

# Drámapedagógia a hitoktatásban

*A reformpedagógia eredményeinek alkalmazási lehetőségei a drámapedagógiában, avagy a színház mint a narratív teológia eszköze*

■ BREZNYICZKI GABRIELLA

Evangelikus Hittudományi Egyetem  
teológus, hittanár-nevelőtanár  
E-mail: gabio406@freemail.hu

DOI: 10.61894/LP.2024.99.12.3

- ▶ **A drámapedagógia tágan értelmezve kifejezetten alkalmas a reformpedagógiai szemlélet gyakorlatba való átültetésére. A hitoktatás – beleértve a gyülekezet építését is – éppen speciális volta miatt kapcsolható könnyedén össze a színház világgal, miközben a narratív teológiához hasonlóan egy egészen másfajta látásmód jön létre. A konkrét kihívásokra ugyanakkor konkrét ötletekkel kell reagálni. A tanóra az igehirdetéshez hasonlóan esemény, így nem létezhet két egyforma alkalom. Ezt az eseményjellegét pedig élménypedagógiai és teológiai szempontból is egyaránt érdemes szem előtt tartani. Illetve e két szempont valójában a tanulóban találkozik, hiszen ahol az elfogadottság, gyermeki (alkotói, kérdezői stb.) szabadság érzése dominál, ott tud megjelenni a vallásos felismerés, találkozás, személyes hitre jutás lehetősége is.**

*Kulcsszavak:* drámapedagógia / hitoktatás / reformpedagógia / közösségépítés / narratív teológia

## Drámapedagógia a hitoktatásban

Tanulmányomban arra szeretném ösztönözni az olvasót, hogy betekintve a drámapedagógia világába, kedvet kapjon annak alkalmazására a nevelésben (akár szülőként, akár pedagógusként az iskola világában).

Problémafelvetésemet, miszerint a reformpedagógiai irányzatok megjelenését már jóval meghaladtuk időben, hatásuk azonban máig nem mindig vagy csak részben valósul meg a magyar közoktatásban, azzal szeretném feloldani, hogy a színház és a különböző művészetek sokszínű alkalmazása mindenki számára könnyen hozzáférhető megoldást jelent az oktatás, emellett a nevelői munka felfrissítésére, elevénné tételére. Szem előtt tartva ezzel azt a keresztény igei szemléletet, miszerint „*a betű megöl, a lélek pedig megelevenít*” (2Kor 3,6).

A hittanár feladata, hogy a tananyagot hitelesen és szakszerűen adja át, mégpedig olyan keretek között, amelyek lehetővé teszik a tanóra speciális légkörének megszületését, ahol a gyermeki szabadság, az elfogadottság érzése dominál.

Végül a teljesség igénye nélkül, a további személyes kutakodásra buzdítva olvasómat szeretnék néhány egészen egyszerű módszert, ötletet bemutatni, illetve éreztetni azt, hogyan találkozik őssze a profán művészet és a Biblia világa a hitoktatáson belül egészen természetes módon, és lesz hitvallássá.

## A reformpedagógia

A 20. századi reformpedagógiák iskolakritikája egyrészt arra hívta fel a figyelmet, hogy az iskola szűk, főképpen tanulmányi tevékenységekre szerveződik, másrészt tekintélyszabályozású, és a tanulók befogadására építve passzivitáshoz vezet, így gátolja az ön kibontakozást. A korszakot olyan nevek fémjelzik, mint Ellen KEY (1976), Maria Montessori<sup>1</sup> vagy Célestin FREINET (1982).<sup>2</sup> Ez csak pár név azok közül, akik a gyermek szemszögéből kezdték megfigyelni és különböző módszerekkel megújítani az oktatást.

Bár már a 19. század végén éles iskolakritikák fogalmazódtak meg, széles reformpedagógiai mozgalmat indítva el, ma Magyarországon sok iskolában mégis befogadásra épülő, sok tekintetben „poroszos” nevelés zajlik. A 21. századi kompetenciaalapú, integrálni képes, hozzáadott pedagógiai értékek mentén gondolkodó oktatási elvárásoknak pedig ezekkel a módszerekkel egyre inkább lehetetlennek tűnik megfelelni. A tekintélyalapú, a tananyagot sokszor csak bebiflázó diákkal is kibékülő, teljesítményorientált rendszerben még az élen járó tanulók is sok tekintetben hatalmas lemaradással küzdenek az alapvető kompetenciák, készségek szintjén is, nem beszélve az iskola olyan, tágabban értelmezett funkcióinak betöltetlenségéről, mint például a társadalmi együttélésre nevelés.

Saját hitoktatói tapasztalataim során számtalanszor találkoztam olyan „rossz” tanulónak elkönyvelt diákokkal, akiknek egy-egy kép vagy tanulásmódszertani segítség (kiemelés, vázlat) vagy egy kreatív feladat (Luther-képregény rajzolása) olyan fogódzót, motivációt tudott adni, amelynek segítségével az általános, de sokszor a középiskolai szintet is meghazudtoló módon sajátították el az adott tananyagot. Igaz, sokszor egy anyagot tovább vettünk, másból kihagytunk, és nagyon rugalmasan kezeltük a leckék órákra történő lebontását, illetve én sosem teljes osztályokban, hanem egy-egy gyerekkel dolgoztam fel ilyen módon különböző tananyagokat. Az evangélikus hitoktatói helyzet – az egyházi iskoláktól eltekintve – ezt a magánórai, még inkább a tanulóra építő jellegű oktatási formát könnyedén lehetővé teszi.

A művészeti oktatás és gyakorlati nevelés azonban a legközelebb áll ahhoz a természetes játékhoz, amely az embernek alapvető örömet szerez, sőt egyenesen szükséglete. Amikor a kisgyerek homokvárat épít, és bármiben képes meglátni a játék lehetőségét, egyrészt tevékenykedik, másrészt a saját személyiségének lenyomatát hagyja a világban, nem befogad és adatokat tárol passzív módon csupán. Ez a szemlélet egyben a Waldorf-iskoláknak is az alapja, olyan reformpedagógiai felvetés, amely a drámapedagógia létjogosultságát is megalapozza (LINDENBERG 2004).

