

SZEREPEBE LÉPNI

A fiktív szerep
pedagógiai alkalmazása

Balog Zoltán Márk
Bethlenfalvy Ádám
Bittsánszkné Egri Márta
Kántor Katalin
Keserűné Ébner Tünde
Kiss Gabriella
Köles Eszter
Körömi Gábor
Lukács Kata
Mike Mónika
Rézműves Roland
Szűcs Dóra
Tim Taylor
Tizedes Ágnes
Tóth-Csiki Zsuzsanna
Törökné Porubszky Ágnes
Waszlavszki Gyöngyi



Szerkesztette:

Bethlenfalvy Ádám, Kiss Gabriella, Körömi Gábor



KÁROLI GÁSPÁR
REFORMÁTUS
EGYETEM

L'Harmattan

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Szerepbe lépni. A fiktív szerep pedagógiai alkalmazása

Stepping into Role. Using fictional roles in education

Szerkesztette Bethlenfalvy Ádám, Kiss Gabriella és Körömi Gábor

<https://orcid.org/0000-0002-4251-8161>

<https://orcid.org/0000-0002-7706-0760>

<https://orcid.org/0009-0004-5550-668X>

Általános oktatás (benne képzés, pedagógia, didaktika) / Education, general (including training, pedagogy, didactics) (12831), Előadóművészet (zene, színháztudomány, dramaturgia) / Performing arts studies (Musicology, Theater science, Dramaturgy) (13051)

drámapedagógia, tanári szerepbelépés, neveléstudomány, drámaóra

drama in education, teacher in role, education, process drama

ISBN 978-963-646-623-7 (pdf)

DOI: <https://doi.org/10.56037/978-963-646-623-7>



<https://openaccess.pub>

SZEREPEBE LÉPNI



Károli Könyvek
tanulmánykötet

Sorozatszerkesztő: Sepsi Enikő

A szerkesztőbizottság tagjai:

Boros Gábor, Csanády Márton, Csoma Mózes, Fabiny Tibor,
Furkó Péter, Homicskó Árpád, Jakab Éva, Kendeffy Gábor,
Literáty Zoltán, Pap Ferenc, Stubnya Gusztáv, Tóth J. Zoltán

SZEREPEBE LÉPNI

A fiktív szerep pedagógiai alkalmazása



Szerkesztette:

Bethlenfalvy Ádám, Kiss Gabriella, Körömi Gábor

A kötet megjelenését és a tanulmányok megírását a Károli Gáspár Református Egyetem Színházpedagógiai és Színházzsociológiai Kutatócsoportjának
*A fiktív szerep alkalmazásának lehetőségei
a pedagógiában – fejlesztés és hatásvizsgálat*
projektjének támogatása tette lehetővé. Témaszám: 20783B800

© Károli Gáspár Református Egyetem, 2026
© L'Harmattan Kiadó, 2026
© L'Harmattan Open Access, 2026
© Szerzők, szerkesztők, 2026

Felelős kiadó:
Gyenes Ádám, a L'Harmattan Kiadó igazgatója és Trócsányi László, a KRE rektora
Károli Gáspár Református Egyetem
1091 Budapest, Kálvin tér 9.
Telefon: 455-9060

Szakmai lektor: Patonay Anita, Golden Dániel

Szerkesztők:
Bethlenfalvy Ádám
Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, Magyarország
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4251-8161>

Kiss Gabriella
Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, Magyarország
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7706-0760>

Körömi Gábor
Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, Magyarország
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5550-668X>

A borítón lévő képet Ilieva Mila *Kata néni* című képe alapján
Bethlenfalvy Ádám készítette.

ISBN 978-963-646-568-1
ISBN 978-963-646-623-7 (pdf)
DOI: <https://doi.org/10.56037/978-963-646-623-7>
ISSN 2062-9850

TARTALOMJEGYZÉK



ELŐSZÓ	7
--------------	---

Gondolatok és kutatások a tanári szerepbelépésről

BETHLENFALVY ÁDÁM – KISS GABRIELLA: Színház-e? Gondolatok a tanári szerepbelépés történetéről és szerepfogalmáról	11
BETHLENFALVY ÁDÁM – TÓTH-CSIKI ZSUZSANNA: A fiktív szerep alkalmazása a tanításban	35
RÉZMŰVES ROLAND: Dráma – pedagógia – módszer	51

A szerepbelépés gyakorlati megközelítésből

TIM TAYLOR: Tanár szerepben – mitől működik jól?	67
BETHLENFALVY ÁDÁM – KÖRÖMI GÁBOR: A szerepben lét módszertana – szereplehetőségek és munkaformák	75

Drámaórák

KÖRÖMI GÁBOR: Drámaórák – bevezető	105
LUKÁCS KATA: Az éjszakai égbolt eredete	108
LUKÁCS KATA: Lenka	112
KÁNTOR KATALIN: Óvodai játékok gyűlése	115
SZÚCS DÓRA: Mazsola és a foci	117
KÖLES ESZTER: A hajléktalanságról	120
KÖLES ESZTER: Bullying az online térben	122
TIZEDES ÁGNES: Rossz döntés, jó döntés?	124
BITTSÁNSZKYNÉ EGRİ MÁRTA: A walesi bárdok	127
WASZLAVSZKI GYÖNGYI: A király	130
KESERŰNÉ ÉBNER TÜNDE: Konfliktusok a Rómeó és Júliában	133
TÖRÖKNÉ PORUBSZKY ÁGNES: A talizmán	137
KISS GABRIELLA – BALOGH MÁRK – MIKE MÓNICA – TÓTH-CSIKI ZSUZSANNA: Esküvő Veronában, avagy megoldás-e egy atyai pofon?	139
SZERZŐK	157
REZÜMÉ	160

ELŐSZÓ



A tanítás mindennapi gyakorlata tele van szerepekkel. A pedagógus hol irányít, hol kísér, hol kérdez, hol meghallgat, hol biztonságot teremt – és közben folyamatosan jelen van egy közösség előtt. A tanári szerepbelépés azonban ennél is különlegesebb: egy tudatos határátlépés, amikor a tanár nemcsak tanít, hanem belép a fikció terébe, és ott – szerepben – válik a tanulási folyamat részesévé.

Ez a gesztus egyszerre izgalmas lehetőség és komoly kihívás. Izgalmas, mert új dimenziókat nyit meg az osztálytermi kommunikációban: a tanár nem kívülről irányítja a történetet, hanem belülről alakítja a helyzetet, kérdéseket tesz fel, feszültséget teremt, és közös gondolkodásra hív. Ugyanakkor kihívás is, mert a szerepbelépés mindig kockázat: érzékeny pedagógiai döntéseket kíván, tudatos-ságot, önreflexiót és a tanulók felé való nyitottságot.

A tanári szerepbelépés nem pusztán módszertani technika. Olyan pedagógiai pozíció, amely újraprendezi a tanár és diák viszonyát, megváltoztatja a tanulás kereteit, és lehetőséget ad arra, hogy a résztvevők egy biztonságos, mégis tétet hordozó „mintha-világban” vizsgáljanak meg emberi, társadalmi és erkölcsi kérdéseket. A szerepben lét egyszerre kínál védettséget és intenzív bevonódást: teret ad a tapasztalásnak, a döntéseknek, a közös jelentésalkotásnak.

Ez a kötet azokhoz szól, akik érzik ennek a pedagógiai eszköznek a vonzerejét, és szeretnék jobban érteni működését. A tanulmányok különböző aspektusokból közelítik meg a tanári szerepbelépés kérdését: történeti és elméleti összefüggésekből, módszertani megfontolásokból, kutatási eredményekből és gyakorlati példák-ból. A kötet célja nem egyetlen helyes út kijelölése, hanem a lehetőségek feltérképezése: annak megmutatása, milyen sokféleképpen válhat a tanári szerep a tanulás, a részvétel és a közös gondolkodás katalizátorává.

Bízunk abban, hogy az itt olvasható írások inspirációt, megerősítést és új kérdéseket adnak mindazoknak, akik pedagógusként – akár először, akár régóta – fontolgatják ezt a különleges lépést: belépni a szerepbe, és ott együtt lenni a tanulókkal egy közös történetben.

GONDOLATOK ÉS KUTATÁSOK
A TANÁRI SZEREPBELÉPÉSRŐL

SZÍNHÁZ-E? GONDOLATOK A TANÁRI SZEREPBELÉPÉS TÖRTÉNETÉRŐL ÉS SZEREPPFOGALMÁRÓL

BETHLENFALVY ÁDÁM – KISS GABRIELLA

HEATHCOTE: [szerepben] Gyerünk! Körül vagytok zárva, semmi remény a menekülésre. Ha nem adjátok meg magatokat, mindenkit lelövünk.

FIÚK: Gondoljatok a gyerekeitekre. (*leteszik a fegyvert*)

HEATHCOTE: Tizenhárom puska és a tiéd. Köszönöm!

EGY FIÚ: Tegyétek a kezeteiket a tarkótokra.

HEATHCOTE: (*a parancsnokhoz*) A te felelősséged, hogy a kezüket a tarkójukon tartsák.¹

Sokaknak ismerős lehet ez az ikonikus jelenet a tanári szerepbelépés talán legmeghatározóbb teoretikusáról, Dorothy Heathcote-ról készült BBC filmből. A *Három szövőszék vár rám...*-ban a drámatanár német tisztet játszva kiabál a képzeletbeli kuckóban összebújt, brit katonákat játszó intézeti kamasz fiúkkal.²

Annak ellenére indokolt gondolatmenetünket ebből az 1970-ben megtörtént pillanatból indítani, hogy – bár ez a film tette nemzetközileg ismertté Heathcote-ot és drámatanári módszereit – nem kizárt: korábban más tanár is bekapcsolódott egy-egy alkalommal a gyerekek „mintha” játékába. Sőt! Gyakorló pedagógusok rendszeresen vesznek fel attitűdöket, karikíroznak ki bizonyos magatartásformákat – adott esetben önmagukat. S a tanórák ezen mozzanatait a tanuló színházként, vagyis „olyan társadalmi gyakorlat[ként éli meg], amelyben nézőként játékosok fizikai és verbális megszólalását és magatartását várja”,³ mi több: épp az lepi meg, hogy ez egy tanórán történik, és nem egy színházépületben. Ugyanakkor vitathatatlan tény, hogy Dorothy Heathcote tette drámapedagógiai módszerének egyik kulcselemévé azt a mozzanatot, amikor a tanárszerep pedagógiai

¹ Dorothy Heathcote: *Három szövőszék vár rám...*, ford. Deák Éva, *Drámapedagógiai Magazin*, IV. évf., 1994, különkiadás, 12.

² BBC Omnibus: *Dorothy Heathcote: Three Looms Waiting*. <https://www.youtube.com/watch?v=owKiUO99qrw> (Letöltés: 2026. január 18.)

³ James R. Hamilton: Theatrical Enactment, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 58, 2000/1, 24 (ford. Jákfalvi Magdolna).

párbeszédbe kerül egy fiktív szereppel. S bár az elemzők több korszakra osztják sok évtizedet átívelő munkáját, mindegyik szakasznak fontos eleme, hogy a tanár egy, a képzelt világ kontextusát meghatározó szerepet vesz fel, és jól átgondolt státuszban, illetve funkcióban belép a diákokkal immár közös fikcióba. Épp Heathcote paradigmátikus szerepénél fogva érdemes tehát rákérdeznünk arra, hogy elődjei vagy kortársai miért vagy hogyan nem éltek ezzel a drámatanári lehetőséggel.

A KLASSZIKUSOK

A brit drámapedagógia első szakkönyveként tartják számon Harriet Finlay-Johnson *The Dramatic Method of Teaching* című művét, amit egy falusi iskola vezetése során megfogalmazódó nézeteiről írt 1911-ben, házasságkötése utáni visszavonulását követően.⁴ S e munka valamennyi recenzense egyetért abban, hogy az angolszász drámapedagógus munkássága a tanári szerepbelépés történetében nem közvetlen előzményként, hanem szükséges előfeltételként értelmezhető.⁵ Finlay-Johnson ugyanis utat nyitott a gyerekek tananyaghoz kapcsolódó, szabad dramatikus játékanak, és meggyőződése volt, hogy ez segíti a megértést, a memorizálást és az újabb kérdések felvetését. Dramatikus módszerében a hangsúly következetesen a gyermekek önálló, kollektív jelentésalkotásán volt, hiszen a tananyagot ők formálták dramatikus játékká, miközben a tanár tudatosan a dramatikus fikción kívül maradt. Ez a pozíció nem módszertani hiányosságot, hanem a 20. század eleji reformpedagógia alapvető etikai állásfoglalását modellálja: nem arról a tényről van szó, hogy Finlay-Johnson nem tudott volna szerepet játszani, hanem arról a meggyőződésről, hogy a tanári jelenlétnek nem szabad elnyomnia vagy felülírnia a gyermeki tapasztalatot.⁶ Ebben a drámapedagógiai gondolkodásmódban ugyanis a tanár feladata a tanulási helyzet megteremtése és védelme, nem pedig a fikció belső működtetése, amihez ekkor még a szerepfelfogás reflexiójának sem az elmélete, sem a módszertana nem állt sem a pedagógusok, sem a profi színészek rendelkezésére.⁷ Jelentősége a tudásmegosztás „bank koncepcióját”⁸ legitimáló tanári hatalomnak és a dráma taní-

⁴ Gavin Bolton: *Acting in classroom drama*, Stoke on Trent, Trentham Books, 1998, 9.

⁵ John Howlett: Chapter 5: Harriet Finlay-Johnson (1871–1956): The Drama of Education, in John Howlett – Amy Palmer (eds.): *Unfolding Creativity*, Cham, Springer, 2021, 125–128.

⁶ Németh András: A reformpedagógia gyermekképe, *Iskolakultúra*, XII. évf., 2002/3, 21.

⁷ Gondoljunk bele, hogy Sztanyiszlavszkij főművei 1936-ban (*An Actor Prepares*), 1949-ben (*Building a Character*) és 1961-ben (*Creating a Role*) jelentek meg, Peter Brook *The Empty Space*-e pedig 1968-ban. Vö. Kékesi Kun Árpád: *A rendezés színháza*, Budapest, Osiris, 2007, 64, 282.

⁸ Paul Freire így nevezi azt a pedagógiát, amelynek alapvetése, hogy a diákok fejét, mint egy üres perselyt, kell megtöltenie a tanárnak tudással, és ezzel állítja szembe a kritikai pedagógiának azt

tási funkcióinak radikális újragondolásában áll, ami megnyitotta azt a pedagógiai teret, amelybe később Dorothy Heathcote a szó legszorosabb értelmében – többek között a tanári szerepbelépés eszközével is – beléphetett.

Nem érdektelen ebből a szempontból megvizsgálni a drámapedagógia történetének másik szereplőjét, Peter Slade-et, aki bár Heathcote-nál korábban vált a terület fontos szereplőjévé, időben egymással párhuzamosan is dolgoztak. A nevéhez fűződő „child drama” koncepciójában a dráma a gyermek belső világából fakadó, spontán és őszinte tevékenység, amelynek legfőbb értéke az önkifejezés és az érzelmi integráció.⁹ Ebben a keretben a tanár részvétele szükségszerűen korlátozott és visszafogott: jelen van, figyel, védelmez és időnként irányít, de nem lép be a dramatikus fikcióba, mert az Slade szerint veszélyeztetné a gyermeki játék autonómiáját és őszinteségét. A tanári autoritás tehát itt etikai megfontolásból marad kívül a szerepjátékon,¹⁰ hiszen célja az a „politikus hatás”, amelynek létrejöttét 2010-ben Mieke Bal az ágencia fogalmához kapcsolja, és a cselekvőképeséget és a változást teremtő potenciált foglalja magába.¹¹ Ugyanakkor tünetértékű, hogy Gavin Bolton beszámolója szerint, amikor Heathcote elvitte tanítványait Birminghambe, hogy megfigyeljék Slade munkáját, akkor azok távolinak és idegennek érezték módszerét.¹² S ennek egyik oka bizonyára a tanár drámaórán betöltött funkciójában megtestesülő különbségben található.

Egy másik úttörő, Brian Way viszont egy, a szerepfelvételtől szintén nem idegen jelenség, az improvizáció, a koncentráció és az egyéni kifejezőképesség fejlesztésén dolgozott. Bár Way módszere strukturáltabb, mint Slade-é, és a tanári tervezés nagyobb tudatosságát feltételezi, a tanár nála mégis elsősorban gyakorlatvezető és kísérő, nem pedig a fikció belső szereplője. Way számára a tanár részvétele technikai és pedagógiai értelemben elengedhetetlen, dramatikus értelemben azonban nemkívánatos: kívül kell maradnia ahhoz, hogy a tanulók saját élményei és döntései kerüljenek előtérbe.¹³ Tehát a tanári jelenlét mind Slade, mind Way esetében olyan pedagógiai pozíció, amely gyermekközpontúságával előkészíti azt a váltást, amit később Heathcote tanári szerepbelépése

a tanuláskonceptióját, ami egy, a pedagógus mint facilitátor által vezetett közös felfedezési folyamat. Paul Freire: *Az elnyomottak pedagógiája*, ford. Bajusz Klára, *Fordulat*, 37. évf., 2021/1, 236–244.

⁹ Bolton: *Acting in classroom drama*, 122.

¹⁰ Sz. Pallai Ágnes: Mégiscsak színház?! Az angol drámapedagógia történetéből, *Iskolakultúra*, XIII. évf., 2003/11, 84.

¹¹ Vö. Mieke Bal: *Of What One Cannot Speak. Doris Salcedo's Political Art*, Chicago–London, University of Chicago, 2010.

¹² Gavin Bolton: *Dorothy Heathcote's story: biography of a remarkable drama teacher*, Stoke on Trent, Trentham Books, 2003, 58.

¹³ Bolton: *Acting in classroom drama*, 150.

képvisel, a tanári szerepbelépés elutasításával pedig pontosan jelzi, milyen vékony, de nagyon fontos határ húzódik a profi színész és a profi drámatanár színészete között. Ezért is hatalmas lépés a tanulmány elején idézett filmbéli jelenet. Heathcote ugyanis nem távolból, tiszteletteljesen figyeli a gyerekek játékát, hanem szerepbe lépve annak egyik központi figurájává válik. Funkciója azonban nem a játék *főszereplőjéé* (hiszen azok a gyerekek), hanem a folyamat *főszervezőjéé* – egy speciális, eddig ismeretlen és a drámapedagógia elmúlt hatvan évében egyre meghatározóbbá vált módon, illetve pozícióból. Mely pedagógiai újítás viszont nem véletlenül függ össze szorosan azzal a ténnyel, hogy Heathcote indulása a színház és a színészet jegyében történt, ami értelemszerűen alapvetően meghatározta a szerepjátásról való gondolkodását. A gyár szövőgépeit hátrahagyva két éves színészképzésre iratkozott be (a gyár tulajdonosának anyagi támogatásával), ám az iskola igazgatója, Esmé Church – a korszak jelentős színházi gondolkodója¹⁴ – azt tanácsolta neki, hogy mivel robosztus alkata miatt nincsenek jó esélyei a művészszínház világában, végezze el a tanári pályára felkészítő harmadik évet is. Heathcote így beszél erről a sorsfordító évről:

Ebben a harmadik évben Esmét figyeltem: hogyan beszél a színészekkel a darabról, és hogy fejlődik, hajt ki, születik meg a darab, mert éppen ez a tanár feladata az osztályteremben. Motiválsz, összefüggéseket teremtesz, csapatot hozol létre, megtermed az örömet és az energiát, ami benntartja őket, amitől ők maguk akarnak előre lépni. Éppen ezért az a dráma, amit én csináltam, egészen a kezdetektől nagyon furcsának hatott.¹⁵

A furcsaság abból a perspektívából fakadhatott, amit egyfajta „alkotva-tanító” gondolkodásnak nevezhetünk, és ami az 1940-es évek végének Angliájában nehezen volt összeegyeztethető a dramatikus színház, illetve a hagyományos oktatás feladatköreinek hierarchikus szerveződésével. Hiszen a szerepbelépés a facilitátort olyan rendezővé teszi, aki a gyerekekkel együtt írja a darabot, és annak színházi elemeit nem kívülről, instrukciókkal teszi a közös alkotás részévé, hanem résztvevőként, belülről kínálja fel játéklehetőségként partnereinek.¹⁶

¹⁴ Úttörő színész, rendező, színházművész tanár, aki jelentős szerepei mellett a vidéki színházak elismertségére volt nagy hatással, a croydoni, majd a bradfordi színház művészeti vezetőjeként. Megalapította az észak-angliai Northern Theatre Schoolt, ahol a második világháború utáni brit színház több jelentős színésze tanult.

¹⁵ Bethlenfalvy Ádám: „A legtöbb gyerek nem tudja, hogy mire képes” – interjú Dorothy Heathcote-tal, *Drámapedagógiai Magazin*, XXVI. évf., 2006/1, 9.

¹⁶ A drámapedagógus alkotói attitűdjének és a színházi devising rendező-fogalmának kapcsolatához lásd Bethlenfalvy Ádám: Amikor a facilitátor rendező. Párhuzamok a folyamatdráma és a devising színházcsinálói attitűdje között, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 32–41.

Nem véletlen, hogy a korábban idézett hadifoglyos játékot is azzal a kérdéssel indította Heathcote, hogy „miről csináljunk drámát, színdarabot?”. A hadifogolytábor a javítóintézetbe zárt gyerekek választása volt, akik egyes beszámolók szerint az első próbálkozásnál lelőtték a német tisztet.¹⁷ A videóban látható határozott hangvételt részben ez is magyarázza: a tanár az újrajátszásnál már meggyőzte a tanulókat arról, hogy ahhoz, hogy később eljátszhassanak a foglyok szerepeivel, el kell őket fogni, és a drámapedagógia történetének kulcsfontosságú dokumentumába már ez a „dramaturgiailag” pontos és életszerű változat került be. A BBC felvétele alapján Heathcote módszerét sokan a spontán, csoportos szerepjáték pedagógiájának gondolták, amibe a csoport minden előkészítés nélkül veti bele magát a szerepben lévő tanár vezetésével. Holott a film elemzése kapcsán Mike Fleming is megjegyzi, hogy a drámatanárok számára legérdekesebb részek a „vágószoa padlóján végezték”.¹⁸ félrevezető ugyanis, hogy a filmen látható folyamat nagy részét a jelek és jelrendszerek tanulmányozása tette ki (például az, hogy az örök mivel jelzik a fogvatartottak felé a hatalmukat). A vágószoa padlóján maradt például Heathcote első játékindítása, amiben a foglyok lelőtték az őket elfogó német tisztet, ez lehetőséget kínált arra, hogy tisztázzák a vágykielégítő játék és a fogolytáborról szóló színdarab készítése közötti különbséget. A filmben már csak azt látjuk, amikor a helyzetet újrajátszóak a megadás módjára, a hogyanra, a jelek teremtésére fókuszálva. Fleming kifejti, hogy míg a film leginkább a megélés mélységét dokumentálja, addig a folyamat egy kifinomult közös színházi alkotómunkaként is értelmezhető.¹⁹

A Heathcote által alkalmazott tanári szerepbelépés szorosan kapcsolódik korai korszakának fő célkitűzéséhez. Az a közismert definíció ugyanis, mely szerint a dráma „igaz ember bajban”,²⁰ komplex emberi helyzeteket tesz megélhetővé és belülről vizsgálhatóvá. Golden Dániel a *megéléses dráma*²¹ fogalmát használja az olyan drámatípussal kapcsolatban, amelyben a résztvevők nem csupán eljátszanak egy történetet, hanem belülről élik meg a fikciós helyzetet, annak etikai, érzelmi és társadalmi dimenzióival együtt.²² A *megéléses dráma* kiemelt célja, hogy a résztvevőket olyan krízishelyzetekbe juttassa, és olyan döntési helyzetek elé állítsa, ahol a problémát a fikció világán belülről kell értelmezniük, és ahol a saját né-

¹⁷ Michael Fleming: *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools. An Integrated Approach*, London, David Fulton Publishers, 2001, 120.

¹⁸ Uo., 121.

¹⁹ Uo.

²⁰ „Man in a Mess”. Bolton: *Acting in classroom drama*, 176.

²¹ A brit szakirodalomban használt Living Through Drama magyarázatként. Golden Dániel: A megélés kutatása, *Drámapedagógiai Magazin*, XXX. évf., 2020/2, 21.

²² Uo.

zópontjukból artikulált válaszok révén keletkezik új jelentés. A megélés itt egyrészt a magas fokú bevonódást, az azonosulást és a jelenlét intenzitását jelöli, másrészt (a Heathcote fő céljának tekinthető) *önszemlélődés* lehetőségének megteremtését. Gavin Bolton ugyanis pontosan jelzi, hogy Heathcote *megéléses drámája* azért lett gyakori félreértés tárgya, mert sokan nem vették észre, hogy a szemlélő pozíció legalább olyan kulcsfontosságú eleme a szerepjátéknak, mint a megélés. Heathcote ezért szakította meg az improvizációt rövid időközönként: lehetőséget adva a résztvevőknek arra, hogy „kívülről” nézhessenek rá a megéltekre.²³ Saját *önszemlélődését* pedig úgy határozta meg, mint az a kettős állapot, amikor a résztvevők egyfelől saját alkotásuk szemlélői, másfelől önmaguk nézői.²⁴

Heathcote maga több olyan dolgot említ egyik legfontosabb esszéjében, amivel pontosan megmagyarázza a tanári szerepbelépés e brechti szerkezetének jelentőségét.²⁵ Az egyik az, hogy a szerepfelvétellel jelenidejűvé és konkrétá tehető bármilyen elvont, távoli probléma. Szerepből ugyanis nem elvont lehetőségként beszélünk a vulkánkitörésről, hanem olyan problémaként, amihez viszonyt kell kialakítanunk. S a vulkánkitörés problémájával foglalkozó közösség szerepébe léptetni a csoportot – legyen az a kitörés által érintett falu vagy a kitörésről tudósító újságírók csapata – a leghatékonyabban a tanári szerepbelépés alkalmazásával lehet. Egy másik, Heathcote által említett előny az, hogy a szerepbelépéssel tehermentesíti a résztvevőket, felkínál valaki mást, akire fókuszálhatnak, így nem érzik magukat „megbámulva”, hiszen a tanár a szerepbelépéssel engedélyt ad arra, hogy őt „bámulják”, vizsgálják, az ő viselkedését értelmezzék. Vagyis a szerepfelvétel gesztusával a tanár végső soron megtestesíti azt a fikciót, amely védelemként kínál – a „másikról” van szó, nem rólam –, és így teret teremt a szabad megértésnek is. A harmadik kulcsfontosságú elem Heathcote munkásságában az ember, az emberi középpontba állítása. A *Jel és előjel* című írásában kínált konvenciók az ember megjelenítésének különböző formái, amelyek közül az első az, amikor „a szerep személyként van jelen”.²⁶

Kijelenthetjük tehát, hogy a tanári szerepbelépés nem pusztán egy a drámapedagógiai technikák sorában, hanem a *megéléses dráma* egyik kulcseljárása. Általa egyrészt a tanár kínálja, tartja mozgásban és szervezi a fikciót, segítve, hogy a résztvevők biztonságos, mégis érzelmileg és gondolatilag kihívást jelentő

²³ Bolton: *Acting in classroom drama*, 232.

²⁴ Uo., 266.

²⁵ Dorothy Heathcote: Jel és előjel, ford. Kucserka Zsófia, in Takács Gábor (szerk.): *Jeladás és képzélet*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2020, 10–14. https://kavaszinhaz.hu/wp-content/uploads/2021/01/jeladas_kiadvany_jav3_isbn.pdf (Letöltés: 2026. január 31.)

²⁶ A továbbiak más-más formákat kínálnak a dráma középpontjában lévő személy megjelenítésére. Uo., 11.

helyzetekben, „belülről” tapasztalják meg a felvetett problémákat. Másrészt a tanár szerepben képes olyan kérdéseket, információkat és perspektívákat kínálni, amelyek a drámaesemény tétjét, komplexitását növelik, és ezáltal támogatják a mélyebb, kritikai jelentésalkotást.

Mindemellett a tanári szerepbelépés egyáltalán nem csak a *megéléses dráma*-nak fontos eleme. Egy idő után Heathcote gondolkodása afelé fordult, hogy miként lehetne a drámát a jobb tantárgyi tanítás szolgálatába állítani – így alakította ki a „Mantle of the Expert”, a *szakértői dráma* módszertanát.²⁷ A *szakértői drámában* is rendkívül nagy jelentősége van a tanári szerepbelépésnek, annak ellenére, hogy elsődleges funkciója már nem a drámafolyam közös alkotása, hanem sokkal inkább a fiktív keret és a benne részt vevők szakértői szerepének hitelesítése. A *szakértői dráma* szempontjából különösen fontos az a gyakran hangoztatott és kutatással is igazolt állítás,²⁸ hogy a tanári szerepbelépés alapvetően változtatja meg a tanórai viszonyrendszert: a tanár nem marad a mindentudással rendelkező, kívülről irányító pozícióban, hanem megosztja a kezdeményezést és a tudásbirtoklás terhét a tanulókkal, miközben belülről szervezi, facilitálja ennek lehetőségét. Ez a státusz- és hatalomátrendeződés különösen fontossá válik olyan pedagógiai környezetben, amely a részvételre, a párbeszédre és a felelősségvállalás megosztására épül.²⁹

Ezért is érdemes rákérdezni arra, hogy vajon Gavin Bolton, aki pedig Heathcote barátja és harcostársa volt, miért nem kanyarodott el kolléganőjével együtt a *szakértői dráma* irányába, és miért kutatta rendületlenül a megélésen keresztüli tanulás lehetőségeit. Hosszú távú pedagógiai céljait három, egymással összefüggő irány határozta meg: (1) segíteni a tanulót abban, hogy jobban értse önmagát és azt a világot, amelyben él; (2) képessé tenni arra, hogy felismerje, hogyan és mikor érdemes alkalmazkodnia ehhez a világhoz – és legalább ennyire fontos módon azt is, mikor nem; valamint (3) elérni, hogy a tanuló a dráma médiumán keresztül valódi megértést és elégedettséget szerezzen, vagyis ne pusztán „játszszon”, hanem a dramatikus forma sajátos gondolkodásmódját is birtokba vegye.³⁰ Ezeknek, de különösen a második pontnak a megvalósításához fontosnak tartotta a diákok részéről szerepben folytatott munkát, ami nála erősen kapcsolódott

²⁷ David Davis: *Imagining the Real: towards a new theory of drama in education*, Stoke on Trent, Trentham Books, 2014, 28.

²⁸ Eva Hallgren: *Drama in Education and the Value of Process*, in Mary McAvo – Peter O'Connor (eds.): *The Routledge Companion to Drama in Education*, London, Routledge, 2022, 49.

²⁹ A részvételiség és a bevonódás illetően definícióját lásd Kiss Gabriella: *Con-vivere! – gondolatok a „részvétel korának” színházáról*, in Kiss Gabriella – Bethlenfalvy Ádám (szerk.): *Színházpedagógiai körkép*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2024, 141–167.

³⁰ Davis: *Imagining the Real*, 22.

a tanári szerepbelépéshez. A heathcote-i *önszemlélődéssel* szemben Bolton a *metaxis* fogalmát használta. Szerinte a dramatikus tanulás akkor válik igazán termékennyé, amikor a résztvevő egyszerre van jelen a fikcióban és a saját valóságában, és ez a „kettős állapot” belső feszültségként dolgozik benne.³¹ Davis ezt úgy írja le, mint két állapot egyidejűségét, amely lehetővé teszi, hogy a tapasztalat és a reflexió ne egymás után, hanem „egymással küzdve” legyen jelen a résztvevőben.³²

A különbség Bolton és Heathcote megközelítése között nem pusztán elméleti, a gyakorlatban is tükröződik a célok különbözősége. Míg az *önszemlélődés* megteremtése érdekében Heathcote gyakran megszakítja a drámát, és a szerepből kilépés teremt lehetőséget a visszatekintésre, addig Bolton inkább hosszan kijátszható improvizációt teremt, amit nem követ szerepen kívül megvalósuló reflexió. Nagyszerű példa erre a *Dráma a tanteremben* című könyvben³³ részletesen rekonstruált, *A salemi boszorkányok* című kötelező olvasmányt előkészítő órája. Ebben a többféle szerepen kívül folytatott előkészítő tevékenység után a résztvevők csoportokban állóképként „családi festményt” alkotnak magukról, amely a külvilágnak mutatott tisztaságot és rendet sugározza, majd a tanár szerepben, lelkészként a családfőket kérdezi ki a gyerekek hitéleti szokásairól (pl. bibliaolvasás) – vagyis a közösségi normák nyelvén „olvassa” a látványt. A forma kötöttsége biztonságot ad, ugyanakkor épp a látszat és valóság feszültsége indítja be a *metaxist*: a résztvevő egyszerre építi a társadalmilag elvárt képet, és közben érzi, mennyire törekeny ez a kép. Ezt egy hosszú, komplex, egészscsoportos improvizáció követi, ahol a közösség a templomban, a pap vezetésével szembesül a váddal (éjszakai „bűn”), és a csoportimprovizáció olyan helyzetbe sűrűsödik, ahol a fiataloknak valós hatalmuk nyílik „rámutatni” és bűnbakot képezni – vagyis a szabálykövetés (a puritán rend retorikája és rítusai) és a szabályokkal való visszaélés (manipuláció, vádlogika) egyszerre tapasztalható meg belülről. A döntések tétje így nem pusztán történelmi rekonstrukció, hanem annak próbája, hogyan működik a közösségi alkalmazkodás, és hol válik erkölcsi kérdéssé az ellenállás kötelessége. A két különböző módszerben tehát eltérő funkciót tölt be a tanári szerepbelépés.

Míg Heathcote-nál és Boltonnál elválaszthatatlan a *megéléses dráma* és a tanári szerepbelépés, létezik olyan megközelítés is, amelyben a kettő nem fonódik össze ilyen szorosan. A magyarországi drámapedagógia történetében is fontos szerepet játszó David Davis munkássága jól illeszkedik a *megéléses dráma*

³¹ Gavin Bolton: *New perspectives on classroom drama*, London, Simon and Schuster, 1992, 32.

³² Davis: *Imagining the Real*, 52

³³ Bethlenfalvy Ádám: *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2020, 44–51.

hagyományába, ugyanakkor fontos hangsúlyeltolódást is képvisel ezen a területen. A dráma ereje a korai Heathcote és Bolton nyomdokain haladó drámapedagógus számára is abban rejlik, hogy a résztvevők egy fiktív helyzeten belül, cselekvő módon, érzelmileg és értelmileg is involválódva találkoznak társadalmi, morális és egzisztenciális kérdésekkel. A megélés tehát nála sem pusztá empátia vagy szerepjáték, hanem olyan tapasztalati folyamat, amelyben a résztvevők saját döntéseiken, konfliktusaikon és felelősségvállalásukon keresztül jutnak el a cselekvés és az ahhoz szükséges döntés reflexiójáig.

Ugyanakkor Davis tudatos kísérletet tesz arra, hogy megvizsgálja: miként hozható létre ez a fajta *megéletes dráma* a tanári szerepbelépés alkalmazása nélkül. Elemzéseiben és gyakorlati példáiban azt mutatja meg, hogy a fiktív szituációba való bevonódás nem kizárólag a tanár szerepben való jelenlétéből fakad, hanem a dráma strukturálásából: a helyzetek pontos dramaturgiai felépítéséből, az információk rétegzett adagolásából, a jelentésképzés megszakításából, valamint abból, ahogyan a résztvevők felelőssége fokozatosan aktivizálódik a fikción belül. Ebben az értelemben a tanár nem mint szereplő („színész”), hanem mint drámaalkotó és szerkesztő („drámaíró” és „rendező”) van jelen, aki a kerekettet, a feszültség ívét és a döntési pontokat hozza létre – „színházcsinálóként” azért felelős, amit Bertolt Brecht hatására ma „előadás-dramaturgiának” nevezünk.³⁴

Davis megközelítése így értelmezhető ellenpéldaként is a tanári szerepbelépést központi jelentőségűnek tekintő drámapedagógiai modellekkel szemben. Nem tagadja a *teacher in role* erejét és lehetőségeit, de világosan megmutatja, hogy a *megéletes dráma* nem szükségszerűen ezen az eszközön keresztül valósul meg. Munkája azt példázza, hogy a megélés kulcsa nem a tanár szerepfelvétele önmagában, hanem az a mód, ahogyan a dráma képes a résztvevőket olyan helyzetbe hozni, ahol a fikción belüli cselekvésüknek valódi tétje, következménye és értelmezési súlya van.³⁵

Szintén Bolton tanítványa az a Cecily O'Neill, aki viszont *Drama Worlds* című alapművében részletesen és következetesen elemzi a tanári szerepbelépés pedagógiai és dramaturgiai jelentőségét. O'Neill számára a tanár szerepben nem pusztán egy technika a sok közül, hanem a drámatanári jelenlét egyik legössze-

³⁴ A *dramatourgia / drama ergon* így fordítható magyarra: „egy cselekményt előadni”, „egy művet megcselekedni”. Vagyis a dramaturg munkája egy olyan folyamat reflexiója, amely a „jövő [brechti] színházának” lényege: „nem lesz többé gát a művészet gyártója és fogyasztója között, s ennek következtében megszűnik a [színházi szakmák és elemek között] megszokott munkamegosztás”. Bernhard Klaus Tragelehn: Nachwort, in Bertolt Brecht: *Die Lehrstücke*, Leipzig, Reclam, 1978, 194.

³⁵ Davis: *Imagining the Real*, 68–104.

tettebb és legérzékenyebb formája, amely alapvetően meghatározza a tanulók és a tanár viszonyát a fikcióhoz, egymáshoz és a jelentésképzés folyamatához. Saját gyakorlatában is gyakran él ezzel az eszközzel, és elméleti reflexióiban folyamatosan hangsúlyozza annak produktív, „határhelyzetben” létező jellegét.³⁶ Ezt a pozíciót Peter McLaren³⁷ nyomán O’Neill a *liminal servant* fogalmával írja le: míg az eredeti értelmezés általánosan vonatkozik a tanár köztes pozíciójára, és a diákok ismeretszerzésének viszonylatában helyezi el a pedagógust, addig a drámatanár esetében emellé a fikció és valóság határán való átsegítés is odakerül. Átmeneti helyzetet képvisel tehát a tanári és a játszott szerep, a valóság és a fikció, az autoriter és a szolgáló funkció között. Mit szolgál a „szolgáló”? A drámai világ működését, hiszen nem saját nézőpontját érvényesíti, hanem a tanulók cselekvési lehetőségeit és döntéseit támogatja. S miért bír autoritással? Mert mindvégig megőrzi azt a tudást és felelősséget, amely a pedagógiai keretek fenntartásához szükséges. Ez a kettősség pedig O’Neill szerint nem feloldható ellentmondás, hanem a tanári szerepbelépés produktív feszültsége.

A „határon létnek” ez a funkciója erőteljesen meghatározza O’Neill munkásságát. Befolyásolja a szerepjátszás módját (éppen csak érezhetően, de meg kell, hogy változzon mind a nyelvi regiszter, mind a tónus), és hat a szerep státuszának, dramaturgiai pozíciójának megválasztására is. Sem a szerepben lévő tanár, sem a tanár által játszott szerep nem válhat a dráma központi figurájává, de nem is vonulhat vissza pusztán facilitátori pozícióba. Jelenléte inkább irányt ad, kérdéseket vet fel, és ismeretlen jelentéseket közvetít, miközben tudatosan kerüli azt, hogy a tanulók helyett lezárja vagy „megoldja” a drámai helyzeteket. A szerepben lévő tanár így egyszerre működik modellként, aki megmutatja a drámai világ nyelvét és etikai súlyát, valamint keretfenntartóként, aki biztosítja, hogy a fikció ne váljon se didaktikus tanmesévé, se kontrollálatlan improvizációvá. O’Neill értelmezésében tehát a tanári szerepbelépés nem a megéléses dráma technikai előfeltétele, hanem egy finoman szabályozott pedagógiai pozíció, amely akkor működik igazán, ha a tanár képes elviselni saját „köztes” státuszát. A *Drama Worlds* ennek megfelelően nem idealizálja a *teacher in role*-t, hanem olyan esz-közként írja le, amelynek ereje éppen abban rejlik, hogy folyamatos önreflexiót, szerepkontrollt és tudatos visszalépési képességet kíván a drámatanártól.

A tanári szerepbelépés történetében fontos írás Norah Morgan és Juliana Saxton *Teaching Drama* könyvének fejezete, ami módszertani szempontból

³⁶ Cecily O’Neill: *Drama Worlds: a framework for process drama*, Portsmouth, Heinemann, 1995, 66.

³⁷ Peter McLaren: The liminal servant and the ritual roots of critical pedagogy, *Language Arts*, vol. LXV, 1988/2, 164.

teszi hozzáférhetővé a technikát.³⁸ Nem véletlen, hogy épp ennek a fejezetnek az anyagát tette a magyar olvasóközönség számára hozzáférhetővé Kaposi László a *Drámapedagógiai Magazin*ban megjelent cikkében.³⁹ Éppen ebből az írásból derül ki, hogy David Davis 1991-es fóti képzésén már tanította a tanári szerepbelépést, így talán ez az évszám tekinthető e konvenció magyarországi születésnapjának. A tanári szerepbelépés ez esetben nem egységes módszer, hanem különböző funkciókat betöltő szereptípusok rendszere. Morgan és Saxton szerint e technika kulcsa a szerep státuszának tudatos megválasztása, ami meghatározza a tanár és a tanulók szerepei közötti hatalmi viszonyokat a drámai világon belül. A szerzők rámutatnak arra, hogy a magas státuszú tanári szerepek – például vezetők, döntéshozók vagy autoritást képviselő figurák – irányt adhatnak és normákat közvetíthetnek, míg az alacsony státuszú szerepek – kiszolgáltatott, segítséget kérő vagy periférikus pozíciók – gyakran éppen a tanulók kezdeményezőkészségét, felelősségvállalását és cselekvési autonómiáját erősítik. A szerep státusza tehát pedagógiai eszközzé válik, amely a tanulói aktivitás mértékét és irányát befolyásolja.

Ezzel párhuzamosan Saxton és Morgan a tanári szerepet annak dramaturgiai pozíciója felől is vizsgálják, vagyis a tervezés során elemzik, hogy a tanár szerepben milyen viszonyban áll a drámai tudással, az információkhoz való hozzáféréssel és a csoport céljaival, törekvésével. Megkülönböztetik azokat a helyzeteket, amikor a tanár szerepben szemben áll a csoporttal, vagy éppen egy külső hatalomként, hatóságként pozicionálja magát, vagy bennfentesként többlettudással rendelkezik a tanulók szerepeihez képest. A tanár pozicionálhatja a szerepét úgy is, hogy a tanulókkal együtt fedezi fel a fikciót, illetve tudatosan korlátozza saját információit annak érdekében, hogy a jelentésképzés és a döntéshozatal a tanulók kezében maradjon. A státusz és a pozíció szétválasztása lehetővé teszi, hogy a tanár finoman szabályozza saját beavatkozásának mértékét: egy alacsony státuszú szerep is hordozhat kulcsfontosságú tudást, míg egy magas státuszú figura is lehet bizonytalan vagy információhiányos. Morgan és Saxton megközelítése így a tanári szerepbelépést dinamikusan változó pedagógiai pozícióként írja le, amelyben a tanár a drámai folyamat során tudatosan válthat státuszt és pozíciót a tanulói tanulás, a feszültség fenntartása és az önálló jelenésképzés támogatása érdekében.⁴⁰

³⁸ Norah Morgan – Juliana Saxton: *Teaching Drama: a mind of many wonder*, London, Hutchinson, 1987, 33–66.

³⁹ Kaposi László: A tanár – szerepben, *Drámapedagógiai Magazin*, IV. évf., 1994/3, 3.

⁴⁰ Viv Aitken – Deborah Fraser – Graham Price: Negotiating the Spaces: Relational Pedagogy and Power in Drama Teaching, *International Journal of Education & the Arts*, vol. VIII, 2007/14, 8.

A paradigmaticus jelentőségű munkák sorában Jonothan Neelands és Tony Goode *Structuring Drama Work* című könyve azért fontos, mert a tantermi dráma eszköztárát munkaformák, konvenciók átlátható, így tanítható rendszerébe szervezik.⁴¹ Ebben a jól didaktizált keretben a tanári szerepbelépés nem kitüntetett pedagógiai pozícióként, hanem a számos lehetséges dramatikus tevékenységi forma egyikeként jelenik meg.⁴² A tanár szerepbelépése így funkcionálisan egy szintre kerül olyan technikákkal, mint a szerep a falon, az állókép vagy a gondolatkövetés. Ez a besorolás egyfelől világossá teszi a tanári szerepbelépés alkalmazhatóságát és taníthatóságát, másfelől óhatatlanul csökkenti az értékét: a szerepbelépés elveszíti azt a komplex, strukturáló és jelentésteremtő státuszt, amelyet a *megéléses dráma* hagyományában betöltött. S talán ezen a ponton ragadható meg az alkotói és tanári attitűd közötti eltérés.

A konvencióalapú megközelítésben a tanári szerepbelépés elsősorban módszertani eszközzé válik. Neelands és Goode hangsúlyozzák is, hogy a tanár szerepben modellálhatja a drámai világ nyelvezetét, attitűdjét és viszonyrendszerét, valamint megváltoztathatja az osztálytermi hatalmi dinamikát. Ugyanakkor ez a modell egy alapvetően instrumentális logikát követ: a szerepbelépés célja nem önmagában a fikcióban való „bennlét”, hanem a tanulási folyamat hatékonyabb irányítása. A tanár – még szerepben is – megmarad a tanulási célok külső szabályozójának, a dramatikus helyzet pedig inkább keretként, mintsem autonóm tapasztalati térként működik. S ez megakadályozhatja azt, hogy a drámaóra (megint csak a brechti tandarabelméletre utalva) egyféle nonhierarchikus, közös „tanulásra módot adó rendezvénnnyé” (*Lehrveranstaltung*) váljon.

SZÍNHÁZ VAGY NEVELÉS?

A tanári szerepbelépés kérdése az 1990-es évektől egyre hangsúlyosabban kapcsolódott ahhoz az elméleti vitához, amely a tanítási dráma és a színház egymáshoz való viszonyát tematizálta. A problémafelvetés David Hornbrook kritikáihoz köthető, miszerint az iskolai drámatanításnak sokkal inkább kellene a színház mint önálló művészeti tevékenység irányába orientálódnia, és kevésbé a megélésen keresztüli megértés pedagógiáját éltetnie.⁴³ A megosztó és kellemet-

⁴¹ Jonothan Neelands – Tony Goode: *Structuring drama work*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, 32.

⁴² A könyv 2015-ben megjelent harmadik kiadásában egy kis kiegészítést tettek a szöveghez, miszerint nem csak tanárok használhatják.

⁴³ David Hornbrook: *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum*, London, The Falmer Press, 1991, 9.

len hangvételi vita okán többen az ellentétek helyett a közös pontokra való összpontosítást szorgalmazták. Michael Fleming, Judith Ackroyd és Viv Aitken például eltérő hangsúlyokkal, de közös kérdésfeltevéssel közelítenek ehhez a problémához: vajon a tanár szerepben való jelenléte pedagógiai technika, egy speciális színházcsinálás, vagy egy sajátos, köztes gyakorlat, amely mindkét terület határán helyezkedik el. S bár jelen írásnak ez nem lehet tárgya, de e vita kontextusának fontos eleme lehet az a tény is, hogy 1999-ben jelenik meg Hans-Thies Lehmann nagyhatású könyve, a *Postdramatisches Theater*, mely elsőként kanonizálja az olyan közösségi színházcsinálással kísérletező alkotócsoportokat, amelyek hatástörténetét az ezredfordulón az alkalmazott színház politikussága írja.⁴⁴

Fleming írásaiban a tanári szerepbelépés következetesen olyan pedagógiai eszközként jelenik meg, amelynek értelmezése csak a színházhoz (pontosabban a színház különböző koncepcióihoz) való viszony tisztázásával lehetséges. Elemzéseiben a tanítási dráma történetét gyakran egy törésvonal mentén írja le: az egyik oldalon a színházi esztétika és az előadóművészet hagyománya (a produktumorientált művészszínház), a másikon a folyamatközpontú dráma (a tanulásorientált drámapedagógia): az egyikben a színházcsinálás művészi cél, a másikban nevelési eszköz.⁴⁵ A tanári szerepbelépés (ha ebben a dichotomikus keretben gondolkozunk) tényleg ambivalens pozíciót foglal el: egyfelől él a szerep megtestesítésének és a nézés megrendezésének eszközeivel, másfelől e tevékenység alapvetően nem előadásgyártásra, hanem egy tanulási folyamat facilitálására irányul. Fleming ezért a tanári szerepbelépést olyan pedagógiai célú, performatív folyamatként értelmezi, amely tudatosan elhatárolódik a színházi reprezentáció építésének elsődleges céljaitól, mégis azok eszköztárából merít.⁴⁶

⁴⁴ A magyarul 2009-ben megjelent *Poszt-dramatikusszínház* „epilógusának” ezt az olvasatát lásd Kiss Gabriella: *A tette kész néző*, Budapest, KRE–L’Harmattan, 2024, 92–105; Kricsfalusi Beatrix: *Hogyan (nem) politikus az alkalmazott színház?*, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 19–31.

