

Drámapedagógia

Szerző: Bethlenfalvy Ádám, InSite Drama, Magyarország

A drámapedagógia a dramatikus módszerek szerteágazó használati módjait öleli fel. A következő fejezetben ennek az izgalmas világnak a felfedezésére szeretnénk meghívni az olvasót. A fejezet végén további forrásokat és hasznos linkeket adtunk meg azok számára, akik a témával alaposabban szeretnének megismerkedni. Bízunk benne, hogy a hivatkozott linkek mentén az olvasó még több olyan óratervet és példát talál, melyek a drámapedagógia számára érdekes és hasznosítható elemeket tartalmaznak.

Elméleti bevezetés

Mi az a dráma?

A dráma (ahogyan azt a nyugati világban ismerjük), az ókori Görögországból ered. Az athéni Dionüosz-kultusz részeként született, kezdetben a bor, a mámor és a termékenység istenének tiszteletére rendezett ünnepen adták elő. Az athéni polgároknak azzal, hogy részt vettek a színház közösségi eseményében, ahol színpadra állított dramatizált emberi szituációkat néztek meg, lehetőségük nyílt saját társadalmi helyzetükre kívülről rátekinteni. Lehetővé vált számukra, hogy saját közösségük társas viszonyait szabadon felfedezzék, megvitassák, megkérdőjelezzék vagy esetleg megünnepeljék – vagyis végső soron tanultak róla, új tudásra és megértésre tettek szert. A nyugati drámát társadalmi szükséglet hívta életre, a drámán keresztül a közösség önmagáról és a világban való helyéről tudhatott meg valamit. A dráma és a színház az emberi közösség szolgálata. De nézzük, hogyan működik a dráma a mai oktatási, nevelési folyamatban.

A drámapedagógia és a színházi nevelés (az angolszász Drama in Education fogalmára a kreatív dráma és a folyamat-dráma terminusok is használatosak) számára a dráma formája és tartalma egyaránt lényeges. A drámapedagógia azon alapul, hogy a résztvevők bevonódnak abba a fik-

cióba, amit ők maguk hoznak létre – ami tanulási lehetőségeket nyit meg a számukra (vagyis elsősorban nem terápiás lehetőséget), azáltal, hogy bizonyos kérdéseket/problémákat megtapasztalnak. A dráma létrehozza azt a teret, amelyben a résztvevőknek lehetőségük nyílik megérteni a világot, amelyben élnek.

Habár a dráma kiindulási pontja a tananyag része lehet, a hangsúly mindig a téma emberi vonatkozása, a másikon keresztül önmagunk megértése. A dráma segít, hogy a fiatalok összetett viszonyokat értsenek meg: az események kibontakozását és a társadalmi erők egyénre gyakorolt hatását.

Amennyiben erre használjuk a drámát – megértésre, felfedezésre és a másikkal való azonosulásra – akkor a résztvevők jelentést hoznak létre. Rájönnek, hogy a kultúrájuk, amelyben élnek, megérthető, és ugyanakkor megkérdőjelezhető; mérlegelhetik más kultúrák sajátosságait. A tantermi dráma nemcsak teret biztosít a másként való cselekvés számára, de egyúttal elő is készíti, hogy a valóságban is lehessen másként viselkedni.

A demokrácia fogalma és a demokratikus jelentés-alkotás központi szerepet tölt be az így értett drámában. A DICE projektkutatás eredményeként bizonyítást nyert, hogy a drámapedagógia hatékonyan fejleszti a lisszaboni kulcskompetenciákat és a demokratikus viselkedés kompetenciáit (Cziboly, 2010). A kiterjedt nemzetközi kvantitatív kutatás 12 ország és mintegy 5000 fiatal részvételével zajlott, és azt vizsgálta, hogyan hat a dráma a résztvevőkre. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy azok a tanulók, akiknek a tantervében szerepelt a színházi nevelés és a drámapedagógia módszertana, nagyobb eséllyel váltak „más kultúrákra nyitott polgárokká”, továbbá, hogy

1. szignifikánsan toleránsabbak a kisebbségekkel és az idegenekkel szemben
2. aktívabb állampolgárok
3. nagyobb érdeklődést mutatnak és szívesebben vesznek részt bármilyen szintű szavazáson
4. jobban érdeklődnek társadalmi kérdések iránt
5. együttérzőbbek, jobban törődnek másokkal
6. könnyebben tudnak más nézőpontot felvenni.

A drámapedagógia tehát alapvető fontosságú és nyilvánvaló előnyökkel jár, hogyha az a célunk, hogy a fiatalok számára elfogadóbb, együttérzőbb és demokratikusabb teret nyissunk. A dramatikus folyamat eredményeként a résztvevők számára lehetővé válik, hogy felfedezzék, megértsék,

kipróbálják és akár felülvizsgálják előítéleteiket, előzetes tudásukat és „belsővé tett megértésre” (Heathcote, 1981) tegyenek szert.

A hagyományos iskolai színjátszás (a dráma előadásközpontú formája) ugyan jelen van az oktatásban, de a dráma pedagógiai céljai mára jóval szélesebbé váltak. A drámapedagógia törekvései közé tartozik a közösségfejlesztés, a lehetőségteremtés arra, hogy ki-ki elmondhassa a saját történetét (önismeret fejlesztése), a nyelvi- és kommunikációs kompetenciák fejlesztése, valamint a színházi formák és darabok mélyebb megértése is. A drámapedagógia használati módjai és a színházi nevelés formái különböző mértékben terjedtek el az egyes országokban. Az idegennyelv-tanítás eszköztárában régi hagyománya van a drámapedagógia egyes elemeinek, de az összetettebb drámai formák és folyamatok alkalmazása kevésbé bevett.

Osztálytermi heterogenitás és a tantermi dráma

A marginalizált társadalmi rétegekből vagy csoportokból érkező tanulókkal való munkában a drámapedagógia valódi erőforrás lehet. Mivel a dráma az emberi szituációk felfedezésén alapul, ezért a drámai folyamatban azok a tanulók is kulcsszerephez juthatnak, akik tantárgyi tudásuk hiányosságai miatt az iskolában többnyire háttérbe szorulnak. Az életnek és az emberi viselkedésnek akkor is szakértői lehetnek, ha az iskolai tantárgyakban esetleg nem jeleskednek.

Minthogy a dráma problémacentrikus műfaj, és inkább arra ösztönzi a résztvevőket, hogy véleményt formáljanak (vagyis nem maguk a tények állnak a fókuszban, hanem az azokról formált vélemények), ezért biztonságos terepet nyújt a tanulóknak álláspontjuk kidolgozására és közlésére, lehetőséget ad az egymással való beszélgetésre. A dráma társas tevékenység, csoportos kommunikációs munka, ahol együtt vitatunk meg és hozunk létre valamit. Ez a társas, közösségi tapasztalat segítheti az eltérő kulturális és szociális háttérből érkezők integrálását.

A dráma együttérzővé nevel: lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók megértsék, milyen eltérő okai lehetnek annak, hogy valaki így vagy úgy viselkedik, és hogy ugyanaz a helyzet sok nézőpontból vehető szemügyre. A legjobb esetben a dráma arra is esélyt ad, hogy valaki másnak a helyébe lépünk, ami a beleérző megértést nyújtja.

Összefoglalóan: a drámapedagógia és a színházi nevelés kiváló munkafarmát jelent a hátrányos helyzetű, szegregált társadalmi pozíciójú gyere-

kekkel és különösen az osztálytársaikkal való munka során, mivel elősegíti a közösségi integrációs folyamatokat az osztályban, az iskolában és a társadalomban.

Három megközelítés, három változat

A drámának különböző megközelítései lehetségesek, amelyek eltérő módszertant hoznak magukkal. Ezek a megközelítések többnyire párhuzamosan léteznek egy adott ország oktatási intézményrendszerén belül.

A dráma mint színházról tanulás. A színház és dráma tantárgy érettségi követelményei az Egyesült Királyságban például elsősorban azt írják elő, hogy a tanulónak ismerniük kell a drámát mint művészeti formát, a különböző drámai műfajokat, színházi technikákat, szerzőket és drámaelemleteket. Ezeket a tudáselemeket többnyire egy előadás színpadra állítása vagy egy előadásról szóló elemző esszé megírása során tudja a tanuló komplexen elsajátítani. A tanulási folyamat sokszor egy konkrét dráma szövegéből indul ki, de színházi előadás vagy írásgyakorlatok is szolgálhatnak kiindulópontként. Magyarországon (csakúgy, mint Nagy-Britanniában) a dráma műnemével való foglalkozás általában az irodalomóra keretében történik. Mivel a drámával kapcsolatos kompetenciák mindkét országban az anyanyelv és irodalom tantárgy tantervébe illeszkednek, és nem jelennek meg külön tantárgyként, ezért a hangsúly többnyire a szerző munkásságán, illetve egy dráma szövegének hiteles, szövegű előadásain van. A tanárok sokszor arra használják a drámai szöveget, hogy nyelvi és szövegértelmezésbeli kérdésekben merüljenek el, melynek során beszédre és mozgásra épülő feladatokra támaszkodnak.