## A drámapedagógia

A drámapedagógia nem az egyetlen, de a hitoktatás esetében az egyik legkézenfekvőbb és legkönnyebben elérhető módszer a reformpedagógiai elvek megvalósítására a hittanórán. Átfogó volta miatt képes számos módszert (pl. projektpedagógia) ötvözni és számos szempontot (pl. tanulói aktivitás) megvalósítani.

<sup>1</sup> Maria Montessori (1870–1952) orvos, pedagógus és pszichológus nemcsak a módszerével írta be magát visszavonhatatlanul a pedagógiatörténetbe, de nevéhez többek között számos fejlesztő eszköz is köthető, amelyeket nemcsak a (fejlesztő)pedagógia használ, hanem a játékboltok polcain is rendre megtalálhatók.

<sup>2</sup> Célestin Freinet (1896–1966) néptanító, reformpedagógus, a munkaiskola képviselője, ahol a megtanulandó anyagot a diák szelektálja, gyűjti össze egyfajta kutatómunka során, ezzel is komolyan véve a tanuló autonómiáját.

Dorothy Heathcote az 1960-as években kezdett el dolgozni angol gyerekekkel, az ő munkásságát tekintjük a drámapedagógia alapkőletételének. A módszerei hamar meghonosodtak, amit mi sem mutat jobban, hogy 1988-ban már meg is alakult a Magyar Drámapedagógiai Társaság. Itthon a hőskort Mezei Éva, Gabnai Katalin, illetve Debreczeni Tibor neve fémjelzi (KAPOSÍ 2017).

A drámapedagógia a színjátszás, a színház eszközeit hívja segítségül az oktatásban, amelyet jellegeből adódóan sokkal tágabban képes értelmezni. Saját iskolai tapasztalatom volt, hogy amikor körbe rendeztük a székeket, és nem takart el a pad, személyes holminkat hátrahagytuk, már a rendhagyó fizikai elhelyezkedés sokat javított a koncentrációnkon, az óra elmélyültebb légkörén. Jó alternatíva a szabadban vagy éppen templomban tartott óra, ha éppen hitoktatásról van szó, de ha adott egy díszterem színpaddal, az ugyancsak remek tér lehet egy-egy rendhagyó óra megtartásához – habár az lenne az ideális, ha a diákok és a tanár minden órát rendhagyó, izgalmas lehetőségként, találkozásként, alkotásként élnének meg. A megérkezés és a befejezés, lezárás, azaz a keretek szintén nagyon fontosak a bizalom légkörében zajló dráma és/vagy hittanóra esetében. Segítenek a koncentrációban, az egymásra hangolódásban és az elcsendesedésben is, mely a hittanórának nagyon is sajátja, és a drámapedagógia éppúgy ismeri.

Jó gyakorlat az „esőcsinálás”, amelynek során a tanulók folyamatosan csatlakozva egymáshoz először csak lassan kopognak az ujjakkal a padlón, majd egyre gyorsabban, hangosabban, végül már a tenyerükkel csapkodnak, majd ugyanígy visszahalkul és eláll az elképzelt nyári zápor. Egy ilyen esemény közösségi, katartikus, és feloldja az esetleges mély beszélgetés után maradt csendet, vagy éppen elhalkítja a diákokban a szünet zsvaját, történéseit. Saját tanulmányaim során pódiumteremben zajlott egy nyelvi óránk is, amelynek során németül hoztunk létre színdarabot, illetve improvizáltunk. A drámapedagógia tehát nem csak a hitoktatás területén alkalmazható, ugyanakkor ez a példa többre is rámutat tanulmányunk szempontjából. Nem nehéz ugyanis elképzelni, hogy egy ilyen nyelvi drámaóra mivel tud hatékonyabb, élménydúsabb, közösségcentrikusabb lenni, erősebb fejlesztő hatással bírni, mint egy hagyományos nyelvóra. Éppen így van ez a hittanóra esetében is. A tanuló nem csak könnyebben megjegyyez adott esetben egy bibliai történetet (tanulástámogató hatás), de jobban átéli (személyiségfejlesztő hatás), párbeszédbe kerül annak szereplőivel, elemezni kényszerül, (kompetenciafejlesztő hatás, pl. vita, beszédtechnika, kooperativitás stb.), méghozzá a saját közösségében, az osztályában teszi ezt, merítve saját társadalmi háttéréből, és adott esetben meg is küzdve azal (szocializációs, nevelő hatás).

## A színház

A művészet legalább olyan ősi emberi tevékenység, mint a vallási rítusok. Gondoljunk csak a (komoly) zenére. Ez az ösztönös önkifejező forma túlmutat a beszéd adta lehetőségeinken, és ki is egészíti azokat. A tananyag és a drámapedagógia, azaz a játék kapcsolatát is hasonlóan képzelem el a hitoktatásban.

A színház a legösszetettebb művészet, hiszen magában foglalja az összes különböző művészeti ágat (rajz, tánc, zene, ének, szobrászat [díszletek], költészet), és valami egészen újat hoz létre: a drámát. A dráma az emberi működés alapjait, egzisztenciális, etikai-erkölcsi, társadalmi, hitbeli kérdéseinket feszegeti. Tárnya maga az ember, vallásos szóhasználattal élve a bűnös ember, hiszen ha nem volna földi valóságunk része a bűneset, nem létezne az úgynevezett konfliktus sem, a dráma kiindulópontja, mely a vígjátékokban és a tragédiákban egyaránt megjelenik. A Biblia irodalomkritikai meg-

közelítésben, az egyéni drámákon túlmutatva, a kinyilatkoztatáson keresztül mutatja be Isten „drámáját”, azaz cselekvését. (A dráma, a görög *dran* szó ugyanis cselekvést jelent eredetileg.) A Szentírás tulajdonképpen drámapedagógiai szempontból Isten és ember kapcsolatának perspektívájába emeli az emberi kérdéseket.

