



**DEBRECENI  
EGYETEM**

---

**TEHETSÉGGAZONOSÍTÓ MÓDSZEREK KIDOLGOZÁSA, A  
FEJLESZTÉSRE SZORULÓK KISZŰRÉSÉNEK  
MÓDSZERTANA**

Tehetségazonosító és -gondozó módszerek bemutatása tevékenységbe  
ágyazva

**Inter- és intraperszonális kompetenciaterület:  
drámapedagógia**

**Interperszonális munkacsoport**

Készítették: **Gombos Eszter** középiskolai tanár

**Jószai Zoltán** általános iskolai tanító,  
drámapedagógus

Debrecen, 2018

EFOP-3.1.2-16-2016-00001  
„A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli  
iskolaelhagyás megelőzése érdekében”



# TARTALOM

ABSZTRAKT .....	3
ELŐSZÓ .....	4
<b>I. DRÁMAELMÉLET .....</b>	<b>6</b>
1. Paradigmaváltás és dramatikus szerepjáték.....	7
2. A drámapedagógia fogalma és a tanítási folyamatban elfoglalt helye.....	8
3. Drámapedagógia helye a pedagógiai tervezési folyamatban .....	9
4. Interperszonalitás és dráma .....	10
5. Intraperszonalitás és dráma.....	11
6. Intertextualitás, kontextualitás és dráma.....	11
7. Jelentésszintek a drámában.....	12
<b>II. A DRÁMAJÁTÉKOK TÍPUSAI BOLTON RENDSZEREZÉSE ALAPJÁN .....</b>	<b>13</b>
1. „A” típus: gyakorlatok, szabályjátékok .....	13
2. „B” típus: dramatikus játékok.....	14
3. „C” típus: színház.....	14
4. „D” típus: komplex tanítási dráma.....	14
<b>III. ÖSSZEĞZÉS, ZÁRSZÓ .....</b>	<b>18</b>
<b>FELHASZNÁLT IRODALOM.....</b>	<b>21</b>
<b>MELLÉKLETEK.....</b>	<b>25</b>

# **INTER- ÉS INTRAPERSONÁLIS KOMPETENCIATERÜLET: DRÁMAPEDAGÓGIA**

## **ABSZTRAKT**

„Ugyan már! Színház, meg dráma, amikor kisebb bajunk is nagyobb ennél.”

A tanulmányunk célja, egy élő, sok esetben elutasító, de legalább is az oktatásban alkalmazott drámaelemekkel szemben távolságtartó tanári megközelítés megváltoztatása. A téma bemutatása során megpróbáljuk úgy felépíteni a drámapedagógia tanórai és szabadidős felhasználási lehetőségeit, hogy a módszer alkalmazásával nyert többlet (hozzáadott pedagógiai érték) szervesen beépíthető legyen az oktatás-nevelés folyamatába és ne valóságidegenként hasson, hanem a mindennapokból merítkezzen.

A közösségben élő ember szerepeken keresztül jelenik meg a többiek számára, mutatja meg önmagát másoknak, illetve vesz tudomást az őt körülvevő világról és annak szereplőiről. Amolyan shakespeare-i „színház az egész világ” részesei vagyunk. Ezeken a társadalmi szerephelyzeteken túl a „játék” kreatív tevékenységként a szövegalkotás, a zene, az ábrázoló művészetek egyidejű megjelenítését is lehetővé teszi, ezzel mintegy önmaga lényegénél fogva hordozza a tantárgyköziséget. Miközben a beilleszkedés és önkifejezés eszköze értékteremtő, értékközvetítő és közösségformáló ereje is a felszínre kerül. „Dráma, színjátás? Ez az, igen!”

Fogalmak: drámapedagógia, szerepjátékok, típusok, tanórai megjelenés

„A dráma a menekülés ellentéte,  
maga a keresés, haladás valami felé. (...)  
a dráma fikciói megváltoztatják a  
valóságot. Lehetővé teszik, hogy  
emberek legyünk. (...) keressük az  
egzisztenciális és társadalmi létünket,  
önmagunkat keressük. Az emberi  
valóságot keressük.”  
Edward Bond<sup>1</sup>

## ELŐSZÓ

Lehetsz király ...

és ki ne akarna legalább egyszer, egy rövid időre királynak lenni? Egy villanásnyi időre önmaga lényegét adni egy magáról szóló vagy magára öltött szerepben. Tombolni, sírni, rombolni, de építeni, ha kell. Magányosan, befelé fordulva, vagy másokkal összefogva. Választott és nem osztott szerepekben. Nos, ez a színjátszás. Egyszerre kitárulkozás és bezárkózás, magány és társas együttlét a színpadon, ahol megtanulod önmagadat, vagy egy felvett szerepet alakítani. Mint azt nap, mint nap tesszük az életben. A színjátszás nem önmagáért való művészet, hanem eszköz lehet a hétköznapiakban, ami a saját hasznunkra fordíthatunk. Mindezt azon tulajdonsága révén éri el, hogy a „drámapedagógia alkalmazásának legfőbb hozadéka [...] a mintha-világ a valóság mintájára szerveződik, az ott szerzett viselkedési jártasság (és bátorság) alkalmazható a való életre. Játék (cselekvés) révén valódi tudásra és tapasztalatra teszünk szert.” (Pinczésné 2009:92)

Nem rivaldafényt kínálunk, „csak” felszabadulást és játékos tanulást, melynek során önmagunk világát kiterjesztve alapként felhasználhatjuk a klasszikus művészeteket, a kreativitást és tudatos homo ludens válhat belőlünk. Talán egyeseknek a rivaldafény is megadatik.

Addig is eszközök tárházát nyithatjuk meg diákjaink számára. Akár úgy, hogy tanórán kívül „csak” a színjátszással foglalkoznak, akár tanórai keretekben vesznek részt drámajátékokban. Tanulmányunk elsősorban ez utóbbi lehetőségterületre fókuszálunk, abban a hitben, hogy rövid, sokoldalúan átalakítható ötletekkel járulhatunk hozzá a modern, nyitott pedagógiai paradigmákhoz, például a problémaközpontú, élményalapú tanuláshoz és a tanulói személyiség

---

<sup>1</sup> Idézet: Novák 2016

építéséhez. (1. táblázat) Hiszünk abban, hogy a legsikeresebb óra az, amikor úgy jutunk el a célhoz, hogy a tanulók azt mondják, a mai órán nem „tanultunk”. (Abban az értelemben, amit a mai oktatási rendszerben a klasszikus hagyományokat követő iskolában a diákok már megszoktak.)

	<b>Ismeretközlő oktatás</b>	<b>Drámával támogatott oktatás</b>
<b>Meghatározó tanári szerep</b>	előadó, értékelő (ítéletalkotó)	résztevő (hozzájáruló)
<b>Meghatározó diák szerep</b>	befogadó és eredményt prezentáló	együttműködő, alkotó
<b>Az elvárt kimenet meghatározó formája</b>	a számonkért végleges, legjobb írott vagy előadott változat (dolgozat, felelet)	magyarázó, értelmező, bemutató cselevés

*1. táblázat: A klasszikus és a dramatikus eszközökkel támogatott oktatási módszer közötti különbség*

## I. DRÁMAELMÉLET

A dráma szó az ógörög *dran* (cselekedni) szóból ered. (Kaposi 1995) definíciója szerint: 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. Annak ellenére azonban, hogy dráma a színház eszköztárát alkalmazza, a drámapedagógiai tevékenység a nevelés folyamatát hangsúlyozza, amelynek nem feltétlen velejárója a résztvevők által közönség előtt bemutatott előadás (Heathcote 2007).

Ugyanakkor a drámapedagógia és a színház elválaszthatatlan. Hatnak egymásra, hiszen közös eszköztárral rendelkeznek, de kiegészíthetik is egymást. Egy jó drámajáték hatással lehet egy későbbi színházi előadásra, s egy előadás is elindíthat egy drámajátékban feldolgozandó témát. Heathcote szerint a színházi előadás és a tanítási dráma közötti különbség az, hogy míg a színház mindent pontosan és előre megtervez a közönségre gyakorolt hatás érdekében, addig a tanítási drámában magukat a résztvevőket érik ezek a hatások. A különbség ellenére a gyökereik azonosak, a színházművészet elemeit használják. (Heathcote 2007)

Ha fogalomelméleti megközelítésben közelítünk, akkor el kell fogadnunk Rusz azon megállapítását, mely szerint még ma sem tisztázott teljes mértékben, hogy mit is kellene fedniük a drámajáték, a drámapedagógia fogalmaknak (Rusz 2004). A kifejezések nem csupán fogalmi sokszínűsége utalnak, és mint ilyen nem csak nyelvi formaváltozatok, hanem mögöttük tartalmi különbségek húzódnak. „A drámapedagógia fogalma mellett a legelterjedtebbek az alkotó dramaturgia, dramatikus nevelés, drámajáték és drámai nevelés megnevezések. Az eredeti angol *creativ drama*, s ezt Peter Slade angol szakember használta először, akit egyébként nemcsak a fogalom, hanem a módszer atyjának is tartanak. Slade a gyermek érzelmi nevelésére helyezi a hangsúlyt, mereven elutasítva a színpadi szereplést. Tapasztalataink szerint a színpadi szereplés olyan virtuális tét, amely a legerősebb sikerélményt nyújthatja a gyermeknek.” (Rusz 2004)

Gabnai Katalin szerint a drámapedagógia „művészetpedagógiai irányzat, amely a dráma és a színház eszközeit sajátos módon használja a nevelésben. Gyakorlatokkal és játékokkal segíti a valóság átélését, az emlékek megőrzését, a figyelem fejlesztését, az alkotás szabadságával való megismerkedést, s ezen keresztül a csoport és az egyén fejlődését. A megismerés örömétől a kifejezés, az élménymegosztás örömeig juttatja el a határozott célt szolgáló gyakorlatokban és a drámajátékokban résztvevőket. (...) A drámatanár (...) által tudatosan kialakított helyzetekbe

kerülvén, jelentős helyzetfelismerési és döntési készség alakul ki a játszóiban.” (Báthory–Falus 1997)

Tanulmányunk számára vegyük kölcsön Moraitis drámapedagógia fogalmát, aki a drámapedagógiát holisztikus tanítási-tanulási módszernek tekinti, melynek a gyökerei az angol Drama in Education-re vezethetőek vissza. A dráma ebben az értelemben nem azonos a klasszikus irodalmi műfajjal vagy színházi előadással, hanem visszatér a szó eredeti görög jelentéséhez (δράω = cselekedni). Így egy olyan komplex módszert takar, mely ötvözi a színház, az irodalom, a művészet, a pszichológia és a terápia területeit, mindezt konkrét pedagógiai célok elérése érdekében. Alkalmazása során motorikus, érzelmi, alkotó, esztétikai és szociális tényezőket hoz mozgásba. (Moraitis 2011)

### **1. Paradigmaváltás és dramatikus szerepjáték**

A modern pedagógia, világunk folyamatos változása szükségessé teszi a paradigmaváltást az oktatásban. Ilyen például a dráma, amely az autentikus tanítás (authentic teaching) módszerei mellett nem kerül át a gyakorlatba pusztán azért, hogy a tanároknak bemutassuk a drámapedagógiai lehetőségeket. Ahhoz, hogy működtessék, szükség van arra, hogy a korábbi oktatási gyakorlatukat módosítsák, felülvizsgálják és átalakítsák. (Heathcote 2012) Ebben az értelemben a vállalkozásunk, hogy meggyőzzük a tanárokat arról, hogy engedjék be a dramatikus eszközöket a pedagógiai mindennapjaikba, de legalábbis tegyenek erre kísérletet, egyben ösztönzés is arra, hogy vizsgálják felül és színesítsék eddigi tanári tevékenységüket. A dramatikus játék szerepe az oktatási folyamatban a sokoldalú fejlesztést és megismerést kínáló szerepével indokolható, minden szereplő számára, legyen az közvetlen (diák, játékot vezető tanár) vagy közvetett (közönség). (Bolton 2011)

#### **Példa:**

A történelem órán, vagy a március 15-i ünnepeken a március idusán történeteket és az azt követő eseményeket kell megtanítanunk, bemutatnunk diákjaink számára. Az eseményeket számos tényező befolyásolja, amelyek következményekre is hatással vannak. Ezt eljátszhatják diákjaink különböző szerepekben és a szerepjáték során nem csak a saját szerepükkel azonosulnak, de magába a történelem alakulásába is betekintést nyerhetnek. Azonban lényeges különbség van a tanítási dráma és a performatív - előadói dráma között.