Más megközelítések inkább azt célozzák, hogy a fiatalok a színház eszközeivel tárják fel saját maguk és közösségük problémáit.

A dráma mint a dramatikus konvenciók használata. A drámai konvenciók használata az egyik ilyen megközelítés, mivel színházi gyakorlatokból ismert dramatikus formákat használ arra, hogy a tanulók bevonódjanak a tanulási folyamatba. Az olyan konvenciók, mint a *forró szék* vagy a *belső hang* széles körben elterjedtek, de több tucatnyi dramatikus konvenció áll még a tanárok rendelkezésére, hogy drámaóráikat megtervezzék, strukturalják vagy, hogy egy-egy konvenciót beépítsenek a tanulási folyamatba.

A dráma mint a megélés folyamata. A folyamatdráma (ami az utóbbi időben a színházi nevelés szinonimájává vált) szintén használja a Jonathan Neelands által leírt konvenciókat, de ebben az esetben a hangsúly sokkal

inkább a dramaturgiai szerkezetre irányul, és arra a folyamatra, ahogy a drámát közösen létrehozuk – nem valamiféle közönség, hanem pusztán a résztvevők számára.

A tanulók és a dráma viszonyát elemző diskurzust a *tapasztalat* és az *előadás* opozíciója határozza meg. Az előadasközpontú megközelítés főként a színház- és dráma tantárgy oktatásában meghatározó, ahol elsősorban az a cél, hogy a fiatalok képessé váljanak színházi előadások létrehozására, ezért az utóbbi időben a színészi készségek fejlesztésére helyeződött a hangsúly, amit könnyebb mérni és értékelni is. A folyamatdráma ezzel szemben mindig is a tapasztalatot helyezte előtérbe, ami az átélési folyamatban születik. A tanulók a folyamatdrámában fikcionális helyzetekbe kerülnek, ahol fikcionális keretek között van lehetőségük átélni bizonyos folyamatokat. A konvenciók használatán alapuló megközelítés elsősorban az egyes helyzetek, szituációk megértését, a jelentésalkotást és a reflexiót szorgalmazza. Gavin Bolton (1998) amellett érvel, hogy a drámapedagógia ugyan magában foglalja az *előadást* is, de a fő törekvése mégis az, hogy a résztvevők egyszerre legyenek tudatos *alkotói*, létrehozói a drámának és ugyanakkor átélői a fiktív szituációnak, amelyet épp megalkotnak: ebben az esetben beszélhetünk valódi folyamatdrámáról.

Módszertan

A drámapedagógia változatai az iskolában – gyakorlati példák

A dráma és a dramatikus módszerek számos változatban jelen vannak az oktatásban. Előadást nemcsak a drámaórán lehet létrehozni, hanem akár az idegennyelv-tanulás keretei között is (amikor a célnyelven állítanak színpadra a tanulók jeleneteket), de motiválhatja a dráma a történelmi tanulmányokat is (mondjuk, amikor antik görög dráma próbafolyamata segíti az ókori világ megértését).

A konvenciók használatán alapuló megközelítés bármely tantárgyi óra keretei közé beilleszthet egy-egy drámás konvenciót. A *szerepjáték* feltehetően a legelterjedtebb módszer a nyelvtanításban, de az olyan konvenciók, mint a *forró szék* vagy az állókép szintén gyakran szerepelnek a humán tantárgyak módszertanában.

Dorothy Heathcote drámás módszereken és eljárásokon alapuló, pedagógiai célú módszert alkotott: a szakértői drámát. A szakértői dráma fikcionális keretet kínál a tanulók számára, akik a fikciós történeten be-

lül szerepüknek megfelelően közelíthetik meg a kapcsolódó tantárgyi tudáselemeket. A fikciós keretben például úgy viselkedhetnek, mintha egy cég alkalmazottai lennének, és ennek megfelelően számolnak, terveznek, esetleg jelentést írnak vagy források után kutatnak: a fikcionális történeten belül tevékenykednek, aszerint, amit a szerepük (például a cégük) épp megkíván tőlük.

A folyamatdráma lehetővé teszi a tanulók számára, hogy emberi problémákkal, társadalmi kérdésekkel és etikai dilemmákkal foglalkozzanak a tanulmányaik során. Akár önálló drámaóra keretében, akár úgy, hogy a dráma módszertana tantárgyi tanóra keretei közé illeszkedik. Azáltal, hogy a tanulók elmerülnek a „másról” szóló történetben, felfedezik a tananyag emberi oldalát. Ilyenkor gyakran a tanár is szerepbe lép, hogy a fikcionális kereteken belüli pozícióból tudja segíteni és bátorítani a tanulási folyamatot. Ezáltal modellezheti a keretre jellemző sajátos nyelvhasználatot, vagy konkrét kihívások, feladatok elé állíthatja a tanulókat, amelyekkel a drámán belül kell megbirkózniuk. A folyamatdráma és az előadasközpontú dráma közti különbséget jól érzékelteti a *karakter* és a *szerep* fogalma közti különbség. Míg az előadásra szánt darabban a színészeknek sajátos és jól jellemzett (történettel és személyiséggel rendelkező) karaktert kell felépíteniük, addig a folyamatdrámában a résztvevők olyan szerepekbe lépnek, ahol a szerepnek pusztán a fikciós kereten belüli eseményhez való viszonya a lényeges. A folyamatdráma éppen ezért alkalmasabb történelmi összefüggések vagy földrajzi kérdések felfedező tanulására.

A drámapedagógia legfontosabb elemei

A központi probléma azonosítása. Dorothy Heathcote definíciója szerint a dráma nem más, mint az „igaz ember bajban” helyzete („a man in a mass”). Ahhoz, hogy egy darab izgalmas legyen, szükség van valamiféle problémára, amit a szereplők hordoznak a dráma fiktív terében, és amivel valahogy meg kell küzdeni. Érdemes olyan problémát találni, amely az emberi lét ellentmondásain alapul, ahol nincs jó vagy rossz megoldás, sem tisztán fekete vagy fehér szereplők, hanem inkább olyan ellentmondások, amelyeket mérlegelni, értelmezni lehet. A darabon keresztül a nézők – illetve esetünkben a résztvevők – biztonságos keretek között küzdhetnek meg a problémás, ellentmondásos helyzettel, hiszen maga a probléma a fikció része, nem a valóságban történik. A központi probléma természetesen két

szinten is jelen van. Mindig számolnunk kell egy meta-szintű, a mélyben megbúvó alapproblémával, ami az aktuális cselekményben ölt testet, az egyes szituációkban, változatos formákban.

Konkrét tanulósoporttal dolgozva a központi probléma azonosítása, kiválasztása jelenti a legnagyobb és legfontosabb kihívást a tanár számára. Elengedhetetlen, hogy megtaláljuk azt a kapcsolódási pontot, amelyen keresztül a résztvevők kapcsolódni tudnak a történethez vagy a szituációhoz. Tegyük fel a kérdést magunknak a tanulókkal kapcsolatban: mi foglalkoztatja őket vajon a témával kapcsolatban, mi az, ami élő kérdés lehet a számukra?

A fikciós keret megalkotása. A drámapedagógiában a fiktív helyzetet a facilitátor (drámatanár) és a résztvevő tanulók mindig közösen hozzák létre. A facilitátor felelőssége, hogy a közös munka kereteit megteremtse, és hogy gondoskodjon a fiktív világ néhány meghatározó eleméről, de ugyancsak az ő felelőssége, hogy aztán teret engedjen a diákok számára. A résztvevők maguk is alkotói lesznek a történetnek, és ezáltal lehetőségük nyílik arra, hogy az őket foglalkoztató kérdéseket is behozzák, megjelenítsék a darabban. Amennyiben a drámaórát megfelelően strukturáljuk, a résztvevőknek változatos lehetőségeket tudunk kínálni arra, hogy maguk is a történet létrehozóivá váljanak. Beszélhetünk egyenesen arról, hogy minek kéne most történnie, hogyan menjen vajon tovább a történet; egy-egy jelenetet meg is rendezhetnek, el is játszhatnak; de az is megfelelő lehet, ha improvizációs gyakorlatokkal építjük tovább a drámát.

A tervezés során tisztázzuk, mi az, amit feltétlenül adottként kell kezel-nünk, és a fiktív világ adott elemeként, jellemző vonásaként kell átadnunk a résztvevőknek, illetve mely kérdésekben adhatunk szabad kezet a résztvevőknek, hogy ők alkossák meg? Mikor lesz szükség arra, hogy haladjunk a történetben, és melyek a történet azon pontjai, ahol inkább érdemes megállni, elidőzni és a történet mélyére tekinteni?

A szerep mint védelem. A résztvevők úgy tudnak fiktív helyzetekkel megküzdeni, hogyha a történeten belül létező szerepbe lépnek. A szerepbe lépés teszi a drámát saját élményű tapasztalattá: a tanulók más bőrébe bújhatnak, más nézőpontokat vehetnek fel és ezáltal értenek meg más emberi helyzeteket. Ugyanakkor a szerepben lévő tanulókat védeni kell, egyrészt, hogy a fiktív világ hiteles maradjon, és a szerep ne váljon felszínessé, másrészt, hogy lehetőségük legyen valóban megbirkózni egy másik ember helyzetével.