De mit jelent mindez a pedagógiai munkára nézve? A bibliai történetek értelmezésekor sokat segíthet a tanulóknak, ha a történetet akár egy irodalmi elemzés keretében vagy azt eljátszva engedhetik közel magukhoz. Egy-egy karakter elemzése, kérdések megfogalmazása, a történet cselekményének felvázolása, mai párhuzamok keresése, általános problémafelvetés megfogalmazása (pl. testvérharc) segíthet a történet élővé tételében. A drámapedagógiai, irodalmi szemlélettel sosem az igei üzenetet szeretnénk profán szintre degradálni. Nem a hétköznapi életkérdések felvetése a cél, hanem hogy az emberi, hétköznapiból induló konfliktusainkban, bűneinkben, családi tragédiáinkban, illetve azokon túl lássuk meg a Szentet. Sokkal közelebb tudjuk vinni a bibliai narratívát a gyerekekhez, fiatalokhoz, ha rámutatunk a történetben rejlő drámára, fordulatokra, megnevezve a közös életkérdéseket, amelyeket feldolgoz. Ha például József történetét csupán előadjuk tanárként – még ha szemléletesen is, de reflexió nélkül vagy csak általános reflexiókkal –, és visszavárjuk a dolgozatban a történet részleteit, akkor még ha lesz is egy-egy jelenet, amely megragadja a tanulót, nem kap arra esélyt, hogy a történetet érzelmileg közel engedje magához, egyes pontjain magára vonatkoztassa, meglássa benne a nagy általánosságokon túl Isten cselekvését, kegyelmét, esetleg kérdéseit megfogalmazza, azt is, hogy számára mit nehéz megérteni ebben az elbeszélésben. De ha rámutatunk, hogy hogyan lesz szerintük a gyermek Józsefből felnőtt, felelősséggel rendelkező férfi, és ennek a kérdésnek a mentén nézzük végig az eseményeket, vagy a megbocsátásról, József sírásáról, a testvérek új, védelmező viselkedéséről beszélgetünk, indítunk vitát, csinálunk jelenetet, akkor nagyobb eséllyel tudunk életformáló üzenetet átadni a gyerekeknek. A szöveget kell kérdeznünk, egyfajta exegézist végeznünk közösen a gyerekekkel ahhoz, hogy megtaláljuk nem a számunkra, hanem a számukra releváns üzenetet, amely akár egy másik osztályban még az adott évfolyamon belül is más-más lehet. Az exegézist már végezhetjük számtalan módszer segítségével, akár egyszerű beszélgetés keretében is, de a háttérben elengedhetetlen számomra egyfajta dramatikusan, tehát a szó eredeti értelmében egyfajta cselekvésközpontú szemlélet, hiszen az ember is cselekvő ember, és Isten is cselekvő Istenként lép be az életébe.

## Tanulót és tanárt érintő kihívások

A következőkben azt szeretném bemutatni, miért pont a drámapedagógia mellett teszem le a voksomat a hitoktatás refompedagógiai szemléletű megvalósítása kapcsán. Az gondolom, hogy a pedagógust és a tanulót érintő mai, sajátosan magyar kihívásokat is figyelembe véve, illetve a tantárgy speciális voltára tekintettel is meglepően nagy lehetőséget rejt egy új, drámapedagógiai szemlélet kialakítása, sajátosan a hittanórákra nézve.

A teljesség igénye nélkül álljon itt pár közismert probléma az oktatás területéről. Magyarországon ma sajnálatos módon a szülők iskolázottságát és pár nagyon evidens családi háttértényezőzt figyelembe véve nagy százalékkal megjósolható a gyermek iskolai teljesítménye, későbbi iskolázottsága, elhelyezkedése. „Sokuknál működik az ún. Pygmalion-effektus: a felénk közvetített csekély elvárások önbeteljesítő jóslatként hatnak.” (JÓZSA 2007, 145. o.) A különböző iskolák közötti verseny és rangsor kialakulása, illetve a vidéki és városi pólusok megléte nagyon eltérően alakítja az iskolá-

kat, amelyek nem a lemaradást segítenek immár behozni, hanem a válogatott diákság miatt konzerválják azokat. Az integráció egyre több kérdést vet föl a különböző okok miatt speciális nevelési igényű gyerekek esetében. A kompetenciaalapú oktatás nagy elvárást támaszt az iskolák felé, amelyek még más rendszerben működnek, miközben információátadás helyett teljes körű felkészítést sürget a társadalom. Például nem elég a szaktárgyi tudás, szakértelmünket prezentálni is tudni kell (pl. előadókészség). Ezek mind olyan felvetések, amelyekre a hagyományos iskolarendszer a frontális oktatás keretein belül nem tud választ adni.

A drámapedagógia eszközeivel azonban sokkal könnyebb az eltérő előzetes tudással rendelkező diákok differenciált oktatása, hiszen a tudás megszerzése egészen más úton történik, illetve nem csak a szoros értelemben vett információt értjük megszerzendő tudás alatt. A differenciálás során nem szükséges személyre szabott feladatokat adnunk, így elkülönítve a tanulókat, hanem úgy módosíthatjuk a feladatokat, hogy azok megfeleljenek nekik (HEACOX 2006, 137. o.). A tevékenység-közpon-tú oktatás során a tanulás élménnyé és a cselekvésen keresztül valódi tudássá válik (KARLOWITS-JUHÁSZ 2008, 7. o.). A tanulók közti társadalmi, etnikai stb. különbségek is kezelhetőbbé vagy legalábbis felszínre hozhatóbbá válnak, hiszen például nemcsak a csoportmunka folyamata során van mindenki ráutalva a másik munkájára, hanem az egyéni munkák megosztása is közös feldolgozást feltételez a frontális tananyagközpontú oktatással szemben. A drámapedagógia módszerei folyamatos kooperativitást igényelnek, és lehetővé teszik a diákok számára egymás sokoldalú megismerését, egymás értékeinek észrevételét és a tanár számára a folyamatos érzékenyítést, aki maga is bevonódik, igazi partnerré válik. Kevésbé alakul ki a jó tanuló, illetve rossz tanuló skatulyája, hiszen a feladatok változatosak, több területet lefednek, legtöbbször kooperativitást igényelnek, vagy a megosztás során válnak közös élménnyé. A diák sokoldalú személyiség, és sokoldalúan fejleszhető a különböző kompetenciák mentén. A tanár tekintélyét a közös alkotói folyamatban való részvétel, annak irányítása, a közös élmények, az élményalapú oktatás adja. Ez ugyanakkor nem egyenlő azzal, hogy nincs elvárt, megszerzendő információkon alapuló tudás. A tudást azonban a tanár már az óra keretein belül igyekszik játékos formában rögzíteni, levéve minél több terhet a diákról, valamelyest bebiztosítva a hátrányos helyzetű tanulókat is. Másrészt kreatív otthoni feladatokkal és változatos számonkéréssel (KODÁCSY-SIMON 2013, 30–48. o.) járul hozzá a vidám környezetben zajló és hosszú távon előhívható, logikus tanuláshoz, valamint a sikerélmény, ezenkívül a motiváció felébresztéséhez és fenntartásához.

