbbgondolásra késztetnek. Partnerré emelik a tanulókat, mert azt sugallják, hogy közösen gondolkodunk valamin, a tanár is velük együtt töpreng és nem kinyilatkoztat:

- Én ezt nem értem, te hogy vagy ezzel?
- Számomra elképzelhetetlen, te meg tudod magyarázni?
- Gyakran tűnődtem már azon, hogy…?
- Van valakinek javaslata?
- Mi történne akkor?
- Tud valaki megoldást arra…?
- Mi történne akkor, ha…?
- Van valakinek ötlete arra, hogy…?

2. Kérdések típusai (J. Neelands nyomán)

2.1. Információszerző
Példa: Hogy néz ki a falu? Mivel foglalkoznak itt az emberek? Mi lesz a jelszó? Hogyan beszéljen a király az alattvalóival? Stb.
Célja: Közösen meghatározni azokat a jellemzőket, amelyek a játék peremfeltételeit adják. Vonatkozhat a játék egészére, de egyetlen jelenetre is. Behatároljuk a cselekvés körülményeit, amelyben a játszók mozoghatnak, de meghatározhatjuk a szereplők attitűdjét, jelmezét, egyéb jellemzőit is.

2.2. Információt hordozó
Példa: Elég érv ez, hogy megtegyük? Nincs más foglalkozásra szükség a faluban? Van értelme, hogy ennyien harcoljunk? Ez az összes szóba jöhető megoldás?
Célja: A tanár a játék alaposabb átgondolása érdekében sugallja, ha valamiről kevés a tudásunk. Sejteti, de nagyon fontos, hogy nem mondja ki a gyerekek helyett. Jellemzően a „ravasz” kérdéstechnika az, ami itt célravezető.

2.3. Kutatásra ösztönző

Példa: Milyen volt az élet egy középkori városban? Milyen eszközökre van szükség egy ilyen kutatáshoz? Hogyan kellett viselkednie a lánynak és a fiúnak akkoriban?
Célja: Valamely témában való elmélyülésre ösztönöz. Ha felületes tudás mentén halad a játék, a szerzett tudás is megmarad a felszínen. Minél több ismeretünk van egy dologról, annál személyesebb lesz a hozzáfűződő kapcsolatunk.

2.4. Ellenőrző

Példa: Hogyan hallgassunk meg minden ötletet, ha egyszerre beszélünk? Mindenki érti, miben egyeztünk meg? Ha félvállról vesszük a parancsnokot, hogyan irányítja a csapatot?
Célja: Felhívja a figyelmet arra, hogy felelősséggel tartozunk a csoportnak és a játéknak. Amit csinálunk, azt komolyan kell venni és nincs helye parttalan „bohóckodásnak". Egyfajta fegyelmező eszköz a tanár kezében.

2.5. Elágazásokat tisztázó

Példa: Visszavonuljunk vagy támadjunk? Szerintetek elmondja, amit tud, vagy inkább hallgassa el? Barátsággal vagy ellenségesen fogadják az új osztálytársat?
Célja: Választásra késztet, amikor több alternatíva kínálkozik.

2.6. Véleményeket kereső

Példa: Vajon mi visz rá valakit az árulásra? Szerinted mit érez egy idegen ebben a helyzetben? Minden kamasz így látja a felnőtteket?
Célja: Szembesít azzal, hogy az adott téma milyen gondolatokat vet fel a csoport tagjaiban. Segíti a különböző attitűdök tisztázását. Jó alkalom arra, hogy a bátortalanabbakat is szóra bírjuk.

3. A válaszok kezelése

Elfogadó légkörben, biztató, „felszabadító" beszédstílust használva a tanári kérdésekre válaszok is születnek a gyerekek részéről. A drámára jellemző fejlett demokrácia megköveteli, hogy egyrészt mindenki hangot adhasson a véleményének, másrészt az ötletek beépülhessenek a játékba. Hogy minden résztvevő úgy érezze, a játékban rá is szükség van, a tanárnak megfelelő módon kell kezelnie az elhangzott hozzászólásokat. Annál is inkább kiemelt feladat ez, mivel húsz-harminc gyerek esetén időigényes és bárki türelmét próbára tévő feladat lenne mindenki véleményét és ötletét meghallgatni (nem beszélve arról, hogy a játékidőt rövidítené). Ha kevesebb a gyerek (kisebb létszámú csoporttal dolgozunk), természetesen ez is kivitelezhető.
És mit tegyünk akkor, ha a csoportban van néhány visszahúzódó tanuló, és kirekesztődnek a játékból? Hogyan érvényesíthetik ők az akaratukat a frontális formákban szívesen szereplők mellett? Néhány megoldás kínálkozik a különböző helyzetek mindenki számára megfelelő kezelésére.

3.1. A tanár lejegyzi a válaszokat

Nagy csoportlétszám mellett célszerű alkalmazni, illetve akkor, ha sok válasz érkezik a csoporttól. Bár időigényes, azt sugallja a játszóknak, hogy válaszuk fontos a tanár számára (ha neki annyira fontos a válaszom, hogy leírja, akkor nekem is lesz annyira fontos, hogy még egyszer átgondolom). A listához vissza lehet térni a későbbiek során is és ellenőrizheti magát a tanár, hogy minden ötletet figyelembe vett-e, esetleg bővíthető a későbbiek során. (A tanár saját magának jegyzetel: nem a táblára!)

3.2. A teljes csoport megkérdezése előtt kiscsoportos megbeszélés

A tanár megkéri a játszókat, hogy kisebb csoportokban beszéljék meg, hogy a felvetett témáról mi a véleményük. Az elhangzottakból válasszák ki a legtöbbjük által képviselt gondolatot és osszák meg frontális megbeszélésen a többiekkel. Egyfelől szűri a véleményeket, a teljes csoport felé már csak a továbbgondolásra érdemesek közvetítődnek, másfelől a bátortalanabbak kisebb plénum előtt könnyebben megnyilvánulnak.

3.3. A tanári reakció visszatartása

A konstruktív figyelem minden tanár – különösen a drámát alkalmazó tanár – számára fontos és a tanulók megnyilvánulásait ösztönző eszköz. Különösen kényes, tapintatot igénylő témáról folyó beszélgetésnél vagy döntési helyzetben fontos, hogy a tanár önuralmat gyakorolva hallgassa végig a gyerekeket. Természetesen ez nem csak a verbális megnyilvánulásaira igaz – kontrollálnia kell mimikáját, gesztusait is, hiszen egy lesújtó

tekintet éppúgy fagyossá teheti a levegőt, mint egy bíráló megjegyzés. Vagyis: a tanár megjegyzés és minősítés nélkül hallgatja végig a véleményeket, így nem gátolja a tanári reakciótól való félelem a játszókat.

3.4. A szégyenlősek szelíd biztatása

Egy csoport, bármilyen korosztályról legyen is szó, különböző személyiségű gyerekek gyűjtőhelye. Szaktárgyi órákon, frontális osztálytermi munkánál gyakorta szorul háttérbe a bátortalanabb, vagy a tananyagból kevésbé felkészült tanuló. A drámában kiemelt feladat szóra bírni azokat is, akiknek egyéb tanítási órán kevésbé van lehetőségük megnyilvánulni. Itt egyedül saját élményei, tapasztalatai azok, amelyekre szüksége van egy-egy szituáció elemzésénél, nincs számon kérhető tárgyi tudás. Tehát tegyük meg, hogy a ritkábban jelentkezőket szólítjuk ill. biztatjuk azokat, akik nem adtak még hangot véleményüknek.

3.5. Közös pontok keresése; a válaszok újragondolása

A csoporttól jövő különböző ötleteket és véleményeket megpróbáljuk súlyozni úgy, hogy megkérjük a játszókat, azokat a hozzászólásaikat tegyék meg, amelyek újat hoznak az előzőekhez képest. Esetleg megkérjük a tanulókat, hogy alkossanak csoportokat a hasonló véleményen lévők. Az álláspontok közelítése a cél, ill. annak eldöntése, hogy készek vagyunk-e a csoportdöntés meghozatalára és elfogadására.

3.6. Szavazás

Döntési helyzetben, vagy vitás kérdéseket tisztázandó, a drámatanár a gyerekek kezébe adhatja a választást azzal is, ha szavazással döntik el, mit szeretne a többség. Demokratikus forma, de csak akkor szabad a többség akaratát érvényesíteni, ha az ellenszavazat elenyésző. Ha megközelítőleg egyenlő súlyú érvek hangzanak el egyik vagy másik oldal mellett, érdemes minden felmerült ötletet kipróbálni a játékban – és nem szavazni.

---

[1] Jonothan Neelands: Dráma a tanulás szolgálatában, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1994. Az egyeztetés formái. Kérdések

Tanári értékelés a drámaórán

Mészáros Beáta

A tanári nyelvhasználatról

A drámaóra – jellegéből adódóan – eltér a többi tanórától. Megbontja a szokásos tantermi frontális formát, tanulási területei nem korlátozódnak egyetlen tudomány vagy művészeti ág területére (a témaválasztásnak csak a drámatanár fantáziája szabhat határt), ráadásul a tanár szerepben dolgozik, időnként alacsonyabb státuszban, mint a tanulók. Könnyű belátni, hogy a megváltozott körülményekhez más tanári közlésmódot kell alkalmazni. Ha az a célunk, hogy a gyerekek nyitottá váljanak a felkínált játék irányába és ezáltal lehetőségünk legyen tanulmányozni az abban rejlő problémát, el kell nyernünk a bizalmat, amely lehetővé teszi a szabad véleménynyilvánítást. A folyton minősítő, bíráló hangnem, esetleg ironizáló beszédstílus éppen az ellenkezőjét eredményezi. Így a minősítéstől való szorongás a tanulókat vagy a véleményük elfojtására, vagy arra készteti, hogy a tanár kedvében járva azt mondják, amit feltehetőleg hallani szeretne. A tanárnak gyökeresen át kell értékelnie kommunikációját és a gyerekek közléseire érzékeny befogadóvá kell válnia, sőt kifejezetten bátorítania kell tanulóit arra, hogy véleményüket, gondolataikat ne rejtsék véka alá.

Az értékelés helye a drámaórán

Természetesen a drámaórán is szükség van az értékelésre, csak a módja lesz más. Nem jó vagy rossz válaszban gondolkodunk, felelésben, dolgozatban és az arra adott érdemjegyben. Nehéz behatárolni, hogy a drámaórában hol van az értékelés helye, mert a játék bármely pontján megállhatunk (és meg is kell állnunk), hogy reflektáljunk a történtekre. Akár az elhangzott ötletekről van szó, akár a következő szakasz tervezéséről, netán szerepben végzett munkáról, a tanári visszajelzések hatnak a gyerekekre. Így az értékelés végigvonul az órán az egyeztetéstől kezdve az órát értékelő beszélgetésig.

Mi lehet az értékelés oka?

- Ha megakadunk a drámában, vagy számos lehetőség került elő, ésszerű dolog megállni és megkérdeznünk a csoportot arról, mit tegyünk.
- Előfordul, hogy a csoport vagy a csoport néhány tagja számára ködössé, követhetetlenné válik a játék és nem tudnak ezzel megbirkózni.
- Az adott megközelítésmód nem alkalmas mélyebb tartalmak feltárására és újabbakat kell keresni a csoporttal közös konszenzusra jutva.
- A tanórai keret behatárolja a játékidőt és valahol meg kell szakítanunk azt. Az addig történteket le kell zárnunk megelőlegezve a folytatást úgy, hogy a játék izgalma megmaradjon.
- Zavaró elem lehet a viccelődés, „poénkodás”, célját tévesztett viselkedés. Megvizsgálva, hogy mi ennek az oka, a csoportot szembesítenünk kell közösen meghatározott céljainkkal.
- Előfordulhat, hogy a tanár képviseli a legjobban saját ötletét, s így kiszorítja a gyerekeket a játékból. Esetleg a gyerekek számára még furcsa a „nem tanáros” viselkedés és még mindig a tanárt látják az óra vezetőjében és vakon követik önálló gondolatok nélkül.
- Azonnali reagálást igényel, ha a dráma olyan irányt vesz, ami sértheti vagy veszélyezteti a csoportot, vagy valamelyik tagját.
- Ha a csoport egy tagja új ötletével az eddig egyeztetetthez képest eltérő irányt szabna a játéknak – meg kell vitatnunk, szükségünk van-e erre a frissen „bedobott” ötletre.
- Amikor nem a dráma a legalkalmasabb forma az adott tanulási terület vizsgálatára, és tevékenységet kell váltanunk.
- Ha a játék során elveszett annak jelentősége a játszók számára, meg kell állni megbeszélni a részleteket.

Szerepben végzett értékelés

Az adott korcsoport figyelembevétele az értékelésnél sem elhanyagolható. A kisebb gyerekek intenzívebben élik meg a szerepjátékot és nehezebben megy a játék világa és a valóság közötti „közlekedés”, így az értékelés hatékonyabb szerepben, mivel kisebb igénybevételt jelent mind a gyerekek, mind a tanár számára, mint kiléptetni, majd újból szerepbe segíteni a tanulókat. A szituáción belüli tapasztalatok hatékonyabban beépülnek,

és a gyerekek intenzívebben fejezik ki érzelmeiket. Helyes, ha a tanár szerepből való kilépés nélkül értékeltet, és a csoportnak is szerepben van módja ennek átgondolására és a reagálásra.

Értékelés szerepen kívül

Nagyobb gyerekekkel a szerepen kívüli, a drámából kilépve történő értékelés könnyebben megvalósítható, mint a kisebbekkel. Ebben az esetben a felmerülő kérdések „direkt módon" megvitathatók. A nagyobbak tudatosabban szemlélik a szerepjátékot; valós énjük nagyobb hányadát viszik be a szituációba, és az átjárás a kettő között nem jelent nagy problémát. A tizenévesek személyes jelentéstartalmakat keresnek a drámában és megtanulják a formák használatát. Ezért lehet hatékonyabb a kiscsoportban végzett munka. A kész produktumok bemutatása természetes módon vezet el az értékelő szakaszhoz.

Fogalomtár

Kaposi L.[1], J. Neelands[2], G. Bolton[3], Sándor L. I.[4] alapján

Akció: A színpadi cselekvés neve. Ezek következhetnek a szövegből is, de mai értelemben akciónak inkább azokat az önálló értékű cselekvéseket nevezzük, amelyek a helyzetek, a szereplők, illetve a kapcsolatok jellemzésére szolgálnak, s belőlük a rendező darabértelmezése ismerhető meg. Ugyanakkor bizonyos játékmódokban az akcióknak kiemelkedő szerepük van a színészi állapotok megteremtésében is: olyan fizikai állapotba hozzák a színészeket, amelyben belső állapotuk is könnyebben érzékelhetővé válik *(Sándor L. I.).* A **drámai cselekvésnek** két aspektusa van: a belső akció rejtett cselekvés (gondolkodás, érzelem), míg a külső akció nyílt cselekvés (mozgás, beszéd). Maga a konkrét akció olyan cselekvés, amely időben és térben jelenik meg *(Bolton).*

Analógia: A főtéma parallelje – a távolságteremtés egyik eszköze *(Bolton).* Egyes tantárgyak témaköreinek feldolgozása során gyakori, más tárgyak esetében pedig időnként elkerülhetetlen az analógiák alkalmazása (ld. történelemtanítás).

Cselekmény: A külső akcióban megjelenő események sorozata *(Bolton).* Ld. még: TÖRTÉNET

Dramaturgia: Legtágabb értelemben minden időben lezajló és tudatosan tervezett eseménynek (pl. egy szertartásnak, ünnepségnek) a lefolyása, megszervezése. Szűkebb értelemben az időben befogadható művészeti ágakban (zenében, filmben, táncban, színházban) érvényesülő hatásmechanizmusok, amelyek az alkotói szándék megvalósulását szolgálják. Többféle dramaturgiai modell alakult ki. Az Oidipusz király például az analitikus építkezést követi, amely lényegében nyomozás az időben: a jelenbeli cselekvések a múlt megismerését szolgálják. A revizor alapja a bohózati dramaturgia: valakit összetévesztenek valaki mással, s ebből a félreértésből nevetséges helyzetek sokasága születik *(Sándor L. I.).* Amikor a tanítási drámában dramaturgiáról beszélünk, akkor rendre a szerkesztést, szerkezetet, a cselekménybonyolítást, a történet kezelését soroljuk ide. *(A szerk.)*

Dramaturgiai munka: A szöveg gondozása, esetleg átalakítása egy konkrét előadás szándékaihoz. Színházi korszakonként változik, hogy az adott színházeszmény milyen mértékű beavatkozást tart elfogadhatónak a drámai műbe. A legegyszerűbb és legtermészetesebb beavatkozás a húzás, hiszen egy dráma és egy belőle készült előadásszöveg sosem esik teljesen egybe. A stiláris, nyelvi átalakítás a szöveg mondhatóságát, illetve jelenkori hitelességét szolgálja. (Idegen művek esetében ez a legegyszerűbben új fordítás készítésével oldható meg, hisz a fordítások 20-30 évente – a nyelv változása miatt – szükségszerűen elavulnak.) Viszonylag gyakran kerül sor jelenetáthelyezésre, illetve szerepösszevonásokra is *(Sándor L. I.).*

Feszültség: A feszültség az érdeklődés és a lendület szinten tartásának eszköze. Segítheti a felszínessé váló cselekvés korrigálását is. Hasznos, ha az adott fókuszhoz kapcsolódóan már a tervezés során gondolunk a feszültség megteremtésének lehetőségeire. A feszültség eredhet például egy konfliktusból: ez lehet tényleges (pl. Robin Hood ⇔ a nottinghami seriff), illetve megjelenhet az attitűdök, érdekek, kultúrák, ideológiák terén („a normannok sosem fogják megérteni a mi életmódunkat"; „a nyugat csak a fehér ember idejötte után vált vaddá") *(Neelands).* A feszültség az egyensúly hiánya – ennek mind pszichológiai, mind a drámai formát érintő vonatkozásában *(Bolton).*

Fókusz: Amennyiben a feldolgozásra kerülő témát kiválasztottuk, ki kell jelölnünk annak *egy meghatározott aspektusát*, azt, amelyik a gyerekek számára (is) jelentőséggel bír, és amely a munka eredményeképpen egyre inkább értelmezhetővé válik számukra *(Neelands).* A fókusz a drámán belüli választások eredménye *(Bolton).* A fókusz az a nézőpont, amelyből igyekszünk megérteni egy problémát. Kezdő drámatanároknál tipikus hiba, hogy a témát egyszerre több oldalról próbálják meg körüljárni, és emiatt a tanulók nem szerezhetnek igazán mély tapasztalatot egyik szemszögből sem, semelyik szereplővel nem azonosulhatnak, mindenbe csupán belekóstolnak egy kicsit. Így a témával kapcsolatos tudás felszínes marad. *(A szerk.)*

Funkciójáték: Olyan játék, amelyben nincs fiktív elem *(Bolton).* Nem azonos a pszichodrámával. *(A szerk.)*