A facilitátornak a tervezés során végig kell gondolnia, hogyan tudja segíteni, hogy a résztvevők azonosuljanak a szereppel. Hogyan lehet a

szerep által hordozott nézőpontot lépésről-lépésre játékba hozni anélkül, hogy a résztvevők azt éreznék, hogy szerepbe kényszerülnek vagy, hogy olyan szerepet kell felvenniük, amellyel nem tudnak azonosulni.

Kontextus. Minden dráma szituációból bontakozik ki. A drámapedagógiai folyamat során emberi helyzetekkel foglalkozunk, arra törekszünk, hogy megértsünk másokat, miért viselkednek úgy, ahogy. A szituáció mindig egy bizonyos térben, emberek között jön létre, és olyan problémát tartalmaz, ami számos különböző módon is megjelenhet. A szituáció nem légtüres térben lebeg, hanem tágabb kulturális, társadalmi és politikai kontextusba ágyazottan működik, ahol az adott körülmények hatással vannak arra, hogy a szereplők hogyan viselkednek, hogyan reagálnak a történésekre.

Habár mindannyian tudjuk, hogy a drámai helyzet fiktív/kitalált (akkor is, ha valós eseményen alapul), mégis fel kell függesztenünk ezt a tudást, és úgy kell gondolkodnunk az adott helyzetről, mintha valóság lenne.

Melyek a szituáció azon lényeges meghatározottságai, amelyeket a facilitátornak kell felajánlania, és mik azok, amiket a résztvevők maguk alkothatnak meg, hogy sajátjuknak érezzék a drámát? Hogyan lehet a drámai szituáció társadalmi, politikai kontextusát játékba hozni, érzékeltetni és jelenvalóvá tenni?

Lelassítani az időt – létrehozni a jelentést. Annak érdekében, hogy az emberi viszonyokat és szituációkat fel lehessen tárni, a dráma lelassítja az időt. A lelassult időben a résztvevők értelmezni tudják a történeteket, reflektálhatnak a szereplők viselkedésére, megbeszélhetik, hogy az események hogyan hatnak rájuk. A dráma ugyanarra a jelrendszerre épül, mint a mindennapi élet (a hétköznapi kommunikáció), de a jelek sokkal hangsúlyosabbak, ezért a közönség jobban meg tudja figyelni és tudatosabban tudja értelmezni a jeleket. A drámában a résztvevők tudatos jel-olvasókká válnak, és maguk is tudatosabban formálnak jeleket mások számára.

A facilitátornak végig kell gondolnia, hogy mely formák teszik lehetővé, hogy a résztvevők jelentést hozzanak létre, és gondolkodjanak a történetek jelentőségén, értelmezhetőségén.

Facilitálás

A drámapedagógia a facilitátor fogalmát használja, amikor azt a sajátos tanári szerepet ragadja meg, amely a drámás foglalkozást szervezi, segíti, irányítja. A fogalom pedagógiai attitűdöt fejez ki, és azt jelenti, hogy a

tanár feladata, hogy a résztvevők számára lehetőséget adjon az alkotásra, segítse a részvételt és a bevonódást. Ez az attitűd tovább pontosítható, és a facilitátornak a résztvevőkhöz való viszonyában írható körül. A facilitátor

- feltételezi és tudatában van annak, hogy a résztvevőknek mind sajátos tapasztalatai vannak az emberi létezésről,
- a résztvevőkhöz olyan partnerként viszonyul, akikkel közösen fedezik fel és hozzák létre a jelentést,
- figyelembe veszi, hogy a résztvevők mind meghatározott körülmények között szocializálódtak (otthon és az iskolában), ahol mást és mást vártak el tőlük
- figyelembe veszi, hogy a tanulóknak ki kell épülnie a bizalomnak az új oktatási formák és módszerek iránt.

A nyelvnek kitüntetett szerepe van abban, hogy a tanár a megfelelő attitűddel forduljon a résztvevők felé. Alexander (2006) az osztálytermi nyelvhasználat öt típusát azonosítja, amelyek közül a következő három különösen fontos:

- Instrukció/magyarázat (tanár-osztály/csoport vagy tanár-egyén között): tanári információátadás és magyarázat
- Diskusszió/megbeszélés (tanár-osztály/csoport vagy tanuló-tanuló): vélemény és tudásmegosztás, közös problémamegoldás
- Párbeszéd (tanár-osztály/csoport, tanár-tanuló vagy tanuló-tanuló): közös megértési folyamat strukturált kérdés-válasz formában.

A nyelvhasználat fenti típusai erősen meghatározzák a drámafolyamatra épülő tanulási környezetet, így tudatos használatuk a dráma-alkotás folyamatában kulcsfontosságú. A beszélt nyelv és az órai nyelvhasználat továbbá hidat képez az írott nyelvhez és az írásbeli nyelvhasználathoz, ami különösen igaz azokban az esetekben, amikor a tanulóknak egyértelműen és pontosan kell megfogalmazniuk a mondandójukat, hiszen nem csak azt kell tudatosan végiggondolniuk, amit mondani akarnak, hanem azt is, hogy hogyan mondják. Mindez a kognitív képességek fejlesztését is jelenti, és kiemeli a beszéd és a kommunikáció szerepét a célok elérésében. Minthogy a megbeszélés, a szóbeli egyeztetés interaktív folyamat, ezért mind a tanár, mind a tanulók részéről a nyelvi és kognitív készségek fejlődésével jár.

A dialogikus, partneri pedagógia másik pillére a kérdésfeltevés. Neelands (2004) kiemeli, hogy „A dráma kérdező médium. Arra törekszik, hogy felforgassa, kiterjessze és megkérdőjelezze a tudásunkat arról, hogy kik vagyunk, és mivé válhatunk.” Módszertanilag ez azt jelenti, hogy a

dráma használható a kérdésfeltevés formájaként, amelynek során lehetséges világokra kérdezzük rá, megvitatjuk és felfedezzük azokat. Azzal, hogy ránézünk a másokra, aki bizonyos körülmények közé került, végső soron a dráma rávesz minket, hogy önmagunkra is máshonnan tekintsünk, és elgondolkodjunk azon, kik vagyunk. A kérdések a felfedezés eszközei, ugyanakkor a kérdésfeltevés, a kérdésés lehetősége a demokráciában is alapvető szerepű.

A kérdések funkciójuk szerint lehetnek tisztázó, ellenőrző jellegűek, vagy olyanok, amelyek következtetések levonására ösztönöznek. Lehetnek provokatívak vagy szolgálhatnak arra, hogy megerősítsék a valóságot. És akkor még mit sem mondtunk arról, hogy a különböző kérdések nagyon változatos válaszokat hívnak elő a címzettekől. A drámában használatos kérdéseknek alapvetően két csoportja van: (1) nyílt kérdések, amelyek megnyitják a beszélgetés, a szabad eszmecsere terét, és nem igényelnek előre meghatározott, egyértelmű választ; és (2) zárt kérdések, amelyekre csak jó vagy rossz válasz adható. A tanári kérdések ugyanakkor gyakran meghatározzák a drámaóra egész formáját, a felfedezés és gondolkodás irányát is.

Néhány példa a kérdésfeltevésre:

- Lista: Mi minden kell a demokráciához? Melyek a leglényegesebb elemei? Mik a demokrácia jellemzői?
- Konkrét információ: Hol van jelenleg demokrácia? Mikor kezdődött/honnan ered a demokrácia?
- Feltárás, érzelmek és folyamatok feltárása: Mit jelent neked a szabadság? Milyen érzéseid vannak a szabadsággal kapcsolatban? Hogy tudnánk ezt megmutatni, láthatóvá tenni?
- Morális és etikai döntés: Mindenkinél a nézőpontját el kell fogadnunk? Minden véleményt tiszteletben kell tartanunk?
- Magyarázat: Miért fontos a demokrácia? Miért van egyeseknek több hatalmuk, mint másoknak?

Mindig tudatosan kell használnunk a kérdéstípusokat, tudnunk kell, hogy mikor, mely kérdéssel mi a célunk. A tudatos kérdésés nemcsak a kérdések megfogalmazásáról szól, hanem arról is, hogy valóban odafigyelünk a válaszra. A tanulók válasza sok esetben saját kulturális- vagy társadalmi kisebbségi helyzetükről árulkodik: életbe vágó, hogy a drámatanár odaforuló figyelemmel hallja meg ezeket a válaszokat.

Óratervek

LOST/ELVESZVE

A következő drámaóra kiindulási pontja Homérosz *Odüsszeiája*, de ahelyett, hogy tanulmányoznánk a szöveget, és előadást állítanánk össze belőle, a történetet most arra használjuk, hogy az alkotási folyamat kerete legyen, és a segítségével általános emberi tapasztalatot dramatizálunk. A tanár dönthet úgy, hogy megosztja a tanulókkal Odüsszeusz hazatérésének, tízéves, kalandos utazásának történetét (vagy annak részleteit), ugyanakkor a történet tanulói ismerete nem előfeltétele a drámaórának. A foglalkozás központi témája az eltévedés, az elveszettség, és azok a lehetséges eszközök, amelyek segítségünkre lehetnek a helyzet megoldásában és érzelmi kezelésében. Feltételezzük, hogy az elveszettség olyan alapvető emberi tapasztalat, amelyhez minden gyereknek/fiatalnak van saját érzelmi viszonya, függetlenül attól, hogy honnan jött, vagy milyen társadalmi háttérrel rendelkezik. A fiktív történet közös felépítésével a tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy felismerjék önmagukban vagy megosszák egymással ezeket az érzéseket és tapasztalatokat.