⁴⁵ E kizáró oppozícióban való gondolkodásmód veszélyeire hívja fel a figyelmet Golden Dániel, aki túpontosan diagnosztizálja a hazai színházi nevelés elmúlt tíz évében kialakult, „nem akarunk nevelni, csak szabadon játszani” szemlélet problematikus voltát, melynek jegyében „maguk a színházi nevelésben érintett szakemberek is gyakran igyekeznek hangsúlyozni az oktatástól vagy neveléstől való távolságtartásukat. Holott az alapvető szociálpszichológiai és nevelésszociológiai megfigyelések szerint »ha nem nevelünk«, azaz hiába próbálunk kibújni a szabályozás felelőssége alól, a meg nem hozott döntések is döntésekké válnak, s meghatározóak lesznek a csoport működésére, egyúttal a tanulási folyamat egészének végeredményére nézve. A »nem akarunk nevelni, csak szabadon játszani« mítoszával szemben tehát egyáltalán nem mindegy, hogy a színházi nevelési események megvalósítói hogyan látják saját szerepüket, s milyen fokú tudatossággal vannak jelen az egyes helyzetekben.” Golden Dániel: *Módszertani kérdések a színházi nevelésben*, in Kiss–Bethlenfalvy (szerk.): *Színházpedagógiai körkép*, 46.

⁴⁶ Michael Fleming: *Starting drama teaching*, London, David Fulton Publishers, 1994, 11.

Ackroyd kutatásai még radikálisabban kérdőjelezik meg a tanítási dráma és a színház közötti hagyományos elkülönítést. A tanári szerepbelépést az „acting” és a *teacher in role* közötti mesterséges különbségtétel felől vizsgálja, és arra jut, hogy a pedagógiai diskurzus gyakran túl szűken értelmezi a színészi játék fogalmát, valójában a szerepbe lépő tanár ugyanazt csinálja, mint egy színész. Elemzései szerint a tanár szerepben végzett munkája olyan jelölőkkel dolgozó, a nézői (tanulói) együttműködésre építő, performatív aktus, amely számos ponton megfeleltethető azzal a színházi alapszerződéssel, mely szerint a színházi néző ideig-óráig „felfüggeszti hitetlenségét”, és úgy tesz, mintha elhinné, hogy Shakespeare Veronájában vagy Helsingörjében van (miközben persze tudja, hogy nem). Ackroyd számára a tanári szerepbelépés éppen azért vált problematikuská, mert megértette, hogy a tanítási dráma sok esetben implicit módon mégiscsak és annak ellenére a mimézisen alapuló, reprezentációt működtető, tradicionális szabályrendet követő (illúzió)színházi logika szerint szerveződik, hogy a szakma ezt gyakran tagadja.⁴⁷

Aitken tovább árnyalja ezt a képet azzal, hogy a tanári szerepbelépést elsősorban kapcsolati és hatalmi viszonyrendszerként értelmezi. A *relationship managers* fogalmát bevezetve a tanár szerepben való jelenlétét a színházi alkotók és a közönség közötti viszonyhoz hasonlítja. E megközelítésben a tanári szerepbelépés nem technika vagy módszer, hanem egy megegyezésen alapuló kapcsolat, amelyben a résztvevők közös konvenciók mentén osztják meg a jelentésalkotás felelősségét. Aitken hangsúlyozza, hogy ez az analógia szükségszerűen feszültségeket hordoz, hiszen a tanítási dráma nem produktumorientált, mégis olyan relációkat hoz létre, amelyek a színházi befogadás logikájára emlékeztetnek. A tanári szerepbelépés ebben az értelemben is a drámapedagógia és a színház közötti átjárás egyik legérzékenyebb pontja,⁴⁸ amin az sem segít, hogy a drámapedagógiai szakirodalom sokszor messzemenőig reflektálatlanul használja „a” (polgári illúziószínházzal azonosított) színház fogalmát.⁴⁹

Ugyanakkor tény, hogy Fleming, Ackroyd és Aitken munkáinak köszönhető, hogy 2026-ban egyértelmű: a tanári szerepbelépés nem pusztán módszertani kérdés, hanem elméleti problémakör, amely újra és újra felszínre hozza a tanítási dráma és a színház (nem utolsósorban a drámapedagógiai, a színházi nevelés

⁴⁷ Judith Ackroyd: *Role Reconsidered*, Stoke on Trent, Trentham Books, 2004, 73.

⁴⁸ Vivienne Aitken: The ‘Relationship Managers’: Towards a Theorising of the Teacher-in-Role / Student Relationship, *Journal of Artistic and Creative Education*, vol. 1, 2007/1, 88.

⁴⁹ Vö. Kricsfalusi Beatrix: Teatralitás és medialitás, avagy miért nem definiálható „a” színház?, *Játéktér*, 9. évf., 2020/4, 3–18.

és az alkalmazott színházi műfajok) viszonyának rendezetlenségét.⁵⁰ A tanár szerepben való jelenléte egyszerre teszi láthatóvá a színházi gyökereket és a pedagógiai elhatárolódás szándékát, miközben egy olyan köztes gyakorlatot hoz létre, amely egyik kategóriába sem illeszthető maradéktalanul. Ez a köztes pozíció teszi a tanári szerebelépést a kortárs drámapedagógiai diskurzus egyik legtermékenyebb, ugyanakkor legvitatottabb elemévé.

KÖZHELYEK EGY KULCSFOGALOMRÓL

A drámapedagógia-történeti áttekintés teatrológiai utalásai is egyértelművé tették, hogy a „színház-e mind?”⁵¹ kérdéskört csak akkor lehet körüljárni, ha mind az elméleti, mind a gyakorló szakemberek tisztázzák magukban, mit is értenek azon, hogy „szerep”. Ami különösen azért fontos, mert a nézés eseményének megértésére törekvő modern színháztudomány legalább annyi választ ad erre a kérdésre, ahány koncepció értelmezi a dramatikus szöveg és a performansz-szöveg kettősségéből következő színházi kommunikáció egyik legfőbb jellegzetességét. Azt, hogy „bizony nem Ruttkai Éva hal meg Shakespeare drámája végén a színpadon, hanem Júlia. S ezt nemcsak Ruttkai Éva tudta, hanem minden néző. Tehát az esemény kettős, ezt a szemiotikai definíciók elemzési körükbe vonták, s a befogadás mozzanata is kettős tudatot igényel, ezt a színházi hermeneutika töredék-írásai járják körbe.”⁵² Ily módon a szerep fogalma az egyik legtermékenyebb, ugyanakkor legproblematiszabb kategória azon pedagógiai és művészeti megközelítések számára, amelyek a szerepet nem a dramatikus alak mint emberi individuum re-prezentációjaként, az egyéni közösségi viselkedést pedig nem pusztán individuális tulajdonságok, hanem viszonyok, helyzetek és jelentésképző keretek felől értelmezik. Vagyis szögezzük le, hogy a drámapedagógia számára a fogalom különös ereje éppen abból fakad, hogy maga a megtestesült határátlépés: egyszerre tartozik a színháztudomány, a szociológia, a szociálpszichológia és a pedagógia nyelvéhez, miközben ezek a diszciplínák eltérő elméleti előfeltevésekkel és célokkal használják. Az illúziószínházi diszpozitívumban elsősorban esztétikai konstrukció: színre vitt figura, amely egy előadás részeként jelentéseket hordoz, viszonyokat tesz láthatóvá, és tudatos

⁵⁰ Vö. Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpédagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017.

⁵¹ Gavin Bolton: *Színház mind!*, ford. Bethlenfalvy Ádám, in Takács Gábor (szerk.): *Színház minden?*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2021, 8–19.

⁵² Jákfalvi Magdolna: A színházi előadás fogalma a digitális média korában, *Theatron*, 13. évf., 2014/1, 25.

távolságban marad a játékos identitásától.⁵³ Ugyanakkor alig van színészelmélet, amely ne osztaná azt a tézist, mely szerint „a színész révén az élő embernek nem csak testi mivolta jelenik meg a színpadon”.⁵⁴ Hanem mi még? A társadalomtudományos megközelítések szerint például azok a jellemzően normatív diskurzusok, amelyek létrehozzák a szerep strukturális fogalmát: társadalmi pozíciókhoz kötött elvárásrendszer, amely meghatározza, hogy egy adott helyzetben „hogyan illik” viselkedni.⁵⁵ S mivel a mindennapok civil szerepjátékaira csak akkor reflektálunk, ha működőképes centrumjainkon kívül kerülünk, a színházi technikákkal való nevelés értelemszerűen tanul az antropológia, a művészetpszichológia és a pszichodráma szerepfogalmaitól.⁵⁶

Ezek az interdiszciplináris kapcsolódások a tanári szerepbelépés szempontjából egy termékeny feszültség miatt jelentékenyek. A szerep színházi megtestesítése (ha nem is feltétlenül a „mintha” világához, és sokszor pozitív elrugaszkodási pontként, de mindenképp) kötődik a színész szemiotikai (tehát nem fenomenológiai) értelemben vett testéhez és a test diskurzusaival folytatott professzionális, de legalábbis tudatos munkához,⁵⁷ ami feltételezi a kilépés, a leválás lehetőségét és képességét. A társadalmi szerep megélése viszont gyakran valódi, következményekkel járó elvárásként működik. A tanár számára tehát e kettősség egyszerre jelent játékeret és kötöttséget, kísérletezési lehetőséget és normatív keretet, kockázatot és biztonságot. Éppen ezért használata mindig előfeltételezi annak eldöntését, hogy a szerepet ideiglenes, reflektált pozíciónak vagy tartós, identitást formáló tényezőnek gondoljuk el. Hiszen a drámapedagógus számára a szerep semmiképp sem a dramatikus reprezentáció (Lehmann) logosza, még csak nem is feltétlenül egy előzetesen „elemzett”, majd színre vitt entitás, hanem a tanulási folyamat során is konstruálódó, központi pedagógiai eszköz: a résztvevők azért lépnek szerepbe, hogy az megkönnyítse, lehetővé tegye a megfigyelést, a mérlegelést, az állásfoglalást, a döntést és a cselekvést. Ugyanakkor épp e pedagógiai keret miatt nem válhat a valóság esszenciájává: a tanuló tudja, hogy drámaórán van, és épp azért mer felszabadultan játszani (adott esetben egy fiktív szerepet), mert mindig jelen van egy védett, keretezett tér, amely lehetővé teszi a reflexiót és a kilépést. A drámapedagógia így tudatosan

⁵³ Bécsy Tamás: *A színjáték lételméletéről*, Budapest, Dialóg Campus, 1997, 176.

⁵⁴ Bécsy Tamás *A testbeszéd lehetséges módjáról* című 1998-as tanulmányát mottóként idézi P. Müller Péter: *Test és teatralitás*, Budapest, Balassi, 2009, 178.

⁵⁵ Csepeli György: *Szociálpszichológia*, Budapest, Osiris, 2006, 189–203.

⁵⁶ Gazda Dorottya: A drámapedagógia mint módszer lehetőségei a lelki egészség megőrzésében, *Kapocs*, 2025/3–4, 152.

⁵⁷ A reprezentáció és a jelenlét rendjének viszonyához lásd Erika Fischer-Lichte: *A performativitás esztétikája*, ford. Kiss Gabriella, Budapest, Balassi, 2009, 213–221.

egyfajta köztes teret hoz létre az ún. színházi és az ún. kulturális aktivitást definiáló kulturális performanszok között.⁵⁸ A tanári szerepbelépés pedig tudatosan ki is használja (ha tetszik hatványozza) az e köztesség adta játéklehetőségeket: azt a feszültséget, amely a játékos testi mivolta és adottságai, valamint a szerep sajátosságai között áll fenn.

E folyamat megértéséhez mindmáig az egyik legtermékenyebb kiindulópont Erving Goffman színházi metaforája, amely a mindennapi társas érintkezést is egyféle szerepjáték-dramaturgiaként írja le. Goffman ugyanakkor a (Gregory Batesontól kölcsönzött) *keret* fogalmával világosan elválasztja a mindennapi „előadásokat” a színházi szerepjátéktól: míg az utóbbiban a nézők és a játékosok között explicit esztétikai szerződés jön létre, addig a társadalmi szerepek esetében ez a szerződés többnyire rejtett, és a szerepnek való meg nem felelés szankciókat vonhat maga után.⁵⁹ S bár „a gyakorlatban a keretezés mechanizmusa konvenciók, szokások, társadalmi konszenzusok és intézmények által erőteljesen korlátozott”,⁶⁰ ez a különbség kulcsfontosságú a pedagógiai alkalmazások szempontjából.

Hiszen a szerep fogalmának elméleti tisztázása azért sem pusztán terminológiai kérdés, mert alapvetően meghatározza, hogyan gondolkodunk a tanulásról, az autoritásról és a részvételtől. Különösen igaz ez a tanári szerepbelépés esetében, ahol a tanár egyszerre mozog a színházi értelemben vett tudatos szerephasználat és a társadalmi értelemben vett intézményi szerep között. Ezért a továbbiakban azt jelezzük, hogy az Eric Bentley illetve Erika Fischer-Lichte színházkonceptióihoz köthető közismert és „klasszikus” szerepfogalmak szociálpszichológiai/szociológiai szerepfelfogások felőli olvasata hogyan teremt egy sajátos és a drámapedagógia – ezen belül a tanári szerepbelépés – számára termékeny lehetőséget.

Könyvtárnyi szakirodalom igazolja, hogy a „megszemélyesítés” (Bentley) és a „megtestesítés” (Fischer-Lichte) terminusa hogyan definiálja a nézői tekintetek kereszttüzésében „színészivé” váló emberi test és a nézés során létrejövő „szerepszerű” konstrukciók fogalmát.⁶¹ Ugyanakkor az is tény, hogy az alkalmazott színháztudomány (kortárs) horizontjából Brecht és Brook különböző, de egyaránt szociológiai ihletettségű, a színházat diszpozitívumnak tekintő teatralitáskon-

⁵⁸ A cultural performance Milton Singer-i foglamának teatrológiai vonatkozásaihoz lásd Fischer-Lichte: *A performativitás esztétikája*, 241–248.

⁵⁹ Erving Goffman: *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*, Budapest, Gondolat, 1981, 9–45.

⁶⁰ Imre Zoltán: *Színház és teatralitás*, Veszprém, VEK, 2003, 24.

⁶¹ „A megszemélyesíti B-t, amit C néz.” (Eric Bentley: *A dráma élete*, ford. Földényi F. László, Pécs, Jelenkor, 1998, 123.) „A megtestesíti X szerepet, miközben S nézi.” (Erika Fischer-Lichte: *A színház nyelve*, ford. Kiss Gabriella, *Pro PHILosophia*, 1995/1, 25.)

cepciója a legtermékenyebb a tanári szerepbelépés teoretizálása okán. Az epikus színház alapmodelljévé vált „utcasarki szemléltetés”⁶² és a szemtanú ott megtapasztalt természetes magatartása egyfelől teljességgel nélkülözi az illúziókeltés intencióját, ami pedig a hagyományos színház (és a reflektálatlan színházfogalom) „egyik fő ismertetőjegye”.⁶³ Másfelől (illetve ennek okán) „társadalmilag gyakorlati jelentősége van”, hiszen a szemléltetett dolog (a szerep) tudatosan kritikai eszközzé válik, és semmiképp sem lehet magától értetődő. A brechti színházelmélet koordinátái tehát (a színész nem behelyezkedik a szerepbe, hanem megmutatja azt; nem ő maga lesz a figura, hanem kommentálja annak viselkedését) radikálisan megerősítik a szerep funkcionális jellegét: a szerep nem belső igazság, hanem vizsgálati tárgy.⁶⁴

A vizsgálat, a kísérletezés, a kutatás mint esztétikai gyakorlat – ez a perspektíva lépteti párbeszédbe *Az üres tér* és az *Utcai jelenet* szerzőit. A „nem szokványos színházcsinálás Bibliájaként” kanonizálódó szöveg olvasói gyakran elfelejtik, hogy az ismert színházkonceptió („Valaki keresztülmegy ezen az üres téren, valaki más pedig figyel; mindössze ennyi kell ahhoz, hogy színház keletkezzék”) a Peter Brook Színházi Kutatóintézetében 1971-től folyó munkának volt a munkahipotézise. A rendező észak-afrikai turnéja és interkulturális kísérletei azt vizsgálták, milyen közegben észlelhető színházként az a helyzet, hogy belépünk a térbe. S a kutatások egyértelművé tették, hogy (mivel nincs általános emberi, színházi forma) a közös nyelv, tradíció, kommunikáció, szabályok egyeztetése nélkül színház sincs.⁶⁵ Vagyis azok a szerepszerű kategóriák, amelyekkel az üres téren áthaladó valakit azonosítjuk, az olyan kérdésekre adnak választ, mint hogy „[m]iért kell színház? Mire való? Anakronizmus, kiöregedett furcsaság, amely tovább él, mint valami ősi emlékmű, vagy furcsa szokás? Miért tapsolunk és mihez? Van-e valódi helye a színháznak életünkben? Mi lehet a rendeltetése? Mire szolgálhat? Mit tárhat fel? Mik a jellegzetes tulajdonságai?”⁶⁶ Nem célravezető tehát szerepbe lépő drámatanárként magától értetődőnek tekinteni, hogy a szerep elsősorban a „mintha” logikája szerint konstruálódik. Sokkal fontosabb ideiglenessége és keretezettsége, hiszen ez teszi a kísérletezés, a kérdés és az alternatívák terepévé. Olyan alakítható esztétikai konstrukcióvá, amelyben (mi-

⁶² Bertolt Brecht: *Utcai jelenet*, ford. Vajda Mihály, in uő: *Színházi tanulmányok*, Budapest, Magvető, 1969, 371–383.

⁶³ Hans-Christian von Hermann *Sang der Maschinen* című művét idézi Kricsfalusi Beatrix: *Test- és pszichotechnikák Brecht és Sztanyiszlavszkij színházelméletében*, in *Test – hatalom – intézmény. A színházi nyilvánosság szerkezetváltozásai Erdélyben*, Bukarest–Marosvásárhely, Editura EIKON – UartPress, 2021, 53.

⁶⁴ Kékesi Kun: *A rendezés színháza*, 175.

⁶⁵ Uo., 271.

⁶⁶ Peter Brook: *Az üres tér*, ford. Koós Anna, Budapest, Európa, 1972, 45.

vel a színészi Én vele álcázza magát⁶⁷) emberi viszonyok, hatalmi struktúrák és erkölcsi dilemmák vizsgálhatók anélkül, hogy a résztvevők egzisztenciális kockázatot vállalnának. S ebben különböznek a szociálpszichológiai és szociológiai szerepfelfogásoktól, amelyekben a szerep társadalmi elvárásrendszerként, társadalmi működésmódként jelenik meg, és egy adott társadalmi pozícióhoz, státuszhoz vagy helyzethez kapcsolódik. A szerep ebben az értelemben a társadalmi rend fenntartásának egyik alapmechanizmusa: segít előre jelezhetővé tenni az emberek viselkedését, és biztosítja az együttélés normatív kereteit.⁶⁸

A szociológia klasszikus szerepelméletei szerint a társadalom különböző pozíciókat kínál fel az egyének számára (például tanár, diák, szülő, vezető), amelyekhez viszonylag stabil viselkedési elvárások társulnak. A szerep nem belső tulajdonság, hanem külső elvárások internalizált rendszere: az egyén megtanulja, hogy adott helyzetben mit várnak el tőle, és ehhez igazítja cselekvéseit. E megközelítésben a szerep elsősorban funkcionális: nem az egyén önkifejezését szolgálja, hanem a társadalmi struktúrák zavartalan működését:⁶⁹ nem pusztán külső nyomás, hanem az identitás formálásának egyik kulcstényezője is. Hiszen az ismételten betöltött szerepek (de akár mozdulatok is⁷⁰) idővel belsővé válhatnak, és habitualizálódva beépülhetnek az énképbe. Itt jelenik meg a szerep ambivalenciája: miközben segít eligazodni a társas világban, egyúttal korlátozhatja is az egyén mozgásterét. A szerepfeszültség és a szerepkonfliktus fogalmai éppen azt írják le, amikor az eltérő társadalmi elvárások összeütközésbe kerülnek egymással, vagy amikor az egyén saját értékei nem illeszkednek a ráosztott szerephez.⁷¹

A szerep szociológiai értelmezésének egyik legnagyobb hatású összegzése Erving Goffman már említett színházmetaforája, melynek értelmében az emberek a társas helyzetekben folyamatosan „előadásokat” hoznak létre: igyekeznek meghatározott benyomást kelteni másokban, miközben viselkedésüket a feltételezett elvárásokhoz igazítják. A „front stage” és a „back stage” megkülönböz-

⁶⁷ Ha elfogadjuk Joseph Chaikin 1972-es kijelentését, mely szerint a „színészi játék az én közszemlére tétele, álcázva vagy álca nélkül”, akkor „Sztanyiszlavszkij szerint az álcát a színész saját érzelmi tapasztalataira kell alapozni, Brecht szerint viszont az álcának külön kell válnia a színész személyiségétől, és reflektálnia kell szociális tapasztalataira. Grotowski pedig abban hisz, hogy a színésznek arra kell felhasználnia a szerepe kínálta álcát, hogy megszabaduljon a szocializáció során rá kényszerített álarcától, s feltárja énje és lelke legmélyebb rétegeit.” Philip Auslander: „Csak önmagad add!” Logocentrizmus és el-különböződés a színházelméletben, ford. Kékesi Kun Árpád, *Theatron*, 5. évf., 2004/2, 18.

⁶⁸ Csepeli: *Szociálpszichológia*, 192.

⁶⁹ Goffman: *A hétköznapi élet*, 15–16.

⁷⁰ Vö. Marcel Mauss: *A test technikái*, in uő: *Szociológia és antropológia*, ford. Saly Noémi, Vargyas Gábor, Budapest, Osiris, 2004, 425–446.

⁷¹ Csepeli: *Szociálpszichológia*, 520–521.

tetése azt a kettősséget ragadja meg, hogy a nyilvános szerepviselkedés és a privát önreflexió tere elválhat egymástól.⁷² Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a társadalmi szerepek gyakran reflektálatlanul működnek, és valós következményekkel járnak. A kilépés sok esetben nem egyszerű vagy nem is lehetséges anélkül, hogy az egyén szankciókat, presztízavesztést vagy egzisztenciális kockázatot vállalna. A szerep itt soha nem pusztán „mintha”, hanem valós téttel bíró viselkedési elvárás.

Ez a különbség különösen élesen mutatkozik meg az oktatási intézményekben. A tanár és a diák szerepe nemcsak viselkedési mintákat, hanem hatalmi viszonyokat, jogi lehetőségeket és köteleességeket is meghatároz. A szociológiai értelemben vett tanári szerep stabilitása biztosítja az iskola működését, ugyanakkor merevsége gátolhatja a rugalmas, részvételen alapuló tanulási formák kialakulását. A szerep ilyenkor könnyen „ráég” a személyre, és identitássá válhat, ami csökkenti a reflexió lehetőségét.⁷³ Ily módon a szociálpszichológiai és szociológiai szerepfelfogás egyik legfontosabb tanulsága az, hogy a szerep nem semleges, és nem mindig választható le következmények nélkül az egyénről. A szerep és az identitás közötti határ elmosódhat, különösen olyan intézményes környezetekben, ahol az elvárások hosszú távon stabilak és erősen szabályozottak. Ez a felismerés kulcsfontosságú a drámapedagógia szempontjából, hiszen rávilágít arra, hogy a szereppel való pedagógiai munka csak akkor lehet felszabadító és tanulást támogató, ha biztosított a reflektáltság és a kilépés lehetősége. Ha létrejön egy olyan köztes, védett tér, amelyben a társadalmi szerepek kipróbálhatók, elemezhetők és újraértelmezhetők anélkül, hogy a résztvevők valós társadalmi kockázatot vállalnának. S ennek okán most vegyük sorra, milyen nélkülözhetetlen ismérvei vannak a tanári szerepbelépés technikáját szervező szerepfogalomnak!

(i) A szerep viszonyfogalom. Nem belső, izolált tulajdonság, hanem mindig másokhoz képest, egy adott helyzetben és elvárásrendszerben jön létre. Nem „valami, ami van”, hanem valami, ami történik – interakciókban, reakciókban, értelmezésekben. Ez a relációs jelleg alapozza meg azt a felismerést, hogy a szerep mindig olvasható, értelmezhető és visszajelzések által formált konstrukció.

(ii) A szerep jelentéshordozó. Attól függetlenül, hogy kulturális, erkölcsi és társadalmi jelentéseket sűrít-e magába, vagy normákat, státuszt és hatalmi viszonyokat közvetít-e, nem pusztán cselekvés, hanem jel, amelyet mások értelmeznek, és amely visszahat a szerepet betöltő személyre.

⁷² Erving Goffman: *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York, The Overlook Press, 1959, 17–25.

⁷³ Trencsényi László: *Pedagógusszerepek az általános iskolában*, Budapest, Akadémiai, 1988, 59.

(iii) A szerep láthatóvá tétele (tanári megtestesülése) egyértelművé teszi, hogy habitualizált társadalmi szerepeink elemezhetőek, tudatosíthatóak és megváltoztathatóak. Mi több: a *front stage* és a *back stage* goffmanni megkülönböztetése azt sugallja, hogy nem teljesen zártak, léteznek repedések, átmeneti terek, ahol reflexió lehetséges.⁷⁴

(iv) A szerep az átmenet tere. Olyan védett, köztes zóna, amelyben a társadalmi szerepek színházi logika szerint működtethetők: ideiglenesen, tudatosan és reflektáltan. A résztvevők nem levetkőzik társadalmi tapasztalataikat, hanem éppen ellenkezőleg: esztétikai távolságba helyezik azokat, ami lehetővé teszi a kritikai vizsgálatot.

(v) A szerep nem válik sem pusztá játékká, sem merev normarendszerré – ezért termékeny minden drámapedagógus számára. Egyszerre jelent tapasztalatot és elemzési tárgyat, cselekvést és reflexiót. Azt, hogy ennek lehetőségeit miként teremtheti meg a pedagógus a saját óráin, azt a kötet módszertani fejezetében vizsgáljuk meg részletesen.

IRODALOMJEGYZÉK

- ACKROYD, Judith: *Role Reconsidered*, Stoke on Trent, Trentham Books, 2004.
- AITKEN, Vivienne: The 'Relationship Managers': Towards a Theorising of the Teacher-in-Role / Student Relationship, *Journal of Artistic and Creative Education*, vol. 1, 2007/1, 86–105. <https://doi.org/10.18296/set.0557>
- AITKEN, Viv – FRASER, Deborah – PRICE, Graham: Negotiating the Spaces: Relational Pedagogy and Power in Drama Teaching, *International Journal of Education & the Arts*, vol. VIII, 2007/14, 1–18.
- AUSLANDER, Philip: „Csak önmagad add!” Logocentrizmus és el-különböződés a színházelméletben, ford. Kékesi Kun Árpád, *Theatron*, 5. évf., 2004/2, 17–24.
- BAL, Mieke: *Of What One Cannot Speak. Doris Salcedo's Political Art*, Chicago–London, University of Chicago, 2010.
- BÉCSY Tamás: *A színjáték lételméletéről*, Budapest, Dialóg Campus, 1997.
- BENTLEY, Eric: *A dráma élete*, ford. Földényi F. László, Pécs, Jelenkor, 1998.
- BETHLENFALVY Ádám: „A legtöbb gyerek nem tudja, hogy mire képes” – interjú Dorothy Heathcote-tal, *Drámapedagógiai Magazin*, XXVI. évf., 2006/1, 6–29.
- BETHLENFALVY Ádám: *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2020. <https://doi.org/10.56037/978-963-414-718-3>
- BETHLENFALVY Ádám: Amikor a facilitátor rendező. Párhuzamok a folyamatdráma és a *devising* színházcsinálói attitűdje között, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 32–41.

⁷⁴ Goffman: *A hétköznapi élet*, 90–101.

- BOLTON, Gavin: *New perspectives on classroom drama*, London, Simon and Schuster, 1992.
- BOLTON, Gavin: *Acting in classroom drama*, Stoke on Trent, Trentham Books, 1998.
- BOLTON, Gavin: *Dorothy Heathcote's story: biography of a remarkable drama teacher*, Stoke on Trent, Trentham Books, 2003.
- BOLTON, Gavin: Színház mind!, ford. Bethlenfalvy Ádám, in Takács Gábor (szerk.): *Színház minden?*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2021, 8–19.
- BRECHT, Bertolt: Utcai jelenet, ford. Vajda Mihály, in uő: *Színházi tanulmányok*, Budapest, Magvető, 1969, 371–383.
- BROOK, Peter: *Az üres tér*, ford. Koós Anna, Budapest, Európa, 1972.
- CSEPELI György: *Szociálpszichológia*, Budapest, Osiris, 2006.
- CZIBOLY Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017. <https://doi.org/10.1556/2065.179.2018.6.20>
- DAVIS, David: *Imagining the Real: towards a new theory of drama in education*, Stoke on Trent, Trentham Books, 2014.
- FISCHER-LICHTE, Erika: A színház nyelve, ford. Kiss Gabriella, *Pro PHILOSOPHIA*, 1995/1, 26–45.
- FISCHER-LICHTE, Erika: *A performativitás esztétikája*, ford. Kiss Gabriella, Budapest, Balassi, 2009.
- FLEMING, Michael: *Starting drama teaching*, London, David Fulton Publishers, 1994.
- FLEMING, Michael: *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools; An Integrated Approach*, London, David Fulton Publishers, 2001.
- FREIRE, Paul: Az elnyomottak pedagógiája, ford. Bajusz Klára, *Fordulat*, 37. évf., 2021/1, 236–244.
- GAZDA Dorottya: A drámapedagógia mint módszer lehetőségei a lelki egészség megőrzésében, *Kapocs*, 2025/3–4, 149–158. <https://doi.org/10.63582/KAPOCS.2025.3-4.11>
- GOFFMAN, Erving: *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York, The Overlook Press, 1959.
- GOFFMAN, Erving: *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*, Budapest, Gondolat, 1981.
- GOLDEN Dániel: A megélés kutatása, *Drámapedagógiai Magazin*, XXX. évf., 2020/2, 21–25.
- GOLDEN Dániel: Módszertani kérdések a színházi nevelésben, in Kiss Gabriella – Bethlenfalvy Ádám (szerk.): *Színházpedagógiai körkép*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2024, 43–70. <https://doi.org/10.56037/978-963-646-115-7>
- HALLGREN, Eva: Drama in Education and the Value of Process, in Mary McAvoy – Peter O'Connor (eds.): *The Routledge Companion to Drama in Education*, London, Routledge, 2022, 45–52. <https://doi.org/10.4324/9781003000914-6>
- HAMILTON, James R.: Theatrical Enactment, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 58, 2000/1, 24.
- HEATHCOTE, Dorothy: Három szövőszék vár rám..., ford. Deák Éva, *Drámapedagógiai Magazin*, IV. évf., 1994, különkiadás, 11–14.

- HEATHCOTE, Dorothy: Jel és előjel, ford. Kucserka Zsófia, in Takács Gábor (szerk.): *Jeladás és képzelet*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2020, 9–34. https://kavaszin haz.hu/wp-content/uploads/2021/01/jeladas_kiadvany_jav3_isbn.pdf
- HORNBROOK, David: *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum*, London, The Falmer Press, 1991.
- HOWLETT, John: Chapter 5: Harriet Finlay-Johnson (1871–1956): The Drama of Education, in John Howlett – Amy Palmer (eds.): *Unfolding Creativity*, Cham, Springer, 2021, 125–145. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75738-0_6
- IMRE Zoltán: *Színház és teatralitás*, Veszprém, VEK, 2003.
- JÁKFALVI Magdolna: A színházi előadás fogalma a digitális média korában, *Theatron*, 13. évf., 2014/1, 23–27.
- KAPOSI László: A tanár – szerepben, *Drámapedagógiai Magazin*, IV. évf., 1994/3, 3–7.
- KÉKESI Kun Árpád: *A rendezés színháza*, Budapest, Osiris, 2007.
- KISS Gabriella: *A tette kész néző*, Budapest, KRE–L’Harmattan, 2024. <https://doi.org/10.62615/it.2025.1.05>
- KISS Gabriella: Con-vivere! Gondolatok a „részvétel korának” színházáról, in Kiss Gabriella – Bethlenfalvy Ádám (szerk.): *Színházpedagógiai körkép*, Budapest, KRE–L’Harmattan, 2024, 141–167. <https://doi.org/10.56037/978-963-646-115-7>
- KRICSFALUSI Beatrix: Teatralitás és medialitás, avagy miért nem definiálható „a” színház?, *Játéktér*, 9. évf., 2020/4, 3–18.
- KRICSFALUSI Beatrix: Hogyan (nem) politikus az alkalmazott színház?, *Theatron*, 15. évf., 2021/1, 19–31. <https://doi.org/10.55502/the.2021.1.19>
- KRICSFALUSI Beatrix: Test- és pszichotechnikák Brecht és Sztanyiszlavszkij színházelméletében, in *Test – hatalom – intézmény. A színházi nyilvánosság szerkezetváltozásai Erdélyben*, Bukarest–Marosvásárhely, Editura EIKON – UartPress, 2021, 42–66.
- MAUSS, Marcel: A test technikái, in Marcel Mauss: *Szociológia és antropológia*, ford. Saly Noémi, Vargyas Gábor, Budapest, Osiris, 2004, 425–446.
- MCLAREN, Peter: The liminal servant and the ritual roots of critical pedagogy, *Language Arts*, vol. LXV, 1988/2, 164–179. <https://doi.org/10.58680/la198824992>
- MORGAN, Norah – SAXTON, Juliana: *Teaching Drama: a mind of many wonders*, London, Hutchinson, 1987.
- NEELANDS, Jonathan – GOODE, Tony: *Structuring drama work*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, 32.
- NÉMETH András: A reformpedagógia gyermekképe, *Iskolakultúra*, XII. évf., 2002/3, 21–32.
- O’NEILL, Cecily: *Drama Worlds: a framework for process drama*, Portsmouth, Heinemann, 1995.
- P. MÜLLER Péter: *Test és teatralitás*, Budapest, Balassi, 2009.
- SZ. PALLAI Ágnes: Mégiscsak színház?! Az angol drámapedagógia történetéből, *Iskolakultúra*, XIII. évf., 2003/11, 83–90.

TRAGELEHN, Bernhard Klaus: Nachwort, in Bertolt Brecht: *Die Lehrstücke*, Leipzig, Reclam, 1978.

TRENCSENYI László: *Pedagógusszerepek az általános iskolában*, Budapest, Akadémiai, 1988.

VIDEÓ

BBC Omnibus: *Dorothy Heathcote: Three Looms Waiting*. <https://www.youtube.com/watch?v=owKiUO99qrw>

A FIKTÍV SZEREP ALKALMAZÁSA A TANÍTÁSBAN

Kutatás a tanári szerepbelépés alkalmazásának lehetőségeiről



BETHLENFALVY ÁDÁM – TÓTH-CSIKI ZSUZSANNA

Az utóbbi évtizedben mind a nemzetközi, mind a hazai oktatáskutatás következetesen arra mutat rá, hogy az iskolák egyre nehezebben képesek fenntartani a tanulók tartós bevonódását, miközben a tanárok mind nagyobb energiát fordítanak a tantermi működőképesség fenntartására. A pedagógusok munkaidejüknek jelentős részét (a nemzetközi felmérések – így a TALIS legújabb adatai – szerint is) a fegyelem helyreállítására, adminisztratív feladatokra és a tanórai rend fenntartására fordítják, miközben a tanulás tartalmi támogatására és a személyre szabott pedagógiai kapcsolatra kevesebb figyelem jut.¹ A PISA-vizsgálatok és hazai tanulói kérdőívek összképe szintén azt jelzi, hogy az iskolához való kötődés, a tanulás értelmességének élménye és az önálló, aktív tanulói részvétel sok esetben gyenge, különösen a serdülő- és ifjúkorú tanulók körében.² A tanulók jelentős része az iskolát olyan térként írja le, ahol a tudás elsősorban elvont, számonkérendő tartalomként jelenik meg, és kevésbé kapcsolódik a saját élethelyzeteikhez, dilemmáikhoz.

A hazai beszámolók a fenti tendenciák mellett külön is hangsúlyozzák a tanár-diák viszony formalizáltságát és hierarchikus jellegét. A mindennapi iskolai gyakorlatban továbbra is domináns a frontális, tanárközpontú óravezetés, amelyben a tanár a tudás elsődleges birtokosa és közvetítője, a diákok pedig elsősorban befogadói és reprodukálói szerepben jelennek meg.³ Sejtethető, hogy ez a modell korlátozza a tanulói felelősségvállalás, döntéshozatal és kreatív problémamegoldás lehetőségeit, és nem kedvez a demokratikus, részvétellel épülő iskolai kultúra kialakulásának. A tanárok oldaláról mindez gyakran krónikus túlterheltséggel, a kiegészítő kockázatával és a szakmai autonómia beszűkülésének tapasztalatával társul.

A jelenségek hátterében nem csupán intézményi és tartalomszabályozási tényezők – például a tananyag-túlterheltség vagy a mérés-értékelésre épülő el-

¹ OECD: *Results from TALIS 2024. The State of Teaching*, Paris, OECD Publishing, 2025.

² OECD: *PISA 2018 Results (Volume I–III)*, Paris, OECD Publishing, 2019.

³ Tölgyessy Zsuzsanna: *A drámapedagógia elmélete és gyakorlata*, Budapest, Akadémiai, 2018.

számoltatási rendszerek – állnak, hanem a tantermi interakciók módja és minősége is. A hagyományos, egyirányú kommunikációra épülő órákon a tanulók könnyen passzívvá válnak, és az iskolai tanulástól elszakadva más terekben keresnek siker- és közösségi élményeket. A tantermi részvétel, a tanulói hang és a felelősség megosztása tehát nem csupán pedagógiai luxus, hanem kulcsstényező az iskolához való kötődés és a tanulási motiváció fenntartása szempontjából.⁴

Mindezzel párhuzamosan a tanári identitás alakulását vizsgáló kutatások arra is rámutatnak, hogy a klasszikus, „tekintélyelvű tanár” figurája egyre kevésbé működik magától értetődő módon. A mai tanulói generációk médiatapasztalatai, a digitális környezet horizontálisabb kommunikációs mintái és a családi szocializáció változásai következtében a tanári tekintélyt egyre kevésbé lehet pusztán formális státuszra és szabályokra építeni. A tanárok gyakran számolnak be arról, hogy a „rendfenntartás” érdekében olyan kontroll- és fegyelmezési eszközöket használnak, amelyek hosszú távon rombolják a bizalmat, miközben a valódi szakmai fókusz – a tanulás támogatása, a gondolkodás fejlesztése, a közös problémamegoldás – háttérbe szorul.⁵ A tantermi szerepek újragondolása, a tanári hatalomgyakorlás rugalmasabb, partnerségre épülő formái iránti igény így nemcsak elméleti szinten, hanem a mindennapi gyakorlatból kiindulva is sürgető kérdésként jelenik meg.

Jelen tanulmány olyan kutatás eredményeit mutatja be, amely a fiktív szerep – mindenekelőtt a tanári szerepbelépés – alkalmazását vizsgálja a tanítás folyamatában, és azt kérdezi: milyen módon képes ez a drámapedagógiai eljárás választ adni a fenti problémák egy részére. A tanári szerepbelépés – mint a tanítási dráma egyik kulcseleme – egyszerre érinti a tanulói bevonódás mértékét, a tantermi hatalmi viszonyok átrendeződését és a tanulási tapasztalat „megéléses” jellegét. Kutatásunk célja, hogy empirikus adatok alapján vizsgálja: a tanulók és a pedagógusok hogyan érzékelik ezeket a változásokat, és milyen feltételek mellett válhat a tanári szerepbelépés a motiváció erősítését, a demokratikusabb iskolai interakciókat és az életközelibb tanulási helyzeteket támogató pedagógiai gyakorlat eszközévé.

A TANÁRI SZEREPBELÉPÉS KUTATÁSÁNAK MÓDSZERTANA

A kutatás módszertanát tekintve alapvetően kvantitatív megközelítésű, kérdőíves vizsgálatra épült, amelyet kiegészítő kvalitatív adatgyűjtés támogatott, a nem-

⁴ Czeto Krisztina: Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata, *Iskolakultúra*, XXIX. évf., 2019/10, 17–34.

⁵ Kenneth M. Zeichner – Daniel P. Liston: *Reflective Teaching*, London, Routledge, 2013.

zetközi és hazai neveléstudományi kutatási gyakorlatban bevett kevert módszertan logikájának megfelelően.⁶ A kutatásban részt vevő pedagógusok – akik a Károli Gáspár Református Egyetem szakirányú képzésének jelenlegi vagy volt hallgatói – előzetesen egy kimondottan a tanári szerepbelépésre fókuszáló módszertani képzés keretében drámaórák tervezésén és elemzésén keresztül ismerkedtek meg a *teacher in role* alkalmazásának elveivel; ez illeszkedik ahhoz a szemlélethez, amely a pedagógusok szakmai fejlődésében kiemeli a célzott módszertani képzés és a gyakorlatba ágyazott tanulás jelentőségét.⁷ A képzést követően a tanárok saját szaktárgyi kontextusukban terveztek és valósítottak meg tanári szerepbelépést tartalmazó órákat a diákjaikkal.

A kvantitatív adatgyűjtés 2025 során két hullámban történt, a nyári szünet előtt és után. Mindkét mérési ponton a különböző osztályokba járó tanulók standardizált kérdőívet töltöttek ki, mely a tanári szerepbelépéshez kapcsolódó élményeiket, bevonódásukat, biztonságérzetüket és a tanórai viszonyok megítélését vizsgálta. Az anonim online és papíralapú kérdőíveket összesen 122 tanuló töltötte ki. A zárt kérdések 6 fokú Likert-skálán mérték az óra élvezetességét, újdonságát, a tanári szerepbelépéshez kapcsolódó élményt, valamint a módszer más tantárgyakban való alkalmazásának támogatottságát. Fontos jelezni, hogy nem minden, a kutatás során megvalósított drámaóra után töltöttek ki diákok kérdőívet, például az óvodás korosztálynál a pedagógusok inkább szóban kértek visszajelzést a gyerekektől, amelynek tanulságait aztán a reflektív naplókban vagy a fókuszcsoportos interjúk során közölték.

A pedagógusok az órák implementálásának folyamata alatt reflektív naplót vezettek, ami a reflektív tanítás nemzetközi koncepciójához kapcsolja a vizsgálatot.⁸ A második mérési hullám után a tanárok fókuszcsoportos beszélgetésben vettek részt, amely a kvalitatív pedagógiai kutatások egyik tipikus adatgyűjtési formája.⁹ A naplók és a fókuszcsoportok anyagai a kvantitatív eredmények értelmezését és mélyebb kontextualizálását szolgálták, a vegyes módszertanú kutatásokra jellemző triangulációs logika szerint. Emellett elemeztük azokat a drámaórákat is, amelyeket a pedagógusok alkalmaztak, így képet kaphattunk a tanári szerepbelépés alkalmazásának tervezett módjairól és céljairól is.

⁶ Király Gábor – Dén-Nagy Ildikó – Géring Zsuzsanna – Nagy Beáta: Kevert módszertani megközelítések, *Kultúra és Közösség*, 5. évf., 2014/2, 95–104.

⁷ Louis Cohen – Lawrence Manion – Keith Morrison: *Research Methods in Education*, London, Routledge, 2018.

⁸ Zeichner–Liston: *Reflective teaching*, 47.

⁹ Richard A. Krueger – Mary Anne Casey: *Focus groups: A practical guide for applied research*, Thousand Oaks, Sage, 2009.

MIT, HOL ÉS MIKOR ALKALMAZTAK A KUTATÁS SORÁN A PEDAGÓGUSOK?

A kutatás során elemzett tíz vizsgált óraterv korpusza jól mutatja, hogy a tanári szerepbelépés használata nem egy szűk pedagógiai rést tölt be, hanem különböző korosztályoknál, eltérő tananyagokhoz kapcsolódóan és sokféle nevelési-oktatási cél érdekében jelenik meg. A tervek alapján a tanári szerepbelépés a teljes korosztályi íven jelen van.

Óvodás csoportoknál a pedagógus elsődleges célja, hogy a kicsik számára érzelmileg befogadható, játékos, ugyanakkor tétet hordozó helyzeteket teremtsen. A tanár hol mesefiguraként (Egérke, Manócska, Lenka, Palkó), hol mitikus szereplőként (törzsfőnök, a csillagokat rejtő zsákot vivő kislány) lép be a fikcióba, és ezzel hidat képez a mese és a gyerekek saját élményvilága között. Kisiskolás és felső tagozatos csoportokban jelennek meg azok a tervek, amelyek a kortárs gyerekvilágból vett problémákat dolgoznak fel (online zaklatás, csoporthoz tartozás, „beavatás”), illetve közösségi döntési helyzeteket modelleznek (indián törzsi tanácskozás, értéklicit és „bunkiközösség”). Itt a tanár gyakran testvér, csoportvezető vagy törzsfőnök szerepében működik, és a gyerekeket felelős, gondolkodó résztvevőkként szólítja meg. Középiskolás csoportoknál a tanári szerepbelépés elsősorban az irodalomtanításhoz és a morális-politikai kérdések reflexiójához kapcsolódik. Ebben a korosztályban klasszikus és kortárs művek – például Shakespeare *Rómeó és Júliája*, Arany János *Toldija*, illetve Janne Teller *Semmi* című regénye – jelennek meg, a tanár pedig király, bíró, igazgató, szülő, pszichológus, osztályfőnök vagy karizmatikus csoportvezető szerepében lép a térbe. A középiskolás korosztály számára így válnak átélhetővé a hatalommal, felelősséggel, igazságossággal és konformitással kapcsolatos dilemmák. Összességében a korosztályi ív azt mutatja, hogy a tanári szerepbelépés nem életkorhoz kötött speciális technika, hanem olyan eljárás, amely minden szinten képes a tanulókat erősebben bevonni a tanulási helyzetbe – természetesen eltérő komplexitású fikciós és reflexiós szinten.

A feldolgozott anyagok jellege szintén sokszínű, és jól látszik, hogy a tanári szerepbelépés mindig valamilyen konkrét tartalomhoz kapcsolódik. Az óvodai és alsó tagozatos tervekben elsősorban mesék, képeskönyvek, televíziós figurák világa jelenik meg. A *Mazsola és Tádé* esetében egy sokak számára ismerős bábfilmsorozat világa adja a keretet, benne a hibázó, majd büntudattal küzdő Mazsolával; Szegedi Katalin *Lenka* című képeskönyve a kirekesztést és barátságot tematizálja a gyerekek számára érthető, vizuálisan is erős formában. Ezekben a tervekben a tanár mesefiguraként lép be, és a gyerekek jól ismert történeteikhez kapcsolódva teszi megélhetővé a büntudat, megbocsátás, kirekesztés, elfogadás

érzelmi dinamikáit. Más tervek mítoszokra, népmesékre, kulturális narratívákra épülnek.

A kortárs gyerekirodalom és ifjúsági irodalom is hangsúlyosan jelen van. A *Semmi* feldolgozására épülő foglalkozás a beavatás, csoportnyomás és értékvesztés témáit járja körül, míg az online zaklatásról szóló osztályfőnöki óra kortárs gyerekvilágból vett, sokak számára ismerős helyzetekre épül: mémek, kommentek, fenyegető üzenetek, nézői pozíciók. A tanár itt a gyerekek saját létélményéhez nagyon közel álló témákat dolgoz fel.

A klasszikus magyar és világirodalmi művek – pl. a *Toldi* vagy a *Rómeó és Júlia* – olyan irodalmi anyagok, amelyekben a tanári szerepbelépés a történeti-kulturális távolságot is áthidalja. A tanár királyként, herceggként, szülőként, igazgatóként lép be, és a tanulókat meghívja arra, hogy a kánon szövegeit saját morális és társadalmi tapasztalataik felől értelmezzék. A tanári szerepbelépés ilyen értelemben adapterként működik: különböző műfajú és státuszú szövegeket (mesék, mítoszok, kortárs regények, klasszikus epika és dráma) kapcsol a tanulók tapasztalatvilágához – nem pusztán kognitív, hanem megéléses szinten.

A példák alapján jól körvonalazható három nagyobb pedagógiai célkör. Az első az érzelmi-empatikus nevelés és morális tapasztalatszerzés. Az óvodai és alsó tagozatos tervekben – de részben a felsőbb évfolyamokon is – a tanári szerepbelépés elsődleges célja, hogy érzelmileg intenzív, azonosulást kínáló helyzeteket hozzon létre. A tanár gyakran alacsony státuszú, sérülékeny szerepbe lép, és magára veszi a kirekesztés, szegény, aggodalom, félelem, bűntudat érzéseit. Feltételezhető pedagógiai cél, hogy a gyerekek találkozzanak ezekkel az érzésekkel (védett, „mintha” keretben), és gondolkodhassanak azok hatásáról, korrigálásának lehetőségeiről. Ugyanehhez a célkörhöz kapcsolódnak a cyberbullying- és beavatás-témájú foglalkozások: a tanár testvérként vagy csoporttagként lép be, és a diákokat arra hívja, hogy morális tanácsot adjanak egy bajba jutott vagy kiszolgáltatott szereplőnek.

A második célkör a felelősség, döntés és értékválasztás dramatikus vizsgálata. A felső tagozatos és középiskolai tervekben a tanár gyakran magas státuszú döntéshozó – király, herceg, törzsfőnök, igazgató, szülő, csoportvezető. Ezekben a foglalkozásokban a szerepbelépés célja, hogy dramatikus formában tegye átélhetővé a felelősséggel járó döntéseket: kinek adok igazat, kit büntetek, kit védek, mit áldozok fel miért; hogyan feszül egymásnak törvény és irgalom, közösség és egyén, lojalitás és igazságérzet. A tanár szerepben sokszor a döntés súlyát láthatóvá tevő eszköz: kérdéseivel, hezitálásával, belső monológjaival vagy épp a döntés kimondásával teszi kézzelfoghatóvá, miről is szól az adott történet.