Groteszk játékmód: A túlzó, elrajzolt gesztusokat használó színpadi kifejezésmód, amely összességében egy furcsa, bizarr világ képzetét kelti *(Sándor L. I.).* A drámamunka során két leggyakoribb előfordulása: 1) gyakorlott játszóktól a tanár azt kéri, hogy eltúlozva jelenítsék meg az adott szereplők jellemző vonásait vagy a helyzetet; 2) tapasztalatlan játszók így próbálják kitölteni a tapasztalatlan drámatanár által hiányosan meghatározott szituációt. *(A szerk.)*

Idő (a drámában): Egy történet megjelenítésén tanári beavatkozás nélkül dolgozó gyerekek gyakran készítenek epizodikus, narratív jellegű jeleneteket, amelyek napokat, heteket, esetleg éveket ölelnek fel, holott valójában mindössze három-négy percet vesznek igénybe. Az ilyen megközelítésmód korlátai egyértelműek. A drámamunka egyik célja, hogy a gyerekeket az *egy meghatározott pillanatban* zajló események jelentőségére rávezesse. (…) A tervezés oldaláról nézve a tevékenységet azt mondhatjuk: a dráma mozzanatainak a való élettel megegyezően, vagy annál lassabban kell megtörténniük *(Neelands).* Gyakran alkalmazzuk a tanítási drámában az „időugrást" (idősíkváltást), valamint tanári irányítás mellett a „gyorsítást" és a „lassítást" is. *(A szerk.)*

Kompatibilitás: Az osztály aktuális **érzelmi** állapota és a fiktív kontextus **érzelmi** szintje közti kapcsolat mértéke *(Bolton).* A kompatibilitás szintje akkor magas, ha az osztály ráhangolódik a dráma eseményeire, nagy empátiával vesznek részt benne a gyerekek, tehát érzelmileg érintetté válnak a témában. *(A szerk.)*

Kongruencia: A résztvevők által a fiktív kontextushoz kötött **érzelmi** minőség és a kontextus **intellektuális** megragadása közti megfelelés, ennek mértéke *(Bolton).* Kongruensnek tekinthető egy tanuló akkor, ha a játékkal kapcsolatos megnyilvánulásai összhangban vannak azzal, ahogy valójában gondolkozik az adott témát illetően. Értelemszerűen inkongruens pl. az a tanuló, aki olyan válaszokat ad, amilyenekről feltételezi, hogy a tanár vagy társai elvárnak tőle, de ő (ill. az általa játszott figura) valójában nem azonosul a gondolattal. *(A szerk.)*

Kontextus: Aktuális kontextus: ami a résztvevőkkel ténylegesen történik (az a „valóságszelet", amelyben élnek, amelyre vonatkoztathatják, amelyben értelmezhetik a drámát). Fiktív kontextus: a külső akcióban megjelenő közös, képzeletbeli kiindulópont, ami az egyeztetés során jön létre *(Bolton, Kaposi).*

Kontraszt: Az ellentétek tudatos, a jelentést hangsúlyozó, esetenként jelentésteremtő használata lehetőséget ad a tanárnak arra, hogy művészként dolgozzon az osztállyal. A művész saját szándékának megfelelően teremt fokozatokat a kontrasztos elemek között, így adva jelentést az adott műnek, illetve így híva elő egyidejűleg az érzelmi, az érzéki, valamint a gondolati reakciókat. A drámamunka során a kontraszt hasonlóan működhet: érzelmi intenzitást ad a folyamatnak, a résztvevőkből pedig a megélt történések hatására megfelelő válaszreakciót vált ki *(Neelands).*

Meglepetés: Ahogy a közönséget az orránál fogva lehet vezetni, vagy bizonytalanságban lehet hagyni egy helyzet kimenetelét illetően, ugyanúgy lehetőség van arra is, hogy a kreatív dráma résztvevői megtapasztalják ezt az élményt. A meglepetés mint eszköz (…) csak akkor hatékony, ha az adott mozzanat a tanár szándéka szerint megtervezett cél közepébe talál és feltárja azt *(Bolton).*

Metafora: Az iskolai tanulás kontextusa a való élet kontextusának metaforája. Ugyanez igaz a színházra, hiszen a színház a valóság utánzása: olyan metaforákból áll, amelyek a valódi elemek helyett szerepelnek. A csoporttal valamilyen kezelhető képzeletbeli világot teremtünk. Ezzel egyidejűleg azonban bizonyos távolságot is kell tartanunk a mindennapos tapasztalatoktól, hogy gondolkodásunkat kitágíthassuk, megújíthassuk. Egy ilyen metafora az ismerős és az új tapasztalat találkozási pontjaként szolgálhat *(Neelands).* Két kontextus – az aktuális és a fiktív – közti megfelelés *(Bolton).*

Metaforikus, szimbolikus díszlet: Olyan színpadi tér, amely (az illúzióteremtés vagy a stilizáció mértékétől függetlenül) jelképes tartalmakat hordoz, s így az előadás értelmezésének szimbolikus tartományait nyitja meg *(Sándor L. I.).* A drámában lehet ez például egy dobogó, amit a király trónjaként vagy az istenek lakóhelyeként használunk. Fontos, hogy ne csak térkijelölő szerepe legyen, hanem a drámában fontos többlettartalmat kell kapjon, a tanulók megérthetnek valamit általa. *(A szerk.)*

Partikularizáció: Az általánostól vagy absztrakttól a konkrét felé irányuló elmozdulás *(Bolton).* Csak a konkrétat tudjuk eljátszani, de akcióinknak általános érvénye, ereje kell legyen *(Kaposi).*

Rítus: A különböző típusú rítusok személyes és szociális létünk fontos részét alkotják. Azoknak a rituáléknak, melyeken keresztül önmagunkról szólunk, meghatározott helye van életünkben. Itt a viselkedés meghatározott keretek közé kerül, megszerkesztetté és konvenciók által irányítottá válik. A rítus idejére tehát tudatosan részt veszünk valamilyen élményben, az adott esemény jelentőségét tudatosan nagyra értékeljük. Az a rítus, amelyben részt veszünk, társadalmunkról, annak ideáiról és értékeiről beszél *(Neelands).*

Rituális játékmód: Olyan színpadi megoldások összessége, amely a játékot szertartásszerűvé teszi, s ezzel a színház rituális gyökereire utal vissza. A szertartásszerű játékban kiemelkedő szerepe van a zenének, táncnak, a koreografált, ismétlődő mozgássoroknak, amelyek valamilyen istenivel teremtett kapcsolat különféle formáit érzékeltetik. A rituális játékban a színészi állapotok erősödnek fel, a gesztusok szükségszerűen stilizálttá válnak *(Sándor L. I.).* A drámajátékban is szokás alkalmazni, különösen kisebb közösségek szociokulturális szokásainak bemutatásakor. *(A szerk.)*

Stilizáció: A színházművészet egyik kulcsfogalma, többféle vonatkozásban használt kifejezése: a díszlettel, jelmezzel kapcsolatban éppúgy használják, mint a színészi játékkal vagy az előadás stílusával összefüggésben. A stilizáció mindig a valóságtól és a valóságostól való elvonatkoztatást jelenti (még ha ennek mértéke elég széles skálán változik is). A stilizáció kiemeli, felnagyítja, leegyszerűsíti a valóság (és a valóságos) bizonyos elemeit, és ezekre mint önálló értékű jelzésekre építi a különféle színházi hatásokat *(Sándor L. I.).*

Szakértői dráma: Az ismerethez társuló felelősséget hangsúlyozó dráma *(Bolton).* (A szakértői drámáról ld. A dramatikus tevékenység rendszerezése c. fejezetet!) Szakértői konvenció: a csoport tagjai a szituációnak megfelelő speciális szaktudással rendelkező szereplőként vesznek részt a játékban, mint pl. történész, szociális munkás, hegymászó stb. A szituáció rendszerint feladatorientált; szakemberek hozzáértése, képességei szükségesek a feladat végrehajtásához *(Neelands).*

Szerepbe lépés: Szerepbe lépésen azt értjük, amikor az osztályterem valóságából átváltunk a képzeletbeli világra – miközben nem feledkezünk meg arról, hogy *felvett* (drámabeli) szerepünkből folyamatosan és tudatosan vizsgáljuk *valóságos* szerepeinket. (…) A szerepbe lépés hatékony módja az új és kihívást jelentő szabályozási formák osztálytermi alkalmazásának, mivel a drámabeli szerep felvételével eltereljük figyelmünket a valóságos szerepről, illetve azt más nézőpontból is megvizsgálhatjuk *(Neelands).*

Szerepformálás: A színészi eszközök mozgósítása egy adott figura megteremtésében. A színész mindig az alkati adottságaiból indul ki, de azt módosíthatja maszkkal, tudatosan használt testtartással, felépített artikulációval, gesztikulációval. Ezeknek az elemeknek összhatásaként egy önálló (saját személyiséggel) rendelkező figura születik meg a színpadon, akit nem lehet összetéveszteni magával a színésszel. A könnyű és népszerű műfajokban ez a kettő összemosódik: mindig a népszerű színész színpadi személyisége működik, válik felismerhetővé, mert a nézők is erre kíváncsiak s nem arra, hogy egy ismeretlen alak önálló élete szülessen meg a szemük előtt *(Sándor L. I.).* A szerepformálással kapcsolatos elvárások függnek attól, hogy milyen drámamodellt alkalmazunk: másfajta szerepegyénítést kíván meg az a csoportról szóló drámamunka, amelyben mindenkinek saját maga által felépített, hosszabb időtartamban játszott szerepe van, ahol az egyéni döntéseknek nagy a jelentőségük, és mást a központi figura életéről szóló játék, amelyben a környezet egyes tagjait, több kisebb, rövidebb időre szóló szerepet játszik egy-egy tanuló. És

természetesen függhet a szerepformálás mikéntje a tanulók dramatikus tevékenységekben való jártasságától, illetve életkorától. *(A szerk.)*

Szerepjáték: Az egyén saját személyiségének, mint eszköznek alkalmazása egy jelen nem lévő kontextus metaforateremtő megidézésében, jelenvalóvá tételében („itt és most") *(Bolton).*

Szimbolikus tárgyak: A drámában nincs szükségünk kellékre, jelmezre és díszletre. (…) Hasznos lehet azonban, ha a csoport gondolatainak és érzelmeinek megragadására alkalmas működtethető tárgyat sikerül találnunk, amelynek a gyerekek számára valódi szimbolikus jelentése van *(Neelands).*

Szimbolizáció: Egy dolog valamely más dolog jelzéseként való használata. Piaget két típusát különbözteti meg: az elsődlegest, ahol a gyermek tudatában van a jelentésnek, illetve a másodlagost, ahol a jelentés nem tudatosul benne. Szintjei: a megértés megváltozásának négy lehetséges szintje:

- mesterséges: nem eredményez tanulást;
- megerősítés: az értékek tudattalan ismétlése;
- tisztázás: az értékek egyértelművé tétele;
- változtatás: az értékek valamilyen irányú módosulása *(Bolton).*

Színpadi effektek: Olyan megoldások, amelyek a zenei effektekhez hasonlóan nem állnak össze „dallamokká", azaz motívumsorokká vagy színpadi játékokká, csak az adott helyzetben működnek pillanatnyi hatáselemként *(Sándor L. I.).* A drámajátékban kitűnő feszültségteremtő eszköz lehet: pl. a (nem) várt személy érkezését, közeledését jelző effekt. *(A szerk.)*

Szituáció: A színpadon kialakított helyzet, amely valamiféle esemény, illetve valamilyen emberi viszony köré épül. A különféle szereplők valamiféleképp viszonyulnak ehhez, azaz a rájuk jellemző módon viselkednek a szituációban. Ez részben személyiségükből, részben a kapcsolataikból következik *(Sándor L. I.).* A szituáció fordulóponttól fordulópontig tart, míg a fordulópontok viszonyrendszerbeli változásokhoz köthetők. A szituációk lehetnek nyitottak és zártak, illetve a kezdő- és a végponton is rögzítettek *(Kaposi).*

Téma: A felszín *(külső akciók, véletlen történések stb. – betoldás: A szerk.)* alatt meghúzódó jelentés, amely a belső akcióhoz kötődik *(Bolton).* A dráma témája mindig történetre utal. Bármely irodalmi alkotás sok-sok témát tartalmaz. Ezek közül választanunk kell a mű feldolgozása során, majd a – tervezés során – a kiválasztott („leszűkített") témához keresünk fókuszt *(Kaposi).*

Tempó: A jelenetekben megjelenő hatáselemek, akciók, gesztusok, események eloszlásának mikéntje. A sűrűn záporozó hatáselemek gyors, a kevésbé gyakori gesztusok, akciók lassabb tempót teremtenek. Az erős színpadi hatások váltakozásából áll össze az előadás ritmusa *(Sándor L. I.).*

Tér: A dráma résztvevői egyik helyszínről a másikra lépve haladnak, magányosan állnak, majd párban, csoportban dolgoznak. A színház (az olyan művészeti folyamatoktól eltérően, mint az írás, festés vagy zene) időben és térben jelenik meg. A tér megfelelő alkalmazása a drámatervezés során a folyamat formába öntését segíti. A tér adta lehetőségeket a drámamunka mind *funkcionális*, mind *kreatív* szempontból kiaknázhatja.

Történet: Olyan eseménysor, amelynek egyes fordulatai láncolattá kapcsolódnak össze, azaz nem véletlenszerűen következnek be az egyes események. A történet kohézióját megteremti valamiféle kiinduló probléma (amely mintegy kiváltja az eseményeket), illetve egy (vagy több) középpontba állított szereplő (esetleg emberi csoport). A történetben megvalósulhatnak tudatos cselekvések és véletlenszerű történések *(Sándor L. I.).*

---

[1] Kaposi L.: *Tanítási dráma.* Szada, , szerzői kiadás, előkészületben (egyes részletek az itt olvasható Fogalomtárra adaptálva)

[2] Jonothan Neelands: Dráma a tanulás szolgálatában, Színház füzetek VI., Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1994. p.: 8–76.

[3] Gavin Bolton: A tanítási dráma elmélete, Színházi füzetek V., Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1993. p.: 110–111.

[4] Színművészet tagozat, segédlet a főtárgyat, a kötelező tárgyakat és a színházismeretet tanítók számára, szerk.: Kaposi László, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 2003. p.:111–117.

Szempontok az elemzéshez

Mészáros Beáta

1. A tanár tevékenységében

- Hogyan irányítja az óra folyamatát?
- Rugalmasan alkalmazkodik-e a játszók igényeihez?
- Képes-e beépíteni a játszók ötleteit?
- Megteremti a szabad véleménynyilvánításra alkalmas légkört?
- Érthetően adja-e meg a feladatokat?
- Világosak-e a munkaformák keretei és céljai?
- Példamutató és ösztönző-e a tanári szerepbe lépés?
- Valóban a fókuszba állított kérdésre keresi-e a játék a választ?
- Az esetlegesen adódó konfliktusokat hogyan kezeli?
- Az adott korosztálynak és tanulói csoportnak való-e a felkínált téma?
- Mik voltak az alkalmazott konvenciók és munkaformák?
- Mozgósítja-e a játszókat a felkínált szerep?

2. A tanár kommunikációjában

- Alkalmazza-e a drámára sajátosan jellemző tanári kérdéstechnikát?
- Hogyan kezelte a játszók válaszait?
- Gesztusaival, beszédstílusával ösztönzi-e a szabad véleménynyilvánítást?

3. A tervezett és megvalósított órában

- Mennyire sikerült megvalósítania az óra tervezett menetét?
- Szükség volt-e az óravezetés közben változtatásra és mi volt az oka?
- Célravezetőbb volt-e a lecserélt helyett választott munkaforma?

Félőlény vagy élőlény

Mészáros Beáta

Téma: A Kiserdő lakói egyre fenyegetettebbnek érzik magukat az általuk szörnyeknek nevezett lényektől. (Békés Pál *Félőlény* című meséje nyomán.)
Keret: A Kiserdő lakóit aggasztó hírek kezdik nyugtalanítani, amelyek furcsa és ijesztő szörnyekről szólnak. A szörnyek egyre többször bukkannak fel és zavarják a kis lényeket, végül arra akarják rávenni az erdő lakóit, hogy ők is váljanak szörnyekké.
Fókusz: Szükségszerű-e, hogy behódoljunk a fenyegető többségnek?
Tanulási terület: Identitástudat, másság, a közösség ereje, összefogás a fenyegetők ellen.
Csoport: 9-10 éves gyerekek
Időkeret: egy tanítási óra
Eszközigény: A3-as papír, székek, szőnyeg, belépési nyilatkozatok

1. Narráció: A Kiserdő lakóit játszhatnánk, akik nem állatok, inkább manóféle élőlények, akik gondozzák, vigyázzák az erdőt: csupálják az ágakat, porhanyítják a földet, a beakadt báránynyelhőt kiszabadítják a fák ágaiból és ehhez hasonló dolgokkal foglalatoskodnak. Mindenki találjon ki magának olyan tevékenységet, amellyel szívesen foglalkozna, s ami hasznosnak tűnik még akkor is, ha csak apróság.

Megjegyzés: *A nem túlságosan konkretizált szereplők a mesekönyv lapjairól valók. Kilenc-tíz éves gyerekeknek a kiskamasz kor hajnalán a félig ember, félig manó lények éppen megfelelnek. Meseszerűek, mégsem kell mondjuk nyusziként ugrabugrálni. A kisebbek persze szívesen bújnak állatok bőrébe és számukra az megfoghatóbb is.*
A történet rövid felvezetése elegendő információt kell adjon a szerepbe lépéshez, de a szerepek részletesebb kidolgozására nincs szükség. Az egész csoportos improvizációk fogják megteremteni az együvé tartozás élményét.

2. Térkijelölés: A tantermet kinevezzük a Kiserdőnek, amit székek határolnak. Egy szőnyeget leterítünk középre, ez lesz az a tisztás, ahová minden este összegyűlnek.

3. Állókép és mímes játék: Az egyik ügyes kezű lény megörökítette egy festményen az erdő lakóit a békés hétköznapok mindennapi tevékenysége közben. Miután elkészült a kép, adott jelre mindenki elkezdi mímelni a saját tevékenységét. A tanár közben kérdéseket intézhet a játszókhoz és akit megérint, az válaszolhat: Mi a munkád? Miért szeretsz itt élni? Kik a legkedvesebbek számodra az erdőben? Mindig ilyen nagy az egyetértés? Van olyan, akivel együtt szoktál dolgozni? Stb.

4. Egész csoportos improvizáció és tanári szerepbe lépés: A kis lények legkedvesebb időtöltése, amikor esténként a réten körbe ülnek és fenyőtűteát iszogatva mesélnek arról, hogy kivel mi történt. Az a szokás, hogy mindig más főzi a teát és kínálja a süteményt.