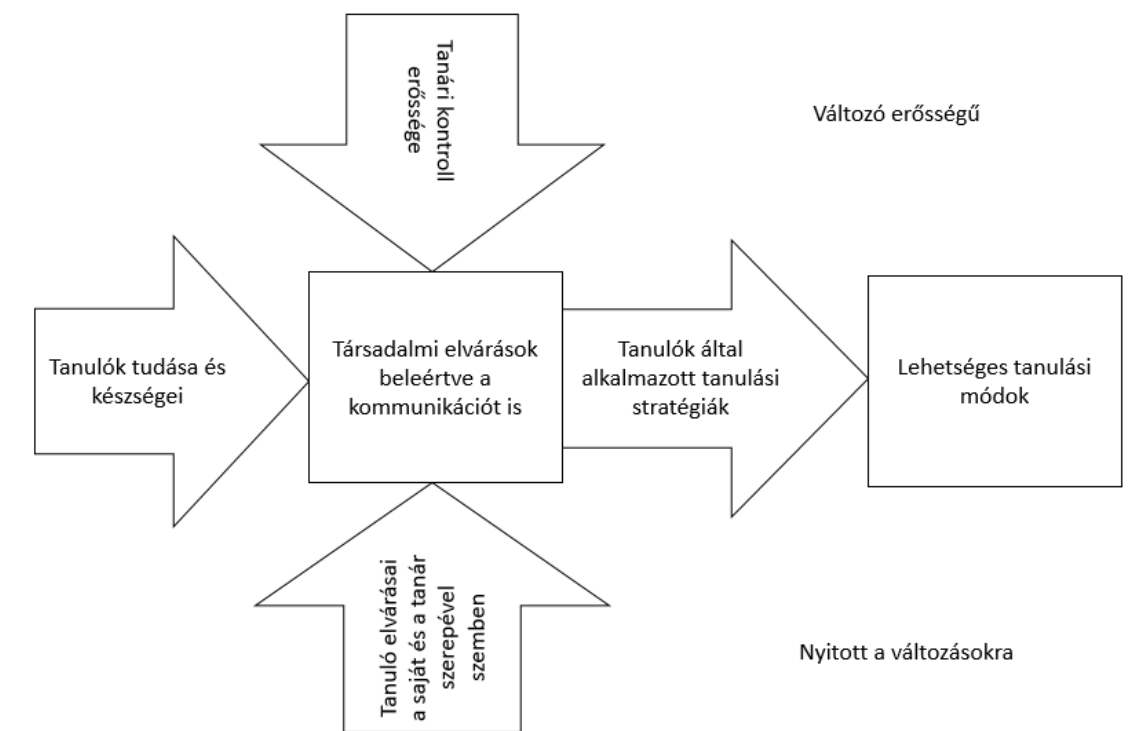
## **2. A drámapedagógia fogalma és a tanítási folyamatban elfoglalt helye**

Bolton meghatározása szerint a szerepjátékot a pedagógiai folyamatba tanár által tudatosan bekapcsolt és a szereplők – tanár és diák - által életre keltett gondolkodási folyamat részeként értelmezhetjük. Ebben az értelmezésben a hatékonyságának a kulcsa abban keresendő, hogy az előidézett magas érzékenységi szint, illetve, hogy a résztvevők emocionális és intellektuális ismeretei valamint az elsajátítandó ismeretanyag, készségterületek között milyen kapcsolatot/egyensúlyt sikerül kialakítani (Bolton 1995).

A drámapedagógia célja Marunák szerint, hogy a drámajátékokban való aktív részvétellel a szerepet alakító a körülötte lévő tárgyi és szociális világot, valamint a saját belső világát cselekvés közben felfedezze, megismerje, elhelyezze magát benne, kapcsolatot létesítsen, illetve hasson rá (Marunák 1991).

A diákok nem üres lapként kerülnek be az iskolába, hiszen már rendelkeznek előzetes ismeretekkel. Kialakították a saját és a tanáraikkal szembeni elvárásaikat. Ezek idővel egyre határozottabbak és szülői befolyástól függetlenebbek lesznek. Az osztálytermi munka az a környezet, szabályozott keret, amelyben a tanulók mindennapjai zajlanak és amelyben maguk a tanulók formálódnak. Fontos, hogy milyen példákat állítunk eléjük, hiszen ezek későbbi személyiségüket is alakítják. A Heathcore által felvázolt modelltől jól kiolvasható, hol és hogyan indukálhat változásokat a tanár által alkalmazott új módszer. (1. ábra) Fontos azonban, hogy megtaláljuk a lehetőségekhez és célokhoz az optimális mértéket és határt, hisz minden módszer hatékonyságát egy adott helyzetben, adott tanulói-tanári-tantervi környezetben lehet megítélni (Hattie 2012). Fontos, hogy a tanárok gazdag eszköztárral rendelkezzenek, amiből adott helyzetben válogatni tudnak (Hattie 2003). A választás az ő lehetőségük és felelősségük, a szélesebb keretek biztosítása túlmutat rajtuk.





1. ábra A tanulási stratégiákra gyakorolt hatóerők hatásrendszere  
(Heathcore modell alapján készült ábra; Heathcore 1989:12)

### 3. Drámapedagógia helye a pedagógiai tervezési folyamatban

Folytassuk az előbbi fejezetben elkezdett gondolatmenetet azzal a kérdéssel, hogy hogyan is tervezzünk meg egy ilyen órát, vagy órarészletet. Nézzünk az elmondottakra néhány a gyakorlatból vett, konkrét példát. Elsőként nézzünk egy óratervi részletet. Az alábbi részlet Jankovics Julianna 8. osztályosok számára az erkölcsi nevelés műveltségterülethez készített óratervéből származik (Jankovics 2015) (2. ábra). Látható, hogy megfelelő előkészítés esetén a szerepjáték mindössze 4-6 percet vesz igénybe.

Idő (perc)	Tanári tevékenységek	Tanulói tevékenységek	Tanári instrukciók	Didaktikai feladat	Munkaforma	Módszerek	Eszközök
4-9.	A feladat bemutatása, majd koordinálása	A leírt mondatok utasítás szerinti megformálása	A következő percekben az lesz a feladat, hogy az önként jelentkező diákok kijönnek, húznak egy papírt, és a papíron lévő mondatot az utasítás szerint elmondják a többieknek. A többi diáknak pedig ki kell találnia, hogy milyen érzellemmel, milyen beszédmóddal, milyen jellemvonással mondták el a mondatokat!	Attitűdformálás, készség- és képesség-fejlesztés	Egyéni szóbeli munka	Szerepjáték	Mondatkártyák

2. ábra Szerepjáték helye az óratervben - egy konkrét alkalmazás bemutatása (Jankovics 2015)

A következő példa arra mutat rá, hogy a dráma eszközeit olyan „száraz” területeken is alkalmazhatjuk, mint a nyelvtan tanítása az idegen nyelvekben. A bemutatott óraterv a német nyelvben „Wechselpräpositionen” néven ismert jelenség újszerű bemutatására szolgál. (3. ábra)

<b>Sensibilisierungsphase</b>	Es werden Hinweise auf grammatische Phänomene und deren Gebrauch (etwas <b>liegt unter dem</b> Stuhl, etwas <b>wird unter den</b> Stuhl <b>gelegt</b> ) gegeben.
<b>Kontextualisierungsphase</b>	Die inhaltlichen Kontexte werden erarbeitet, das Unterrichtsmaterial „Die Bremer Stadtmusikanten“ wird gelesen.
<b>Einordnungsphase</b>	Wechselpräpositionen werden kognitiv verortet, genauer untersucht und besprochen.
<b>Intensivierungsphase</b>	Die grammatischen Phänomene werden intensiv verarbeitet und in eine szenische Improvisation integriert.
<b>Präsentationsphase</b>	Es erfolgt die szenische Darstellung vor allen anderen Teilnehmern.
<b>Reflexionsphase</b>	Sie bietet Raum für Sprachreflexion und Sprachlernreflexion.

*3. ábra Dramagrammatische Unterrichtseinheit. (Moraitis 2011:6)*

*Példa a nyelvtan drámapedagógiai eszközökkel történő oktatására*

A feldolgozás során először a téma érzékenyítésére kerül sor, majd a nyelvtan megfelelő kontextuális környezetbe – jelen esetben a Brémai muzsikások mesébe – ágyazódik. Ezt követi magának a nyelvtani fenoménnek a megismerése, megbeszélése és a gyakorlási és a bemutatási szakaszban a megjelenítése. A kör reflexióval zárul.

#### **4. Interperszonalitás és dráma**

Egy személyt egy adott időpillanatban egyszerre több keret mentén (többféle szerepben) értelmezhetünk. (Goffmann 1984) Az értelmezési keretek egyidejű, több irányú és a helyzetnek megfelelő reakciót követelnek meg a jelenlévőktől (aktoroktól). *Pl. gyerek-tanuló-barát.* (Lehetnek választható vagy rárótt szerepek). Ezek a személyesen megélt, hétköznapi, szociális szerepek, melyek például társadalmi, érzelmi azonosulást követelnek meg. Azonban figyelni kell arra, hogy a tanulási folyamatban történő felhasználásuk során az erős bevonódás, az érzelmi azonosulás nem mindig jelent előnyt.

A drámából származó tapasztalat során a tanulók hagyományos szerepei megváltoznak és új dramatikusan, „mintha”-szerepekkel (pl. hadvezér) kell azonosulniuk, míg a tanár szerepe nem

változik még akkor sem, mikor bemutatja a mintha-szerepet. Célja mindvégig a normatív erőviszonyok megváltoztatása, a tanulók aktív kapcsolatba hozatala a tanulási tartalmakkal vagy a szemléletmódjuk formálása (Marunák 1991).

Egy közös cselekvés megvalósulásának folyamatában a csoport tagjai között kialakul és megszilárdul az együttműködés, miközben csiszolódik az alkalmazkodás képessége, a közös felelősségvállalás és a csoport nyújtotta biztonságérzet. Ezt a hatást jelentősen felerősítik a sikerek, de adott helyzetben a kudarcok leküzdését is megkönnyíti. Mindebből látható, hogy „a drámapedagógia egy rendkívül szerteágazó tevékenység, melynek valamennyi fajtáját nagyon sokféle közösségben eredményesen alkalmazhatjuk. A felsorolásból leginkább azonban mégis inkább az derül ki, hogy csak és kizárólag közösségben jöhet létre. A felsorolás mind a négy típus esetén kitér a hátrányos helyzetűekkel kapcsolatos alkalmazási lehetőségekre is, és ennek kapcsán arra is felhívja a figyelmet, hogy a drámajáték bármely területe alkalmas valamilyen szempontból hátrányos helyzetű személyek és csoportok fejlesztésére.” (drámaped, n. é.)

### **5. Intraperszonalitás és dráma**

Mindez átvezet a következő gondolathoz, melyben nem az egyén közösségben betöltött szerepére, hanem magára a személyiség fejlődésében bekövetkező változásra fókuszálunk. Pinczésné kiemeli annak a jelentőségét, hogy a drámajáték során a szereplők képzeletben és tevőlegesen is megélik a szerepüket, a folyamatban formálódó helyzetek gyors, spontán reakciókat követelnek meg, miközben mindezt egy ismert, számukra védett környezetben teszik. Ennek hatására „előbb-utóbb kialakul a résztvevőkben az a beállítódás, hogy önmagukat kívülről figyeljék. Így helyzeti-viselkedési önismerethez jutnak. Az önismeret lehetővé teszi egyrészt az életszemléletbeli, gondolkodásbeli, viselkedésbeli korrekciót, másrészt ez jelenti az első lépést mások megismeréséhez.” (Pinczésné 2009:92)

### **6. Intertextualitás, kontextualitás és dráma**

A drámajáték során a személyek közötti erőviszonyok alakulását a szereplők között fejlődő, formálódó reflektív együttműködési mód jelenti. Ez jelenti minden jelenlévő számára a szerep által megkívánt, szerepre szabott kommunikációs stratégiai alkalmazását és magas szintű kontextuális kezelését. A drámajáték célja, a kommunikáció, mint alapfunkció megvalósulása, megvalósítása tanár-tanuló és tanuló-tanuló relációban (Szauder 1994).