A harmadik célkör a demokratikus részvétel, vitakultúra és a tanár-diák viszony átrendezése. Számos óratervben a tanári szerepbelépés kifejezetten a

demokratikus tanulási helyzetek megteremtését szolgálja. A gyűlés, tanácskozás, tárgyalás, tantestületi értekezlet formái mind arra építenek, hogy a tanár szerepben kezdeményezi ugyan a folyamatot, de nem egyedül hozza meg a döntést; a diákok szerepben érvelnek, javaslatokat fogalmaznak meg, szavaznak, vitatkoznak és a megszokott tantermi hierarchia bizonyos értelemben felfüggesztődik. A tanár – akár bíró, király, igazgató, törzsfőnök szerepében – továbbra is magas státuszú pozícióban van, de a folyamat alakítását a résztvevőkre bízta.

Ezekben a helyzetekben a pedagógus feltételezhető célja, hogy a tanulók megtapasztalják a közös döntéshozatal felelősségét, gyakorolják az érvelést, meghallgatást, konszenzuskeresést, és átéljék, milyen az, amikor a tanár – még ha szerepben is – megosztja velük a hatalmat, és teret ad a saját nézőpontjaiknak. Ez a célkör szorosan kapcsolódik ahhoz a tágabb törekvéshez, hogy az iskola életközeli és demokratikusabbá váljon: a tanári szerepbelépés – különösen, amikor a tanár tudatosan váltogat magas és alacsony státuszú szerepek között – modellálja, hogyan lehet a tanári tekintélyt rugalmasabban, partnerségre építve gyakorolni.

Összességében a vizsgált drámatervek azt mutatják, hogy a tanári szerepbelépés a gyakorlatban egyszerre három irányba dolgozik: érzelmi-empatikus tapasztalatokat kínál, dramatizálja a felelősséggel járó döntéseket és értékválasztásokat, és a tanár-diák viszonyt a demokratikusabb, megosztott felelősségű együttműködés felé mozdítja. A különböző korosztályokhoz és tananyagokhoz illeszkedve más-más súlyponttal jelenik meg e három cél, de minden esetben közös, hogy a pedagógus a szerepbelépés révén a tanulást nem pusztán tartalmak közvetítésének, hanem közösen megélt, reflektált tapasztalatnak tekinti.

MILYENNEK LÁTJÁK A DIÁKOK A TANÁRI SZEREBBELÉPÉST?

Míg az óratervek széles korosztályi spektrum számára készültek, az anonim kérdőívet nyolc különböző csoportból összesen 122 tizenhárom és tizenhét éves kor közötti diák töltötte ki. Noha egy szélesebb adatfelvétel gazdagabb képet kínált volna, a jelenlegi helyzetben ezt is megfelelő adatmennyiségnek ítéltük.

A módszer elfogadottsága és terjeszthetősége

Az óra élvezetességének megítélése kifejezetten pozitív képet mutat: a „Mennyire tartottad élvezetesnek ezt az órát?” tétel átlaga 4,68 (SD = 1,15) volt a 6 fokú skálán. A válaszadók 57,4%-a az 5–6-os kategóriát jelölte, tehát a tanulók

több mint fele nagyon élvezetesnek élte meg az órát. A „Mennyire volt más ez az óra szerinted, mint amit a tanárod máskor tart?” kérdésre adott választások átlaga 4,40 (SD = 1,31); itt a tanulók mintegy fele (50,8%) jelölte az 5–6-os értéket, vagyis többségük erősen eltérőnek érzékelte az órát a megszokott tanári gyakorlatokhoz képest.

1. táblázat. A tanulók attitűdjei a tanári szerepbelépéssel megvalósított óra megítéléséről. (1–6-os Likert-skálán, amelyen a 6 a legpozitívabb válasz.)

Vizsgált tétel	Átlag (M)	Szórás (SD)	5–6-os válaszok aránya	Értelmező megjegyzés
Az óra élvezetessége	4,68	1,15	57,4%	A tanulók többsége kifejezetten pozitív élményként élte meg az órát.
Az óra eltérése a megszokott tanári gyakorlattól	4,40	1,31	50,8%	Az óra érzékelhetően eltért a hagyományos tanítási formáktól.
A tanári szerepbelépés izgalmassága	4,72	1,10	55,7%	A tanári szerepbelépés az óra élményszerűségét növelő tényezőként jelent meg.
A módszer ajánlása más tantárgyakra	4,62	1,40	62,8%	A tanulók jelentős többsége támogatja a módszer tantárgyközi alkalmazását.

A tanári szerepbelépéshez közvetlenül kapcsolódó tétel – „Az óra egyik pontján egy szerepet kezdett játszani a tanárod, ez számodra mennyire tette izgalmassá az órát?” – szintén magas átlagot mutat (M = 4,72; SD = 1,10). A válaszadók 55,7%-a választotta itt is az 5–6-os értéket, ami arra utal, hogy a tanári szerepbelépést a többség kifejezetten az óra „izgalmasságához” hozzájáruló elemként élte meg.

Az „Ajánlanád-e más tanároknak, hogy más tárgyak esetében is kísérletezzenek ilyen szerepbelépéssel?” kérdés válaszártékeinek átlaga 4,62 (SD = 1,40) volt. A tanulók 62,8%-a adott 5 vagy 6 pontot, vagyis közel kétharmaduk kifejezetten támogatja a módszer más szaktárgyakban való megjelenését is. A válaszok mögött álló attitűdöt a kódolt nyitott kérdések is megerősítik: a tanulók 77%-a (94 fő) pozitív kategóriába került, 13,9% (17 fő) egyértelműen elutasító, 1,6% (2 fő) köztes, ambivalens véleményt fejezett ki, 9 tanuló nem adott érdemi választ.

Ez azt jelenti, hogy a mintában erős az a többség, amely nem csupán elfogadja, hanem aktívan támogatja azt az elképzelést, hogy a tanári szerepbelépés ne marad-

jon „különleges drámaóra-esemény”, hanem más tantárgyak gyakorlatába is beépüljön. A kisebbségi elutasítás ugyanakkor jelzi, hogy a módszer bevezetése nem minden tanuló számára komfortos – részben ez érhető tetten a negatív kódokban (pl. „kínos”, „nem érti”), amelyek az erősen megelégedés, improvizatív helyzetekkel szembeni ellenállásra, bizonytalanságra utalnak; több tanuló jelezte vissza azt is, hogy szerinte nem minden tanár képes ilyen módszer alkalmazására az óráján.

2. táblázat. A tanári szerepbélépés más tantárgyakban való alkalmazásának megítélése – nyitott kérdések kódolt eredményei.

Attitűdkategória	Tanulók száma (fő)	Arány (%)
Pozitív	94	77,0
Negatív	17	13,9
Ambivalens	2	1,6
Nincs érdemi válasz	9	–

Összefüggések: mihez kapcsolódik az élmény és az ajánlás?

A négy fő skála közötti korrelációk azt mutatják, hogy az óra élvezetessége szorosán összefügg azzal, mennyire élte meg a tanuló a tanári szerepbélépést izgalmasnak. Az „élvezetes óra” és a „szerep izgalmassága” mutatók közötti korreláció $r = 0,63$, ami erős, pozitív kapcsolatnak tekinthető: minél inkább izgalmasnak élték meg a tanár szerepét, annál magasabbra értékelték az óra egészét. Az élvezetesség és a más tantárgyakra való ajánlás kapcsolata közepes erősségű ($r = 0,42$): akik jobban élvezték az órát, nagyobb arányban ajánlanák is a módszert.

Ezzel szemben az „Ez az óra mennyire volt más, mint a tanár máskor tartott órái?” tétel csak gyenge korrelációt mutat mind az élvezettel ($r = 0,16$), mind az izgalmassággal ($r = 0,15$), mind az ajánlással ($r = 0,09$). Ez arra utal, hogy az újdonság mint olyan önmagában kevésbé magyarázza a tanulók pozitív élményeit és a módszer támogatottságát: nem pusztán az számít, hogy az óra formailag eltér-e a megszokottól, hanem az, hogy a tanári szerepbélépés mennyire válik valóban motiváló, érzelmileg bevonó elemmé.

Nyitott válaszok kódolása: kulcsélmények és ambivalenciák

A nyitott kérdések rövid válaszaihoz kapcsolódó kódolás szintén erősen pozitív képet rajzol. A kulcsszavak között gyakran megjelenik az „újdonság” (28 eset),

az „izgalmas/élvezetes” (összesen 23 eset), a „vicces” (13 eset), a „játék” (16 eset) és a „hasznos” (16 eset) kód. Ezek arra utalnak, hogy a tanulók egy része egyszerre érezte az órát újszerűnek, játékosnak és a tanulás szempontjából eredményesnek. A „tanár” kód 30 esetben jelenik meg, ami azt jelzi, hogy sok reflektív megjegyzés kifejezetten a tanár szerepvállalásához, attitűdjéhez, viszonyváltásához kötötte az élményt – összhangban azzal az elméleti várákozással, hogy a tanári szerepbelépés a tanár-diák hierarchia átrendezésének egyik kulcspontja.

Negatív jelölések jóval ritkábban fordulnak elő (pl. „kínos”, „nem érti”, „negatív” a játék, illetve a „tanár” kódok mellett), de jelzésértékűek: ezek tipikusan azokra a helyzetekre mutatnak rá, amikor a tanuló nem érzi magát biztonságban a megéléses, szerepjátékos helyzetben, vagy nem tudja egyértelműen elhelyezni a tanárt a megszokott szerepelvárásokhoz képest. Ezek a válaszok fontosak a módszertani finomhangolás szempontjából, különösen ha a szerepbelépés más szaktárgyakban, eltérő tanulói csoportokkal jelenik meg.

Összegzés a kérdőíves eredményekről

A kérdőíves adatok összességében azt mutatják, hogy a tanári szerepbelépést tartalmazó órák a tanulók többsége számára élvezetesekek, izgalmasak, és a megszokottól eltérő, de nem pusztán formailag újító élményt jelentenek. Kiemelhető, hogy a módszer megéléses jellegét – vagyis a tanári szerep által létrehozott dramatikus helyzet belülről való átélését – a tanulók élményszintjén is érzékelhetően megerősítik az adatok: minél inkább izgalmasnak, bevonónak élik meg a tanári szerepet, annál pozitívabban értékelik az órát, és annál inkább támogatják a módszer más tárgyakra való kiterjesztését. Ugyanakkor a kisebbségi ellenállás és az ambivalens vélemények rámutatnak arra is, hogy a tanári szerepbelépés iskolai bevezetése érzékeny tervezést, fokozatos bevezetést és a tanulói biztonságérzet tudatos védelmét igényli – ez az elem a további kvalitatív (naplók, fókuszcsoportok) elemzésben árnyalható tovább.

TANÁRI SZEREPELBELÉPÉS – A PEDAGÓGUSOK NÉZŐPONTJÁBÓL

A fiktív szerepek pedagógiai alkalmazásáról két módon gyűjtöttünk adatot a kutatás során a pedagógusoktól. Egyrészt az órák implementálását követően reflektív naplót írtak, másrészt egy fókuszcsoportos beszélgetés során – egymással is párbeszédbe lépve – osztották meg tapasztalataikra épülő általános meg-

látásaikat. Fontos megjegyezni, hogy a kutatásban részt vevő pedagógusok drámatanári tapasztalata igen eltérő volt: míg egy részük továbbképzés keretében még csak akkor ismerkedett ezzel a formával, addig voltak olyanok is, akiknek sokéves tapasztalat állt a hátuk mögött.

A reflektív naplók tartalomelemzése azt mutatja, hogy a tanári szerepbelépés egyszerre működik erős támogató keretként a pedagógusok számára, és jelent komoly szakmai-érzelmi kihívást is. A naplóformátum (három visszatérő kérdéssel a diákok működéséről, a tanári élményről és a jövőbeli módosításokról) kifejezetten a módszerre irányuló önreflexiót hívja elő, így jól követhető, hogy a tanárok hogyan értelmezik saját szerepüket, eszközeiket és dilemmáikat a tanári szerepbelépés alkalmazása közben.

Miben segít a tanári szerepbelépés?

A naplók visszatérő motívuma, hogy a szerepbelépés a tanulói bevonódást nagyon gyorsan és magas szinten képes megteremteni. Az egyik tapasztalt drámatanár beszámolója szerint a diákok „gyorsan és tulajdonképpen erőfeszítés nélkül” léptek be a fikcióba, amit az előzetes ráhangolódás, a drámás kontextus, az önkéntesség és az ismerős világ (saját iskola, saját tanárok analógiái) együttesen segített. Egy másik leírásában ugyanez rajzolódik ki: az általa vezetett foglalkozásokban a tanári szerep katalizálja a történet alakulását, a gyerekek pedig szívesen vállalnak magas státuszú, felelősségteljes szerepeket az általa kezdeményezett fiktív helyzetekben.

A szerepbelépés a tanárok számára új fegyverkezési és csoportszervezési lehetőségeket is nyit. Többen hangsúlyozták, hogy „szerepből fegyverkezni” más minőség: a szigorú igazgatónő vagy csoportvezető pozíciója teszi lehetővé például, hogy a „renitens kollégát” (a játékban tanárt játszó diákot) akár kirúgással fenyegetve hívják vissza a közös normákhoz – és sok esetben maga a csoport is elkezd szabályozni a rendbontókat, tehermentesítve ezzel a tanárt. Ez összhangban van azzal az elméleti várákozással, hogy a tanári szerepbelépés a tanár-diák hierarchia átrendezésén keresztül a csoport felelősségét is növeli, nem csupán a tanár hatékonyságát.

A naplók egyben azt is mutatják, hogy a tanári szerepbelépés a pedagógus önismereti és szakmai fejlődésének terepe. A tanárok tudatosan figyelik, milyen szerepek (magas/alacsony státusz, tekintélyelvű vagy „negédes” vezető, segítséget kérő köztes pozíció, újonnan érkező gyerek) működnek az adott csoportnál, és utólag részletesen elemzik, miért érezték idegennek vagy működőképesnek ezeket a szerepeket önmagukhoz képest. A naplók terjedelme és önkritikussága arra

utal, hogy a tanári szerepbelépés bevezetése önmagában erősíti a reflexív tanári habitust.

Milyen nehézségeket látnak a tanárok?

A leggyakrabban említett kihívás az energia- és fókuszkezelés: a szerepbelépéssel létrehozott erős játék- és megéléses helyzetek könnyen túlcúsznak a tervezett időkereten és fókuszon. Az egyik pedagógus arról számol be, hogy a lelkes részvétel miatt „elhúzódot” a játék, illetve negyvenöt perc után látványosan lankadt a figyelem, és egy ponton „inkább a játékedv, a bolondozás vitte a drámát, mint a gondolat”. Hasonló tapasztalat jelenik meg egy másik tanár naplóiban is: az óra elsődleges fókusza időnként háttérbe szorul a szerepek élvezetéhez képest, és a tanár utólag azon töpreng, mikor és hogyan kellett volna előbb megállítani, áthangolni az órát.

Külön tematikus egységként rajzolódik ki az ellenálló, lázadó tanulók és szélsőséges szerepformák kezelése. Az egyik reflektív napló beszámol arról, hogy két tanuló következetesen a határok feszegetését, a tekintély szétbeszélését, a fókusz szétzilálását választja, miközben egyikük valós, kiszolgáltatott élethelyzete a tanár szemében különösen sérülékennyé teszi őt. A tanár többször felveti kétségeit: milyen ponton lépjen ki a szerepből, meddig „oldja meg szerepből” a helyzetet, és hol kellene a forma megállításával, keretváltással reagálnia. Ezek a dilemmák azt mutatják, hogy a tanári szerepbelépés élesen ráirányítja a figyelmet a dráma és a valós érzelmi folyamatok határára, és kiszolgáltatottabbá teszi a pedagógust, ha nincsenek előre kidolgozott B-tervei.

Visszatérő nehézség a tekintélyszerep hatékonyságának megkérdőjeleződése. Több naplóban is megjelenik, hogy a tanár által felvett szerep, a klasszikus „szigorú igazgatónő” figura nem hat minden tanulóra: nemcsak elfogadják a konfrontációt, hanem élvezettel feszülnek neki, mintha „elszabadulna” az autoritás kipróbálásának, kinevetésének lehetősége. Az egyik adatszolgáltató megfigyelése szerint ez akár generációs tapasztalat is lehet: „már nem hat a hagyományos tekintélyelvű igazgatónő erre a generációra”, miközben egyes tanulók az igazgatót „ijesztőnek” érzékelik, és mintha ebben a félelemben „kísérleteznék ki” saját ellenállásukat. A tanári szerepbelépés tehát egyszerre erősíti és relativizálja a tanár tekintélyét, ami komoly önreflexiós munkát kíván, illetve a diákoknak biztonságos keretet kínál a saját hatalomhoz való viszonyuk tesztelésére.

A naplók arra is rámutatnak, hogy a tanárnak folyamatosan egyensúlyoznia kell a „megélés” és a fókusz között. Több beszámolóban olvasható, hogy a gyerekek annyira belefeledkeznek a karakterbe, hogy közben leválnak a tanár által fontosnak vélt fókuszról: már nem az a kérdés, hogy mi a felelős döntés, hanem

az, hogyan lehet jól ellenállni vagy hatalmat gyakorolni. A pedagógus ennek kezelésére külön stratégiákat keres (improvizációs szabályok újrafogalmazása, fókusz explicitté tétele, történetív megállítása tetőponton), de a nehézség állandóan jelen van.

Végül erősen kirajzolódik a csoportok közötti különbségek jelentősége. Ugyanaz a foglalkozásterv egy magát az első pillanattól közösségként definiáló csoportnál „magától halad”, szinte minden szerep működik, a viták tartalmasak, a tanári beavatkozás minimális. Ugyanez a struktúra ugyanabban az iskolában egy másik csoportnál sokkal több feszültséget, ellenállást, szétesést hoz, ahol egy háromfős „lábadó mag” erősen meghatározza a csoportdinamikát. A tanár kifejezetten azon gondolkodik, hogyan lehetne olyan szerepbelépéseket tervezni, amelyek „kizökkentik” a diákokat a csoporton belül már rögzült szerepeikből – vagyis a tanári szerepbelépés tervezése során a csoport „előélete” és struktúrája kulcsfontosságú szempontként jelenik meg.

A fókuszcsoport

A pedagógus nézőpontot gazdagítja egy fókuszcsoportos, félig strukturált interjú tapasztalata, ami részben megerősíti, másrészt ki is egészíti a reflektív naplókban leírtakat. Míg azok konkrét órai élményekre reflektáltak, addig ez a beszélgetés némi távolságból és általánosabban tekintett a tanári szerepbelépésre, olyan pedagógiai gyakorlatként írva le azt, amely egyszerre érinti a tanári identitást, a tanulói bevonódás módjait, valamint az osztálytermi hatalmi és kommunikációs struktúrákat. A résztvevők tapasztalatai alapján a szerepbelépés nem pusztán módszertani eszköz, hanem olyan komplex helyzet, amely kognitív, affektív és etikai dimenziók együttes kezelését igényli.

A megszólalások egyik visszatérő motívuma a kiszámíthatatlanság élménye. Több pedagógus hangsúlyozza, hogy a tanári szerepbelépés megbontja a hagyományos tanórai rendet: az óra menete nem írható elő teljes mértékben, a tanár nem tudja pontosan kontrollálni sem a tanulói reakciókat, sem a dramatikus folyamat irányát. Ez a bizonytalanság egyesek számára felszabadító, mások számára kifejezetten feszültségekeltő tapasztalatként jelenik meg. A kontroll részleges elvesztése ugyanakkor nem kudarcként, hanem a módszer inherens sajátosságaként értelmeződik, amely újfajta tanári döntéseket és folyamatos reflexiót tesz szükségessé.

Különösen hangsúlyosan jelenik meg a neurodivergens tanulói csoportokkal kapcsolatos tapasztalat. Az autizmus spektrumon lévő tanulók esetében a szerepbelépés értelmezése és elfogadása nem magától értetődő: a „mintha” állapot,

a szerep és a valós személy közötti váltás nehézséget okozhat. A beszélgetésben megfogalmazott tapasztalatok szerint ezekben az esetekben kulcsfontosságúvá válik a szerepváltás explicit jelölése, a szabályok előzetes és egyértelmű tisztázása, valamint a fokozatosság. Ugyanakkor a szerepbelépés nem kerül elutasításra ezekben a csoportokban sem; inkább olyan fejlesztési lehetőségként jelenik meg, amely segíthet a váratlan helyzetekhez való alkalmazkodás, a rugalmasság és a szociális értelmezés gyakorlásában.

A státusz és a határátlépés kérdése szintén központi elemként rajzolódik ki. Több pedagógus számol be arról, hogy a szerepbelépés során olyan megszólalások és viselkedések jelennek meg a tanulók részéről, amelyek a hagyományos tanár-diák viszonyban nem lennének elfogadhatók. Ezek a helyzetek a résztvevők értelmezésében a módszer tanulási potenciáljához tartoznak: a határok megtagasztalása és közös újratárgyalása a tanulási folyamat része.

A beszélgetésben erős konszenzus mutatkozik abban, hogy a tanári szerepbelépés jelentősen növeli a tanulói bevonódást, és elősegíti az empátia kialakulását. Több konkrét példa utal arra, hogy a szerepen belüli megszólalás lehetősége kimondhatóvá tesz olyan tapasztalatokat – például kirekesztést vagy bullyingot –, amelyek hagyományos, diskurzív formában nehezen hozzáférhetők. A szerep által létrejövő érzelmi biztonság és távolság együttesen teszi lehetővé, hogy a tanulók reflektáljanak saját viselkedésükre, sőt egyes esetekben annak következményeire is. Az érzelmi bevonódás így nem a kognitív tanulás ellentpontjaként, hanem annak feltételeként jelenik meg.

A tanári tanulás kérdése a beszélgetés metaszintjén is megfogalmazódik. A résztvevők hangsúlyozzák, hogy a szerepbelépés használata nem válik automatikusan rutinszerűvé: a pedagógusnak és a csoportnak egyaránt tanulnia kell ezt a munkaformát. A sikeresség erősen függ a korábbi tapasztalatoktól, a csoportdinamikától és attól, hogy a tanár mennyire érzi magát hitelesnek a szerepben. Többen kiemelik, hogy a módszer nem erőltethető: vannak pedagógusok, akik idegenkednek tőle, és ez legitim álláspontként jelenik meg a diskurzusban.

A tanárképzés és a továbbképzés kontextusában a szerepbelépés elsősorban saját élményen keresztül tanítható gyakorlatként rajzolódik ki. A résztvevők szerint az absztrakt leírásoknál fontosabbak a konkrét példák, bemutatások és alacsony kockázatú belépési lehetőségek. A szerepbelépés a pedagógusok számára akkor válik vonzóvá, ha nem „színészkedésként”, hanem rugalmas, akár improvizatív eszközként jelenik meg, amely alkalmas a tanulási motiváció növelésére és a tanórai dinamika megváltoztatására.

Összességében a pedagógusok reflexiói alapján a tanári szerepbelépés a pedagógusok számára egyszerre kínál nagy hatású, a tanulók bevonódását és morális gondolkodását támogató eszközt, és vet fel olyan kérdéseket, amelyek a

tanári identitás, a tekintély, a hatalomgyakorlás és a tanulói biztonság újragondolását kívánják. A módszer segít pontosabban látni a csoportdinamikát és a diákok tekintélyhez való viszonyát, ugyanakkor érzékennyé teszi az órát a fókuszvesztésre, a túlzó lázadásra, a sérülékeny gyerekekre és a tanár saját határainak kérdésére. A naplók külön értéke, hogy megmutatják: a tanári szerepbélés sikeres alkalmazása nemcsak óraterv, hanem finoman hangolt szerep-, státusz- és csoportstratégia kérdése is. A vizsgált adatok alapján a tanári szerepbélés olyan pedagógiai gyakorlatként értelmezhető, amely a tanulási folyamatot érzelmi, társas és értelmezési szinten egyaránt elmélyíti, ugyanakkor magas fokú reflexivitást és kontextusérzékenységet igényel a pedagógus részéről. A módszer ereje éppen abban rejlik, hogy nem kínál előre rögzített kimeneteket, hanem tanár és diák számára egyaránt nyitott tanulási helyzetet hoz létre.

KONKLÚZIÓ

Összegzésként elmondható, hogy a tanári szerepbélés – a fiktív szerep alkalmazása – nem csodaszer a bevezetőben vázolt komplex oktatási problémákra, de a vizsgált adatok alapján jól láthatóan képes néhány kulcsterületen érdemi elmozdulást hozni. A kutatás egyik fő tanulsága, hogy a tanulói bevonódás és élmény szintjén markánsan pozitív hatás mutatkozik: a tanulók többsége kifejezetten élvezetesnek, izgalmasnak írja le a tanári szerepbélést tartalmazó órákat, és támogatja a módszer más tantárgyakban való megjelenését is. A korrelációs elemzések azt mutatják, hogy nem pusztán az „újdonság” hatása érvényesül, hanem a tanári szerepbélés által létrehozott dramatikus helyzet átéltsége, amely alapvetően járul hozzá az óra egészének pozitív megítéléséhez. Ez a tapasztalat közvetlenül reflektál a nemzetközi és hazai kutatások által jelzett problémára, miszerint a tanulók számára az iskolai tanulás gyakran unalmas, elvont és életidegen: a fiktív szerepben zajló tanári-tanulói interakciók láthatóan képesek az iskolai tanulást érzelmileg is jelentéstelibbé tenni.

A tanári szerepbélés ugyanakkor nemcsak a motiváció szintjén hoz elmozdulást, hanem a tantermi hatalmi viszonyok és a tanulói részvétel minősége tekintetében is. Az óratervek és a pedagógusreflexiók egyértelműen arra utalnak, hogy szerepbe lépve a tanár kimozdul a mindent tudó, kívülről irányító pozícióból, és olyan fikciós helyzeteket teremt, amelyekben a tanulók kapnak döntési jogköröket, vállalnak felelősséget, illetve gyakorolják a vitát, a mérlegelést, a közös állásfoglalást. A gyűléshelyzetek, tanácskozások, tárgyalások, beavatási játékok mind olyan struktúrák, amelyekben a tanári szerep nem megszűnteti, hanem újraprendezi a tekintélyt: a tanár státusza rugalmasan változik, a tanulók

pedig valódi tétellel bíró helyzetekben próbálhatják ki a részvételt és felelősségvállalását. A tanári szerepbelépés tehát részben választ ad arra a problémára, hogy a hagyományos, frontális modell korlátozza a tanulói felelősségvállalás és a demokratikus iskolakultúra alakulását: a fikciós keretben a tanulók valóban gyakorolhatják a részvételt, nem csupán beszélnek róla.

A pedagógusok naplói és a fókuszcsoportos beszélgetés ugyanakkor árnyalják ezt a képet: a tanári szerepbelépés bevezetése a tanárok számára egyszerre jelent erőforrást és komoly kihívást. A visszajelzések szerint a módszer új fegyelmezési és csoportszervezési lehetőségeket nyit – a szerepből történő fegyelmezés, a csoport felelősségének erősödése, a gyors bevonódás mind visszatérő motívum –, ugyanakkor a tanárok erős kiszámíthatatlanság-élményről, megnövekedett energiaigényről és fokozott önreflexiós kényszerről számolnak be. A kontroll részleges elvesztése, a státusz és határátlépések kezelése, a sérülékeny vagy neurodivergens tanulók jelenléte mind olyan tényezők, amelyek magas szintű módszertani tudatosságot és kontextusérzékenységet kívánnak. Mindez arra figyelmeztet, hogy a tanári szerepbelépés nem húzható rá bármely tanári személyiségre és csoporthelyzetre egyszerű technikai fogásként; alkalmazása a tanári identitás és hatalomgyakorlás tudatos újragondolását feltételezi.

A bevezetőben felvázolt problémák közül különösen fontos a tanári túlterheltség és kiegészítő kockázata. A vizsgálat nem támasztja alá azt az illúziót, hogy a tanári szerepbelépés önmagában csökkentené a terhelést – sőt, a tervezés, az órán belüli improvizatív jelenlét és az utólagos reflexió idő- és energiaigényesebb, mint a hagyományos frontális megoldások. Ugyanakkor a pedagógusok beszámolóiból kirajzolódik, hogy a módszer olyan szakmai örömforrásokat, kreativitási tereket és valódi pedagógiai munkát kínál, amelyek ellensúlyozhatják a pusztán adminisztratív és rendfenntartó szerepek frusztrációját. A tanár itt nem csupán „órát tart”, hanem alkot, kísérletezik, együtt gondolkodik a csoporttal – ez pedig a szakmai identitás megerősítő élményeként is olvasható.

A kutatás korlátai – a viszonylag kis, 122 fős tanulói minta, a drámapedagógia iránt eleve nyitott, továbbképzésben részt vevő tanári kör, a kontrollcsoport hiánya és a főként önbevalláson alapuló adatok – óvatosságra intenek a következtetések általánosíthatóságát illetően. Szükség lenne olyan longitudinális vizsgálatokra, amelyek különböző iskolatípusokban, eltérő szaktárgyi kontextusokban és szélesebb tanulói körben követik nyomon a tanári szerepbelépés hatásait, és amelyek a tanulói beszámolók mellett megfigyelési és teljesítményadatokkal is dolgoznak. Ugyanakkor a jelen vizsgálat – a kérdőíves adatok, a tanári naplók és a fókuszcsoportos interjúk triangulációja révén – megalapozottan állítja, hogy a tanári szerepbelépés képes olyan tanulási helyzeteket létre-

hozni, amelyekben a tanulók bevonódása, morális gondolkodása és részvételi kompetenciái egyaránt erősödnek.

Összességében a fiktív szerep alkalmazása – különösen a tanári szerepbelépés – olyan pedagógiai gyakorlatként rajzolódik ki, amely a bevezetőben leírt problémákra nem rendszerszintű, de tapasztalatilag megalapozott, alulról jövő válaszokat kínál. Nem oldja meg a tantervi túlterheltséget, a mérés-értékelési rendszer feszültségeit vagy a tanári pálya strukturális nehézségeit, de képes újrendezni a tantermi interakciókat: a tanulás megelégséesebbé válik, a tanulói hang erősebben hallatszik, a tanár-diák viszony rugalmasabban, partnerségre építve szerveződik. Ha a pedagógusképzés és -továbbképzés képes támogatni a tanári szerepbelépéshez szükséges szerep-, státusz- és csoportstratégiák tudatosítását, akkor a módszer nemcsak drámaórákon, hanem a „mindennapi” tantermi gyakorlatban is hozzájárulhat egy demokratikusabb, életközeli iskolakialakításához.

IRODALOMJEGYZÉK

- COHEN, Louis – MANION, Lawrence – MORRISON, Keith: *Research Methods in Education*, London, Routledge, 2018. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- CZETŐ Krisztina: Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata, *Iskolakultúra*, XXIX. évf., 2019/10, 17–34. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.10.17>
- KIRÁLY Gábor – DÉN-NAGY Ildikó – GÉRING Zsuzsanna – NAGY Beáta: Kevert módszertani megközelítések, *Kultúra és Közösség*, 5. évf., 2014/2, 95–104. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v2i3.283>
- KRUEGER, Richard A. – CASEY, Mary Anne: *Focus groups: A practical guide for applied research*, Thousand Oaks, Sage, 2009. <https://doi.org/10.3138/cjpe.024.007>
- OECD: *PISA 2018 Results (Volume I–III)*, Paris, OECD Publishing, 2019.
- OECD: *Results from TALIS 2024. The State of Teaching*, Paris, OECD Publishing, 2025. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- TÖLGYESY Zsuzsanna: *A drámapedagógia elmélete és gyakorlata*, Budapest, Akadémiai, 2018. <https://doi.org/10.1556/9789634542650>
- ZEICHNER, Kenneth M. – LISTON, Daniel P.: *Reflective Teaching*, London, Routledge, 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>

DRÁMA – PEDAGÓGIA – MÓDSZER

A forró szék konvenció alkalmazása drámaóra keretein kívül és belül

—◀▶—
RÉZMŰVES ROLAND

Egy dráma- és színházismeret szakos hallgató gyakran szembesül azzal, hogy tanárnak készülő hallgatótársai saját szakjuk horizontjából is érdeklődnek a drámapedagógia módszertani előfeltevései és a dramatikus formák iránt. S közelebb az az általam is osztott vélekedés, hogy érdemes megismertetni velük a tanítási folyamatnak ezt a partneri viszonyra és a játék örömeire épülő megközelítését, hiszen módszertana hasznossá válhat számukra mind a gamifikáció, mind a személyiségfejlesztés során, és ahogy a 2020-as Nemzeti alaptantervben is olvasható: „A dráma és színház tevékenységei nagy szerepet játszanak a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott valamennyi kompetencia fejlesztésében.”¹

Ezért végeztem egy kutatást, amely arra fókuszált, hogy a tanárszakos hallgatók mennyire ismerik a drámapedagógiai eszközöket, és hogy viszonyulnak alkalmazásukhoz a most formálódó tanári énképük ismeretében. A vizsgálat középpontjában a drámatanári munka talán legijesztőbbnek tűnő része, a tanári szerepbelépés, pontosabban az ezzel kapcsolatos előfeltételek, vélt előnyök és hátrányok, félelmek állnak. A kisléptékű és kvalitatív módszerekkel dolgozó kutatás fókuszcsoportját a Károli Gáspár Református Egyetem osztatlan tanárszakos hallgatói alkották, akik szakpárjaik szerint két halmazba rendezhetők, így őket a következőkben *drámás* (vagyis dráma- és színházismeret szakos), illetve *nem drámás* (vagyis nem dráma- és színházismeret szakos) *csoportként* fogom megnevezni.

A vizsgálat egyetlen, a tanítási dráma (DIE) műfaján belül is jól ismert konvencióra, a *forró székre* koncentrált, mert e dramatikus munkaforma hipotézisem szerint egyfelől valamennyi tanórán hasznosítható, másfelől erősen igényli a tanári szerepbelépés tudatosságát. A kutatás során a résztvevőkkel kipróbáltunk néhány tanítási drámába illesztett forró székes helyzetet, és a hallgatók saját óraterveket is készítettek a konvenció alkalmazásával. Célom kettős volt. Egyfelől meg akartam vizsgálni a drámás és nem drámás tanárhallgatók előítéleteinek változását a tanári szerepbelépés kapcsán. Másfelől azt szerettem

¹ Oktatási Hivatal: *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára – Dráma és színház*, melléklet az 5/2020. (I. 31.) EMMI rendelethez.

volna, hogy az általam vezetett workshopok során közösen jussunk el óratervek/óravázlatok, tematikus tervek készítéséig különböző tantárgyak vonatkozásában. Ezért először magán a konvención gondolkodtunk el fókuszcsoportos beszélgetések keretein belül (ebben az adatgyűjtési módszerben a közös gondolkodást tekintem adatnak, ezért a beszélgetésekről hangfelvétel készült, amihez a résztvevők hozzájárultak), majd összesítve a gondolatokat és igényeket, a kutatásban részt vevő hallgatók óraterveket készítettek, és reflexiókat írtak a tanári szerepbelépésről, a forró székről és a workshopokról (ez esetben a reflektív gondolatok minősültek az adatelemzés tárgyának). Ez a kutatási fázis azt segítette, hogy felmérjük az igényeket, valamint népszerűsítsük a drámapedagógia módszertanát a nem drámatanárok köreiből is. Ha ugyanis elfogadjuk Gyarmathy Éva tézisét, mely szerint a 21. században nincs mindentudás, viszont létszükséglet a „mindenttanulás”,² akkor kulcsfontosságú azt leszögezni, hogy a tanári pályára csak az alkalmas, aki igényli a folyamatos megújulást és fejlődést. Ennek eszköze lehet a drámapedagógia, melynek egyik fontos módszere a tanári szerepbelépés. S mivel ezt a legtöbb ember színészkedésnek, mi több: profi színészkedésnek tekinti, amihez nincs végzettsége, a kutatás arra is rámutat, hogy mi gátolja vagy segítheti, hogy a pedagógusjelöltek új technikákkal és módszerekkel kísérletezzenek.

A kvalitatív kutatást összesen kilenc résztvevővel (öt nem drámás hallgató, négy drámás) végeztem. A workshopokon részt vevő másod- és harmadéves tanárszakos hallgatók³ először egy ún. bemeneti kérdőív kérdéseit válaszolták meg, amelyek a dramatikus formákkal és a tanári szerepbelépéssel kapcsolatos félelmekre, előnyökre/hátrányokra vonatkoztak. A workshopok után fókuszcsoportos beszélgetéseket folytattunk a két csoporttal, valamint írásos reflexiókat is írtak a résztvevők általam megadott kérdések mentén. E két eljárás segítségével össze tudtam hasonlítani a workshopok előtti és utáni gondolatokat. A workshopon kipróbáltunk olyan órákat, amelyekben szerepelt a forró szék konvenció, és mélyebben foglalkoztunk a témával. Arra kértem a résztvevőket, hogy készítsenek óratervet saját szakjuknak megfelelően (a drámásoknál a másik szaknak), amelyben szerepel a forró szék konvenció. Kértem őket, hogy ha készítették óratervet, írjanak egy reflexiót általam megadott kérdések mentén a

² Gyarmathy Éva: A kompatibilitás hiánya – tanuló-iskola összeférhetetlenség, mint alapp probléma, *Évszakos*, 2024/ősz, 16–21. https://tkbg.hu/dokumentumok/Kiadvany_osz.pdf (Letöltés: 2026. január 31.)

³ Egy elsőéves alapszakos hallgató is csatlakozott – nem tanárszakos, de elmondása szerint szeretne foglalkozni pedagógiával. A nemi arányok véleményem szerint nem relevánsak ebben a tekintetben, a négy drámás hallgató mindegyike nő, az öt nem drámás hallgató közül kettő férfi és három nő.

tanári szerepbelépéshez való viszonyukról, az óratervezésről és a workshopról – ezt szintén a különbségek feltárása miatt tartottam fontosnak. A fókuszcsoportos beszélgetéseken megjelenhet egy csoportnyomás / társas nyomás, ami azt eredményezheti, hogy a résztvevők inkább a pozitív véleményeiket fejezik ki, esetleg szemtől szemben nem vállalnak bizonyos gondolatokat. Ezért az utólagos írásbeli reflexió talán más gondolatoknak is teret adhat, amelyeket közölhetnek a résztvevők. Mint láttuk, a kutatás során fontosnak találtam a módszer időbeliségét: a kérdőív a workshop előtt készült, a fókuszcsoportos beszélgetések azonnal a workshop után, a reflexiókat és az óraterveket pedig a program után egy-két héttel küldték vissza a résztvevők. Fontos megemlítenem, hogy a kutatás nem reprezentatív, az eredmények csak a résztvevőkre vonatkoztathatóan lesznek relevánsak.

A workshopok menete a drámások és nem drámások esetében megegyezett. Az egyedüli különbség a forró szék konvenció ismeretében jelent meg, a drámásoknak kevésbé kellett szóban bemutatni ezt a konvenciót, de ugyanúgy próbáltuk ki gyakorlatban az ő esetükben is. Először a kutatásomat vezettem elő a résztvevőknek – akik ekkorra már kitöltötték a kérdőívet. Beszélgettünk dramatikus formákról, alkalmazásukról és eddigi drámás/színjátszó tapasztalatokról. A nem drámások között változó mértékben merült fel drámás tapasztalat, a drámásoknál mindenkinek volt ilyen élménye. A résztvevőknek bevezettem a forró szék konvenciót, majd ki is próbáltuk azt. Két drámaórát hoztam, amelyekben szerepel a forró szék. Az egyik a saját óratervem, amelyet a Drámaóra-tervezés című egyetemi kurzushoz írtam, a másik pedig Tislerics László *Elágazások*⁴ című órája volt. Törekedtem arra, hogy különböző módokon mutassam be a forró széket, hogy ezzel is inspiráljam a résztvevőket a konvenció szabad értelmezésére és továbbgondolására: az én órámban a narratív szakaszban szerepel, Tislerics Lászlóéban pedig a kontextusépítés opcionális eleme. A különbség, hogy narratív konvencióként az én órámban plusz információt hoz be szerepben a tanár a történetbe, kontextusépítő konvencióként pedig összegzőként funkcionál egy szereplő megismerése során. A résztvevőknek is elmondtam, hogy ez a felosztás (kontextusépítő, narratív, mélyítő és reflektív szakasz) leginkább akkor releváns, ha teljes drámaórát tervezünk, de a mi közös gondolkodásunkban egy elemként jelenik meg a forró szék. Itt más funkciói is lehetnek, csak szerettem volna, ha tisztán látjuk ennek a konvenciónak az „eredeti” funkcióját.

Mindkét csoportról elmondható, hogy a résztvevők érdeklődően fogadták a játékot, és a visszajelzések alapján mondhatom, hogy el is feledkeztek arról, hogy egy kutatásban vesznek részt, és a lemodellezett órárszleteket teljes beleéléssel

⁴ Tislerics László: *Elágazások, Drámapedagógiai Magazin*, X. évf., 2000/1, 8–11.

tudták játszani. Ez azért fontos, mert nem csupán elemzői, hanem játszói szem-
szögből is megtapasztalták ezt a dramatikus formát, amit elengedhetetlennek
tartok ahhoz, hogy hitelesen tudjanak reflektálni a tanári nézőponttal kapcso-
latban.

ELMÉLETI ELŐFELTEVÉSEK ÉS AZ ELMÉLETILEG VÁRHATÓ EREDMÉNYEK

Tanárszakos tanulmányaink alatt többször előfordult, hogy a pedagógia-pszichológia modulhoz tartozó kurzusokon (amelyeken különböző szakos hallgatók együtt vesznek részt) szaktársaimmal dramatikus formák alkalmazásával tartottunk kiselőadásokat a megfelelő témákról. Példa erre a belső és külső motívációról szóló vitaszínházi előadás vagy a bullying témájában megvalósult, leginkább a szakértői dráma műfajához hasonlítható óra. Ezekben az esetekben mindig megkértem jelen lévő hallgatótársaimat, hogy valamilyen módon reflektáljanak az órákra. Kíváncsi voltam, mit gondolnak azok a hallgatók, akik nem ismerik ezeket a módszereket, és azt tapasztaltam, hogy nagyon élvezték, sőt, állították, hogy a drámás formák okozta élmény miatt sokkal jobban megmaradnak ezek a témák, és könnyebb előhívni a tanultakat az emlékezetükből. Ezek az alkalmak segítették a kutatási probléma azonosítását.

Amikor éltünk ezekkel az eszközökkel, megpróbáltunk a dráma árnyalt fogalmával dolgozni. Köztudott ugyanis, hogy számos definíció áll rendelkezésünkre. A témában megkerülhetetlen Gabnai Katalin drámajátéknak nevez minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, „melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetők föl”.⁵ A legismertebb (Kaposi László-féle) definíció: „a dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, majd ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be. A fiktív világon belül ugyanakkor valós problémákkal találkoznak, s ezekből a találkozásokból valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.”⁶ Vojtek Ildikó egy 2020-as, a terminológiát boncolgató cikkében⁷ ezt a definíciót azért találja problémásnak, mert a drámatanári munkában oly fontos készség- és képességfejlesztő játékokban nem építünk fiktív világot.

⁵ Gabnai Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*, Budapest, Selinunte, 2023, 7.

⁶ Kaposi László: Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház, in Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008, 2.

⁷ Vojtek Ildikó: Drámapedagógia – színházi nevelés – alkalmazott színház, *Új Pedagógiai Szemle*, 70. évf., 2020/5–6, 59–69.

A kutatás során Golden Dániel definícióját tartottuk szem előtt, mely szerint „a drámapedagógia interaktív részvétel, azaz a cselekvés révén történő fejlesztő tevékenység”.⁸ A drámapedagógia ugyanis mint módszertan épp azért kaphatna nagyobb teret a tanárképzésben, valamint a közoktatásban – nem csak drámaórán –, mert tudatosan él a részvételiség és a bevonódás lehetőségeivel.⁹ Eck Júlia *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*¹⁰ című kötete például kiváló példa erre, hiszen rengeteg jó meglátással, adaptálható lehetőséggel és ötlettel látja el a tanóráikba drámajátékot beépíteni vágyó irodalomtanárokat. Én viszont a kutatásomban fontosnak tartottam, hogy olyan tanárszakos hallgatókkal dolgozzak, akik hozzám hasonlóan (és Eck tanárnőtől eltérően) kevés gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek a pedagógia területén. Továbbá azt is tényként kezelem, hogy sem az interakció, sem a drámapedagógia nem univerzális varázsfegyver, amivel minden probléma megoldható: tehát igenis fontos tudnunk, későbbi iskolai munkánkban *hogyan nem* szeretnénk drámás eszközöket alkalmazni. Lényegében ezt vizsgáltam meg a forró szék nevű konvencióra fókuszálva.

Miért pont a forró szék? Olyan konvenciót választottam, amely ismert a drámapedagógusok körében, és jól használható egyéb tanórák keretein belül is, hiszen egy, az „eljárás szintig kidolgozott munkaforma”.¹¹ Dorothy Heathcote megfogalmazásában „ábrázolást, megjelenítést, megértést segítő játékformák, drámamódok, technikai fogások”.¹² Jonothan Neelands a forró széket a narratív konvenciók csoportjába helyezi, amelyek a bonyodalmat hivatottak behozni a történetbe, amit a tanítási dráma felépít. A forró szék lényege, hogy a tanár (vagy adott esetben játész/csoporttag/diák) szerepbe lép: jellemzően leül egy székbe, a többi résztvevő kérdezi őt, ő pedig válaszol – szerepből. A kérdezők nincsenek szerepben (általában, de ez nincs kőbe vésve).

S mik a várható eredmények?

Munkahipotézisem szerint (ami azon alapul, hogy nem drámás hallgatótársaim érdeklődnek a drámás eszközök iránt)

– a dramatikus formáknak alapvetően pozitív megítélése van a nem drámás tanárhallgatók körében, bár lehetnek kétségeik az effektivitással kapcsolatban nagyobb mennyiségű tananyag esetén;

⁸ Golden Dániel: Színház és nevelés Magyarországon, in Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017, 76–111.

⁹ Vö. Kiss Gabriella: Con-vivere! – gondolatok a „részvétel korának” színházáról, in Kiss Gabriella – Bethlenfalvy Ádám (szerk.): *Színházpedagógiai körkép*, Budapest, KRE–L’Harmattan, 2024, 141–167.

¹⁰ Eck Júlia: *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*, Budapest, OSZMI, 2000.

¹¹ Tölgyessy Zsuzsanna: *A drámapedagógia elmélete és gyakorlata*, Budapest, Akadémiai, 2018.

¹² Dorothy Heathcote: A konvenciókról, in Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*, Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., 2013, 123.

– a nem drámás tanárhallgatók leginkább a játék élményét és a szokásos osztálytermi hierarchiák felbomlását tekintik a dramatikus formák produktivitásának kulcsaként;

– a nem drámás tanárhallgatók azt érzékelik hátrányként, hogy a dramatikus formák több felkészülési időt igényelnek, és alkalmazásukkal kevesebb tananyag adható le, aminek következményei lehetnek a tanár-diák-szülő-iskolavezetés viszonyrendszerében;

– a nem drámás tanárhallgatók félelemként élik meg a képzettség hiányát, az improvizáció kockázatát szerepbelépéskor, a drámás hallgatók inkább a passzív tanulói jelenlétet jelölik meg félelemként;

– a drámás hallgatók kevésbé tartanak az osztálytermi hierarchia felbomlásától.

ADATELEMZÉS

A kérdőív eredményei alapján mindkét csoport látja a dramatikus formák élménypedagógiai előnyeit: az élvezetes tanulást, a tananyag izgalmasabbá és személyesebbé tételét, az órai aktivitás növelését, az oldott hangulat megteremtését. A drámás hallgatóknál is előkerült a lexikális anyag közelebb hozása a diákokhoz és a bevonódás elősegítése, valamint több válaszban szerepelt a személyiségfejlesztés.¹³

Fontos megemlíteni, hogy a résztvevők rendszerszinten is látják az olyan hátrányokat, mint a NAT teljesíthetetlensége, időigényesség, bevett oktatási formáktól való távolság, és hogy nehéz utána visszazökkenni a szürke órákba. Felmerült az is, hogy könnyen előfordulhat, hogy a diákok „nem nyitottak, nem vevők erre”. Volt viszont olyan nem drámás hallgató, aki nem gondolja, hogy lenne hátránya a drámás formáknak.

A szerepbelépéstől való félelmek kapcsán nagyon vegyes válaszokat kaptam. Négy olyan hallgató is volt, aki nem adott választ, nem jelölt meg félelmet a dramatikus eszközök alkalmazásától. A nem drámások boldogan alkalmazzák ezeket a formákat saját tantárgyukban, viszont felmerült, hogy nincs elég rálátásuk, hogy hol, mikor és milyen mértékben tehetnék ezt meg. Megjelent félelem a szülők nemtetszésétől is. A drámás résztvevők utaltak a konkrét megvalósítástól való félelmekre, valamint két válaszban megjelent a diákok passzivitásától való félelem. A drámás hallgatók válaszaiból az olvasható ki, hogy főként csak

¹³ A következőket írták még a válaszadók: kizökkentés a monoton mindennapokból, saját határaink feszegetése, testünk megismerése, társadalmi kapcsolataink megértése, saját magunk elhelyezése a környezetünkben/világban, önfeledt „mintha” élmény → vissza a gyerekkor vidám világába.

tapasztalatlanságuk miatt félnek a szerepbelépést igénylő formák alkalmazásától, és tisztában vannak pályájuk első szakaszainak nehézségeivel. A diákok esetleges passzivitása itt is megjelenik visszatartó erőként.

A *mi segíthet?* kérdésre a nem drámások a módszertani hiányosságaik pótlását válaszolták, a szakmai tudatosság és alaposság igényét fogalmazták meg. Megjelent, hogy tanulhatnának alapszinten ezekről a formákról a képzésük során, valamint szívesen építenének a diákok visszajelzéseire is a módszerek alakításában. A drámások továbbképzéseket és gyakorlatot javasolnak, valamint az önismeret fejlesztését és a drámás formák megtapasztalását résztvevőként. Továbbá megneveztek néhány olyan drámás formát, amelyet szívesen alkalmaznának tanóráikon – például a szakértői drámát, a vitaszínházat, az állóképet, a jelenetkészítést és a drámajátékot (itt Bolton rendszerezése¹⁴ alapján a gyakorlatokra, szabályjátékokra gondolt a hallgató).