Megjegyzés: *Ez alkalommal a tanár (mint az erdőlakók egyike) látja vendégül a többieket, így módja lehet irányítani a beszélgetést, hogy ne egyszerre akarjon mindenki megszólalni. Ő is beszámolhat a napjáról, majd átadja a szót valakinek és így tovább, mintát adva ezzel a beszélgetés kultúrájáról. Az élménybeszámolók után a tanár szóba hozza, hogy levelet kapott egy társuktól, aki Csatang névre hallgat, és régebb óta járja a világot. Csatangról azt lehet tudni, hogy a „világjárás" mellett a másik kedvenc időtöltése a verselés. Ha valami erős érzelem keríti hatalmába, rögtön tollat ragad és lejegyzi. Ezúttal valami egészen különlegeset kapott tőle, nagyon szeretné megosztani a többiekkel is, mert kíváncsi a véleményükre.*

Csatang levele:

Idekinn más lett minden,
földön és égen rémek,

ahová néz az ember,
földerítők és kémek.

Idekinn más lett minden,
Szomorú minden ének,
Se vigasz, se remény nincsen,
Vigadoznak a rémek.

Megjegyzés: *A levél sugallja, hogy a világban valami nincs rendben. A tanárbeszélgetést kezdeményez szerepben arról, hogy vajon mit sugall Csatang levele? Kik azok a kémek és mit akarhatnak? Miért lett ettől Csatang szomorú?*

5. Narráció: Bizony a Kiserdő már csak az Utolsó Kiserdő volt, amit a szörnyek: a kukkoló berregény, a négyfarkú tányérfülű, a vahordály, a rusnyák és a még kitudja mifélék még nem kerítettek hatalmukba. Egyre többet jelentek meg az erdőlakók körül. Tulajdonképpen nem csináltak semmi különöset, csak figyelték őket. A legváratlanabb pillanatban bukkantak elő a fák közül.

6. Kiscsoportban jelenet és rajz készítése: Minden csoport kap egy A3-as papírt, amin egy szörny neve már szerepel. Saját elképzeléseik alapján rajzolják le, majd találják ki a hangját, mozgását is. Ezt követően készítsenek egy jelenetet, amelyből kiderül, hogy az adott szörny miféle ijedelmet, bosszúságot okozott számukra, amit az esti teázáson feltétlenül elmesélnének a többieknek.

7. Jelenetek bemutatása és egész csoportos improvizáció: Az elkészült rajzokat felragasztjuk a terem különböző pontján – mintha figyelnének minket a szörnyek –, és pár szóban megbeszéljük, hogy miben különböznek tőlünk. A székekkel szűkebb teret határolunk el, mint korábban és így kezdjük az esti teázást. Most valaki más látja vendégül a többieket. Az elbeszélést itt a jelenetek bemutatása helyettesíti. A jelenetek után megbeszélés arról szerepben, hogy miként lehet így folytatni az életünket, mit lehetne tenni: beszélni velük, vagy harcolni, esetleg valami mást tenni.

Megjegyzés: *A tanár nyugodtan átadhatja a vendéglátó szerepét, hiszen már egyszer mintát adott a saját játékával. Ugyanakkor a többiekkel egyenrangú részese a jelenetnek, így kontrollálhatja is. Bármi is a döntés, a szörnyek mindenképpen beszélni akarnak velük.*

8. Narráció: A szörnyek szinte állandóan jelen voltak már az erdőlakók mindennapjaiban. El is küldték az irodaszörnyet a Kiserdő lakóihoz, aki meg is jelent egy csomó papírral.

9. Tanári szerepbe lépés és egész csoportos improvizáció: Az irodaszörnyet a tanár játssza. Az irodaszörny afféle „lótifuti", aki teljesíti a szörnyek utasításait. A szörny érkezése előtt a teret még jobban leszűkítjük, szinte a szőnyegig húzva a székeket, jelezvén, hogy már csak ez a terület maradt az erdőlakóké. Az irodaszörny ezen kívülről, a tágas térből beszél hozzájuk:

„Kedves barátaim! Nagy szerencse ért titeket. Régóta figyelünk már benneteket és észrevettük, hogy féltek, reszkettek és aggódtok. Csupán azért, mert féltek a külsőnktől, a hangunktól, ahogy jövünk-megyünk. Mi szeretünk ijesztgetni, hangoskodni, leskelődni és utáljuk a fenyőtűteát és a beszélgetést. Hát ezen könnyen segíthetünk. Hogy lássátok, milyen jó szívvel vagyunk irántatok, felajánljuk, hogy álljatok közénk! Legyetek olyanok, mint mi! Csak annyit kell tennetek, hogy megtanuljátok, hogyan kell szörnynek lenni. Nem kell azonnal dönteni, itt hagyom a belépési nyilatkozatokat. Majd később visszajövök az aláírt nyilatkozatokért."

Belépési nyilatkozat

Alulírott kijelentem, hogy a szörnyvilág szabályait elfogadom, és rémtetteimmel igyekszem kiérdemelni nálamnál szörnyebb társaim bizalmát és megbecsülését.

_____
aláírás

Megjegyzés: *A tanár hangja legyen behízelgő! Hagyja, hogy a csoport belátása szerint reagáljon! Ha nagyon tiltakoznak, hangnemet válthat és hivatkozhat arra, hogy ők sokkal többen vannak, tulajdonképpen elpusztíthatnák az erdőlakókat. Közel, s távol nincs is más lény, már mindenki átváltozott.*

10. Egész csoportos improvizáció: Újra teázás, már csak a tisztáson (szőnyegen), körbevéve a székekkel. Arról kell döntést hozni, hogyan tovább. Elpusztul, beolvad a lények világa a szörnyekébe, vagy van valami más megoldás is? Félőlények leszünk vagy élőlények?

Megjegyzés: *Itt a játék több irányt vehet a csoport reakcióitól, ötleteitől függően. Ahhoz, hogy dönthessünk, meg kell vizsgálnunk néhány dolgot.*

- *Állóképek: A szörnyek életéből bemutatni azokat a jellemzőket, amelyek nagyon eltérnek az erdőlakók életétől.*
- *Kiscsoportos jelenetek: El lehet játszani, hogy milyen problémákba ütközik a szörnnyé válás: képtelenek vagyunk megtenni valamit, ellenkezik a természetünkkel, szokásainkkal, le kell mondanunk számunkra kedves dolgokról stb.*
- *Jelentés írása kiscsoportban: Mit írnának a szörnyek abban a „főszörnynek" szánt jelentésben, amelyben az erdőlakókat – mint új „szörnytársakat"– próbálják bemutatni neki?*
- *Állóképek, azaz képzeletbeli képes krónika készítése arról, ami a legrosszabb lehet abban az esetben, ha ellenállunk a szörnyek ajánlatának.*

11. Kiscsoportos bemutatók: Az elkészült jelenetek és írásos anyagok bemutatása és megbeszélése. Jó vége lenne-e/lehetne-e a „szörnylétnek" az erdőlakók számára? Jó lenne-e ez a szörnyeknek? Van-e más megoldás?

12. Egész csoportos megbeszélés szerepben: Összegyűlve a tisztáson megbeszélés arról, hogy mit válaszoljunk az irodaszörnynek.

13. Levél: Az erdőlakók válaszának és indokainak levélben való közös megfogalmazása. Ezt adják át az irodaszörnynek, amikor az visszatér a belépési nyilatkozatokért.

Fekete-fehér

Lipták Ildikó

A drámajáték alapjául szolgáló történet ötletét Kéki Andrea (drámatanfolyami hallgató) és Mike Leigh Titkok és hazugságok c. filmje adta.

Téma: a bőrszínhez fűződő előítéletek és az előítéletek miatti félelmek
Keret: egy lány új iskolába megy és ott új barátokat szeretne szerezni
Fókusz: Milyen formákban jelenik meg előítéletességünk? Hogyan érhetjük el, hogy ne kelljen megfelelnünk a kortárs csoport által diktált előítéletes viselkedési normáknak, ha azzal mi magunk nem értünk egyet? Hathatunk-e mi is a közösségre?
Tanulási területek: fajgyűlölet, a családunk iránt érzett kötődés, barátság, szégyen
Eszköz- és teremigény: normál tanterem széthúzott padokkal, tábla, a tanár által előkészített naplóbejegyzés
Időkeret: 1 tanóra
Csoport: 5–6. osztályos tanulók

Történetváz
Történetünk hőse, Cindy, 14 éves amerikai lány. Az édesanyja új munkahelyet kap, ezért a család Washingtonból egy vidéki kisvárosba költözik.
Cindy könnyen barátkozó, nyitott lány, hamar tesz szert új barátokra, barátnőkre az új iskolájában. Itt az a szokás, hogy a gyerekek rendszeresen elmennek egymás lakására is. Cindy nem szeretné, ha a barátai otthonában is meglátogatnák, mert nem szívesen vallaná be nekik, hogy négy évvel idősebb nővére, Emily feketebőrű lány. Ő még édesanyja előző házasságából született. Emily nagyon kicsi volt, amikor a szülők elváltak, majd az anyuka hozzáment Cindy (fehér) apukájához, akivel együtt nevelik Emilyt és közös gyermeküket is.

Narráció
A tanár elmondja a gyerekeknek, hogy a játék főszereplője egy 14 éves lány. A következő információkat osztja meg róla az osztállyal:
- Cindynek hívják
- az Amerikai Egyesült Államokban lakik
- (és mint már említettük) 14 éves

Napló
A tanár felolvassa Cindy naplóbejegyzését. Előtte megkéri a tanulókat, hogy jól figyeljék meg a szöveget, és próbáljanak minél több következtetést levonni a lány külső és belső tulajdonságaira vonatkozóan.

„Ma elutaztunk Pursley-be. Nagyon szép hely, de borzasztó messze van Washingtontól! Egy órát repültünk és még utána 40 percet autóztunk. Nem tudom, hogy fogom megszokni! És az osztálytársak! Iszonyúan fognak hiányozni! Már el is terveztük, hogy legalább öt búcsúbulit szervezünk, mielőtt elköltözünk Washingtonból. Mindenki nagyon kedves, mindennap elmondják, hogy hiányozni fogok.
Egy titok: ezen a héten a harmadik szerelmes levelet kapom, három különböző fiútól! Nem is tudom, mit gondoljak… De hát mindegy, úgyis elköltözünk.
Anyu munkája nagyon izgalmas (legalábbis szerinte) és ezt a lehetőséget nem hagyhatja ki. Emily pedig már idén is kollégiumban aludt hét közben. Most is ott van, és nagyon várom, hogy hazajöjjön. Vele mindent meg lehet beszélni, a leveleket is.
Apu leendő munkahelyére is benéztünk, szerintem ő is úgy izgul az újdonságok miatt, mint én.
Vajon milyen lesz az új osztályom? Biztos nehéz lesz barátokat szereznem. Úgy félek!”

Szerep a falon
A naplóban lejegyzett információkat a szerep a falon konvenció segítségével dolgozzuk fel. A következő kérdésekkel mindenképpen foglalkozzunk:
- Hogy nézhet ki Cindy?

- Milyen helyzetben van az osztálytársai körében?
- Kik tartoznak a családjához?
- Róluk és a hozzájuk fűződő kapcsolatáról mit tudtunk meg?
- Milyen érzései vannak a jövője miatt?

Narráció
A tanár elmeséli a gyerekeknek, hogy Cindyék elköltöztek Pursley-be és az új osztályba való beilleszkedés sokkal könnyebben ment a számára, mint azt gondolta volna. A gyerekek örültek a fővárosból érkezett lánynak, és minden tevékenységbe bevonták őt.
Volt egy olyan szokás az osztályban, hogy egy-egy hétvégén ún. „pizsamás bulikat" tartottak, és az új osztálytárstól is elvárták, hogy – mivel a nyári szünetben már sikerült berendezkedniük – minél előbb meghívja őket magukhoz. Cindy azonban mindig kerülte ezt a témát, és ha az osztálytársai említették, igyekezett kibújni a válaszadás alól.

Forró szék
A tanár felajánlja a gyerekeknek, hogy kikérdezhetik Cindyt arról, mi miatt nem szeretné, ha az osztálytársai meglátogatnák hétvégén.
A következő információknak kell kiderülni: Cindy tizennyolc éves nővére az édesanyja első házasságából született, tehát Emily és ő féltestvérek. Az anya első férje egy feketebőrű férfi volt, és külső tulajdonságait Emily örökölte. Bár Cindy szerint nagyon szép a nővére, nagyon aggódik amiatt, hogy az osztálytársai elutasítóak lesznek vele (ill. a testvérével szemben), ha ez kiderül.

Értékelés
A beszélgetés azzal kezdődik, hogy a tanár elmondja a gyerekeknek: Cindy osztályában túlnyomó részben fehér gyerekek vannak, és a városban is elég kisszámú a színes bőrű népesség. A korábbi osztályában ebből nem volt problémája, de itt részese volt néhány olyan eseménynek, ami alapján úgy érezte, hogy jobban jár azzal, ha elkerüli a „szembesítést".
Beszéljük meg, milyen események, beszélgetések, mondatok részese illetve tanúja volt Cindy, ami miatt nem „merte" vállalni a szembesítést.

Egész csoportos gyűjtőmunka
Hallgassunk meg minél több olyan ötletet, ami arra vonatkozik, hogy mik történhettek az osztályban és az iskolában e rövid idő alatt, amelyek láttán Cindy úgy döntött, hogy jobb lesz, ha eltitkolja testvére „kinézetét".

Kiscsoportos állóképek
Kérjük meg a gyerekeket, hogy kis csoportokban válasszanak ki egy-egy helyzetet a fentiek közül, és annak legerősebb pillanatát állókép formájában mutassák be a többieknek.

Értékelés
A tanulók a tanár által feltett kérdések alapján értékelik, elemzik, megbeszélik a látott képeket.

Fórum-színház
Válasszunk ki egyet a bemutatott képek közül (vagy ha azok valamelyikével nehéz lenne dolgoznunk, a tanár javasoljon egy helyzetet!) és a fórum-színház nevű konvenciót alkalmazva vizsgáljuk meg, hogy Cindy tehet-e valamit annak érdekében, hogy osztálytársai másképp viselkedjenek! Találjuk ki azt is, hogy miként hívhatja fel a figyelmüket rá, hogyan figyelmeztetheti őket a számára kellemetlen viselkedésük miatt!
Ajánlott forma: a tanulók közül kérjünk meg valakit, hogy lépjen Cindy szerepébe! A tanár néhány más gyerekkel együtt az osztálytársakat játssza! E szereposztás azért lehet indokolt, mert a tanárnak így lehetősége van arra, hogy a túl egyszerű helyzetmegoldásokat szerepből utasítsa vissza. Cindy szerepét (ezen konvenció során) játszhatja végig ugyanaz a gyerek is, de ha többeknek is kedvük volna kipróbálni, akkor nem csak instrukcióikkal látják el Cindyt, hanem a szereplő cseréjével oldjuk meg a játékot.

Értékelés
Lehetséges-e, hogy ezek után valamikor meghívja Cindy az osztálytársait magukhoz; az osztálytársak meg akarják-e látogatni őt? Képesek lesznek-e arra, hogy természetesen kezeljék Cindy nővérének bőrszínét:

megnyilvánulásaikban, gondolkodásukban ne ez befolyásolja őket, ha találkoznak vele, vagy ha Cindyvel vannak?
Ha időnkbe belefér (vagy ha lehetőségünk van rá a későbbiekben), foglalkozhatunk azzal a kérdéskörrel, hogy (amennyiben Cindy tud hatni az osztálytársaira) a gyerekek továbbvihetik-e valahogyan felnőtt környezetük felé azt, amit Cindy hozott az osztályba? Hogyan befolyásolhatják szüleik, nagyobb testvéreik magatartását?

Salem

Takács Gábor

Drámaóra-tervezet 13-14 éveseknek.
Irodalmi alapanyag: Arthur Miller A salemi boszorkányok című drámája

Időkeret: 45 perc
Játékbeli idő, helyszín: 1692 tavasza, Salem (észak-amerikai falu)
Körülmények: Új telepesek között vagyunk; szinte mindenki a vallásba kapaszkodik, ez nyújtja az egyedüli biztonságot a veszélyes és küzdelmes időkben; a környékbeli falvakban, városokban többször égettek „boszorkányokat".
Téma: Boszorkánysággal vádolnak néhány fiatal lányt, mert valaki látta őket éjjel az erdőben; köztük van egy tekintélyes gazda, Thomas lánya is.
Fókusz: Megvádoljunk-e egy ártatlan embert, ha ezzel saját gyermekünket megmenthetjük?
Tanulási terület: erkölcsi kérdés átgondolása / a bűnbakképzés
Eszközök: rongybaba (átszúrva egy tűvel) / kövek / levél / naplórészletek
Kulcsfogalmak: lelkiismeret / bűnbak / hazugság
Tanárral szembeni elvárások: Mozogjon otthonosan a fórum-színház konvenció használatában; némi színészi játékkedv nem árt (egyébként sem)!

A játék menete

1. Miután a játszók elhelyezkedtek és becsukták a szemüket, **a tanár mesél:**

Mai játékunk során néhány száz évet visszautazunk az időben. Történetünk helyszíne az amerikai kontinens lesz. Játékunk 1692-ben, Észak-Amerikában, Salem falujában játszódik. Ebben a faluban olyan telepesek élnek, akik a természettől és persze az indiánoktól hódították el a földeket. A falu lakói sokszor vannak kitéve az indiánok támadásának, szinte minden család tud mesélni a veszteségeiről. Az emberek a földből élnek és állatokat tenyésztenek. Van egy papjuk, akit különösebben nem szeretnek, mert úgy tűnik, mintha a saját gazdagodása fontosabb lenne a falu lakóinak lelkénél. Nem maradozhatnak el a templomból, mert azonnal megszólják őket a többiek. Mindenki meg van keresztelve, tartják az ünnepeket, szorgosan dolgoznak és imádkoznak. A falu földjei mellett az erdő kezdődik, amelyet mindenki gondosan elkerül. Egyvalamitől félnek jobban az itt élők, mint az erdő vagy az indiánok. Attól, hogy valamelyikükre rámondják, hogy boszorkány. Nem egy esetről hallottak már, amikor a szomszédos falvak valamelyikében máglyán égették meg azokat, akikre rámondták, hogy boszorkányok. Mindenki – férfiak, nők, fiatalok, gyerekek – mindenki gondosan vigyáz a jó hírére, nehogy vád érje.

Miután kinyitjátok a szemeteket egy falugyűlésen leszünk, ahol a felnőttek épp a nemrégiben történt esetet beszélik meg: az egyik szomszédos faluban néhány embert bevádoltak és később meg is égettek amiatt, mert boszorkánynak hitték őket.

2. Közös improvizáció következik, ami lehetőséget biztosít arra, hogy az alábbi kérdéseket a tanár szerepben tegye fel, illetve a játszók ugyanígy tudjanak beszélni a problémáról.

A tanár a következő kérdéseket teszi fel:

- A falu lakóinak miért lehetett különösen fontos a vallás?
- (miközben körbeadja a babát) Mit idéz fel bennetek ez a baba? Mi más lehet, mint játékszer?
- Mi kellett ahhoz ebben az időben, hogy valakire rámondják, hogy boszorkány? Egyáltalán: mit jelentett boszorkánynak lenni?