Már Luther is rávilágított arra, hogy a hitre nevelés a nevelés szerves része, így annak elsődleges színtere a család, ugyanakkor a szülő az iskolával kéz a kézben látja el ezt a szerepet (KODÁCSY-SIMON 2017, 193–202. o.). Főként ott, ahol valamilyen oknál fogva (tudatlanságból, gondatlanságból vagy hitelenségéből fakadóan) ez a családban alig vagy egyáltalán nem valósul meg. Ma Magyarországon a kötelező hit- és erkölcsstan bevezetése számos lehetőséget, ugyanakkor kihívást is rejt hitoktatói szempontból, hiszen a felvilágosodás óta az egyház evidens tekintélye nem alapozza meg a hittan melletti elköteleződést, a gyerekek nagyon eltérő attitűddel, ismeretekkel érkeznek.

Oktatói részről általánosságban is elmondható, hogy olykor a sikerélmény hiánya és így a belső motiváció elvesztése kölcsönösen eredményez a fizikai fáradtságon túlmutató fásultságot. (Tavaly járt a tanuló, idén már az erkölcsstant választja; egy másik diák egész évben szidja Jézust, így próbálja a társait és tanárát kihozni a sodrából; egy más felekezetű kolléga összeszedi minden felekezet gyerekeit saját óraszámai érdekében; a hitoktatót a tantestület nem tekinti kollégának; stb.) A sokasodó nehézségek, kihívások miatt sok esetben éppen ezt az ördögi kört feloldani képes segítségre nem akad lehetőség szupervízió, jó továbbképzés, tartalmas pedagóguskirándulás keretében. Itt kell megemlí-

tenünk a tanárok közötti tapasztalatcsere, kooperativitás hiányát is, amelynek többféle oka lehet. Ez pedig az utazó, sokszor tanári tekintélyükben a kollégák által is megkérdőjelezett hitoktatókat több szempontból is nehezen érinti.

Sok helyen, főként az állami fenntartású iskolákban a hittanárt nem tekintik a tantestület tagjának, csak vendégstátusza van, nem is ismerik őt a kollégák. A hitoktató sok esetben ingázik, így nehezebben tud elérhetővé válni a szünetekben, mint más kollégák. Tekintélye sokkal kevésbé megalapozott, sok esetben még mindig nem tekintik valódi pedagógusnak egyetemi végzettsége ellenére sem, amelyről sokszor nem is tudnak. Ezen nem segít az sem, hogy sok helyen még mindig pedagógiai végzettség nélküli lelkészek vagy gyülekezeti tagok végzik a hitoktatás szolgálatát szakember hiányában. Sokszor az előzetes negatív tapasztalatok az egyházzal, illetve a hitoktatással kapcsolatban is megnehezítik a hitoktató elfogadását.

Az iskolák helyzete sem egységes az elit egyházi iskoláktól azokon keresztül, ahol a törvény ellenére is alig engedik be a hitoktatót, vagy csak egy felekezetét, egészen a frissen átvettekig. Az átvett iskolákban sokszor nagy az ellenállás, míg máshol polihisztornak tekintik a hittanárt, mint aki az énekléstől a bábkészítésen át a március 15-i műsor megszervezéséig természetesen ért mindenhez, és gyakran kéri is ezekben a segítségét.

Azt gondolom ugyanakkor, hogy ezek a falak lerombolhatók. Sokat jelent, ha az iskolai alkalmon (pl. farsang) olykor megpróbálunk megjelenni, megnézzük a diákjainkat; vagy éppen mindig belépünk a tanáriba, akkor is, ha éppen csak köszönni van lehetőségünk idő hiányában utazó hitoktatóként; vagy ha egyszerűen nincs is fizikailag helyünk ott, de kérünk például a könyveinknek egy szekrényt... A legkézenfekvőbb, és tapasztalataim szerint a legtöbb esetben jól is működik a más felekezetű hitoktatókkal és etikatanárokkal való kommunikáció kiépítése, ahol az etikaórát tartó tanár már kapcsolópont lehet az iskolához, hiszen ismeri a diákokat más órákról is, ismeri a többi kollégát, az iskola belső történéseit.

Az oktatásban a szociokonstruktivista megközelítés hívta fel leginkább a figyelmet arra, hogy a tanár sosincs egyedül, hanem csapatban dolgozik. Az elmélet a diákokat, de a szülőket és a pedagógusokat is kollegiális viszonyban értelmezte. Érdekes, hogy a tanárok szintjén volt megfigyelhető a legtöbb nehézség, ugyanakkor az alsós tanítók közös munkájára gondolva az első két évben a mai magyar oktatásban is megfigyelhető a közösen végzett pedagógiai munka áldásos volta. Itt persze nagy segítség az állandó osztályterem és a gyerekekkel foglalkozó pedagógusok kis létszáma. A fentebbi évfolyamok esetében érdemes felvetnünk a kérdést, mi segítene hasonló tapasztalatcserét, együtt gondolkodást, egymás munkájába történő bevonódást kialakítani.

## Drámapedagógia a tanáriban

Amire többek közt megoldást jelenthet a drámapedagógia alkalmazása, az elsősorban a közösség-építés, ami megvalósulhat éppúgy a tanárok irányában is. A módszer távolról sem korosztályfüggő, és könnyedén középpontjába állítható egy-egy tanári munkát érintő probléma. A tanárok nap mint nap adnak magukból, de éppígy szükség lenne olyan alkalmasokra is, amikor ők kapnak lehetőségeket a pedagógiai munkájukra nézve, ők kerülnek a tanuló szerepébe, s már ezzel is sokat tanulhatnak magukról, a diákjaikról (pl. ők várják újra, hogy „kicsengessenek”). Rengeteg feldolgozatlan feszültséget hozott felszínre egy „a tanár olyan, mint..., a tanítás olyan, mint..., a tanuló olyan, mint... ha

állat/növény stb. lenne” játék egy kurzusomon, ahol őszinte beszélgetés és mély tapasztalatcsere követett egy ilyen egyszerű játékot.