A fókuszcsoportos beszélgetésen nagyon hasonló kérdésekkel dolgoztunk. Az első téma az előnyök és hátrányok megítélése volt. A drámás hallgatóknál a fő előny a hatékonyabb tanulás („minden érzékével jelen van”) és a lexikális tudás könnyebb elsajátítása volt. Emellett affektív oldalról közelítve az óra „fun”, és megvan az a face-to-face kapcsolat, amiből egy dráma–média szakos hallgató által fogalmazva a mai világban egyre kevesebb van, főleg pl. médiaórán, ahol gyakran filmet nézünk és/vagy telefonnal/számítógéppel dolgozunk.

A nem dráma szakos hallgatók fő előnyként a kritikai gondolkodás fejlesztését jelölték meg, valamint itt is előkerült a tananyag közelebb hozása a diákokhoz. Beszéltek még az érzékenyítésről, arról, hogy felszabadultak a diákok, és szó esett a szerteágazó tudásátadásról. Talán kognitív oldalról vehető észre különbség a két csapat között: a nem drámások a képességfejlesztésre, a drámások a tudásátadás hatékonyságára fókuszáltak. A fókuszcsoportos beszélgetésben a hallgatók több előnyt soroltak fel, mint a kérdőíveknél – ennek az oka az, hogy a beszélgetéskor épp túl voltunk a dramatikus eszközöket alkalmazó órarészletek kipróbálásán, ez inspirálhatta a résztvevőket, sokszor példaként is hivatkoztak a beszélgetés előtti közös játéokra.

A beszélgetésben a legnagyobb közös aggály – ez hátrányként kerül elő – az időigényesség, az időhiány. Ezt mindkét csoport hangsúlyosan megfogalmazta, de leginkább a rendszerben látják a problémát. Azt gondolják, hogy a felkészülés is sokkal időigényesebb, mint egy frontális, hagyományos módszerekkel dolgozó tanórára, valamint a 45 perces órakeret sem elég ahhoz, hogy egy adott témával ilyen módszerekkel mélyen foglalkozhassunk. Az egyik drámaszakos hallgató

¹⁴ Gavin Bolton: *A tanítási dráma elmélete*, ford. Szauder Erik, Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1993, 11–18.

hozta fel, hogy adott esetben nehéz jól kezelni azt a helyzetet, hogy a tanár szerepbelépésével „megborul a tanár-diák közti hierarchia”. Ennek a kezelésére szükség van tapasztalatra és következetességre a tanár részéről.

A nem drámások az időhiány mellett beszéltek a történelmi hűségről. Az egyik történelem szakos hallgató szerint „történelemből figyelembe kell venni, hogy tényekről beszélünk csak és kizárólag. Álláspontok értékelhetik azt a tényt, hogy ez a tény mire hogyan hatott”, de „(irodalomról beszélve) egy regény szereplője egy fiktív személy. Ott ez nagyon könnyű, mert egy-egy irodalmi műnek mindig van egy szereplője, aki találkozik egy problémával. [...] ott ez így egyszerű, mert fiktív dolgokról beszélünk. De ha ezt átültetjük a valóság síkjára (történelemóra), és mi egy valós személy szerepébe lépünk, az nem lesz hű.” A nem drámás hallgatóban, aki a történelemórán való tanári szerepbelépés lehetőségein gondolkodott, felmerültek ezzel kapcsolatban kérdések, ami ötletindító gondolat lehet egy történelem–dráma szakos hallgató számára.

Néhány hallgató között diskurzus jött létre a tapintatosságról. Egy nem drámás hallgató egy korábbi tapasztalatát osztotta meg: iskolai helyzetben egy diák sírva ment ki egy gyakorlat során, mert mélyen és érzékenyen érintette az adott kérdés. Felmerült a résztvevőben, hogy erre figyelni kell a tanárnak, az érzékeny témákat megfelelően kell bevezetni, de ez nem kifejezetten hátrány, csak egy fontos tényező. Véleményem szerint ez minden egyéb oktatási módszerre igaz, itt azért kerülhet elő fokozottan, mert nagyobb mértékű az érzelmi bevonódás a diákok részéről – egy frontális óra kevésbé mozgatja meg őket ebből a szempontból.

A drámás hallgatók beszélgettek az osztályzás kérdésköréről – ugyanannyi ismeret várható-e el egy dramatikus eszközökkel feldolgozott, illetve egy frontálisan leadott tananyagról egy dolgozatban? Miben más a számonkérés módja? Valamint itt is felmerült a történelemóra és a hitelesség problémája (pl. Mátyás király szerepében ül a tanár a forró székekben, és valahogy arra tereli a beszélgetést, hogy mostantól kapuadó helyett bevezeti a füstpénzt, és már nem kapunként, hanem háztartásonként kell adózni – ez számonkérhető egy írásbeli dolgozatban?).

A kérdőívekhez képest mélyebb szintekről merültek fel hátrányok, szerintem ez is az előzőleg kipróbált órarészleteknek tudható be. Viszont nem is feltétlen hátrányként kerültek elő, hanem olyan nehézségekként, amelyekkel adott esetben még nem találkoztak a hallgatók a gyakorlatban, csak látva egy dramatikus eszközöket alkalmazó óra vezetését, felmerültek a lehetséges hibák, problémák, kérdéses ügyek. A résztvevők gondolatai mind fontos és további gondolkodásra ösztönző kérdések és problémák a drámapedagógia elméletén és gyakorlatán belül egyaránt – a hierarchia, a tanári felkészülés módjai (és különbségei egy hagyományos órára való felkészüléstől), az időhiány, a jelenlegi oktatási helyzet-

hez való alkalmazkodás, a tapintatosság (ezzel együtt a pedagógus kompetenciahatárának megtartása).

Mindkét csoport önmagától elkezdte sorra venni, hogy mely tárgyak tanításában van létjogosultsága ezeknek a formáknak. A résztvevők rögtön elkezdtek gyakorlatban gondolkodni, ami inspirálóan hatott a beszélgetésre. Úgy találták, hogy a humán tárgyak esetében tud kiemelten jól működni a tanári szerepbelépés. A média-, az irodalom- és a nyelvórát, valamint az osztályfőnöki órát említették többen, de előkerült a filozófia-, az etika- és a hittanóra is, ahol szintén alkalmazhatónak találták a hallgatók. A készségtárgyakat és a természettudományos tárgyakat a nem drámás csoport sokkal határozottabban zárta ki a tanári szerepbelépés alkalmazhatóságának köréből, mint a drámás hallgatók, akiknél szintén felmerültek ezek a tárgyak mint korlátok, de nem annyira egyértelműen. A drámás hallgatók nagy lehetőséget látnak a forró székben, ha irodalmi/történelmi személyek szerepébe lép a tanár, azonban a nem drámásoknál van ebben egy ellentmondás. Folytatódott a már korábban idézett szakmai dilemma, miszerint a valós személyek szerepében nem lehet teljesen történelemhű, hiteles az óra, fiktív személyeknél viszont nagyobb a lehetőség.

A félelmek kapcsán előkerült a fegyelmezés témája – a nem drámásoknál kisebb vita alakult ki arról, hogy a szerepből való kiesés mennyire töri meg a „felépített színházi világot”, mennyire nehéz visszalépni a fikcióba. Az egyik hallgató erős színházi párhuzamot hozott a tanár szerepbelépésére. A résztvevő azt állította, hogy ha a tanár szerepben van, de fegyelmeznie kell, és így ki kell lépnie a szerepből, az olyan, mintha a Hamletet játszó színész a színpadon elővenné a mobilját, és megnézné, kitől kapott üzenetet. Természetesen van olyan szerep az órán, amibe belefér a fegyelmezés (pl. egy király vagy felsőbb hatalom), de van olyan helyzet, amiben teljesen karakteridegen volna szerepből fegyelmezni. Állítása szerint ezek után nagyon nehéz visszakerülni a fiktív világba, amit a tanár korábban nagy erőfeszítéssel felépített. Egy másik nem drámás hallgató ezzel szemben azt állította, hogy a diákok tudják, hogy ez fikció, egy szerep a tanár részéről, és nagyon könnyen vissza tudnak kerülni az óra képzeletbeli világába. Eredményesnek tartom, hogy a nem drámás hallgatók elkezdtek vitázni ezen a témán. Fontos diskurzus alakult ki közöttük a dramatikus formák alkalmazásáról, ami érdeklődésük meglétét jelzi.

A drámások leginkább a NAT-hoz való kötöttségektől félnek, hogy lehetetlen haladni a tananyaggal, ha dramatikus formákkal dolgoznak, valamint a külső reakcióktól – szülők, akár kollégák részéről. Az egyik résztvevő azt mondta, hogy újoncként különben is félni fog a kollégái véleményétől, de ha nem nyitottak a drámapedagógia eszközeire, akkor végképp. Ugyanez a hallgató később, átgon-

dolva ezt a kérdést, azt állította, hogy „nem tartozom magyarázattal a kollégáknak, hogy milyen módszereket alkalmazok”, amit alátámasztott egy másik hallgató: „Nem kéne bizonygatni, hogy miért van jogom ezt megcsinálni.” Ugyanakkor a drámásoknál előkerült egy másik félelem: „Mi van akkor, ha ott állok, és nem kérdez senki?” A hallgatók nevettek, ezzel oldották fel valós félelmüket. Egy másik hallgató azt mondta: „Teljes kudarc. Képzeld el, hogy mindenki ki-megy.” Vagyis a drámások félnek a visszautasítástól – akár a diákok, kollégák vagy a szülők részéről. Félnék a bizalommal való visszaéléstől, valamint az oktatási rendszer állította kimeneti követelmények teljesíthetetlenségétől. A nem drámások az érzékeny témáktól tartanak, a kompetenciahatár átlépésétől – attól, hogy egy diák magára ismer, esetleg elsírja magát. Attól, hogy valamilyen szempontból sérülést okoznak. Tartanak a rögtönzéstől, improvizációtól, valamint a vitákkal együtt valamennyire egyetértettek abban, hogy a fegyelmezés megtörheti a fikciót, így a szerepből való kilépéstől, a váratlan eseményektől is tartanak.

Az utolsó kérdésben javaslatokat kértem arra, hogy mi segíthet ezeken a félelmeken, amelyeket említettek a résztvevők. Az eredmények az alábbi táblázatban láthatóak:

1. táblázat. Mi segíthet az említett félelmeken a csoportok szerint?

Drámások válaszai	Nem drámások válaszai	Mindkét csoportban előkerült gondolatok
Rugalmasság, improvizációs készség fejlesztése, B-terv, támogató közösség (pl. Facebook-csoport), ahol a drámatanárok megbeszélnek tapasztalatokat, önbizalom, bizalmi viszony a kollégákkal	Rendszerszintű segítség: szakirodalom/továbbképzések nem dráma szakosoknak, workshopok, iskolai konzultáció az ottani drámatanárral, ha van, szakmai segítség: komplett óravázlatok, támpontok a módszer alkalmazásához	Egyetemi képzés: módszertan beépítése az egyetemi tanárképzésbe, motiváció: a diákok motivációjának ismerete, témáik megkeresése

A beszélgetés során ajánlottam elérhető továbbképzéseket és workshopokat a nem drámás csoportnak, valamint óravázlatokhoz javasoltam a *Drámapedagógiai Magazin* online elérhető számait.¹⁵ Az itt található drámaórák inspirálhatnak a tervezésben, vagy akár egy az egyben levezethetőek a megfelelő életkorú, játéktapasztalatú osztályoknál.

¹⁵ A számok online elérhetőek: <https://dpm.drama.hu/> (Letöltés: 2026. január 31.)

A beszélgetések alapján összesítve a következő állítások mondhatók el:

- a drámatanár szakosok tisztában vannak a korlátokkal, nagy bizalommal vannak a módszer pedagógiai erejével kapcsolatban;
- a drámatanár szakosok univerzálisabbnak tartják a módszert – szinte mindenhol alkalmazhatónak találják;
- a nem dráma szakosok szkeptikusak a valós személyek ábrázolásával, annak hitelességével kapcsolatban;
- a nem dráma szakosok félelmei inkább a diákok érzelmi biztonságára irányulnak;
- a drámatanár szakosok félelmei inkább külső akadályokra irányulnak;
- mindkét csoport látja a módszer időigényességét, ezzel összefüggésben a NAT és a rendszer akadályait;
- mindkét csoport látja a hagyományos tantermi hierarchia megborulását és ennek hatékony és veszélyes elemeit, ezzel együtt a módszer értékei miatt – kritikai gondolkodás fejlesztése, téma közelhozása, bevonódás, interakció, közösségépítés – érdemesnek tartanak bevezetni a tanárképzésbe a drámapedagógia módszertanát.

Hogyan árnyalják ezeket a téziseket azok az 1–1,5 oldalas reflexiók, amelyek a workshopra vonatkoztak? Ahogy korábban írtam, segíthetnek pontosítani a fókuszcsoportos beszélgetés olyan témáit, mint a társas nyomás, a kompromisszumok, a konszenzusra való törekvés. A továbbiakban három reflexió elemzését hasonlítom össze egymással, illetve a fókuszcsoportos beszélgetés eredményeivel.

A három reflexió sok ponton erősíti meg a fókuszcsoportokban is megfigyelhető témákat: pl. a témák közelebb hozása a diákokhoz, az érdeklődés felkeltése, az élmény fontossága. Ugyanígy előkerültek a dramatikus formák hátrányai, a NAT-tal való összeférhetetlenség, a sűrű tanrend és az érettségire való készülés. Félelmek tekintetében a diákok passzivitását erősítették meg a hallgatók.

Vannak viszont szempontok, amelyek nem kerültek elő a fókuszcsoportban, vagy finomodtak azóta. Az egyik hallgató megfogalmazta azt a kerülendő hibát, amikor a tanár színészi vágyait éli ki a tanórán szerepbelépéskor. Ez rávilágít arra a módszertani alapvetésre, hogy mindig a pedagógiai cél az elsődleges az órákon akkor is, ha a tanár szerepbe lép. Egy másik hallgató is egy kerülendő helyzetet fogalmazott meg: ha a tanár nem konzekvens a szerepbelépéssel (nincs megfelelő jelzés, hogy mikor van szerepben, pl. minimális jelmez, sapka, pulóver stb.), könnyen félreérthető a játék. A diákok passzivitásától való félelem kapcsán előkerült egy erősebb kifejezés, a szabotálás – ettől tart az egyik hallgató. Ez azért fontos, mert elképzelhető, hogy a fókuszcsoportban a csoportnyomás miatt nem fogalmazta meg ilyen erősen a résztvevő, hogy mitől is tart igazán.

Kulcskérdésként merült fel a fokozatosság elve, ami szintén egy ismert fogalom a drámapedagógiában. Az egyik résztvevő szerint egy osztály, amely még nem találkozott drámával, kellemetlen helyzetbe kerülhet, ha a tanáruk szerepbe lép az órán.

ÖSSZEGZÉS

Kisléptékű kutatásom célja, hogy feltárjam a drámapedagógia módszertanának, ezen belül a forró szék konvenciónak a megítélését az osztatlan tanárszakos hallgatók körében. A kvalitatív módszerekkel gyűjtött adatok megerősítik, hogy a dramatikus eszközök, munkaformák iránti igény megjelenik a nem dráma szakos tanárhallgatók körében is. Megerősítette a kutatás azt is, hogy a hallgatók véleménye szerint a drámás módszerek gyakorlati megvalósítását erősen gátolhatják rendszerbeli korlátok – magas felkészülési idő, hatalmas mennyiségű lexikális tananyag leadásának kényszere stb. Merültek fel különbségek a két csoport között (drámás – nem drámás), de mindkét csoport látja ezeket a rendszerszintű korlátokat. Emellett mindkét csoport látja a dramatikus formák alkalmazásának az előnyeit is: fejlesztik a kritikai gondolkodást, és közelebb hozhatják a diákokat a felmerülő témákhoz.

Felmerültek személyes félelmek is a csoportokban az érzékeny témák feldolgozásának módjával, a diákok/kollégák/szülők visszautasításával és a diákokkal való interakció kudarcba fulladásával kapcsolatban. Ezekre megoldásként mindkét csoport megfogalmazta a drámapedagógia módszertanának beépítését az egyetemi tanárképzésbe, valamint a nem drámás hallgatók a rendszerszintű segítséget nevezték meg szükségesnek (pl. szakirodalom, workshopok, iskolai drámatanárral való konzultáció). A drámás hallgatók a személyes kompetenciák fejlesztését emelték ki – rugalmasság, improvizációs készségek fejlesztése, gyakorlás. A drámás hallgatóknak fontosak a drámás közösségek, ahol megoszthatják tapasztalataikat, és egy támogató szakmai közösség tagjaiként vehetnek részt különböző programokon (utaltak a kutatáshoz tartozó workshopra is).

Kutatásom igazolta, hogy a hallgatók a drámapedagógiát fontos, konkrét pedagógiai célokat szolgáló eszközként azonosítják. Kutatásom kisléptékű, de rámutatott arra, hogy a résztvevő tanárhallgatók érdeklődnek új technikák és a drámapedagógia módszertana iránt, amelyekkel valódi cselekvésen keresztül tudnak kapcsolódni a diákokhoz „egy emberi, face-to-face kapcsolat[ban], amiből egyre kevesebb van manapság”.

IRODALOMJEGYZÉK

- BOLTON, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*, ford. Szauder Erik, Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1993.
- ECK Júlia: *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*, Budapest, OSZMI, 2000.
- GABNAI Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*, Budapest, Selinunte, 2023.
- GOLDEN Dániel: Színház és nevelés Magyarországon, in Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017, 76–111. <https://doi.org/10.1556/2065.179.2018.6.11>
- GYARMATHY Éva: A kompatibilitás hiánya – tanuló-iskola összeférhetetlenség mint alap-probléma, *Évszakos*, 2024/ősz, 16–21. https://tkbg.hu/dokumentumok/Kiadvany_osz.pdf
- HEATHCOTE, Dorothy: A konvenciókról, in Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasó-könyv*, Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., 2013, 118–125.
- KAPOSI László: Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház, in Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008. <https://www.szitoimre.hu/wp-content/uploads/2024/10/28-dramapedagogia-jatek-fejldes-szito.pdf>
- KISS Gabriella: Con-vivere! – gondolatok a „részvétel korának” színházáról, in Kiss Gabriella – Bethlenfalvy Ádám (szerk.): *Színházpedagógiai körkép*, Budapest, KRE–L’Harmattan, 2024, 141–167. <https://doi.org/10.56037/978-963-646-115-7>
- OKTATÁSI HIVATAL: *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára – Dráma és színház*, melléklet az 5/2020. (I. 31.) EMMI rendelethez.
- TISLERICS László: Elágazások, *Drámapedagógiai Magazin*, X. évf., 2000/1, 8–11.
- TÖLGYESSY Zsuzsanna: *A drámapedagógia elmélete és gyakorlata*, Budapest, Akadémiai, 2018. <https://doi.org/10.1556/9789634542650>
- VOJTEK Ildikó: Drámapedagógia – színházi nevelés – alkalmazott színház, *Új Pedagógiai Szemle*, 70. évf., 2020/5–6, 59–69.

A SZEREPBELÉPÉS
GYAKORLATI MEGKÖZELÍTÉSBŐL

TANÁR SZEREPBEN – MITŐL MŰKÖDIK JÓL?



TIM TAYLOR

Ha ezt az írást¹ olvasod, valószínűleg már tudod, mi az a tanári szerepbelépés. Sőt, ennek a megközelítésnek az egyik legmeglepőbb sajátossága éppen az, hogy még a kisgyerekek is ösztönösen értik. Emlékszem, egyszer egy négy-öt éves gyerekekből álló osztállyal dolgoztam. A *Medvevadászat* című könyvet olvastuk. Könnyű elképzelni a jelenetet: amikor a könyvben szereplő család akadályhoz ér, mi is felállunk, és együtt eljátsszuk a történetet. (Vajon ez a megfelelő szó? A terminológia ebben a munkában különösen kényes. Egyesek szerint a „mímes játék” pontosabb kifejezés, mások a „megcselekvést” tartják szakmailag helyesebbnek.) Mindenesetre mindannyian felállunk, együtt mozgunk a családdal, és mondjuk a szöveget:

Nem mehetünk fölötte,
nem mehetünk alatta,
át kell mennünk rajta!
Csobban-csusszan, csobban-csusszan, csobban-csusszan.

A kép világos.

A könyv legvégén van egy könnyen elhagyható, kétoldalas illusztráció: a medve egyedül bandukol hazafelé a tengerparton. Vállai előreesnek, feje lehajtva, tekintete a homokba fúródik. Alkonyat van, a nap lenyugszik a tenger fölött, az egész képnek melankolikus hangulata van. Felmutatom a képet a gyerekeknek. Figyelmesen nézik. Úgy érzem, ezen a ponton hiba lenne azt kérdezni: „Szerintetek mit érez a medve?” Ez az a fajta kérdés, ami zsákutcába vezet – a válasz nagy valószínűséggel annyi lenne: „Szomorú.” Kérdezhetném azt is: „Miért gondold, hogy szomorú?”, de nem biztos, hogy tudnák, és őszintén szólva unalmas is ez a kérdés. A sok izgalom után ezzel valószínűleg elveszíteném az osztály felét.

A helyes lépés ilyenkor az, hogy megtartjuk a teremben lévő energiát, és célt adunk neki. Ezért a tanári szerepbelépést alkalmazom. Azt mondom a gyerekeknek:

¹ Ez a tanulmány először a *NATD Journal for Drama Education* című folyóiratban jelent meg (vol. 40, 2025/1).

– Amikor most felállok, én leszek a medve a történet végén, a tengerparton. Lássuk, mit gondoltok róla.

Felállok, leejtem a vállaimat, pár lépést teszek, ahogy a medve tenné, majd visszaülök.

– Mit gondoltok? – kérdezem.

– Szerintem szomorú – mondja az egyik gyerek.

– Szerintem magányos – teszi hozzá egy másik.

Megkérdezem tőlük:

– Szeretnétek beszélni a medvével? Elég barátságos, csak nagyon boldogtalan.

A gyerekek igennel válaszolnak.

– Akkor be kell lépnetek a történetbe. Álljatok fel!

Felállnak, én pedig narrálok:

– A medve a tengerparton cammogott, a homokot bámulta. Szeretnétek mindannyian a medve lenni?

Azt mondják, igen, így együtt kezdünk el cammogni, miközben folytatom:

– A medve a tengerparton cammogott, a homokot bámulta. Vállai előreestek, szája szomorúan lefelé görbült. Hallotta a hullámokat, ahogy a parthoz csapódnak, de ez most nem érdekelte. Egyetlen vágya volt: hazajutni a barlangjába. Ott is volt, közvetlenül előtte, egy sötét nyílás a sziklafalban. Bement, és lehangoltan leült.

Leülök, és intem a gyerekeket, hogy ők is üljenek le. Most mindannyian együtt vagyunk a „barlangban”, a szőnyegen. A medve hangján szólalok meg:

– Olyan magányos vagyok. Miért fut el tőlem mindenki? Csak barátkozni szeretnék.

A gyerekekre nézek, mintha ott lennének velem a barlangban.

– Mit tehetnék?

Ezután kiegyenesedem, és kilépve a fikcióból megkérdezem tőlük:

– Hallottátok, mit mondott a medve? – És innen folytatjuk tovább.

Érdemes itt egy pillanatra megállni és végiggondolni, mi történt a gyerekek fejében. Első ránézésre egyszerű mintha-játéknak tűnhet, de valójában sokkal összetettebb folyamatról van szó. Amikor felálltam, és azt mondtam, hogy a medvét fogom megjeleníteni, a gyerekek azonnal megértették, hogy továbbra is a tanáruk vagyok, de egy rövid időre egy másik szerepet is felveszek. Ennek a két dolognak az egyidejű tudatosítása komoly teljesítmény. Tapasztalataim szerint a nagyon fiatal gyerekek erre még nem képesek, de négy-öt éves korban már képesek megugrani ezt a képzetükkel.

Amikor pedig ők maguk is beléptek a szerepbe, még tovább léptek. Nemcsak lemásolták a mozgást, hanem érzéseket is társítottak hozzá: „szomorú”, „magányos”. Ebben a pillanatban valami igazán összetett dolgot csináltak: elképzelték

egy másik lény belső világát. A pszichológusok ezt mentalizációnak nevezik, és ez az egyik legkülönlegesebb emberi képességünk. Ez nem „csak játék”. Ez empátia élesben: a gyerekek a képzeletüket használják arra, hogy más nézőpontba lépjenek, és együtt hozzanak létre jelentést.

És van itt még valami fontos. Senki nem tanította meg őket erre. Nem magyaráztuk el nekik, hogyan kell szerepbe lépni, vagy hogyan kell elképzelni mások gondolatait és érzéseit. Egyszerűen megtették. Ez arra utal, hogy ez nem egy „tantermi készség”, hanem egy mélyen emberi képesség, amit a gyerekek magukkal hoznak.

Ennek valószínűleg evolúciós gyökerei vannak. Az emberiség korai történetében azok az őseink, akik képesek voltak elképzelni, hogy mit gondol vagy érez a másik, előnyben voltak. Aki meg tudta jósolni, mit tervez a vadásztársa, vagy el tudta dönteni, hogy az idegen a tűz mellett veszélyt jelent-e vagy barátot, nagyobb eséllyel maradt életben. Az előrelátás, az együttműködés és a közös tervezés erősebbé tette a csoportokat. A történet, a játék és a szerep nem pusztá szórakozás, hanem próbaterem az emberi lét legfontosabb képességeihez.

A dráma mint tanulási eszköz tehát nem egyszerű kiegészítés vagy különálló óraforma, hanem annak a módja, hogy egy mélyen emberi képességet állítsunk a tanulás szolgálatába. Ennek a középpontjában – és talán a dráma alapú tanulás legfontosabb eszközeként – a tanári szerepbelépés áll. Ez a fikció katalizátora, motorja, szervezője és közvetítője: előreviszi a történetet, feszültséget teremt, és interakcióba lép a diákokkal a képzeletbeli világon belül.

Éppen ezért fontos végiggondolni, hogyan lehet jól csinálni. Ez gyakorlati pedagógia: olyasmi, amit érdemes gyakorolni, reflektálni rá és finomítani. Nem állítom, hogy egyetlen helyes módja létezik – sőt, ez tévedés volna. Ahogy minden művészi tevékenységnek, ennek is számtalan formája és értelmezése van. Azt javaslom azonban, hogy vegyük komolyan, és tekintsük a tanítás alapvető részének – olyasminek, amit minden tanárképzésben tanítani kellene, és minden iskolai tantervbe be kellene építeni.

Ami most következik, az az én jelenlegi nézőpontom: mit tudok most a tanári szerepbelépésről és arról, hogy mitől működik jól. Lehet vele vitatkozni, és ez rendben is van. Ez nem egy végső igazság, hanem a jelenlegi nézetem. Megpróbálom elkerülni, hogy egy pontos listát vázoljak fel – a listák szörnyűek –, azonban az ötletek elkerülhetetlenül kategóriákba rendeződnek.

Először is: kerüljük a színészkedést. A színészkedés ebben a munkában zavaró. A gyerekeket nézővé teszi, és azt az üzenetet közvetíti azok felé, akik nem érzik magukat komfortosan a szereplésben, hogy „ez nem neked való”. Legyen egyszerű, legyen hiteles. Ne vigyük túlzásba – ebben a munkában a kevesebb több.

Amikor felálltam, hogy a medvét megjelenítsem, nem „medvének” próbáltam látszani. A kép hangulatát próbáltam megfogni, és a cselekvésekre koncentráltam. Ha azon gondolkodtam volna, hogyan kell „medvésen” játszani, valószínűleg elrontottam volna – vagy a gyerekek kinevettek volna. Ez a baj a színészkedéssel: hacsak nem vagyunk igazán jók benne, többnyire akadályozza a munkát.

Másodszor: ügyeljünk arra, hogy ne zavarjuk össze a gyerekeket. Ez meglepően könnyen megtörténhet. A legtöbbünknek van már rémtörténete olyan drámafoglalkozásról, ahol a fikció és a valóság határa elmosódott, és a gyerekek nem voltak biztosak abban, mit higgyenek. Nálam a legrosszabb eset az volt, amikor másnap reggel szülők sorakoztak az osztályterem ajtajában, mert a gyerekeik nem tudtak aludni az előző napi kísértettörténet után.

Időbe telt, mire megértettem, mi történt. Végül rájöttem, hogy a jelrendszer a kulcs. Gondoljunk csak arra, amikor színházba vagy moziba megyünk, vagy megnézünk egy filmet a tévében, vagy felcsapunk egy regényt. Különböző módokon, de mégis egyértelmű a jelzés mindegyik esetben, hogy két világ van jelen: a fikció világa, amelybe belépünk, és a valóságos világ, amelyben élünk. Képzeljük el, mennyire félelmetes lenne a *III. Richárdot* nézni, ha nem tudnánk, hogy fikció. A főszereplő beismeri, hogy gyilkos, és további gyilkosságokat tervez – mégis tudjuk, hogy ez nem a valóság, mert a színpad, a fények és a függöny egyértelműen jelzik, hogy ez fikció. Teljesen beleélhetjük magunkat a karakterekbe és a történetbe, miközben teljes mértékben biztonságban vagyunk.

Az osztálytermi dráma kontextusában nagyon kevés dolog van, ami megvédené a gyerekeket az élménytől, és világossá tenné, hol kezdődik a fikció.

Elmesélek egy esetet, amely intő példaként szolgálhat.

Miután édesapám nyugdíjba vonult – harmincöt éven át volt tanár és iskolaigazgató –, részmunkaidős állást vállalt egy múzeumban. Az épület korábban dologház volt, és megőriztek benne egy viktoriánus kori tantermet. Apám feladata az volt, hogy viktoriánus tanárnak öltözzön – keménygallér, hosszú kabát, a hóna alatt egy nádpálca –, és amikor a gyerekek beléptek, szigorúan rájuk nézzen, majd parancsoló hangon rájuk morduljon: „Leülni!”

Pár hét múlva felhívtam, hogy megkérdezzem, hogy megy a munka.

– Nem rosszul – mondta –, csak az a gond, hogy néhány gyerek sír.

– Ez nem hangzik jól – válaszoltam. – Mit csinálsz pontosan?

Elmesélte az öltöztetést és a parancsolgatást.

– Megvan a probléma – mondtam neki. – A gyerekek nem tudják, ki vagy te. Tudják, hogy ez fikció (legalábbis remélem), de nem tudják, hogy *te*, Tony, pont olyan vagy-e, mint az a viktoriánus tanár, vagy csak eljátszod.

– Igen – mondta. – Akkor mit tegyek?

Tovább beszélgettünk, és végül úgy döntött, hogy a hosszú kabátot és a nádpalcát akasztóra teszi. Amikor a gyerekek belépnek, civilként köszönti őket, és azt mondja: – Mindjárt fel fogom venni ezt a kabátot, és a kezembe veszem ezt a pálcát. Amikor ezt megteszem, viktoriánus tanárrá válok. Szerintetek hogyan fogok viselkedni?

Így vonta be a gyerekeket a fikció megteremtésébe, és már a kezdetektől világossá tette számukra, hogy ez nem valóság, bármikor megállítható, és teljes biztonságban vannak.

Most térjünk vissza a *Medvevadászat* példához, és nézzük meg, mit tettem azért, hogy a gyerekek számára egyértelmű legyen, hol kezdődik a fikció. Először is ott volt maga a könyv. A gyerekek ismerték a könyveket, tudták, hogyan működik. Élvezték a történeteket, és szerettek bekapcsolódni az ismert részekbe. Amit viszont – tudomásom szerint – még nem tapasztaltak, az az volt, hogy a tanáruk szerepbe lép, és őket is erre hívja.

Ezért egy nagyon egyszerű instrukcióval kezdtem: „Amikor felállok, én leszek a medve a történet végén, a tengerparton. Lássuk, mit gondoltok róla.” Érdeemes megfigyelni, mennyi minden sűrűsödik ebben az egy mondatban. A gyerekek pontosan tudták, ki vagyok – Mr. Taylor, a tanáruk –, így nem volt identitásbeli zavar. A mondat világossá tette számukra, hogy mit fogok csinálni („amikor felállok”), kit jelenítek meg (a medvét), – hol történik ez („a tengerparton”), és mikor („a történet végén”). Semmi meglepetés, semmi bizonytalanság.

Ezután eljátszottam a cselekvést. Leejtettem a vállamat, pár lépést tettem, majd visszaültem, és kiléptem a fikcióból. Azonnal megkérdeztem: „Mit gondoltok?” Ez első ránézésre hétköznapi kérdésnek tűnhet, de azt állítom, hogy ez az egyik legfontosabb eszköz, amivel egy tanár szerepben dolgozhat. Ha a belépés rosszul sikerül, az egész folyamat széteshet – kérdezzük csak meg apámat.

Ahogy Luke Abbott gyakran hangsúlyozza, hasznosabb nemcsak tanári szerepbelépésként, hanem tanári szerepbe be- és kilépésként gondolni erre a tevékenységre. Először szerepen kívül voltam, és elmagyaráztam a keretet. Ezután egy rövid időre beléptem a szerepbe, megmutattam a cselekvést. Majd újra kiléptem, és kérdeztem. Kint – bent – kint. Ez a ritmus kulcsfontosságú: egyszerre adja meg a fikció élményét és a biztonságot, hogy a tanár továbbra is jelen van és irányít.

Már ebben az egy mondatban – „Amikor felállok, én leszek a medve a történet végén, a tengerparton” – benne van a történet öt eleméből három: szereplő, helyszín és idő. Amikor eljátszottam a szerepet, hozzáadtam a másik kettőt is: az eseményeket és a feszültséget. Kevesebb mint fél perc alatt a gyerekek minden információt megkaptak ahhoz, hogy értelmezni tudják a helyzetet. Tudták, hol kezdődik és hol ér véget a fikció, mi történik, és hol állnak ők mindebben. Nem

volt bonyolult, nem kellett elmagyaráznom nekik, hogyan működik, csak néhány világos leírásra és egyszerű műveletsorra volt szükség, amit megértettek.

Következő javaslatom: kerüljük a forró széket. A forró szék egy olyan drámás technika, amelyet gyakran korán megtanulunk, valószínűleg azért, mert könnyű megszervezni: „Amikor leülök a székre, én leszek a medve. Mit szeretnétek kérdezni?” A probléma az, hogy ez elmosza a határt a valóság és a fikció között. A szereplő a fikción belül van, a kérdezők viszont kívül. Ez dramaturgiailag nem koherens. Véleményem szerint sokkal jobb megoldás az, ha módot találunk arra, hogy a diákokat is bevonjuk a fikcióba, és olyan szerepbe helyezzük őket, amely okot ad nekik arra, hogy interakcióba lépjenek a tanár szerepével, vagy legalábbis ugyanabban a térben legyenek vele.

Vegyünk egy másik példát. Képzeliük el, hogy a tanár VIII. Henriket jeleníti meg. A diákok már egy ideje tanulnak a Tudor-korról, és a tanár úgy dönt, készen állnak „találkozni” a királlyal. Megmutat nekik egy képet Henriktől, és azt mondja: „Amikor leülök erre a székre, én leszek Henrik. Gondoljátok át, mit kérdeznétek tőle.”

A tanár leül, a diákok elkezdik kérdezni. Előtanulmányaiknak köszönhetően jó kérdéseket tesznek fel: „Miért volt annyira fontos számodra, hogy fiad születessen?” „Miért végeztetted ki Boleyn Annát?” És mivel a tanár is felkészült, jó válaszokat ad. A felszínen ez jól működik – de van egy alapvető gond. A diákok továbbra is a fikción kívül állnak, és egy belül lévő szerepet kérdeznek. Ez nem koherens, és nincs benne valódi feszültség.

Most képzeljük el ugyanezt másképp. A tanár azt mondja: „Megmutatok egy festményt Henriktől, az élete utolsó szakaszából. Nézzétek meg, mit vesztek észre.” Beszélgetés indul. Majd így folytatja: „Amikor most leülök erre a székre, azt a Henriket fogom megjeleníteni, akiről ez a kép készült. Képzeljétek el, hogy ti vagytok a festők, akiket megbízott ezzel a munkával. Óriási megtiszteltetés – de nem túl kényelmes helyzet. Ellentmondásos híreket hallottatok a királyról. Álljatok körém, mintha a munkafolyamat elején lennétek. Vázlatokat készítenétek, mérítetek a testarányokat. Őszinték lesztek? Nem igazán vevő a király a hízélgésre. Egy pillanatra én leszek Henrik. Nézzük meg, mi történik.” A tanár leül, és ő a király. Rossz hangulatban van: a lábát dörzsöli, fintorog, nyújtózkodik, igazgatja a ruháját. Szigorú, kemény tekintettel mered a festőkre. „Sokáig fog ez tartani?” – morogja. A tanár kilép a szerepből: „Mit láttatok?” A diákok beszélnek Henrik állapotáról, feszültségéről. „Vajon mit kérdeznétek tőle?” – folytatja a tanár. „Óvatosnak kell lennetek. Meg kell nyugtatnotok. Ha úgy érzi, bízhat bennetek, talán megnyílik. Ezek a portrék hetekig készülnek, hosszú ideig lesztek együtt vele. Hosszú élet áll mögötte. Vajon van-e benne bármi megbánás?”

A *Medveadászat* esetében ez sokkal egyszerűbb volt. Azt mondtam: „Szeretnétek beszélni a medvével?” Majd: „Akkor be kell lépnetek a történetbe.” Ez elég volt ahhoz, hogy a gyerekek ugyanabba a világba kerüljenek, mint a medve. Ekkor még nem volt saját nézőpontjuk, de a következő kérdésem – „Szeretnétek mindannyian a medve lenni?” – már lehetőséget adott nekik arra, hogy szerepet és perspektívát vegyenek fel. Számomra a folyamatnak ez a lépése kulcsfontosságú, és alaposan átgondolom.

A megfogalmazás fontos; és a koherencia és a drámai feszültség szempontjából elengedhetetlen az, hogy a diákok – számukra értelmezhetően keretezve – saját nézőponttal rendelkező szereplőként vonódjanak be a történetbe.

Utolsó javaslatom: használjuk tudatosan a narrációt. A narráció rendkívül hasznos lehet, ha nem vesszük túlzásba. Számomra négy fő funkciója van, ahogy azt a *Medveadászat* példája is mutatja.

Az első: a szereplő viselkedésének leírása – egyfajta mesélő hang a tanár és a diákok cselekvései mellett: „A medve a tengerparton cammogott, a homokot bámulta.”

A második: hozzáférést adni a szereplő gondolataihoz és érzéseihez: „Hallotta a hullámokat, de nem érdekelte. Csak haza akart jutni a barlangjába.”

A harmadik: a helyszín leírása, gyakran részletekkel és színekkel kiegészítve: „Ott volt előtte a sötét nyílás a sziklafalban.”

A negyedik: a történet előremozdítása, irány és lendület adása: „Bement, és lehangoltan leült.”

Ugyanez alkalmazható a VIII. Henrik példában is.

1. A szereplő viselkedésének leírása. „Henrik ide-oda járkált a szobában. Odament az asztalhoz és felvette a tollat. Egy lap hevert az asztalon; úgy állt ott, mint egy vádirat. Habozott, majd olyan gyorsan írta alá a nevét, amilyen gyorsan csak végig tudott futni a toll hegye a lapon.”

2. Hozzáférés a szereplő gondolataihoz és érzéseihez. „Ez véget vetne ennek” – gondolta magában, bár tudta, hogy ez hazugság.

3. A jelenet leírása, részletekkel és színekkel kiegészítve. „Kintről a palota zaját hallotta – emberek beszélgettek, lovakat vittek vissza az istállójukba, zenészek hangolták a hangszereiket – csak egy átlagos nap. Csakhogy örökre emlékezetes marad a történelemben.”

4. A történet folytatása. „Henrik elejtette a tollat, és forró viasszal lepecsételte a levelet. Rányomta a királyi bélyegzőt, és Cromwellt hívta, aki az ajtó előtt várakozott. Az üzlet megkötött. Isten lesz most a tanúja.”

Figyelmeztetésként azonban: a narráció erős eszköz, de könnyű túlzásba vinni. Ahogy korábban is említettem, ebben a munkában a kevesebb több, és fennáll a veszélye annak, hogy a túl sok narráció nyomán a gyerekek egyszerűen

csak eljátsszák a történetünket. Ez viszont távol áll attól a helyzettől, amiben lenni szeretnénk. A cél az, hogy éppen annyit adjunk nekik, hogy bele tudjanak lépni a fikcióba, nem pedig az, hogy minden mozdulatukat leírjuk. Ha mindent elmondunk nekik, amit a szereplő gondol, érez és tesz, akkor nem hagyunk teret a képzeletüknek. És ez nem csak a dráma számára kínos. Maga a jelentésteremtés éppen ezekben az üres terekben történik: amikor a gyerekek kipróbálják az ötleteiket, értelmeznek, és saját jelentést hoznak létre. Itt történik a tanulás. A dráma mint tanulási eszköz a legjobb esetben dramatikus kutatás: egy olyan folyamat, amelyben a diákok és a tanár együtt fedeznek fel, kérdeznak és adnak jelentést a fikción keresztül.

Összefoglalva tehát, ezek azok az elvek, amelyek tapasztalataim szerint sikeressé teszik a tanári szerepbelépést az osztályteremben: ne próbáljunk színészkedni – legyünk egyszerűek és hitelesek; ügyeljünk arra, hogy ne zavarjuk össze a diákokat – világosan jelezzük a fikció és a valóság határait; kerüljük a forró széket – őrizzük meg a koherenciát azáltal, hogy bevonjuk a diákokat a fikcióba; és használjuk tudatosan a narrációt – leírásra, érzelmi hozzáférésre, világépítésre és lendületadásra. Számomra ezek olyan alapelvek, amelyekkel a legtöbb tanár tud dolgozni, és amelyeket fejleszteni tud. Mások talán más listát állítanának össze, de én ezekkel most elégedett vagyok, mert gyakorlati tapasztalatból, reflexióból és tanulmányozásból születtek.

Fordította: Tóth-Csiki Zsuzsanna

A SZEREPBEN LÉT MÓDSZERTANA – SZEREPLEHETŐSÉGEK ÉS MUNKAFORMÁK



BETHLENFALVY ÁDÁM – KÖRÖMI GÁBOR

MIÉRT ÉRDEMES SZEREPBE LÉPNI?

A tanári szerepbelépés egyik legfontosabb tapasztalata, hogy megváltozik az óra levegője. Nem feltétlenül látványosan, nem mindig azonnal, de érzékelhetően: a tanulók másképp figyelnek, másképp szólalnak meg, és gyakran maguk is meglepődnek azon, milyen gyorsan válnak egy történet résztvevőivé. A tanár pedig – sokszor saját meglepetésére – sok mindent nyer vele: figyelmet, jelenlétet, kapcsolatot, játékoságot, és nem ritkán a tanítás örömet.

Ahogy a könyv korábbi írásaiból is kiderül, a tanár fiktív szerepbe lépése a tanórák vagy drámás foglalkozások egyik olyan eszköze, amely nem önmagában, hanem valamilyen dramatikus keretrendszer kiegészítve működik. Sajátos megközelítési lehetőséget kínál tanárnak és diáknak egyaránt: ideiglenesen elmozdítja a hagyományos tanár-tanuló viszonyt, miközben nem bontja le annak biztonságos kereteit. Emellett számos pedagógiai cél megvalósulását segítheti a fiktív szerep tudatos alkalmazása. A szerepbe lépő pedagógus a megszokott intézményi viszonyrendszeren belül egy belső, fikciós rendszert hoz létre, amelyben más szabályok, más megszólalási módok és más kapcsolódások válnak lehetségessé. Ideális esetben a tanulók tudatában maradnak annak, hogy tanulási helyzetben vannak, miközben a dramatikus fikció lehetővé teszi számukra a szerepjáték kettős tudatát: egyszerre viszonyulnak a pedagógushoz mint tanárhoz, és ahhoz a szerephez, amelyben a pedagógus megjelenik.²

Ez a kettősség különösen akkor válik hangsúlyossá, amikor a tanár olyan szerepben áll a csoport elé, amely erős érzelmi reakciókat vált ki – például egy elleneséges hatalmi pozíciót képviselő figuraként. Ilyenkor a szereppel szembeni konfliktusos megnyilvánulások nem a pedagógus személyének szólnak, hanem a dramatikus helyzetnek, ami fontos tanulási tapasztalatot kínál a résztvevők számára. A szerepben való létezés tudatos szakaszolása – az egyeztetés, a szerepfelvétel, a szerepben való működés és a szerepből való kilépés elkülönítése – mintát

² Norah Morgan – Juliana Saxton: *Teaching Drama: a mind of many wonder*, London, Hutchinson, 1987, 33–66.

ad a tanulóknak arra, miként választható el a fikció és a „civil” viszonyulás. A tanár ezzel nemcsak a dramatikus munkát támogatja, hanem olyan reflektív mintát is nyújt, amely segíti a tanulókat saját szerephelyzeteik felismerésében és kezelésében.

A tanári szerepbelépés lényege nem az, hogy a tanár „eljátsszon” valakit, hanem hogy belépjen egy történetbe, amelynek a tanulók is részeseivé válhatnak. Amikor a tanár szerepbe lép, az óra már nem pusztán feladatok és válaszok sorozata, hanem egy közösen formálódó esemény. A tanulók nem kívülről szemlélik a problémát, hanem benne vannak: kérdeznek, döntéseket hoznak, vitatkoznak, cselekednek, éreznek, felelősséget vállalnak. A tananyag – legyen az egy irodalmi mű, történelmi helyzet vagy kortárs probléma – történetté válik, amelyhez viszonyulni kell, hiszen azzal találkoznak a diákok, hogy az a történet miként hat egy egyén vagy egy közösség életére.

Ez a belépés ugyanakkor határátlépés is. A tanári szerepbelépés mindig egy határterületen történik: a tanár egyszerre van jelen tanárként és szereplőként, a valóság és a fikció mezsgyéjén. Ez a „kettős jelenlét” adja a módszer erejét és finom feszültségét. A tanár nem mond le a pedagógiai felelősségéről, de ideiglenesen felfüggeszti a megszokott tantermi hierarchiát. A tanulók érzik, hogy valami más történik, mint egy hagyományos órán: más szabályok lépnek életbe, más megszólalások válnak lehetségessé.³

Sokan attól tartanak, hogy a szerepbelépés „színészkedést” vár el, vagy különleges tehetséget igényel. A tapasztalat ennek éppen az ellenkezőjét mutatja. A tanári szerepbelépés nem előadás, hanem kapcsolat: egy felkínált nézőpont, amelyhez a tanulók csatlakozhatnak. Gyakran már egy hangváltás, egy kérdés másként való feltevése, egy apró gesztus is elég ahhoz, hogy a történet elinduljon. A hangsúly nem a tökéletes alakításon, hanem a jelenléten és a közös játék vállalásán van.⁴

A szerepbelépés öröme éppen ebből fakad. Abból, hogy a tanár nem egyedül „viszi” az órát, hanem megosztja a gondolkodás és a döntés terhet a tanulókkal. Abból, hogy az óra kimenetele nem teljesen előre kiszámítható, és hogy a tanulók válaszaival valódi tétet kapnak. Sok pedagógus számol be arról, hogy ezekben a helyzetekben a tanulók olyan oldalai is megmutatkoznak, amelyek a megszokott tanórai keretek között rejtve maradnak: empátia, humor, bátorság, kritikai gondolkodás.

Ez a fejezet azoknak a tanároknak szól, akik nyitottak arra, hogy időről időre kilépjenek a megszokott szerepükből, és belépjenek egy történetbe a diákjaikkal együtt. Fejezetünk nem kész recepteket kínál, hanem olyan módszertani kapaszkodókat, amelyek segítenek eligazodni ezen a határterületen: mikor és hogyan érdemes szerepbe lépni, milyen munkaformákban működik jól, milyen szerep-

³ Eva Hallgren: Drama in Education and the Value of Process, in Mary McAvooy – Peter O'Connor (eds.): *The Routledge Companion to Drama in Education*, London, Routledge, 2022, 49.

⁴ Kaposi László: A tanár – szerepben, *Drámapedagógiai Magazin*, IV. évf., 1994/3, 3.

típusok és státuszok segítik a tanulói bevonódást, és mire érdemes figyelni, hogy a játék öröme mellett a tanulás fókusza is megmaradjon.

A SZEREPBELÉPÉS TERVEZÉSE – EGY PÉLDÁN KERESZTÜL

A tanári szerepbelépés tervezése egy örömteli, kreatív kihívás. Ugyanaz a szöveg, ugyanaz a történet más-más csoportban, más tanári döntésekkel egészen eltérő dramatikus irányokat nyithat meg. Ebben a fejezetben egyetlen, jól ismert irodalmi pillanatot vizsgálunk meg alaposan, több nézőpontból – ezen az egy választott szituáción keresztül szeretnénk a döntési lehetőségek bemutatásával különböző tartalmakra, korosztályokra és helyzetekre általánosítható tudást kínálni.

A választott példa Arany János *Toldijának* egyik kulcsjelenete: az a pillanat, amikor Toldi Miklós eldobja a malomkövet. Ez a jelenet különösen alkalmas arra, hogy tanári szerepbelépéssel dolgozzunk vele, mert egyszerre látványos és problematikus, egyszerre hordoz erőt és veszélyt, indulatot és következményt. A cselekedet erős érzelmi hatást válthat ki, de egyben értelmezésre is szorul.