Tanári információ: Történetünk főszereplőjét Thomasnak hívják. Ő a falu egyik megbecsült gazdája, becsületes, szorgalmas ember. Játékunk idején 42 éves. Egyedül neveli Mary nevű 17 éves lányát, felesége tíz éve halt meg egy betegségben. Thomas nagyon félti Maryt, talán jobban is, mint kellene. Ha szükséges, tisztáz-

hatják az alapvetően fontos körülményeket, amiben egy akkori falu élete különbözött mai életünktől, de valószínű, hogy ezzel a játszók „nagy vonalakban” tisztában vannak. Nincs szükség a játékhoz speciális ismeretekre, egyedül a vallás megtartó és olykor szorító erejét fontos tisztázni a kezdő beszélgetésnél.

3. A család **képzeletbeli fotóalbum**a. Közösen gyűjtünk olyan eseményeket, amelyek különösen fontosak, izgalmasak voltak Thomasék számára. Az eseményeket tablókon (fotókon) jelenítjük meg. A képekbe fokozatosan vonjuk be a falu lakóit is, Thomasék élete szorosan kapcsolódik a falu életéhez.

4. Mary **napló**jából olvashatunk most részleteket.
A tanár a kisebb csoportoknak külön-külön megmutat (leírva) egy-egy bejegyzést (1. sz. melléklet) és arra kéri a játszókat, hogy ezeket értelmezzék a maguk számára, majd ezt követően tablóban mutassák be a lényeget a többieknek! Minden képet a naplórészlet felolvasása követ.
Mindhárom részlet elhangzása után összegzés következik.

5. Színházi jelenet (beépített szereplő konvenció alkalmazása)
Thomas (egy diák) és szomszédja (a tanár) beszélgetését látjuk. A szomszéd az alábbi információkat hozza:

> *Előző éjjel néhány fiatal lány kiszökött az erdőbe. Táncoltak, tomboltak. Nagy tüzet raktak, amit értek, bedobálták egy üstbe. Énekeltek. Játszottak. Azt hitték, senki sem látja őket. Az egyik lány Thomas lánya, a 17 éves Mary volt.*

Thomas nagyon megijed, nem tudja mit kéne tennie; megkéri a szomszédot, ne szóljon senkinek a dologról.

6. Thomas beszélni akar a lányával. A játszók felkészítenek valakit, hogy játssza el Maryt ebben a vitában (**fórum-színház** konvenció). A jelenet többször megállítható új instrukciók, ötletek miatt, cserélhető a lányt játszó szereplő. A játék fő döntési helyzetét nem befolyásolja, hogy Mary bevallja-e vagy sem mindazt, ami történt. (Ezzel együtt: a résztvevőknek el kell dönteniük, mit tegyen Mary.) Thomas kimondhatja a jelenetben, hogy attól fél, boszorkánynak fogják mondani a lányát. A boszorkányokat pedig megégetik. A jelenet azzal zárul, hogy a lányt felzavarja a szobájába.

> *Ha a lány tagadott, akkor sem nyugodhat meg Thomas, hiszen nem tudja, hogy hazudott-e vagy sem, hogy mások mit fognak mondani erről és főleg, hogy mit fognak gondolni. Mit szól majd a pap? Ha bevallotta, a tanár hozzon egy olyan „megkötést”, hogy Thomas a mai napon még senkinek sem akarja elmondani az igazat, bárkivel találkozik is. (Ha van időnk: ez előtt az információ előtt meghallgathatók az apa gondolatai.)*

Tanári információ: A faluban terjednek az egymásnak olykor ellentmondó hírek a lányokról, de teljesen pontosan senki sem tudja a történteket. Éppen ezért többen színesítik, továbbköltik a hallottakat. Készítsünk egy **képzeletbeli festmény**t a pletykáról, a falusiakról! Hangosítsuk ki a képet: milyen mondatfoszlányokat, szavakat hallunk?

7. Névtelen levélben *(a tanár vagy a csoportból valaki felolvassa az előre megírt levelet, amit Thomasnak címeztek)* valaki azt írja Thomasnak, hogy ne aggódjon, van megoldás a problémájára, hiszen ebben a faluban vannak többen, akik senkinek se hiányoznának, ha bajuk esne, akik kellőképpen „lúzerek”, hogy vádolni lehessen őket azzal, hogy elvarázsolták, megrontották varázslattal a fiatalokat, vagyis boszorkányok. A levelet lista zárja a szóba jöhető „boszorkányokról”. A listán azoknak a neve szerepel, akiket a korábban olvasott naplórészletek szerint Mary és apja korábban segített (2. melléklet).

8. Thomas nem bírja egyedül a terhet, megbeszéli a helyzetet azzal/azokkal, akiben/akikben a legjobban bízik.
Téma: Mit kezdjen Thomas a levél nyújtotta menekülési lehetőséggel?
Variációk (a csoport felkészültségétől, érdeklődésétől, fáradtsági szintjétől függően):

- Páros jelenetek.
- Egész csoportos improvizáció (Thomas és legjobb barátai).

9. A **belső hangok** konvencióval tovább vizsgáljuk, mit kéne tennie (Thomas szerepében a tanár).

10. Az összegzés után **megnézzük mindkét utat** (hacsak nem döntöttek egységesen a résztvevők).

- Ha elfogadja a lehetőséget: improvizálható egy rövid szakasz a „tárgyalásból", ahol Thomasnak a kiszemelt áldozat jelenlétében kell kimondani a vádat (de talán egy jól szerkesztett tablókép felállítása is „erős" lehet).
- Ha nem akar senkit bevádolni: írjuk meg Thomas naplóját öt évvel későbbről, ahogy visszaemlékszik a történtekre (elvileg fel is menthették a lányokat – pl. meggyőzhette a törvényszéket arról, hogy tekintsék a fiatalok meggondolatlanságának az esetet).

Mellékletek

1. Részletek Mary naplójából

1689. március 1.

Ma nagyon hideg volt. Kimentünk apával fát vágni az erdőbe, mert elfogyott a tüzelő. Visszafelé jövet ráakadtunk Nancy Good nénire. Ájultan feküdt az árokparton. Hazacipeltük. Mikor magához tért, elmondta, hogy előző este bizony felöntött a garatra és úgy indult haza nyomorult kis viskójába. Aztán félúton összeesett. Csoda, hogy nem fagyott meg! Apa nem tűnt valami boldognak, de segített rajta. Adott neki enni és azt is láttam, hogy a zsákjába is gyömöszölt útravalót. Szegény Nancy néni! Hányadszor történhet ez meg vele?! Nancy néni elvesztette a férjét, szerintem azért ilyen elveszett. Apa is néha elveszettnek tűnik anya halála óta. Remélem, őt nem kell majd az árokpartról hazacipelnem!

Nancy néni persze nem győzött hálálkodni! Hogy apa megint megmentette az életét, meg hogy rajtunk kívül úgysem viseli el őt senki ebben a faluban, meg hogy talán jobb lenne meghalni! Hát, nem tudom… tényleg nem tudom, mi lenne Nancy néninek a legjobb…

1690. június 16.

Tegnap volt Susan születésnapja. És én nem lehettem ott a legjobb barátnőm születésnapján! Pedig meg is ígértem, Susan biztos számított rám! Talán táncoltak is! Mindenki ott volt rajtam kívül. Apa egyszerűen nem engedett el. Összevesztünk este, azért nem. Már nem is emlékszem, hogy miket mondtunk egymásnak, de nagyon csúnyákat. Én már megbántam mindent, egész éjjel bőgtem. Hallottam, hogy apa is sokáig járkált a szobájában, egyszer még az udvarra is kiment idegességében. Nem értem, miért ilyen fafejű?! Nem kell engem már félteni! Különben sem laknak olyan messze Susanék! Vagy valami másért akart büntetni ezzel? Néha nem értem őt. Rám dühös valamiért? Kíváncsi vagyok, milyen lesz a mai napunk. Van amikor egyáltalán nem szólunk egymáshoz, van úgy is, hogy azonnal bocsánatot kér, ha megbántott. És én mit csináljak?

1691. november 27.

Ma nem történt semmi különös, unalmas egy nap volt. Hacsak nem számítom izgalomnak, hogy kihallgattam apa és Frank beszélgetését. Frank két éve költözött ide a faluba, de még mindig nem szokott meg nálunk. Pont arról panaszkodott apának, hogy mennyire kinézik őt mindenhonnan. Pedig dolgozik rendesen, nincs tartozása a boltban, jár a templomba minden vasárnap, és mégis. Hogy ez érthetetlen, és hogy ő azon gondolkodik, talán jobb lenne innen elköltöznie. Apa hallgatott, nem sokszor szólt közbe. Szerintem azért, mert ő sem kedveli nagyon Franket. Bár sosem hallottam, hogy rosszat szólt volna róla. Aztán apa biztatta kicsit, hogy maradjon, majd csak megváltoznak az emberek, megszokják őt is. Apa szerint, ha többet adakozna a templomnak másoknál, az talán segítene. Erre Frank felháborodott, hogy miért kéne neki többet fizetnie másoknál, mikor pont olyan, mint ők. Ez azért nem teljesen igaz. Frank valami távoli országból jött, hallatszik is a beszédén, meg máshogy öltözik, mint mi és nem is úgy néz ki. Például sokkal nagyobb bajusza van, hagyta teljesen megnőni. Mindegy. Aztán később apa és Frank ittak. Frank sokáig itt volt, arra aludtam el, hogy énekeltek.

2. Névtelen levél (kézírással)

Thomas! Ezt a levelet ne mutasd meg senkinek, és azonnal semmisítsd meg, miután elolvastad! Pontosan tudom, mekkora bajban vagy. Hidd el, átérzem a gondodat! Gondolom és remélem, meg sem fordult a fejedben, hogy ebben a helyzetben ne a lányod mellé állj! Micsoda ostobaság! Hisz nem történt semmi tragikus! Ezért a

semmiségért – akár igaz, akár nem – megbüntetni, méghozzá micsoda kegyetlen módon büntetni egy gyönyörű, értelmes fiatal lányt! Ugyan már! Ezt elkerülni kötelességed! Mint apa, nem engedheted meg, hogy akár csak meggyanúsítsa valaki. Előzd meg az eseményeket! Vannak ebben a faluban néhányan – remélem pontosan tudod, hogy kikre gondolok – akik egész egyszerűen nem érnek annyit, mint a lányod! Az a részeges vén trotty Nancy Good és az idegen minden cselekedetükkel alátámasztják, hogy nem valók ebbe a tisztességes közösségbe. Tűnjenek el, akár végleg! Ide figyelj, Thomas! Nem kell mást tenned, mint azt mondanod, hogy egyikük megbabonázta a lányod és a barátnőit. Hogy varázserővel kényszerítette őket arra, hogy az erdőbe menjenek. Ha ezt elmondod a papnak, biztos, hogy lesz tárgyalás, ahol boszorkánynak mondhatjuk őket. Én segítek majd neked, csak az első lépést kell megtenned. Lesznek mások is, akik mellénk állnak. Ennél jobbat a falunak nem tehetsz. Tudom, hogy kegyetlenül hangzik, amit javaslok, de hidd el: ők aztán tényleg senkinek sem fognak hiányozni! Egy alkoholista és egy idegen! Bármelyiktől szabadulunk meg, csak nyerhetünk vele! Nekik is jobb lenne, úgy sem tudtak beilleszkedni közénk! Gondolkozz ezen!
Egy jóakaród!

Az alkalmazott konvenciók listája

- kellékhasználat (rongybaba; naplórészletek; az apa kelléke; levél)
- tanári narráció (a történet felvezetése)
- közös improvizáció/gyűlés (falugyűlés)
- tablóképek (Thomas és a lánya, valamint a falu kapcsolata, élete)
- napló (Mary naplójának részletei)
- jelenetkészítés kisebb csoportokban (a napló alapján)
- színházi jelenet beépített szereplő konvenció használatával (Thomas és a szomszéd)
- fórum-színház (Thomas – Mary)
- egész csoportos tabló (festmény a pletykáról)
- levél (a névtelen levél)
- páros improvizációk vagy egész csoportos improvizáció (Thomas vívódása)
- belső hang (Thomas vívódása)
- tablóképek illetve naplóírás (időugrás, a döntés következményei)

Adaptáció

Lipták Ildikó

Az adaptivitás nem idegen kifejezés a pedagógusok számára: a hétköznapi pedagógiai helyzetekben az egyéni sajátosságokra tekintettel levő differenciálást és az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységes oktatást nevezik adaptív oktatásnak (Nádasi M., 2000).
A drámajátékok alkalmazása során azt a tanári tevékenységet nevezzük adaptációnak, amelynek során a tanár bizonyos technikák, stratégiák megváltoztatásával, átalakításával – az általa tanított osztály számára – taníthatóvá, megvalósíthatóvá tesz egy drámaóra tervet.

Az adaptív gondolkodás elsajátítása során a pedagógusoknak azon képességüket kell fejleszteniük, amely által ugyanazt a tanulási tartalmat tudják különböző osztályokkal más-más módon feldolgozni. Ehhez a tanároknak a következő területeken kell jártasságot szerezniük.

- A tartalom feldolgozása más drámamodell (vö.: Kaposi L.: Drámamodellek) alkalmazásával.
- Egy konkrét tartalmi egységre más munkaformák alkalmazásának lehetőségei.
- Egy konkrét tartalmi egységre más szerkezeti egységek alkalmazása.
- A tanulási tartalmak feldolgozása más keretben.
- Analógiás gondolkodás (ugyanazon szituáció és/vagy történet analóg helyzetben).
- Életkori és/vagy dramatikus tevékenységekben szerzett jártassághoz igazított adaptáció.

Amikor a (dráma-) tanár elkészít egy óratervet, egy bizonyos tulajdonságokkal, képességekkel, attitűdökkel rendelkező gyerekcsoportban gondolkozik. Ilyenkor szem előtt tartja tanítványai életkori sajátosságait, a saját képességeit, és munkáját mindenképpen befolyásolja az a tapasztalat, amelyet az adott osztályban szerzett. Más csoportok (még ha kortársak is) nem ugyanolyan jellemzőkkel rendelkeznek, ezért a tanítandó csoport számára alkalmassá kell tenni az anyagot arra, hogy számukra is hasznos, élvezhető és fejlesztő hatású legyen.

Miért lehet szükség arra, hogy adaptációs munkát végezzünk: egy drámafoglalkozást „átszabjunk”?

- A terv eredetileg más életkori csoport számára készült, de a téma és a megközelítés is jó az osztály számára, ezért az alkalmazott munkaformák megváltoztatásával kisebbek vagy nagyobbak számára is érdekessé tesszük a játékot (tehát egyes túl könnyűnek tűnő konvenciókat nehezebbre cserél és fordítva; az értékelést kisebbeknél szerepen belülire, nagyobbaknál szerepen kívülire cseréli stb.).
- A téma és a fókusz is erősen érinti az osztályt, de mivel túlzottan és túl hamar magukra ismerhetnek a játékban, nagyobb kerettávolságot kell szabnunk. A *távolítás* nagyobb rálátást, kisebb ellenállást és ezzel könnyebb megértést tesz lehetővé egy adott probléma kapcsán (pl. a jelenből a múltba vagy a jövőbe, esetleg földrajzilag más helyszínre, az emberek világából mesei környezetbe helyezzük a történetet).
- A foglalkozásleírás témája az osztály számára fontos tanulási területeket hordoz, de az ő számukra a téma más szemszögből való vizsgálata tűnik kézenfekvőnek (pl. a migráció, a menekültek témáját feldolgozó terv elsősorban a befogadottak szemszögéből vizsgálja az eseményeket, de a tanár célja, hogy a tanulók a befogadók oldaláról tekintsenek a témára).
- A fókusz és a téma is izgalmasnak tűnik, de a tanárnak izgalmasabb ötlete van a keretre, amelyben játszódik a történet.
- A foglalkozásterv rutinos drámatanárok számára kockázatmentesen megvalósítható, de a kevésbé gyakorlott pedagógus úgy ítéli meg, hogy számára több biztonsági elem beépítésére van szükség. (Pl. kevesebb olyan improvizáció legyen, amelyben a tanárnak is rögtönöznie kell, vagy az elágazásokat részletesebben ki kell dolgoznia, hogy ne hozza zavarba az új helyzet megoldásának szükségessége.)
- A csoport számára túl nehéz az eredeti óra.
- Tantárgyi kötés szükséges.

- A megfelelő körülmények (idő, tér) nem állnak rendelkezésre.

A legfontosabb definíciók ismétlése: téma, kontextus, keret, kerettávolság, fókusz

Az egyes kifejezésekhez tartozó jelentések:

TÉMA: Amiről az óra szól. A (szűkebb) témát úgy fogalmazzuk meg, hogy történetelemet is tartalmazzon.

KONTEXTUS: *idő, hely, személyek, viszonyok, problémák* (Mi érdekel bennünket velük kapcsolatban? Mi indít arra, hogy részt vegyünk a drámában? Milyen problémával szembesülünk, mi teremt a kezdetekkor feszültséget?)

KERET: Minden társadalmi kapcsolatban két aspektus van jelen: 1. *akció;* 2. milyen *nézőpontból* nézik az emberek

FÓKUSZ: *milyen nézőpontot helyezünk a dráma középpontjába* (a téma egy szeletének kiválasztása, ami a célnak és a csoportnak is megfelelő) pl. munkanélküliség a szociálishelyzet-változás miatt magát vesztesnek tekintő gyerek szempontjából.

A hospitációról

Mészáros Beáta

IPR II./3 Az integrációt elősegítő módszertani elemek[1]

Drámapedagógia

Miért éljünk iskolánkban a drámapedagógia módszerével?

Nagymértékben megnőttek a társadalmi különbségek, nem utolsósorban az etnikai dimenziók mentén. A társadalmi változások elsődleges pedagógiai feladattá teszik a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai sikerességét akadályozó tényezők lebontását. Ki kell dolgozni azokat a pedagógiai módszereket, amelyek az esélyegyenlőség irányába mutató változásokat indítanak el a hátrányos helyzetűek számára. Ennek érdekében minden pedagógiai eszközt meg kell ragadni, amely különbségeket kezelni tudó, korszerű és gyerekcentrikus. Idejétmúltak és bizonyítottan rombolóak a tanulóközösségeket illetően azon „poroszos" hagyományokon alapuló pedagógiai kultúrák, amelyek tekintélyelvűek, hierarchikus felépítésűek és az egyirányú kommunikációra épülnek. Az az iskola, amelyik az alacsony státuszú társadalmi csoport gyermekei számára nyújtott pedagógiai szolgáltatások minőségének javítását elsődleges célnak tekinti, maga is aktívan hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek csökkenéséhez. Ennek első lépése a pedagógusok támogatása abban, hogy heterogén tanulóközösségek nevelésére alkalmassá váljanak. Azt azonban szögezzük le, hogy előítélet-csökkenés nélkül bármely modern pedagógiai módszer eredménytelen lesz. A drámapedagógia egyik alappillére a demokrácia, hiszen a játék során végig arra törekszik, hogy minden résztvevő aktívan részt vegyen a tevékenységben és az alkalmazott munkaformák is a szabad véleménynyilvánítást ösztönzik, különös figyelmet szentelve a visszahúzódóbbaknak. A drámát alkalmazó pedagógusokat is olyan kompetenciák elsajátítására ösztönzi, amelyek alkalmazásával a saját példamutató magatartása készteti tanítványait az elfogadó magatartásra.