Nagy lehetőség a közösen tartott, blokkosított órák megszervezése is, amely interdiszciplináris látásmódot ad. Hátránya, hogy kezdetben a pedagógusoktól is sok készülést igényel, de ilyen, már egyszer előkészített projektekhez később bármikor hozzá lehet nyúlni. Különböző iskolai tematikus napokon pedig akár a diákok segítségével, rákészülésével is kivitelezhető, külön óracserék nélkül. Egy-egy ilyen alkalom nagy lendületet képes adni az oktatóknak és a diákoknak, akkor is, ha ez a feldolgozási forma – például a tananyag mennyisége miatt – nem lesz az oktatás szerves részévé.

Valójában minden olyan módszer alkalmazható a pedagógusokon, amelyet a gyerekeken lehet alkalmazni, és az oktatóknak is meglepően nagy szükségük van a játszva tanulásra, az őszinte megnyilvánulásokra akár egy pedagógiai téma, iskolai konfliktus kapcsán. A játékok közt kialakuló bizalmi légkör számos lehetőséget rejt magában.

Az örömkör (KARLOWITS-JUHÁSZ 2008, 16. o.) nagyon jó módszer lehet például egymás megismerésére, a kapcsolatok elmélyítésére és a megérkezésre, rövid lelkipogondozói jelenlétre, a hála, a pozitív életszemlélet kibontakoztatására. Lényege csupán annyi, hogy mindenki elmondja, hogy az elmúlt huszonnégy órában mi volt a legjobb élménye. Ez a módszer, illetve a körbeülés nagyon jól javítja a koncentrációt tapasztalataim szerint, ha az aktuális óraterv ezt lehetővé teszi. A drámapedagógiát mint módszert saját bőrünkön megtapasztalva könnyen válhatunk alkalmazóivá már egy-egy hétvégés továbbképzés után is, de sok feladat egyszerű utánaolvasás után is könnyen kivitelezhető. Az örömkör először még a pedagógus-továbbképzésen is kifejezett ellenszenvet váltott ki némelyekből, de ez már néhány napi alkalmazás után pozitív irányba változott (uo. 16–17. o.). Fontos tehát a fokozatosság és az előkészítés minden új módszer tekintetében, illetve a kitartás a pedagógus részéről. Az előbbi egyszerű bevezető játék is jó példa arra, hogy bárki megpróbálkozhat ilyen módszerekkel, drámapedagógiai elemekkel, aki úgy érzi, elakadt egy konkrét diákjával, csoportjával, vagy egy néhez témával kapcsolatban vagy általánosságban szeretne újítani az eszköztárán.

A drámapedagógiának sajátossága – és ez minden hozzá köthető módszerre igaz –, hogy a tanulás helyett az élmény, a katarzis kerül a középpontba, ami azonban a konkrét tudás megszerzésénél többet is elér a tanulóknál.

## Módszerek

A következőkben olyan ötleteket szeretnék felvillantani, amelyek inspirációként szolgálhatnak a drámapedagógia (hit)oktatásba való beépítésére, továbbfejleszthetők és rugalmasan személyre szabhatók, ezek mentén új elemek dolgozhatók ki. Fontos szempont számomra kisgyerekes édesanyaként, hogy ezek nem igényelnek sem továbbképzést, színházi tapasztalatot, sem különösebb időt, alapanyagokat, tehát bármikor, bárhol, bárki alkalmazhatja őket, még hozzá szinte bármilyen (gyerek)csoportban. Éppen ezért a drámapedagógiát a lehető legtágabban értelmezem, és a lehető legközelebb kívánom hozni a hétköznapi oktatási tapasztalatokhoz. Az internet számos remek anyagot tartalmaz, sőt egész honlapok elérhetők a témában, létrejött ugyanis egyfajta drámapedagógiai folklórkincs, amelyet szívesen osztanak meg egymással a szakavatott és az amatőr kollégák is, nem féltve szellemi termékeiket olyannyira, mint azt talán más területen szokás (vö. NOVÁK 2016).

Az új evangélikus hittankönyvek is igyekeznek sok áldásos módszerből meríteni, amelyek inspirá-

cióul szolgálhatnak a kollégáknak, azonban fontos ezeket a csoportra szabni, továbbgondolni, kidolgozni. Például a tankönyvben megjelenő pici kép egészen mást jelent kivetítve és csoportokban elemezve, mint ha csak rámutatunk a könyvben és megkérdezzük egy gyors kérdés keretében, mit gondolnak erről a diákok. Egy ilyen ötletre ugyanis akár egy egész órát fel lehet építeni.

Egyetlen festmény kivetítése számos lehetőséget hordoz magában. Elemezhetjük csoportokban. Összevethetjük a bibliai szöveggel. Elmondhatjuk, mi tetszik benne, mi mit ábrázolnánk esetleg másképpen, és miért. Illusztrál, segít memorizálni. Érzékenyít, közelebb hoz egy már ismert történetet. Például Sodoma és Gomora története kapcsán a gyerekek a festmény, a vizualitás médiuma segítségével sokkal inkább át tudták élni a halálfélelmet, a menekülést, mint amikor csak beszélgettünk róla. Sokkal érzékletesebb lett Isten ábrázolása vagy erejének megjelenítése is, és több kérdést, gondolatot is felvetett a gyerekekben az ilyen módon feldolgozott tananyag. Tantárgyközpontú tudás helyett egyúttal műveltséget, átfogóbb tudást is ad egy ilyen alkalom, ha például rögzítjük a festmény alkotóját, illetve a körülbelüli keletkezését. A műelemzés segít fogalmazásbeli, elemzésbeli, de akár önismereti és számos egyéb kompetenciát is fejleszteni. Egy festmény kapcsán írhatunk önálló, szabad fogalmazást is a közös feldolgozás, megbeszélés helyett, azaz váltakoztatva kapcsolhatjuk össze egy újabb alkalmon vagy más habitusú gyerekeknél más munkaformával. A festmény remek hívóképp egy összefoglaláshoz vagy dolgozatban. A segítségével megvalósíthatjuk a fejlesztő értékelést és munkáltathatjuk a diákokat, motiválttá téve az anyag elsajátításában, miközben élményalapú órát tartunk, amely feltöltődés lehet tanár és diák számára egyaránt. Mindehhez elég letölteni egyetlen festményt az internetről és a csoportra szabva öt percen átgondolni, hogy milyen formában dolgozzuk fel ennek segítségével az anyagot.