Nem azt próbáljuk megmutatni, *hogyan kell* ezt a jelenetet feldolgozni, hanem lehetőségeket szeretnénk kínálni a tervezéshez és megvalósításhoz. A tanár gondolkodását követjük végig attól a döntéstől kezdve, hogy „ezt a pillanatot állítom a középpontba”, egészen addig, hogy milyen szerepben, milyen státuszban és milyen munkaformában léphet be. Tehát egy reflektív gondolkodási ívet kínálunk, amely a pedagógusban potenciálisan felmerülő kérdésekből indul ki. Ez a megközelítés lehetőséget ad arra, hogy a tanári szerepbelépést ne elszigetelt technikaként, hanem értelmező pedagógiai döntések sorozataként lássuk. Reményeink szerint a konkrét példa nem szűkíti, hanem éppen tágítja a lehetőségeket: megmutatja, hogy a szerepbelépés nem „egy jó megoldás”, hanem sok lehetséges út tudatos mérlegelése, az óra kitalálása pedig izgalmas, kreatív, alkotó feladat, ami lehetővé teszi sokféle pedagógiai cél megvalósítását.

Arany János művének harmadik énekéből a következő résszel foglalkozunk a továbbiakban:

Túrte Miklós, túrte, ameddig túrhette,
Azzal álla bosszút, hogy csak fel sem vette;
Úgy mutatta, mintha nem is venné észre,
Fülét sem mozdítá a nagy döngetésre.
De, midőn egy dárda válla csontját érte,
Iszonyatosképen megharagutt érte,
S melyen ült, a malomkő-darabot fogta,
Toldi György bosszantó népe közé dobta.

Repül a nehéz kő: ki tudja, hol áll meg?
Ki tudja, hol áll meg s kit hogyan talál meg?
Fuss, ha futhatsz, Miklós! pallos alatt fejed!
Víz se mossa rólad le a gyilkos nevet!
Elvadulsz, elzüllöl az apai háztól,
Mint amely kivert kan elzüllik a nyájtól:
Ki egyet agyarral halálosan sérte,
Úgy aztán kimarta őt a többi érte.

Elrepült a nagy kő, és ahol leszálla,
Egy nemes vitéznek lőn szörnyű halála:
Mint olajütőben szétmállott a teste,
És az összetört hús vérolajt ereszte.
Vérit a poros föld nagy-mohón felnyalta,
Két szemét halálos hályog eltakarta,
S aki őt eloltá, az a veszedelem
Mindenik bajtársnak fájt, csak ő neki nem.⁵

Mint, ahogy bármilyen tananyagnál, ahhoz, hogy tervezni tudjunk, előbb magát a szöveget, helyzetet érdemes elemezni. Ehhez kínálunk először néhány általunk is alkalmazott formát.

A HELYZET ÉRTELMEZÉSE: MIT HORDOZ MAGÁBAN A MALOMKŐ ELDOBÁSA?

A fenti részlet első olvasásra egy indulatkitörés története. Toldi Miklós tűr, hallgat, elvisel, majd egy ponton elveszíti az önuralmát, és olyat tesz, ami visszafordíthatatlan. Dramatikus és pedagógiai szempontból azonban ez a jelenet nem elsősorban az indulat mértékéről szól, hanem egy határ átlépéséről: arról a pillanatról, amikor a belső feszültség külső cselekvéssé válik, és ezzel új helyzetet teremtet. Mindemellett ez a helyzet központi szerepet tölt be a történet ívében, hiszen inentől éri a vád Toldi Miklóst, a gyilkosság alapján ítéli el a király és adja javait Györgynek, majd az utolsó énekben mégis vissza Miklósnak. Ez a jelenet egyébként az indulatkitörés szempontjából is fontos és vizsgálható terület – hiszen hányszor szembesülünk a kamaszok spontán reakcióival, aminek a jelenkorban akár büntetőjogi következményei is lehetnek. Miklós sem véletlenül menekül el...

⁵ Arany János: *A Toldi-trilógia. A hun trilógia*, in uő: *Összes költeményei*, II. köt., Budapest, Osiris, 2006, 19–20.

Tanári szerepbelépés szempontjából az első kérdés nem az, hogy „mit jelent” ez a jelenet, hanem az, hogy milyen lehetőségeket kínál a vizsgálatra. A szöveg nem magyaráz, hanem következményeket sorol; nem ment fel, de nem is értékel egyértelműen. Ez a nyitottság teszi lehetővé, hogy a tanár ne lezárja, hanem megnyissa a helyzetet a tanulók számára.

KULCSFOGALMAK AZONOSÍTÁSA: MI MŰKÖDIK EBBEN A HELYZETBEN?

A jelenet elemzésének első lépése lehet a kulcsfogalmak azonosítása. Nem irodalomtörténeti kategóriákról van szó, hanem olyan fogalmakról, amelyek emberi tapasztalatokat és viszonyokat jelölnek, és amelyekhez a tanulók saját élményeiken keresztül is kapcsolódni tudnak. A részlet alapján ilyen kulcsfogalmak juthatnak eszünkbe például: *kiszolgáltatottság, kirekesztettség, tűrés/elhallgatás, indulat/harag, erő, bosszú, felelősség, következmény*.

Ezek a fogalmak egyrészt azért érdekesek, mert egyidejűleg vannak jelen a szituációban, és feszültségbe kerülnek egymással. Másrészt azt is lehetővé teszik, hogy azon töprengjünk, hogy ezek közül melyek kínálnak leginkább kapcsolódási pontot annak a korcsoportnak, amellyel dolgozunk, ez esetben valószínűleg kiskamaszoknak, hiszen számukra kötelező olvasmány a *Toldi*. A szerep megjelenítésekor a tanár építhet ezekre a fogalmakra, akár a térhasználat, akár a non-verbális kommunikáció más jelein keresztül – ezekről a fejezet végén beszélünk.

ELLENTÉTPÁROK: MILYEN FESZÜLTSEGEK SZERVEZIK A JELENETET?

A dramatikus gondolkodás számára különösen termékeny, ha a kulcsfogalmakat ellentétpárokba rendezzük. Az ellentétpárok segítik feltérképezni a helyzet belső feszültségeit. A malomkő eldobásának jelenetében több ilyen alapvető ellentétpár is azonosítható:

- közösséghez tartozás ↔ kirekesztettség
- tűrés ↔ kitörés
- önuralom ↔ indulat
- erő ↔ felelősség
- igazságérzet ↔ pusztítás
- láthatatlanság ↔ végzetes láthatóság

Ezek az ellentétek nem oldódnak fel a jelenet végére. Éppen ellenkezőleg: a cselekedet kiélezi őket. Toldi olyan útra lép, amelynek következményei kiszámíthatatlanok. Pedagógiai szempontból azért is hasznosak ezek az ellentétpárok, mert

segítik strukturálni a gondolkodást, ráadásul a szerepbélépés (és akár a teljes óra) tervezése kapcsán is kapaszkodót kínálnak a tanárnak. Van-e olyan cselekvés, mondat vagy akár tárgy, ami megtestesítheti az ellentétpárt abban, ahogy a szerepet játszom?

MI A PEDAGÓGIAI CÉLUNK?

Természetesen a szerepbélépés nem öncélú dramatikus eszköz, hanem tudatos pedagógiai döntés, amely különböző nevelési és tanulásszervezési célok megvalósítását szolgálhatja. Használható a tanulók motivációjának felkeltésére és fenntartására, különösen akkor, amikor a tananyag önmagában távolinak, elvontnak vagy nehezen hozzáférhetőnek tűnik számukra. A szerepben megjelenő tanár képes „belülről” emberi nézőpontot kínálni egy történethez, problémához vagy tudástartalomhoz, ezáltal támogatva az értelmezést és az elmélyülést.

A szerepbélépés hatékony eszköz lehet az ismeretátadás és a tudáskonstruálás folyamatában is: a tanár szerepben információt közvetíthet, kérdéseket provokálhat, hiányokat vagy ellentmondásokat tehet láthatóvá anélkül, hogy frontális magyarázatba lépne. Emellett hozzájárulhat a közösségépítéshez és a csoportkohézió erősítéséhez, mivel közös fikciós keretet hoz létre, amelyben a tanulók együtt gondolkodnak, döntenek és cselekednek.

Pedagógiai cél lehet továbbá a kreativitás és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése: a tanári szerepbélépés modellálja a kockázatvállalást, a „mintha” logikájában való gondolkodást, és legitimálja a többféle megoldás lehetőségét. Végül a szerepbélépés alkalmas a csoportdinamika tudatos alakítására is, mivel ideiglenesen átrendezi a megszokott tanár-diák státuszviszonyokat, új megszólalási pozíciókat és felelősségeket kínálva a tanulók számára. Hasznos ezeket a lehetőségeket észben tartva döntenünk, hiszen egy-egy pozíció, egy-egy szerep jobban segítheti egyik vagy másik fő célunk megvalósítását. Különböző csoportok más-más módon reagálhatnak rá, ha (a diákok számára) új formaként kipróbálja a szerepfelvételt a pedagógus. Érdemes megfigyelni őket, vagy akár visszajelzést kérni tőlük arról, hogy ők miként élték meg ezt a tevékenységet, és ez alapján választani a következőkben.

FÓKUSZKÉRDÉSEK: MIT ÉRDEMES VIZSGÁLNI?

A tanári szerepbélépés tervezése során nem egy előre rögzített módszertani sorrend követése a legfontosabb, hanem annak mérlegelése, hogy az adott helyzetben mely kérdések hordoznak valódi pedagógiai tétet. A döntést számos változó befolyásolhatja. Ilyen mindenekelőtt az a konkrét csoport, amellyel a

tanár együtt dolgozik: az osztály közösségi működése, a tanulók egyéni érzékenységei, valamint életkori sajátosságaik. Például a kiskamasz korban különösen hangsúlyossá válik az igazságérzet, a határok és a felelősség kérdése, valamint az olyan dilemmák iránti fogékonyság, mint az önbíráskodás vagy az indulati cselekvés megítélése. Ezek a tényezők mind hatással vannak arra, hogy egy adott jelenet mely rétegei válhatnak vizsgálhatóvá, és melyek igényelnek fokozott pedagógiai körütekintést.

Ugyanilyen jelentős szempont a tanár saját pozíciója: komfortzónája, tapasztalata és az a biztonságérzet, amelyben képes a tanulók figyelmét felkelteni és megtartani. A választott szerep státusza és a munkaforma nemcsak a dramatikus helyzet értelmezését alakítja, hanem azt is, milyen mértékű kockázatvállalásra nyílik lehetőség. Éppen ezért indokolt, hogy a tervezés következő lépéseként a tanár fókuszkérdéseket fogalmazzon meg, és ezek közül egy központi kérdést azonosítson, amelyhez a szerep segítségével elmélyült vizsgálódás kapcsolható.

A fókuszkérdések többnyire nyitott, döntés- és viszonyulásiigényes kérdések, amelyekhez a tanár szerepben is kapcsolódni tud. A jelenethez kapcsolódó lehetséges fókuszkérdések például:

- Meddig tekinthető jogosnak a türés, és mikor válik veszélyessé?
- Mi történik az erővel, ha nincs hozzá felelősség?
- Ki viseli a következményeit egy indulati cselekedetnek?
- Lehet-e igazságos egy olyan tett, amely ártatlanokat is elér?
- Mi változik meg Toldi helyzetében azzal, hogy a tett „megtörtént”?

Ezek a kérdések nem feltétlenül hangzanak el expliciten a tanórán. Gyakran elég, ha a tanári szerep hordozza őket, sőt egy központi kérdést választ, ami pedagógiai szempontból a leghasznosabb lehet a csoport számára, és ehhez tér vissza a szerepben is: egy feltett kérdés, egy elhallgatás, egy reagálás vagy egy következmény felmutatása formájában. Miután a helyzetet ilyen módon értelmeztük – kulcsfogalmak, ellentétpárok és fókuszkérdések mentén –, indokoltá válik a következő kérdés: hol és hogyan léphet be a tanár ebbe a helyzetbe? A továbbiakban sem a „helyes” feldolgozást keressük, hanem azt vizsgáljuk meg, hogy ugyanebből a jelenetből milyen különböző tanári szerepbelépések, státuszok és munkaformák nyílhatnak meg, és ezek milyen pedagógiai hatásokat hordoznak.

MIKOR LÉP BE A TANÁR? AZ IDŐ MINT PEDAGÓGIAI DÖNTÉS

A tanári szerepbelépés tervezésének egyik izgalmas döntése, hogy a központi eseményhez képest mikor lép játékba a pedagógus. A dramatikus helyzet értelmezését alapvetően meghatározza, hogy a tanár a cselekedet előtt, közben vagy

utána lép be, és az is, hogy milyen időbeli távolságból tekint vissza rá. A malomkő eldobása ebben az értelemben nemcsak egy esemény, hanem időbeli csomópont. A tanári szerepbelépés nem magát az akciót ismétli meg, hanem ahhoz viszonyul, és ezzel különböző vizsgálati irányokat nyit meg.

A dobás előtt – a feszültség ideje

Ha a tanár a malomkő eldobása előtt lép szerepbe, a dramatikus fókusz a felgyülemelő feszültségre kerül. Ebben az időszakban a cselekedet még nem történt meg, de már „benne van a levegőben”. A választott szerep lehet magáé Toldi Miklósé, de ugyanúgy reflektálhat az alakuló feszültségre a házban szolgáló cseléd is – a konkrét szereplehetőségekről lejjebb részletesen beszélünk. A vizsgálat tárgya ilyenkor nem a következmény, hanem a cselekedethez vezető okok és a döntés lehetősége – illetve annak hiánya. Pedagógiai szempontból ez az időszak lehetőséget ad annak feltérképezésére, hogy:

- meddig tartható fenn a türés;
- mikor válik az elhallgatás önveszélyessé;
- észrevehető-e kívülről az a pont, amikor valaki már nem tud tovább visszafogott maradni.

A tanári szerepbelépés ebben az esetben gyakran nem provokatív, hanem figyelő, kérdező vagy értelmező jellegű. A tanár nem eseményt indít el, hanem láthatóvá teszi a feszültséget, amely addig rejtve maradt.

A dobás pillanata – a visszafordíthatatlanság

Ha a tanár a cselekedet pillanatában lép be, a dramatikus helyzet súlypontja a visszafordíthatatlanságra kerül. A kő már elindult, a tett megtörtént, de a következmények még nem teljesen láthatók. Ez az a rövid időablak, amikor mindenki érzi, hogy valami átbillent, de még senki nem tudja pontosan, mi fog történni. Erről plasztikusan beszámolhat egy szemtanú, aki figyeli a történeteket – lehet ez például az egyik katona, aki nem értett egyet Miklós hergelésével. Az ilyen pillanatok fontosságára való figyelemfelhívás lehet akár explicit pedagógiai cél, hiszen a korosztály életében is előfordulhat hasonló, csak éppen egy vizespalack vagy körző kerül a malomkő pozíciójába.

Ebben az időszakban a tanári szerepbelépés gyakran a megállítást, a sűrítést vagy a fókuszálást funkcióját tölti be. A tanár szerepben nem magyaráz, hanem „megfagyasztja” a helyzetet, és ezzel teret ad annak a kérdésnek, hogy:

- mi történt valójában;
- hogyan érzékelik ezt különböző szereplők;
- és lehet-e még másképp olvasni ezt a cselekedetet.

Ez az időszak különösen alkalmas arra, hogy a tanulók több nézőpontból egyszerre gondolkodjanak, anélkül hogy gyors erkölcsi ítéletet kellene hozniuk.

Közvetlenül a dobás után – következmények és felelősség

Ha a tanár közvetlenül a dobás utáni pillanatban lép be, a dramatikus fókusz a következményekre kerül. A tett már nem visszavonható, a kő „leszállt”, és a történet átlépett egy új szakaszba. Milyen érdekes lehet azzal találkozni, ahogy Miklós szembesül tettének azonnali következményeivel, kiváló lehetőség az érzelmekről való gondolkodásban. Ebben az időszakban a tanulók figyelme gyakran magától a cselekedettől elmozdul a kérdés felé: most mi lesz?

Ez az időszak különösen alkalmas a felelősség, a bűn, az igazságosság és a közösségi reakciók vizsgálatára. A tanári szerepbelépés itt gyakran nem Toldihoz, hanem a környezethez kapcsolódik: azokhoz, akiknek reagálniuk kell a történetekre.

Pedagógiai szempontból ez a belépési pont támogatja annak vizsgálatát, hogy:

- ki viseli egy tett következményeit;
- hogyan oszlik meg a felelősség egy közösségen belül;
- és milyen gyorsan alakul át az egyéni indulat közösségi üggyé.

Sok idővel később – emlékezet és értelmezés

A tanári szerepbelépés nemcsak a közvetlen időben mozoghat, hanem távolságot is teremthet. Ha a tanár jóval a történetek után lép be szerepbe, a fókusz már nem a cselekedeten, hanem annak emlékezetén és értelmezésén van. Reflektálhat erre akár a király, akár egy régen ott szolgáló cseléd is. Ilyenkor az a kérdés válik központivá, hogy mi marad meg egy tettből az idő múlásával.

Ebben az időszakban megjelenhetnek olyan kérdések, mint:

- hogyan alakul át egy tett történeté;
- mit emel ki és mit hallgat el az emlékezet;
- hogyan válik egy problémás cselekedet példává vagy legendává.

Ez a belépési pont lehetőséget ad arra, hogy a tanulók ne csak erkölcsi, hanem történeti és kulturális szempontból is vizsgálják az eseményt.

Idősíkváltás: amikor a jelen találkozik a múlttal

A dramatikus idő nem feltétlenül lineáris. A tanári szerepbelépés egyik különösen termékeny lehetősége az, amikor a tanár más időszakból tekint vissza a történetre. Például amikor ma, a történet helyszínén készül egy szobor Toldi Miklósról, és a tanár a megrendelő, a döntéshozó vagy a tervező szerepébe lép.

Ebben az esetben a dramatikus helyzet már nem azt kérdezi, hogy „mi történt”, hanem azt, hogy:

- mit érdemes megörökíteni ebből a történetből;
- mit mond el rólunk az, ahogyan emlékezünk;
- és milyen értékeket emelünk ki, amikor hőst formálunk.

Ez az időszakváltás különösen alkalmas arra, hogy a tanulók kritikai távolságot vegyenek fel a történettel szemben, és reflektáljanak arra, hogyan alakul át egy cselekedet jelentése az időben. Amikor a tanár tudatosan végiggondolja, mikor lép be a dramatikus helyzetbe, a szerepválasztás már nem önkényes döntés lesz. Az időbeli pozíció kijelöli, milyen típusú szerepek, státuszok és munkaformák válnak indokolttá.

A következő lépés ezért nem feltétlenül az, hogy kit játszik a tanár, hanem inkább azt érdemes átgondolni, hogy milyen funkciót vállal ebben az időbeli pozícióban – és ez hogyan hat a tanulók gondolkodására és részvételére.

TANÁRI SZEREPLEHETŐSÉGEK:

A SZEREP MINT FUNKCIÓ, NEM MINT KARAKTER

Miután a tanár kijelölte, mikor lép be a dramatikus helyzetbe, a szerepválasztás már nem a „kinek a bőrébe bújjak?” kérdéssel kezdődik, hanem azzal, hogy milyen pedagógiai funkciót szeretne működtetni. Ugyanaz az időszak többféle szerepet is lehetővé tesz, attól függően, hogy a tanár fókuszot akar-e adni, feszültséget tartani, kérdéseket nyitni vagy következményeket láthatóvá tenni.

Az alábbiakban nem teljes szereplistát adunk, hanem tipikus szerepfunkciókat, amelyek a *Toldi*-jelenetben különösen termékenyek lehetnek.

Szerepek a dobás előtt: a feszültség és az elfojtás vizsgálata

Ebben az időszakban a tanári szerep nem a cselekedetet értelmezi, hanem a még meg nem történt tett árnyékában működik. Lehetséges tanári szerepfunkciók:

- Figyelő/szemtanú

A tanár olyan szereplőként lép be, aki érzékeli Toldi helyzetét, de nincs hatalma beavatkozni. Például egy konyhai cseléd.

Pedagógiai funkció: láthatóvá tenni a fokozódó feszültséget, anélkül hogy megoldást kínálna.

- Közvetítő

Olyan figura, aki információt hoz vagy visz (pl. hírt hoz a gúnyról, a sértésekről). Például a Toldi ház egy régi, nemes barátja, aki ismeri a szereplőket és rálát a történetekre.

Pedagógiai funkció: a tanulók számára értelmezhetővé tenni, hogyan alakul ki a konfliktus.

- Kérdező alacsony státuszban

A tanár szerepben kérdez, de nem irányít: „meddig lehet ezt eltűrni?”, „kihez lehet fordulni?” Például egy néhány napja szolgáló cseléd, aki nem tudja, hogy ilyenkor mit kell csinálni.

Pedagógiai funkció: a döntési helyzet előkészítése, a hallgatás vizsgálata.

Szerepek a dobás pillanatában: a visszafordíthatatlanság sűrítése

Ebben az időszakban a tanári szerep gyakran strukturáló: nem új cselekvést indít, hanem megállít, kiemel, fókuszot ad. Lehetséges tanári szerepfunkciók:

- Megállító („most nézzük meg”)

A tanár olyan szereplő, aki a történetet érzékeli, reagál rá, de nem értékeli. Például, akár a történetből kilépve, egy tudós, aki elmagyarázza, hogy biológiai szempontból hogyan működnek az érzelmek.

Pedagógiai funkció: a pillanat jelentőségének kiemelése, több nézőpont egyidejű jelenléte.

- Érintett, de tehetetlen

Olyan figura, aki a közelben van, látja a követ, de nem tud közbelépni, például egy Miklóshoz közelálló szolga.

Pedagógiai funkció: a kiszolgáltatottság és a félelem megtapasztalása.

Ez az időszak különösen alkalmas arra, hogy a tanár rövid ideig maradjon szerepben, majd kilépjen, és reflektív térbe emelje a látottakat.

Szerepek közvetlenül a dobás után: következmények, felelősség, reagálás

A cselekedet megtörtént, a kérdés már nem az, hogy „miért”, hanem az, hogy mi következik ebből. Lehetséges tanári szerepfunkciók:

- **Hatalmi szerep**
A tanár magas státuszban jelenik meg, és reagálnia kell a történetekre. Például bíró, ispán, döntéshozó.
Pedagógiai funkció: a hatalom működésének és igazságosságának vizsgálata.
- **Közösségi képviselő**
Olyan szereplő, aki a csoport nevében beszél vagy kérdez. Például a falu vénei, a temetés szervezője.
Pedagógiai funkció: a kollektív felelősség és reakciók feltárása.
- **Értelmező szerep a fikción belül**
Nem tanári magyarázat, hanem egy szereplő, aki próbálja megérteni, mi történt. Például pap, krónikás tanonc.
Pedagógiai funkció: az értelmezés mint közös tevékenység modellálása.

Szerepek hosszabb idővel később: emlékezet, értelmezés, jelentésadás

Ebben az idősíkbán a tanár már nem az eseményhez, hanem annak történeté válásához kapcsolódik. Lehetséges tanári szerepfunkciók:

- **Tanú sok év távlatából.**
Egy szereplő, aki emlékszik, de máshogy, mint akkor. Például egykori gyerek, aki ott volt; rokon, aki csak hallomásból ismeri a történetet.
Pedagógiai funkció: az emlékezet torzulásának és szelektivitásának vizsgálata.
- **Krónikás/elbeszélő**
A tanár szerepben azt vizsgálja, hogyan meséli tovább a történetet. Például udvari krónikás, vándorénekes.
Pedagógiai funkció: a narratíva és a jelentésformálás tudatosítása.

Más idősíkból érkező szerepek: a jelen kérdései a múlt eseményére vetítve

Az időkezelés egyik legizgalmasabb lehetősége, amikor a tanár nem a történet idejében, hanem a jelenben lép szerepbe. Lehetséges tanári szerepfunkciók:

- Megrendelő a szoborállítás kapcsán

A tanár döntéshozóként (például a városi tanács tagja, a történelmi emlékhely kurátora) jelenik meg: mit ábrázoljon a szobor, mit hagyjunk el?

Pedagógiai funkció: hősképzés, emlékezetpolitika és értékválasztás vizsgálata.

- Kritikus/kérdező a jelenből

A tanár a mai nézőpont kérdéseit hozza be a fikcióba. Például újságíró, történész, civil aktivista.

Pedagógiai funkció: történelmi távolság és kritikai gondolkodás erősítése.

A fenti szereplehetőségek azt mutatják, hogy ugyanabból a központi eseményből – a malomkő eldobásából – rendkívül sokféle tanári szerepbelépés nyílt meg. A döntő kérdés nem az, hogy melyik a „legjobb” szerep, hanem az, hogy melyik szolgálja leginkább az adott csoporttal megcélzott pedagógiai funkciót.

A következő lépés ezért annak vizsgálata lehet, hogy ezekben a szerepekben milyen státuszt vállal a tanár, és ez hogyan alakítja a tanulók részvételét és felelősségét.

A TANÁRI STÁTUSZ MEGVÁLASZTÁSA

A státusz fogalmának drámapedagógiai jelentőségét nehéz lenne anélkül megérteni, hogy ne utalnánk Keith Johnstone munkásságára, aki az improvizációs színház alapjaiban újította meg azzal, hogy a színpadi jelenléte nem pszichológiai karakterekből, hanem relációs pozíciókból vezette le.⁶ Johnstone számára a státusz nem az egyén belső tulajdonságaiból fakad, hanem abból, hogyan helyezkedik el egy adott közösségi helyzetben, és miként viszonyul másokhoz. A státusz mindig viszony, mindig mozgásban van, és mindig a jelenetben jön létre.

Ez a gondolat különösen termékenynek bizonyult a pedagógiai gondolkodás számára is. Ha a státuszt nem személyiségjegyként, hanem közösségi pozícióként értelmezzük, akkor világossá válik, hogy a tanár – akár szerepben, akár szerepen kívül – folyamatosan státuszokat hoz létre és módosít. A tanári szerepbelépés ebben az értelemben nem más, mint a státusz tudatos dramaturgiai újrarendezése egy fiktív kereten belül.

A tanári szerepbelépés során a státusz nem a tanár „valódi” hatalmát tükrözi, hanem azt a pozíciót, amelyet a tanár a fikción belül elfoglal. Ez a pozíció meghatározza, ki kezdeményez, ki reagál, kinek van döntési joga, és kinek kell alkalmazkodnia. A státusz tehát nem erkölcsi kategória: a magas státusz nem jelent „jó” vagy „helyes” viselkedést, az alacsony státusz nem jelent gyengeséget vagy aláren-

⁶ Keith Johnstone: *Impro*, London, Methuen Drama, 1989, 37.

deltséget erkölcsi értelemben. A státusz dramaturgiai eszköz, amely különböző típusú feszültségeket, viszonyokat és tanulási helyzeteket tesz lehetővé.

A tanári szerepbelépés módszertani ereje éppen abban rejlik, hogy a tanár – Johnstone gondolkodásához kapcsolódva – nem önmagát „játssza el”, hanem egy státuszpozíciót kínál fel a tanulóknak. Amikor a tanár magas státuszú szerepben lép be, világos viszonyítási pontot hoz létre; amikor alacsony státuszú szerepet vállal, felelősséget helyez át; amikor pedig „árnyék” státuszban marad, teret enged a tanulói autonómiának. A státusz így nem díszítőelem, hanem a dramatikus tanulási helyzet szervezője. Éppen ezért, miután a tanár végiggondolta, mikor lép be a dramatikus helyzetbe, a következő kulcskérdés az, hogy milyen státuszban teszi ezt.

A tanári szerepbelépésről szóló szakirodalom – különösen Norah Morgan és Juliana Saxton rendszerezése,⁷ valamint ennek magyar adaptációi⁸ – hangsúlyozzák, hogy a tanár nem „elveszíti” vagy „megtartja” a hatalmát, hanem átalakítja annak működését.

A *Toldi*-jelenet – a malomkő eldobása – különösen alkalmas arra, hogy ezt a kérdést árnyaltan vizsgáljuk, mert egy szélsőséges cselekedethez kapcsolódik, amely könnyen „magas státuszú” értelmezések felé sodródhat. Éppen ezért pedagógiailag termékeny végiggondolni, mi történik akkor, ha a tanár különböző státuszokból viszonyul ehhez az eseményhez.

Magas státusz: értelmezés és döntés a tanár kezében

Ha a tanár magas státuszú szerepben lép be a malomkő eldobása után – például bíróként, ispánként vagy hatalmi képviselőként –, akkor a dramatikus helyzet fókusza óhatatlanul a döntésre és az ítéletre kerül. Ebben a státuszban a tanár szava irányt ad: kijelölheti, mi számít rendbontásnak, bűnnek vagy jogos cselekedetnek.

Pedagógiai szempontból ez a státusz akkor lehet indokolt, ha a cél a hatalom működésének vizsgálata. A tanulók nemcsak Toldi tettét értelmezik, hanem azt is megtapasztalják, hogyan reagál egy autoritás egy indulati cselekedetre. Ugyanakkor ez a státusz korlátozza a tanulói autonómiát: a felelősség elsősorban a tanárnál marad, és fennáll annak veszélye, hogy a tanulók tőle várják a döntést, vagy megpróbálják megdönteni a hatalmát.

⁷ Morgan–Saxton: *Teaching Drama*, 36.

⁸ Kaposi: *A tanár – szerepben*, 3.

Középső státusz: megosztott felelősség, közös értelmezés

A középső státuszú szerepek – például bandatag, küldött vagy az eseményhez kapcsolódó, de nem döntéshozó figura – különösen termékenyek a *Toldi*-jelenségben. Ebben a státuszban a tanár nem birtokolja a végső igazságot, de joga van kérdezni, kételkedni, visszatartani vagy továbbgondolni.

Ha a tanár ebben a státuszban lép be, a dramatikus fókusz az értelmezés folyamatára kerül. A kérdés nem az, hogy „mi legyen a büntetés”, hanem az, hogy hogyan érthető ez a tett, és milyen következményekkel kell számolni. A tanulók aktívabb szerephez jutnak: álláspontot kell kialakítaniuk, érvelniük kell, és megosztják egymással a felelősséget. A középső státusz pedagógiai előnye, hogy egyensúlyt teremt irányítás és szabadság között. A tanár képes strukturálni a folyamatot, miközben a döntések súlya nem kizárólag nála marad. De a fokozatok bővíthetők: a hatalmi szerep és a bandatag közötti hierarchiában található a másodparancsnok státusz, ez termékeny átmenetet jelenthet, ha a tanár szeretne több kontrollt magánál tartani, de nem akar túl magas státuszt választani.

Alacsony státusz: a felelősség átruházása

Ha a tanár alacsony státuszú szerepben lép be – például tanácstalan szemtanúként vagy segítségre szoruló figuraként –, akkor a dramatikus helyzet súlypontja egyértelműen a tanulókra helyeződik át. Ebben a státuszban a tanár nem irányít, hanem rá van utalva a tanulók gondolkodására.

A malomkő eldobásának jelenetében ez a státusz különösen erős pedagógiai hatással bírhat. A tanulók nem egy autoritásnak válaszolnak, hanem ők válnak felelőssé az értelmezésért és az abból következő cselekedetekért: nekik kell megfogalmazniuk, mi történt, az ami történt mit jelent számukra, és mit lehet kezdeni vele.

Ez a státusz nagyobb kockázatot jelent a tanár számára, hiszen fel kell adnia a kontroll nagy részét. Ugyanakkor éppen ez teremti meg annak lehetőségét, hogy a tanulók valóban tulajdonosai legyenek a gondolkodási folyamatnak.

„Árnyék” státusz: jelenlét beavatkozás nélkül

A tipológiák által ritkábban hangsúlyozott, de a gyakorlatban különösen fontos lehetőség a Dorothy Heathcote által többször alkalmazott úgynevezett „árnyék” státusz. Ilyenkor a tanár szerepben van, jelen van a fikcióban, de nem kezdemé-

nyez és nem irányít. Megfigyel, reagál, esetleg csak minimális jelzésekkel van jelen.⁹

A *Toldi*-jelenetben ez a státusz akkor lehet indokolt, amikor a tanárnak az a célja, hogy a tanulók egymásra figyelve bontsák ki a helyzetet. Az árnyék státusz pedagógiai ereje abban rejlik, hogy a tanár nem „tűnik el”, mégis teret ad a tanulói önszerveződésnek.

A tanári státusz megválasztása nem technikai kérdés, hanem a tanulási folyamat irányának kijelölése. Ugyanaz a dramatikus helyzet – jelen esetben a malomkő eldobása – egészen más tanulási tapasztalatot kínál attól függően, hogy a tanár milyen státuszt vállal. A következőkben azt tekintjük át, hogy milyen munkaformák, konvenciók kínálhatnak formai keretet a tanár szerepbelépéséhez.

MUNKAFORMÁK MINT ÉRTELMEZÉSI KERETEK: HOGYAN SZERVEZŐDIK A TANÁRI SZEREPELBELÉPÉS INTERAKCIÓVÁ?

A tanári szerepbelépés mindig egy olyan munkaformában valósul meg, amely meghatározza az idő, a tér és az emberi jelenlét viszonyát. A munkaforma ebben az értelemben nem pusztán szervezési kérdés, hanem jelentésképző keret: kijelöli, hogy ki beszélhet, ki hallgathat, mi történhet meg azonnal, és mi marad vizsgálati távolságban. Ha egy hosszabb tanítási dráma struktúrájában használjuk őket, akkor a konvenciók különböző dramaturgiai funkciókat töltenek be: lehetnek kontextust építők, narratívák, mélyítők vagy reflektívek.¹⁰ De a döntés ugyanannyira szól arról, hogy az adott csoport számára mi jelenthet biztonságos, de egyben izgalmas formát a vizsgálódásra. A következő alfejezet azokat a munkaformákat, konvenciókat tekinti át, amelyekben alkalmazható a tanári szerepbelépés. A hangsúly nem az egyes konvenciók részletes ismertetésén van – hiszen ezek mind megtalálhatók a *Drámapedagógiai olvasókönyv*ben és más kiadványokban is¹¹ – hanem azon, hogy miként változik a tanár és a csoport viszonya attól függően, hogy a tanár egyedül van szerepben, megosztja-e a szerepet, vagy a teljes csoporttal együtt lép be a fikcióba. A bemutatott struktúra támpontot adhat a pedagógusoknak ahhoz, hogy saját gyakorlatukban tudatosabban válasszanak a különböző munkaformák közül. Jelen alfejezetben kimondottan arra

⁹ Tiina Moore: Revisiting Dorothy Heathcote's „Twilight Role”, *NJ*, vol. 37, 2013/1, 15.

¹⁰ Jonothan Neelands: Konvenciók, in Kaposi László (szerk.) *Drámapedagógiai olvasókönyv*, Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., 2013, 127.

¹¹ Dorothy Heathcote: Jel és előjel, ford. Kucserka Zsófia, in Takács Gábor (szerk.): *Jeladás és képzelet*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2020, 15–34. https://kavaszinhaz.hu/wp-content/uploads/2021/01/jeladas_kiadvany_jav3_isbn.pdf (Letöltés: 2026. január 31.)

fókuszálunk, hogy milyen formai keretet választhat a szerepbelépésre a tanár, azt a következő alfejezetekben tárgyaljuk, hogy hogyan lépjen szerepbe.

Forró szék – a tanár kizárólagos szerepbenléte

A forró szék olyan dramatikus munkaforma, amelyben egy szereplő áll a figyelem középpontjában, és a csoport kérdésekkel, megfigyelésekkel, reflexiókkal lép vele kapcsolatba. Pofonegyszerű az alap munkaforma: amikor valaki leül a kijelölt székre, onnantól szerepben van, és a szerep nézőpontjából reagál a csoport kérdéseire, megjegyzéseire. Fontos hangsúlyozni, hogy a forró székeknek több változata létezik: szerepben lehet tanuló vagy tanár egyaránt. A jelen fejezetben kifejezetten azzal a formával foglalkozunk, amikor a tanár vállalja a szerepbenléte, és a csoport kívül marad a fikción, vagy olyan általános pozíciót kap (pl. újságíró), amiből interakcióba léphet a tanár által játszott szereppel. Ismert olyan változata is a forró székeknek, amiben a székben ülő szereplő csak az igazat mondhatja. Ez azonban rendkívüli mértékben leszűkíti a kérdezők mozgásterét, hiszen kevés megfejténivaló marad. Izgalmasabb és komplexebb feladat, ha azt is meg kell fejtenünk, hogy igazat mond-e a szerep, vagy akár azt, hogy miért nem azt, vagy miért nem úgy mondja, ahogy mi vártuk. Ahogy később erre részletesen kitérünk, nem csak verbálisan kommunikál az ember, a forró székben is van tere a finom nonverbális kommunikációnak.

Ebben a munkaformában a tanár egyszerre hordoz történetet, tudást és nézőpontot. Szerepben lévő figurája információs csomóponttá válik, ugyanakkor nem a tanári magyarázat, hanem a dramatikus jelenlét eszközeivel működik. A tanulók kérdései nem „jó válaszokat” keresnek, hanem egy emberi helyzet megértésére irányulnak, ami alapvetően más minőségű gondolkodást hív elő.

A *Toldi*-példában ez a munkaforma lehetőséget ad arra, hogy a tanár egyetlen, markáns nézőpontot képviseljen:

- egy Toldi-házbeli szolga szemszögéből, aki közelről látta a történeteket, de nincs hatalma cselekedni;
- egy vármegyei tisztviselő szerepében, aki az esemény jogi és rendészeti következményeit mérlegeli;
- vagy akár egy későbbi korból megszólaló krónikásként, aki már az esemény értelmezett történetével találkozik.

Pedagógiai szempontból a forró szék egyik legnagyobb ereje az irányított fókusz. A tanár – szerepben – képes meghatározni, mire irányuljon a figyelem: egy döntés dilemmájára, egy erkölcsi kérdésre, egy történelmi helyzet összetettségére. Ugyanakkor, ahogy Tim Taylor is hangsúlyozza, a tanárnak különös fe-

lelőssége van abban, hogy világosan jelezze a fikció kereteit, és fenntartsa a be- és kilépés ritmusát.¹² A forró szék akkor működik jól, ha a tanulók pontosan tudják, mikor beszél a tanár szerepben, és mikor pedagógusként.

Dorothy Heathcote kínál más lehetőséget azon túl, hogy egy kijelölt székre kiüljön a tanár. Konvenciói az emberi jelenlét vizsgálhatóvá tételére törekednek, itt elsőként szerepel az, hogy a fiktív személy jelen van, de a megjelenítés formája lehet szobor vagy festmény is (amit akár a diákokkal együtt hozunk létre), amely aztán megszólal és reagál a kérdésekre.¹³

Összességében a tanár szerepben megvalósuló forró szék olyan munkaforma, amely alacsony kockázat mellett kínálhat mély bevonódást. Lehetővé teszi, hogy a tanulók egy történelmi vagy irodalmi alakhoz ne pusztán információhalmazként, hanem emberi nézőpontként kapcsolódjanak, miközben megmarad számukra a reflexió és az önálló kérdésfeltevés szabadsága.

Páros improvizáció és rendezett fórumhelyzetek – megosztott szerep, megosztott felelősség

A páros improvizáció és fórum színház olyan munkaformák, amelyben a tanár nem egyedül hordozza a fikciót, hanem megosztja a szerepbenlétet egy tanulóval, miközben a csoport többi tagja kívül marad a dramatikus térben, és megfigyelői, értelmezői vagy rendezői pozíciót vesz fel. Ezek a formák már aktív tanulói cselekvést feltételeznek, ugyanakkor megőrzik a tanári jelenlét stabilizáló funkcióját.

Páros improvizáció: tanár és diák szerepben

A páros improvizáció gyakran alkalmazott formája, amikor két diák van szerepben, de alkalmazható úgy is, hogy a tanár és egy tanuló egyidejűleg lép szerepbe, és rövid, fókuszált jelenetet hoznak létre. A tanár ebben a helyzetben nem „játssza”, hanem partnerként van jelen, aki a szerepen keresztül reagál, kérdez, ellenáll vagy információt tart vissza. A jelenet nem lezárt történetet ábrázol, hanem helyzetet sűrít, amelyben a viszonyok és döntések válnak láthatóvá.

A *Toldi*-jelenetben ez a munkaforma különösen alkalmas a döntési helyzetek kibontására:

¹² Tim Taylor: Tanár szerepben – mitől működik jól?, ford. Tóth-Csiki Zsuzsanna, in Bethlenfalvy Ádám – Kiss Gabriella – Körömi Gábor (szerk.): *Szerepbe lépni*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2026, 67–74.

¹³ Heathcote: *Jel és előjel*, 10–14.

- a tanár lehet szolga, a tanuló Toldi, a kérdés a tűrés határa;
- a tanár lehet ispán, a tanuló tanú, a fókusz a vallomás súlya;
- a tanár lehet királyi követ, a tanuló helyi tisztviselő, és a helyi ügy országos üggyé válását vizsgálják.

A csoport ebben a munkaformában kívül marad, de nem passzív szemlélőként. A megfigyelés során a tanulók figyelme a viszonyokra, az elhangzó állításokra és a döntések következményeire irányíthatók. A jelenet után – vagy akár közben megszakítva – lehetőség nyílik a látottak értelmezésére, új kérdések megfogalmazására, vagy akár a jelenet újraindítására más hangsúlyokkal. Ez a munkaforma könnyen fordítható át az Augusto Boal komplex színházi struktúrájából a drámapedagógia területére erősen leegyszerűsítve átvett fórum színházba.¹⁴

Fórum színház: amikor a tanár szerepben marad, a diákot „rendezik”

A páros szerepbelépések egyik sajátos, pedagógiaiilag különösen termékeny változata az a fórum színházi helyzet, amelyben a tanár szerepben marad, míg a diákok egy szerepbe lépő tanuló cselekvéseit irányítják, javaslatokkal, beavatkozásokkal alakítják, vagy akár cserélhetnek is vele, hogy más alternatívákat próbáljanak ki. Ebben a formában a tanár ellenálló vagy reagáló szereplőként van jelen, aki következetesen képviseli a szerep logikáját. A munkaforma különösen alkalmas a „hogyan” kérdésének vizsgálatára, például „hogyan mondja el a rossz hírt Mátyás királynak a követ?”. Ugyanakkor ennél a konvenciónál a tanárnak gyakran vissza kell lépnie moderátori funkciójába, hogy a szerepből kilépve reflektáltassa a csoportot, támogassa a kommunikációt a szerepet játszó és a többi diák között. A csoport ekkor nem a tanárt, hanem a diák szereplőt „rendezi”: javaslatokat tesz arra, hogyan fogalmazzon, mit hangsúlyozzon, mikor legyen óvatosabb vagy határozottabb. A tanár – szerepben maradván – reagál ezekre a próbálkozásokra, és következetesen érvényesíti a hatalmi, politikai vagy személyes logikát, amelyet a szerep megkíván.

¹⁴ Augusto Boal elnyomottak színházának sok formája közül egy a fórum színház, amiben egy elnyomott közösség tagjai hoznak létre egy előadást a saját problémájukról. Ezt az előadást a saját közösségüknek mutatják be, akik aztán a megállításoknál instruálhatják az amúgy nem professzionális színészeket, vagy maguk is beállhatnak a jelenetbe kipróbálni a megoldásaikat. Többet megtudhat a fórum színházról Boal magyarul megjelent írásából: Augusto Boal: A Fórum Színház kezdeti formái, ford. Hunyady Réka, in Udvarhelyi Éva Tessza (szerk.): *A felszabadítás pedagógiája. A kritikai pedagógia elmélete és gyakorlata*, Budapest, Közélet Iskolája, 2022, 331–342.

Ebben a munkaformában különösen erősen jelenik meg a tanári szerepbelépés pedagógiai tétje. A tanár nem magyaráz, nem old fel helyzeteket, hanem megtartja a feszültséget, miközben teret ad a tanulói kísérletezésnek. A diákok nem absztrakt módon beszélnek stratégiákról vagy érdekekről, hanem valós időben tesztelik azokat egy reagáló partnerrel szemben.

A páros improvizációk és a rendezett fórumhelyzetek olyan átmeneti munkaformák, amelyek fokozatosan növelik a tanulói felelősséget. A tanár szerepben maradása biztonságot ad, ugyanakkor nem veszi le a terhet a tanulókról: a megszólalásoknak következménye van, a döntések hatással vannak a jelenet alakulására.

Ezekben a helyzetekben kulcsfontosságú a tanár tudatos jelenléte és a be- és kilépés ritmusának kezelése. A tanár egyszerre figyel a dramatikus folyamatot és a tanulók terhelhetőségét, és szükség esetén képes megállítani, újraindítani vagy reflektív térbe emelni a történeteket.

Összességében a páros improvizáció és a tanár szerepére épülő fórum színház olyan munkaformák, amelyek összekapcsolják a dramatikus játékot a kritikai gondolkodással. Lehetővé teszik, hogy a tanulók ne csak megértsék, hanem kipróbálják és alakítsák is azokat a helyzeteket, amelyekkel a történet – és rajta keresztül a tananyag – szembesíti őket.

Egész csoportos improvizáció – a tanár mint alkotótárs

Az egész csoportos improvizációban a tanári szerepbelépés minőségi váltáson megy keresztül. Itt már nem csupán arról van szó, hogy a tanár szerepben jelen van, vagy megosztja a szerepteret egy-egy tanulóval, hanem arról, hogy a tanár és a tanulók egyaránt a fikció résztvevőivé válnak. Ebben a munkaformában a dramatikus világ nem „bemutatott” vagy „kipróbált” tér, hanem közösen létrehozott és fenntartott konstrukció. Az ismert munkaformák közül itt az egész csoportos improvizációról és a gyűlésről beszélünk; míg az elsőben a cselekvésben nagyobb tere van a résztvevőnek, addig a második elsősorban egy szerepben folytatott egyeztetés.

Ezekben a helyzetekben a tanár alkotótársi pozícióba kerül. Ez nem a tanári irányítás feladását jelenti, hanem annak átalakulását. A tanár nem kívülről szervez, nem moderál, hanem belülről hat: a szerepen keresztül befolyásolja a csoport döntéseit, a történet irányát, a dramatikus feszültség alakulását. A tanár jelenléte egyszerre teremt biztonságot és kockázatot, hiszen ő maga is részese annak a folyamatnak, amelynek kimenetele nem teljesen számítható ki előre.

Az egész csoportos szerepben való létezés sajátossága, hogy a hatalmi viszonyok ideiglenesen átrendeződnek. A tanár nem a megszokott pedagógiai pozícióból szólal meg, hanem egy szereplő perspektívájából, amely egyenrangú – vagy éppen konfliktusos – viszonyban áll a tanulók szerepeivel. Ez a helyzet gyakran intenzív bevonódást eredményez, ugyanakkor fokozott figyelmet igényel a tanártól: egyszerre kell érzékelnie a dramatikus folyamat alakulását és a csoport érzelmi terhelését.

A konkrét történet kapcsán a szerepspektrum itt válik a legtágabbá: a Toldiház szolgáitól a királyi udvarig sokféle pozíció jelenhet meg egyszerre. A dramatikus helyzet tétje nem az, hogy „helyes” döntés születik-e, hanem az, hogy milyen érdekek, félelmek és szempontok ütköznek, és hogyan alakul ki ezekből közös cselekvés vagy konfliktus.

Ebben a munkaformában a tanár belső dramaturgiai erőként működik. Szerepben hozhat be új információt, késleltethet döntéseket, fokozhatja vagy éppen csillapíthatja a feszültséget. Mindezt azonban nem külső instrukciókkal, hanem a szerep logikáján belül teszi. A tanulók számára így a tanár nem „irányító”, hanem partner, akinek megszólalásaira reagálni kell, és akinek a döntései következményekkel járnak.

Cecily O'Neill folyamatdrámáiban gyakran találkozunk azzal, hogy minimális felkészülés után, szerepbe lépve, gyűlés formájában kínálja meg a csoportot egy történetkezdeménnyel. Az improvizáció szabályainak megfelelően az első mondatokkal kijelöli a csoport szerepét is, és kínál olyan problémát, dilemmát, amire muszáj reagálniuk. A játékot nem folytatja sokáig, hogy lehetőség legyen szerepen kívül egyeztetni, tisztázni, más formákkal építeni a kontextust.¹⁵ Ez a kezdet értelmezhető a heathcote-i „miről akartok színdarabot csinálni?” indítókérdés egy szűkített variációjának is, amivel O'Neill a résztvevőknek nyit teret arra, hogy a felkínált téma kapcsán átvegyék a kezdeményezést és a felelősséget is a történet tartalmának alakításával kapcsolatban. Itt a csoport érdeklődését, önbizalmát, kreativitását vizsgáló eszközként is használja O'Neill a gyűlés formáját és a tanári szerepbelépést.¹⁶

Az alkotótársi pozíció egyik legnagyobb pedagógiai hozadéka az, hogy a jelentésteremtés kollektív folyamattá válik. A tanár nem előre megfogalmazott tanulság felé vezeti a csoportot, hanem együtt gondolkodik velük egy összetett helyzetről. A tanulók megtapasztalják, hogy a történet alakulása valóban rajtuk

¹⁵ Cecily O'Neill: *Drama Worlds: a framework for process drama*, Portsmouth, Heinemann, 1995, 61.

¹⁶ Ádám Bethlenfalvy: *Living Through Extremes in Process Drama*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2020, 44.

múlik, a tanár pedig vállalja annak kockázatát, hogy a folyamat eltérhet az eredeti elképzeléseitől.

Különösen fontosá válik ezekben a helyzetekben a tanár tudatos jelenléte és reflektivitása. A tanár egyszerre alkotó és figyelő: képes benne maradni a szerepben, miközben szükség esetén kilép, megállítja a folyamatot, vagy reflektív térbe emeli a történeteket. Ez a kettős tudatosság teszi lehetővé, hogy az egész csoportos dramatikus helyzet ne váljon kontroll nélkülivé, miközben megőrzi a játék szabadságát.

Összességében az egész csoportos dramatikus munka a tanári szerepbelépés egyik legnagyobb kockázatú, ugyanakkor legnagyobb potenciállal bíró formája. Itt a tanár nemcsak facilitátor vagy szereplő, hanem alkotótárs, aki a tanulókkal együtt hoz létre egy olyan közös történetet, amelyben a tanulás nem előre kijelölt útvonalon, hanem a dramatikus folyamat belső logikája mentén bontakozik ki.