Módszertani háttér felvázolása

A dráma olyan pedagógiai szemlélet és módszeregyüttes, amely szervesen kapcsolja össze a művészeti tevékenységet a neveléssel. A gyerekek szerepek védelme alatt szembesülnek konfliktusokkal, emberi problémákkal, így valós énjüktől eltávolítva, nagyobb rálátással vizsgálják az adott helyzetet. Olyan történeteket dolgoznak fel, amelyek máshol, másvalakivel történnek, mégis olyanok, hogy akár a miénk is lehetne. Így lehetséges a mindenki számára érvényes partikuláris és univerzális tartalom kódolása és beépítése a személyiségbe annak sérülése nélkül. Előnye, hogy egyaránt alkalmas tanórai keretek között szaktárgyi ismeret, vagy önálló drámaóraként erkölcsi, társadalmi, emberi problémák közvetítésére, esetleg délutáni szakköri vagy szabadidős tevékenységnek. A drámapedagógia olyan demokratikus nevelési módszeregyüttes, amelynek sikeres alkalmazásához a pedagógusoknak feltétlenül rendelkezniük kell olyan attitűdökkel, készségekkel és képességekkel, mint például a partneri viszony elfogadása, konszenzuskészség, nyitottság és érdeklődés a tanulók személyes véleménye iránt, empátia, etikai érzék, képzelet, jó írásbeli-szóbeli kommunikációs képesség, tolerancia, együttműködési készség, rugalmasság stb. S ha rendelkeznek ezekkel a kompetenciákkal, nagy a valószínűsége, hogy személyiségükön keresztül közvetítik is ezeket tanulóik felé. Tanulmányok igazolják, hogy a pedagógus által képviselt viselkedési minta jobban beépül a tanulók viselkedésébe, mint amit a verbális kommunikációja kifejez.

Az integrációs felkészítés pedagógiai rendszerének kétéves bevezetési ütemterve:

Hospitálásra épülő együttműködés

I. félév

- Iskolaszervezési intézkedések.
- Technikai feltételek, módszertani feltételek és pedagóguskészségek listája elkészült.
- A hiányok pótlására projektterv készül.

II. félév

Rögzített és dokumentált a kapcsolattartás *formája, gyakorisága, módszere,* illetve *eredményei.*

II. év

- A pedagógus-együttműködési technikák dokumentáltan a rendszer részei.
- Konklúzióit a pedagógusok használják a fejlesztési tervek korrekcióinál.

Drámapedagógia kétéves bevezetési ütemterve

I. év

- A drámapedagógia helye és szerepe pontosan meghatározott.
- A szükséges iskolaszervezési és technikai feltételek listája elkészült.
- A hiányok pótlására projektterv készül.

II. év

- A pedagógiai programban a drámapedagógia helye és szerepe pontosan meghatározott.

Ideális megfigyelési helyzet:

- Szaktárgyi órán.
- Tanrendbe beépített drámaórán.
- Szabadidős tevékenységként.

A dráma során mit érdemes megfigyelniük a hatékony együttnevelés iránt érdeklődő látogatóknak?

A tanár tevékenységében

- Hogyan irányítja az óra folyamatát?
- Rugalmasan alkalmazkodik-e a gyerekek igényeihez?
- Képes-e beépíteni a gyerekek ötleteit?
- Megteremti-e a szabad véleménynyilvánításra alkalmas légkört?
- Érthetően adja-e meg a feladatokat?
- Világosak-e a munkaformák keretei és céljai?
- Példamutató és ösztönző-e a tanári szerepbe lépés?
- Valóban a fókuszba állított kérdésre keresi-e a játék a választ?
- Az esetlegesen adódó konfliktusokat hogyan kezeli?
- Az adott korosztálynak és tanulói csoportnak való-e a felkínált téma?

A tanár kommunikációjában

- A drámára sajátosan jellemző tanári kérdéstechnika alkalmazását.
- Gesztusaival, beszédstílusával ösztönzi-e a szabad véleménynyilvánítást? (Kongruencia.)

A gyerekek tevékenységében

- Mindegyiküket mozgósítja-e a felkínált szerep?
- Bátran fogalmazzák-e meg gondolataikat, vagy inkább a vélt vagy valós tanári elvárásnak próbálnak megfelelni?
- Sajátjuknak érzik-e a tevékenységet?

A gyerekek egymás közötti kapcsolatában

- Segítik-e egymást a munkában?
- Az önálló partnerválasztásnál etnikailag heterogén csoportok alakulnak-e?
- Adódnak-e konfliktusok, és ha igen, miből?

Hospitálási szempontok kooperatív módon történő feldolgozása

- A hospitáláson résztvevők megkapják a négy szempontsor valamelyikét a hospitálás vezetőjétől, aki megkéri őket arra, hogy a látott foglalkozáson elsősorban ezekre figyeljenek, valamint azt is kéri a részvevőktől, hogy jegyezzék le tapasztalataikat a szempontsort tartalmazó papírra.

- A látottak megbeszélésénél alkossanak a résztvevők négyfős csoportokat úgy, hogy egy csoportban négy különböző szempontsort figyelő résztvevő legyen! Tehát minden kiscsoport rendelkezzen mind a négy szempontsorral!
- A csoportok asztalán legyen négy szerepkártya, amely 1–4-ig van számozva! Az egyes számú szerepkártya az időmérőé, a kettes a jegyzőé, a hármas az olvasóé, a négyes a szószólóé. A csoporttagok húznak egy-egy kártyát, ami meghatározza a csoportban betöltött feladatukat.
- A továbbiakban a szempontsorok megbeszélése történik. A hospitálás vezetője meghatározza azt az időt, ami alatt az egyes számot húzó résztvevőnél lévő szempontsort a csoport feldolgozza. Az időmérő feladata figyelni, hogy a csoport ne csússzon ki az adott időből.
- Az egyes számot húzó résztvevő egyenként felolvassa a nála lévő szempontokat. Mindegyik után elmondja a jegyzetei alapján, amit tapasztalt. Azután a tőle jobbra ülő hozzáfűzi a saját tapasztalatait, majd a tőle jobbra ülő is és így tovább, amíg mindenki sorra nem kerül. A jegyző mindeközben felírja a szempontot és a szóforgó végén lejegyzi a csoport véleményét.
- Az idő letelte után minden csoport olvasója ismerteti a jegyző által a különböző szempontokról leírtakat. A hospitálás vezetője egy – az ablakmódszernek megfelelően – négy részre osztott csomagolópapír egyik négyzetébe lejegyzi a csoportok észrevételeit.
- Ezen munkamenet ismétlődik egészen addig, amíg mind a négy szempontsor sorra nem kerül.
- Miután a hospitálók minden szempontsort megbeszéltek, a hospitálás vezetője minden csoportnak kioszt egy papírt, amin az alábbi – a saját intézményükre és munkájukra értelmezett – kérdések szerepelnek:

  1. Milyen módon történik a drámaóra tanrendbe való beillesztése, ill. szaktárgyi, szakköri alkalmazása (önálló óra, beillesztve más szaktárgyi órába stb.)?
  2. Rendelkezésre áll-e megfelelően képzett szakember?
  3. Amennyiben nincs szakember, van-e lehetőség a pedagógusok számára akkreditált továbbképzésen való részvételre?
  4. Amennyiben alkalmazzák a drámapedagógiát, mik az ezzel kapcsolatos tapasztalatok, felmerültek-e problémák, amelyek külső segítséget igényelnek?
  5. Fogalmazzák meg bármilyen aggályukat, kérdésüket, akár a látott foglalkozás, akár a saját munkájuk kapcsán!

  Megkéri a csoportot, hogy szóforgóban mindenki mondja el véleményét és a csoport szószólója jegyezze le azokat.
- A csoportok szószólója ismerteti a többiek számára a megbeszélteket. Az esetleg felmerült problémákra csoportforgóban reagálhatnak a csoportok és a hospitálás vezetője – keresve a lehetséges megoldásokat.

[1] Oktatási Közlöny 20. szám, 2004. augusztus

Példák drámaórák adaptációjára

Salem – adaptáció 1.

Mészáros Beáta
Változat kontextus építésére

Korcsoport: 11-12 éveseknek *(Az eredeti óra 13-14 éves gyerekek számára készült.)*
Irodalmi alapanyag: Arthur Miller *A salemi boszorkányok* című drámája
Időkeret: egy tanítási óra
Téma: Boszorkánysággal vádolnak néhány fiatal lányt, mert valaki látta őket éjjel az erdőben; köztük van egy tekintélyes gazda, Thomas lánya is.
Fókusz: Megvádoljunk-e egy ártatlan embert, ha ezzel saját gyermekünket megmenthetjük?
Keret: A történet 1692 tavaszán, Salem (Észak-Amerika) falujában játszódik. Új telepesek közt vagyunk; szinte mindenki a vallásba kapaszkodik, ez nyújtja az egyedüli biztonságot a veszélyes és küzdelmes időkben; a környékbeli falvakban, városokban többször égettek „boszorkányokat".
Tanulási terület: szülői felelősség, szülői tilalom elleni lázadás, bűnbakképzés

1. Tanári narráció: Mai játékunk során néhány száz évet visszautazunk az időben. Történetünk helyszíne az amerikai kontinens lesz. Játékunk 1692-ben, Észak-Amerikában, Salem falujában játszódik. Ebben a faluban olyan telepesek élnek, akik a természettől és persze az indiánoktól hódították el a földeket. A falu lakói sokszor vannak kitéve az indiánok támadásának, szinte minden család tud mesélni a veszteségeiről. Az emberek a földből élnek és állatokat tenyésztenek. Nem maradozhatnak el a templomból, mert azonnal megszólják őket a többiek. Mindenki meg van keresztelve, tartják az ünnepeket, szorgosan dolgoznak és imádkoznak. Nagyon tartottak a boszorkányság vádjától, tudomásuk volt róla, hogy a környező falvakban előfordultak boszorkányégetések.

2. Egész csoportos megbeszélés: Hogyan éltek az emberek? Mi volt/lehetett a faluban az összetartó erő? Miért volt a vallásnak ilyen nagy a szerepe? Kik azok a boszorkányok? Hogyan döntötték el, hogy kit fognak boszorkánynak nevezni?

3. Tanári narráció: Élt a faluban egy Thomas nevű ember, akinek volt egy tizenhét éves lánya, Mary. Mary, mint sok korabeli, nem mindig hallgatott apja intelmeire. Elhatározta, hogy összehívja a barátait egy titkos helyen az erdőbe és ráveszi őket egy kis „boszorkánykodásra". Természetesen a legnagyobb titokban.

4. Tanári szerepbe lépés és egész csoportos improvizáció: A tanár Mary szerepét veszi fel, míg a résztvevők a falubéli gyerekeket (Mary barátait) játsszák (nem csak lányokat). Ráveszi őket, hogy csináljanak valami „boszorkányosat", mert az olyan izgalmas. Nem kell törődni a felnőttek intelmeivel, úgysem látja senki éjszaka, ha kiszöknek.

5. Szertartás: Mary megesketi a többieket, hogy a történteket titokban tartják.

Megjegyzés: *Mivel kisebbeknek a szerepben végzett munka nagyobb elkötelezettséget jelent, induljon a játék a történetet és a körülményeket tisztázó megbeszélés után szerepbe lépéssel. Így az eredetileg a tanári narrációban lévő információ átkerül a játékba. A továbbiak kimenetelét nem befolyásolja, mégis ennek a korosztálynak az igényei szerint, az életkori sajátosságokat figyelembe véve indul a játék. A felnőttek kijátszása, a kiskamaszok ébredező lázadása jelenik meg a játékban. A jelenet kimenetele szempontjából nincs jelentősége, hogy mindenki belemegy-e a játékba.*

6. Egész csoportos állókép: Némi közös egyeztetés után három-négy állóképben jelenítsük meg, hogy mi történt éjjel az erdőben!

Salem – adaptáció II.

Lipták Ildikó

A fent olvasható adaptációban történt kontextusépítésből kiindulva az alábbi változat szintén 5-6. osztályos gyerekek számára készült – figyelembe véve azt az adottságot, hogy az osztály tanulóinak többsége gyenge szövegalkotási és -feldolgozási képességgel rendelkezik, ezért aligha várható el, hogy a gyerekek hosszabb szöveg feldolgozásával jól boldogulnának (ld. a drámaóra alapváltozatában a levelet, amit Thomas gazda kap), továbbá szem előtt kell tartanunk, hogy egyszerű szövegek alkotása és megértése terén fejlesztenünk kell a gyerekeket.

1. Tanári narráció: A tanár elmondja a gyerekeknek, hogy a történet onnan folytatódhat, hogy a fiatalok túl vannak az éjszakai „bulin".

2. Kiscsoportos állóképek, előre megadott címek alapján: Az óra vezetője arra kéri a gyerekeket, hogy általa megadott rövid események leírása alapján készítsenek egy-egy állóképet, ami olyan eseményt ábrázol, amelyben Marynek valamilyen szerepe volt, vagy a látottak nagy hatással voltak rá.

A címek:

- Apa (Thomas) és lánya (Mary) egy részeg öregasszonyt találnak az árokparton. Bár nem szívesen, de segítenek rajta.
- A faluba költözött idegen, Frank bemegy a templomba és az emberek összesúgnak a háta mögött.
- Thomas megpróbálja meggyőzni Franket, az idegent, hogy több pénzt adakozzon az egyháznak, hátha rokonszenvesebbé válik a falubeliek számára. Mary kihallgatja a beszélgetést.

3. Naplórészlet készítése kiscsoportokban: A csoportok naplóbejegyzés formájában lejegyzik az eseményeket, úgy, mintha azt Mary írná, majd az elkészült szövegeket felolvassák egymásnak.

4. Tanári narráció és megbeszélés: A tanár elmondja, hogy az éjszakai események nem maradhattak titokban. Valaki szemtanúja volt a fiatalok bulijának, és az esetnek a faluban is híre ment. Így tudta meg Thomas gazda is. *Beszéljük meg, vajon mit gondol, mit érez az apa, mit tesz és mit szeretne tenni?*

5. Egész csoportos improvizáció, a tanár szerepbe lépésével: Elmondjuk a gyerekeknek, hogy egy éjszaka, amint a történteken töprengett Thomas, egy titokzatos idegen kopogott be az ablakán, aki kilétének felfedése nélkül különös dolgokat mondott az apának.

Játsszuk el a két ember beszélgetését úgy, hogy a gyerekek mindannyian egyszerre játsszák Thomas gazdát, a tanár pedig az idegen szerepét veszi magára! Így mondja el neki az ajánlatát: „fogják rá" néhány falubeli „lúzerre", hogy ők bűvölték meg a gyerekeket, és igyekezzenek elérni, hogy őket büntessék meg, a fiataloknak pedig ne essék bántódásuk!

Az értékelés után hasonlóképpen folytatódik az óra, mint a 13-14 évesek számára készült változatban.

Tervezési lap/1. gyakorlatsor tervezéséhez

A feladat **gyakorlatokból** (a Bolton-féle felosztás szerint „A” típusú dramatikus tevékenység, ezen belül főként szabályjátékokból, helyzetgyakorlatokból) álló foglalkozás vázlatának elkészítése.

A foglalkozás időtartama: kb. 20 perc (a tervezet lehet teljes tanóra része is: nemcsak drámaóráé, hanem bármilyen más szaktárgyi óráé).
A tervezet *egy* drámatanár részvételére épüljön!

A tervek megvalósítására a mikrotanítási tréninghez hasonló körülmények között, demonstráció formájában sor kerül a tanfolyamon.

A tervezetben (a tevékenységek ismertetését megelőzően) szerepeljenek a következők:

1. A *csoport jellemző*inek rövid leírása (mindegy, hogy valóságos vagy fiktív csoportról van szó!):

- életkor, iskolatípus, létszám, összetétel;
- a csoport „szociális helyzetére” valamint pillanatnyi állapotára vonatkozó alapinformációk;
- a csoport drámabeli előképzettsége;
- továbbá (röviden) a – tervezet készítője által – fontosnak vélt egyéb információk.

2. *A konkrét* (vagyis az órarészre vonatkozó) *cél* megjelölése:

- kerüljük (ha lehet) több cél megadását, illetve *általános* célok felsorolását!

A tervezett tevékenység ismertetése:

- ismert szabályjátékoknál – a Drámajátékok és a Játékkönyv című kiadványokban található játékoknál! – elegendő a ***hivatkozás***, azon belül a variáció megadása (felesleges pl. a Tükörgyakorlat lebonyolítását írásban részletezni...);
- más forrásból származó játékoknál, eltérő változatoknál, saját játékoknál, illetve *helyzetgyakorlatoknál* a teljes leírás szükséges;
- célszerű megadni az egyes tevékenységek tervezett időtartamát;
- (érdemes „tartalék” játékokat is választani).

A tevékenységek ismertetése után szerepeljenek a **tanár kommentárjai:** például miért azt és úgy teszi; ha nem működik a tervezett tevékenység, akkor helyette mit tenne stb.

Feladatlap az 1. sz. film feldolgozásához

- Melyek voltak a drámaóra során a tanári kommunikáció gyakran alkalmazott elemei?

- Mi az óra központi témája? (mögöttes tartalom)

- Miben különbözik a gyerekek tevékenysége a hagyományos tanórákhoz képest?

- Történt-e változás a gyerekek témával kapcsolatos hozzáállásában, véleményében?

- Hol jelölné meg az óra leginkább feszültségteli pillanatát?

- Volt-e olyan pillanat, ahol véleménye szerint az óra kevésbé volt izgalmas a gyerekek számára?

- A tanár mennyire vonta be a munkába az osztály egészét?

- Írjon példákat a megszokottól eltérő tanári kérdésekre!

Tervezési lap/2. (adaptáció)

a dráma alkalmazása a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésében

Feladat: tanítási dráma – más néven *komplex* dráma – **adaptálása** (a képzésen a dramatikus tevékenységek felosztásáról tanultak szerint „D" típusúnak nevezett dramatikus tevékenységről van szó).

A drámaóra időtartama: egy, maximum kettő tanóra. Az óraterv lehet drámaóra-sorozat része is.
(A drámaóra *egy* drámatanár részvételére épüljön!)