Bolton (1995) szerint a jelentés egyszerre két konkrét helyzet, az itt és most realitása és a fiktív tér- és időviszonyok egyszerre létezése során valósul meg (*pl. seprűnyélen, vagy a társa nyakában lovagló gyerek*). Az ábrázolt kapcsolat során a korábbi ismereteink és élményeink

objektíválódnak. Azonosságot tudunk teremteni a megjelenítő személye, a felhasznált kellékek, a bemutatott cselekvések és a bemutatott valóság között. Ebben a vonatkozásban fontos, hogy legyen a színjátszók és a nézőközönség birtokában az a közös ismeret, melynek alapján megjeleníthető, illetve visszafejthető a jelentés. Ennek eldöntése adott helyzetben mindig a tanár feladata.

Az előbbi helyzet megjelenítéséhez képest összetettebb feladat elé állítják a diákokat a sztereotip viselkedésformák. Itt olyan „alakításokat”, megformálásokat várunk el a tanulóktól, ahol a reprezentáció mellett például valamilyen jellemző érzelmet is be kell mutatni. Aszerint, hogy az mennyire áll közel az ábrázoló hétköznapjaihoz életkor és háttérismeretek szerint is differenciálni kell.

### **7. Jelentésszintek a drámában**

Bolton három jelentésszintet különít el a drámában. A kontextuális megjelenítés esetében utalás történik a tényekhez, vagy attitűdökhöz kapcsolódó elsődleges ismeretekre. A személyes bevonódás a drámán belül megjelenített, a dráma témájára vagy cselekményre adott érzelmi válasz. Az univerzális tartalmak szintjén a drámai feszültség jelenik meg, melyek túlmutatnak a bemutatott helyzeten és általános értelmezési keretbe helyezik a látottakat (Bolton 1995).

„Ez a hármas sajátos struktúrát alkot. Az első kettő megvalósulásakor két szembenálló pszichés folyamat rajzolódik ki: a valóságról vagy szegmentumairól való tudás objektívációja és perszonalizációja. [...] Az univerzális jelentésszint csak a résztvevők intellektuális és emocionális tudása, ismeretei és az elsajátítandó ismeret vagy készségterület között kialakuló kapcsolat függvényében teremődik meg. Ez utóbbi alapozza meg a lehetőséget a drámajátékok alkalmazására, akár olvasni tanítunk például egy gyereket, akár az egyén figyelmét, gondolkodását fejlesztjük, akár a következmények anticipálását, rejtett értékek felismerését kívánjuk elősegíteni.” (Pinczésné 2009:92)

## **II. A DRÁMAJÁTÉKOK TÍPUSAI BOLTON RENDSZEREZÉSE ALAPJÁN**

Minden tudományos elemzés számára kötelező első lépés, hogy a vizsgálat számára rendszerezett felületet hozzon létre. Ezt a drámajátékok esetében G. Bolton teremtette meg 1996-ban, amikor 4 típust hozott létre. A szakirodalomban mind a mai napig e felosztás szerinti osztályozást használják (Romankovics é.n., Pinczésné 2009).

### **1. „A” típus: gyakorlatok, szabályjátékok**

A gyakorlatok célja elsődlegesen a tapasztalatszerzésre és a készségek fejlesztésére irányul, melyet rövid időkeretben valósítanak meg a diákok a tanár vezetésével. A lezárást a mindkét fél (tanár, diák) számára előzetesen ismert célok megvalósulása jelenti. A folyamat során előtérbe kerül a problémamegoldás, a megoldás keresése, melyhez nagyfokú koncentráció szükséges. Az érzelmek kifejezése nem hangsúlyos. A jól definiált célrendszer miatt könnyen megismételhető.

Viszonylag idegenként hat, ha a természettudományos tantárgyak területén javasoljuk a dramatikus eszközök alkalmazását. Az ötletadó játékok, mint például az Atom vagy a Csináljunk gépet! leírását a Magyar Drámapedagógiai Társaság honlapján találhatjuk meg, ahol válogatás jelent meg a Drámapedagógiai Magazinban megjelent játékokból. Ha felkeressük az oldalt, olyan egyszerűen megvalósítható ötlettárban találjuk magunkat, mely felfedezésre, kipróbálásra, továbbgondolásra inspirál, anélkül, hogy „szakmabélinek” kellene lennünk.

Éppen ezért fontos számunkra, hogy olyan ötleteket mutassunk be, amelyet könnyen használhatnak azok is, akik megpróbálnak mások lenni, és ahol lehet változtatni, kipróbálni, kitalálni. Azoknak is segíthet, akik a tanítási szünetek előtti vagy utáni tanórák számára szeretnének értelmes, de kötetlennek tűnő tartalmakat találni. A lényeg az ötletben rejlik, amely után lehet kreatívan átalakításokkal kísérletezni, ezzel korosztályokra, csoportra szabni az eredeti elképzeléseket.

### ***Óra eleji játékok (motiváció, ráhangolódás, célkitűzés)***

A foglalkozás elején célszerű a Bolton által „A típusú” dramatikus tevékenységeknek nevezett gyakorlatok közül választani. Ezek lehetnek bemelegítő, lazító gyakorlatok, az érzékelés, a koncentrációkészséget vagy a kreativitást fejlesztő gyakorlatok. A kezdő szakaszban alkalmazhatunk mimikai, empátiás, metakommunikációs, mimetikus vagy a színpadi beszédet fejlesztő gyakorlatokat is. A gyakorlatok kiválasztásánál, illetve a gyakorlatsor összeállításánál a legfontosabb szempont az legyen, hogy a fő rész játékára készítsen elő. (Sárvári 2016:134)

Ötletadóként szolgálnak a 1. számú mellékletben található Alkossunk sort, Félmondatos játék és Mi változott? játékleírások.

### ***A fő részbe építhető játékok (megértés, elmélyítés, hasonulás stb.)***

A tanórának ebben a szakaszában különböző aktivitások jelenhetnek meg, pl. Szerep a falon, Tulajdonságok szobrai és a Képkirakó (1. melléklet), melyeket természetesen csak ötletadóknak szántunk és a sor tetszőlegesen bővíthető.

### ***Óra végi játékok (lezárás, szintézis, tanulság)***

A Mulassunk! névre keresztelt játék egyike lehet a tanóra lezárására szánt ötleteknek, a Rajzoljunk együtt! és a Mi volt a képen? gyakorlat (1. melléklet) nyomán mintegy útravalóként vihetik magukkal a tanulók a tanórán tanult új ismereteket, készségeket.

## **2. „B” típus: dramatikus játékok**

Ez a típus áll a legközelebb a pszichológiában is használt mintha-tevékenységekhez. A történet megformálása során az eseménysor: a téma, a történet, a szituációk, a helyszín, a szereplő karakterek és a motiváció határozzák meg a dramatikus játékokat. Itt a megformálás nem előzetesen meghatározott cél felé, hanem közös megegyezés alapján halad, mint ilyen aligha megismételhető. A cserébe nyert folyamatos formálhatóság teret ad a kreativitásnak, amely igen sokat nyom a latban. Az alakításhoz szükséges idő sincs szigorúan korlátok közé szorítva, a rendelkezése álló idő alatt a résztvevőktől intenzív bevonódást kíván meg és komoly energiabefektetéssel jár.

Jó példa erre az „Élő adás!” című dramatikus játék (Wenczel 2002) (Melléklet 2), amellyel tetszőleges témát dolgozhatunk fel egy tanóra keretén belül. Lehet ez a mindennapokból vett probléma pl. osztályfőnöki órára, de akár tudományos felfedezés bemutatása természetismereti tantárgyakhoz, esetleg kulturális műsor irodalom órára.

## **3. „C” típus: színház**

Az előadás áll a központban, mely egy adott eseményt jelenít meg. A dráma ezen megjelenési formája az iskolai életben a leggyakoribb és a leglátványosabb (ld. iskolai ünnepek).

## **4. „D” típus: komplex tanítási dráma**

A tanítási drámának és a színházi előadásnak is vannak közös elemei. Egy darab rendezésekor a rendezőnek két dolog fontos: „Miről szól a darab? Mi a mondanivalója?”, valamint „Hogyan lehet úgy alakítani az egyes jeleneteket, hogy a közönség számára érthetővé váljon ennek a bizonyos értelmezésnek a lényege?” A tanítási dráma szintén kétfokuszú: az egyik a nevelési

fókusz, vagy más néven a tanítási célok (mi az, amit meg akarok tanítani), a másik pedig a dramatikus fókusz - az órának az a része, melyet olyan keretbe kell helyezni, hogy a diákoknak valamilyen szinten érthetővé váljon a nevelési fókusz. A fókusznak mindig választ kell adnia arra a kérdésre, hogy „Miért kérem a diákjaimat arra, hogy ezt csinálják?“, s ez egyben a sikeres tanítás kulcskérdése. Az Oxford English Dictionary (Oxford, 2006:393) „mentális izgalom”-ként definiálja a feszültség fogalmát. Nem pusztán kiváltó okként „nélkülözhetetlen az intellektuális és érzelmi elkötelezettséghez”, hanem mint „olyan kötőanyag, ami fenntartja a dramatikus tevékenységben való részvételt”. A tanítási drámában a feszültséget a tanár teremti meg, vagy a játékon kívül, az instrukcióin keresztül, és/vagy szerepből, a játékban részt vállalva. (Morgan & Saxton 1997)

A dramatikus feszültség Bolton szerint (Bolton 1993) mély, erőteljes minőség: nem a harcok, a viták, az ellentétek okozzák az igazi feszültséget, hanem ezek összetettebb megjelenítése. A harc helyett annak elodázására törekvő ellenfelek, a vita helyett hazugságot vállaló barátok, a közös cél érdekében ellentéteiket félretevő tanácsadók. A feszültség ilyen esetben úgy van jelen, hogy a konfliktus a „küszöbön áll”. „A jövőt figyeljük abban, amit most cselekszünk, tudván, hogy amit teszünk, annak gyökere a múltban, saját cselekedeteinkben és mások tetteiben van: ez az, ami a drámai tevékenységet jellemzi.” (Bolton 1993:60) Tehát az időt nem egy pontként, hanem folyamatként, előre-visszaható folyamként jeleníti meg, ezzel tartva fent a feszültséget mind a színház, mind a tanítási dráma tevékenysége során.

A kontraszt szintén elengedhetetlen elem: mély hang - magas hang, egy tragikus helyzet könnyed pillanata, a felismerés pillanata.

- A Hang és Csend: kiabálás és suttogás, beszélgetés és elhallgatás, ötletbörze és a csendes megfontolás, csend és a hulló cseppek zaja, egy kulcs a zárban, az óra ütése, a várakozás pillanatai és a megkönnyebbülés.
- Mozgás és Mozdulatlanság: pihenés valamiféle erőkifejtés után, a szavakat követő tett, lassú mozgás - gyors mozgás, a „megírt” ereje az improvizáció erejével szemben, egy ember mozgása, míg a többiek mozdulatlanok, egy ember mozdulatlansága a többiek mozgása közben.
- Sorsfordulat - a) a váratlan: rágógumi-papírt találunk a Holdon, véletlenül megtaláljuk a hatalom Achilles-sarkát, megértjük, hogy a bennszülötteknek kevesebb szükségük van ránk, mint nekünk rájuk. (Az első ezek közül a meglepetés erejével hat, a többi viszont megkívánja a felismerés pillanatának előkészítését.) b) a beláthatatlan: a drámatanár

számára egyértelmű az általunk beláthatatlannak nevezett kritériumban rejlő sokrétű drámai lehetőség - egy ellenségben rejtőzhet barát, gyáva-e a zsarnok, vagy zsarnok lesz-e a gyáva? Ezek megértése olyan dimenziókról gondoskodik, melyek mélyíthetik és gazdagíthatják a drámamunkát. (Morgan & Saxton 1997)

Szimbolizáció: Abból, ahogyan a tanár felhívja a figyelmet egy szimbólumra (legyen az egy gesztus, egy szó vagy egy tárgy stb.), közös jelentés formálódik, de ugyanakkor a résztvevőknek van idejük és lehetőségük is arra, hogy ezt a szimbólumot saját jelentéssel ruházzák fel.