Rövidfilmek<sup>3</sup> vagy részletek levetítését jobban preferálom a teljes filmek megnézésénél a tanórai keretek között, ugyanakkor teljes film megnézése (pl. *Luther*) is lehet indokolt, de ekkor is fontosnak tartom, hogy a reflexió ne maradjon el. Ezt érdemes segítő kérdésekkel, kiegészítésekkel támogatni, amelyek a tananyaghoz kapcsolódnak, habár a hittanórán teret adhatunk a személyes vonatkozásnak is, vigyázva ugyanakkor a tanóra és a lelkipozíciói keretek határaitra, ha olykor találkoznak is. Fontos, hogy a tetszés-nemtetszés kinyilvánítása nem reflexió önmagában, és egymás véleménye által épülhetünk akkor is, ha a másiké teljes mértékben eltér az enyémtől.

Jó lehetőség a film, egyfajta oktatóvideó készítése is az adott tananyagból a gyerekekkel, amelynek során tanítva tanulnak, anyagokat gyűjtenek, kutatnak, rendeznek össze. Az alkotói munka során láthatom mint pedagógus, hogy ki hol tart az anyag elsajátításában, kinek milyen kompetenciái vannak, mi szorul fejlesztésre, milyen a csoport dinamikája. Fontos, hogy mindenkinek legyen feladata, és az számonkérhető legyen. Jó, ha a tanár moderálja a munkát, segítséget nyújt, de akár a feladaton is módosíthat, még menet közben is, hogy az illeszkedjen a tanulókhöz, abban mindenki megtalálja a helyét. Az oktatóvideó esetében a színház, a filmművészet és az ikt-eszközök is összekapcsolódnak a feladatban, amelynek a komplexitása megegyezik a felnőtt életben a tanulókra váró kihívásokkal. Ráadásul a tudás elmélyítésén, a kompetenciák fejlesztésén, a közösség építésén túl a hittan esetében a filmfeldolgozás és a filmkészítés is lehet bizonyoságtevő, hitépítő alkalom. Könnyebb ezeken keresztül megnyilvánulni ugyanis, bevonódni a történetbe, mint egy felolvasás után, direkt kérdésekre felelve.

<sup>3</sup> Néhány hasznos oldal: [www.sentfilm.hu](http://www.sentfilm.hu) (keresztény filmek kategóriákba rendezve: mese, riport stb.); [www.max7.org](http://www.max7.org) (angol, bibliai könyvenként kereshető tartalmakkal); [www.visz.org](http://www.visz.org) (Vasárnapi Iskola szövetség tartalmai); [www.mesekincstar.tv](http://www.mesekincstar.tv) (meseadatbázis, külön keresztény szűrő nélkül); <https://www.youtube.com/@keresztenydicsoitodalok/videos> (kortárs keresztény dicsőítő zene).



A bibliológ és a bibliodráma egyaránt segít megküzdenni a már ismert szöveggel szembeni tompultságunkkal egy-egy közismertebb szakasz feldolgozásakor, vagy a szövegértési, koncentrációs problémákkal egy hátrányos helyzetű és/vagy speciális nevelési igényű tanuló esetében, illetve a színház összes fentebb említett kompetenciafejlesztő és egyben már-már terápiás, nevelő, hitmélyítő hatását is egyesíti. Mindkét módszer lényege, hogy mondatonként, szakaszonként olvasok, minden fontos ponton megállok, és megkérdem a tanulókat, mit érez most az adott szereplő szerintük. Többen is válaszolhatnak, reflektálhatnak, de az esemény fegyelmezetten, meditatíván zajlik. Fontos a tanár irányító szerepe, ugyanakkor már a módszereknek való negyedórás utánaolvasás után is nagyszerűen alkalmazhatók bármelyik pedagógus számára, akár táborokban is.

A bibliológ esetében körben ülünk, és egy adott ponton, ahol a történet, illetve az üzenet logikája úgy diktálja, a vezető megáll az olvasásban, és megkérdi a többieket, vajon mit érez például a kenyereskosár, mit éreznek a tanítványok az adott pillanatban a kenyérszaporítás történetében. Mint sok más játékot, ezt is fontos előkészíteni, az első kérdéseknél a tanár is válaszolhat, segítő kérdésekkel motiválhat. Fontos, hogy nem muszáj mindenkinek válaszolni minden megállásnál, de bátran lehet több embernek is, így egymás ötleteit egészítjük ki, gondolhatjuk tovább. Amikor például arról beszélgetünk, mit gondolhat a vámszedő, valójában átérezzük a sokszor már ismert történetet, és egészen új üzenetek és felismerések fogalmazódnak meg bennünk, illetve kevésbé siklunk el a részletek felett, a gyerekek könnyebben visszaemlékeznek, koncentrálnak. Az interaktív tanítási órán a diák nemcsak társaival és tanáraival kommunikál, hanem tudása bázisán át az új ismeretanyaggal is (GAJDICS 2000, 42. o.). Ez a fajta interakció vezet a szöveggel való találkozásig, amely a hittan esetében nem is történhet egy az egyben a tanár személyén keresztül, ha komolyan vesszük a hitoktatás valódi, bár remélt célját, a hitet. Nem túlzás azt állítani, hogy ennek a módszernek a segítségével a szöveg gyakran prédikációvá válik annak eredeti értelmében, azaz megszólító, átalakító erővel bír.

A bibliodráma során eljuttatjuk a történetet, amelyet adott pontokon hasonló szándékkal megfagyasztunk, hogy magukat a játékosokat kérdezhessük meg. Ezt érdemes a bibliológ után kipróbálni, hiszen ott nem muszáj mindenkinek megszólalnia, illetve nem kerülnek a gyerekek játékos és direkt módon felszólított helyzetbe sem.