Kérjük, hogy a tervezetben (a tevékenységek ismertetésén kívül) szerepeljenek a következők:

1. Az adaptálásra kiválasztott óra szerzője/tervezője, az óra címe (a forrás megjelölésével).

2. A *csoport jellemzői* (valóságos vagy fiktív csoport esetén is):

- életkor, iskolatípus, létszám, összetétel
- a csoport „szociális helyzetére" valamint pillanatnyi állapotára vonatkozó alapinformációk
- a csoport drámabeli előképzettsége
- továbbá (röviden) a – tervezet készítője által – fontosnak vélt egyéb információk

3. Mostani munkájában *miért van szükség* az adaptációra (*mi az oka, kiváltója* az adaptációnak; a csoport jellemzőiből kiindulva konkrétumok felsorolását kérjük)?

4. *Tanulási terület,* továbbá *a konkrét,* vagyis a tanórára vonatkozó *adaptációs cél* megjelölése.

- Kerüljük az *általános* célok felsorolását!
- Az *adaptáció célját* a részletes kidolgozás megkezdése előtt egyeztetni kell a trénerekkel.

5. Mi áll majd az adaptált óra *fókusz*ában?

6. Ahol a tanulók szerepbe lépnek, ott minden esetben kérjük megadni a *keretet.*

7. A tevékenységek ismertetése mellett a tanár kommentárjai (*például*: miért azt és úgy; ha nem működik, akkor helyette mit; a gyerekek döntéseitől függő elágazások és folytatások kidolgozása stb.).

A drámaóra tervezését (és a drámaórák vezetését) a művészeti tevékenységgel rokon alkotómunkának gondoljuk, és mivel nem kívánjuk az alkotók kezét megkötni, ezért az átdolgozáshoz kiindulásként nem jelölünk meg konkrétan egyetlen drámaórát sem. Az adaptációt készítő egyéni érdeklődése illetve csoportjának adottságai szabják meg a választást! Ezzel együtt javasoljuk, hogy a szakirodalmi listában megadott könyvekben, folyóiratokban közölt drámaórák valamelyike jelentse az adaptáció alapját! Ezek egyúttal tartalmi, formai mintát nyújthatnak a munkához. Fontosnak tartjuk, hogy minőségi munka legyen az alapváltozat!

Az óravázlat értékelésének fő szempontja, hogy az adaptálás során a konkrét csoport jellemzőinek figyelembevételével történt-e a vizsgált tartalmak és az azokhoz rendelt formák módosítása.

Példák a téma – fókusz – keret – kerettávolság kapcsolatára

Lipták Ildikó

Téma: Konfliktusok a János vitézben.
Fókusz: Milyennek látják János vitézt azok, akikkel vitába keveredett?
Keret: A játszók egy különös, képzeletbeli helyzetben találkoznak: azok szerepében, akik vitába keveredtek János vitézzel, de az elbeszélő költeményben sosem találkoztak egymással.[1]

Téma: Válaszutak a János vitézben.
Fókusz: Mi befolyásolta János vitézt a döntéshozatalban?
Keret: A játszók – János vitéz szerepében – azt vizsgálják, hogy mi lett volna, ha egy-egy szituációban más döntést hoz?[2]

Téma: Erőpróbák a János vitézben.
Fókusz: Miféle fizikai, lelki erőket kellett mozgósítania János vitéznek ahhoz, hogy céljait elérje?
Keret: A játszók egy tévéstáb tagjai, akiknek időutazással lehetőségük nyílik filmet forgatni János vitézzel, a Példaképeink c. műsor számára.[3]

Téma: Hunor és Magor, két jó körülmények között élő fiatal otthonról ismeretlen helyre szökik.
Fókusz: Miért hagyják el otthonukat – gyakran látszólag ok nélkül – azok, akik ezt teszik?
Keret: Ősmagyar közösség, ahol Hunor és Magor élt.[4]

Téma: Miroslav Antic: Diáksétány c. verse, amelyben egy korosodó költő a város sétányán korzózó fiatalokról mereng.
Fókusz: Milyen titokzatos értelme lehet a diákcsapat mindennapos együttlétének?
Keret: A játszók a diáksétányon megjelenő fiatalok és az őket szemlélő felnőttek szerepébe lépnek.[5]

---

[1] Antal R. (gyűjtése) Egervári Gy. Lipták I., Szauder E. tervei nyomán: Tanmenetjavaslat, tánc és dráma, 5. évfolyam. In: Kaposi László (szerk.): A dráma tanítása – segédlet az 5–10. évfolyamon tanítók számára. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő, 2002. 34–44.

[2] I. m. uo.

[3] I. m. uo.

[4] Antal R. (gyűjtése) Egervári Gy. – Lipták I. – Szauder E. tervei nyomán: Tanmenetjavaslat, tánc és dráma, 5. évfolyam. In: Kaposi László (szerk.): A dráma tanítása – segédlet az 5–10. évfolyamon tanítók számára. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő, 2002. 34–44.
Antal R. (gyűjtése) Tánczos Erzsébet terve nyomán: I. m. uo.

[5] Antal R. (gyűjtése) Török László terve nyomán: I. m. uo.

Gyakorló feladatok a téma – fókusz – keret – kerettávolság kapcsolatára

Mészáros Beáta

Téma és tanulási terület

Mivel foglalkozunk az adott órán?

1. Soroljon fel néhányat az adott korcsoport számára feldolgozni kívánt tananyagok közül! A választott téma lehet szaktárgyhoz köthető (irodalom, történelem, fizika stb.), de foglalkozhat általános emberi, erkölcsi, szociális vagy társadalmi problémával. Vegye figyelembe az életkori sajátosságokat és ügyeljen az általános jellegű megfogalmazásra! Pl. 12 éveseknek a Toldiból a barátság stb.
   - 5-6 éves gyerekek számára:
   - 7-8 éves gyerekek számára:
   - 9-10 éves gyerekek számára:
   - 11-12 éves gyerekek számára:
   - 13-14 éves gyerekek számára:
2. Határozzanak meg a felsorolt témákhoz rendelhető lehetséges tanulási területeket! Pl. 12 éveseknek: a Toldiból a tanulási terület lehet a testvérféltékenység, a szülői elfogultság, a népies nyelvhasználat, a költői képek stb.

Fókusz

1. Nyitott kérdések formájában fogalmazzon a felsorolt témák tanulási területeit kibontó fókuszokat! Pl. 12 éveseknek: a Toldiból: tanulási terület: testvérféltékenység; fókusz: Meddig uralkodhat egy idősebb testvér a fiatalabbon? Milyen okok és előzmények vezetnek oda, hogy testvérek között az idősebb el akarja nyomni a fiatalabbat? Feloldható-e a két testvér közötti mélyen gyökeredző gyűlölködés?
2. Milyen érvényes fókusz rendelhető az alábbi témákhoz? Egy témához természetesen több is megfogalmazható! A választott fókusz valós problémából induljon ki, az ún. „álproblémák” hiteltelenné és könnyen megkerülhetővé teszik a játékot.
   - becsület:
   - színesbőrűek:
   - szülő-gyerek kapcsolat:
   - szegénység:
   - szabadságharc:
   - félelem:

Keret – kerettávolság

1. A fent felsorolt témákat vizsgálja meg aszerint, hogy melyik szemszögből, illetve szerepből vizsgálható a leginkább!
   - megfigyelő („el tudom mondani, mi történt”)
   - résztvevő („benne vagyok az eseményekben”)
   - szakember („a szakmám szempontjából vizsgálom az eseményeket”)
   - krónikás („az események objektív rögzítésére törekszem”)
   - média („a megrendelő nézőpontjából magyarázom az eseményeket”)
   - kritikus („az egyedi eset okait és következményeit elemzem”)
   - kutató („az egyedi eset objektív, általánosítható tartalmait keresem”)
   - filozófus/pap („az esetet világnézetem oldaláról, általános összefüggéseiben vizsgálom”)
   - művész („az esetet az emberi lét körülményeinek szimbólumaként, általánosítva vizsgálom”)
2. Határozza meg azt a kerettávolságot, amelyből az adott téma biztonságos szerepek védelmében vizsgálható!
   - gyilkosság:
   - nemi erőszak:
   - rasszizmus:
   - antiszemitizmus:

Konvenciók – áttekintő táblázat

(Jonothan Neelands nyomán)

KONTEXTUSÉPÍTŐ	NARRATÍV	KÖLTŐI JELLEGŰ	REFLEKTÍV
• Hangaláfestés • Szerep a falon • Jelmezöltés • Térmeghatározás • Közös rajzolás • Játékok • Befejezetlen anyagok • Levelek, naplók, újságok, üzenetek • Térképek, ábrák készítése • Állókép • Szimuláció	• Telefon- és rádióbeszélgetés • A szakértő köntösében • Gyűlés, értekezlet • Interjú • A teljes csoportot megmozgató szerepjáték • Az élet egy napja • „Forró szék” • Véletlenül meghallott beszélgetés • Riportkészítés • „Szorító körülmény” • A tanár szerepben	• Montázs • Szerepcsere • Fórum-színház • Kiscsoportos improvizáció • Újrajátszás • Szertartás • Analógia • Stílusváltás • Képaláírás • Maszkok • Beépített szereplő • Mímes játék • Ünnepség • „Hagyományos” formák • Revü	• A pillanat megjelölése • Az igazság pillanata • Narráció • Gondolatkövetés • „Mélyítés” • Hogyan történt? • Tanúskodás • Belső hangok

Értékelés

táblázatok gyűjtőmunkához
(a tanfolyamon látott oktatófilmek és drámaórák alapján)

SZEREPBEN	SZEREPEN KÍVÜL

NÉHÁNY OK AZ ÉRTÉKELÉSRE

(a tanfolyamon látott oktatófilmek és drámaórák alapján)

Melyik irányba menjünk?	Elveszett a történet jelentősége?	„Elvesztek”, összezavarodtak néhányan?	Milyen más módon szemlélhetjük még az adott helyzetet?	Megfelelő pont ez arra, hogy legközelebb innen folytassuk?
Elegendő hitet/komolyságot érzünk magunkban ahhoz, hogy nekikezdjünk?	Elnyomja a tanár a játékban a csoportot?	A helyzet kezd túl kényelmetlenné válni?	Szükségünk van erre a most bedobott ötletre?	A megjelenítés most a leghatékonyabb munkamódszer?

Szakirodalom – hazai és külföldi művek

A DRÁMAPEDAGÓGIA – a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére c. tanfolyam hallgatói számára

BOLTON G.: *A tanítási dráma elmélete,* 1994, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest

KAPOSI L. (szerk.): *Játékkönyv,* javított kiadás, 2002, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ – Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest

KAPOSI L. (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv,* 1995, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest

NEELANDS, J.: *Dráma a tanulás szolgálatában,* 1994, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest

SZAUDER E. (szerk.): *Dráma – Oktatás – Nevelés,* szöveggyűjtemény, 1994, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest

KAPOSI L. (szerk.): *A dráma tanítása*, segédlet a 3–4. évfolyamon tanítók számára, 1997, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő

KAPOSI L. (szerk.): *A dráma tanítása*, segédlet az 1–2. évfolyamon tanítók számára, 1999, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő

KAPOSI L. (szerk.): *A dráma tanítása*, segédlet az 5–10. évfolyamon tanítók számára, 2002, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő

KAPOSI L. (szerk.): *Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak,* 1999, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest

KAPOSI L. (szerk.): *Drámajáték óvodásoknak,* 2001, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest

Drámapedagógiai Magazin, a Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája

1.

Válogatás a Drámapedagógiai Magazinban 2001–2004 között megjelent külföldi tanulmányokból

A Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája.

Internetes elérhetőség: www.drama.hu/DATA/dg/Valogatas_2001_2004.pdf

- „A dráma nélküli iskola lélek nélküli iskola". Interjú David Davis-szel – Bethlenfalvy Ádám (DPM 2002/k)
- „Heathcote az általam valaha látott legnagyobb drámatanár". Interjú Eileen Penningtonnal – Bethlenfalvy Ádám (DPM 2002/k)
- HEATHCOTE, D.: *Az aktív tanulás lehetséges keretei. I. rész* (2003/2)
- HEATHCOTE, D.: *Az aktív tanulás lehetséges keretei. II. rész* (2004/1)
- FITZGIBBON, E.: *Lehetőségek kérdése* (DPM 2001/1)
- NEELANDS, J.: *A banda bosszúja* (DPM 2001/1)
- DAVIS, D.: *A forma újragondolása a drámatanításban* (DPM 2002/1)

2.

Válogatás a Drámapedagógiai Magazinban 1998–2000 között megjelent külföldi tanulmányokból

A Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája.

Internetes elérhetőség: www.drama.hu/DATA/dg/Valogatas_1998_2000.pdf

- Az Egyesült Államokban működő Creative Arts Team (CAT) bemutatása (1998/k)
- DUNN, J.: *A spontán dramatikus játék és a „szuper-dramaturg”* (2000/2. sz.)
- GILLHAM, G.: *Színes képek* (1998/k)
- HEATHCOTE, D. – BOLTON, G.: *Tanítsunk drámával!* (1999/1. sz.)
- MORGAN, N. – SAXTON, J.: *Stratégiák és technikák* (1998/k)
- Peter Slade válaszol a Research in Drama in Education kérdéseire (1999/2. sz.)

3.

Válogatás a Drámapedagógiai Magazinban 1996–1997 között megjelent külföldi tanulmányokból

A Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája.

Internetes elérhetőség: www.drama.hu/DATA/dg/Valogatas_1996_1997.pdf

- BALL, S.: Színház az egészségnevelésben (1996/k)
- BOLTON, G.: A tanítási dráma újragondolása (1996/k)
- BOLTON, G.: Robin Hood (1996/1.)
- HEATHCOTE, D. – BOLTON, G.: A „szakértői játék” alaptörvényei (1996/2)
- HEATHCOTE, D. – BOLTON, G.: Arthur király lovagjai, 1. rész (1997/1. sz. melléklet)
- HEATHCOTE, D. – BOLTON, G.: Arthur király lovagjai, 2. rész (1997/2. sz.)
- MORGAN, N. – SAXTON, J.: „...és a folyó folyik tovább!” (1996/1.)
- MORGAN, N. – SAXTON, J.: A színház és a tanítási dráma közötti kapcsolat (1997/1. sz.)
- MUIR, A.: Bertolt Brecht és Dorothy Heathcote (1997/1. sz.)
- SZATKOWSKI, J.: Dráma a margón (1996/2)

4.

Válogatás a Drámapedagógiai Magazinban 1994–96-ban megjelent külföldi tanulmányokból

A Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája.

Internetes elérhetőség: www.drama.hu/DATA/dg/Valogatas_1994_1996.pdf

- BOLTON, G.: A dráma helye a tantervben (1995/2)
- BOLTON, G.: Dráma és érzelem – utak és tévutak (1995/2)
- DAVIS, D.: Interjú Dorothy Heathcote-tal (1994/k)
- GOODE, T.: Tánc a kavargó széllel (1994/k)
- HEATHCOTE, D.: Három szövőszék vár rám. I. rész (1994/k)
- HEATHCOTE, D.: Három szövőszék vár rám. II. rész (1996/k)
- MORGAN, N. – SAXTON, J.: Gondolkodási modellek (1996/k)

További művek a drámapedagógia szakirodalmából (válogatás)

DURÓ Gy. – NÁNAY I.: *Dramaturgiai olvasókönyv*, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1993

BAGDY–TELKES: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Bp., 1988

BÚS I. dr. (szerk.): *Játékok a személyiség- és közösségfejlesztés szolgálatában.* Szekszárd, 2003

DERESNÉ K. E. – PÜSPÖKI P. – PÜSPÖKINÉ P. M. – SZENTIRMAI L.: Önmagukat író történetek. Tanári kézikönyv a tánc és dráma modul tanításához. Bíbor Kiadó, Miskolc

ESSLIN M.: *A dráma vetületei.* JATEPress, Szeged, 1998

FÖLDÉNYI F. L. (szerk.): *Tanulmányok a gyermekszínházról.* Magyar Színházi Intézet, Bp., 1985, 121 p.

GABNAI K: *Drámajátékok,* 3., bővített kiadás, 1993, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest

GABNAI K.: *Drámajátéktár.* Első gyűjtemény. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Petőfi Művelődési Központ, Gödöllő. 1990, 72 p. (Drámapedagógiai füzetek 1.)

JOHNSTONE K.: *Impro*. Közművelődés Háza, Tatabánya

KAPOSI L.: A tanár – szerepben (In: *DIE & TIE – a Drámapedagógiai Magazin különszáma*, 1994, 3–6. old.)

KAPOSI L. (szerk.): *Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában.* Országos Bűnmegelőzési Központ, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp., 2004

KAPOSI L. (szerk.): *Színház és dráma a tanításban (Theatre in Education – szöveggyűjtemény)*, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ – Magyar Drámapedagógiai Társaság – Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1995

KAPOSI L. (szerk.): *Színművészet tagozat.* Segédlet a főtárgyat, a kötelező tárgyakat és a színházismeretet tanítók számára. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp., 2003

LIPTÁK I. (szerk.) *Ahogyan/I*. Előadások a magyarországi személyközi kommunikációról. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1995

MEZEI É.: *Játsszunk színházat!* Móra, 1979

PÁLFI E. (szerk.): *Drámaóra-tervek gyűjteménye*. Gyermekek Háza, Győr, 1998

PINCZÉSNÉ dr. PALÁSTHY I.: *Dráma–Pedagógia–Pszichológia.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003

SUTTON-SMITH B. és S.: *Hogyan játsszunk gyermekeinkkel (és mikor ne)?* Gondolat, Bp., 1986

SZAUDER E.: *A szerepbe lépés mint keretbe foglalt tevékenység* (In: DIE és TIE – a Drámapedagógiai Magazin különszáma, 1994, 7–10. old.)