A fókusz, a feszültség, az ellentét és a szimbolizáció alapvető fontosságú a közös, jelentőségteljes tapasztalat kialakításában, motiválásában, fenntartásában és kikristályosításában - ezek azok az eszközök, melyekkel a tanár megvalósíthatja céljait. Ezekkel egyenrangú fontosságú egy foglalkozás, vagy foglalkozás-sorozat megtervezésekor az a keret, melyet a „well-made play” szerkezete kínál. Ez a fajta színmű követi azon szabályokat, melyek célja, hogy felkeltsék, fenntartsák és kielégítsék a nézők érdeklődését. Ennek részei:

Bevezetés: A színházi műnek az a szakasza, amely számot ad arról, mi történt a darab kezdetét megelőzően. A tanítási drámában a bevezetés során a tanár és a játékosok megosztják addigi tudásukat egymással - vagy elmondják, vagy megmutatják ezeket -, valamint sor kerül a bevezető játékokra, lehetőség nyílik bizonyos készségek gyakorlására és/vagy a kontextus építésére a dramatikus játékon keresztül.

Bonyodalom: A műnek vagy a dramatikus játéknak az a része, melyben a főhősök és a cselekményt kiváltó ok bemutatásra kerülnek, így olyan helyzeteket jelenít meg, amelyek feltárják azokat a dolgokat, melyek megértése fontos ahhoz, hogy átérezzük a konfliktus jelentőségét.

Tetőpont: Az a rész, ahol a cselekmény során a feszültség fokozódik és válsággá válik. A bonyodalom során a tanítási drámában nem tud a tanár tetőpontot tervezni, annyit tehet, hogy keresi azt a pillanatot, amely mindenki számára jelentőséggel teli, érzelmileg telített és illeszkedik a játék kontextusához.

A végkifejletben a cselekmény megoldódik. A színházi élménnyel meglepedést érez a néző. A tanítási dráma során el kell jutni addig a pillanatig, mikor „az intellektus játszani kezd, és megnyílik az esztétikai tapasztalat számára”. (Morgan & Saxton 1997) Ennek feldolgozását a



drámapedagógus döntheti el, írásbeli, szóbeli, összefoglalás vagy önálló feldolgozás lehetőségével.

A drámajáték alkalmazása különféle célokkal és funkciókkal történhet:

- nevelési szándékkal,
- konfliktusok kezelésére,
- terápiás funkcióval,
- az oktatás hatékonyabbá tételére,
- drámatagozatos osztályokban,
- amatőr színjátszó csoportokban.

A tervezés, szervezés és vezetés a drámatanár feladata. Felkészültnek kell lennie, hiszen bármennyire is tervezett és szervezett tevékenységről legyen szó, az improvizáció a drámajáték része. A drámapedagógusnak ismernie kell tanítványai életkorát, képességeiket és tulajdonságaikat. Kellétárában legyenek egyéb játékok, ötletek, gyakorlatok. „Képesnek kell lennie bizalomteli kapcsolat, kritikamentes, biztonságot nyújtó érzelmi légkör teremtésére. Tudjon instruálni, kérdezni, sőt játszani, szerepbe lépni, ill. esetenként belépni. Tudnia kell, mikor ragaszkodhat elképzelt óratervéhez, s mikor bízhatja tanítványaira az élmény formálásának lehetőségét.” (Pinczésné 2003:37)

„A drámapedagógia célja, hogy a gyermek saját külső és belső világát, a körülötte lévő tárgyi és szociális világot cselekvés közben felfedezze, megismerje, elhelyezze magát benne, hasson rá, formálja” (Pinczésné 2003:35)

A színházi és dramatikus játék egy dologban mindenképp azonos: élményt nyújt számunkra.

Egy konkrét megvalósítás leírását a mellékletben (Melléklet 3) találhatják.

### III. ÖSSZEGZÉS, ZÁRSZÓ

Mint azt tanulmányunkban már több helyen jeleztük, szeretnénk néhány meggyőző támpontot adni azoknak a kollégáknak a számára, akik eddig nem éltek a drámapedagógia módszerével, hogy alkalmazzák a saját tanítási gyakorlatukban a drámapedagógia, a színjátszás eszközeit.

Ehhez azonban realistának kell lennünk. Az ideákról hamar kiderül, hogy múltó délibáb, és az első sikertelen próbálkozás után is nehezebb újra hittel nekilendülni, éppen ezért már az előkészítés során terveznünk kell a nehézségeket és számolnunk kell a hátráltató tényezőkkel s azok leküzdhetőségével. Egy tanóra tervezésének alapvető kérdései – nem feltétlenül ebben a sorrendben - hogy ki, kinek, mit, hol, hogyan, mikor, mivel és miért tanítsunk.

Először is számba kell vennünk, hogy tanárként mennyire vagyunk felkészülve erre az új típusú tanárszerepre. Például el tudjuk-e fogadni, hogy a tanítványainkkal együtt beálljunk egy körbe, ahol a játék során nem feltétlenül mi leszünk a legjobbak és legügyesebbek (pl. koncentrációt fejlesztő játékok), vagy inkább olyan játékokat válasszunk, ahol kerüljük ezeket a helyzeteket (pl. a diákoknak kell egy smalltalk-helyzetet megoldaniuk).

Másodszor ismernünk kell diákcsoportunkat (osztályunkat). Ennél a pontnál néhány objektív tényezőt kell elsődlegesen számba venni, pl. hogy mekkora diáklétszámmal dolgozunk, vagy milyen életkorúak a tanulóink. Másodszor diákjaink játékossága, kreativitása és a tanár-diák viszony is komolyan mérlegelendő. Már a tervezésnél gondolnunk kell arra, hogy a bevonás nem mindenkinél megy végbe azonos intenzitással, lesznek olyanok, akik kevésbé hajlandóak együttműködni. Márpedig az az elsődleges cél (ahogyan egyéb órákon is), hogy mindenki aktívan vegyen részt a játékban. A vonakodók számára más feladatokat (pl. külső megfigyelő) kell kigondolnunk. Nagyon pontosan kell látnunk magunk előtt az elérni kívánt célt és ismerni kell az eszközöket. A hétköznapiokban a professzionális tanár eszköztára automatikusan aktivizálódik egy cél megvalósításához tervezett út kidolgozásakor, sőt az igazi mesterségbeli tudás abban áll, hogy széles repertoárból választhatunk. Az új szerepben egy ideig „pályakezdők” leszünk és folyamatos tanulással kell kiépíteni az új típusú eszköztárunkat, ami pluszmunkával jár.

A direkt tanítási módszerek azon előnyével, hogy prognosztizálható időben a legnagyobb mennyiségű tudást lehet közvetíteni, és ez a megtanult tudásmennyiség és -minőség képezi a kimeneti teljesítések színvonalát, (ld. középiskolai felvételi, érettségi vizsga) nem kívánunk vitatkozni. Ellensúlyként azt állíthatjuk, hogy az iskola feladata nem csak a pillanatnyi elméleti tudás megszerzése, hanem az operacionalizált tudás és a tudásépítés, vagyis az alkalmazás és a

tanulás tanulása is. Galilei mondását idézve „A gyermek feje nem edény, amit meg kell tölteni, hanem fáklya, amit lánggra kell lobbantani.” Ha így tekintünk az iskolára, akkor egyértelmű az általunk bemutatott módszer hasznossága és szükségessége. Számolnunk kell azonban azzal, hogy megváltozik az időmenedzsment, vagyis a nagyobb időráfordítás miatt újra kell gondolni az időbeosztásunkat a tanóra és a tanmenetek tekintetében is.

A mai magyar osztálytermi viszonyokat ismerve nem utolsó szempont, hogy milyen módon tudom, vagy van-e lehetőség átalakítani a teret. Tudok-e adekvát helyzetet teremteni (mozgathatóak-e a padok), kibővíthetem-e a tantermi kereteket a folyosók, vagy az udvar bevonásával, stb...

Nem feledhetjük, hogy nincs egyetlen üdvözítő módszer, vagy módszeregyüttes sem. Mindenkinek magának kell megtalálnia azt a módot, amivel tanárként a legeredményesebb lehet, ehhez azonban sok mindent ki kell legalább próbálni, mert a nyitottság elengedhetetlen. Amit a drámapedagógia hozzáadott értéként nyújthat, az az, hogy „olyan személyiségre figyelő (reform)metodika, amelynek célja, hogy alkalmazásával csoportos tevékenységben (osztály, kör, közösség) cselekvés (dráma), azaz részvétel folyamatában fedezzék fel a résztvevők a körülöttük lévő tárgyi világot (érzékelés), önnön belső világukat (énkép-kialakítás), a szociális világot, s abban helyezték el magukat, létesítsenek kapcsolatot vele (kommunikáció), morális érzékenységre, érzelmi stabilitásra, kreatív gondolkodásra tegyenek szert, s mindezt azért, hogy önmagukat jól ismerő, a világra nyitott, harmonikus és alkotó személyiségek, polgári társadalmi körülmények között élni tudó polgárok váljanak belőlük.” (Rusz 2004)

Mint azt számos helyen olvashatjuk, „a pedagógus-kutatások alapján megállapítható, hogy a tanárok gondolkodását és gyakorlatát a korábbi személyes és tanítási tapasztalatokból származó nézetek (beliefs), feltételezések/feltevés (assumptions) és ismeretek (knowledge) határozzák meg. (Burrows 2001, 2004, in Vigh 2010)” [...] Richardson (1996:103) szerint a nézetek „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevés, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során”. (Vigh 2010: 40) Szívesen felejtjük, de ugyanez érvényes a tanulóinkra is.

2008-ban Vekerdy Tamástól a következő gondolatok hangzottak el a VII. Nevelésügyi Kongresszuson: „A tananyag nem arra való, hogy elvégezzük, hanem kapcsolatteremtés a világgal.” „Nem az a stabil rendszer (lásd az oktatási rendszerünket –W.I.), amelyik nem

változik, hanem amelyik tudatosan változik.” „Élmény nélkül nem érdemes tanulni, mert az élmény öröm. Nélkülözhetetlen.” „Alapvető problémák vannak az iskolai értékeléssel. Nyolcféle intelligencia van. Csak az értelmi intelligenciát értékeli a mai iskola, annak a 10 faktorából is csak kettőt.” (Wenczel 2008:8) Állni látszék az idő, de éppen ezért kell újragondolni azt, amit és ahogyan tettünk és teszünk.

Oelschläger gondolataival zárjuk tanulmányunkat, mely ténymegállapítás és üzenet is egyben. Szerinte a [...] tanulás – nem lehetséges jó oktatás nélkül, ez pedig soha nem unalmas, különösen akkor nem, ha közben felhasználjuk a színjátszás eszközeit is (Oelschläger 2017).

## FELHASZNÁLT IRODALOM

Bolton, Gavin (1980) Drama in education and TIE: a comparison. In: Jackson, Tony. (ed.) Learning through theatre. Essays and casebooks on Theatre in Education. pp.69.78. Manchester University Press.

Bolton, Gavin (1993) A tanítási dráma elmélete. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

Bolton, Gavin (1995) A dráma helye a tantervben. Drámapedagógiai Magazin 1995/2, pp. 5-9. [http://letoltes.drama.hu/DPM/Valogatás/valogatás\\_1994\\_1996.pdf](http://letoltes.drama.hu/DPM/Valogatás/valogatás_1994_1996.pdf). Letöltés ideje: 2018. 06. 02.

Bolton, Gavin (2011) Changes in Thinking About Drama in Education. Source: Theory into Practice, Vol. 24, No. 3, Educating through Drama (Summer, 1985), pp. 151-157 <https://mantleoftheexpert.co.nz/wp-content/uploads/2011/06/Bolton-Changes-in-thinking-about-drama-Ed1.pdf>. Letöltés ideje: 2018. 07. 05.

Báthory, Zoltán; Falus, Iván (1997) Pedagógiai Lexikon I. és III. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Crawley, Angela ed. (2004) Oxford Basic English Dictionary. Oxford University Press, Oxford.

[Drama Game 2015] Drama Game: Yes, No, Please, Banana.

<http://www.bbbpress.com/2015/04/drama-game-yes-no-please-banana/>. Letöltés ideje: 2018. 07. 05.