„Férfiuról szólj nékem, Múza, ki sokfele bolygott
s hosszan hányódott, földúlván szentfalu Tróját,
sok nép városait s eszejárását kitanulta,
s tengeren is sok erős gyötrelmet túrt a szívében,
menteni vágyva saját lelkét, társak hazatértét.”¹

1 Homérosz: *Odüsszeia*, Devecseri Gábor fordítása, 1. ének, 1-5. sor.

<p>A drámafoglalkozás központi problémája/ fókusza: Az elveszettség, és hatása az emberre. Milyen erőforrások segíthetnek megtalálni az utat?</p>	<p>Eltévedni, elveszni – a jelenség a szó szoros, konkrét értelmében is vizsgálható (például konkrét földrajzi térben), és átvitt, metaforikus értelemben is (mint az elveszettség érzése, céltalan lét stb.). A résztvevők sokféle tapasztalatot és őket foglalkoztató kérdést behozhatnak a témával kapcsolatban.</p>
<p>Célcsoport: elsősorban a 9-12 éves korosztály</p>	<p>Az itt kínált drámaóra keretei módosíthatók más korosztály számára, ennek lehetőségeiről alább lesz szó.</p>
<p>Idő: 45-60 perc</p>	<p>A drámafoglalkozás alapvetően megvalósítható ennyi idő alatt, de mindig gyümölcsöző, ha több időnk van rá.</p> <p>A foglalkozás könnyen átalakítható, kibővíthető többórás modullá.</p>
<p>TEVÉKENYSÉGEK</p>	<p>REFLEXIÓK</p>
<p>Narráció: A tanár elmondja, hogy a mai órán egy réges-régi történet új epizódját fogjuk kitalálni. A történet görög mitológiai hősről szól, az ő utazásáról hazafelé, ami igencsak eseménydúsra és kalandosra sikerült. Tíz évig bolyongott a tengeren, míg végre hazatért Trójából Ithakába. „Ennek az utazásnak egy állomását fogjuk ma létrehozni, ami arról szól, hogyan tévedt el, és végül hogyan találta meg az útját.”</p> <p>Szerződéskötés: Hasznos, ha tisztázzuk a tanulókkal, hogy a drámaóra milyen viselkedést vár el tőlük. Például:</p> <p>„Ahhoz, hogy együtt tudjunk dolgozni, figyelniünk kell egymás ötleteire, hiszen azokra tudunk építeni.”</p> <p>„Nem lesznek jó és rossz válaszok, mivel elképzelésekről és ötletekről beszélünk majd. Minél több gondolatodat megosztod a többiekkel, annál érdekesebb történet fog belőle kikerekedni.”</p> <p>Ezután érdemes visszatérni a történet központi eleméhez, hogy a csoport figyelme erre összpontosuljon. „Meg fogjuk látni, hogy még a legerősebb, legélelmesebb emberek is utat veszhetnek néha, és segítségre lehet szükségük, hogy újra rátaláljanak a helyes útra.”</p>	<p>Ebben a fázisban a drámaóra tartalmát és munkamódszerét is tisztázni kell a tanulókkal.</p> <p>A tanárnak bizonyára van elképzelése arról, hogy csoportjának melyik kaland keltené fel az érdeklődését. Talán a trójai faló története vagy Odüsszeusz valamelyik furfangos csele (mondjuk ahogyan elbánt Polüphemusszal, a félszemű kükloppszal)?</p> <p>A tanár arra törekszik, hogy felébressze a csoport érdeklődését, bevonja őket a történetbe, és felkínálja számukra Odüsszeusz történetének fiktív kontextusát.</p> <p>Fontos, hogy a tanulók megértsék, mit várunk el tőlük a foglalkozás alatt, és pontosan ismerjék a jogukat és a kötelezettségeiket.</p> <p>A tanárnak végig kell gondolnia, hogy hogyan tudja jelölni és kommunikálni (nyelvhazsnálatával, testnyelvével, hanghordozásával), hogy most kilép a szokásos tanár-szerepéből, és a facilitátor partnerségen alapuló szerepét veszi fel, hogy a tanulókkal közösen tudjanak gondolkodni és közösen hozzák létre a történetet.</p>

Szobor – kontextusépítés.

A facilitátor a kontextus építésébe kezd: „kilenc hosszú évnvi kalanddal és kínlódással a háta mögött egy szörnyű, viharos éjszaka után, amit a hánykolódó tengeren töltött, Odüsszeusz ismét egyedül találta magát egy ismeretlen sziget partján. Megmutatom nektek, hogy nézett ki azon a reggelen, amikor ráébredt helyzetére.” Ezt követően a facilitátor felveszi az Odüsszeusz-szobor alakját.

Kérjük meg a résztvevőket, hogy értelmezzék a szobrot, és kezdeményezzünk nyílt beszélgetést arról, hogy mit tudnak leolvasni a szoborról! Nyílt kérdésekkel segíthetjük a beszélgetést. Kérdezzünk rá, hogy mit fejez ki a számukra a szobor, vagy hogy milyen kérdéseket hív elő belőlük (ha a kérdéseink a miért? hogyan? hol? kérdőszavakkal kezdődnek, jó úton járunk). Ügyeljünk rá, hogy mindvégig a szoborról szóljon a beszélgetés, és ne a személyről – róla majd a következő lépést követően lesz szó.

Az Odüsszeusz-szobor átformálása. A facilitátor megjegyzi, hogy nem igazán elégedett ezzel a szobor-megformálással, és arra kéri a résztvevőket, hogy segítsenek neki kifejezőbbé tenni. „Hogyan lehetne jobban kifejezni, hogy el van tévedve, hogy elveszetteknek érzi magát?”

Tereljük a beszélgetést a gyakorlati kipróbáló-felfedező irányba. Kérjük meg a tanulókat, hogy mutassák meg az elképzeléseiket, és lépjenek az Odüsszeusz-szobor helyébe!

Nem kell egyetértenünk abban, hogy melyik változatot tartjuk a legjobbnak, az azonban fontos, hogy beszéljünk az elveszettségről, hogy mit jelent eltévedni, és hogy ez hogyan ábrázolható a testnyelv jeleivel. Beszéljünk arról, hogy a testtartás és az arckifejezés hogyan tud érzéseket és gondolatokat kifejezni!

Segít beindítani a foglalkozást, hogyha az elején adunk valamit a tanulóknak, ami egyrészt mintát ad a bevonódásra, a játékra, másrészt fel is oldja őket, látják, hogy most nem a szokásos tantermi munkára lehet számítani.

A szoborral a tanár egyúttal fókuszpontot is ad a tanulóknak, valamint, amit bámulni lehet, valamint konkrét témát nyújt a beszélgetéshez. A szobrot aztán, a következő lépésben majd át is lehet alakítani.

A szoboralkotás a facilitátor kreatív feladata. Azt javasoljuk, hogy a tanár mindenképp gondolja át, és próbálja el korábban! Ne feledjük: minden, ami a szobron látható (a tekintet iránya, ahogyan a kezei összekulcsolódnak vagy éppen lecsúngnek, ha áll vagy ha ül...) értelmezhető, és a résztvevők értelmezni is fogják!

Ez a fázis kitűnő alkalom arra, hogy változtassunk az osztálytermi csoportdinamikán: most a tanár az, aki segítségre szorul, és a tanulók azok, akik jobban tudhatják. Ez önbizalmat és bátorságot önt a tanulóba, amire igencsak szükségünk lesz a foglalkozás hátralevő részében. A tanárnak nem kell féltenie a tekintélyét – hiszen emberi és őszinte a viselkedése. Nagyon fontos, hogy komolyan vegyük a tanulók javaslatait és elképzeléseit, tanuljunk abból, hogy kipróbáljuk őket!