SZAUDER E.: Az oktatásban megjelenő dráma tevékenységi körének bemutatása; In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1993/7–8. szám

Színművészet-bábművészet. Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja. ROMI-SULI Könyvkiadó és Továbbképző Műhely, Mogyoród, 1998

VEKERDY T.: *A színészi hatás eszközei – Zeami mester művei szerint.* Magvető Kiadó, l974, 1988

OKTATÓFILMEK

KAPOSI L. (szerk.): *Gyermekszínjátszók példatára III.* – oktató videofilm (VHS vagy DVD). Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp., 2004

KAPOSI L.: *Színházi konvenciók a drámatanításban* – oktató videofilm (VHS). Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp., 1998

KAPOSI L. (szerk.): *A tanár szerepben. A drámatanár kérdez.* Tanítási dráma 4–5. rész. – oktató videofilm (VHS vagy DVD). Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő, 1998

NYÁRI A. (szerk.): *Szigetjáték.* „Az én uralkodásom alatt demokrácia lesz”. (DVD). Országos Bűnmegelőzési Központ, Bp., 2004

SÁNDOR L. I. (szerk.): *Gyermekszínjátszók példatára I.* – oktató videofilm (VHS). Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp. 1999

SÁNDOR L. I. (szerk.): *Gyermekszínjátszók példatára II.* – oktató videofilm (VHS). Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp., 2001

Annotált irodalom

a DRÁMAPEDAGÓGIA – a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére c. tanfolyam hallgatói számára

Bolton G.: *A tanítási dráma elmélete*, Színházi füzetek V. 1993, Marczibányi Téri Művelődési Központ
Az 1979-ben írt Towards a theory of drama in education című könyvet Szauder Erik fordította magyarra. Hiánypótló mű, mivel a dráma elméletével foglalkozó külföldi szakirodalomból magyar nyelven jelenleg is igen kevés hozzáférhető.
Gavin Bolton könyve tankönyv, példatár és háttéranyag is egyben. Értelmezésében a dráma, mint pedagógiai megközelítésmód kerül leírásra és „boncolásra". Olyan tanítás- és tanulásszervezési lehetőséget mutat be, amelynek segítségével megvalósítható az egyes tantárgyak ismeretanyagának összekapcsolása éppúgy, mint az egyébként nagyon nehezen tanítható etikai, társadalmi kérdések közös feltárása. Az általa leírt osztályozásban az ún. „A" típus a gyakorlatokat, a „B" típus a dramatikus játékot, a „C" típus a színházi formát és végül a „D" típus a tanítási drámát jelöli. A könyv tárgya ez utóbbi részletezése. A könyv ezen túlmenően bemutatja, rendszerbe foglalja és szakszerű módon elemzi az oktatásban alkalmazható dramatikus tevékenységformákat. Az egyes fejezetek fokozatosan, a színházi dramaturgia elemeinek és a gyermeki játék természetének vizsgálatán keresztül vezetik az olvasót a dramatikus tevékenység elemzésében. Sor kerül a „mintha-játék" külső és belső akcióinak elemzésére, a tanulási folyamat végiggondolására, a dráma előfeltételeinek, céljainak és értékelésének elemzésére. A tárgyalt témák hatékony megértését szolgálják a fejezetek végén található kontrolláló kérdések, amelyek elgondolkodásra, az olvasottak értő átgondolására és saját példák „gyártására" késztetik az olvasót. A szerző gondolatmenetét, fogalommagyarázatát példái teszik érthetővé. (TG)

KAPOSI L. (szerk.): *Játékkönyv,* javított kiadás, 2002, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ – Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest
Játékkönyv. Nem több és nem is kevesebb, mint ahogy puritán címe mutatja. Játékgyűjtemény. Példatár, alkalmazási javaslatokkal. Hasznos segédeszköz drámapedagógusok, művészeti vezetők, gyerekekkel, fiatalokkal foglalkozó szakemberek napi gyakorlati munkájához.
A javított kiadás a néhány évvel korábbi változat pontosított verziója. Átlátható szerkezetben, logikus elrendezésben tálalja a sok-sok szabályjátékot, amelyeknél az alábbi rovatok segítik a tájékozódást:

- a játék címe
- tartalma, célja
- milyen életkorúaknak ajánlható
- tér- és eszközhasználatra vonatkozó körülmények
- nehézségi fok
- a játék érthető leírása
- megjegyzések, amelyek az alkalmazási tapasztalatokat összegzik

A gyakorlatok nincsenek fejezetekbe, nagyobb tartalmi egységekbe foglalva, de a fejléc alapján könnyű a beazonosításuk. Ezek szerint az alábbi kategóriák jelennek meg (nem fontossági sorrendben): kapcsolatteremtés, bizalomépítés, érzékelésfejlesztés, lazítás és koncentrálás, interakció, ön- és csoportismeret, feszültségoldás, szituációs játékok.
A kötet végén bő irodalomjegyzék, tárgymutató és tartalomjegyzék segíti az eligazodást illetve a további tájékozódást a szabályjátékok területén.
A könyv több ponton is felhívja a figyelmet arra, hogy a játszó gyereknek (és felnőttnek) a játékokon keresztül joga van többet is kapni, mint olcsó szórakoztatást. Hatni lehet a résztvevőkre, fejleszteni őket egy-egy jól meghatározott területen, a játékok egy részének pedig a közösség- és személyiségfejlesztési folyamatokban lehet tartalmas szerepe.
Az elmúlt időszak aktuálissá tette a kötet újbóli frissítését, nem elavulása okán, hanem mert bővíteni volna érdemes a leírt kínálatot. (TG)

KAPOSI L. (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv,* 1995, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest

A kötet a drámapedagógusok számára alapmű. Neves magyar és külföldi színházi, drámapedagógiai, pszichológiai, szociálpszichológiai, esztétikai szakírók írásait olvashatjuk a könyvben.

Kaposi László az alapvető személyiség- és műveltségbéli elvárásokon kívül a 120 órás drámajáték-vezetői vizsga törzsanyagának vázát közli bevezetőjében, Jonothan Neelands A drámát érintő alapvető gondolatok c. írásában arra keresi a választ, hogy mitől dráma a dráma? Milyen lélektani és oktatási mechanizmusok működtetik a drámában felépített fiktív világot?

A könyv második nagy tematikai egysége a pszichológia tárgyköréből válogat: különböző játékpszichológiai elgondolásokat, a játékfolyamatok jellemzőit, a gyermek-játékterápia lehetőségeit, az utalás szemiotikai megközelítését, a gyermeki gondolkodás, illetve az erkölcsi fejlődés színházi élmény szempontjából történő vizsgálatát, a nem verbális színházi kommunikációt, egy, a rögtönzésről szóló fontos írást, valamint a pedagógiában nélkülözhetetlen empátiát veszik górcső alá a neves szakírók: dr. Lányiné Engelmayer Ágnes, Mérei Ferenc, Popper Péter, László János, Vekerdy Tamás, Buda Béla, Csepeli György.

Színházi-dramaturgiai szempontból elemezhetjük a dráma sajátosságait a következő csokorban. A dráma kifejtett definíciója, a dráma és a drámai meghatározása, a „drámaépítés" és a drámaírás szabályszerűségei, a dráma, a cselekményváz, a színház és az előadás viszonya, drámaesztétika, valamint a dramatikus tevékenységek egyik fő mozgatórugója, a feszültség adják a gerincét e válogatásnak. Az írások szerzői Bécsy Tamás, K. Jakab Antal, John Howard Lawson, Hevesi Sándor, Richard Schechner, Almási Miklós.

Külföldi (angolszász) drámapedagógus szakemberek írásait olvashatjuk a következő nagy fejezetben: Gavin Bolton, Dorothy Heathcote, Jonothan Neelands, Norah Morgan és Juliana Saxton, valamint Cecily O'Neill és Alan Lambert cikkei minden drámát tanító vagy a dráma eszközeit „használó" pedagógus számára „kötelező olvasmányok": a dramatikus tevékenységben megjelenő feszültség, a különböző játékformák, a drámamódok, a színházi konvenciók sok példával ellátott részletes ismertetése (a fejezet talán legértékesebb része), a tanulók bevonódásának szintjei (az érdeklődéstől az értékelésig), valamint a dráma tervezésének, felépítésének lépcsői, a drámatanári gondolkodás alapjai olvashatók itt.

A könyv utolsó fejezete három drámafoglalkozás leírását tartalmazza: J. Neelands, Lipták I. és Takács G. egy-egy tervét ismerhetjük meg. (LI)

NEELANDS J.: *Dráma a tanulás szolgálatában*, Színházi füzetek VI. 1994, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ

A Making Sense of Drama (a könyv angol címének elgondolkodtató, szó szerinti fordítása: Adjunk értelmet a drámának!) című művet Szauder Erik fordította magyarra. A hazai drámapedagógiai szakirodalom egyik alapműve és egyben „bestsellere". Sikerét elsősorban a Magyar Drámapedagógia Társaság által szervezett 120 órás drámajáték-vezetői kurzusoknak köszönheti, ahol kötelező irodalomnak, egyben kézikönyvnek számít. Nem véletlenül. Közérthető nyelven, élvezetes stílusban veszi sorra a dráma (a tanítási dráma) alkotóelemeit, tervezési lépcsőit. Főbb területek: a tanítási dráma fogalmi és tartalmi meghatározása, tanár és tanuló partneri viszonya, az egyeztetés formái és fázisai, tanári szerep, tanári kérdéstechnika, drámamódok gyűjteménye, színházi fogalmak, szabályozó elemek, a tervezés folyamata és végül néhány drámaóravázlat. Az előbbi felsorolásból is látszik: a könyv a képzések szempontjából fontos összes témát érinti. Minden tárgyalt témakört erősen gyakorlati oldalról közelít meg, ezért lehet kedvelt a dráma műfajával most ismerkedők körében is. (Ez a gyakorlatias szempont nem véletlen, hiszen a szerző eredetileg tanfolyami kézikönyvnek szánta művét.)

A kötet 10 évvel ezelőtti hazai kiadása mérföldkőnek számított abból a szempontból, hogy az akkoriban kialakuló magyar drámapedagógia szaknyelvet a kifejezések pontos meghatározásával, magyarázatával termékenyítette meg, amely folyamat napjainkig tart, el nem csituló viharokat kavarva újra és újra.

A könyv pillanatfelvétel, egy gyakorló drámatanár és elméleti szakember aktuális gondolatainak leírása, kísérlet egy rendszer felépítésére. Ebből a szemszögből kell közelíteni hozzá, vagyis nem „szentírásként" kell kezelni a leírtakat, sokkal inkább helyzetjelentésként, melyhez a már rutinnal rendelkező magyar szakember is hozzá tudja tenni a maga tapasztalatát. Ez sokszor ellentmond a leírtaknak, mégis: ez az interaktív folyamat a könyv előnyére válik, bizonyítva, hogy a tárgyalt – olykor provokatív – megközelítések ma is hatnak, ma is átgondolásra méltók. (TG)

SZAUDER E. (szerk.): *Dráma – Oktatás – Nevelés,* szöveggyűjtemény, 1994, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest

A kötet tizenkét tanulmányt tartalmaz: ezek közül kettőnek a szerkesztő a szerzője, a többit neves külföldi szakemberek írták.

A kreatív (tanítási) dráma jellegzetességeit, valamint a drámapedagógia legnevesebb angolszász képviselőit és az ő munkásságuk jellemző motívumait mutatja be Szauder Erik.

Többféle cél érdekében használunk az iskolai munka során dramatikus eszközöket: van, aki előadás-orientált munkát végez, az ő számukra fontos írás John Hersee munkája.

A drámajáték működése a pszichológia nézőpontjából, a tanulók személyiségének megjelenése a dramatikus tevékenységben; a nem előadáscélú drámamunka „esztétikai kultúrája"; a nyelvi fejlődés megfigyelhetősége a drámamunka, a problémamegoldó tevékenység során; a szociális kérdések feltárása drámatechnikákkal; a dramatikus tevékenység és a tanár viszonya; a dráma tanításának ajánlott megközelítése, lehetőségei és gyakorlata a (brit) pedagógusképzésben; a tanítási dráma (DIE) és a színházi nevelés (TIE) összehasonlítása; milyen lehetőségeket kínál a dráma az értelmileg sérült emberek „praktikus" gondolkodásának fejlesztésére? – ezekre a problémákra keresik a választ a szerzők: Gavin Bolton, Gabriel Barnfield, Peter Chilver, Elyse Dodgson, Dorothy Heathcote. (LI)

KAPOSI L. (szerk.): *A dráma tanítása*, segédlet a 3–4. évfolyamon tanítók számára, 1997, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő

Az 1995-ös NAT tánc és dráma műveltségi területéhez készült tanári segédlet.

Nyitó fejezetében tartalmazza a Kerekasztal tanterv dráma fejezetének teljes anyagát, továbbá kivonatot (a követelményeket táblázat formájában) a bábjáték, a tánc és mozgásművészet fejezetekből.

A segédlet ezen fejezete – mivel az alapul vett NAT már megújult – részben aktualitását vesztette. Amiért nem teljes mértékben avult, annak két oka van: 1) A Kerekasztal tanterve már 1998-ban megpróbálta kijavítani az ős-NAT tánc és dráma részének számos közismert hibáját. 2) Ez a tanterv számos olyan példát tartalmaz, amelyek a központi tantervről alkotott elképzelések pillanatnyi állásától függetlenül érvényesek, időtállóak, adaptáció nélkül átvehetők akár helyi szintű tantervi dokumentumokba is.

A segédlet második nagy szerkezeti egysége kilenc drámaóra részletes leírását tartalmazza. Ezek szerzői (Antal Rita, Darók Ildikó, Kaposi László, Lipták Ildikó, Szauder Erik, Takáts Rita) az életkornak megfelelő témaválasztásra és feldolgozási módra alapozva készítették el óravázlataikat.

A szerzőket láthatóan nem kötötte semmiféle tantárgyi keret avagy tantárgyi integráció: olyan témákat választottak ki és dolgoztak fel, amelyeket éppen fontosnak tartottak. Ettől függetlenül több óráról is állítható, hogy nem csak a tánc és dráma tantárgy keretei között alkalmazható, hanem példának okáért a történelem, az irodalom vagy éppen a környezetismeret tanítása során is.

A segédlet záró tartalmi egysége egy olyan, a legfontosabb szakkifejezéseket tartalmazó, ma már több ponton revízióra szoruló, de alapul vehető „szótárral" indul, amely a terminológiai rendrakást szolgálja. Ezek után a drámatanári munkában leggyakrabban alkalmazott, a segédlet drámaóráiban is szereplő színházi konvenciók rövid ismertetése következik. A segédletet a már említett tantervi táblázatok zárják.

Az integrációs pedagógiai rendszerben végzett munkához, az arra történő adaptációhoz a Tavaszünnep c. szakértői dráma kivételével bármelyik óravázlat alkalmazható: jó kiindulási pontot jelent. (KL)

KAPOSI L. (szerk.): *A dráma tanítása*, segédlet az 1–2. évfolyamon tanítók számára, 1999, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő

A megjelenés idejében hiánypótló könyv a közoktatásba éppen bekerülő drámapedagógiát alkalmazni kívánó pedagógusokat kívánta segíteni az első lépések megtételénél. A „bevallottan szubjektív" bevezetőben a drámapedagógia hazai történetével ismerkedhet meg az olvasó röviden, a módszert külföldön elsajátító és az első képzésen résztvevő szakemberektől kezdődően. Megemlíti, hogy a módszer hogyan fejlődött az 1995-ös „ős-NAT"-ba bekerülve tantárggyá, összekapcsolódva a tánccal és a bábbal. Megtudhatja az olvasó, hogy a tantárgy után érdeklődők milyen hazai képzésben vehetnek részt, hogy elsajátíthassák a tantárgy tanításához szükséges speciális tudást és készségeket. Tartalmazza a tantárgy modult, valamint az I. tantárgyszakasz (ami az 1–4. évfolyamot jelenti) követelményeit. Ezek a kerettanterv bevezetésével módosultak. A tanulmá-

nyok között tanmenet-javaslatokat talál az olvasó, leírását az ünnepi szertartásoknak és rituális játékoknak, valamint ismertetőt a drámapedagógia eszközeinek felhasználásával végzett irodalmi nevelésről. Megismerkedhet az olvasó a szakértői játék alaptörvényeivel is. A kiadvány négy drámaóra tervét tartalmazza az 1. és 2. osztályosok számára: Szauder Erik: A vak őr, Takáts Rita: Mentsük meg Szamócát, Romankovics Edit: A nagyúr és a szegény szabó, valamint Lipták Ildikó: Jemanzsá, a tenger úrnője című írását. Ehhez kapcsolódóan foglalkozik a kiadvány a drámatanár egyik legfontosabb eszközével, a konvenciókkal: szemléltető leírásokkal részletesebben ismerteti ezek közül az adott életkorú tanulóknál a leggyakrabban alkalmazottakat. A másik nagyon fontos eleme a drámaóráknak a tanári szerepbe lépés, amelyhez a különböző tanári szereptípusok ismerete elengedhetetlen. Ezt is ismerteti a kiadvány – példákkal illusztrálva. (MB)

KAPOSI L. (szerk.): *A dráma tanítása*, segédlet az 5–10. évfolyamon tanítók számára, 2002, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő

A könyv a gyakorló drámatanárok munkáját hivatott segíteni a tánc és dráma tantárgy körében. Egy, már korábban kiadott sorozat javított, tanmenetekkel, módszertani útmutatóval és új tantervekkel bővített, továbbá összevont kiadványa sok hasznos dolgot tartalmaz –, elsősorban a legalább 120 órás tanfolyamot végzett drámapedagógusok számára. A bevezetőben a tantárgynak a hazai oktatásban betöltött rövid történetéről és szerepéről (a különböző oktatási törvények tükrében), valamint a módszer speciális tulajdonságairól tájékozódhatunk. A könyv megemlíti, hogy mi az a felkészültség, aminek a birtokában vállalkozhat egy pedagógus a drámaórák vezetésére. A kiadvány tartalmazza a kerettanterv céljait és feladatait, évfolyamokra lebontott témaköreit, a hozzájuk tartozó tartalmakkal együtt, valamint a továbbhaladás feltételeit és a fejlesztés követelményeit – tanmenetjavaslatokat 5–6., 7–8. és 9–10. osztály számára. A módszertani útmutatóban tájékozódhatunk a tánc és dráma tantárgy helyét illetően a kerettantervben, valamint a modul időkereteiről és szervezési lehetőségeiről. Számos drámaóratervet tartalmaz a kiadvány, amelyek jól használhatóak a drámaórákon, vagy akár a különböző szaktárgyi órákhoz kötődően: pl. történelem, irodalom, ének, művészettörténet, osztályfőnöki stb.), de megtalálhatóak az olyan emberi tartalmakat feldolgozó óratervek, mint a kirekesztés, előítélet, felelősségtudat. Az olvasó bőséges és változatos válogatást kap az óratervekből: változatosság egyaránt érvényes a tartalmi oldalra és a különböző témákat feldolgozó munkaformákat illetően. Helyet kapott a könyv végén a szakértői játék is. A függelékben az 1997-ben és 1999-ben megjelent segédletek bevezetője olvasható. (MB)

KAPOSI L. (szerk.): *Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak,* 1999, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest

Ez a segédlet a tanulók széles életkori tartománya számára ajánl drámaóravázlatokat. A rövid Bevezető és az azt követő Dráma-súgó c. írás tájékoztatást ad a kötet tartalmára, használatára vonatkozóan, továbbá az utóbbi érzékletes formában megjelenít egy olyan képet, ami a tanítási dráma (Drama in Education – DIE) és a színházi nevelési programok (Theatre in Education – TIE) kapcsán eligazítja azokat is, akik az említett szakterületeken még csak most(anában), ezzel a könyvvel találkozva kezdik meg az alaposabb tájékozódást.

Három nagyobb egységre bontva 19 drámaóra részletes leírása következik. Az első szerkezeti egység a Drámaórák gyerekeknek címet viseli (szerzők: Antal Rita – két drámaórával, Egervári György és Romankovics Edit). A fejezetben közölt drámaórák közül egy szól alsó tagozatosoknak, míg a többi a felső tagozatosok számára jelenthet izgalmas játékot.