Jó módszer lehet kisebbekkel-nagyobbakkal egyaránt képregény rajzolása táblára közösen (mindenkinek egy négyzet jut a már megismert történet kapcsán) vagy önállóan (lapra dolgozik minden tanuló egy kiadott szövegrészlet alapján, amelyet végül felragasztunk a táblára, és egymást tanítjuk meg a történet momentumaira). Utóbbi nagyon hosszú szakaszok esetében ajánlott. Társasjáték, memorikártya készítése az adott anyaghoz vagy bármilyen eszközkészítés könnyedén megmozgathatja a diákokat. Kiemelném itt a bábjátékot és a bábkészítést, amely nagyon közel áll a drámapedagógia magvához, és lehetőséget teremt azok számára is a játékra, akiktől a direkt színészi megnyilvánulás távolabb áll. A bábok közös elkészítése, egy szereplő megválasztása, a báb kinézetének átbeszélése, bár a játékot megelőzi, mégis nagyon értékes, egyben elemző folyamat. Már óvodáskorban hatalmas segítséget jelentenek a bábok, de egészen az érettségiző, felnőtt korosztályig nagyon változatosan használhatók. A kamaszkorban kifejezetten előnyös kommunikációs hidat képesek képezni a bábok, mintha ezek segítségével azt is el merné mondani a tanuló, amit másképp nem tud.

A jelenetkészítés, improvizáció talán a leggyakrabban kerül elő, és a legegyszerűbbnek tűnhet, ugyanakkor azt gondolom, ehhez nem árt némi (diák)színjátékos tapasztalat a pedagógus részéről, hogy tudja irányítani, fejleszteni, motiválni a gyerekeket, és minőségi produktum születessen, a tananyag ilyenén feldolgozása ne rekedjen meg a mókázás szintjén (MAGASSY 1970, 108. o.).

Az új evangélikus hittankönyvekben jó példa erre, amikor például segítő kérdéseket ad a szerző a gyerekeknek a jelenetkészítéshez. Jó ötlet lehet a teljes improvizáció helyett szöveggönyv készítése (tanár vagy diákok által) vagy bibliai szövegrész használata. Sokat segíthet a gyerekeknek, ha egy adott történetet a 21. századba kell átültetniük, és így játszhatják el akár teljesen átírva, de a lényegi üzenetet megtartva például Zákeus történetét. A feladat mindjárt vonzóbb, nagyobb kreativitást igénylő, mégis könnyedebb lesz, sőt humoros, ami nem jelent egyet a feladat, az üzenet nem komolyan vételével.

Ugyanakkor a klasszikus értelemben vett – bemutatásra készülő – színházcsinálás, jelentéskészítés is bárki számára könnyen elérhető egy kis utánaolvasással, segítségkéréssel, az adott történetre különböző ötletekkel való ráhangolódással, drámapedagógiai folyóiratok, könyvek fellapozásával vagy akár online felkutatásával.<sup>4</sup> GABNAI Katalin munkássága kimagasló e tekintetben (2015, 323–472. o.).

Kerülendőnek tartom, hogy a gyerekek támpont nélkül és motiválatlanul, kissé talán akár kényszerítve is kerüljenek bele dramatikus helyzetekbe. Ha van több diák, akik felszabadultak, kreatívak, akár tapasztalatuk is van, elhelyezhetem őket a különböző csoportokban. Fontos, hogy a jelenetkészítés elő legyen készítve más feladattal, szempontokkal, a történet feldolgozásával, segítő kérdésekkel, bármilyen módon. Önmagában a „csináljatok jelenetet!” felszólítás sosem hangozhat el. Akár zenei aláfestés adása is elég lehet, de mindig segítsük meg valamilyen módon a gyerekeket.

A feloldódást segíthetik a különböző drámapedagógiai – de táborokban is elhíresült –, egyben koncentrációs, csapatépítő játékok is. A tanár segíthet ötletekkel, kérdésekkel, sőt akár részt is vehet a játékban. Fontos, hogy komolyan vegyük a valódi (és itt nem a professzionálisra értem) „színházcsinálás” roppant összetett folyamatát. Így teremthetjük meg a diákok számára, illetve ők saját maguknak a katarzis élményének lehetőségét. Az nem fontos, hogy a jelenet tökéletes hangsúllyal hangozzon el, de legyen a csoport számára mondanivalója, és élmény legyen az elkészítése. A dramatizálás és így az improvizáció is valójában azt jelenti, hogy „a dramatizáló tanuló valóban önmagán szűri át, egyéni jellegzetességeivel alkotja újra az irodalmi művet” (HORVÁTH 1979). Ezeket tartom a teljesség igénye nélkül a legfontosabb irányelveknek.

Egyéni, de ugyancsak dramatikus feladat lehet az olvasás megszerettetése, gyakoroltatása kapcsán, ha az adott félévre vonatkozóan előre beosztom a különböző történeteket a gyerekek számára, esetleg maguk választanak. Az egyes órákra felkészülve például illusztrálva, vetélkedővel egybekötve, kézműveskedéssel, halk zenei aláfestéssel vagy bármilyen érdekes módon adják elő a sajátjukat.

De egy művészi színvonalú felolvasás önmagában is nagy élmény lehet, felidézve ezzel a gyerekkori meseolvasás nyitottságát és élményvilágát. „Manapság itthon is egyre népszerűbb a mesekutató, a meseanalízis, amely a gyermeklélektan, a fejlődéslélektan, az irodalomkutatás, a mítoszkutatás vagy a vallástudomány területeivel érintkezve akár egy terápiás módszer és gyakorlat felé is elvezethet – hogy csak néhányat emeljek ki a különböző, egymással összekapcsolódó tudományágak közül.” (VARGA 2012, 364. o.) Fontos, hogy az atmoszféra megteremtése előfeltétele legyen a felolvasásnak. Egészen máshogy hangzik el egy teremtéstörténet, ha kimegyünk az udvarra és lefekszünk a fűbe. A felolvasás egymásnak remek feladat lehet akár egy egész félévre, és egyfajta énjelenné is válhat, megmutatva mindegyik tanuló tudását, személyiségét, önmagát a történetben. Ötlettárul segítségünkre lehet többek között a szegedi Somogyi-könyvtár gyermekkönyvtárainak kötete (ADDNÓCZI BALOGH et al. 2006).