<p>Gondolatkövetés – az érzések és gondolatok feltárása. Eddig a pontig a szoborral dolgoztunk, most azonban a személy felé fordulunk, akit a szobor ábrázol.</p> <p>Kérjük meg a résztvevőket, hogy párban vagy három fős kiscsoportokban vitassák meg, vajon milyen gondolatok futnak át éppen Odüsszeuszunkon. Kérjük meg a párokat/csoportokat, hogy írják le ezeket a gondolatokat egyes szám első személyben! (Pl.: „Mit követtem el már megint?”)</p> <p>Megosztás: Néhány percnyi munka után megkérhetjük a résztvevőket, hogy jöjjenek vissza, és osszák meg az írásaikat. A csoporttól függően választhatjuk azt, hogy egyszerűen felolvassák az írásaikat, vagy akár újra felállíthatjuk a szobrot, és felolvashatják dramatizálva, kihangsúlyozva a szobor gondolatait. Kérjük meg a tanulókat, hogy adjanak egy kis időt a „szobornak”, azaz a tanárnak, hogy életre keljen és reagálhasson az elhangzottakra.</p>	<p>Fokozatosan lépünk be a szituációba. A feladatok egyre aktívabb részvételt várnak el a tanulóktól.</p> <p>Ha szoborként reagálunk is a tanulók írásaira, az célt és súlyt ad az írásaiknak, továbbá a figyelmet újra a szoborra irányítja (vagyis nem érzik majd úgy, hogy ők állnak a középpontban). Legjobb esetben a reakciók minimálisak, non-verbális, apró jelzések csupán. Ha a szobor megszólal, akkor is pusztán csak a tanuló által felolvasott gondolatokat ismételteti el. A tanár célja és a feladat funkciója, hogy a gondolatok minél kézzelfoghatóbbak és konkrétabbak legyenek – és semmiképp sem az, hogy megfítelje őket.</p>
<p>Ábrázolás készítése csoportmunkában (alább olvasható az ábrázolás, a szobor és az állóképek konvenciójának leírása) arról, hogy Odüsszeusz mire vágyhat leginkább ebben a pillanatban.</p> <p>Miután ismét reflektáltunk röviden Odüsszeusz helyzetére és történetére, kérdezzük meg a tanulókat, hogy vajon mire vágyhat most hősünk leginkább. Hasznos lehet, ha néhány ötletet közösen megbeszélünk (ne feledjük: képzeletbeli, mitikus világban vagyunk, és a kívánságoknak nem kell realizitkusnak lenniük!) majd osszuk csoportokra a résztvevőket, és kérjük meg őket, hogy válasszanak ki egy kívánságot, és készítsenek róla ábrázolást. Az ábrázolásnak olyannak kell lennie, mint egy festménynek, és azt a kívánságot kell megmutatnia, amely Odüsszeusz lelkében élhet.</p> <p>Határozzuk meg, hogy pontosan mennyi idő áll a csoportok rendelkezésére az ábrázolás elkészítéséhez, és monitorozzuk, hogy haladnak a munkával. Ha szükséges, támogassuk a csoportok munkáját, segítsük őket egy-egy döntés meghozatalában, majd kérjük meg a csoportokat, hogy osszák meg egymással elkészült képeiket.</p>	<p>Eddig a szereplő konkrét helyzetét tártuk fel. Ebben a fázisban elmozdulunk a szereplő kívánságainak és vágyainak felfedezése felé.</p> <p>A csoportmunka eredményeinek megosztása mindig kihívást jelent a facilitátor számára. Mindenképp szükséges, hogy az egyes ábrázolásokra érkezzen némi reflexió – lehetőleg a többi résztvevő felől – de ugyanakkor ügyelni kell arra, hogy a képek megosztása ne fulladjon hosszas reflektív megbeszélésbe.</p>

<p>Történetmesélés. A facilitátor tovább görgeti Odüsszeusz történetét, és elmondja, hogy „ahogy Odüsszeusz ott üldögélt a tengerparton, egyszer csak távoli hangokra lett figyelmes, melyek a mögötte lévő sűrű erdőből szűrődtek ki. Hátranézett az erdő felé, de nem látott senkit, ezért közelebb ment. A hangok egyre hangosabbak és hangosabbak lettek. Olyan volt, mintha a legfőbb vágyai és kívánságai keltek volna életre, és azoknak a hangja hallatszott volna az erdőből.”</p>	<p>A drámafoglalkozás egyrészt olyan adottságokra épül, amelyeket a facilitátor határoz meg és biztosít a résztvevők számára, másrészt olyan nyitott elemekre, melyeket a résztvevők tölthetnek meg tartalommal.</p> <p>Ebben a fázisban a történet tovább halad, hogy a résztvevők is tovább gondolkodhassanak.</p>
<p>Választható plusz feladat: a hangzó világ megalkotása.</p> <p>A csoport érdeklődésétől és a rendelkezésünkre álló időtől függően létrehozhatjuk a kívánságok hangjait: azokat a hangokat, amelyeket Odüsszeusz hall az erdő felől.</p> <p>Ebben az esetben a facilitátor úgy működik majd, mint egy karmester, a csoportoknak pedig a korábban megalkotott képeiket kell elhangzó mondatokká és szavakká transzformálniuk.</p>	<p>Ez a feladat lehetőséget ad arra, hogy a színház művészi eszközeinek újabb dimenziójával ismerkedjünk.</p> <p>Vannak csoportok, akik kifejezetten nyitottak erre a feladatra, másokat esetleg nem vonz annyira.</p> <p>A drámafoglalkozás megáll a feladat nélkül is, ezért csak akkor érdemes használni, ha úgy érezzük, hogy kifejezetten hozzáad valamit a csoport élményéhez.</p>
<p>Egész csoportos megbeszélés. Ez az a lépés, amikor a csoport maga alkotja meg a történetet. A facilitátor három elemet határoz meg a történetből: 1. Odüsszeusz valamelyik ellenségével találkozik az erdőben, 2. akit legyőz, és 3. végül megtalálja a hazavezető utat Ithaka felé. Jó, hogyha mindhárom történetelem kapcsán megpróbálunk lépésről-lépésre egyetértésre jutni a csoporttal.</p> <p>Előfordulhat, hogy túl sok ötlet hangzik el, és nehéz egyetértésre bírni a csoportot. Ebben az esetben a legjobb megoldás, ha csoportokra bontjuk a társaságot a három-négy legnépszerűbb ötlet alapján, és így a résztvevők több variációját is megalkothatják a történet befejezésének.</p>	<p>Ebben a fázisban a történettel és annak tartalmával foglalkozunk. A történetek metaforikus szinten működnek, úgyhogy nem kell megijednünk, hogyha a csoport „vad” ötletekkel áll elő, hiszen ez része az alkotási folyamatnak.</p>

<p>Csoportmunka – állóképek alkotása.</p> <p>Ha sikerült megegyezésre jutni a csoporttal a történet befejezését illetően, akkor három csoport dolgozhat párhuzamosan a történet három fázisának állóképszerű megjelenítésén. Az egyik csoport jelenítse meg az ellenséget, a másik azt, ahogyan Odüsszeusz legyőzi őt, a harmadik pedig azt, amikor Odüsszeusz rálel a hazavezető útra.</p> <p>Ha a csoportok különböző történetverziókon dolgoznak, akkor mindegyiküknek három-három állóképet kell elkészítenie. Ebben az esetben persze több időre lesz szükségük.</p>	<p>Ebben a fázisban azzal foglalkozunk, hogy a történet tartalmi elemei, amelyekben megállapodtunk, hogyan jeleníthetők meg. Ideális esetben a csoportok arra koncentrálnak, hogy a történet HOGYAN ábrázolható. A facilitátor dolga, hogy emlékeztesse a tanulókat erre a feladatra.</p>
<p>Állóképek megosztása. Attól függően, hogy egy közös történeten dolgoztunk-e vagy több különböző verzió, a facilitátor feladata vagy az, hogy összekösse a három képet, hogy egy történetté álljanak össze; vagy az, hogy segítse az egyes verziók bemutatását a „közönség” (a többi résztvevő) számára.</p> <p>Hasznos, hogyha valamilyen konkrét megfigyelési szempontot adunk a többiek számára a megosztáshoz. Pl.: Melyek a kép legerőteljesebb részletei? Melyik kép/képrészlet a leginkább meglepő a számadra?</p> <p>A résztvevőknek nem kell értékelniük egymás munkáit, inkább segítsünk nekik, hogy elmélyülten tudjanak figyelni.</p>	<p>Ebben a fázisban a különböző csoportokban készült munkákból hozunk létre közöset. A közös teljesítmény erősíti a közösséget.</p> <p>A résztvevők egyszerre előadói és közönségei is saját munkájuknak.</p>
<p>Gondolattérkép – reflektálás a történetre.</p> <p>A résztvevőknek itt van lehetőségük reflektálni a saját maguk által megalkotott történetre. A beszélgetésnek körül a központi kérdés körül kell mozognia, hogy „milyen (külső és belső) sajátosságok, erőforrások segítettek Odüsszeusz-nak, hogy kikeveredjen elveszett helyzetéből?”.</p> <p>Ha esetleg a beszélgetés más irányt vesz, mert a résztvevőket valami sokkal jobban érdekli, az sem baj.</p> <p>Segíti a beszélgetést, hogyha a facilitátor a kulcsszavakat jegyzeteli közben (csomagolópapírra vagy a táblára).</p>	<p>Mindenképp teremtsünk alkalmat a reflexió számára. Lehet, hogy a résztvevőknek magáról a folyamatról is van mondandójuk, ami szintén hasznos lehet.</p> <p>Természetesen a facilitátornak is lehetnek reflektív megjegyzései. Minthogy a drámaóra egyenrangú, partneri viszonyra épül, ezért az ő véleménye épp olyan fontos, mint a tanulóké. (Pl.: Úgy tűnt nekem, hogy kicsit nehezen tudtunk dűlőre jutni a történet befejezését illetően, nem? Ti hogy éreztétek?) Ügyljünk arra, hogy a megjegyzéseink ne hangozzanak nagyon „tanárosan”, semmiképp ne oktassuk ki a tanulókat!</p>

<p>Reflektálás – a szobor újraállítása.</p> <p>Térjünk vissza a kiinduló szoborhoz, amit tanárként megformáltunk, és amit a tanulók továbbfejlesztettek. Tegyük fel a kérdést: „ha ezt a szobrot bárhol felállíthatnátok a városban, az országban vagy bárhol a világon, ahol az emberek látják, hová állítanátok?”</p> <p>A facilitátor a válaszok nyomán tovább gördítheti a beszélgetést: „miért pont ezt vagy azt a helyet javasoljátok? Mire emlékeztetné az embereket, ha ott állna?”</p>	<p>A végső reflexió célja, hogy megteremtse a kapcsolatot a fikció világa és a résztvevők aktuális valósága között.</p> <p>Elég, ha kérdezzünk, beszélgetünk. A facilitátor számára izgalmas lesz látni, hallani, hogy a résztvevőknek milyen gondolataik vannak a kérdésről.</p>
--	---

A Könyv

Az alábbi foglalkozás egy változatát marginalizált roma tanulócsoport próbálta ki. A következő óratervezet az ő hasonló élményeikre és tapasztalataikra épült.