[drámaped] (n. é.) Drámapedagógiai elvek és gyakorlatok. <http://epednet.ektf.hu>. Letöltés ideje: 2018. 07. 05.

Goffmann, Erving (1984) A hétköznapi élet szociálpszichológiája. Gondolat, Budapest.

Gabnai Katalin (2001) Drámajátékok - Bevezetés a drámapedagógiába. Helikon Kiadó, Budapest.

Heathcote, Dorothy (1989) The Fight for Drama – The Fight for Education. D. Heathcote's Speech from Conference 1989; Commemorative Re-issue. The Journal for Drama in Education Volume 28, Issue 1 Special Supplement Spring 2012

Heathcote, Dororthy (2007) Drama as a Learning Medium. Drámapedagógia szöveggyűjtemény. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen.

Hattie, John (2003) Teachers Make a Difference: What is the research evidence? Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers. Australian Council for Educational Research (ACER) Annual Conference on: Building Teacher Quality. Retrieved July 21, 2016, from [https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt\\_hattie.pdf](https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_hattie.pdf). Letöltés ideje: 2016. 11. 12.

Hattie, John (2012) Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Routledge.

Jankovics, Juliana (2011) Óraterv – 1. foglalkozás. [http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2016\\_2/Jankovics\\_oratervek.pdf](http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2016_2/Jankovics_oratervek.pdf). Letöltés ideje: 2018. 07.02.

Kaposi, László (1995) Színház és dráma a tanításban. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

Kovács, Éva Virág (n. é.) Szakdolgozat. [www.dramanetwork.eu/file/Szakdolgozat-%20Kovács%20Magda%20Virág.doc](http://www.dramanetwork.eu/file/Szakdolgozat-%20Kovács%20Magda%20Virág.doc). Letöltés ideje: 2018. 07.02.

Marunák Ferenc (1991) Mi is az a drámapedagógia? Drámapedagógiai Magazin 1991/1. szám, p. 4-5. [http://epa.oszk.hu/03100/03124/00001/pdf/EPA03124\\_dpm\\_1991\\_1\\_04-05.pdf](http://epa.oszk.hu/03100/03124/00001/pdf/EPA03124_dpm_1991_1_04-05.pdf). Letöltés ideje: 2018. 07.02.

Moraitis, Anastasia (2011) Dramapädagogik–Dramagrammatik. Dramatische Arbeit in allen Fächern. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz\\_dramapaed\\_ueberblick20110505.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz_dramapaed_ueberblick20110505.pdf). Letöltés ideje: 2018. 07.02.

Morgan, Norah & Saxton, Juliana (1997) A színház és a tanítási dráma közötti kapcsolat (Drámapedagógiai magazin, 1997/13. pp. 22-24.

Novák, Géza Máté (2016) Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. Neveléstudomány 2016/2. szám, pp. 43-52.

Oelschläger, Birgit (2017) Bühne frei für Deutsch! Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache. Deutscher Theaterverlag, Weinheim.

Oláh, Zsófia (2009) Elfelejtett tárgyaink - A legyező. HG.hu, 2009. 10. 16.

Pauska, Lajosné (1994) Hogyan tartok magyar órát drámapedagógusként? Drámapedagógiai Magazin 1994/7. szám, pp. 26-27.

[http://epa.oszk.hu/03100/03124/00007/pdf/EPA03124\\_dpm\\_1994\\_1\\_26-27.pdf](http://epa.oszk.hu/03100/03124/00007/pdf/EPA03124_dpm_1994_1_26-27.pdf). Letöltés ideje: 2018. 07.02.

Pál, József & Újvári, Edit (2001) Szimbólumtár. Balassi Kiadó, Budapest.

Pinczésné, dr. Palásthy Ildikó (2003) Dráma, Pedagógia, Pszichológia. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Pinczésné, dr. Palásthy Ildikó (2009) A drámapedagógia produkciófelülete és hatásmechanizmusa. Mediárium 3. évfolyam 1-2. szám 2009. tavasza  
[http://epa.oszk.hu/01500/01515/00005/pdf/mediarium-iii\\_089-098.pdf](http://epa.oszk.hu/01500/01515/00005/pdf/mediarium-iii_089-098.pdf). Letöltés ideje: 2018. 06. 03.

Romankovics, Edit (é. n.) Drámapedagógiai ötlettár a Romi-Suli olvasókönyveihez. Második évfolyam, munkapéldány [http://www.romisuli.hu/modszertan/tanmenet\\_drama\\_2o.pdf](http://www.romisuli.hu/modszertan/tanmenet_drama_2o.pdf).  
Letöltés ideje: 2018. 07. 05.

Rusz, Csilla (2004) Drámapedagógia az iskolában.  
<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2004/tel/5.pdf>. Letöltés ideje: 2018. 09 26.

Saunders, Nicolas J. (1996) Állatszellemek. Helikon Kiadó, Budapest.

Sárvári, Tünde (2016) A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben. Gyermeknevelés, 4. évf. 1. szám, pp. 124–139.

Szauer, Erik (1994): A szerepbe lépés mint keretbe foglalt tevékenység. Drámapedagógiai Magazin. [http://epa.oszk.hu/03100/03124/00009/pdf/EPA03124\\_dpm\\_1994\\_k\\_07-11.pdf](http://epa.oszk.hu/03100/03124/00009/pdf/EPA03124_dpm_1994_k_07-11.pdf).  
Letöltés ideje: 2018. 06.02.

Vígh, Tibor (2010) Az idegen nyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében. PhD-értekezés. Szeged 2010. Pedagógiai értékelés doktori program.  
[http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/vigh\\_ertekezes.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/vigh_ertekezes.pdf). Letöltési idő: 2018. 08. 19.

Wenczel, Imre (2002) Drámajáték és emberi kommunikáció. Tanterv Az Arany János Tehetséggondozó Program oktatási-nevelési tervéhez. II. rész.  
<http://users.atw.hu/dramapedagogia/dr/artanterv2.html> Letöltés ideje: 2018. 08. 29.

Wenczel, Imre (2008) Élménybeszámoló a VII. Nevelésügyi Kongresszusról. pp. 4-12.  
[http://epa.oszk.hu/03100/03124/00053/pdf/EPA03124\\_dpm\\_2008\\_2.pdf](http://epa.oszk.hu/03100/03124/00053/pdf/EPA03124_dpm_2008_2.pdf). Letöltés ideje: 2018. 07.02.

Wenczel, Imre (é.n.) Drámajáték és emberi kommunikáció. Képzési, továbbképzési program.  
<http://users.atw.hu/dramapedagogia/dr/vezetokepzes.html>. Letöltés ideje: 2018. 09. 12.

Zalay, Szabolcs (2008) Konstruktív Drámapedagógia. Doktori értekezés. Pannon Egyetem  
BTK Nyelvtudományi és Neveléstudományi Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori  
Program. [konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2008/Zalay\\_Szabolcs\\_dissertation.pdf](http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2008/Zalay_Szabolcs_dissertation.pdf). Letöltés  
ideje: 2018. 07.02.



## MELLÉKLETEK

### *1. sz. melléklet*

#### **Óra eleji játékok (motiváció, ráhangolódás, célkitűzés)**

**Cím:** Alkossunk sort!

**Fejlesztendő kompetenciák:** esztétikai-művészeti tudatosság, kifejezőkészség, matematikai kompetencia, anyanyelvi kommunikáció

**Eszközigény:** nincs

#### **Leírás:**

A tanulókkal sort alkotunk valamilyen szempont alapján. A tantárgytól függően a hangsúlyt a színekre, külső tulajdonságra vagy akár az életkorra is helyezhetjük. Fontos, hogy több szempontot is megfogalmazzunk, így nem lesznek „utolsók”, továbbá a tanulóknak is érdekesebb lesz a feladat.

**Cím:** Félmondatos játék

**Fejlesztendő kompetenciák:** anyanyelvi kommunikáció, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia

**Eszközigény:** nincs

#### **Leírás:**

Körben ülnek a tanulók és sorban haladnak, fél-fél mondatokkal. Egyikük megkezd egy mondatot, a másikuk befejezi. Ezután a mondat befejezője kezd egyet, és egy harmadik fejezi azt be és így tovább. Ebben a játékban nem fontos, hogy teljesen értelmes mondatok szülessenek, a lényeg az, hogy a mondatot befejezzék.

**Cím:** Mi változott?

**Fejlesztendő kompetenciák:** hatékony, önálló tanulás, anyanyelvi kommunikáció, kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia

**Eszközigény:** nincs

**Leírás:**

Egy kiválasztottat kiküldünk a szobából. Mielőtt kimegy, alaposan körülnéz: ki hol ül, hogy néz ki stb. Ezután a bent maradók helyet cserélhetnek, elcserélhetik ruhadarabjaikat, használati tárgyaikat: összesen három változtatást hajtanak végre. Behívják a kiküldöttet, akinek az a feladata, hogy rájöjjön, milyen változások történtek, amíg ő kint volt. Új játékkal, cserével folytatódik a játék.

A játék másik változata szerint a tanári asztalon helyezünk el tárgyakat. Megkérjük a tanulókat, hogy alaposan figyeljék meg, majd hajtás le a fejüket. Ekkor módosítjuk a tárgyak helyét vagy helyzetét. Szólításra a tanulók felemelik a fejüket és újra megfigyelik az asztalon lévő tárgyakat. Aki helyesen válaszolt, az lehet a következő, aki változtatja az asztal képét.

**Cím:** Szerep a falon

**Fejlesztendő kompetenciák:** esztétikai-művészeti tudatosság, kifejezőképesség, hatékony, önálló tanulás, szociális és állampolgári kompetencia, anyanyelvi kommunikáció

**Eszközigény:** csomagolópapír, színes filc

**Leírás:**

A történet szempontjából fontos, központi figura körvonalai kerülnek fel a táblára, vagy egy csomagolópapírra. A körvonalon belül kapnak helyet a figura belső tulajdonságai, a körvonalon kívül a külső tulajdonságai, és körülményei. Ezeket minden esetben a gyerekekkel közösen gyűjtjük össze!

**Cím:** Tulajdonságok szobrai

**Fejlesztendő kompetenciák:** esztétikai-művészeti tudatosság, kifejezőképesség, szociális és állampolgári kompetencia, anyanyelvi kommunikáció

**Eszközigény:** tulajdonságkártyák

**Leírás:**

Az önként jelentkezők egy kártyát kapnak, amelyek valamilyen emberi tulajdonságot tartalmaznak. A jelentkezők szoborként mutatják be a tulajdonságot, amelyet a többieknek ki kell találniuk. Ellentétes tulajdonságokat is bemutathatnak, ekkor párokban kell szobrot alkotniuk.

**Cím:** Képkirakó

**Fejlesztendő kompetenciák:** esztétikai-művészeti tudatosság, kifejezőképesség, hatékony, önálló tanulás, anyanyelvi kommunikáció (tananyagtól függően: matematikai kompetencia, természettudományos kompetencia, idegen-nyelvi kommunikáció, digitális kompetencia)

**Eszközigény:** boríték, puzzle vagy darabjaira vágott fénykép

**Leírás:**

A tanulókat csoportokra osztjuk és a megkérjük őket, rakják ki a borítékokban található képet. A gyerekek a kirakott képről fogalmazzanak meg igaz állításokat. A kirakókra az órai anyaggal kapcsolatos képeket válasszuk!

## **Óra végi játékok (lezárás, szintézis, tanulság)**

**Cím:** Mulassunk!

**Fejlesztendő kompetenciák:** esztétikai-művészeti tudatosság, kifejezőkészség, szociális és állampolgári kompetencia

**Eszközigény:** néhány egyszerű hangszer

### **Leírás:**

Bármely tanult, ismert népdal vagy népi játék beilleszthető az óra végére. Próbáljunk egyéni szerepeket igénylő játékot választani. A népdaloknál az óra tananyagához kapcsolódó dalokból válogassunk. Szövegfeldolgozó óra végén osszuk ki a történet szerepeit a tanulók között, majd a mulatozókat és a zenekar tagjait is nevezzük meg.