Jelenet, tanári szerepbelépéssel

A tanári szerepbelépés egy nem túl gyakran alkalmazott formája a jelenet készítése. Ebben az esetben a tanár nem hosszabb ideig marad szerepben, nem dialógusba lép, és nem osztja meg azonnal a fikció terét a tanulókkal, hanem egy rövid, sűrített jelenetet kínál, gyakran indító gesztusként, hogy megnyissa a történetet. A hangsúly itt nem a kibontáson, hanem a meghíváson van: a tanár olyan helyzetet mutat fel, amely kérdéseket, bizonytalanságot és kíváncsiságot kelt, problematizál vagy komplexebbé tesz egy szereplőt vagy szituációt.

Ebben a munkaformában a tanár szerepbe lépése tudatosan korlátozott. A jelenet nem modellként szolgál, és nem mutat „helyes” viselkedést vagy megoldást, hanem problémát tesz láthatóvá. A tanár nem magyarázza el, mit látunk, és nem von le következtetéseket, hanem megáll egy kritikus pillanatnál, majd visszalép. A dramatikus tér ekkor válik a tanulók számára elérhetővé.

A jelenet ereje abban rejlik, hogy egyszerre teremt jelentést és hiányt. A tanulók érzékelik, hogy valami fontos történt vagy készül történni, de nem kapnak teljes képet. Ez a hiány aktivizálja a gondolkodást: mi történt korábban? Mi következhet ezután? Ki ez az ember, és mi forog kockán? A tanár ezzel nem válaszokat ad, hanem kutatási irányokat nyit meg.

Pedagógiai szempontból a jelenet alacsony kockázatú belépési forma, ugyanakkor nagy hatású lehet. A tanár vállalja a szerepbelépés kockázatát, de nem kötelezi el magát hosszabb idejű szerepben lét mellett. Ez különösen hasznos

lehet olyan csoportoknál, ahol a tanári szerepbelépés még új, vagy ahol a tanár szeretné előkészíteni a későbbi, mélyebb bevonódást igénylő munkaformákat.

A jelenet – akár mint egy indító gesztus – jól illeszkedik ahhoz a gondolkodáshoz is, amely a tanári szerepbelépést határterületként értelmezi. A tanár egy rövid időre átlépi a valóság és a fikció határát, majd visszatér, és ezzel világossá teszi a tanulók számára: a történet nyitva van, bele lehet lépni, alakítható. A tanulók dönthetnek arról, hogy milyen módon és milyen mélységben kapcsolódnak hozzá. Ennél a formánál is fontos, hogy nem a színészi képességeken van a hangsúly, hanem a pontos és visszafogott jelteremtésen. A pedagógiai szándék és a drámaórában betöltött funkció a jelenet kidolgozásának alapja.

Az eddigiekben egyetlen konkrét dramatikus pillanat – Toldi Miklós malomkődobása – mentén vizsgáltuk meg, milyen szempontok segíthetik a tanárt a szerepbelépés megtervezésében. A tartalom értelmezésétől elindulva végigjártuk azokat a döntési pontokat, amelyek meghatározzák, hogyan válik egy irodalmi helyzet tanulási térré: mikor lép be a tanár, milyen funkciót vállal, milyen státuszban teszi ezt, és milyen munkaformában lép interakcióba a tanulókkal.

Fontos hangsúlyozni, hogy ez a gondolkodási ív nem kötelező sorrend, és nem is minden tanári tervezés így zajlik. Van, amikor egy erős szerepötlet indítja el a folyamatot; máskor egy jól ismert munkaforma vagy egy adott csoportdinamika határozza meg a döntéseket. A bemutatott szempontok nem egymás után következő lépések, hanem egymással összefüggő tényezők, amelyek kölcsönösen alakítják egymást.

A tanári szerepbelépés tervezése ebben az értelemben inkább hálózatos gondolkodás, mint lineáris tervezés. Egy döntés – például az időbeli belépési pont kijelölése – visszahat a választható szerepekre; a választott státusz befolyásolja, milyen munkaforma lesz működőképes; a munkaforma pedig meghatározza, milyen típusú tanulói részvételre nyílik tér.

Ezen a ponton a szerepbelépés már nem elméleti lehetőség, hanem konkrét pedagógiai helyzet. A kérdés többé nem az, *mit* szeretne a tanár, hanem az, hogy milyen módon teszi mindezt érzékelhetővé a tanulók számára.

A tanári szerepbelépés nem attól válik hitelessé, hogy „jó szerepet” választunk, hanem attól, hogy a választott szerep következetesen jelenik meg a tanári jelenlet minden szintjén. Hangban, testben, térhasználatban, ritmusban, tárgyakban és csendekben.

A következő rész ezért nem újabb szerepekkel vagy munkaformákkal foglalkozik, hanem azzal a kérdéssel, hogyan válik láthatóvá és értelmezhetővé a tanári döntés a jelrendszeren keresztül.

A TANÁRI SZEREPBELÉPÉS JELRENDSZERE

Miután a tanár kijelölte a dramatikus helyzetet, az időbeli belépési pontot, a szerep funkcióját, státuszát és a munkaformát, a szerepbelépés nem a szándék szintjén, hanem a jelrendszeren keresztül válik valóságossá. A tanulók nem azt érzékelik, *mit gondolt végig* a tanár, hanem azt, hogyan van jelen: hogyan szólal meg, hogyan használja a testét, a teret, a ritmust és a tárgyi világot.

A jelrendszer következetessége teremti meg a szerep hitelét. Ha a választott szerep és a használt jelek nincsenek összhangban, a fikció könnyen szétesik; ha viszont a jelhasználat világos és gazdaságos, a szerepbelépés minimális eszköztárral is erőteljesen működik.

Verbális és vokális jelek: a hang mint státusz- és viszonyjelző

A tanári szerepbelépés egyik legerősebb eszköze a hanghasználat. Nemcsak az számít, *mit* mond a tanár szerepben, hanem az is, hogyan: milyen regiszterben, tempóban, hangerővel és milyen csendekkel dolgozik.

Példák a Toldi-helyzetből:

- Alacsony státuszú szerep (pl. a Toldi-ház szolgálója)
Halkabb, bizonytalanabb hang, töredezett mondatok.
A beszéd gyakran megszakad, mintha a szereplő mérlegelné, szabad-e kimondania, amit tud.
→ A tanulók érzékelik a kiszolgáltatottságot, és „kitöltik” a hiányt kérdéseikkel.
 - Középső státuszú szerep (pl. ispán megbízottja)
Tárgyilagos, mérlegelő hangnem, lassabb tempó.
A kérdések nem provokatívák, hanem tisztázó jellegűek.
→ A fókusz az értelmezésen és a felelősség megosztásán van.
 - Magas státuszú szerep (pl. királyi követ)
Határozott, nyugodt hang, kevés szó, pontos megfogalmazás.
A csendek súlyosabbak, mint a kimondott mondatok.
→ A tanulók nem információt várnak, hanem reagálni kényszerülnek.
- Fontos pedagógiai felismerés, hogy nem a hangerő teremti a státuszt, hanem a beszéd ritmusa és a kimondatlan terek kezelése.

Testi és térbeli jelek

A tanári szerepbelépés akkor válik igazán hitelessé, amikor a test és a térhasználat összhangba kerül a szerepfunkcióval. A tanár testtartása, mozgása és helyválasztása folyamatosan kommunikál, gyakran erősebben, mint a beszéd.

Példák:

- Dobás előtti időszék – feszültség ideje
A tanár nem áll középen, inkább a tér szélén marad.
Mozgása minimális, gyakran megáll, figyel.
→ A test „visszafogottsága” erősíti a felgyülemelő feszültséget.
- Dobás utáni helyzet – következmények
A tanár belép a tér közepére, megáll, nem mozog.
A mozdulatlanság hangsúlyosabb, mint bármilyen gesztus.
→ A tanulók érzékelik: most súlya van annak, ami elhangzik.
- Egész csoportos helyzet – alkotótársi pozíció
A tanár együtt mozog a csoporttal, nem rögzített pozícióból dolgozik.
→ A térhasználat a közös felelősséget kommunikálja.

A testi jelrendszer egyik kulcsa, hogy a tanár nem „eljátssza” a szerepet, hanem *tartja*.

Tárgyi és vizuális jelek

A tanári szerepbelépés jelrendszerében a tárgyak és vizuális elemek nem illusztrációk, hanem dramaturgiai eszközök. Gyakran éppen a visszafogottságuk teszi őket hatékonyvá.

Toldi-példák:

- Egyetlen tárgy: irat, pecsét, bot, alma
Egy vármegyei vagy udvari szerepben egyetlen tárgy jelzi a hatalmi pozíciót.
→ A tárgy nem díszlet, hanem státuszjel.
- Mai időszék: tervrajz vagy üres lap
A szoborállítás helyzetében egy üres lap is elég.
→ A hiány aktivizálja a tanulói gondolkodást: mit töltünk bele?

A tárgyhasználat akkor működik jól, ha nem viszi el a figyelmet, hanem fókuszot teremt. A tárgy a tanárnak is segítség, egy közvetítő eszköz, aminek kiválasztásában használhatja a fogalmakat vagy ellentétpárokat, és ami kreatív teret nyit a játék közben.

Ritmus és csend

Végül külön is érdemes hangsúlyozni a ritmus és a csend szerepét. A tanári szerepbelépés nem folyamatos beszéd, hanem váltakozó intenzitás. A jól időzített csend nem hiány, hanem jelentéssel teli tér.

A *Toldi*-jelenetben különösen erős hatása lehet annak, ha:

- a tanár a dobás után nem reagál azonnal;
- hagyja, hogy a tanulók töltsék ki a csendet;
- vagy egyetlen mondat után megáll.

Ez a ritmikai tudatosság különbözteti meg a szerepbelépést a „tanári magyarázattól”. Dorothy Heathcote írja, hogy a dráma nagy lehetősége, hogy lelassítsa az időt, a ritmussal és a tempóval játszani kiváló lehetőség.

A tanári szerepbelépés jelrendszere nem önálló technikák gyűjteménye, hanem a meghozott döntések érzékelhető lenyomata. Hang, test, tér, tárgy és csend együttese hozza létre azt a dramatikus jelenlétet, amelyben a tanulók nemcsak megértik, hanem *át is élik* a vizsgált helyzetet.

ZÁRÓ GONDOLATOK: A MEGFONTOLT KOCKÁZAT ÉRTÉKE

A tanári szerepbelépés minden formájában hordoz kockázatot. A tanár kilép a megszokott tanórai működésből, ideiglenesen felfüggeszti a jól ismert szabályokat, és olyan helyzeteket teremt, amelyeknek a kimenetele nem teljesen kiszámítható. Ez a kockázat azonban nem vakmerőség, hanem megfontolt pedagógiai döntés, amelynek alapja a tudatos tervezés és a folyamatos reflexió.

Fontos emlékezni arra, hogy a tanári szerepbelépés nem „mindent vagy semmit” helyzet. Nem egy visszafordíthatatlan vállalás, hanem időben és mértékben is szabályozható jelenlét. A tanár bármikor dönthet úgy, hogy rövid ideig marad szerepben, majd kilép; hogy megállítja a folyamatot; vagy reflektív térbe emeli a történeteket. A kilépés nem kudarc, hanem a módszer része: annak jele, hogy a tanár figyeli a csoportot, a helyzetet és saját határait.

A szerepbelépés során a tanár nem veszíti el pedagógiai felelősségét, hanem más módon gyakorolja azt. A jelrendszer tudatos használata – a hang, a test, a tér, a tárgyak és a csend következetes alkalmazása – éppen azt szolgálja, hogy a tanár akkor is képes legyen irányt tartani, amikor nem magyaráz, nem értékel, és nem ad kész válaszokat. A szerep nem elrejtí a tanárt, hanem láthatóvá teszi a döntéseit.

Sok pedagógus tapasztalata szerint a szerepbelépés legnagyobb hozadéka nem egy-egy „jól sikerült” óra, hanem az a változás, amely a tanulók részvételében és

a tanári jelenlét minőségében megjelenik. A tanulók komolyabban veszik saját megszólalásait, mert azoknak következménye van; a tanár pedig megtapasztalja, hogy a tanulás nemcsak irányítható, hanem közösen alakítható folyamat.

Ezért érdemes a tanári szerepbelépésre nem mint különleges alkalomra, hanem mint időről időre kipróbálható pedagógiai lehetőségre tekinteni. Nem kell mindent egyszerre vállalni: elég egy rövid jelenet, egy forró szék, egy megosztott szerep. A tapasztalat fokozatosan épül, és minden belépés – akár rövid, akár hosszabb – hozzájárul ahhoz, hogy a tanár magabiztosabban mozogjon ezen a határterületen.

A tanári szerepbelépés végső soron nem a bátorságról, hanem a bizalomról szól: bizalom a tanulók gondolkodásában, a közösen létrehozott történet erejében, és abban, hogy a tanár akkor is tanár marad, amikor szerepbe lép – és akkor is, amikor kilép belőle.

IRODALOMJEGYZÉK

- BETHLENFALVY, Ádám: *Living Through Extremes in Process Drama*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2020. <http://doi.org/10.56037/978-2-343-20662-2>
- HALLGREN, Eva: Drama in Education and the Value of Process, in Mary McAvoy – Peter O'Connor (eds.): *The Routledge Companion to Drama in Education*, London, Routledge, 2022, 45–52. <https://doi.org/10.4324/9781003000914-6>
- HEATHCOTE, Dorothy: Jel és előjel, ford. Kucserka Zsófia, in Takács Gábor (szerk.): *Jeladás és képzelet*, Budapest, Káva Kulturális Műhely, 2020, 9–34. https://kavaszinhaz.hu/wp-content/uploads/2021/01/jeladas_kiadvany_jav3_isbn.pdf
- JOHNSTONE, Keith: *Impro*, London, Methuen Drama, 1989.
- KAPOSI László: A tanár – szerepben, *Drámapedagógiai Magazin*, IV. évf., 1994/3, 3–7.
- MOORE, Tiina: Revisiting Dorothy Heathcote's „Twilight Role”, *NJ*, vol. 37, 2013/1, 14–24. <https://doi.org/10.1080/14452294.2013.11649560>
- MORGAN, Norah – SAXTON, Juliana: *Teaching Drama: a mind of many wonders*, London, Hutchinson, 1987.
- NEELANDS, Jonothan: Konvenciók, in Kaposi László (szerk.) *Drámapedagógiai olvasókönyv*, Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., 2013, 126–164.
- O'NEILL, Cecily: *Drama Worlds: a framework for process drama*, Portsmouth, Heinemann, 1995.
- TAYLOR, Tim: Tanár szerepben – mitől működik jól?, in Bethlenfalvy Ádám – Kiss Gabriella – Körömi Gábor (szerk.): *Szerepbe lépni*, Budapest, KRE–L'Harmattan, 2026, p??.

DRÁMAÓRÁK

DRÁMAÓRÁK – BEVEZETŐ

KÖRÖMI GÁBOR

A Színházpedagógiai és Színházszociológiai Kutatócsoport tanári szerepbéléshez kapcsolódó projektjében fontos szerepe volt a hallgatók bevonásának, a közös fejlesztésnek. Ennek a munkának az eredményeképpen állt össze ez az óravázlat-gyűjtemény. Van közöttük tanítási dráma, dramatikus óra, drámás konvenciókat használó tanóra és vitaszínház is. Szerzői a Károli Gáspár Református Egyetem drámapedagógia szakos hallgatói, akiket a kutatás keretében arra biztattunk, hogy próbálják ki a saját csoportjukban, intézményükben a tanári szerepbélés pedagógiai lehetőségeit, és számoljanak be eredményeikről. Az óravázlatokban a pedagógusok többféle úton jutottak el a tanári szerepbéléshez. A fő céljuk most a szerepbélés kipróbálása volt, ehhez még tanuljuk a történetészövést, a kontextusépítést.

A feladat a pedagógus szakirányú továbbképzésben azért volt egyszerűbb, mint a hagyományos osztatlan tanárképzésben, mert a gyakorlatban dolgozó pedagógusok nem elképzelt gyerekeknek, elképzelt csoportoknak terveztek órát, hanem az általuk jól ismert óvodai csoportjaiknak vagy iskolai osztályaiknak. Ezért fordul elő, hogy a csoport meghatározásában egészen speciális körülményeket említenek – többször nem titkolva, hogy az adott csoporttal például sokkal nehezebb az együttműködés vagy egyáltalán bármilyen pedagógiai cél elérése, mint egy átlagos képességű osztálynál.

Egy korosztály maradt ki a gyűjteményből, az alsó tagozat, de bátran ajánlom a tanítóknak az óvó, illetve a felső tagozatos óravázlatokat, hiszen kis átdolgozással mind a mesefeldolgozások, mind pedig a felsős irodalmi anyagok drámás adaptációi jól használhatóak a kisiskolás korosztályban is.

Az óravázlatokat többféle formátumban kaptuk, ennek egységesítése volt elsősorban az én feladatomban. Sem a játékok egymásutániségába, sem pedig a tanári narráció szövegeibe nem szerettem volna beleszólni, hiszen ezeknek az óravázlatoknak a többségét akár több alkalommal is kipróbálták a kollégák, így bármilyen változtatás csak a szerzők előzetes engedélyével lett volna lehetséges. Én hiszek abban, hogy a tanár a tervezés során végiggondolt lépéseket bátran módosítsa a csoport felkészültségének és aktuális állapotának megfelelően.

Az óravázlatok követhetősége érdekében a fejléc részt kiegészítettem, ahol szükség volt rá, valamint a táblázatban kapott óraterveket módosítottam lineá-

ris forgatókönyvvé. A fejlécben a *Drámapedagógiai Magazin* általános fejlécét vettem alapul, hiszen ebből mindenképp ki kell, hogy derüljenek az alábbi információk:

A csoport jellemzői – itt szerepel minden olyan információ, ami az óravázlat és a pedagógiai helyzet jobb megértését segíti.

Idő – nemcsak az óra időtartamára vonatkozhat ez, hanem konkrét megjelenés is szerepelhet, ha egy megtartott óra rögzített változatát kaptuk.

Körülmények, feltételek – minden, ami a csoport mellett fontos és megjegyzendő. Van-e esetleg drámaterem vagy bármi, ami az óravázlathoz segítő információt ad hozzá.

Tanulási terület, Téma, Fókusz – nagyon fontos a megközelítés, hogy tudjuk, pontosan mivel foglalkozik az óravázlat, egyre szűkülő körökben jutunk el a fókuszkérdésig.

Kerettörténet – ha van alaptörténet, amit mindenki ismer, vagy most találkoznak vele először a gyerekek, akkor ezt mindenképpen jó megadni az óravázlat elején, esetleg mellékletben az óravázlat végén teljes szöveggel vagy szövegrészlettel szerepelhet.

Tanári felkészültség – ez opcionális, de van rá példa, hogy hasznos, ha az óravázlat fejlécében kap erre irányuló tanácsot az olvasó. Mivel a vázlatok a tanári szerepbélést vizsgálják, ezért általában elmondható, hogy a szerepbéléshoz a bátorság és nyitottság mindenképpen szükséges az órák kipróbálásához. Mondhatnám, hogy egy drámatanár számára ez természetes, de mindannyian tudjuk, hogy nem az.

Szükséges eszközök – ezt az óra végső változatát átgondolva utólag tölti ki a szerző. A felsorolt eszközök többsége könnyen beszerezhető és helyettesíthető más, az iskolában megtalálható eszközzel.

Ezek után jönnek a foglalkozás részei, játékok, gyakorlatok, konvenciók a történet feldolgozása és a fókuszkérdés jobb megértése érdekében.

Mindenekelőtt én is azt kérem az olvasótól, tudván, hogy a bevezetőt vajmi kevesen szokták elolvasni, inkább csak átlapozni, szóval, hogy legyünk nyitottak! A drámaóra-gyűjtemény teli van izgalmasabbnál izgalmasabb témafelvetésekkel, történetekkel és persze kérdésekkel a tanári szerepbéléssel kapcsolatban. A feladat, hogy megértsük, mit miért használunk a drámaórán, és hogy bátran kipróbáljunk új munkaformákat.

AZ ÓRAVÁZLATOKRÓL RÖVIDEN

Óvodás korosztály

Lukács Kata két mesével nyitja az óravázlatok sorát. Az *éjszakai égbolt eredete* egy eredetmese feldolgozása, a *Lenka* pedig a csúfolódás problémáját járja körbe, Szegedi Katalin meséjének felhasználásával. Kántor Katalin az óvoda játékait kelti életre csoportjával, és azt vizsgálja, miért bujdosik el a játéknysusi, akivel mostohán bánnak a gyerekek. Szűcs Dóra klasszikus mesét vesz elő, a Mazsola történet tetteink következményeivel foglalkozik drámás-mesés óvodai keretek között, ezzel zárva az óvodai korosztálynak szóló foglalkozásokat.

Általános iskola

Az általános iskolai korosztályból felsős óravázlatok szerepelnek a gyűjteményben, azzal a megjegyzéssel, hogy az alkalmazott formák, történetek feldolgozását segítő elemek könnyen adaptálhatók alsósoknak is. Köles Eszter, aki olyan iskolában tanít, ahol sok az SNI-s tanuló, két problémát jár körbe: az első a hajléktalanság, a második pedig a bullying az online térben. Tizedes Ágnes mesei környezetet választ, hogy a mesebirodalomban megvizsgálja a közösség és a saját érdekeink közötti konfliktust. Bittsánszky Egre Márta *A walesi bárdok* történetében jut el a bárdok konfliktusáig. Waszlavszki Gyöngyi pedig a *Toldi* utolsó énekének feldolgozásához ajánl drámás foglalkozáselemeket.

Középiskola

Keserűné Ébner Tünde a konfliktushelyzeteket vizsgálja egy klasszikus műben, a *Rómeó és Júliában*. Napjainkban, egy indián törzsben játszódik Törökne Porubszky Ágnes drámaórája, a *talizmán*, melyben az indiánok és a fehér emberek együttélését járják körbe a középiskolások. A gyűjtemény végén közöljük Balogh Márk, Kiss Gabriella, Mike Mónika, Tóth-Csiki Zsuzsanna komplex feldolgozó óráját, melynek címe: *Esküvő Veronában, avagy megoldás-e egy atyai pofon?*

Mindenkinek hasznos olvasást kívánunk, reméljük, jó ötleteket találnak benne sokan a történetfeldolgozáshoz és a szerepbelépéshez „óvodától – egyetemig”.

AZ ÉJSZAKAI ÉGBOLT EREDETE

—◀▶—
LUKÁCS KATA

A csoport jellemzői: óvodás korosztály, 5-6 éves gyerekek, 16 fős csoport. Csoportomban rendrakás után a szőnyegen körben ülünk. Ezt az időpontot választom a foglalkozás megtartására.

Cél: a bolygókkal való ismerkedés után a főbb csillagképek megismeréséhez való érdeklődés felkeltése a mese alapján.

Tanulási terület: mit tudhatunk a csillagos égboltról, melyek a főbb csillagképek, mire jók?

Téma: ígéret, kíváncsiság, felelősségvállalás.

Fókusz: ha valamit hibázik az ember, akkor hogy viszonyuljon a hibájához?

Történet: *Az éjszakai égbolt eredete* (észak-új-mexikói, cochiti pueblo mese) A mese Boldizsár Ildikó *Mesék a csodakertről (az egyetlen földért)* című gyűjteményében található (Magvető, 2019).

Szükséges eszközök: földgömb, óceándob, hangszóró, csillagok, zsák, tolldísz, színes kendő, kék textil, zöld textil, csíkos takaró, babakonyhai eszközök, állatos kosár.

1. Szóasszociáció

Hívószó az „égbolt”, mi jut róla az eszedbe?

2. Tanári narráció

„Egyikőtök mondta, hogy az égboltról a csillagok jutnak az eszébe. Tudjátok, mit hallottam? Hogy régen, nagyon régen, nem is voltak csillagok az égen, de egy indián törzs a világ legidősebb asszonyától megkapta a csillagokat és annak lehetőségét, hogy elhelyezze azokat az égen. Mit szólnátok hozzá, ha elutaznánk oda, ahol ez a történet játszódott? Nem mondom, nagyon messzire kell utaznunk, ugyanis Új-Mexikóban történt az eset. Nézzük meg a földgömbön, milyen messze kell menni.”

Megkeressük Új-Mexikót. Megállapítjuk, hogy az óceánon is át kell kelniünk. „Az óceánpartig milyen járművel menjünk?” (vonat, kocs, gyalog) Ehhez választunk utazós dalt vagy mondókát. Mielőtt elindulunk, mindenki bepakolja a hátizsákját. „Mit vigyünk magunkkal?” (megbeszélés)

3. Mímes játék

„Az óceánhoz érve át kell szállnunk egy nagy csónakba. Mindenki helyezkedjen el. *(körben ülünk, kézfogással)* Én vagyok a kapitány, mindenki figyeljen oda, mit mondok, mert csak együttes erővel jutunk el a célhoz. Amikor azt mondom, húzd meg, akkor mindenki előre hajol, és mintha eveznénk, húzza az evezőket. Figyelünk a tenger hullámmzására is, lesz, amikor lassan, lesz, amikor gyorsan kell húzni az evezőt. Ezt a mozgást a hangom és az óceándob hangja is irányítja majd. Amikor halkán beszélek, lassan, amikor hangosan, gyorsan kell húzni az evezőket.”

4. Hangaláfestés

Az erdő hangjai, madárcsicsergés. „Kitaláljátok, hol vagyunk?” (erdőben)

5. Tanári narráció

„Képzeljétek, pont itt élhet az a törzs, akik megkapták a csillagokat. Mit gondoltok, hogy történt?”

6. Napló

„Itt van nálam egy töredék az eredeti törzsfőnök naplójából.” (Elolvasom nekik a mese alapján írt bejegyzést.)

7. Tanári szerepbelépés

„Most én leszek a törzsfőnök!” (ezt egy tolldísszel jelzem)

Holdtölte utáni 3. nap:

„Szomorú hírt kaptam a világ legidősebb asszonyától. Egész törzsemmel új vidékre kell költöznünk. Az asszonyok már csomagolnak, a férfiak szedik szét a sátrakat, készítik állatainkat az útra. A föld öreganyja elmondta, merre kell mennünk, hogy termő vidékre leljünk, ahol békében élhetünk, és víz is van elegendő.”

8. Csoportos improvizáció

„Nem könnyű helyzet ugye? Próbáljuk ki, mi milyen gyorsan tudnánk összekészülni az útra! Beszéljük meg először, ki, mit készít össze. Használhatjátok a babakonyhában lévő dolgokat, és az állatos kosarat is.”

„Akik a babakonyhából pakolnak, erre a takaróra rakják, ami feltétlenül szükséges. Akik az állatokat készítik, ők pedig erre a zöld textilre pakoljanak. Fontos, hogy ne feledkezzetek meg az állatok élelméről se.”

9. Tanári narráció

„Amint mindenki elkészült, elindultak az új lakhelyükre, azonban történt egy kis galiba. Egy kislány, akinek nagyon különleges neve volt, valamiért ott maradt. Kereste az anyukáját, de sehol sem találta. Ekkor megszólította őt a Föld öreg-anya:

– Ne keseregj, ne búslakodj Kotciminyako! Segíték én rajtad. Elmondom, merre menj, hogy találkozz anyukáddal.

Rábízott egy zsákot, ami se túl nagy, se túl nehéz nem volt, hanem éppen akkora, amit a kislány elbírt.

– Amikor megtalálod az embereket, add át ezt a zsákot a Véneknek. Ők tudni fogják, mit kell csinálni vele. De bármi történjen is útközben, nem nyithatod ki a zsákot!

A kislány megígérte, hogy nem fogja kinyitni a zsákot.

Képzeltétek, nálam van ez a zsák. Adjuk körbe, és nézzétek meg, milyen nehéz vagy könnyű.

Ti elbírtátok volna?

A fontosabb kérdés, hogy kinyitottátok volna-e a zsákot?

Nézzük meg, mi történt a kislánnyal!”

10. Tanári szerepbelépés, csoportos improvizáció

„Fölveszem ezt a színes kendőt, most én leszek a kislány. Lássátok a saját szemetekkel mi történt. Játsszuk azt, hogy ti vagytok az erdő fái, és én köztetek megyek az úton. Lehetek magas vagy alacsonyabb fák, bokrok is.”

Ahogy köztük járok-kelek, tovább mondom a mesét a kislány szemszögéből.

„Mennyi szép zöld növény, apró állat. Óh, ezt a virágot meg kell szagolnom! Mámorító illat! *(sóhajtván)* Nahát, milyen színpompás pillangó, upsz, elrepült. Hm, mi lehet ebben a zsákban? És mit fognak vele tenni a Vének, és miért mondta Anyánk, hogy ne nyissam ki? Ejnye, de megéheztem, itt letelepedek, és megeszem az elemózsiámat. *(Leülök eszegetni, közben nézegetem, méricskélem a zsákot.)*

Vajon mi lehet abban a zsákban? És mit fognak vele tenni a Vének, és miért mondta Anyánk, hogy ne nyissam ki?”

Próbálok belekukucskálni. A zsák szája azonban olyan szorosan volt összekötve, hogy nem tudom egy iciri-picirit sem meglazítani, hogy belenézhessek. Lassan, óvatosan kioldom a csomót, hangosan számolva a három csomót. Végül, amikor az utolsó csomót is meglazítom, a kicsi résen belesek a zsákba. Eljátszom, hogy pukkanás hallatszik, és egy sárga, egy kék, és fehér valami repül az ég felé.

„Mi lehet ez a csillogó valami? Jaj, egyre több csillogó repül az égre! *(Gyorsan bekötöm a zsák száját.)* Ajjaj, ez sokkal könnyebb, mint volt.”

Leveszem a kendőt, és leülünk körben a szőnyegre.

„Hát, ez történt. Kotciminyako kinyitotta a zsákot. De hát csak egy kislány volt...

Estére meg is érkezett az emberek táborába, megkereste a Vének sátrát, és a Legvénebb Öregnek átadta a zsákot. Az Öreg megfogta, megemelte, és lassan felnézett a kislányra.

Hosszan, nagyon hosszan nézte őt, aztán így szólt:

– Gyermekem, mit csináltál?

Kotciminyako erre a földre sütötte a szemét, és azt mondta:

– Én... én... csak tudni akartam... mi van a zsákban... Mi volt az a sok apróság?

A Vén erre így szólt:

– Gyermek, nézz fel az égre!

A leány az égre emelte a tekintetét, és ott, ahol az éjszakai égbolt azelőtt fekete volt, most néhány apró, fényes pont ragyogott szerteszét az égen.

– Ezek az égi fénylő csillagok voltak a zsákban – mondta a Vén –, és Anyánk azért küldte a zsákot, hogy a benne lévő csillagokat elhelyezzük az égbolton. Az égi minták elrendezéséből az emberek ezután mindig tudni fogják, hogy mikor jön el az ültetés, és mikor az aratás ideje, és ezek a minták örökké emlékeztetik az embereket a régi történetekre.

Ezután kioldották sorban a csomókat, és a zsákban maradt csillagokból mintázatokat formáltak az égen.

Éjszakánként te is láthatod a sok összevissza szétszóródott csillagot és a Vének által elhelyezett mintákat is. Ha felnézel az égre, a csillagok megmutatják, mikor jön el az ültetés, s mikor az aratás ideje, és emlékeztetnek minket a réges-régi történetekre.”

11. Közös „rajzolás”

„Nyissuk ki mi is a zsákunkat, ebben is csillagok vannak, és alkossunk csillagképeket. Kiterítem nektek a kék textilt, erre alkothattok.”

LENKA

——
LUKÁCS KATA

A csoport jellemzői: óvodás korosztály, 5-6 éves gyerekek, 16 fős csoport.

Cél: megérteni, hogy a csúfolódás rosszul esik, az elfogadás erősítése.

Fókusz: csak hozzám hasonló lehet a barátom?

Felhasznált alapanyag: Szegedi Katalin: *Lenka*, Budapest, Csimota, 2024.

Szükséges eszközök: baba, csomagolópapír, zsírkréta, karika, labda.

1. Gyűlés, értekezlet

„Emlékeztek, mikor múltkor egy Lenka nevű kislányról meséltem? Ha most itt lenne közöttünk... tudjátok, mit? Ideteszem ezt a babát, mintha ő lenne Lenka.

Mi jut róla először az eszetekbe? Vagy hogy emlékeztek, milyen volt Lenka?

Arra is emlékeztek, milyen játékokba szeretett volna bekapcsolódni?” (ugróiskola, karikázás, foci)

2. Kiscsoportos improvizáció

Alakítsunk három csoportot! Ugróiskolások, karikázók, focisták.

Az ugróiskolások csomagolópapíron megrajzolják a játékot, a karikások kapnak karikát, a focisták pedig labdát.

Azt tudjuk, hogy a történetben hogyan viselkedtek a gyerekek Lenkával.

3. Tanár szerepben

Én leszek Lenka, végigjárom a csoportokat, és játszunk el együtt. Lenka szerepében reagálok a gyerekek viselkedésére, szavaira.

4. Belső hangok

Hallgassunk bele egy kicsit, mit gondol, hogyan érzi magát Lenka!

„Tudtam, hogy megint ez lesz. Próbáltam is mondani anyunak, de ő ezt nem érti. Nincsenek barátaim, mert dagi vagyok. Senki nem akar velem játszani. Most mit csináljak megint egyedül? Ma is háromszor megpróbáltam, de mi lett a vége?”

5. Szóasszociáció

Mit gondolsz, miről szól eddig a történet? Próbálj csak egy szót mondani!

6. Gyűlés, értekezlet

Lenka nagyon szomorú. Mintha leforrázták volna. Ti mit tanácsolnátok neki? Tudnátok valahogy segíteni?

7. Tanári narráció

Ezek nagyon jó ötletek voltak. Álljunk vissza a csoportokba, és játsszuk el így is.

8. Csoportos improvizáció

Tanári szerepbelépés: „Lenka, vagyis én, újra megpróbál bekapcsolódni a játékokba.” A gyerekek most befogadják, együtt játszanak vele.

9. Gyűlés, értekezlet

Üljünk le egy kicsit. Hogy látjátok, most hogy érzi magát Lenka? (Meghallgatjuk a véleményeket.)

Felmerült bennem egy kérdés. Mit gondoltok, a három játészó csoportból biztos lesz barátja Lenkának? Lehet ez csak egy egyszeri alkalom, hogy együtt játszottak? Ha igen, miért, ha nem, miért nem?

Hm. Ez mind lehetséges. De ki emlékszik, mi történt Lenkával a mesében? (Aki emlékszik, megkérdezem tőle, hogy lenne-e kedve Lenkát játszani. Megfordítjuk a papírt, amin „Lenka” rajzol.)

10. Tanári szerepbelépés

Megérkezett a térre Palkó. Leszek Palkó. (Eljátszom a történet végét, nem teljesen, de nagyjából, ez a gyerekektől függ.)

11. Tanári narráció

Ahogy beszéltünk róla, lehet Lenkának barátja a játészó csoportokból, de Palkó is jó barátja lehet. Lehet egy barátunk, vagy akár több is. (Itt a helyzettől függően, a gyerekek igényeit figyelembe véve beszélgethetünk az elfogadásról, barátságról.)

A foglalkozás lezárásaként játékot tervezek.

12. Játék

Mindenki a barátom, aki... (Csoportomban ez az egyik kedvenc játék. Úgy gondolom, ez a játék jól fel tudja oldani a történet nyomán felgyűlt feszültséget, és azt is megmutatja, hogy többekkel hasonlítottunk egymásra, mint gondolnánk.)

RÖVID ÖSSZEFOGLALÓ SZEGEDI KATALIN *LENKA* CÍMŰ MESÉJÉRŐL

Lenka egy teliholdas éjszakán született, és kerekded külseje miatt a többi gyerek gyakran csúfolja, ezért magányosnak érzi magát. Legjobb barátai a rajzeszközei, mert a rajzolásban talál örömet és vigaszt. Egy nap az édesanyja arra biztatja, hogy menjen le a térre játszani, de Lenka ott újra elutasítással találkozik: a gyerekek nem fogadják be, gúnyolódnak vele.

Lenka végül krétákkal rajzolni kezd az aszfaltra, és ekkor felfigyel rá egy kisfiú, Palkó, aki megdicséri a tehetségét, és barátságosan közeledik hozzá. Együtt rollereznek és játszanak egészen estig. Lenka végre igazi barátra talál, és boldogan, reménnyel telve várja a következő napot, amikor újra találkozhat Palkóval.

ÓVODAI JÁTÉKOK GYŰLÉSE

KÁNTOR KATALIN

A csoport jellemzői: 4–6 évesek.

Idő: 25–30 perc.

Téma: óvodai játékok és a gyerekek kapcsolata.

Fejlesztési területek: szociális érzékenység (figyelem a közös játékra, eszközökre), kommunikáció és kreatív önkifejezés, képzeletfejlesztés, közös történetalkotás, empátia fejlesztése (beleélés más szerepébe).

Fókusz: hogyan tudunk jobban vigyázni az óvodai játékainkra?

Cél: a szerepben való gondolkodás, együttműködés, problémamegoldás gyakorlása. A gyerekek az óvoda játécai, akik éjszaka életre kelnek.

Szükséges eszközök: óvodai játékok, seprű, pokróc, nyuszibáb.

1. „Életre kelnek a játékok”

Tanári narráció: „Képzeljétek el, hogy most éjjel van, és az óvodában minden játék életre kel! Válasszatok egy játékot!”

A gyerekek választanak egy játékot, amit ismernek (pl. maci, baba, autó, építőkocka, plüsskutya stb.).

„Próbáljuk meg hanggal, mozgással életre kelteni!”

Mozgással, hanggal, testtartással kifejezik, hogyan mozogna, beszélne az a játék, ha élne. Meghallgatjuk a kiválasztott játékokat, példákkal segítem a gyerekeket:

„A mackó ébredszik... nyújtózik...”, „A kisautó elindul...”, „A baba körülnéz, hol vannak a barátai...”.

Ezután megkérem a gyerekeket, hogy tegyék be a játékokat egy helyre egy nagy dobozba.

2. Szerepbeléptetés

Tanári narráció. „Most ti lesztek azok a játékok, amit kiválasztottatok, és én a játékpolic őrőze! Csiribú-csiribá, váltoozunk át játékká, pricc, pracc, prucc!”

Plédet borítok a hátamra, és fogok egy partvisnyelet a kezembe: a Játékpolic őrőze szerepébe lépek, aki meghívja a játékokat egy fontos gyűlésre.

3. „A játékok gyűlése”

„Játékok! Gyertek gyorsan, gyűlés van! Valami baj történt! Ma délután, amikor a gyerekek hazamentek, egy játék eltűnt a szobából! Ti tudtok róla valamit?”

A gyerekek a saját választott játékok szerepében reagálnak: „Én láttam, hogy leesett az asztalról!” „Szerintem elbújt a doboz mögé!” „Talán megsértődött, mert senki nem játszott vele!”

A gyerekek ötleteket adnak, hogyan találjuk meg az eltűnt játékot. Közös en eljátszhatják a keresést (szimbolikusan, a térben mozogva). Irányítom a történet ritmusát és érzelmi ívét („halkan... hallotok valamit?”).

„Figyeljete játékok! Megnézem a szobán kívül is, hátha rátalálok, addig maradjatok itt együtt, nehogy Ti is elveszsetek!”

4. Az eltűnt játék visszatér

Szerepbelépés: az elveszett játék szerepében nyusziként érkezem vissza hozzájuk. Az eltűnt játék a szerepbe lépésemmel megszemélyesítve előkerül (állatos fejdísszel) és elmondom, miért bújtam el: „Szomorú voltam, mert amikor elmentek a gyerekek, én felébredtem, és nem a helyemen voltam. Először nagyon megijedtem és féltam. A héten pedig két gyerek összeveszett azon, hogy ki játsszon velem, és rángattak ide-oda, azóta is fáj a lábam!”

A gyerekek szerepben reagálnak, együtt megvigasztalják, megoszthatja más játék is a sérelmeit, beszélgetnek arról, hogyan figyelhetnének jobban a gyerekek.

5. Lezárás/reflexió (5–8 perc)

Cél: visszatérés a valóságba, érzelmi lezárás – tanár szerepben folytatom.

Kilépek a szerepből (leveszem a fejdíszet), és visszavarázsolom a játékokat gyerekekké:

„Hipp-hopp, pörgés-forgás, a varázslat véget ér, most kezdődjék a játék újra, gyermekszívvvel könnyedén!”

Megkérd ezem a gyerekeket:

„Milyen volt játéknak lenni?”

„Hogyan tudnánk jobban vigyázni a játékokra?”

„Mit tudunk tenni, hogyha egy időben szeretnénk játszani ugyanazzal a játékkal?”

A beszélgetés után megkérem a gyerekeket, hogy egyesével vegyék ki a dobozból a kiválasztott játékot, és tegyék a helyére.

6. Lezáró szabad tevékenység

A gyerekek rajzot készíthetnek arról a játékról, amit eljátszottak, vagy az esti gyűlésről.

MAZSOLA ÉS A FOCI



SZŰCS DÓRA

A csoport jellemzői: 5-6 éves gyerekek.

Idő: 45 perc.

Tanulási terület: barátság, felelősség.

Téma: Mazsola és a foci.

Fókusz: hogyan tudjuk kezelni tetteink következményeit?

Felhasznált alapanyag: Bálint Ágnes: *Mazsola*, Budapest, Holnap, 2023. A foglalkozáson elhangzó történetet a drámapedagógus írta.

Szükséges eszközök: csomagolópapír, filctollak, fejbábok.

1. Tanári narráció – mesehallgatás

„Meleg áprilisi délután volt. Mazsolának nem volt kedve turkálni, ezért úgy döntött, hogy inkább átmegy Egérkéékhez, hogy focizzanak egyet. Áthívták a rókát, Fülöpkét és a medvét is, és úgy próbáltak focizni, mint Mazsola kedvenc focicsapata.

Egy-két meccs után róka javaslatára olyat játszottak, hogy ki tud nagyobbat rúgni a labdába. Medve óriásit rúgott. Mazsola nem bírta elviselni a vereséget, és nagyobbat akart rúgni, de szerencsétlenségére nem célzott, csak erőből lőtt, és Egérkéék ablakában kötött ki a labda. Az ablaküveg ripityára tört, Mazsola pedig sírva elfutott.

A többiek ijedten néztek egymásra, nem mertek szólani Egérke anyukájának. Úgy döntöttek, hogy inkább elmennek Manócskához, és az ő segítségét kérik. Manócska nagyon mérges volt, és a kis csapatot azonnal Mazsola keresésére indította. Haragudott is a malacra, de aggódott is érte, mert már közeledett az este.

Mazsolát sokáig keresték a barátai és Manócska, végül az erdei tisztáson találták meg, ahol búslakodott. Ahogy meglátta a társait, csak még kétségbeesettebben sírt. Egérkének az az ötlete támadt, hogy mindenki keressen az erdőben valamit, amit Mazsola szeret, amit ajándékba adhat neki, hogy megvigasztalja. Fülöpke makkot gyűjtött, Egérke virágot szedett, a medve mézet hozott, a róka

egy különleges követ, Manócska pedig ottmaradt Mazsolával, és próbált beszélgetni vele, amíg a többiek távol voltak.

Mazsolának jólestek az ajándékok, megnyugodott, örült, hogy nem haragszik rá. De még hátra volt valami. Beszélnie kellett Egérke mamájával. Mazsolát a barátai noszogatták, hogy az a bátor és őszinte malac, aki bevallja, ha hibázik. A többiek támogatásával Mazsola félénken bevallotta Egérke anyukájának, hogy ő törte be az ablakot. Manócskával újat vettek, visszarakták a helyére, majd felavatták az új ablakot. Az új ablakra üvegfestékkel rajzoltak a barátok.”

2. Beszélgetés

A pedagógus meséje után közös beszélgetés a meséről.

3. Térkép

„Hol él Mazsola? Rajzoljuk le közösen Mazsoláék faluját!” (tökház, Egérkéék háza, Varjú bácsi fészke...)

4. Mímes utánzó játék

Állatok mozgásának utánzása, hangadással. (Mazsola, egérke, medve, nyuszi, róka, varjú)

5. Egész csoportos szerepjáték – állóképpel

Egy nap a faluban: az állatok játszanak, de megjelenhet Manócska, Varjú bácsi is...

Amikor csilingelek, akkor a gyerekek szoborrá változnak, ezt az állóképet fejtjük, én mondom, hogy mit látok, mi történik éppen szerintem, és ezt kérdésekkel egészítem ki.

6. Az ablak berúgása – egész csoportos szerepjáték – állóképpel

Szerepjáték a focizásról, és arról, ahogy Mazsola berúgta az ablakot. A jelenet végén, ha csilingelek a csengővel, szoborrá kell merevedni.

7. Forró szék

Tanári szerepbelépés: a pedagógus a kétségbeesett Egérke, akinek kérdéseket tesz fel a falu többi állata Mazsolával kapcsolatban. Pl. hogy ismerte meg Mazsolát, mit szoktak játszani stb., érdemes néhány kérdést összegyűjteni a gyerekekkel a forró szék kezdete előtt.

8. Gyűlés

Tanári szerepbelépés: a pedagógus Egérke, ő irányítja a beszélgetést. Mazsola elszaladt, az ablak betört. Mit csináljunk?

Vagy: a pedagógus Manócska, és ő kérdezi ki az állatokat a történekekről, és hogy szerintük mit kéne most tenni.

9. Bújócska mozgásos játék

Egy valakit elbújtatok, aki Mazsola lesz, a többieknek meg kell keresniük.

10. Beszédkészség-fejlesztő, fantázianövelő EQ-játék

Egy gyermek lesz Mazsola, a többiek pedig egyesével elmondják, hogy mit szeretnek a társukban. „Azt szeretem benned, hogy...” játék. Emellett apró „ajándékot” (játékot) is vihetnek társuknak a csoportszobából.

11. Fórum színház

Mazsola elmegy Egérkéékhez, és bocsánatot kér Egérke anyukájától. A többiek tanácsot adhatnak Mazsolának, hogy mit mondjon. Tanári szerepbelépés: a pedagógus játssza Egérke mamáját.

A HAJLÉKTALANSÁGRÓL

—◀▶—
KÖLES ESZTER

A csoport jellemzői: 8. osztály.

Időtartam: kb. 2×45 perc.

Téma: hajléktalanság – „Egy óra otthon nélkül”.

Cél: érzékenyítés a hajléktalanság társadalmi problémájára, empátia fejlesztése, előítéletek tudatosítása, társadalmi felelősségvállalás.

Történet: A diákok egy kisváros lakóiként vesznek részt egy történetben, ahol újra megjelenik egy hajléktalan ember, aki régen a közösség tagja volt. A közösségnek döntenie kell, hogyan reagáljanak a helyzetre.

Fókusz: segíteni kell nekünk a hajléktalanokon, vagy sem?

Szükséges eszközök: papírcédulák a szerepekhez, zacskó/táska, székek körben a gyűléshez, nyakkendő a polgármester szerepéhez, egy takaró, jelképként a hajléktalan személyhez.

1. Ráhangolás: „csomagolás” játék

Mondjatok egy dolgot, hogy szerintetek mi az, ami a hajléktalanok szatyrában biztos, hogy van. Körben haladva mindenki mond egy tárgyat, amit képletesen „betesz a szatyorba”. Ezt egy zacskó jelképezi, azt adjuk körbe.

Beszélünk is róla: Miért ezt gondolod? stb.

2. Bevezetés a történetbe

Szerepbe lépek mint a város polgármestere, kissé hivatalosan: „Kedves lakosok! A parkban megjelent egy hajléktalan. Sokan panaszkodnak rá. Nem tudom, mit tegyünk – kérem a tanácsotokat.”

A diákok a város lakóiként reagálnak, kérdéseket tehetnek fel, véleményt formálnak. Nem értékelem a válaszokat, csak terelem a beszélgetést, ha szükséges.

A cél: megjelenjenek különböző attitűdök.

3. Improvizáció

Csoportalkotás, mindegyik csoport kap egy szerepet és helyzetet (szomszédok, tartanak tőle; bolt tulajdonosa, itt szokott vásárolni vagy kérni ennivalót; civil szervezet, segítenének neki). Egy-két perces jelenetben bemutatják, mit gondolnak a hajléktalan emberről, mit tennének.

A csoportok röviden megbeszélik, majd eljátsszák a jelenetet. A hajléktalan ember nem jelenik meg, csak beszélnek róla.

Nem javítunk ki senkit, csak segítő kérdéseket teszünk fel, ha szükséges: Miért így döntöttetek? Mitől féltetek?

4. Vitaszituációk

Két oldal: foglalkozom vele – nem foglalkozom vele.

- Egy tíz év körüli gyerek odalép hozzád, hogy vegyél neki ételt. Veszél?
- Kora reggel iskolába menet egy hajléktalan férfi fekszik az út szélén, hívod-e a mentőket?

A diákok megvitatják a különböző javaslatokat, vitáznak, döntést próbálnak hozni. Fontos, hogy a gyerekek egymásra reagáljanak. Ha a vita elakadna, irányító kérdéseket teszünk fel.

5. Reflexió: csoportos beszélgetés

Újra tanárként beszélgetést kezdeményezek, ha nehezen vonódnak be, kérdésekkel segítem őket:

- Mi volt nehéz vagy meglepő az órán?
- Mit gondoltok most a hajléktalanságról?
- Hogyan tudna segíteni egy közösség?

A diákok megosztják érzéseiket, gondolataikat. Nem reagálhatnak egymás véleményére, azokat tiszteletben kell tartaniuk.

6. Zárás: érzelmi levezetés

Hol helyezkedsz el a vonalon? (egyik vége igen, másik vége nem)

- Kell-e pénzt adnunk?
- Kell-e segítenünk őket?
- Jót teszünk-e, ha ételmet adunk nekik?