Célok:

- biztonságos és kreatív légkör megteremtése, hogy a tanulók elmélyedhessenek a szituációk felfedező elemzésében
- elmozdulás a cselekvő és reflektív felfedezés/tanulás irányába
- lehetőséget adni arra, hogy egy eseményt több különböző nézőpontból vizsgáljunk meg
- lehetőséget adni arra, hogy a tanulók más bőrébe bújjanak; együttérzés fejlesztése a beleélő megértés révén
- feltárni az iskolai helyzetekben működő társadalmi erőket
- tudatosítani a nyelvhasználatot: hogyan használjuk, és hogyan használjuk *ki* a nyelvet

Kiindulópont:

- egy brutálisan szétvágott, késsel megrongált szótár
- a nyelv és az agresszió kapcsolata; cselekvés és beszéd

A FOGLALKOZÁS MENETE

A kiinduló probléma megjelenítése tárgyon keresztül: A facilitátor kicsomagolja és megmutatja a résztvevőknek a megrongált könyvet. Arra kéri

őket, hogy mondják ki az első dolgot, ami csak a könyv láttán az eszükbe jut. A szavak kerüljenek fel egy nagy csomagolópapírra.

A feladat célja, hogy beszélgetést generáljon, és hogy a csoport első asszociációit fel tudjuk jegyezni. Hangsúlyozzuk, hogy nincs jó vagy rossz válasz!

A szituáció felállítása: A facilitátor elmondja, hogy ez a könyv jelenleg az iskolaigazgató asztalán fekszik. Elhelyezi az igazgató székét az asztal mögött, és még egy széket kitesz, szemben az igazgató asztalával, valamivel távolabb, háttal az iroda bejárati ajtajának.

A fenti lépés célja, hogy megkönnyítse a résztvevőknek a belépést a dráma „mintha” terébe és idejébe. Az is lényeges, hogy a tér elemeit megjelöljük, és jelentőségteljessé tegyük (nem mind egy például, hogy a második szék milyen messze áll az asztaltól, ahogyan az sem, hogy háttal van az ajtónak). A facilitátor azzal növelheti a tér jelentőségét, ha lelassítja az időt, és hangsúlyosá teszi a saját mozdulatait és a tárgyak elhelyezését.

Egy perc az igazgatói irodában – jelenet: A facilitátor elmondja, hogy most megmutat egy percnyi jelenetet az igazgatói szobából. Ehhez annak a diáknak a szerepébe lép, akit épp behívtak az igazgatóiba. A tanár felhajtja a pulóvere kapucniját (ezzel jelzi, hogy szerepbe lép), majd leül a második székbe, ami távolabb van az asztaltól.

A diák (vagyis a facilitátor diákszerepben) lehajtott fejjel ül egy darabig, majd felnéz. Körülnéz és feláll. Ránéz a könyvre. Sóhajt. Kicsit közelebb lép a könyvhöz. Hátra pillant az ajtóra, majd egy ujjal megérinti a könyvet. Aztán lapozgatni kezdi, mosolyog. Egyik ujját a szétvágott könyv egyik hasadékába dugja. Otthagyja. Amikor kihúzza az ujját, a szétvágott lap elvágja az ujját (persze nem igazából). Az elvágott ujját a szájához kapja.

A facilitátor itt megáll, lehúzza a kapucnit a fejről, hogy jelezze a tanulóknak: kilép a szerepből.

A jelenet célja, hogy konkrét cselekvésen keresztül mutassa fel a központi problémát, és így a résztvevők a maguk számára tud-

ják értelmezni, és jelentéssel feltölteni. A jelenet továbbá olyan situációt mutat a résztvevőknek, amit újra át tudnak gondolni.

A situáció elemzése: A fenti jelenet előadása után a facilitátor arról kérdezi a csoportot, hogy mit láttak az imént. Attól függően, hogy a tanulók mit válaszolnak, további kérdésekkel segíti a gondolkodást. A cél az, hogy a tanulók értelmezzék a látottakat, és ne csak összefoglalják a történeteket. Hasznos, ha nyitott kérdésekkel segítünk.

A beszélgetés célja, hogy az értelmezés és a jelentésadás folyamata elinduljon, hiszen ez fog a következő fázisban történeté fejlődni.

Improvizáció az igazgató szerepével: A facilitátor elmondja, hogy kíváncsi, hogyan folytatódhat vajon az előbbi jelenet, amikor az igazgató belép az irodába. Ahhoz azonban, hogy segíteni tudjuk az igazgató szerepének megformálását, hasznos lehet megfogalmazni, hogy mi lehet vajon az igazgató *mottója*, ami az asztala mögötti falra ki is van függesztve. Írjuk fel egy papírra, és ragasszuk fel a falra a közösen kitalált mottót.

A facilitátornak szüksége lesz valakire, akivel együtt tudják megalkotni a jelenetet. Megkérdezi, hogy kinek lenne kedve kipróbálnia magát az igazgató szerepében. Hasznos lehet, ha újra biztosítjuk a csoportot, hogy az igazgató szerepét játszó tanuló bármikor megállhat, és kérhet segítséget, ötleteket a többiektől.

A facilitátor (az igazgatóiba behívott diák szerepében) nem beszélhet a jelenet alatt. Finoman reagál arra, amit az igazgató mond vagy tesz, de nem szólal meg. Az igazgatót játszó tanuló természetesen beszélhet, és előre meg kell neki mondani, hogy a tanuló(t játszó facilitátor) nem fog megszólalni.

Az improvizációt rövid megbeszélés követi arról, hogy vajon miért maradt csendben a tanuló, és hogy az igazgatónak vajon mi a célja, és miért.

Az improvizáció célja, hogy felnyissa és kitérítse azt a kiinduló problémát, amelyet a megrongált könyv behozott. A diák hallgatása a jelenet során produktívan hathat az igazgató szerepére, hiszen arra ösztönzi, hogy minél több mindent kipróbáljon.

Történetépítés állóképekkel: A résztvevőket arra kérjük, hogy találják ki,

mi történhetett az igazgatóiban lejátszódó események előtt. Ehhez állóképeket kell létrehozniuk (mintha fényképek lennének egy-egy pillanatról), amelyek a következő eseményeket jelenítik meg:

- A megrongált könyvet megtalálják a diákok. Tanár nincs a közelben (ők döntenek el, hogy az iskolán belül hol találják meg és hogyan).
- A diákok átadják a könyvet egy tanárnak.
- A könyv már a tanáriban van, ebben a képben csak tanárok vannak.

Miután a résztvevők létrehozták az állóképeket, a rendelkezésünkre álló idő és a csoport képességeitől függően választhatjuk azt, hogy először megosztjuk az állóképeket, és csak aztán haladunk tovább, vagy léphetünk egyből a következő lépésre, anélkül, hogy közösen megnéznénk az állóképeket.

Rövid jelenet alkotása az állóképekből: A csoport által létrehozott állóképeket rövid, max. 20-30 másodperces jelenetekké fejlesztjük. Az állókép lehet a jelenet kiindulópontja, záróképe vagy akár a jelenet valamely köztes állomása is – ezt bízunk a csoportra. A jelenetek ábrázoljanak reálisztikus pillanatokat, és mutassanak fel konkrét attitűdöket és a helyzetre adható releváns válaszokat.

A feladat célja, hogy a résztvevők a szerep biztonságából reagálhassanak a megjelenített problémára. Lehetőségük van arra, hogy az eseményre adható több lehetséges választ és reakciót is mérlegeljenek, kipróbáljanak, illetve hogy számukra izgalmas jelenetet formáljanak.

Egész csoportos improvizáció: Miután röviden beszélgettünk a jelenetekről, a facilitátor azt ajánlja, hogy nézzük meg, hogyan folytatódik az igazgatóiban látott jelenet. Az igazgató értekezletet hívott össze, hogy a tanári karral közösen beszélje meg a helyzetet. A résztvevők a tanári kar tagjainak szerepében hivatalosak az értekezletre. Ebben a jelenetben az igazgatót a facilitátor fogja játszani. Az improvizáció a tanáriban beállított állóképből indul – így a résztvevőknek van egy kis ideje szerepbe lépni. Az igazgató (facilitátor szerepben) indítja és vezeti az értekezletet.