**Cím:** Rajzoljunk együtt!

**Fejlesztendő kompetenciák:** hatékony, önálló tanulás, esztétikai-művészeti tudatosság, kifejezőkészség, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia, anyanyelvi kommunikáció

**Eszközigény:** nagy méretű rajzlap vagy csomagolópapír, színes filc

### **Leírás:**

Egy-egy nagy rajzlapot terítünk a földre, és 6-7 főből álló kis csoportokra osztjuk az osztályt. A játékot kétféle módon is használhatjuk:

1. előzetes beszélgetést követően,
2. összefoglaló jelleggel.

A megadott időkeret lejártá után mindegyik csoport elmondja, mit rajzolt le, mit szeretne ezzel bemutatni. Fontos, hogy mindegyik csoport bemutassa a rajzát, majd beszéljük is meg azokat!

**Cím:** Mi volt a képen?

**Fejlesztendő kompetenciák:**

**Eszközigény:** a tananyaghoz kapcsolódó kép

### **Leírás:**

A csoport négy-öt tagja kimegy a teremből, a többieknek egy képet mutatunk, amelyet 2 percig nézhetnek. Ezután a tanulók két percet kapnak, hogy megbeszéljék, melyek a kép legfontosabb információi. A kiküldött tanulókat egyesével hívjuk be. A csoport elmeséli, mi volt látható a képen, a következő játékosnak, az előző adja tovább szóban a kép leírását. Így folytatódik az utolsó játékosig, akinek le kell rajzolnia a képet és szóban el is kell ismételnie a hallottakat.

A játék nehézségi fokát a kiválasztott képpel, kevesebb kiküldött játékosal, illetve csoportmunkával is változtathatjuk.

## *2. sz. melléklet*

### **“Élő adás” (Forrás: Wenczel Imre: Drámajáték és emberi kommunikáció)**

**Csoport:** 7-12. évfolyam, a drámajátékban járatlan is lehet. (Létszám: 15-22 fő)

#### **Körülmények:**

- tér: tanterem félretolt padokkal, vagy a játéknak és a létszámnak megfelelő nagyságú terem; körberakott székek, a gyerekek úgy ülnek, hogy mindenki mindenkit jól lát.
- idő: 15-40 perc.

**Megjegyzés:** A játék ideje nagyban függ a játszóknak affinitásától és fantáziájától.

**Téma:** Lehet a tanár által megajánlott, majd közösen vállalt; de lehet a gyerekek által megajánlott és egyeztető beszélgetés nyomán közösen vállalt.

**Megjegyzés:** Az egyeztető beszélgetésnek, a kérdések fajtáinak, illetve a tanári kérdéseknek és a gyerekek válaszainak kezelésére javasolt áttekinteni Neelands könyvének ideillő fejezetét.

#### **Néhány lehetséges téma:**

- Elefántkötészet (Gabnai Katalin nyomán)
- Eladják az iskola épületét...
- Bemutatunk egy új találmányt...
- Az iskola tanulói nyilvánossághoz fordultak, mert elégedetlenek az iskolájukkal. (Fontos a távolítás!!)
- A mindennapos utazás problémái.
- Nincs időnk semmire.
- Öngyilkos lett valaki a környezetünkben (Távolítás!!!)
- Új adatok Petőfi eltűnéséről...

(Fantázia kérdése, hogy milyen és mennyi témát tud egymásnak felajánlani tanár és diák – diák és tanár.)

**KERET:** Korunkban, Magyarországon, egy országos televízió stúdiójában vagyunk. Stúdióbeszélgetést, vitát, problémafeltárást, fogalomtisztázást (stb.) folytatunk “élő adásban” a

“szerkesztő-riporter” (a tanár) irányításával. A gyerekek szerepük szerint általuk választott figuraként körben ülnek a “stúdióban”, és legjobb tudásuk szerint szólnak hozzá egyetértő, fogalomtisztázó vagy vitázó/megkérdőjelező attitűddel.

Megjegyzés: A szereplő érzelmi hozzáállásáról és szerepmegformálásáról még a szerepbelépés előtt beszélgetünk. Ez közös tudásként működik majd tovább a játék folyamatában.

A játékvezetés (egy lehetséges módja):

1. Miután megállapodtunk a játék keretében, idejében, tereiben/helyszínében, témájában, a szerepekben, a tanár jelezheti, hogy “MOST” indul a játék.
2. A tanár és a gyerekek szerepben:

**A tanár/stúdióvezető (riporter) szövege:**

*Szeretettel köszöntöm önöket a stúdióban. Tudják, hogy percekben belül élő adásban leszünk. Onnan vesz bennünket egy kamera, onnan és onnan is.*

(Mutatja, ezzel is hitelesíti a teret és a szituációt.)

*Mindannyiunkra csíptettek egy apró mikrofont, ez azt jelenti, hogy nem nagyon lehet majd mozogni, ugyanis szörnyű zajok keletkeznek ilyenkor. Kérem, megfelelő hangerővel, jól artikulálva beszéljenek majd.*

*Mielőtt indul az adás, a szerkesztő kollega szeretné még egyszer ellenőrizni a neveket – tudják, amikor beszélnek, adáskor a képernyő alján megjelenik a nevük.*

*Kérek tehát egy rövid bemutatkozást és azt is tegyék hozzá, hogy milyen minőségben vannak itt (tudós, szakértő, az utca embere, szomszéd...) !*

(Megjegyzés: Ez a szerepek megerősítése, a szerepbelépés megkönnyítése, tudatosítása is egyben, amellett, hogy már maga a szerepjáték aktusa folyamatban van.)

*Köszönöm. Most azonnal befejeződik a reklám, ott az üvegfalon túl jelez a kollégám, ha kigyullad az a piros lámpa, akkor adásban vagyunk.*

3. (ADÁSBAN) A stúdióvezető szerkesztő-riporter (a tanár) köszönti a nézőket, elmondja, hogy kik, milyen céllal tartózkodnak a stúdióban, felvezeti a témát, és megszólalásra ingerlő kérdés(ek)e)t tesz fel a stúdióban ülő embereknek.
4. Ha kifáradna (vagy megakadna) a beszélgetés, esetleg kiesnének a gyerekek a szerepükből, a stúdióvezető azt mondja: **Most pedig rövid reklám következik.** Ezzel kilép a zárt szituációból, és vagy még mindig szerepből vagy szerepen kívül megbeszéli a gyerekekkel, hogy
  - mi a probléma,
  - hogyan kell viselkedni egy élő adásban,
  - milyen módon folytatható a beszélgetés (érdemes-e egyáltalán az adott témát folytatni, vagy más keretet, esetleg más játékot akarnak a gyerekek).

A "reklám" végeztével vissza lehet térni a vállalt kontextusba, és tovább játszani.



### **3. sz. melléklet**

#### **A csodatévő legyező**

Valamikor, igen régen, élt egy fiatal pásztor. Szép szál legény volt, de szegény, mint a templom egere. Egy nap meglátta az öreg halász világszép leányát, s attól fogva éjjel-nappal ő járt az eszében. Megszerette a lány is a pásztort, még álmában is őt látta. Elhatározták, hogy hamarosan megtartják a kézfogót.

Csakhogy hiába. A halász leányát néhány nap múlva egy vénséges, gazdag kalmár kérte feleségül. A szegény halász odaígérte neki, s ráparancsolt a leányra:

- Mától fogva színét se láthatod annak az ágrólszakadtnak! Mire a hold elfogy, a gazdag kalmár felesége leszel!

Sírt, kesergett a lány, de nem tehetett apja ellen. A fiatal pásztor meg elbujdosott.

Ment, vándorolt, estére sűrű rengetegbe ért. Talált egy odvas, öreg fát, bemászott az odúba, hogy abban húzza meg magát éjszakára.

Éjfél tájban nagy zúgásra-morgásra riadt. A szörnyeteg erdei sárkány röppent a fa alá zsákmányával, egy fehér szakállú öregemberrel. Jó erősen odakötözte a fához, és rárivallt:

- Reggel felfallak! Addig alszom egyet!

És már horkolt is, hogy zengett belé az erdő. A pásztor nem sokat gondolkodott, kimászott az odúból, és gyorsan eloldozta az öregembert. Amikor megszabadult, így szólt az öreg:

- Megmentetted az életemet, legény! Fogd ezt a legyezőt! Aki ezzel háromszor meglegyinti magát, egy csapásra megfiatalodik!

Megörült a legény a ritka ajándéknak. Sietett vissza a falujába. Épp aznap volt a lakodalom. Jött is a násznép. Ott lépdelt a szépséges leány a csúf vénség oldalán. Szomorú volt az arca, fehér, mint a vászon.

Megsajnálta a pásztor, gondolta, ha már nem lehet az övé, segít rajta. Odalépett a vén kalmárhoz, elővette bűvös legyezőjét, és azt mondta:

- Fiatalodj meg! - Azzal háromszor meglegyintette.

Kisimultak a ráncok a vénember arcán, fehér haja visszafeketedett, termete kiegyenesedett. Hanem a mohó kalmár nem érte be ennyivel. Kikapta a legyezőt a pásztor kezéből, és tovább legyezte magát:

- Még fiatalabb akarok lenni! Még fiatalabb!

Szempillantás se telt belé - egy csecsszopó gyerek rugódzott a vén vőlegény helyén a porban.

- Nem menyasszony kell ennek, hanem dajka! - hahotázott a násznép, de nem széledt szét, hanem megülte nyomban a halász leánya meg az ifjú pásztor lakodalmát.  
japán népmese

### ***Elemzés***

A fenti szöveg japán népmese. Sok hasonlóságot találunk a magyar népmesékkal: akár a szereplőket, akár a helyszíneket vagy a cselekmény idejét vizsgáljuk, nem tűnik számunkra sem idegennek a gyerekkorunkban megismert meséktől.

### ***A szereplők és jellemzésük***

A mese főbb szereplői a szép lány, a lány apja, fiatal pásztor, vén kereskedő, öregember. Ezek olyan, minden nép által ismert embertípusok, amellyel könnyen lehet azonosulni, s a mai napig könnyen azonosíthatók.

Ugyanezt mondhatjuk a szereplők foglalkozásaira: pásztor, halász, kalmár. Érdekes lehet elgondolkodni a szereplők miért ezeket a foglalkozást űzik? A pásztor a juhokra vigyáz, a szelíd lány is a báránya? A halász is „jó fogást” szeretne a lányának? Természetesen a kalmár ad és vesz, pénzen veszi meg az általa elképzelt boldogságot vagy csak birtokolni akarja a lányt?

A szereplők tulajdonságai között vannak egyértelműek. A pásztor a fiatal, szép, szegény legény. A lány valószínűleg apja egyetlen gyermeke, aki ellátja apját, szépsége feltűnő. A halász öreg, a kalmár szintén, viszont gazdag, ráadásul mohó. Az ősz szakállú öregember hálás.

Nézzünk mélyebbre, nézzük meg a szereplők mozgatórugóit és jellemüknek mélyebb szintjeit.

A legény beleszeret a lányba, valószínűleg első szerelme. Az apai szigor ellen azonban nem mer tenni, elbujdosik. Nem vállalja fel a konfliktust, elvonul, elmenekül a probléma elől. Olyannyira, hogy egy fa odvába bújnik, szinte remeteként. A fa odvában viszont nem lel nyugalomra, ki kell bújnia. Mintegy újjászületés, vagy akár egy bábójából kibújó rovar esetében

hatalmas változás történik. Aki eddig nem mert ellenszegülni egy apa szavának, most életét kockáztatja egy idős ember megmentéséért. Az erdőbéli események hatására úgy dönt, mégis szembenéz szerelme elvesztésével. Mikor azonban saját boldogságát is kész feláldozni a lányért, akkor történik meg a csoda.

A lány nem túlzottan direkt karakter. Ezt okozhatja a régi, távol-keleti férfiak uralta társadalom is, ahol nem volt szokás a nőknek túl sok szerepet szánni. Láthatjuk, hogy egy gondos, apját tisztelő teremtéssel van dolgunk, aki megízlelte a szerelmet is, olyannyira, hogy még álmodott is róla. Az apja holdfogyatkozásakor kívánja feleségül adni a lányt. A hold gyakran szimbolizálja a nőiességet, a holdciklus végén pedig a várható termékenységi állapot idejére lett kijelölve a frigy napja. Az esküvőjén sem – bár ellenére van – száll szembe a férfiak akaratával, végül a harmadik férfi oldja meg az ellentétet. Így az esküvőt mégis megtartják.