<sup>4</sup> A Magyar Drámapedagógiai Társaság oldaláról elérhető további közel száz honlap a témában: [www.drama.hu/hasznos-linkek](http://www.drama.hu/hasznos-linkek).

---

A tárház tényleg szinte végtelen, és könnyen variálható már néhány egyszerű elem is. A pedagógus kreativitását előhívva, ugyanerre ösztönözve a gyermeket egymás partnereivé, munkatársaivá válnak. A tanulás maradandó és élményszerű lesz, ugyanakkor tartalmasabb, ha olykor kevésbé lexikális is, de ez egyáltalán nem probléma, főleg nem a hittan esetében. Megvalósul, és tapasztalattá válik, hogy bár különböző talentumokkal rendelkezünk, de egy test tagjai vagyunk. Az alkotói folyamat során mindenki felelős, beleteszi a közösbe a saját részét, ami mögött ott van az ő egyéni története, mégis valami egységes és az egyénen túlmutató közös mű születik. Ez lehet konkrét, de lehet az óra végén egyvalaki szájából elhangzó sommás mondat is, amelynek a megszületéséhez azonban az egész órára és annak minden résztvevőjének a közreműködésére szükség volt. A közösségben a különbözőség és az elfogadás mellett a szeretet, az egyenlőség megtapasztalása válik elérhető valósággá mindenki számára.

## Hitvallás

A saját személyes életutamon a hivatás dilemmáján keresztül tapasztaltam meg azt a kérdést, amelyet tanulmányom igyekszik teljesen más, pozitív összefüggésbe emelni. Hogyan találkozhat a színjátszás és az egyház? Ezt a kérdést rengetegszer tették fel nekem, és mostanáig nem is volt egyetlen, konkrét válaszom rá. Isten drámája: a kinyilatkoztatás, a Biblia szövege azonban nem más, mint az egyes emberek személyes drámáinak és élettörténetének az összekapcsolódása a Szenttel, amelynek segítségével mi is magunkra találhatunk, még hozzá abban az értelemben, hogy úgy ismerjük meg magunkat, ahogyan Isten lát, illetve szeretne látni bennünket. Az ószövetségi exegézis egyik lehetséges útja az irodalmi szemléleten belül a mesekutatás (GUNKEL 1921, 12. o.), a dramaturgiai szemlélet. Az pedig egy következő lépés lehet, ha mindezt a sokszor még mindig úttörőnek számító elméleti munkát, amely a Biblia szövegére különböző irodalmi módszereken keresztül tekint, a hitoktatásban is alkalmazzuk, hogy a tanuló meglássa az Írásban Istent és saját magát. A hitoktatás, mivel gyermekekkel foglalkozik, kiváltképpen alkalmas terület arra, hogy a fenti szemléletet alkalmazzuk. „Vályi-Nagy Ágnes *Narratív teológia, narratív igehirdetés* című tanulmányában arról ír, hogy a '70-es, '80-as évek narratív »divathullámának« lecsengése után a narratív teológiának mára valójában csak elmélete van, gyakorlata alig.” (VARGA 2012, 364. o.).

## Drama Pedagogy in Religious Education

*Possible Applications of the Results of Reform Pedagogy in Drama Pedagogy, or Theatre as a Tool of Narrative Theology*

- ▶ **Drama pedagogy, broadly understood, is particularly well suited to putting the views of reform pedagogy into practice. Due to its distinct nature, religious education, including community building, can seamlessly connect with the realm of theatre. Akin to narrative theology, it reveals a uniquely different perspective. At the same time, concrete challenges must be met with concrete ideas. Each lesson – much like a sermon – is a unique event, ensuring that no two are ever the same. This event character is worth keeping in mind both from an experien-**

**tial pedagogical point of view, and from a theological one. In fact, these two aspects actually meet in the pupil, since wherever the sense of acceptance, of childlike freedom (of creating, of asking, etc.) predominates, there the possibility of religious recognition, encounter and personal faith can also appear.**

*Keywords:* drama pedagogy / religious education / reform pedagogy / community building / narrative theology

## Hivatkozott művek

- ADDNÓCZI BALOGH Éva – KULCSÁR Marianna – PALÁNKAINÉ SEBŐK Zsuzsanna 2006. *Megszelídített történetek*. Könyvmolyképző Kiadó, Szeged.
- FREINET, Célestin 1982. *A modern iskola technikája*. Ford. Zipernovszky Hanna. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1982.
- GABNAI Katalin 2015. *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Budapest.
- GAJDICS Sándor 2000. *Interaktív iskola*. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen.
- GUNKEL, Hermann 1921. *Das Märchen im alten Testament*. J. C. B. Mohr, Tübingen.
- HEACOX, Diane 2006. *Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3-12. évfolyam számára*. Ford. Vojnits Imre. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.
- HORVÁTH Gedeonné 1979. *Sokoldalú szemléltetés az általános iskolai irodalomórán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- JÓZSA Krisztián 2007. *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- KAPOSI József 2017. Drámapedagógia a tudományok fókuszában. *Új Pedagógiai Szemle*, 67. évf. 5–6. sz. 61–68. o.
- KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea 2008. *Ha a hangyák az égre néznek*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. (Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 6.)
- KEY, Ellen 1976. *A gyermek évszázada*. Ford. Szilágyi Pál. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1976.
- KODÁCSY-SIMON Eszter 2013. Számít-e a számonkérés, értékes-e az értékelés hittanból? In: *Örömmel adom örökségül. Evangélikus közösségi jövőképek*. Luther Kiadó, Budapest. 30–48. o.
- LINDENBERG, Christoph 2004. *Waldorf-iskolák*. Ford. Honti Katalin. Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- MAGASSY László 1970. *Játékosság a magyarórakon*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- NOVÁK Géza Máté 2016. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány*, 4. évf. 2. sz. 43–52. o. <https://doi.org/10.21549/NTNY.14.2016.2.3>
- VARGA Gyöngyi 2012. Mesebeszéd és kinyilatkoztatás? Mesemotívumok az Ószövetség narratíváiban. *Lelkipásztor*, 87. évf. 10. sz. 362–373. o.