A feladat célja, hogy az eseményekhez kapcsolódó különböző attitűdök és értelmezések nyelvi kifejezést nyerjenek. Az igazgató viselkedése nagyban függ a csoporttól: lehet, hogy provokatívnak

kell lennie, hogy előhozza az eltérő véleményeket és értelmezéseket, de az is lehet, hogy óvatosan, visszafogottan kell irányítania.

Reflexió a tárgy nevében: A csoportos improvizáció után a facilitátor a történet világában maradva kéri a résztvevők reflexióit, egyúttal visszavezeti a gondolkodást a kiinduló tárgyhoz. Azt kérdezi a résztvevőktől, hogy vajon a könyv maga hogyan mondaná el ezt a történetet, hogyan mondaná el, mi történt vele? A résztvevőket arra kéri, hogy fogalmazzák meg a könyv nevében gondolataikat, írják fel egy-egy post-it-re, mit mondana a könyv, majd tegyék a cetliket a könyvre és a könyv köré az asztalra.

A feladat célja, hogy újra más nézőpontból tekintsünk végig az eseményeken, és másképp reflektáljunk rá.

Beszélő tárgyak

A tárgyak a mindennapi életünk részei. A számunkra jelentőségteljes tárgyak pedig óriási érzelmi töltettel bírnak. A gyerekek különösen nagy előszeretettel használnak átmeneti tárgyakat arra, hogy szükségleteiket, félelmeiket vagy vágyaikat artikulálják. Ennek nemcsak a szociálpszichológusok vagy a fejlődéslélektan szakértői vannak tudatában, de a művészetek is. A színház formanyelve szintén épít a tárgyak szimbolikus jelentőségére.

A következő drámafoglalkozás alapja, hogy a gyerekek a tárgyaikon keresztül tudjanak kapcsolódni egymáshoz, és a tárgyaikat játékba hozva legyen lehetőségük a problémamegoldó gondolkodásra.

Célcsoport: 5-7 éves gyerekek, óvodások vagy kisiskolások.

Célok:

- tárgyhasználattal segíteni a csoport tagjai közti kapcsolódást és történetmegosztást
- átmeneti tárgyakkal kapcsolatot építeni az óvoda-/iskola- és az otthon világa között
- lehetőséget adni arra, hogy a csoport tagjai a közös munka jó élményeit vigyék haza

A FOGLALKOZÁS MENETE

A csoport tagjait előzetesen megkérjük, hogy a foglalkozás napjára hoz-

zanak be egy olyan tárgyat otthonról, ami valami miatt fontos a számukra.

A csoport tagjait arra kérjük, hogy mutassák be a tárgyaikat, mégpedig úgy, hogy a tárgy nevében mutatkoznak be, mintha csak a tárgy élő ember lenne. Olyan kérdésekkel segíthetjük az egyes szám első személyű bemutatkozást, mint: mi a tárgyad kedvenc tevékenysége? hova szeretne leginkább eljutni? stb. Ezek a kérdések segíthetnek a gyerekeknek, hogy a tárgyaik nevében kezdjenek el gondolkodni, és őket megszemélyesítve beszélni.

A facilitátor további kérdései: Ha ezek a tárgyak tudnának beszélni, milyen lenne a hangjuk? Hogyan beszélnének? És legjobban miről szeretnének beszélgetni? Mit mesélnének a tulajdonosaikról? Lépésről-lépésre segítünk, hogy a résztvevők a tárgyaik helyzetébe lépjenek és az ő nevükben tudjanak beszélni. Mindezt játékosan, nagy-nagy rugalmassággal, a csoport igényeinek megfelelően – ahogy ennél a korosztálynál megszokott és elvárható.

A facilitátor arra kéri a gyerekeket, hogy gondoljanak valami igazán nehéz helyzetre, amibe az ember kerülhet, és amiben a tárgy a segítségére lehet. A „nehéz helyzetnek” nem kell realisztikusnak lennie, egészen meszeszerű helyzetek is előkerülhetnek. Bátorítsuk a gyerekeket, hogy osszák meg egymással az ötleteiket a nehéz helyzetről.

Miután a gyerekek megosztották a nehéz helyzeteket és az ahhoz kapcsolódó történeteiket, a facilitátor azt javasolja, hogy mi lenne, ha eljátszának egy ilyen történetet. A történetet a facilitátor több meghallgatott helyzet és történet elemeiből rakja össze, vagy ha van olyan ötlet, ami mindenkit érdekel, esetleg olyan nehéz helyzet, amely az egész csoportot lekötné, akkor amellett is dönthet, hogy azt választja ki. A történet eljátszása átmeneti formában zajlik: egyrészt a facilitátor történetmeséléséből („egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy csapat gyerek, akik épp egy buszon utaztak, amikor...”); másrészt időnként a történet jeleneteinek eljátszásából. A történet tetőpontján a tárgyaknak kell megmenteniük a tulajdonosaikat. A mesélést ezen a ponton szakítsuk meg, hogy a gyerekek javaslatokat tehessenek arra, hogy az ő tárgyak hogyan mentenék meg őket, hogyan tudná megoldani a nehéz helyzetet. Természetesen a megmentést is eljátszhatjuk, hogy a boldog vég a játékban realizálódjon.

A történet végén kérdezzük meg a résztvevőket, hogy az ő tárgyak milyen tanácsot adna nekik az eset után. Miután ezt megbeszéltük, a gyerekek tegyék el tárgyaikat, hogy később majd haza tudják vinni.

Néhány további drámás eszköz

Drámás játékok és drámaalapú tevékenységek

A számos forrásból származó és igen változatos játékok a drámapedagógia eszköztárának talán legkönnyebben adaptálható formái. A játékok eredetüket tekintve nagyon sokfélék, régi népi játékok, színházi tréningek munkaformái, de akár a sport vagy a pedagógia területéről származó játékokat is használhatunk aktuális céljainknak megfelelően. A sokszor mozgásos, közös játéktevékenység segít oldani a résztvevőket és növeli a koncentrációt; segíti a csoport együttműködését, és jól hat a csoportdinamikára is. Ugyanakkor fontos szem előtt tartanunk, hogy ezekből a játékformákból hiányzik az emberi szituációk alkotó megértése.

1. példa: *Ül, áll, fekszik?*

Célcsoport: kisebb csoportok

Idő: 5-10 perc

Készségfejlesztés területei: koncentráció, improvizáció, spontaneitás, kooperáció, szerepjáték

A JÁTÉK MENETE

A résztvevők három fős csoportokat alkotnak. A feladat az, hogy mindig legyen közülük egy, aki fekszik, egy, aki ül és egy, aki áll. A játékot forgatókönyvvel továbbfejleszthetjük, pl.: játszhatjuk azt, hogy a kórházi sebészen vagyunk, és ennek megfelelően kell folytatni a jelenetet (amelyben valaki fekszik, valaki ül és valaki áll).

Abban a pillanatban, amikor a három fős kiscsoport bármely tagja pozíciót vált, a többieknek azonnal reagálni kell, és új pozíciót kell felvenniük – annak megfelelően, hogy újra legyen valaki, aki áll, valaki, aki ül, és valaki, aki fekszik.

Bátorítsuk a csoportot, hogy nyugodtan használják ki az idejüket, és ne kapkodjanak a pozícióváltásokkal, így elkerüljük a kapkodást, és elmélyültebb lesz a játék.

JÁTÉKVARIÁCIÓK

Nyugodtan változtassunk a három pozíción. Választhatunk más testhelyzeteket vagy akár hanghatásokat is (pl.: kiabál, suttog, nevet).

2. példa: Tolvajlépés³

Célcsoport: nagycsoport, 5 éves kortól

Idő: 10-15 perc

Készségfejlesztés területei: mozgás, utánzás, koncentráció, csoportdinamika

A JÁTÉK MENETE

A csoport egyik tagja játssza a nagymamát. A nagymama háttal áll a többieknek a terem egyik végében, a fal felé fordulva. A mögötte álló gyerekek próbálnak észrevétlenül hozzá lopakodni, és hátulról megérinteni a vállát. A nagymama (vagyis a háttal álló gyerek) azonban bármely pillanatban hirtelen megfordulhat, és ha valakit mozogni lát, azt visszaküldi a kiinduló pontra, vagyis senki sem mozdulhat, amikor a nagymama látja. Az nyer, aki először megérinti a nagymama vállát. A következő körben ő lesz a nagymama. Nagyon vidám és felszabadító játék, ami ráadásul fejleszti a türelmet és a koncentrációt.

JÁTÉKVARIÁCIÓK

A játék végén beszéljük meg a csoporttal, hogy mely stratégiák voltak a leghatékonyabbak!

Még izgalmasabbá tehetjük a játékot, hogyha a nagymama és a gyerekek közti térbe a földre helyezünk néhány nagy-kelléket és jelmezt (pl. a nagymama kalapját, táskáját stb.). Egészítsük ki a szabályt azzal, hogy a gyerekeknek magukra kell venniük a nagy valamelyik holmiját, mielőtt megérintenék a vállát!