Az apa figurája okozza igazán az ellentétet. Az idősebbek, a családfők a japán kultúrában nagyon nagy tiszteletnek örvendtek, szavuk szent és sérthetetlen volt. Az egyetlen lányát nem tiltotta el a pástortól egészen addig, míg a pénzes kereskedő feleségül nem kérte. Felvetődik a kérdés: az apa a lányát védte, mikor a biztos megélhetést nyújtani képes kalmárt jelölte ki férjéül, vagy a saját helyzetét, öregkorát látta biztosítva? Esetleg mindkettő? Végül, mégsem akadályozta meg a szerelmesek házasságkötését.

A sárkány kettős szerepkörét a föld és a szent vizek fölötti ősi uralmát már Hérodotosz a Kr.e. 5. századi beszámolója is megemlíti, bár a leírásból a krokodilra ismerünk rá. Az egyiptomiak szentként tisztelték a krokodilokat, „metszett kövekkel ... aranygyűrűkkel” ékesítették őket, mancsaikat „arany karkötőkkel díszítették”. Valószínűleg ebből a szokásból ered a legenda, miszerint a sárkányok titkos készletek urai. Jób könyvében a borzalmas szörny leírása: „A szájából szövétnekek jönnek ki, és tüzes szikrák omlanak ki.” Ez az egyik legkorábbi leírása annak, hogy a sárkány tüzet okád. A sárkányt a keresztények a gonosszal hozták összefüggésbe, s a tűzokádó szörnyet a pusztítás és a halál jelképeként és a sátán megtestesülésének tartották. A magyar népmesékben is a gonoszság jelképe a sokfejű sárkány. A keresztény szentek is harcoltak a sötét, a gonosz ellen, aki gyakran öltötte sárkány vagy kígyó alakját. Kínában és a Távol-Keleten a sárkánynak vagy lungnak sokkal kifinomultabb és pozitívabb szerep jut: a magasabb rendű szellemek és az átváltozás isteni hatalmának jelképe. Képviseli a mennyet, a cselekvést és a hím nemet kifejező jangot. A császári család is jelvényállatul választotta.

Az előzőek alapján úgy gondolom, a sárkány itt sem egyedül a gonoszság megtestesítője. Bár szörnyeteg, és fel akarja falni az öreget, akit mozgásképtelenné is tesz – betegség és halál? -,

szinte kiválasztja a fát, ahol a pásztor rejtőzik. Így mintegy felajánlja a lehetőséget a segítségnyújtásra, ami egy különös dolgot eredményez. A pásztor és az öreg később nem próbálja legyőzni az alvó sárkányt.

Az öregember figuráját érdekesnek tartom. A sárkány miatt mozdulni sem képes öreg szembenéz a halálával, ami hamarosan bekövetkezik. Egy fiatalember azonban megmenti az életét. Így az öregember lehetőséget kap arra, hogy továbbadjon valami fontosat halála előtt egy nála fiatalabbnak. Az is különös, hogy az idős ember nem használta magán a legyező csodatévő képességét.

A kalmár talán a legegyszerűbb jellemű karakter a történetben. Idős, mégis fiatal lányt kíván feleségül venni. Gazdag, de mohó. A mértéktelensége miatt hiúsul meg az esküvő. A telhetetlensége azt okozza, hogy csecsemővé változik. Itt érződik a keleti hatás a történetben, hiszen szinte egy reinkarnáció történik, ahol a földi javakat kergető léleknek újra kell élnie az életet, amelyben talán tanul előző hibáiból.

### ***A helyszínek és jelentésük***

A helyszínek a falu és az erdő. A falu az otthont jelenti ebben a történetben, az erdő pedig egy olyan helyet, ahol különös dolgok történnek.

Az erdő egy összetett szimbólum, sokféleképpen értelmezhető. Lehet lélek és a feminin princípium jelképe. A beavatásra és az ismeretlen veszélyre is utalhat. A sötét vagy elvarázsolt erdőbe való belépés határ-szimbólum: a lélek megmerítkezése az ismeretlenség veszélyeiben. Számos európai mesében szerepel ebben az értelemben: Piroska és a farkas; Jancsi és Juliska. Az erdő a halál birodalma; a természet titkait rejti. Spirituális világ, amelyen áthatolva az ember megtalálja a jelentést. A hindu aszkéták az erdőbe vonulnak vissza, hogy ott elmélyedhessenek a meditációban. A hindu hagyományban „erdőlakónak” hívják azt az embert, aki elhagyta az aktív életet a kontemplatívért, s így meghalt a világ számára: „Ám azok, kik a vadonba vonulnak, / önmérséklettel, szent elmélkedéssel [...] az Örök Lélek birodalmába jutnak” (Mundaka upanisad, I, 2, 11).

Az áthatolhatatlan sűrű erdő az állandó életfolyamat jelképe is lehet: „Amit neveznek erdőnek – a születések lánc az. / Benn határtalan sűrű – az emberélet erdeje” (Kút-példázat, Mahábhárata, XI. 6).

Keresztény értelmezésben Krisztus világosságával szemben a lunáris, alvilági erőkre, a sötétségre és a bűnre utal.

Szabó Lőrinc az erdő keleti mítoszokban megjelenő negatív szimbolikáját eleveníti föl: „...minden elégedetlen / és harc és kétségbeesés; – // és szólt Dsuang Dszi: – Hiába, ez a törvény, / ez az irigység erdejé!” (Az irigység erdejében). (Pál & Újvári 2001)

Az erdőben a pásztor a ház helyett a fa odvában tölti az éjszakát, sárkányt lát és egy öregembertől varázslatos legyezőt kap. Ez az a hely, ahol a fiúnak felül kell emelkedni önmagán, saját félelmeit legyőzni. Ez okozza végül a sikerét is.

A faluban az emberek mindennapi élete zajlik. A falu a mesében a nappali, az erdő az éjszakai eseményeket mutatja be. Az erdő az álom, a varázslat, a falu a realitás, amelybe csak a végén keveredik bele egy csodás elem. A falu egyszerűen befogadható, tudatos cselekvések helye. Ez lesz az a hely is, ahol élni fognak a fiatal szerelmesek is.

### ***A tárgyak és a számok***

Az első tárgy, ami már a történet címében is megjelenik: a legyező. A fennmaradt művészeti emlékek tanúsága szerint ősidők óta használnak legyezőt hűsítésre és a tűz élesztésére. Legegyszerűbb megoldásnak erre a lótusz- és pálmalevél kínálkozott, melynek formájától a legyező azóta sem rugaszkodott el túlságosan. Már egyiptomi és perzsa ábrázolásokon találkozhatunk urukat legyezőt szolgálókkal; ezen eszközök tollból, szőrből vagy levélből készültek.

A ma ismeretes összehajtható legyező őse először a 2. századi Kínában tűnt fel: a merev papírt bambusz vagy fa keret fogta közre. Ezt a megoldást fejlesztették tovább a japánok, akik – a legendás japán ergonómia jegyében – az összehajtható, és így praktikusabban hordozható-tárolható verzióval álltak elő. Az összehajtogatott változat a 8. században terjedt el, majd jutott el kínai közvetítéssel az európai világba. Olyan nagy sikerre tett szert, hogy egy időben ez vált a legkeresettebb japán exporttermékké Kínába, és az európai piacon is magáénak tudhatta az egyik első japán exportcikk tiszteletreméltó státuszát.

A japán legyező szára birtokosának rangjától függően bambuszból, szantálfából vagy csontból készült, erre feszítették rá a finom díszítésű, merevített papírt. A drágább legyezőket művészek festették; a dekoráció révén lakberendezési dísz tárgyként is kezdték használni.

A legyező a japán kultúrának fontos elemévé lépett elő: szerepet kapott a társadalmi érintkezés, az etikett terén is. Kifejezheték vele a jókívánásokat, tiszteletet, és felbukkan a komplex szimbólumrendszerű hagyományos japán színházi táncoknál is. Típusa, alapanyagai, sőt a fa

merevítőlapok száma jelezték tulajdonosának társadalmi hovatartozását, az udvari öltözetnek szerves részét alkotta. (Oláh Zsófia 2009)

A történetben a legyező varázsereje is a „tűz felélesztésére” szolgál – bár ez a tűz nem az otthoni tűzhely lángja, hanem az élet tüze. A tárgy által megmozgatott levegő az öreget megfiatalítja. A legyező helyett az ifjú pásztor kaphatott volna olyan tárgyat is, amely gazdagságot hoz számára. A jellemváltozás és a bizonyos fajta bölcsesség megtalálása érezhető abban, hogy egy ilyen különös képességű eszközzel sikerült megkapnia a lányt, amely képes lett volna még jobban megerősíteni az – immár megfiatalodott – kalmár frigyét.

A fehér szakállú öreget elraboló sárkány kötéllel csomózza a túsztát a fához. A csomó érdekes jelkép, ambivalenciája az oldás és kötés ellentétéből fakad: a csomó lazítása, kioldása a szabadság, az üdvözülés, a bonyodalom megoldásának a kifejezője, míg a csomó megkötése a probléma, az akadály, a gonosz varázslás jele.

Ártó csomó szerepel pl. a sumer Innin istennő alvilágjárását elbeszélő eposzban: „az alvilág kapujában ártó csomót köt” (A nagy égből a nagy föld felé... 98). Kínában a magas életkort és a jóhoz tartozást jelzi. A bambuszrúdon, mint Ég–Föld-tengelyen, az egymást függőlegesen követő csomók az ősi, lényegi hierarchiát, a világ transzcendens rendszerét szimbolizálják. Ugyanakkor létezik olyan boszorkányság, amelynek keretében ártó mágikus csomót készítenek, a Korán ezért imát ír elő védekezésül.

A mozdulni képtelen, megkötözött idős embert egy fához kötözte az erdei szörnyeteg. A fa a növényvilág ciklikusan pusztuló és újrasarjadzó részeivel, elsősorban a virágokkal szemben az életerő (és különösen az örökzöld fa) az öröklét szimbóluma. A fa, mint világtengely a mitikus világképek egyik leggyakoribb motívuma; elnevezése: világfa, kozmikus fa. Mivel gyökereivel a földre hatol, törzsével a földi, ágaival az égi szférában él, a világ vertikális egységeinek összekapcsolója; az alvilág, a földi és az égi világ közti kommunikációt teszi lehetővé. A szellemvilágba, az isteni szférába emelkedés útját; az ezoterikus tudás, a gnózis elérését fejezi ki. A földi világ szakrális középpontja, a hármas kozmikus rendszer alappillére. A föld mélyén, a világ közepében gyökerezik. Kapcsolatban áll az ősi vizekkel, és belenő az idő világába, gyűrűket fejlesztve, hogy kinyilvánítsa korát; ágai viszont eléri a mennyet, az örökkévalóságot, így bejáratként szolgál a szoláris hatalomhoz. A világrend tér- és időbeli tagoltságát reprezentálja. A hindu világfa az év szimbóluma, amely körül a nappal és az éjszaka madarai keringenek (Rig-véda, I. 164).

A kozmikus fa jelentéseivel sok tekintetben összefonódott az életfa szimbolikája, amely azon túl, hogy világtengely és középpont, elsősorban a regeneráció és az ősi tökéletes állapothoz való visszatérés kifejezője. A drágaköveket vagy különleges virágokat, gyümölcsöket termő édenkerti fák a sumer, hindu, kínai, japán Paradicsom-képzetekben is szerepelnek. Jellegzetes motívum az élet vizének, forrásának az életfa mellőli eredeztetése is. Gyümölcse halhatatlanságot biztosít, pl. a taoista hagyományban a Nyugati Paradicsom közepén növő őszibarackfa termése bír ilyen hatalommal.