A konvenciók és drámaórák c. fejezet kiindulási pontját egy pedagógus „elit-továbbképzés", a Képzők képzése című program résztvevői által egy oktatófilmhez készített óravázlatok jelentették (szerzők: Lipták Ildikó, Takács Gábor, Püspöki Péter, Szauder Erik). Az ott kidolgozott drámaórák továbbfejlesztett változatai találhatók meg a segédletben – ezek főként a középiskolás korosztályt célozzák (azzal a kitétellel, hogy itt erős hangsúlyt kapott a színházi konvenciók alkalmazása).

Hasonlóképpen a középiskolások a „célközönsége" a segédlet harmadik, Drámaórák fiataloknak c. fejezetében található drámaóráknak (szerzők: Bicskei László, Haas Éva, Lázár Péter, Lukács Gabriella, P. Papp Mónika, Püspöki Péter, Takács Gábor, Török László, Zalavári András – két drámaórával, Wenczel Imre).

A szerzők (és a könyv drámaórái) erkölcsi problémákat vizsgálnak, még akkor is, az adott óra valamelyik műveltségi területen végzett munkához csatolható, avagy valamelyik tantárgy keretei közé beilleszthető is. A té-

ma és a tanulási terület kiválasztásában a szerzőket nem kötötték a tantárgyi keretek: az általuk aktuálisnak és fontosnak vélt témákat vehették fel tervező munkájuk során.
Éppen ez teszi lehetővé a könyvben szereplő drámaórák jelentős részénél az integrációs pedagógiai rendszerben végzett munkára történő adaptációt. (KL)

KAPOSI L. (szerk.): *Drámajáték óvodásoknak,* 2001, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest
Az óvodáskorú gyerekek játszanak: ismert és maguk által kitalált történetek szereplőivé válnak, utánozzák a környezetükben látott mintákat, gyakorolnak, gyakorolnak…
Az az óvodapedagógus, aki nem csak szabályjátékokat, népi gyermekjátékokat játszik, avagy „színházias" irányultságú dramatikus tevékenységet folytat a gyerekekkel, hanem történetekre épülő drámamunkára is vállalkozik, nagy örömmel forgatja majd a Drámajáték óvodásoknak című kiadványt.
A szerkesztő bevezetőjét követően elméleti alapvetést olvashatunk Szauder Erik tollából, majd három interjú következik: Rudolfné Galamb Évával és Besskó Istvánnéval beszélget Kaposi László.
A beszélgetésekből többek között kiderül, hogy a drámát alkalmazó óvodapedagógusok is a szabad játékot tekintik a legfontosabb tevékenységnek az óvodáskorban, de a rövid időre szóló irányított tevékenységben alkalmazható dramatikus formák lehetőségeiről is meggyőző erővel beszélnek a szakemberek.
Tizenkét (óvodáskorúak és kisiskolások számára adaptálható) drámafoglalkozás (Mihályné Gruber Ágnes, Csabai Flóra, Antal Rita, Lipták Ildikó, Kuszmann Nóra írásai – az utóbbitól olvashatjuk a legtöbb foglalkozásvázlatot), valamint gyakorló óvónők személyes véleménye, tapasztalatai a dráma óvodai alkalmazásával kapcsolatban – ezek teszik ki a könyv hátralévő kétharmadát. (LI)

Válogatás a Drámapedagógiai Magazinban 2001–2004 között megjelent külföldi tanulmányokból
A Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája.
Internetes elérhetőség: www.drama.hu/DATA/dg/Valogatas_2001_2004.pdf

A Drámapedagógiai Magazin 2001-2004 között megjelent számaiból készült válogatás a drámapedagógia iránt érdeklődők számára két interjút, egy tanulmányt (két részletben), két drámafoglalkozás-leírást valamint egy konferencia-előadást kínál.
David Davis-szel 1991-ben találkozhattak először Magyarországon a drámapedagógusok. E továbbképzésnek igen fontos szerepe volt abban, hogy hazánkban szárnyalni kezdett a drámapedagógia (számunkra akkor még teljesen) újszerű irányzata, a tanítási dráma. A világ számos országában ismert és elismert szakemberrel Bethlenfalvy Ádám a magyar és az angol drámapedagógiai helyzet hasonlóságairól és különbözőségeiről beszélget. Manapság hajlamosak vagyunk szinte mindent szeptember 11-hez viszonyítani. Szintén D. D. nevéhez fűződik a forma újragondolásáról szóló konferencia-előadás írásos anyaga, amelyben a szerző többek között arról számol be, hogy milyen feladatokat ad a drámatanároknak ez az esemény – mit és hogyan érdemes tanítanunk „azóta".
Eileen Pennington és Dorothy Heathcote – két idős(ebb) hölgy, két drámatanár, akik nemcsak azért művészek, mert színházi tanulmányokat folytattak azelőtt, hogy tanítani kezdtek volna, hanem mert a tanításban is művészekké váltak – a szó legnemesebb értelmében. Szintén Bethlenfalvy Ádám beszélget E. Penningtonnal, aki többek között a D. Heathcote-hoz való viszonyáról vall az interjúban.
Aki D. Heathcote-ot látja tanítani, vagy olvassa írásait, akarva-akaratlanul felteszi a kérdést saját magának, hogy „elég jó" tanár-e. A tanár mint partner, társ a tanulásban, fejlődésre képes ember… Van mit tanulnunk a világhírű drámapedagógustól, aki minden egyetemi kurzust azzal a vallomással kezd, hogy ő nem tudja, hogy hogyan kell tanítani, mert sohasem járt egyetemre.
A válogatás drámafoglalkozás-tervei két „kényes", sok vitát generáló témakört járnak körül: a klónozás kérdései és az iskolai zaklatás, terrorizálás problémaköre állnak a középpontban Emily FitzGibbon és Jonothan Neelands struktúrájában. (LI)

Válogatás a Drámapedagógiai Magazinban 1998–2000 között megjelent külföldi tanulmányokból
A Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája.

Internetes elérhetőség: www.drama.hu/DATA/dg/Valogatas_1998_2000.pdf

Internetes formában elérhető válogatás, amely több szálon is kapcsolódik a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének témájához. A cikkek nagyobbik része alapvető fontosságú elméleti és gyakorlati problémákat tárgyal, olyan témákat, amelyek átgondolása az integrációs nevelés szempontjából (a drámapedagógia oldaláról közelítve) elengedhetetlen. Helyet kaptak benne a dráma történetének meghatározó alakjai (Bolton, Heathcote, Slade) mellett az új teoretikusok (Morgan és Saxton), a TIE egyik jeles szakértője (Gillham), valamint olyan szerzők, akik talán kevésbé ismertek itthon (Riherd, Hardwick, Dunn).
Mark Riherd és Gwendolen Hardwick cikke az Egyesült Államokban működő Creative Arts Team-et (CAT) mutatja be. A CAT elsősorban azokkal a fiatalokkal foglalkozik, akiket az iskolából való kikerülés, kimaradás veszélye fenyeget. A professzionális színházi nevelési csoport fő témái aktuális tantervi és társadalmi problémák: faji kérdések, az AIDS, a gyermekek ellen elkövetett erőszakos cselekmények, a tizenévesek terhessége, az erőszak, a kulturális sokszínűségből adódó, illetve környezeti problémák. A cikk híven tükrözi e kényes témák célratörő, határozott, szókimondó és jó értelemben vett kíméletlen megközelítésének szükségességét és hosszú távú folyamatba illesztve: eredményességét.
A spontán dramatikus játék és a „szuper-dramaturg" mibenlétét és szerepét tárgyalja Dunn, J. Főként a tanár feladatát vizsgálja: milyen szerepet kell játszania a drámai folyamatban, annak érdekében, hogy maximálisra növelhesse az osztályteremben létrejövő játékhelyzetek hatékonyságát? Kiemeli a dráma több lényegi elemét (a valós és fiktív elemek keveredése által születő új tanulási tartalom, a feszültség meglétének fontossága) és hangsúlyozza a tanár művészi szerepkörét valamint azt, hogy „ahol a gyerekeknek kevés módjuk van a spontán játékra… csak a tanárnak van esélye arra, hogy hatékony drámai szerkezeteket hozzon létre a tanulók számára".
A Leeds TIE-társulat egy programját mutatja be Gillham Színes képek című írása, amely önkéntelen analógiákat is ébreszt az olvasóban. Két népcsoport konfliktusos együttélésének témáját elemzi a Raj (uralom) című program, elsődleges figyelmet fordítva a résztvevők állásfoglalásra való késztetésére, valamint a rasszizmus témájának dialektikus, többszempontú megközelítésére. Külön hangsúlyt kap a tanárok személyes véleményének, érzéseinek háttérben tartásának fontossága, problematikája.
A projekt-oktatás drámabeli megfelelője, vagyis a szakértői játék elméleti hátterét és tervezésének nehézségeit világítja meg Heathcote és Bolton cikke. Fő gondolata a tanulási tartalmak és területek összekapcsolódásának szükségessége, valamint az összefüggések felismerése, felismertetése a tanulókkal. A szakértői játék kerete minden esetben a következő: valamely cégnek, vállalkozásnak elkötelezett személyek. A tanulónak, azáltal, hogy felelős személy szerepébe helyezték, nincs más választása, mint saját képességeit meghaladó feladatokra vállalkozni.
A fordítási nehézségek, a terminológia különbözőségének felvállalása és hangsúlyozása teszi érdekessé a Stratégiák és technikák című írást (fordította Szauder Erik). A szerzők drámai stratégiákat és technikákat sorolnak rendszerbe, amely azonban nem szervül egésszé. Céljuk, hogy a leírt eszközökkel az adott tevékenységet jelentőssé tegyék a tanulók számára.
Végezetül a Peter Slade-del készült interjú rengeteg fontos forrást, szakirodalmat jelöl meg. Hangsúlyozza a dráma szerepét az evidenstől eltérő területeken is, kiemelve, hogy „ha rendesen tanítják, gazdagítja az írást, olvasást, számolást is; a csecsemőkortól felnőttkorig tartó fejlesztés útját". (TG)

Válogatás a Drámapedagógiai Magazinban 1996–1997 között megjelent külföldi tanulmányokból
A Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája.
Internetes elérhetőség: www.drama.hu/DATA/dg/Valogatas_1996_1997.pdf

Az internetes formában elérhető válogatás olyan írásokat tartalmaz, amelyek magyar nyelvű közlése mindösszesze két év alatt történt meg, de a keletkezésük szerint másfél évtizedet ölelnek fel: a legkorábbi 1981-ben, míg a legkésőbbi 1996-ban jelent meg. Műfaját tekintve vegyes a válogatás: szerepel benne alapmunkának tekinthető elméleti tanulmány (G. Boltonnak a tanítási drámáról szóló munkája), továbbá olyan ismertető, ami a szakértői dráma kapcsán megkerülhetetlen (ezt G. Bolton és D. Heathcote közösen jegyzik), és van néhány – a fentiekhez képest – részletkérdést taglaló, de jelentős írás (N. Morgan és J. Saxton, A. Muir, S. Ball, J.

Szatkowski írásai). Ezek után már csak a Robin Hood c. drámaórát kell megemlíteni ahhoz, hogy teljes legyen a kép: a válogatást a drámapedagógiai műfajok sokszínűsége jellemzi.
Időrend szerint haladva elsőként a rendkívül fontos gondolatokat tartalmazó G. Bolton-tanulmányt említjük: A tanítási dráma újragondolása csak két évvel később jelent meg, mint a szakterület alapműve, a nálunk 14 év késéssel kiadott A tanítási dráma elmélete című Bolton-könyv. A tanítási dráma körül kialakult mítoszok tisztázása és ezzel együtt oszlatása Angliában már abban az időben megtörtént, amikor nálunk még némi helyben toporgás történt drámapedagógia címszó alatt (értsd kezdeti lépések). Ez a tanulmány referenciapont lehet, így kötelezően ismerendő minden drámával tanító szakember számára. Hasonlóan jelentős munkaként kezelendő a szakértői dráma kapcsán a válogatásban szereplő három írás: vagyis igazából kettő, mert „A szakértői játék" alaptörvényei című – dialógusra épülő – írás mellett az Arthur király lovagjai című órasorozat-ismertető csak a terjedelme miatt jelent meg a Drámapedagógiai Magazinban, a szakterület egyetlen magyar periodikájában két részben. A drámának az oktatási környezetre leginkább illeszthető válfaja, a szakértői dráma – ami filozófiájában közel áll a projektpedagógiához, de az érzelmi bevonódás miatt ahhoz képest további lehetőségeket kínál. Ennek jóformán összes hazai szakirodalma szerepel ebben a válogatásban.
A színház és a tanítási dráma közötti kapcsolatot feszegeti N. Morgan és J. Saxton írása (A színház és a tanítási dráma közötti kapcsolat), de közvetve erről szól A. Muir (Bertold Brecht és Dorothy Heathcote) és J. Szatkowski tanulmánya is (Dráma a margón). A dramatikus módszerek alkalmazására példát nyújt G. Bolton drámaórája (Robin Hood), de ide sorolható S. Ball tanulmánya is (Színház az egészségnevelésben), ami egy specifikus alkalmazási lehetőséget taglal.
Ha nem a magyar közlés időrendje, hanem a tartalmi elemek szabnák meg az írások sorrendjét, akkor a tanulmányok sorát Bolton általános elemző munkájával kellene kezdeni, ehhez pedig megadhatná a keret másik felét (másfél évtizeddel későbbről) N. Morgan és J. Saxton munkája *(„...és a folyó folyik tovább!").* (KL)

Válogatás a Drámapedagógiai Magazinban 1994–96-ban megjelent külföldi tanulmányokból
A Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája.
Internetes elérhetőség: www.drama.hu/DATA/dg/Valogatas_1994_1996.pdf

Ezekben az írásokban a drámapedagógia terén napjainkban meghatározó jelentőségű alkotók gondolatait olvashatjuk az általuk végzett drámamunkáról –, a saját munkákból leszűrve általános érvényű tapasztalataikat.
Gavin Bolton arról a – dráma létezése óta fennálló – problémáról fejti ki véleményét, hogy helye van-e a drámának az iskolai tantervekben. Három fő gondolat adja az érvelés alappilléreit. Az első a dramatikus tevékenységek természetével foglalkozik. A szerző – rá jellemző módon – konkrét példán keresztül világít rá a dráma és a színház közötti szoros kapcsolatra és természetesen a különbségekre is. A második gondolatkör a dramatikus tevékenységek során létrejövő jelentésszinteket járja körül. Saját példája alapos elemzésével bizonyítja a különböző szintek megjelenését, amely a dramatikus tevékenységben résztvevők aktuális idő- és térhasználatából, valamint a fiktív kontextus egybeeséséből jön létre. Nem kerülhetők meg a pszichológiai és oktatási vonatkozások sem. Ez adja a harmadik pillért. A szerepjátékot, mint pszichológiai folyamatot vizsgálva derül ki, hogy rajta keresztül számos tanulási folyamat számára elengedhetetlen készségek gyakorlása válik lehetővé. Mindezeket figyelembe véve a szerző a drámát oktatási szempontból értékes tevékenységnek tartja és nem csak tantárgyakhoz kötődően, hanem az ezzel egyenrangú, drámatanárok által vezetett drámafoglalkozásokon keresztül is.
Az 1975-ben egy – Bolton számára megítélt – díj átvételekor felolvasott írás a valós és a fiktív szituációkban megjelenő érzelmek eltérő voltát, valamint a dramatikus tevékenységekben megjelenő érzelmek szintjét elemzi. Rávilágít arra, hogy a drámai szimbolikus tevékenységet miképpen befolyásolják a környezeti hatások. A belső tartalmak érdekében hogyan csökkentse a drámatanár a külső ingerek szerepét és milyen módjai léteznek a drámai élmény fokozásának. Miért fontos a dramatikus tevékenység résztvevőiben érzelmi emlékeket felidézni és hogyan használhatja a drámatanár a csoporton belül meglévő érzelmi viszonyokat, illetve ennek mik a veszélyei. Felhívja a figyelmet a drámatanár kezében lévő egyik legerősebb eszközre, a „félrevezetésre" és az ezzel való visszaélés kártékony voltára, továbbá arra, hogy melyek azok az érzelmek, amelyeket tanárként segítenünk kell elkerülni. Megtudhatjuk, hogy mely kritériumok biztosítják a tanulóknak azt a védelmet, amely alatt érzelmeiket felszínre hozhatják.

Dorothy Heathcote-tal, a drámapedagógia jelentős – a tanítási dráma módszertanának alapjait lerakó – angol képviselőjével a szintén drámapedagógiában eredményeket elért David Davis professzor beszélget. Az 1985-ben készült interjúban a D. Heathcote drámamunkájában bekövetkezett változásokról, és a változások miértjéről érdeklődik a szerző. Szó esik például a tanítási drámában meghatározó „felismerés pillanatáról", az ezt segítő tervezési munkáról, a „szakértő köntösében" zajló munkáról, az epizodikus szerkesztésmódról, a konvenciókról és a távolságteremtés hasznáról a játékban.
Egy másik interjúban Dorothy Heathcote (készítette T. Goode) az értelmi sérült gyerekekkel és felnőttekkel végzett drámamunkáról vall. Erre a speciális helyzetre vonatkozó tanítási dráma alapjaiban nem különbözik a többitől. A hozzájuk való elfogadó viszony az, ami lehetővé teszi a céljaiban is azonos drámamunkát. A szerepbe lépés, a színházi konstrukciók azok, amelyek segítik a mitikus szinthez való közelebb jutást. A sérült emberek saját világába és gondolkodásmódjába helyezkedve lehet közelebb jutni saját tapasztalataihoz. A hétköznapi viselkedéstől „megszabadítva" juttathatja el a drámapedagógus a résztvevőt az általánosabb tartalomig. A megbeszélések az emberit kell hangsúlyozzák, hiszen ők is társaink, részesei a létezésnek.
Két írás a BBC által Dorothy Heathcote munkájáról készített film szövegének egy-egy részletét tartalmazza. Az elsőben egy fiú javító-nevelő intézetben kezdeményezett drámamunkáról szól, amelynek résztvevői különböző korú fiúk. Az első részben a kontextus kialakulását követheti nyomon az olvasó, ami – a fiúk kívánságát figyelembe véve – egy hadifogolytáborban játszódik. A fiúkkal folytatott párbeszéd mellett D. Heathcote-nak az eseményekre adott reflexiói is olvashatók.
A második részében egy tanítványa, Tom Stadler Ahábról és Illésről szóló drámaórájának részleteit olvashatjuk, kiegészítve a tanulók visszajelzéseivel a drámamunkára vonatkozóan.
A kanadai szerzőpáros a drámamunkára vonatkozó gondolkodási modelleket ismerteti, az érthetőség kedvéért gyakorlati példákkal szemléltetve. Ezek a modellek a következők:
1. „Rokonság".
2. Ember kontra ember, természet, „emberfeletti".
3. Megfordítás.
4. Megválaszolatlan kérdés.
5. Az idő előtte, utána, közben.
6. Képalkotás. (MB)