Drámakonvenciók és stratégiák

A színház és a dráma a jelentést a drámai szituáció elemeibe sűríti, és látathatóvá teszi a nézők, befogadók számára. Számos drámai forma alkalmaz-

3 Forrás: <https://dramaresource.com/grandmas-footsteps/>

ható az oktatásban azzal a céllal, hogy az emberi lét tapasztalatait megragadjuk és megvizsgáljuk. A következőkben néhány olyan alapvető drámai formát, konvenciót mutatunk be, amely alkalmas arra, hogy megállítsa az időt, kimerevítse az élet egy-egy pillanatát, és így láthatóvá, vizsgálhatóvá tegye a benne lévő helyzetét. Látszólag nagyon hasonló formákról lesz szó, amelyek csak egy-egy elemükben különböznek, de éppenséggel ezek az apró különbségek a színházi jelentésadás és értelmezés nagyon is eltérő módjait hozzák létre.

Számos módon dolgozhatunk **tárgyakkal** a drámaórákon, és rengeteg játék építhető a különböző jelentéssel bíró tárgyak köré, épp azért, mivel a tárgyakkal nagyon eltérő jelentésrétegei lehetnek. Egy faragott botnak például lehet valamilyen konkrét ára (piaci értéke), de ha ez az egyetlen bot, amivel valaki meg tud nyomni egy túl magasan lévő kapcsológombot, akkor az adott helyzetben egészen más értékre tehet szert (használati érték); hogyha pedig ez az a bizonyos bot, amivel valaki gyerekkorában a nagypapájával játszott, akkor az ő számára megint csak más értéke lesz ugyanannak a tárgynak (érzelmi érték).

Állókép. Az állókép egy megfagyott, kimerevített pillanatot ragad meg, mintha csak filmet állítanánk meg egy jelentős filmkockánál. Lényeges eleme, hogy az adott pillanatnak különösen fontosak, jelentőségteljesnek kell lennie. Használhatjuk arra, hogy egy képzeletbeli pillanatot megjelenítsünk (mondjuk egy történet adott pontját), de arra is, hogy a valóság egy pillanatát tegyük láthatóvá. Az ereje abban rejlik, hogy a beszédből, a beszélgetésből átlép a jelenet (vagyis a cselekvés) felé. Például, hogyha gyerekeknek mesélünk egy történetet, és arra kérjük őket, hogy jelenítsék meg állóképben a történet számukra legfontosabb pillanatát, akkor máris jelenetként, szituációként kezdenek dolgozni vele, ami egész másfajta gondolkodást hív elő, mintha beszélgetnének a történetről. A konvenció lehetőséget ad a tanár/facilitátor számára, hogy visszajelzést kapjon arról, mi érdekli leginkább a gyerekeket, továbbá kérdéseket hív elő, beszélgetést indít, és további lehetőséget ad a gyerekek által választott szituáció továbbfejlesztésére. Egyszerűsége miatt széles körben használt formáról van szó, ami számos irányban továbbvihető, fejleszhető.

Ábrázolás (festmény, tábló, szoborcsoport). Az ábrázolás konvenciója nagyon hasonlít az állóképre, azzal a lényeges különbséggel, hogy míg az állókép egy kiragadott pillanatot mutat fel, addig az ábrázolás inkább nézők számára készült festményre hasonlít. Ez azt is jelenti, hogy mivel ebben az esetben tudatos ábrázolásról van szó, a csoportnak nem egy valós

(vagy fiktív) pillanatot kell megragadnia, hanem vizuális eszközökkel kell kifejezniük, megjeleníteniük az értelmezésüket az ábrázolásban. Vagyis a helyzetről és a benne szereplőkről való értelmezésüket bele kell kódolniuk a képbe, vizuális eszközökkel kell jelentőssé tenniük az ábrázolást.

Szobor. A szobor drámai konvenciója hasonlít az ábrázolásra, amennyiben itt is megjelenik az alak értelmezése, de a szobor egyetlen szereplőre és annak helyzetére koncentrál, nem pedig az egész szituációra vagy a szereplők viszonyaira. A szobor lehetővé teszi, hogy a résztvevők részleteiben is megvizsgálják egy szereplő helyzetét, miközben megformálják a szobrot. A szoborállításra alkalmas lehet a kiscsoportos vagy az egész csoportos munkaforma is. Érdekes megvizsgálni a szobrot abból a szempontból, hogy készítőinek a szándékolt jelentésadása mennyire jelenik meg a szobron, mennyire válik láthatóvá a többiek számára.

Források

Fontosabb online források

A Magyar Drámapedagógiai Társaság honlapja, ahonnan a Drámapedagógiai Magazin korábbi számai letölthetők: www.drama.hu

DICE kutatás eredményei: <http://www.dramanetwork.eu/>

Színházi neveléssel, színházpedagógiával kapcsolatos információk, tudástár, ahonnan két teljes könyv is letölthető: www.szinhazineveles.hu

Angol nyelvű források:

A demokrácia és a dráma kapcsolatáról: <https://demodram.com/role-democracy-drama/open-education-resources/>

Videófelvételek demokrácia és dráma témában: https://www.youtube.com/watch?v=FlemSYHBdmY&list=PLyTORC6pWIfuaPngMnF9p0gLYU4Rc_2ly

A "Facing the Gap" projekthez kapcsolódó felvételek: <https://www.youtube.com/watch?v=6kBu4rcP6WY&list=PLyTORC6pWIfuu58NKboamjsiPvxPLZdfq>

Mantle of the Expert Drama Approach: <https://www.mantleoftheexpert.com/>

InSite drámafoglalkozások felvételei: https://www.youtube.com/watch?v=FlemSYHBdmY&list=PLyTORC6pWIfuaPngMnF9p0gLYU4Rc_2ly

Játékok: <https://dramaresource.com/drama-games/>

Játékok: <https://www.dramatoolkit.co.uk/drama-games/>

Improvizációs játékok: <http://www.learnimprov.com>

Általános drámás források: <http://www.creativedrama.com>

Általános drámás források: <http://www.thedramateacher.com>

Fontosabb könyvek

A színházi megközelítésről: Alan Perks and Jacqueline Porteous (2009) *AS Drama and Theatre Studies: The Essential Introduction for Edexcel*. Routledge, London.

A konvenciók alap-szakirodalma: Jonathan Neelands and Tony Good *Structuring Drama Work* (1990, Cambridge University Press, Cambridge)

Az idegennyelv-tanításban használt technikák talán legszélesebb gyűjteménye: Maley, A., and Duff, A. (2005) *Drama Techniques*. Third Edition. Cambridge University Press, Cambridge

TOVÁBBI AJÁNLOTT BEVEZETŐ SZAKIRODALMAK

Bethlenfalvy Ádám (2020): *Dráma a tanteremben*, Budapest: L'Harmattan Kiadó - KRE

Boal, Augusto (1985): *Theatre of the Oppressed*, New York: Theatre Communications Group

Boal, Augusto (2002): *Games for Actors and Non-Actors*, London: Routledge

Bolton, Gavin (1984): *Drama as Education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*, London: Longman

Bolton, Gavin (1992): *New Perspectives on Classroom Drama*, Herts: Simon & Schuster Education

Bolton, Gavin (1998): *Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis*, Birmingham: UBC/Trentham Books

Bowell, Pamela and Heap, Brian S. (2001): *Planning Process Drama*, London: David Fulton

Davis, David ed. (2010): *Gavin Bolton. The Essential Writings*, Stoke on Trent: Trentham Books

Davis, David (2014): *Imagining the Real*, Stoke on Trent: Trentham Books

Heathcote, Dorothy and Bolton, Gavin (1995): *Drama for Learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Portsmouth, NH: Heinemann

Heathcote, Dorothy and Bolton, Gavin (1999): *So you want to use role-play? A new approach in how to plan*, Stoke on Trent: Trentham Books

Johnstone, Keith (1979): *Impro. Improvisation and the theatre*, New York: Theatre Arts Books

- Johnstone, Keith (1999): *Impro for storytellers*, New York: Theatre Arts Books
- Kaposi László (szerk) (2013): *Drámapedagógiai olvasókönyv*, Budapest: II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft.
- Morgan, Norah and Saxton, Juliana (1987): *Teaching Drama. A mind of many wonders*, London: Hutchinson
- Neelands, Jonathan (1984): *Making Sense of Drama*, London: Heinemann
- Nicholson, Helen (2009): *Theatre and Education*, London: Palgrave – Macmillan
- O'Neill, Cecily (1995): *Drama Worlds. A framework for process drama*, Portsmouth: NH Heinemann
- O'Neill, Cecily ed. (2015): *Dorothy Heathcote on Education and Drama: Essential writings*, London: Routledge
- Prendergast, Monica and Saxton, Juliana eds. (2009): *Applied Theatre. International Case Studies and Challenges for Practice*, Bristol: Intellect Books
- Prentki, Tim and Preston, Sheila eds. (2008): *The Applied Theatre Reader*, London: Routledge
- Schonmann, Shifra ed. (2010): *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam: Sense Publishers