A vonalon ott helyezkednek el, ami a véleményük a kérdésekről, lehet indokolni is. Röviden reflektálok egy videó, interjú vagy cikk feldolgozásával.

BULLYING AZ ONLINE TÉRBEN

KÖLES ESZTER

A csoport jellemzői: 8. osztály, 15 fő.

Időtartam: 45 perc.

Tanulási terület / fejlesztett készségek: empátia, érzelmi tudatosság, digitális felelősségvállalás, kommunikáció, beavatkozási stratégiák, morális döntéshozatal.

Téma: bullying.

Fókusz: mi segíthet egy bántalmazás áldozatának?

Szükséges eszközök: csomagolópapír, egerek, filctollak, post-it.

1. Bemelegítés: „egérdobálás” (5 perc)

Körben állunk, elindítunk két egeret. Próbáljuk felvenni a szemkontaktust és dobni az egeret, aki megkapta, elkezd számolni: „egy”, majd tovább dobja. Aki elkapja, folytatja „kettő”-vel. És így tovább, később elindítunk egy harmadik egeret is.

2. Ráhangolódás: az online tér hangulata (10 perc)

Összeszedjük nagy írólapra, hogy milyen mondatok fordulnak elő online térben. Pozitív és negatív kommenteket egyaránt.

Rövid beszélgetés: miért mernek bántani az emberek a képernyő mögül?

3. Tanári szerepbelépés (15 perc)

Testvérként lépek szerepbe, tanácsot kérek, hogy mit tegyek, mivel nagyon sok bántó posztot kapott Emma az új képe alá.

A történet lényege: Emma képet posztol magáról, amelyre durva kommentek, mémek, majd fenyegető üzenetek érkeznek.

4. Jelenetalkotás a szereplők szempontjából (10 perc)

Háromfős csoportokban dolgozunk, szerepkártyákat kapnak. Áldozat: Emma, Zaklató: Vince, Szemlélő: barát (Dóri), osztálytárs (Tomi), testvér (Laura).

A többi tanuló beléphet a jelenetbe (pl. másik barátként, tanárként, testvérként), hogy megpróbálja megváltoztatni a kimenetelt.

Jelenetalkotás után beszélgetés:

- Mi volt a fordulópont?
- Mi segíthetett volna időben?
- Miért nehéz kilépni az ilyen helyzetekből?

5. Reflexió: „Egy üzenet, amit elküldenék” (5 perc)

A tanulók névtelenül írnak egy üzenetet:

- valakinek, akit bántottak
- valakinek, aki bántott

Közösen reflektálnak: Melyik üzenet volt a legerősebb? Miért?

MELLÉKLET: SZEREPKÁRTYÁK

Áldozat – Emma

14 éves, csendes, visszahúzódó lány. Nemrég posztolt magáról egy szelfit Instagramra, ami után bántó kommentek és mémek kezdtek terjedni róla. Nem meri elmondani otthon, és fél, hogy még jobban kiközösítik.

Zaklató – Vince

Osztálytárs. Szeret viccelődni, gyakran átlépi a határokat. Ő készítette az első mémet Emmáról, amit privát csoportokban osztott meg. Azt mondja: „csak vicc volt”.

Szemlélő – Dóri

Részesen a közös csoportchatnek. Nem szólt bele a zaklatásba, de végig látta. Úgy gondolja, ha nem ő írta, nem az ő dolga. Kicsit kellemetlenül érzi magát, de nem akar bajba kerülni.

Barát – Tomi

Nem közeli barátja Emmának, de észrevette, hogy valami nincs rendben. Gondolkodik rajta, hogy szóljon-e valakinek, de fél, hogy ő is célpont lesz.

Testvér – Laura (Emma nővére)

17 éves. Otthon is érzi, hogy húga elvonult, folyton a szobájában van. Próbál vele beszélni, de Emma elutasító. Laura aggódik.

ROSSZ DÖNTÉS, JÓ DÖNTÉS?

—◀—▶—
TIZEDES ÁGNES

A csoport jellemzői: a résztvevők olyan 5. osztályosok, akiknek volt már drámaórájuk.

Idő: 45 perc.

Téma: a jószívű királynak választania kell, hogy az országot vagy a lányát mentse meg.

Tanulási terület: meg kell tanulnunk a rossz döntéseinkkel együtt élni.

Fókusz: meddig helyezhetjük a közösség érdekeit a sajátunk elé?

Szükséges eszközök: papír, írószer; fénykép; levelek; post-it.

1. Tanári narráció

„A Mesék Birodalmában van egy királyság, Landia. Nem tartozik a kifejezetten hatalmas országok közé, de termőföldben, erdőkben és némi aranyban gazdag. Egyik oldalról a tenger is határolja, így jó kereskedelmi kapcsolatokkal rendelkezik. Lakói jólétben, szeretetben és békében élnek. Uralkodójukat, András királyt bölcsnek és igazságosnak tartják. Apó, ahogy alattvalói becézik, igyekszik mindenkiről szerető apaként gondoskodni. Néhány éve például, amikor járvány tört ki, még a legjobb külföldi orvosokat is országába hívatta. Éhínség idején pedig kiűrtette a királyi kamarákat, hogy minél több embernek jusson élelem.”

2. Lista

Csoportmunka. Írjátok össze, szerintetek, milyen intézkedései voltak már a királynak!

3. Tanári narráció

„András király a szomszédos országok uralkodóival is igyekszik jó kapcsolatot ápolni. Előfordult már például az is, hogy egy másik király kért tőle tanácsot.”

4. Improvizáció

Csoportmunka. Egyik csoport játszik, a többiek címet adnak a látott jelenetnek. Milyen esetekben történhet ez meg? Milyen bölcsességgel látja el András a hozzá fordulókat? Játsszátok el párban! A legfőbb gondolatokat osszátok meg velünk!

5. Tanári szerepbelépés

Fénykép. (András király) „Már nagyon idős vagyok. Feleségemet, akivel minden-
nél jobban szeretettük egymást, sajnos elvesztettem gyermekünk születésénél.
Sosem akartam újranősülni. Azóta csak ketten vagyunk Lénával, a most már
eladósorban lévő lányommal. Léna csendes, engedelmes és jószívű leány, sok
mindenben hasonlít reám. Ő a szemem fénye; remélem, olyan férjhez adhatom
majd, aki igazán megérdemli őt.”

6. Tanári narráció

Hivatalosak vagyunk a királyhoz egy vacsorára. Étkezés közben hallgatjuk a
trubadúrokat. Foglaljunk helyet az asztalnál!

7. Zenés költemény

Csoportmunka. Kettejük kapcsolatát számos ének örökítette meg. Hogyan szól-
hat egyik-másik? Írjátok le, énekeljétek el!

8. A levél

Tanári narráció: „Egy nap András király a következő levelet kapja.”

A csoportból felolvassa valaki, vagy a tanár olvassa fel:

Kedves Uralkodótársam, András!

Rossz híreim vannak! Szomszédunknak, Finniának, a nagy és gazdag birodalomnak
új királya van. Úgy hírlik, Sámuel gonosz és kapzsi, minden vágya, hogy még gazdagabb
legyen, és országa határait kiszélesítse. Kémeink jelentése szerint háborúra készül, és
először benneteket fog megtámadni az aranyatokért – mert meggyőződése, hogy több
aranyatok van, mint állítjátok – és kikötőitekért. Készüljetek fel! A legjobbakat kíván-
va, uralkodótársad: Attila

Tanári narráció: „András király még fel sem fogta a levél tartalmát, amikor egy
követ érkezett hozzá és a következőket mondta:”

9. Beépített szereplő

Egy beépített szereplő érkezik követségbe

„Felséges király! Sámuel király, az előkelő Finnia uralkodójának követe vagyok.
Azért küldtek, hogy közöljem királyom ajánlatát, így szól:

András király, megtetszett az országod, el akarom foglalni. Azonban úgy
hallottam, világszép lányod van, és még jószívű is. Ha nekem adod feleségül, harc
nélkül foglalom el királyságod. Ha válaszod nem, készül a vérontásra! Várom
mihamarabbi válaszod!”

10. Mérleg nyelve

Csoportmunka. Kiteszünk két széket egymással szemben megfelelő távolságra: az egyik a háborút, a másik a lányt szimbolizálja. Királyként középre állok, a tanulók a miniszterek szerepébe bújnak. A többiek alakítsanak két csapatot! Az egyik amellet érveljen, hogy András király adja feleségül a lányát Sámuelnek; a másik pedig, hogy válassza inkább a harcot.

11. Szerepcsere

Páros munka. Képzeldük magunkat Léna helyébe! Vajon mit érezhet, amikor megtudja Sámuel király ajánlatát és apja döntését. (Akár az országot választja és belemegy a házasságba, akár a lányát választja, s így háború lesz.)

12. Gondolatkövetés

Az előző feladatban elhangzott érveket újra elmondom. A diákok az elhangzottak után szobrot alkotnak Lénáról egyesével. Akinek megérintem a vállát, elmondja a gondolatát.

13. Gondolatfelhő

Önállóan post-itre. Csoportosítva tesszük fel a táblára egy gondolatfelhőbe. András király, ismerve lánya érzéseit, mit gondolhat ebben a helyzetben? Menjünk körbe, és mondjátok el gondolataitokat a király nevében.

14. Naplóírás

Csoportmunka. Öt év telt el a levél óta. Hogyan alakult András király és Léna élete? Ha egy naplóbejegyzés készülne most az életükről, mi állna benne? Készítsetek bejegyzést valamelyikük – András vagy Léna – nevében.

A WALESI BÁRDOK



BITTSÁNSZKYNÉ EGRI MÁRTA

A csoport jellemzői: 7. osztály.

Idő: 60 perc.

Tanulási/műveltségi terület: magyar irodalom.

Téma: Arany János *A walesi bárdok* című balladájával való ismerkedés, bevezető óra.

Történetváz: Montgomery vár lakóinak hétköznapi élete, visszatekintés a véres hódításra, mely I. Edward nevéhez fűződik, a király látogatásának híre, a lakoma megszervezése, bárdok hősies cselekedete, király megőrülése.

Fókusz: ki tudunk-e állni az igazunk mellett akkor is, ha az számunkra áldozattal jár?

Szükséges eszközök: drámás papír, filc, telefonhangszóró, lepedő, post-it, tollak, nagy kendő, sapka.

1. Ráhangoló játék

Megkérem a diákokat, hogy asszociáljanak a középkor szóra, és mondják ki, ami eszükbe jut róla. Mindenki mond egy fogalmat, ételt, szakmát, országot, jelzőt stb., ami a középkorról elsőre eszébe jut. A játék gördülékenysége miatt alapvetően nem javítom a „hibás” válaszokat.

2. Tanári bevezetés

Ismertetem a ballada keletkezésének időbeli, földrajzi, történelmi hátterét. Fontos kiemelni, hogy Montgomery várát és az egész környéket pár évvel ezelőtt véres hódítással igázta le I. Edward angol király.

3. „Szereplők” a falon

Megkérem a diákokat, hogy gyűjtsék össze, kik élhettek a vár falai között, milyen szerepük, tisztségük, feladatuk volt. Szerepek, foglalkozások, tisztségek összegyűjtése – felírják a válaszokat.

4. Hangaláfestés párbeszédekkel

Három csoportba osztom a tanulókat (konyhában dolgozók, lovagok az istállóban, udvarhölgyek) és megkérem őket, hogy készítsenek rövid hangaláfestést, amiben

párbeszéddek is lehetnek. A diákok csoportokba rendeződnek. A tanár a csoportok között mozogva segíti a munkát, ha szükséges.

5. A hangaláfestés bemutatása

A tanár és egy diák lepedőt tesz a csoport elé, ezzel érzékeltetve, hogy a hallgatók csak a hangokat fogják hallani. Jelenetek bemutatása, a tanár kérdésekkel elemzi a jeleneteket. A jelenetek végén rákérdez a csoportban kialakult hangulatra (pl. milyen ételeket készítenek szívesen?, szerintetek beszélgetnek még a lovagok a véres csatákról?, mivel töltik legszívesebben az idejüket az udvarhölgyek?).

A kérdésekkel remélhetőleg az a kép alakul ki, hogy a várban jelenleg békés a hangulat, bár a véres eseményeket nem feledték el.

6. Kép a falon

Tanári narráció: elmesélem, hogy a falucska főterén királyi parancsra fel kellett állítani Edwárd király szobrát, aki leigázta és meghódította a területet. Elmesélem, hogy minden családnak van fájdalmas vesztesége, mindenki gyászol valakit.

Csomagolópapírra lerajzolom a király sziluettjét.

7. Üzenetek készítése a királynak

Post-itokat osztok mindenkinek, és megkérem a diákokat, hogy írjanak fel egy-egy üzenetet a királynak, amit iránta éreznek. Amíg a diákok megírják az üzeneteiket, ezalatt az idő alatt ez a zene szól Aram Hacsaturjan *Gajane*-szvitjéből.¹⁷

8. Üzenetek felolvasása és felragasztása

Megkérem a diákokat, hogy egyesével jöjjenek ki, olvassák fel az üzeneteket, és tegyék fel a „szoborra”. A diákok felolvassák és felragasztják az üzeneteket.

9. Gyűlés – tanári szerepbélés

Elmondom, hogy váratlan esemény zavarja meg a vár életét, hogy a tanár fogja játszani a vár urát, egy kendő lesz a vállára terítve, ezzel jelezve, hogy most Montgomeryt, a vár urát játssza. Összehívja a fogadóterembe a vár minden lakóját, és közli velük, hogy egy hónap múlva Edward király meglátogatja őket, és fényes lakomával kell vendégül látniuk a királyt. A diákok is szerepbe lépnek, érzelmeiket kifejezhetik, kérdéseket tehetnek fel.

10. Kiscsoportos improvizáció: közös szoborcsoport alkotása

Négy részre osztom a diákokat, megkérem őket, hogy beszéljék meg, milyen érzelmet váltott ki belőlük a látogatás híre, ezekből válasszák ki a számukra

¹⁷ <https://open.spotify.com/track/3zOVGXofDyUbsDQWyk8GJ3?si=ym4yiuvyTfauEQnuGc9Ksg>

legfontosabbat, szoborcsoportban fejezzék ki ezt az érzelmet. A nézők próbálják meg kitalálni az érzelmet, adjanak címet a szoborcsoportnak. Előfordulhat, hogy lesznek azonosságok, de ez nem baj, ekkor az az érzelem hangsúlyosabbá válik.

11. Egész csoportos improvizáció – téralkotás, belső hang

Elérkezett a lakoma napja. Megkérdezem a diákokat, hogy milyen szerepben lehettek ott a vár lakói a lakomán, majd megkérem a diákokat, hogy székeikkel rendezzék be a teret, mintha a lakoma résztvevői lennének. Egy üres székkal kijelölöm a király helyét, ráteszem a sapkát, egy önként jelentkezőre ráterítem a kendőt, aki így Montgomery lesz. Tapsra elindul az improvizáció, majd tapsra megáll. Azok a szereplők, akiknek megérintem a vállát, kihangosítják a szereplő gondolatait. Tapsra újraindul az improvizáció, majd ismétlem a megállítást és kihangosítást. A játék a terem berendezésével és a lakoma megjelenítésével folytatódik.

Az időtől is függ, de kb. három alkalommal érdemes megszakítani az improvizációt.

12. Tanár szerepbelépése

Felveszem a sapkát, és elmondom, hogy ezzel jelzem, hogy én játszom most a királyt. A diákoknak szabad érzelmeiket, reakciójukat kifejezni a király gúnyolódása alatt. A király elkezd provokálni az urakat, hogy nem köszöntik, dicsőítik tetteit. Egész csoportos improvizáció.

13. Balladából részlet felolvasása

Leveszem a sapkát, felolvasom a ballada részletét a 13. versszaktól a 27. versszakig.

14. „Bárdok” a falon

2027-ben járunk, a walesi lakoma 750 éves évfordulóján. Montgomery lakói nagy ünnepséget rendeznek a bárdok tiszteletére. Csomagolópapírra felrajzolom egy énekes sziluettjét, odateszem a királyé mellé, újra kiosztok post-itokat, és arra kérem a diákokat, hogy a 2027-es ünnepség résztvevőiként most a bárdoknak írjanak üzenetet, hogy mit tanultak, mit köszönnek nekik. Megkérem a diákokat, hogy olvassák fel az üzeneteket, és tegyék fel a bárd alakjára. Üzenetek felolvasása és felragasztása.

15. Lezárás

Elmesélem a diákoknak, hogy a király is elnyerte büntetését, megőrült. Kérem a diákokat, hogy a következő héten figyeljék magukat, akad-e olyan élethelyzet, amikor ki kell állniuk az igazukért, vállalniuk kell meggyőződésüket.

A KIRÁLY



WASZLAVSZKI GYÖNGYI

A csoport jellemzői: 6. osztály.

Idő: 45 perc.

Téma: Arany János: *Toldi*.

Fókusz: hogyan lehet igazságot szolgáltatni úgy, hogy közben emberségesek is maradjunk?

Történet: 12. ének – Toldi a király előtt.

Szükséges eszközök: korona, csomagolópapír, gyurmaragasztó, tollak, filcek, papírlapok, kardok, tükrök, kötények, gyűrűk, láda, karton, hurkapálca.

1. Szél fúj arra, aki... (ráhangoló, mozgásos játék)

Közlöm a játék menetét, állításokat mondok. A tanulók szétszórta állnak a térben, figyelik az utasításaimat. Ha az állítás igaz rájuk, elmozdulnak a helyükről, majd visszatérnek oda. Mindig a következő nyitott mondattal kezdek: „Szél fúj arra, aki...” Majd a lentebb leírt állításokkal folytatom a megkezdett mondatot. Akire igaz, az úgy mozog tovább a térben, mintha fújna a szél. A többiek mozdulatlanul maradnak.

Állítások:

...aki hozott már nehéz döntést.

...aki valaha érzett féltékenységet.

...aki volt már igazságtalan valakivel, akár akaratlanul is.

...akit bántott már, ha félreértették.

...aki próbált már elsimítani egy vitát.

...aki néha inkább elkerüli a konfliktust.

2. Szerep a falon

Felidéztem a tanulókkal a történetet a király döntésének pillanatáig. Egy nagy papíron megrajzolom György sziluettjét, és a diákokkal közösen összegyűjtjük, mit gondolhat, mit érezhet most György. A gyerekek ötleteit felírjuk a sziluettre. Ez segít a kontextus megteremtésében.

3. Reflektív írás

Párokat alkotok a tanulókból. A feltett kérdések alapján arra kérem a diákokat, hogy beszéljék meg, majd írják le a szempontokat:

– Ha te lennél a király, és György és Miklós ügyében kellene igazságot szolgáltatni, írd le pároddal közösen, hogy milyen három legfontosabb szempontot vennél figyelembe a döntésed meghozatalakor!

Szükség esetén rávezető kérdésekkel segíthetem a párokat:

- Hagyatkozhat egy király az érzéseire?
- Dönthet szimpátia alapján?
- Az észérvek vagy a rangod hozza a döntésed?
- Hallgatsz-e másra?

A tanulók párokban megbeszélik, majd leírják a három szempontot.

4. Csoportos improvizáció

Előkészítés: a tanulók különböző udvari szerepeket választanak. Először tárgyakat választanak ki egy ládából, majd a tárgyakhoz szerepköröket.

A tanulók szerepei: nemesek, lovagok, udvarhölgyek, szolgák.

Tárgyak a ládából: gyűrű, tükör, kard, kötény.

Improvizáció: felteszem a koronát, Lajos királyként szólok a diákokhoz, és bejelentem, hogy gyűlést hívok össze György ügyében.

A király kérdésekkel vezeti a vitát.

Kérdések:

- Ha szigorúan a törvényt követjük, mit kívánna most az igazság tőlünk?
- Ha a szívünkre hallgatunk, mit mond az irgalom?
- Ha kegyelmet adok, gyengének tartanak majd az alattvalóim?
- Létezik olyan ítélet, amely igazságos és kíméletes is egyben?

5. Forró szék

Kijelölök egy széket, ahol György ül a forró székben. Egy kartonból pálcikára ragasztott bajuszt adok a diáknak a szerepmegtartás hatékonyabbá tételéhez: aki tud/szeretne válaszolni, felveszi a bajuszt, és leül a székbe.

Kérdéseket teszek fel Györgynek. A diákok a forró székben György gondolatait, érzéseit próbálják megfogalmazni.

Kérdések:

- Miért tetted ezt, György?
- Mit vársz a királytól?
- Szeretnél az udvarban maradni?
- Mi volt a féltékenységed fő oka?

6. Reflektív kör

A korábban összeszedett szempontok közül kiválasztok párat. Felolvasom, majd feltűzöm egy királyi tanácsadó falra (falitábla). Véleményformáló beszélgetést kezdeményezek, facilitálok, moderálok.

A tanulók reflektálnak, megosztják véleményüket, nézőpontjukat, segítik a döntést.

Segítő kérdések:

- Mit éreztetek, amikor a király helyébe képzeltek magatokat?
- Melyik szempontot tartottátok a legnehezebbnek a döntés során? Miért?
- Hogyan változott a gondolkodásotok a párbeszéd vagy az írásos feladat után?
- Szerintetek hogyan hatott volna a döntések a királyi udvar, a család vagy a közösség életére?
- Milyen tanulságot vonhatunk le ebből a történetből az igazságosságról vagy a felelősségről?
- Volt olyan nézőpont vagy érzés, amit korábban nem vettetek figyelembe?
- Hogyan tudnátok alkalmazni ezt a tapasztalatot a saját életetekben?

7. A döntés

A tanár vagy egy diák a király szerepébe lép, és meghozza a döntést.

KONFLIKTUSOK A RÓMEÓ ÉS JÚLIÁBAN

KESERŰNÉ ÉBNER TÜNDE

A csoport jellemzői: 10. évfolyam, technikumi osztály (turizmus és vendéglátás szak).

Idő: 2×45 perc.

Tér: osztályterem. A terem egy festőszalaggal ketté van osztva, a festőszalaggal annyi „x” van a leragasztva, ahányan diák van az osztályban (fele-fele arányban a két „térfelel”).

Tanulási/műveltségi terület: magyar nyelv és irodalom; irodalom a 14–16. században – a reneszánsz irodalma – Shakespeare: *Rómeó és Júlia*.

Téma: konfliktusok Shakespeare *Rómeó és Júlia* című drámájában (döntések és lehetőségek).

Fókusz: érzések, kapcsolatok kifejezése; indulatok, konfliktusok kifejezése, megélése, kezelése, megoldása, feloldása.

Szükséges eszközök: csomagolópapír, A4-es lapok, filcek, tollak, ragasztószalag, esetleg laptop, internet.

1. „Séta a térben” – találd meg a helyed!

Játék ismertetése. Séta a térben, majd „lopj egy mozdulatot”, és addig csináld, míg valaki nem tesz valami olyat, amit érdemes ellopni. Mindenkinek egy tetőzőleges „x”-hez kell lépnie.

2. „Ki vagyok én?” – szerepválasztás

Szerepválasztás tárgygyal, kártyával. A tanár körbeviszi a kosarat, amiből a diákok tárgyakat/cédulát választanak maguknak. Értelmezik, hogy a tárgy vajon kihez, melyik szereplőhöz tartozhat: konkrét fő-, mellékszereplők, „statiszták” = városlakók.

A szétválasztott két „térben” középtájon más színű szalagok vannak leragasztva, aki ehhez állt, az kapja meg Rómeó, illetve Júlia szerepét (tárgyát). Az ő helyük fix, ők nem mozdulnak, a későbbi feladatban hozzájuk kell igazodni.

3. „Keresd a helyed!”

Játék ismertetése: „Állj a szerepkártyádnak, tárgyadnak megfelelő oldalra, és a főszereplőhöz való viszonyodnak megfelelően helyezkedj el a térben.”

4. „Szólj vagy mozdulj”

Közéjük lépve, akinek megérintem a vállát, kihangosítja belső gondolatait, vagy tesz egy mozdulatot. A mondatnak, mozdulatnak a két főszereplőhöz/főszereplőről kell szólnia.

5. Állókép

Báli jelenet – Rómeó és Júlia találkoznak.

Tybalt felfedezi/leleplezi Rómeót.

6. Gondolatkövetés

Az állóképekben az egyéni reakciók, vélemények, gondolatok kihangosítása.

7. Forró szék

A csoport tagjai (szerepből, szerepen kívülről) kérdéseket tesznek fel egy adott szereplőnek:

- Miért jöttél ide?
- Miért haragszol? Miért tetted ezt?
- Mire gondolsz?
- Mi lenne a következő lépés?
- Honnan ismered? Hogy kerültél ide?
- Mi vezetett a konfliktusig?
- Hogyan lehetne feloldani a konfliktusokat?
- Lett volna / lenne más megoldás?

A választott szerepnek megfelelően játszanak (mellékszereplők is beléphetnek az állóképbe). Lehetséges szereplők: Tybalt, Rómeó, Páris, Júlia, Capuleték, Mercutio.

8. Tanári narráció

A cselekmény továbbmozdítása érdekében a bál utáni események ismertetése Tybalt haláláig. Vázlatos felelevenítés, hisz a csoport már feldolgozta a drámát, az eseménysorral tisztában van.

9. „Gyűlés”

Rómeó a herceg előtt.

Vád: Tybalt megölése, a herceg törvényének megszegése.

A Montague család a védő, a Capulet család a vádló szerepében.

A tanár a Herceg (bíró) szerepében moderálja a vitát.

Érvek, ellenérvek ütköztetése.

10. Szavazás; döntés meghozatala

A gyűlés résztvevői dolgozzanak ki stratégiát a probléma megoldására.

A közös döntés meghozatala.

11. „Az élet egy napja”

Öt évvel az események (Rómeó tárgyalása) után vagyunk. Mi változott? Hogyan élnek a családok? Esetleges szerepbelépés az alakuló jelenetek tükrében.

Két csoportban dolgoznak, az alapján, hogy a szavazáskor mire voksoltak (bűnös vagy ártatlan). A csoportok szabadon választhatnak az alábbi konvenciók közül: állókép, csoportos improvizáció, jelenet, belső hang.

12. „Újságcikk, krónikaírás” – Levélírás Lőrinc barátnak

Dolgozzátok ki, mi lehetett az ősi konfliktus a két család között, ami kirobbantotta az örök gyűlölködést!

vagy

János barát időben ér Mantovába Rómeóhoz Lőrinc barát levelével, amelyben Júlia tetszhalott állapotáról ír. A fiatalok életben maradtak. Összeházasodtak, Mantovában élnek. Mi történik velük azóta?

Szükséges eszközök: papír, toll, esetleg laptop, internet.

13. „Séta a térben”

Sétálj úgy, mintha

- fújna a szél,
- esne az eső,
- kisütött volna a nap,
- egyre melegebb lenne.

MELLÉKLET

tárgy	személy (fiktív, valós)	tárgy	személy (fiktív, valós)
kosár	szolgálólány	tőr, kard	Tybalt
fakanál	szakácsnő	csipkegallér (2 db)	Montague, Capulet
kalapács	kovács	női fejedő, diadém (2 db)	Capuletné, Montague-né
kantár	lovászfű	pólya, játékbaba	dajka
kard, bot, (2 db)	harcos, bandatag	kereszt	Lőrinc barát

tárgy	személy (fiktív, valós)	tárgy	személy (fiktív, valós)
jogar	Escalus, Verona hercege (tanár szerepbe lépve)	báli álarc (2 db)	Rómeó, Júlia
mellény	Boldizsár (Rómeó bizalmas szolgája)	bohócsapka	Mercutio (Rómeó barátja)
virág	Róza	levél, boríték	János barát (ő viszi Lőrinc üzenetét Rómeóhoz)
köpeny	Paris		

A TALIZMÁN



TÖRÖKNÉ PORUBSZKY ÁGNES

A csoport jellemzői: 9. évfolyam, osztályfőnöki óra keretében.

Idő: 45 perc.

Körülmények, tér: osztályterem vagy tornaterem.

Tanulási/műveltségi terület: együttműködés, kommunikáció fejlesztése döntéshelyzetben.

Téma: együttműködés.

Fókusz: Hogyan tudunk kommunikálni egymással döntéshelyzetben? Hogyan dönthetünk közösen, ha eltérő nézőpontjaink vannak?

Történetváz: Napjainkban játszódik egy indián törzsben, ami a modern civilizációtól teljesen elzártan él egy patak mellett egy völgyben. Egyszer csak észreveszik, hogy idegen fehér emberek tűnnek fel a falu mellett, akik a területet vizsgálják. A törzsfőnök tanácsulást hív össze, hogy eldöntse, mit tegyenek.

Nem messze a falutól épül egy új város, és ehhez valószínűleg a törzs területére is szükség van. A fiatalok a változás mellett vannak, míg az idősebbek a hagyományt támogatják. A tanácsülés alatt jön a hír, hogy eltűnt a barlangból a szent ereklýe, ami ide vezette őket erre a szent helyre, és eltűnése számukra azt jelenti, hogy tovább kell menniük.

Hogyan kezelik a kialakult helyzetet?

Eszközök: székek, csomagolópapír, tollak, filcek.

1. „Séta a természetben”

A diákok szabadon mozognak a teremben mint „a völgyben sétáló törzs tagjai”.

A tanár instruálja a csoportot, különböző feladatokat ad a diákoknak:

- úgy osonj, hogy senki ne hallja;
- valakit kövess úgy, hogy ő ne vegye észre;
- lassítsd a járásodat, és fülelj, mit hallasz;
- úgy lépj, mintha sziklák között mennél!

(A végén kérdezzünk rá a feladatokra: észrevetted, ki követ?, hogy érezted magad? stb.)

2. „A törzs hangja” – közös törzsi hangok

A csoport körben áll. A tanár elkezd egy ritmust (taps, dobbantás, hang, cset-tintés), a többiek fokozatosan csatlakoznak, míg közös „törzsi hang” alakul ki.

Rövid megbeszélés: milyen érzés volt együtt létrehozni valamit? Mi tartja össze a közösséget?

3. A szerepek megbeszélése

Tanári narráció: „Szerintetek egy indián törzsben milyen feladatkörök vannak? A közösségben milyen szerepeket különítünk el?” – pl. törzsfőnök, sámán, harcosok, vadászok, idősek-vének tanácsa, nyomolvasók stb. Válasszunk szerepeket, és nevezzük el magunkat – pl. Solyomszem, Ülő Bika, Gyors Láb stb.!

Táblára vagy csomagolópapírra felírjuk a szerepeket.

4. Gyűlés

Bevezetés a történetbe. A tanár a törzsfőnök szerepében.

„Idegen, fehér emberek tűntek fel a falu mellett, akik a területet vizsgálták. Nem messze a falutól épül egy új város, és valószínűleg az indiánok területére is szükségük van. A fiatalok a változás mellett vannak, míg az idősebbek a hagyományt támogatják.”

A tanácsülés megkezdése: minden szereplő mondja el, mit gondol a helyzetről.

A törzs tagjai körbeülnek a tábortűznél, hogy megbeszéljék, mit tegyenek. Hogyan viselkedjenek a fehérekkel szemben?

5. Váratlan hír

A tanár mint a szent erekllye őrzője érkezik, hogy bejelentse, eltűnt a törzs talizmánja.

Felírjuk a törzs javaslatait, hogy mit tegyünk ebben a helyzetben. A javaslatokat külön cédulákra írjuk, melyeket elhelyezünk egy-egy székre.

6. Szavazás

Mindenki egy tollat helyez arra a székre, amiről úgy gondolja, hogy a legfontosabb teendő, egy másik tollat a kevésbé fontosra (döntés).

7. Törzsi fénykép készítése

Belső hang konvencióval, a tanár fényképezésként instruálja a beállást:

– Hogy érzed magad? Mire gondolsz most, hogy itt állunk?

ESKÜVŐ VERONÁBAN, AVAGY MEGOLDÁS-E EGY ATYAI POFON?



KISS GABRIELLA – BALOGH MÁRK –
MIKE MÓNICA – TÓTH-CSIKI ZSUZSANNA

A csoport jellemzői: 9–10. évfolyam, drámajátékos előképzettséget nem igényel.

Idő: 3+1 tanóra.

Tér: osztályterem szabad és három csoport elvonulására alkalmas térrel.

Tanulási terület:

Dráma és színház: vitaszínház, improvizáció, drámai konvenciók (gyűlés, fórum színház), érzékenyítés a kortárs rendezői színház aktualizáló formanyelvei és átiratai iránt.¹

Magyar nyelv és irodalom: a *Rómeó és Júlia* konfliktusának kevésbé kanonizált szemszögből való megvilágítása, a Shakespeare-dráma generációs különbségek felőli olvasatának és a dramatikus alakok motivációrendszerének (szövegmélye) megértése, 21. századi élettapasztaltok kapcsolása a 16. századi szöveghez (a társadalmi és kulturális kontextusok közötti különbségek).²

Közösségi nevelés (osztályfőnöki): „egyén és közösség” témakör, személyközi készségek (hatékony kommunikáció, konfliktuskezelés, csapatmunka, döntéshozatal és empátia támogatása) fejlesztése.

Téma: a darab III/5. színében transzparenssé váló, nem csak családi dinamikák (kommunikációképtelenség, illetve erőszakos kommunikáció; empátia és asszertivitás hiánya) és következményeik vizsgálata.

Tanítási/nevelési cél: hierarchikusan szerveződő mikroközösségen belüli érdekellentétekből fakadó konfliktushelyzetek elemzése.

Fókusz: A foglalkozás vitaszínházra épülő része: férjhez kell-e mennie Júliának (képes-e konszenzusos döntést hozni a Capulet család)?

¹ Ezzel a feladattal szembesül az a magyar- vagy drámatanár, aki 21. századi musical (Pl. Gérard Presgurvic: *Rómeó et Juliette: de la Haine à l'Amour*, 2001), filmfeldolgozás (Steven Spielberg – Tony Kushner: *West Side Story*, 2021), kortárs rendezés (pl. William Shakespeare – Závada Péter: *Kertész utcai Shaxpeare-mosó*, rendezte Bodó Viktor, Örkény Színház, 2019) vagy kortárs regényáttírat (Jeli Viktória – William Shakespeare: *Rómeó és Júlia*, Budapest, Pagony, 2021) segítségével próbálja meg közelebb hozni a 14–15 évesekhez a művet.

² Vö. Eck Júlia: *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*, Budapest, OSZMI, 2000, 61–77.

A foglalkozás akváriumdrámára épülő része: eltanácsolja-e az iskolából a tantestület Rómeót (lehet-e a kirekesztettségre kirekesztés a célravezető válasz)?

Megjegyzés: a foglalkozás négy különböző szerepbe lépő és funkciót betöltő tanárral valósult meg, de adaptálható egy tanárra is. Ez esetben a vitaszínházi jelenet vagy kiadható és felolvasószínházként előadható (az átírat összehasonlítása az eredetivel legalább plusz egy órát vesz igénybe), vagy megalkotható (a zárt improvizáció vagy önálló szövegátírat legalább még két órát vesz igénybe). A kiscsoportok önállóan dolgoznak.

Eszközök: csomagolópapír, post-it, szerepkendők, szerepkártyák, a vitaszínházi jelenet bizonyos újrajátszandó részeinek szövege.

1. Bevezetés

– Kuss! Takarodjon innen! Neked pedig annyit – mutatott Júliára –, hogy vagy összekapod a segged csütörtökig, vagy eltakarodsz a házamból! – S ezzel kiviharzott a szobából.

Júlia kétségbeesetten Capuletnére nézett.

– Anya, kérlek, segíts!

– Ne merészelj hozzám szólni! Én végeztem veled – jelentette ki sértetten az anyja, és ő is kisietett a szobából.

Júlia a kezébe temette az arcát, és keservesen zokogni kezdett.³

Jeli Viktória 2021-ben keletkezett regényátiratában így végződik Shakespeare drámájának az a jelenete, amelyben kibékíthetetlennek tűnő módon feszül egymásnak a Capulet család három tagja. Ezt a dramaturgiai mozzanatot követően (pontosabban a Dajka reális helyzetértékelését hallva)⁴ hozza meg Júlia azt a már-már vakmerő döntést, amely szüleit kétségbeesésbe taszítja, és végső soron vőlegénye, férje és a saját halálához vezet: hisz egy felnőttnek, és negyvenkét

³ Jeli–Shakespeare: *Rómeó és Júlia*, 179. Vö. „Két család, egyformán előkelő / (Verónában, hol zajlik e darab) / régi haragból újat és elő, / s polgár kezéhez polgárvér tapad. / E két ellenfél magvából kihajt / két csillagoktól-űzött hű szerelmes, / százalmas sorsot érnek, szörnyű bajt, / s holtukkal lesz a két ház újra csendes. / Halálra szánt szerelmük vészes útját / s a szülők átkos indulatait, / melyek mindnyájukat egyszerre sújtják: / ezt játsszuk el most két órában itt, / s ha fülük, szemük türelemmel bírja, / ami még rossz, majd munkánk kijavítja.” William Shakespeare: *Rómeó és Júlia*, Előbeszéd, ford. Nádasdy Ádám.

⁴ „Rómeó ki van tiltva. Egy a százhoz, hogy nem mer visszajönni, / hogy behajtsa a járandóságát – vagy csak titokban. / Mármost akkor, ha így áll a dolog, / a legjobb lesz, ha hozzámész a grófhöz. / Ó, remek ember az! / Mellette Rómeó egy felmosórongy. / A sasnak nincs oly zöld, oly szép szeme, / mint Párisznak. Száradjon el a szívem, / ha nem lesz jobb neked a másodikkal, / mert külön, mint az első – vagy ha nem, / az első már halott, vagy annak számít, / hisz másutt él, és hasznát nem veszed.” (III/4.) ford. Nádasdy Ádám.

órára tetszhalottá válik. Adott tehát egy érdekeit agresszíven érvényesítő (a tekintélyelvű családmoddelt képviselő) apa, egy önálló döntésre még gyermeke összeomlását látva sem képes (a patriarchális családmoddelt képviselő) anya és egy krízishelyzetben lévő kamaszlány, aki a demokratikus családmoddelt jegyében próbál segítséget kérni,⁵ de legalábbis bízik abban, hogy „a dolgokat meggyőződésből, beleegyezésből, nem pedig kényszerből csinálják; a beleegyezés érvényes és észszerű érveken alapuló párbeszéd útján történik”.⁶ Ezt a rendkívül feszült helyzetet jelenetté sűrítő részt választottuk először egy, a *Rómeó és Júliát* feldolgozó 8. osztályos drámaóra, majd egy, az egymáshoz való kapcsolódáshoz szükséges empátiával foglalkozó témanap okán. Vagyis a 2024/2025. tanévben négyszer előadott,⁷ a KRE osztatlan dráma- és színházismeret tanári képzésének szakmódszertani részét is alkotó,⁸ 45 perces vitaszínház először a Dráma és színház tantárgy tanítása során megvalósult komplex drámafoglalkozássá, majd témanappá „nőtte ki magát”.

Ennek során a tanítási/nevelési cél értelemszerűen módosult. A kiindulópont egy konkrét nézői-résztvevői tapasztalat volt: a Szent István Gimnázium egyik 8. osztálya 2023 novemberében részt vett a Pinceszínház *Verona, 1301* című osztálytermi színházi nevelési előadásán, és a tanulói aktivitást látva egyértelművé vált, hogy a 14-15 éves diákokat leginkább a Capulet család diszfunkcionális működése foglalkoztatja.⁹ A 2024 novemberében lezajló vitaszínház során már a (szintén 8. osztályos) résztvevők döntései és érvei azonosították az egymás és önmaguk megértését akadályozó problémákat. Ez esetben a vitaszínházra egy, a szociodráma eszközeivel dolgozó drámaprojekt épült, melynek produktumaként csoportban kellett saját vitaszínházi téziseket megfogalmazni. S mivel egy pedagógiáját „poroszos humanizmusként” definiáló „elitgimnáziumról” van szó, talán nem meglepő, hogy a tanulók már nem elsősorban a család, hanem a tanulóközösségek hierarchikus és demokratikus működésmódjának előnyeire, illetve hátrányaira helyezték a hangsúlyt. Így amikor lehetőség adódott arra, hogy

⁵ Vö. Bodonyi Edit – Busi Etelka – Hegedűs Judit – Magyar Erzsébet – Vizelyi Ágnes: *Család, gyerek, társadalom*, Budapest, Bölcsész Konzorcium, 2006.

⁶ Ilaria Cocci: *Kifejlődő családmoddellek*. <https://www.centroditerapiastategica.com/hu/modelli-di-famiglia-che-si-sviluppano/> (Letöltés: 2025. július 17.)

⁷ Első esetben egy 35 fős 8. osztály, második esetben a kb. 40 fős, egyetemi hallgatókból álló közösség, a harmadik és negyedik esetben két 30-30 fős 9. osztály részvételével.

⁸ A három drámatanár összehangolt működését igénylő foglalkozás kísérlet volt az új típusú tanárképzés egyik novumára, az ún. kiscsoportos tanítási gyakorlatra.

⁹ *Verona, 1301*, rendezte Madák Zsuzsanna, Pinceszínház, 2022. Vö. „A *Verona* egy komplex társadalmi problémát vizsgál, amelyre nincsenek egyszerű válaszok, leginkább csak további kérdések. Fókuszunkban az alábbi probléma áll: hogyan befolyásolják a felnőttek érdekei a fiatalok életét?” Horváth Nikolett interjúja Madák Zsuzsannával. <https://pinceszinhaz.hu/2022/05/pinceszinhaz-majusi-interjuja-madak-zsuzsannaval/> (Letöltés: 2025. július 17.)

a KRE három másodéves dráma- és színházismeret tanár szakos hallgatója megtervezze a Szent István Gimnázium 9. évfolyamának az egymáshoz való, empátikus kapcsolódásra fókuszáló témnapját, a három egymást követő órán megvalósult projektet a „gyűlés” konvenciójával bővítettük. Vagyis (i) a játék keretét tágítottuk: a családon belüli magatartástípusokat, kommunikációs stratégiákat egy tantestületi értekezlet fiktív környezetén belül tapasztaltuk meg; (ii) a munkaformák a fórumszínház elemeivel és az akváriumdráma dramaturgiájával bővültek;¹⁰ (iii) az egész csoportos szerepjátékban (és a vitaszínházi rész drámatanári munkájában is) tudatosan éltünk azzal a hierarchiával, mely a tanulók, a három tanárszakos hallgató és az osztály magyartanárának tanári, illetve a szak módszertani képzés vezetőjének mentori státusza között áll fenn.

2. Ráhangolódás

A három elemből álló bemelegítő játéksornak két célja van. Egyfelől az (mivel a NAT 2020 szerint az adott két osztály csak 12. évfolyamon és csak választható tárgyként tanulhatja a Dráma és színházat), hogy a tanulók kedvcsinálóként megismerhessenek alapvető szabályjátékokat. Másfelől, hogy előkészítsük a foglalkozás vitaszínházi részét (amelyben a tér jobb és bal oldalára állva/ülve kell majd kifejezni a döntést). Így a szerkesztés elve nemcsak a fokozatosság, hanem a változatosság is: egy egyszerű koncentrációs játékot („pacsihullám”) egy bonyolultabb térérzékelő játék („szín-testrész”) követ, amit egy, a teret felosztó értékválasztó játék („inkább, mint”) zár le. Ez esetben az utolsó (egyre súlyosabb) három állítás már kapcsolódik a témához: „Inkább szűk család, mint nagy család.”, „Inkább családok, mint barátok.”, „Inkább egyedül, mint a szüleimmel.”

3. Tanári narráció

A vitaszínházi térben helyet foglaló tanulókat egyfelől tájékoztatjuk a témnap konkrét céljáról, az időbeosztásról, a munkaformák „drámás” voltáról és e tantárgy létéről. Másfelől elmagyarázzuk a vitaszínház menetét és szabályait – ez esetben a téttel még nem bíró példamondat („Az osztály egy nagy család.”) is előkészítő szereppel bír. Továbbá jelezzük, hogy a jelenetben tudatosan aktualizáltuk a Shakespeare-dráma (*Rómeó és Júlia*) jelenetét: a 21. századba helyeztük,

¹⁰ A tanítási drámának (DIE) ebben a típusában „egy négy-öt fős csoportot vizsgálunk zárt modellhelyzetben. Az egyik szereplőt a tanár játssza, a többieket a kiscsoportok formálják, jelenítik meg. A figurák részben megkötötték, részben a csoportok töltik meg őket tartalommal, keltik életre. Miután akcióban kipróbáltuk őket, egy izgalmas szituációba zártan vizsgáljuk őket. A tanár kívülről hozza a bonyodalom információit és minden egyéb információt, amiket a játékosok egészítenek ki. A játék vége teljes mértékben nyitott.” Kaposi László: Dráma-modellek, *Drámapedagógiai Magazin*, XXI. évf., 2012/1, 7.

szándékosan használunk káromkodásokat, eltúlunk bizonyos problémákat, mert utána a véleményükre, gondolataikra lennénk kíváncsiak egy-egy állításról.

4. Vitaszínházi jelenet¹¹

Középen két szék, az egyikén ül Júlia, fején hangszóróval: egy Taylor Swift-számot hallgat.

CAPULETNÉ: *(bejön körmét reszelve, meglátja a lányát)* Hát te itt?

JÚLIA: Itt.

CAPULETNÉ: Megint mi bajod van?

JÚLIA: Semmi.

CAPULETNÉ: Ha semmi, akkor miért vagy ilyen szobanövény?

JÚLIA: Szarul vagyok, oké? Depresszió vagy borderline... mit tudom én!

CAPULETNÉ: Hát az én lányom nem bolond! Ez csak hiszti... Így hogy segíts nek, de komolyan?

JÚLIA: És még te kérdezed, hogy mi a bajom?

CAPULETNÉ: Örülj, hogy kérdezem. Mert tőlem például ki kérdez bármit is? Most halt meg az unokaöcsém, az apád rám sem néz, te csak ülsz és hallgatsz – mégse vinnyogok itt összevissza, mint valami idegbeteg! Nézzél már egy kicsit magadba...!

JÚLIA: Nem úgy értettem... Bocsánat!

CAPULETNÉ: Az a nyomorult, drogos kis buzi... Csak találjuk meg, és olyat kap, hogy azt megemlegeti egész Verona. Akkor majd te is megnyugszol, drágám, hidd el! Anyunak mindig igaza van!

JÚLIA: Nem buzi, és nem is drogozik. És templomba is jár „real”!

CAPULETNÉ: Jaj, ne gyere nekem ezzel a PC dumával... Minden Montague egy szutykos kutya!

JÚLIA: Most mit kell mindig általánosítani?

CAPULETNÉ: Én nem tehetek róla, ha azok. No, de azt se tudod, mit akartam! Pedig, ha tudnád...

JÚLIA: Kapok egy kiskutyát?

¹¹ A jelenet fókuszában egy diszfunkcionálisan működő család bemutatása áll, és célja, hogy demonstrálja az erőszakos kommunikáció verbális és nonverbális módjait. A durva káromkodás és a pofon ezt a célt szolgálja, hiszen a foglalkozás épp ennek a reflexiójára, asszertív és erőszakmentessé tételére is irányul. Ily módon a *Mellékletben* közölt eredeti és az átirat összehasonlítása, illetve egy harmadik (mai, de erőszakmentes változat készítése) önálló része is lehet a drámafoglalkozásnak.

CAPULETNÉ: Apád talált neked férjet, már szervezi az esküvőt!

JÚLIA: Mi van?

CAPULETNÉ: Ugye milyen izgi? Telepakolunk mindent virággal, meg jönnek majd a kubai táncosok. Apád elhívja még azt az amerikai énekesnőt is, akit mindig hallgatsz, a Taylor Swiftet!

JÚLIA: Anyu, ez így most nagyon nem én vagyok!

CAPULETNÉ: Mit kell mindig picsáskodni? Ha ilyen fancsali képet vágsz csütörtökön...

JÚLIA: Csütörtökön? Vagyis holnapután? És engem ki fog megkérdezni?

CAPULETNÉ: Mit kell itt bármit is kérdezni?

JÚLIA: Anya, ezerszer megmondtam, hogy sohasem megyek férjhez!

CAPULETNÉ: Jaj, dehogynem mész! Úgy kikerázunk, hogy az elnök úr majd csak pislog.

JÚLIA: Inkább lennék Rómeóé, mint Párisé! Inkább leszek Montague-né, mint hogy luxusfeleségként éljem le az életemet egy suttyó mellett.

Capulet jön.

CAPULET: Mit kell folyton ordibálni? Zeng töletek a kurva ház!

CAPULETNÉ: *(Júliának, férjét észre sem véve)* Suttyó, hát aztán! Ha apádat nem zavarja mint üzlettárs, akkor...

CAPULET: Mi nem zavar engem?

CAPULETNÉ: Nem akar férjhez menni.

CAPULET: Mi van? Te most szórakozol velem.

JÚLIA: Apu, kérlek, hallgass meg!

CAPULET: Te bolond vagy? Ilyen férjet találok neked, és nem is örülsz?

JÚLIA: Örülök, de, apu te ezt nem...

CAPULET: És még csak meg sem köszönöd?

JÚLIA: Kösz.

CAPULET: Hé, apáddal szépen beszéljél!

JÚLIA: Akkor „köszönöm”.

CAPULET: Te elkényeztetett, hálátlan, hülyegyerek! Miért nem lehet egyszer valaminek örülni?! Valamihez jóképet vágyni?! Három éve dolgozom ezen a házasságon. Három éve. De én vagyok a hülye. Mi a fasznak gondolok a jövődre. Az ember dolgozik, kilóg a bele, fáradozik a városáért, a családjáért, és mi a hála? „Kösz.” Azt most megmondom neked, hogy csütörtökön ott leszel a templomban. Én viszlek oda személyesen!

JÚLIA: Biztos, hogy nem. Mit nem lehet érteni azon, hogy nem akarok férjhez menni? Az összes férfi ugyanolyan! Mindegyik egoista, nárcisztikus majom, arról nem is beszélve, hogy bűdösek, koszosak, és még mindig skinny jeans-t hordanak, Más céljaim vannak, fogjátok már fel!

CAPULET: Te fogd már fel, hogy ez mind miattad van! De, tudod mit? Ha nem mész férjhez, akkor haza se gyere többet, aztán mehetsz szépen az utcára koldulni, és riszálhatod a segged a skinny jeansben vonagló Montague-k előtt! Az aztán nagy cél lesz. Ne bögjél, elmondtam!¹²

JÚLIA: Anyu!

CAPULETNÉ: Hallgass apádra, engem meg hagyj ki ebből!

JÚLIA: Hallgassak apámról? Vagyis Rá? Rá, aki minden éjszakát más nőnél tölt, és ha hazajön, csak iszik és káromkodik? Aki veri a feleségét, a lányával pedig üzletel? Aki arra is képtelen volt, hogy csináljon még egy gyereket, pedig annyira (*Capulet lekever egy pofont a lányának*) szerettem volna egy kiskutyát (*sír*).

5. Tanári narráció

„Mielőtt elkezdenénk a vitát, arra kérünk benneteket, hogy egy-egy post-itre írjátok rá egy-két szóval, hogy mi a legnagyobb gond ebben a családban! Ha készen vagytok, ragasszátok rá a csomagolópapírra, melynek közepén ez a szó olvasható: CSALÁD! Később majd még foglalkozunk vele.”

6. Vita

A vitát a jelenet színészei drámatanárként, de a játszott szerepből facilitálják. Az első (bemelegítő) körben egymás után mondanak ki három állítást, és még csak a tanulók térbeli állásfoglalását kérik („igen”/„nem” – indoklás/vita nélkül):

CAPULETNÉ: Ez nem család.

CAPULET: Ez a család működésképtelen.

JÚLIA: Ez a család menthetetlen.

Ezt követően már a típussá sűrített szerepet képviselve bocsátják vitára az alábbi három állítást („igen”/„nem” – indoklással/vitával):

¹² Azt, hogy a káromkodás milyen foka tölti be a nyelvi kizökkenetés célját, és működik egyértelmű erőszakként, a tanár tudja megítélni. Még durvább, de alternatív megoldásént elképzelhető ez is: „[...] és szophatod a Montague-k skinny jeans-ből kilógó faszát”.

ANYA (CAUPLETNÉ): Egy anyának a gyereke az első.

APA (CAPULET): Egy jól irányzott atyai pofon belefér.

GYERMEK (JÚLIA): A gyerek engedelmességgel tartozik a szüleinek.

7. Egész csoportos egyeztetés

A szünetben a drámatanárok csoportosítják a post-itekre írt problémákat, majd **tanári narrációval** felvezetik a foglalkozás következő egységét: „Akkor most nézzük meg, mit kellene orvosolnunk, mit kellene megváltoztatnunk ebben a családban! [Felváltva felolvassák a tanulók által megjelölt gondokat.] Abban szinte mindenki egyetértett, hogy a pofon nem maradhat, ezért most az lesz a feladatunk, hogy kiscsoportokban, de közösen megváltoztassuk a jelenet utolsó mozzanatát! De előbb nézzük meg újra, mit kell átírnunk, átrendeznünk!” Újrajátsszák a jelenetnek a pofont közvetlenül kiváltó részét.¹³

8. Kiscsoportos foglalkozás

A tanulók az alapján szerveződnek csoportokká, hogy a család melyik tagjának szemszögéből szeretnének foglalkozni ezzel a kérdéssel: hogy lehetett volna jobban kezelni ezt a helyzetet?

Először a drámatanár felveszi az általa játszott alak egyik kellékét, és a **gondolatkövetés** vagy a **belső hangok** konvenciójával arra keresik a választ, hogy „Milyen gondolatok járhattak a fejében akkor, amikor elcsattant a pofon?”. Miután közösen feltárták az alak akarati cselekményhálóját (megismerték szándékait, céljait), a csoport **közös beszélgetés** során az alábbi két kérdésre keres választ: „Mit rontottam el, mikor kellett volna mást tennem/mondanom?” Ezt követően, hogy elviselhetőbb legyen a helyzet, **kiscsoportos improvizációval** próbálják meg megváltoztatni az adott alak akcióját és dikcióját, illetve a képviselt attitűdöt, stílust.

¹³ Az újrajátszott mozzanat: „JÚLIA: Biztos, hogy nem. Mit nem lehet érteni azon, hogy nem akarok férjhez menni? Az összes férfi ugyanolyan! Mindegyik egoista, nárcisztikus majom, arról nem is beszélve, hogy bűdösek, koszosak, és még mindig skinny jeanst hordanak. Más céljaim vannak, fogjátok már fel!

CAPULET: Te fogd már fel, hogy ez mind miattad van! De, tudod mit? Ha nem mész férjhez, akkor haza se gyere többet, aztán mehetsz szépen az utcára koldulni, és riszálhatod a segged a skinny jeansben vonagló Montague-k előtt! Az aztán nagy cél lesz. Ne böggél, elmondtam!

JÚLIA: Anyu!

CAPULETNÉ: Hallgass apádra, engem meg hagyj ki ebből!

JÚLIA: Hallgassak apámra? Vagyis Rá? Rá, aki minden éjszakát más nőnél tölt, és ha hazajön csak iszik és káromkodik? Aki veri a feleségét, a lányával pedig üzletel? Aki arra is képtelen volt, hogy csináljon még egy gyereket, pedig annyira *(Capulet lekever egy pofont a lányának)* szerettem volna egy kiskutyát *(sír).*”

A drámatanár ekkor közli, hogy a javaslatok alapján az egész osztály előtt újra el fogják játszani a vitaszínházi jelenet végét (az improvizáció keretét ez esetben a tanulók kezébe adott szövegkönyv segíti). Mivel az improvizáció tétje az **újrajátszás**, fontos tudatosítani, hogy a másik két csoport is a helyzet jobb megoldásán dolgozik, tehát várható, hogy a másik két alak is elmozdul majd a konszenzus felé.

9. Az első fókuszprobléma megoldása

A szünetben a színész-drámatanárok egyeztetik a csoportok javaslatait, kialakítják szerepeik változatait, és felkészülnek a jelenet végének második, de már pofon nélküli **újrajátszására**.

A szünet utáni újrajátszást egy **egész osztályos egyeztetés** követi a vitaszínházi térben, amit az eddig megfigyelőként működő mentortanár facilitál. A csoportok egyfelől elmondhatják a véleményüket arról, hogy a drámatanárok tudták-e képviselni a közösen kialakított álláspontot, megvalósították-e az ötleteket, másfelől megoszthatják egymással a kiscsoportos munka folyamatát, a felmerült, de elvetett ötleteket stb. Ennek során a facilitátor megpróbál kapcsolatot teremteni az improvizációs ötletek és a vitaszínházi érvek között. Majd a folyamat lezárásaként a mentortanár egy **utolsó vitaszínházi állítás** kapcsán kéri a csoport állásfoglalását és érveit: „Közösen létrehoztunk egy működőképesebb családot, amelyben [...] Képzeljük el, hogy eltelik fél év, eljön a december! Együtt karácsonyozik-e a Capulet család?” („igen”/„nem” – indoklással).

10. Tanári narráció (felkészítés a szerepben végzett munkára)

Mivel egy drámás előképzettség nélküli osztállyal dolgoztunk, ezt követően elmondtam nekik, hogy a szünet után „»emelt szinten« játszunk tovább: most már én is szerepbe fogok lépni, mi több: Önök is egy fiktív közösség tagjait fogják alakítani”. Tekintettel arra a drámatanári tapasztalatomra, hogy az elmúlt tíz évben egyre határozottabban volt érezhető bármiféle „szerepléstől” való viszolygás, megengedtük, hogy a tanév utolsó előtti tanítási napjának ezen az utolsó óráján csak az vegyen részt, aki akar. (A 35 fős osztályból 20 fő érzett kedvet a játékhoz.)

11. Gyűlés – akváriumdráma

A szünet után perspektívát váltunk, és egy új fókuszproblémán keresztül vizsgáljuk meg azt, hogy milyen hatással van a környezetre egy adott családmoddell. A tanulók egy átalakított térbe érkeznek: egy hosszú, fehér abrosszal leterített asztal mögött négy, előtte pedig sok szék. A tanári szerepbelépéssel megképződő fiktív keret paraméterei:

Szerepek: a Szent Jeromos Gimnázium intézményvezetője (mentortanár); Móni, az iskolapszichológus (először drámatanár szakos hallgató szerepkelléssel és személyi lappal, majd egy tanulói csoport); Zsuzsikám, a 11. b osztályfőnöke (először drámatanár szakos hallgató szerepkendővel és személyi lappal, majd egy tanulói csoport); Balogh apuka, az iskola szülői munkaközösségének vezetője (először drámatanár szakos hallgató szerepnyakkendővel és személyi lappal, majd egy tanulói csoport); a tantestület tagjai (tanulók).

Tér: nagytanári szoba.

Idő: péntek 15:00.¹⁴

Bonyodalom: Rómeó, a 11. b rendkívül okos fenegyereke csütörtök éjjel rágraffitizta a Magyar Zene Házának a falára, hogy „NEM! NEM! NEM!”. A rendőrség elkapta, értesítette a szülőket, a tankerületet, amelynek a vezetője éjjel felhívta az intézményvezetőt és jelezte: mivel súlyos anyagi és eszmei károkozás történt, megfontolandó, hogy Rómeót, aki amióta Júliával van, állandóan megsérti a házirendet, és már nem iskolaköteles, tanácsolják el a Szent Jeromosból.

SZERKEZETI FELÉPÍTÉS

I. Kontextusépítés („belehelyezés az akváriumba”)

1. A rendkívüli nevelőtestületi értekezlet kezdése

1.1. A tanulók szerepbe helyezése

INTÉZMÉNYVEZETŐ: Nos, kedves kollégák, akkor kezdjük, mert sosem megyünk haza... Örömmel látom, hogy a dohányzó szekció is megérkezett... Igen, az szerencsés lenne, ha Bélámért lemenne valaki az ebédlőbe... *(az ily módon szerepbe helyezett tanulók leülnek)*

1.2. A három protagonista (beépített ember) megérkezése

INTÉZMÉNYVEZETŐ: Móni, hogy Neked még a sütisütsére is volt időd, pedig két iskolában pszichologizálsz a gyerekeket...! *(az iskolapszichológus sütit kínál tálcán, majd leül az asztal mögé)*

Zsuzsikám, figyelj, remek az a módszertani tanulmányod, épp befejeztem volna, ha nem jön közbe ez a telefon...! *(puszit ad az osztályfőnöknek, aki leül az asztal mögé)* Balogh apuka, elnézést a kora reggeli telefonért, és köszönöm, hogy lemondta a másik találkozót... *(kézfogás a szülővel, aki leül az asztal mögé)*

¹⁴ Júlia és Paris esküvőjére elvileg „csütörtökön” került volna sor, így a konfliktusnak ennek megtörténte is oka lehet, ha előkerül a második egyeztetés során.

2. A bonyodalom közvetítése, konfliktusszervező információk közlése, a fókusz-probléma megfogalmazása

INTÉZMÉNYVEZETŐ: Kedves kollégák! Végül is ez egy iskola, és nem egy börtön, mi pedig pedagógusok vagyunk, és nem nevelőtisztek. Segítsetek, kérlek, beszéljük meg a helyzetet, próbáljuk meg megérteni, miért tette ezt Rómeó, majd hozzunk közös döntést!

II. Szerepek kidolgozása csoportos tevékenységgel

1. Tanári narráció

Az igazgató taps után szerepből kilépve elmagyarázza az első kiscsoportos egyeztetés szabályait és célját: *(i)* csoportképzés az alapján, hogy ki melyik protagonista életre keltésében venne szívesen részt; *(ii)* ennek első lépése a személyi lapokon egyetlen mondatban megfogalmazott attitűdök értelmezése; *(iii)* mivel a figura kollektív tulajdon, a verbális egyeztetés során közös álláspontot kell kialakítani a kirúgás ellen/mellett érvekkel és ellenérvekkel; *(iv)* a szerepet játszó tanuló kiválasztása és felkészítése. A drámatanárszakos hallgatók szerepből kilépve facilitálják a beszélgetést.

2. A bonyodalom bevitele

2.1. Első kiscsoportos egyeztetés az alábbi attitűdök alapján

BALOGH APUKA („vérapa”): „A deviáns sejtet el kell távolítani.”

ZSUZSIKÁM („mestertanár”): „Én nem érzelegni vagyok itt, hanem tanítani.”

MÓNI („segítő”): „Minden gyereknek szüksége van a támogatásra.”

2.2. Első gyűlés

INTÉZMÉNYVEZETŐ: Kedves kollégák! Elnézést, de muszáj volt lebonyolítanom ezt a telefont... *(megszólítja a protagonistákat játszó tanulókat)*

Móni, Zsuzsikám, Balogh apuka, köszönöm, hogy itt maradtak. Szóval akkor szerintem először hallgassuk meg a graffiti-ügyben legérintettebbeket! Vajon mit gondolnak Rómeó tetteről, indítékairól, a megtorlás vagy büntetés a helyes út?

HÁROM TANULÓ: [az attitűdök képviselője, állásfoglalás, értékrendek ütköztetése]

INTÉZMÉNYVEZETŐ: Kedves kollégák! Mielőtt túlzásokba esünk, talán azt is meg kellene értenünk, hogy mit akart közölni ezzel a graffitivel

Rómeó. Azt javaslom, tartsunk egy kis szünetet, amúgy is harmadszor hívnak a tankerületből, most már fel kellene vennem...

3. A bonyodalom kibontása

3.1. Második kiscsoportos egyeztetés, amelynek fókuszában a felirat („NEM! NEM! NEM!”) értelmezése (mire mondott nemet Rómeó?), az álláspontok közelítése és adott esetben az új szereplők kiválasztása áll.

3.2. Második gyűlés („a bonyodalom kibontása” szorító körülmény alkalmazásával)

INTÉZMÉNYVEZETŐ: Nos, kedves kollégák, remélem, közeledtek az álláspontok, ugyanis a tankerület-igazgató hívott, és egyértelművé tette, hogy (mivel a sajtó is megszagolta az ügyet) nagyon alaposan körül kell járnunk a problémát, szóval nem hozhatunk csak úgy egy felelőtlen döntést. S most már szeretném, ha ti is hozzászólnátok a dologhoz: kinek van igaza, miért és miért nem?

HÁROM TANULÓ: [a „NEM! NEM! NEM!” felirat értelmezése]

MINDENKI: [demokratikus vita]

INTÉZMÉNYVEZETŐ: Kedves kollégák! Nagyon örülök, hogy közeledtek az álláspontok, de lassan konkrét döntéseket is kellene hoznunk a büntetés természetét, a helyzet kezelését illetően! Azt javaslom, tartsunk egy utolsó szünetet, és utána rögzítsük, hogyan tovább!

4. A bonyodalom megoldása

4.1. Harmadik kiscsoportos egyeztetés, amelynek fókuszában a konkrét esetkezelés, a büntetés módja és adott esetben az új szereplők kiválasztása áll.

4.2. Harmadik gyűlés („a bonyodalom megoldása” szorító körülmény alkalmazásával)

INTÉZMÉNYVEZETŐ: Nos, kedves kollégák, ha még ma haza akarunk menni, jöjjenek a konkrétumok. Egy nagyon jó hírem már van: hívott a rendőrség, mivel az elkövető kiskorú, a Magyar Zene Háza biztosítja a lehetővé teszi az anyagi kár megtérítését, szóval ezzel nem kell törődnünk. A kerületi Pedagógiai Szakszolgálat pedig felajánlotta a segítségét Móninak és Zsuzsikámnak, szóval úgy tűnik, mindenki a megértés jegyében szeretné kezelni a helyzetet. Nekem most az a feladatom, hogy írjak egy listát a teendőkről! *(megszólít egy tanulót)* Sára, kérek, kezd el felírni a konkrét javaslatokat, ami része lesz a hivatalos jegyzőkönyvnek.

HÁROM TANULÓ: [legalább három konkrét javaslat megfogalmazása]

MINDENKI: [további büntetési formák, esetkezelő eljárások javaslata]

INTÉZMÉNYVEZETŐ: Kedves kollégák! Nagyon örülök, hogy ilyen sok ötlet gyűlt össze, és tudom, hogy most szavaznunk kellene a kirúgás ellen vagy mellett, de sajnos megint hív a tankerület, és már öt óra van. Azt javaslom, most maradjunk ennyiben, Móniékkel még tovább dolgozunk a helyzeten.

III. Zárókör

Három széken ül a három dráma szakos hallgató a szerepkellékekkel, -kendővel. Tanári narráció: „Mint észrevették, nem született egyértelmű döntés arról, hogy kirúgják-e Rómeót. Ha valaki szeretne mondani valamit a három álláspont képviselőjének, az most odamehet hozzá, és megteheti.” (Adott esetben beszélgetés is kialakulhat a székek körül.)

MELLÉKLET

Shakespeare: *Romeó és Júlia* – III. felvonás, 5. szín

Fordította: Kosztolányi Dezső

CAPULETNÉ	Hát Júliám, te itten?
JÚLIA	Nem vagyok jól.
CAPULETNÉ	Még egyre a bátyádat siratod? Könnyel szeretnéd sírjából kimosni? Ha kimosod, föl nem támaszthatod. Hagyd abba hát: a könny a szív jele, De ennyi könny, könnyelmű esztelenség.
JÚLIA	Mégis sírok, mert iszonyú csapásom.
CAPULETNÉ	De nem találod őt meg e csapáson, Akit siratsz.
JÚLIA	(<i>félre</i>) Én érzem a csapásom, S bármit tegyek, folyton siratni kell őt.
CAPULETNÉ	Kislány, nem a halálát siratod te, Hanem hogy él a gaz, aki megölte?
JÚLIA	Miféle gaz?
CAPULETNÉ	Az a gaz Romeo.

JÚLIA *(félre)* Ő és gazember száz mérföldre van.
Isten, bocsáss meg néki, mint a szívem,
Bár szívemet így nem sebezte senki.

CAPULETNÉ Igen, hogy él az aljas gyilkosa.

JÚLIA Jaj, volna csak a kezeim között,
De megbosszúlnám a bátyám halálát.

CAPULETNÉ Majd bosszút állunk érte mi, ne félj:
Tehát ne sírj. Elküldök Mantovába –
Ott bujdokol földönfutó gyanánt –
S olyan itókát adatok neki,
Hogy nyomban odamegy, ahol Tybalt van:
Aztán – remélem – megnyugszol te is.

JÚLIA Nem nyugszom én meg sohase, nem én,
Míg Romeót nem látom végre – holtan.
Szegény szívem úgy fáj rokonomért:
Anyám, ha lelnél bárkit is, aki
Odavigye, olyan mérget kevernék,
Hogy Romeo, mihelyt megízleli,
Örökre alszik. Jaj, mi gyötrelmem,
Hallom nevét s nem futhatok feléje,
Hogy végtelen szerelmem – hű Tybaltért –
Bosszút vegyen azon, aki megölte!

CAPULETNÉ Találj módot, én majd találok embert.
De most, leány, jó hírt hozok neked.

JÚLIA Jó volna a jó hír ily rossz időben:
Mi az a jó hír, mondd nekem, anyuskám?

CAPULETNÉ Hát gyermekem, apád, ki úgy imád,
Hogy elriassza tompa bánatod,
Olyan örömnappal lep meg maholnap,
Amit te nem vársz és én sem reméltem.

JÚLIA Beh jó nekem, s mikor lesz ez örömnapp?

CAPULETNÉ Csütörtök reggel lesz az, kisleányom.
Egy ifjú, kedves, finom nemesúrfi,
Páris gróf majd Szent Péter templomában
Mint víg aráját oltárhoz vezet.

JÚLIA Szent Péter templomára esküszöm,
És Szent Péterre, nem leszek arája.
Mért e sietség? Férfihez menjek, és
Még meg se kért az, aki az uram lesz.

Mondd hát, anyám, atyámnak és uramnak,
Még nem megyek én férjhez, és ha mennék,
Inkább lennék a gyűlölt Romeóé,
Mint Párisé. Jaj, micsoda örömhír.
CAPULETNÉ Itt jó atyád, mondd el neki magad,
Meglásd, hogyan fogadja majd tetőled.

Capulet és Dajka jön

CAPULET Ha nyugszik a nap, harmat permetez,
De hogy öcsénknek napja lepihent,
Eső szakad.
Esőcsatorna vagy, kislány? Mi, könnyben?
Zuhog a zápor? E gyöngécske test
Gályát utánoz, tengert és szelet?
Mert a szemed, mit tengernek neveznék,
Könnytől dagad-apad, aztán a tested
Sós vízbe bukdácsol, s a sóhajod
A szélvihar, mi küzdve könnyeiddel
Vihar-csapott gályádat fölborítja,
Ha hirtelen nem csillapul.
Na, asszony,
Közölted-e végzésemet vele?
CAPULETNÉ Igen, de ő köszöni, nem akar.
Ez a bolond a sírhoz menne nőül.
CAPULET Csitt, csöndesen, ne mérgesíts föl, asszony.
Mit „nem akar”? s még csak meg sem köszönte?
Nem büszke rá? nem örvend, hogy mi néki,
Ki érdemtelen, egy ily érdemes
Nemest találtunk végre vőlegényül?
JÚLIA Nem örvendek neki, de köszönöm.
Amit gyűlölök, annak hogy örülnék?
De köszönöm, mert a szeretet adja.
CAPULET Mi ez a csűrés-csavarás, mi ez?
„Örvend” – „köszöni” – és „nem köszöni” –
Aztán: „nem örvend” –: Drága kis kisasszony,
Sose köszöngess és sohase örvendj,
De szedd a lábacskád csütörtökön,
Menj Párisra Szent Péter templomába,

Vagy gúzsbakötve húzlak el odáig.
Pusztulj, te sápkóros dög, ronda cafka,
Zöldebéka te!

CAPULETNÉ Jaj, hát megháborodtál?
JÚLIA Így térdenállva kérlek, jó atyám,
Légy most türelmes és hallgass meg engem.

CAPULET Kösd fel magad, te cafka, lázadó rongy.
Mondom tehát – ott légy csütörtökön,
Másképp ne is kerülj szemem elé te.
Ne szólj, ne mukkanj, még csak meg se pisszenj.
Viszket tenyerem. Asszony, lásd, búsultunk,
Hogy Isten csak egy gyermeket adott,
S most arra ébredek, hogy sok ez egy is,
Átkunk, hogy a világra született.
Pusztulj, szemét!

DAJKA Nagy Isten, védd meg őt.
Uram, ha bántod, önmagad gyalázod.

CAPULET Á, bölcs szipirtyó? fogd be a pofád,
Te nagy-okos. Trécselj a nőcseléddel.

DAJKA Nem rosszból mondtam.

CAPULET Menj Isten hírével.

DAJKA Hát szólni sem szabad?

CAPULET Csitt, vén bolond te.
Ott künn locsogj, kofáلكodj a kofákkal.
Itt erre semmi szükség.

CAPULETNÉ Mily heves vagy.

CAPULET A szakramentumát, megőrülök:
Éjjel-nappal, későn-korán, magamban
És társaságban, otthon, künn, imetten
És alva is, mindig egy volt a gondom,
Hogy férjhezadjam: és most végre itt van
Egy főnemes, majd hercegi családból,
Nagybirtokos, ifjú, pallérozott,
Csupa dicső erénnyel fölruházva,
Álmodni sem lehet különbet ennél,
S e gyatra és nyöszörgő félkegyelmű,
E nyafka báb, ezt mondja a Szerencse
Ajánlatára: „Nem szeretem őt.”
„Nem kell nekem.” – „Túl fiatal vagyok.”

Hát hogyha nem mégysz hozzá, csak ne is menj:
Legelj, ahol tudsz, nincs házamban hely:
Gondold meg, én nem ösmerem a tréfát.
Mindjárt csütörtök: tedd kezed szívedre:
Ha itt maradsz, övé lész, s hogyha nem,
Kösd fel magad, koldulj, dögölj az utcán,
Mert rólad akkor leveszem a kezem
És – Isten úgy segéljen – kitagadlak.
Fontold meg ezt, én nem szegem meg esküm. *(El)*

JÚLIA

Hát nincs a fellegekben irgalom,
Amely keservem bús mélyére néz?
Anyuska, édes, el ne lökj magadtól.
Halaszd el a nászt, csak egy óra-hétre.
Ha nem bírod, vesd nászi ágyamat
A kriptaboltba, hol Tybalt pihen.

CAPULETNÉ

Hozzám ne szólj, én úgyse felelek.
Végezz, amit tudsz, végeztem veled. *(El)*

SZERZŐK



BALOG Zoltán Márk a Károli Gáspár Református Egyetem osztatlan tanárképzés dráma- és színházismeret – mozgóképkultúra és médiaismeret-tanár szakos hallgatója. A jövőben doktori képzésben szeretné folytatni tanulmányait. Hosszútávú célja egy olyan technika kifejlesztése, amely a színészképzésben alkalmazott tréningek mintájára tudatos előadóvá képes nevelni a résztvevőket, feszegetve a „civil” jelenlét és a „színpadi én” határait.

BETHLENFALVY Ádám színházi nevelési szakember, habilitált egyetemi docens, a Károli Gáspár Református Egyetem Színházpedagógiai és Színházzsociológiai Kutatócsoportjának és az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Drámapedagógiai Központjának vezetője.

BITTSÁNSZKYNÉ EGRI Márta a pomázi Teleki-Wattay Művészeti Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola gondonkatanára, a Károli Gáspár Református Egyetem drámapedagógia szakirányú továbbképzés végzős hallgatója.

KÁNTOR Katalin óvodapedagógus, a Károli Gáspár Református Egyetem drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak végzős hallgatója.

KESERŰNÉ ÉBNER Tünde a kisújszállási NABOK Illéssy Sándor Technikum és Szakképző Iskola magyar–történelem–társadalomismeret szakos tanára, meseterpedagógus, szaktanácsadó, a Károli Gáspár Református Egyetem drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak végzős hallgatója.

KISS Gabriella színháztörténész, drámapedagógus, habilitált egyetemi docens, a Károli Gáspár Református Egyetem Színházpedagógiai és Színházzsociológiai Kutatócsoportjának tagja, a Szent István Gimnázium magyar–német–dráma szakos kutatótanára, a *Theatron* színháztudományi periodika alapító szerkesztője.

KÖLES Eszter a Laborc Általános Iskola pedagógusa, a Károli Gáspár Református Egyetem drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak végzős hallgatója.

KÖRÖMI Gábor drámapedagógus, a Csepeli Fasang Árpád Alapfokú Művészeti Iskola SZÍN-PAD-KÉP Tagintézményének igazgatója. Drámajátékot oktat a Károli Gáspár Református Egyetemen és a Pázmány Péter Egyetemen. Részt vesz a Nemzeti Közzolgálati Egyetem képzéseiben. 2025 óta a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöke.

LUKÁCS Kata a Ferencvárosi Méhecske Óvoda óvodapedagógusa, a Károli Gáspár Református Egyetem drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak végzős hallgatója.

MIKE Mónika a Károli Gáspár Református Egyetem osztatlan tanárképzés dráma- és színházismeret – mozgóképkultúra és médiaismeret-tanár szakos hallgatója. Számos amatőr társulat aktív tagjaként a színpadon és azon túl is az önkifejezés formáit keresi. Kiemelten foglalkoztatja a művészetterápia és annak határterületei.

RÉZMŰVES Roland a Károli Gáspár Református Egyetem osztatlan tanárképzés dráma- és színházismeret – mozgóképkultúra és médiaismeret-tanár szakos hallgatója. Fő érdeklődési területe a színház és a drámapedagógia kapcsolata. 2025-ben harmadik helyezést ért el az OTDK Művészeti Szekciójában. 2025/26 őszi félévében a Marosvásárhelyi Művészeti Egyetemen tanult teatrológiát Erasmus+ ösztöndíjjal.

SZŰCS Dóra óvodapedagógus, 2025-ben diplomázott a Károli Gáspár Református Egyetemen drámapedagógia szakon, azóta drámaszakkört vezet 5–8 éveseknek a Csokonai Művelődési Házban.

Tim TAYLOR több mint harminc éve tanít, jelenleg oktatóként és tanárképzőként dolgozik az Egyesült Királyságban és nemzetközi szinten. A *mantleoftheexpert.com* weboldal kezelője és az *A Beginner's Guide to Mantle of the Expert* és a *Try This* című kötetek szerzője.

TIZEDES Ágnes tanító, a Károli Gáspár Református Egyetem drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak végzős hallgatója.

TÓTH-CSIKI Zsuzsanna a Károli Gáspár Református Egyetem osztatlan tanárképzés dráma- és színházismeret – magyar nyelv és irodalom szakos hallgatója, a Színházpedagógiai és Színházzociológiai Kutatócsoport és a Gyermekek és Ifjúsági Irodalom Kutatócsoport tagja.

TÖRÖKNÉ PORUBSZKY Ágnes a BGSZC II. Rákóczi Ferenc Technikumának testnevelő–gyógytestnevelő szakos tanára, a Károli Gáspár Református Egyetem drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak végzős hallgatója.

WASZLAVSZKI Gyöngyi a Makói Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusa, a Károli Gáspár Református Egyetem drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak végzős hallgatója.

REZÜMÉ

Szerepbe lépni – A fiktív szerep pedagógiai alkalmazása

A kötet a fiktív szerep pedagógiai lehetőségeit vizsgálja a drámapedagógia, a tanítási dráma és a folyamatdráma elméleti és gyakorlati hagyományai felől. Középpontjában az a kérdés áll, miként teremthet a szerepbelépés olyan tanulási helyzeteket, amelyekben a résztvevők nem pusztán megértik, hanem megélik, kipróbálják és közösen alakítják a vizsgált emberi, társadalmi vagy tudásterületi problémákat. A tanulmányok különböző oktatási kontextusokon keresztül mutatják be, hogyan változtathatja meg a fiktív szerep a tanár–diák viszonyt, a tanórai kommunikációt, a részvétel formáit és a tudásról való gondolkodást. A kötet egyszerre kínál elméleti tájékozódási pontokat, módszertani elemzéseket és gyakorlati példákat azok számára, akik a drámát nem illusztratív eszközként, hanem a tapasztalati, reflektív és közösségi tanulás sajátos formájaként kívánják alkalmazni.

Kulcsszavak: drámapedagógia, tanári szerepbelépés, neveléstudomány, drámaóra.

Stepping into Role – Using fictional roles in education

This volume explores the pedagogical potential of fictional role within the theoretical and practical traditions of drama education, educational drama and process drama. Its central concern is how entering into role can create learning situations in which participants do not merely understand, but experience, test and collectively shape human, social or subject-related problems. Through a range of educational contexts, the chapters examine how fictional role can transform teacher–student relations, classroom communication, forms of participation and understandings of knowledge. The book offers theoretical perspectives, methodological analyses and practical examples for educators, researchers and drama practitioners who approach drama not as an illustrative technique, but as a distinctive mode of experiential, reflective and communal learning.

Keywords: drama in education, teacher in role, education, process drama.

AZ ALSOROZATBAN EDDIG MEGJELENT



TANULMÁNYKÖTET

- Császár-Nagy Noémi, Demetrovics Zsolt, Vargha András (szerk.): *A klinikai pszichológia horizontja. Tisztelgő kötet Bagdy Emőke 70. születésnapjára*
- Szávay László (szerk.): „*Vidimus enim stellam eius...*”
- Petrőczy Éva, Szabó András (szerk.): *A zsoldár a régi magyar irodalomban*
- Horváth Erzsébet, Literáty Zoltán (szerk.): *Történelmet írunk. Tisztelgő kötet Ladányi Sándor 75. születésnapja alkalmából*
- Anita Czeglédy, József Fülöp, Szilvia Ritz (Hg.): *Inspirationen*
- Gudor Botond, Kurucz György, Sepsi Enikő (szerk.): *Egyház, társadalom és művelődés Bod Péter korában*
- Ittész Gábor, Péti Miklós (eds.): *Milton Through the Centuries*
- Kendeff Gábor, Kopeczky Rita (szerk.): *Vallásfogalmak sokfélesége*
- Zsengellér József, Trajtler Dóra Ágnes (szerk.): „*A Szentek megismerése ad értelmet.*” *Conferentia Rerum Divinarum 1–2.*
- Trajtler Dóra Ágnes (szerk.): *Tan és módszertan. Conferentia Rerum Divinarum 3.*
- Pap Ferenc, Szetey Szabolcs (szerk.): *Illés lelkével. Tanulmányok Báthori Gábor és Dobos János lelkipásztori működéséről*
- Somodi Ildikó (szerk.): *A mindennapos művészeti nevelés megvalósulásának lehetőségei. Értékközvetítés a művészeti nevelésben*
- Dávid István (szerk.): *Merre tovább kántorképzés? Gondolatok egy konferencián – Nagykovács, 2012. október 5.*
- Hansági Ágnes, Hermann Zoltán (szerk.): *Jókai & Jókai*
- Dringó-Horváth Ida, N. Császi Ildikó (szerk.): *Digitális tananyagok – oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*
- Erdélyi Ágnes, Yannick François (szerk.): *Pszichoanalitikus a társadalomban*
- Fülöp József, Mirnics Zsuzsanna, Vassányi Miklós (szerk.): *Kapcsolatban – Istennel és emberrel. Pszichológiai és bölcsészeti tanulmányok*
- Pap Ferenc (szerk.): *Dicsőség tükre. Művészeti és teológiai tanulmányok*
- Sára Tóth, Tibor Fabiny, János Kenyeres, Péter Pásztor (eds.): *Northrop Frye 100: A Danubian Perspective*
- Spannraft Marcellina, Sepsi Enikő, Bagdy Emőke, Komlósi Piroska, Grezsa Ferenc (szerk.): *Ki látott engem? Buda Béla 75*

- Komlói Piroska (szerk.): *Családi életre és kapcsolati kultúrára felkészítés*
- Ida Dringó-Horváth, József Fülöp, Zita Hollós, Petra Szatmári, Anita Szentpétery-Czeglédy, Emese Zakariás (Hg.): *Das Wort – ein weites Feld*
- Fülöp József (szerk.): *A zenei hallás*
- József Fülöp, Szilvia Ritz (Hg.): *Inspirationen II*
- Tóth Sára, Kókai Nagy Viktor, Marjai Éva, Mudriczki Judit, Turi Zita, Arday-Janka Judit (szerk.): *Szólító szavak. The Power of Words. Tanulmányok Fabiny Tibor hatvanadik születésnapjára. Papers in Honor of Tibor Fabiny's sixtieth Birthday*
- Lázár Imre, Szenczi Árpád (szerk.): *A nevelés kozmológusai. Kodály Zoltán, Karácsony Sándor és Németh László megújuló öröksége*
- Erdélyi Erzsébet, Szabó Attila (szerk.): *A hit erejével. Pedagógiai tanulmányok*
- Makkai Béla (szerk.): *A Felvidék krónikása. Tanulmányok a 70 éves Popély Gyula tiszteletére*
- Farkas Ildikó, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia I.*
- Gér András László, Jenei Péter, Zila Gábor (szerk.): *Hiszek, hogy megértsem*
- Simon-Székely Attila (szerk.): *Lélekenciklopédia. A lélek szerepe az emberiség szellemi fejlődésében*
- Papp Ágnes Klára, Sebők Melinda, Zsávolya Zoltán (szerk.): *Nemzet – sors – identitás*
- Vassányi Miklós, Sepsi Enikő, Voigt Vilmos (szerk.): *A spirituális közvetítő*
- Julianna Borbély, Katalin G. Kállay, Judit Nagy, Dan H. Popescu (eds.):

English Language & Literatures in English 2014

- Sepsi Enikő, Lovász Irén, Kiss Gabriella, Faludy Judit (szerk.): *Vallás és művészet*
- Bubnó Hedvig, Horváth Emőke, Szeljak György (szerk.): *Mítosz, vallás és egyház Latin-Amerikában. A Boglár Lajos emlékkonferencia tanulmánykötete*
- Czeglédy Anita, Sepsi Enikő, Szummer Csaba (szerk.): *Tükör által. Tanulmányok a nyelv, kultúra, identitás témaköréből*
- Méhes Balázs (szerk.): *Lelki arcunk. Tanulmányok Szenczi Árpád hatvanadik születésnapja alkalmából*
- Spannraft Marcellina, Korpics Márta, Németh László (szerk.): *A család és a közösség szolgálatában. Tanulmányok Komlói Piroska tiszteletére*
- Horváth Csaba, Papp Ágnes Klára, Török Lajos (szerk.): *Párhuzamok, történetek. Tanulmányok a kortárs közép-európai regényről*
- Anka László, Kovács Kálmán Árpád, Ligeti Dávid, Makkai Béla, Schwarczwölder Ádám (szerk.): *Natio est semper reformanda. Tanulmányok a 70 éves Gergely András tiszteletére*
- Fülöp József, Mészáros Márton, Tóth Dóra (szerk.): *A szél fúj, ahová akar. Bölcsészettudományi dolgozatok*
- Zsengellér József, Kodácsy Tamás, Ablonczy Tamás (szerk.): *Felelet a mondatra. Tanulmányok a 60 éves Bogárdi Szabó István tiszteletére*
- Borgulya Ágnes, Konczosné Szombathelyi Márta (szerk.): *Vállalati kommunikációmenedzsment*

- Szávay László, Gér András László, Jenei Péter (szerk.): *Hegyen épült város. Válogatás a Fialat Kutatók és Doktoranduszok Nemzetközi Teológuskonferencián elhangzott előadások anyagából.*
- Wakai Seiji, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia II.*
- Sepsi Enikő, Tóth Sára (szerk.): *Melléköreje. Background noise. Essays and Papers in Hungarian, English, and French, in Honor of András Visky's Sixtieth Birthday. Írások Visky András hatvanadik születésnapjára*
- Erdélyi Erzsébet, Szabó Attila (szerk.): *Az üzenetjét, azt kell megbecsülni. Tanulmányok Barabás László hetvenedik születésnapja alkalmából*
- Kendeffy Gábor, Vassányi Miklós (szerk.): *Istenfogalmak és istenérvek a világ filozófiai hagyományaiban*
- Bárdi Nándor, Éger György (szerk.): *Magyarok Romániában 1990–2015. Tanulmányok az erdélyi magyarságról*
- Zila Gábor (szerk.): *Hitetek mellé tudományt*
- Kiss Paszkál, Tóth Dóra (szerk.): *Ubi dubium, ibi libertas. Tudományos diákköri dolgozatok*
- Julianna Borbély, Borbála Bökös, Katalin G. Kállay, Judit Nagy, Ottilia Veres, Mátyás Bánhegyi, Granville Pillar (eds.): *English Language & Literatures in English 2016*
- Spannrafft Marcellina, Tari János (szerk.): *A kultúraátörökítés médiumai. Tanulmányok Tari János tiszteletére*
- László Emőke (szerk.): *A szolgálat ékessége.*
- Tanulmányok Fruttus István Levente hetvenedik születésnapja alkalmából*
- Spannrafft Marcellina (szerk.): *Tertium datur. Tanulmányok Lázár Imre tiszteletére*
- Bárdi Árpád, Gombos Norbert, Tóth Etelka (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században*
- Lányi Gábor János (szerk.): *A reformáció örökségében élve. A reformáció hatása a teológiai oktatásra*
- Dróth Júlia (szerk.): *Gépiesség és kreativitás a fordítási piacon és a fordításoktatásban*
- Lator László Iván (szerk.): *Sorsok és missziók a politikai változások tükrében*
- Literáty Zoltán (szerk.): *Quoniam tecum est fons vitae in lumine tuo videbimus lumen. Teológiai témák a 65 éves Kocsev Miklós tiszteletére*
- Fehér Pálma Virág, Kövesdy Andrea, Szemerey Márton (szerk.): *Testképek a gyógyításban. A test mint eszköz és referenciapont*
- Fóris Ágota, Bölcskei Andrea (szerk.): *A szabványosítás fordítási és terminológiai vonatkozásai*
- Kövi Zsuzsanna, Mirnics Zsuzsanna, Reinhardt Melinda (szerk.): *Lélek(sz)árnyak*
- Czentnár Simon, Nagy József, Nagy Levente (szerk.): *Beszéljétek el dicsőségét. Conferentia Rerum Divinarum 6.*
- Kovács Tibor Attila (szerk.): *Tehetségek hite. Hallgatói tanulmánykötet*
- Zalatnay István: *Félúton. A liturgia erőterében született írások*

- Farkas Ildikó, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia III.*
- Furkó Péter (szerk.): *Az önképtől és tudásrepresentációtól a hatalommegosztásig. Tanulmányok a bölcsészettudomány, a hittudomány és a jogtudomány területeiről*
- Olay Csaba, Schmal Dániel (szerk.): *Értelem és érzelem az európai gondolkodásban. Tanulmányok a 60 éves Boros Gábor tiszteletére*
- Fóris Ágota, Bölcskei Andrea (szerk.): *Dokumentáció, tartalomfejlesztés és szakírás*
- Dróth Júlia (szerk.): *Korpusz és kontrasztivitás a szakfordítás oktatásában és gyakorlatában*
- Zonda Tamás, Bozsonyi Károly, Moksony Ferenc (szerk.): *Az öngyilkosság szociológiája*
- Bölcskei Andrea (szerk.): *Protestantizmus, identitás és hagyomány a nyelvben*
- Papp Ágnes Klára, Sebők Melinda, Török Lajos (szerk.): *Kötelezők emelt szinten Balassitól Borbély Szilárdig*
- Béres István, Korpics Márta (szerk.): *Ha kiderül az alkony. Tanulmányok Spannraft Marcellina tiszteletére*
- Lázár Imre (szerk.): *A társas–lelki és művészeti folyamatok pszichofiziológiája*
- Németh István: *El Grecóról és más mesterekről. Stíluskritika – ikonográfia – műgyűjtéstörténet*
- Karasszon István: *Az ószövetségi teológia történetéhez*
- Czeglédi Sándor: *Történelem és önismeret*
- Literáty Zoltán (szerk.): *Száz év után Ravasz László Homiletikájáról*
- Bányai Éva, Horváth Csaba, Pataki Viktor, Vincze Ferenc (szerk.): *Valóság és módszer. Test, történelem, elbeszélhetőség*
- Domokos Johanna (szerk.): *Alkotni csodára vágyva. Kortárs számi művészeti fejlemények*
- Adorján Mária, Kovács Tímea (szerk.): *Korpusznyelvészet és nyelvi közvetítés*
- Korpics Márta, Spannraft Marcellina (szerk.): *Társadalmi kommunikáció és szakralitás. Közelítések és mélymerülések*
- Hermann Zoltán, Lovász Andrea, Mészáros Márton, Pataki Viktor, Vincze Ferenc (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*
- Ordasi Zsuzsanna (szerk.): *Református templomok, 2010–2020*
- Gulyás Adrienn, Mudriczki Judit, Sepsi Enikő, Horváth Géza (szerk.): *Klasszikus művek újrafordítása*
- Csízy Katalin, Hóvári János (szerk.): *Hősök, mártírok, áldozatok, szentek*
- Zsengellér József: *Az emberáldozattól az istennév kimondhatatlanságáig. Vallástörténet és teológia az Ószövetségben*
- Szabó-Bartha Anett, Szondy Máté (szerk.): *Új utak a pszichoterápiában. Elfogadás, tudatos jelenlét és önegyüttérzés a kognitív viselkedésterápiában*
- Gombos Norbert (szerk.): *Imre Sándor- emlékkötet. Tanulmányok a nemzetnevelő pedagógus,*

művelődéspolitikus halálának 75. évfordulójára

- Siba Balázs, Szabóné László Lilla, Kaszó Gyula (szerk.): *Hitben növekedni – ősi gyökerek és új hajtások. Tanulmányok Németh Dávid hatvanötödik születésnapjára*
- Székely Zsófia: *A pszichológia gyakorlata a pedagógusképzésben. Tanulmányok a pedagógia és a pszichológia határvidékéről*
- Korpics Márta, Spannraft Marcellina (szerk.): *Szакrális közösségek – kollektív emlékezet*
- Horváth Csaba (szerk.): *Meghitt Bábelek*
- Horváth Csaba (szerk.): *Közép-Európa a komparatistikában*
- Lázár Imre (szerk.): *Érzelmek élettana járvány idején*
- Fóris Ágota, Bölcskei Andrea (szerk.): *Tartalomfejlesztés és dokumentáció. Nyelvészeti kutatások*
- Boros Gábor, Hóvári János, Jakubovits Edit, Péti Miklós, Sepsi Enikő, Szabó-Bartha Anett (szerk.): *„Non est volentis.” A Benda Kálmán Szakkollégium legjobb hallgatói munkái (2017–2021)*
- Sepsi Enikő, Maczák Ibolya (szerk.): *Pilinszky János színházi és filmes víziója ma*
- Doma Petra, Farkas Mária Ildikó (szerk.): *Kortárs japanológia IV.*
- Kincses Katalin Mária (szerk.): *A levél mint történeti forrás*
- Furkó Péter, Pénzes Martin (szerk.): *Az Új Nemzeti Kiválóság Program tanulmánykötete*
- Horváth Géza: *A lehetőségestől a valóságosig*
- H. Varga Márta: *Formák funkciói – funkciók formái*
- Spannraft Marcellina, Korpics Márta, Béres István (szerk.): *Szакralitás és kommunikáció*
- Fehér Pálma Virág, Kövesdi Andrea, Szemerey Márton (szerk.): *Testképek a társadalomban*
- Bognár Zalán, Rigó Róbert (szerk.): *Trianoni utóhatások(k), következmények*
- Szabó András: *Egyház és egyéniség*
- Papp Ágnes Klára, Sebők Melinda, Török Lajos (szerk.): *Kötelezők emelt szinten Dantétől Lázár Ervinig*
- Domokos Andrea, Homicskó Árpád Olivér, Miskolczi-Bodnár Péter, Tóth J. Zoltán (szerk.): *Audiatur et altera pars. Ünnepi kötet, tanulmányok Czine Ágnes professzor 65. születésnapja tiszteletére*
- Fülöp József: *Mérlegre téve*
- Köbel Szilvia (szerk.): *Úton a református jogászképzés felé*
- Trócsányi László Henrik: *Hova tovább? Elmélkedések Európáról*
- Németh István: *Jan van Eycktől a Bauhausig*
- Horváth Csaba: *Hozott egérrel. A történelem ábrázolása a kortárs magyar regényben*
- Sepsi Enikő et al. (szerk.): *Non est volentis II.*
- Dróth Júlia (szerk.): *Tiltjuk, tűrjük vagy támogatjuk? Gépi fordítás a fordítóképzésben*

- Drjenovszky Zsófia, Sztárayné Kézdý Éva, Török Emőke (szerk.): *Kutatás, képzés, közösség*
- Kiss Gabriella, Bethlenfalvy Ádám: *Színházpedagógiai körkép*
- Tóth Etelka (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században, 2., bővített kiadás*
- Farkas Ildikó, Doma Petra (szerk.): *Kortárs Japanológia V. Az Edo-kori Japán*
- Domokos Johanna, Nagy Judit (szerk.): *Többsnyelvűség a kortárs művészetben*
- Egeresi László Sándor (szerk.): *Hit és tudás a tudomány és a művészet oltáránál. Tanulmánykötet a 70 éves Babits Antal tiszteletére*
- Domokos Andrea, Czine Ágnes, Dobrocsi Szilvia (szerk.): *Áldozati szerepek*
- Adorján Mária, Kovács Tímea: *Egyházi szövegek fordítása és utószerkesztése. Fordításoktatás és könyvkiadás*
- Lázár Imre (szerk.): *Sorsunk hálójában. Szocioszomatikus hálózatok nyomában*
- Frazer-Imregh Monika: *Itáliai humanisták. Marsilio Ficino, Angelo Poliziano, Giovanni Pico della Mirandola és barátai*
- Sepsi Enikő, Szabó Attila (szerk.): *Mit lát a néző? Bevezetés a színházszociológiai kutatások módszertanába*
- Farkas Mária Ildikó, Szemerey Márton (szerk.): *Kortárs Japanológia VI. Emlékkönyv Varrók Ilona tiszteletére*
- Kontra Miklós: *Angol és magyar nyelvészeti tanulmányok. Studies in English and Hungarian Language Matters*
- Furkó Péter, Pénzes Martin (szerk.): *Fiatal kutatóink II. Az Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Program a Károlin, 2024/2025*
- Kövesdi Andrea (szerk.): *Kézikönyv a pszichológusi munka tudományos alapjaihoz*
- Bárdos László: *Az esetlegesség mintái. Összegyűjtött esszék, tanulmányok, kritikák*
- Prontvai Vera (szerk.): *Ki van a fényforrás mögött? Misztériumjáték a kortárs színpadon*
- Kendeffy Gábor, László Emőke (szerk.): *Hit kegyelem, akarat. Teológiai és filozófiai megközelítések az ókorban és a kora újkorban*

L'Harmattan France
5-7 Rue de l'École Polytechnique
75005 Paris
T.: 33.1.40.46.79.20
Email: diffusion.harmattan@wanadoo.fr

L'Harmattan Italia SRL
Via Degli Artisti 15
10124 Torino
Tél: (39) 011 817 13 88 / (39) 348 39 89 198
Email: harmattan.italia@agora.it

A kiadó kötetei megrendelhetők, illetve kedvezménnyel megvásárolhatók:

L'Harmattan Könyvesbolt
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.
Tel.: +36-70-554-3177
harmattan@harmattan.hu
www.harmattan.hu

Szakmai koordinátor: Gáspár Katalin
Olvasószerkesztő: Szűcs Mónika
Műszaki szerkesztő: Kardos Gábor
Borító: Kára László

Nyomdai kivitelezés: Prime Rate Zrt.
Felelős vezető: Tomcsányi Péter