A fa és az állatok társítása szintén jelképes. A gyökérnél kígyók, a törzsnél általában szarvasok, az ágak között pedig madarak jelennek meg. A fát őrző kígyó vagy sárkány a megszerzendő gyümölcs, tárgy, átvitt értelemben a bölcsesség elérésének nehézségét jelenti. (Pl. Iaszónnak sárkánnyal kell megküzdenie az aranygyapjas kos Arész ligetében fára akasztott bőréért. Az Ótestamentumban a tiltott tudás megszerzését éppen a kígyó ösztönzi, az ábrázolásokon a fára tekeredve kínálja a tiltott gyümölcsöt (Jan de Limbourg és testvérei: Bűnbeesés és kiűzetés a Paradicsomból, Berry herceg óraskönyve, 1415–1416, Chantilly, Musée Condé). A természeti népek mítoszaiban az állatokhoz hasonlóan lélek-jelkép, a személyek alteregója is lehet; az emberek származását is eredeztették fából. Pl. a germán hitvilágban az első emberpárt az istenek kőrisfából és szilfából keltették életre. A görög mitológiából is ismertek hasonló elképzelések, pl. Hésziodosz szerint a réz-nemzedék keletkezett kőrisből (Theog., 563); Adónisz mirhafából született (Ovid. Met., X. 512–513). Kínában a megmunkált fadarab az önzéstől és vágyaktól való mentesség, az egyszerűség taoista eszményére utalt (Tao Te king, 15). A későbbi taoizmus jelképrendszerében a görcsös, megmunkálásra alkalmatlan fa az egyéni szabadság jelképe (Po Csü-ji: Görcs fa). (Pál & Újvári 2001)

A történetben több jelentéssel bírhat a fa: az öregembert ahhoz kötik, amelyikből a fiatal kibújik, szinte újra megszületik. Az idősek általában bölcsek, tapasztaltak, birtokolják a tudást. Azonban azt, ha nem adja át, a halál értelmetlen lesz, akár egyedül, kikötözve, egy szörnyeteg gyomrában végezni.

A három tökéletes szám: a totalitás, a befejezettség száma. A múlt–jelen–jövő hármassága az Idő teljessége, egysége jelenik meg benne. A különböző vallásokban a világ vertikális tagolódásának elképzelésében hármas felosztásról beszélhetünk: az ég, a föld és az alvilág régióinak száma (pl. már a sumer hitvilágban: Gilgames, Enkidu és az alvilág, 11–13). A Szentség száma, amint ezt a világ különböző vallásaiban megjelenő istenhármasságok is bizonyítják. A kínai hagyományban a „hármasság” kifejezés arra utal, hogy minden egység voltaképpen háromlábú, s csak akkor áll szilárdan, ha három ponton van alátámasztva (pl.

háromlábú tűzhely, háromlábú edény). A Ji king trigrammák segítségével rajzolta meg a világ képét. A trigramma három vonala a legalapvetőbb hármasságot, a föld–ember–ég hármasságát jelenti. Az ég az egy, az apa; a föld a kettő, az anya; az ember a három, az ő gyermekük. (Pál & Újvári 2001)

Érdekes az is, hogy a mesékre jellemző 3-as szám a férfiak száma, akik a lány életében jelen vannak. Ezek az emberek az összes életszakaszt megszemélyesítik a történet során: az ereje teljében lévő ifjú férfit, az öregkort és a csecsemőkort, gyermekkort.

Az ember egyben összekötő is ég és föld, fenti és lenti, szellemi és anyagi világ között. A Tao Te king szerint a háromból származik minden. Buddha, a beavatás; Dharma, az Univerzum morális kódexe és Sangha, a Rend vagy Templom. A három nemcsak az elvont gondolkodásban jelenik meg fő szervezőelemként, hanem a hiedelmek, a mesék szintjén is. Az áldó vagy átokformulák csak háromszor elismételve hatásosak; az apa három fiából mindig a harmadik, a legkisebbik győzedelmeskedik; a királyfinak a mesében három próbát kell kiállnia, hogy elnyerje a királylány kezét. Jelen esetben a legyezővel is háromszor kell meglegyinteni azt, akin a varázslatot véghez akarjuk vinni.

### ***A konfliktus***

A konfliktus kialakulása ott figyelhető meg, mikor a magasabb társadalmi osztályba tartozó, gazdagabb kalmár akarata ütközik a szegényebb pásztor céljaival. Az apa céljait már taglaltuk, valószínűleg az ő gondolkodásmódjában a biztos megélhetés a kölcsönös szerelem előtt áll a lényeges dolgok között. Maga a konfliktus nem oldódik meg azonnal, hanem eltolódik, egészen a mese utolsó részéig. Itt találkoznak újra a lány kegyeit kívánó férfiak. A megoldás azért lehet érdekes, mert a „megmásíthatatlanba” beletörődő ifjú azzal éri el célját, hogy jót akar a lánynak, akit szeret. A konfliktus feloldását végül az a szereplő hozza meg, aki gerjesztette. Ahelyett, hogy megelégedett volna a csodával, mohóságának nem tudott ellenállni, így akadályozta meg magát a lány megszerzésében s így segítette elő a pásztor annak elérésében.

Az érzelmi ívet ebben a történetben „kétpúpúnak” érzem. Az egyik csúcspont az, mikor a fiatal szerelmeseket eltiltják egymástól s a fiú elbujdosik. A másik csúcspont számomra, mikor a vén kalmár mellett lépdelő párja miatt újfent azt hisszük, hogy nem lesz megnyugtató a befejezés. Bár az erdőben is izgalmas dolgok történnek, nem érzek olyan erős érzelmi szintet, mint ennél a két jelenetnél.

### ***A fókusz***



Mindig is azt vallottam, azok a jó történetek, amelyek többrétegűek. A mondanivalója más legyen egy öt éves gyermeknek, más egy fiatalnak, más egy idősnek. Szólítsa meg a nőt és a férfit is, gondolkoztasson el. Közben kösse le a figyelmet, mozgassa meg a fantáziát, varázsoljon el. A mese elolvasása után azt vettem észre, hogy megnyerte a tetszésemet és elgondolkodtatott. Éreztem, hogy az egyszerűen is befogadható történet mélyebb gondolatokat is rejt és ébreszthet.

A cselekmény fókuszán gondolkodva több ötlet is eszembe jutott. A történet végén az az egyszerű és közérthető tanulság fogalmazódott meg bennem, ami sok mesénkben is megjelenik: „jött helyébe jót várj.” A fiatal pásztor nem lázadozott az idősek, a tapasztaltak ellen, segített a bajba jutott öregben, megfiatalította ellenfelét. Itt egy igazi zen buddhista tanulságot láthatunk megjeleníteni: „Az önző céllal véghez vitt jócselekedetek haszontalanok a megvilágosodás eléréséhez” – Bódhidharma.

Úgy éreztem azonban, tovább kell gondolkodnom, nem elégedhetek meg az első, leginkább egyértelmű mondanivalóval. A kalmár cselekedetéről az jutott eszembe, hogy jó fókusz lenne a „mohóság bajba sodor”. Úgy érzem egy általános iskola alsó tagozatában ez megfelelő is lehetne egy drámaóra fókuszának.

A csecsemővé változott öregember esetét is furcsának találtam. Mintha kapott volna egy második esélyt, hogy jobb emberré váljon, megszabaduljon a pénzközpontú gondolkodásától, mohóságát legyőzhesse.

Ekkor úgy döntöttem, más szemszögből fogom megvizsgálni a történetet. Olyan sok minden szól a férfiakról, tanulmányozni kellene a nő sorsát! Apjával él, valószínűleg ellátva őt, hiszen abban a kultúrában, a régi korokban nem igen tehetett mást. Apja szavát elfogadja, bár sír és kesereg, nem szegül szembe. Képes hozzámenni a kalmárhoz, csak a csoda az, ami megmenti őt ettől, s szerelmük beteljesülhet. Nem túl pozitív dolgok ezek így végiggondolva. El lehetne játszani a történetet a nőt állítva a középpontba, aki mégiscsak az események mozgatórugója – bár nem akarattal. Itt a fókusz lehetne „a nő sorsa”. Jobban kiemelve a női karaktert, alaposabban elemezni érzéseit, gondolatait, míg zajlanak körülötte az események. Izgalmasnak találom ezt a megközelítést, mégsem ezt választottam, mert úgy gondolom, nem tudnám olyan mélységben megérteni a női lelket és az érzelmeket, amilyen szinten az igaz és őszinte lenne.

Amit kevésbé értettem a mese olvasásakor, az a pásztor reakciója, mikor kiderült, nem lehet övé a lány. Nem próbált meg szembeszállni az apával, nem indult el „szerencsét próbálni” kedveséért, nem szöktette meg a lányt. Bánatában elbujdosott. Először eltűnt az emberek szeme

elől, hiszen elment a faluból. Aztán szinte láthatatlan lett, mert egy fa odvába bújt be. Ezek után nagyon meglepőnek találtam, hogy előbújva, egy sárkány akaratával szembeszállva menti meg a fehér szakállú öreget. El kellett vonulnia a „világtól”, hogy megváltozzon. Így nyerte el a varázserejű tárgyat s képessé vált szembenézni sorsával. Mégsem agresszívan lépett fel ellenfelével, hanem jó szándékkal. Másnak érzem ezt, mint az európai mesékben. Ott gyakran történik meg az ellenfél legyőzése, s ez gyakran egy küzdelem vége. Itt viszont úgy győzött, hogy segíteni akart. Ebben az esetben a fókusz lehetne az „önmagunkon felülemelkedés”, a lehetőség, hogy változzunk, jobba legyünk. Itt két esetben is megtörtént ez. Mindkét esetben önzetlen volt, amivel vissza is kanyarodtunk az első fókuszról említett zen tanításhoz.

Ezt érzem a legerősebb fókuszunknak, ami számomra is fontos. Mielőtt a környezetünket akarnánk befolyásolni önző céljaink érdekében, magunkba kell néznünk, meg kell ismernünk magunkat. Hajlandónak kell lennünk a – jobb irányba mutató – változásra. Hippokratész szerint: „Ha nem vagy kész változtatni az életeden, nem lehet segíteni rajtad!”. Annyival egészíteném ezt ki, hogy a változást azonban mindenképpen önvizsgálattal kell kezdeni és önmagunkat változtatni akarással. Ha ismerjük hibáinkat, tudunk rajtuk változtatni, s ez a változás életünkben is változást hoz. Az én fókuszom „ismerd meg önmagad és változtass a hibáidon”.

## **A mese feldolgozása**

### ***Fókusz***

„Ismerd meg önmagad és változtass a hibáidon!”

Tervezés és előkészítés

Nevelési területek: közösségformálás, önismeret, érzelmi fejlesztés

Szükséges eszközök: különféle apró használati tárgyak, 1 legyező, 2 kosár, 2 zacskó száraz rizs, 1 nagy méretű (szövet)anyag, apró csengők, 1 dob, 1 távol-keleti zenei CD

Tér: átrendezhető osztályterem

A tanítási drámát a saját osztályommal játszottam egy dupla irodalomóra keretében.

<b>Ráhangolás</b>	
A bevezető, ráhangoló feladatot mindenképpen úgy érdemes megválasztani, hogy előkészítse, bevezesse a	

feldolgozandó történetet és kapcsolódjon a fókuszhoz. Ebben az esetben úgy gondolom a legjobb döntés az önismereti játékok és gyakorlatok közüli választás.

Az általam választott játék a „Három tárgy” című gyakorlat. Ez a típusú feladat is - mint sok drámapedagógiai foglalkozás - előkészítést kíván. A foglalkozás előtt megkérjük a résztvevőket, hogy hozzanak magukkal három tárgyat otthonról, és ezen keresztül mutassák be magukat a többieknek. Természetesen lesznek olyanok is, akik elfelejtenek vagy nem akarnak hozni otthonról tárgyat. Érdekes ilyenkor egy doboznyi tárggyal magunknak is felkészülni, a foglalkozás kezdetekor ebből válogathatnak azok, akiknek nincs meg a három tárgyuk. A mi tárgyaink között érdemes a legyezőnek is jelen lennie, így utalva a későbbi történetre.

Nagy csoporttal való foglalkozáskor ezt a gyakorlatot lehet úgy módosítani, hogy mi magunk készítünk elő több tárgyat a körben ülők közé, majd aki sorra kerül, ezek közül választ hármat, s később visszateszi a kör középre.

Az általuk választott tárgy vagy tárgyak szimbolizálhatják őt, nagyobbaknál számukra fontos törekvéseket, felnőtteknél életük fordulópontjait is.

Ha a legyező előkerült a beszélgetés során, vissza lehet rá utalni, ha nem, akkor pedig jól előkészíti a történet témáját.

Az előkészítő feladat változatait a rendelkezésre álló időhöz viszonyítva készítsük elő, arra viszont mindenképpen ügyelnünk kell, hogy mindenkinek azonos idő jusson.

Az előzetes feladat a tanulók részére az volt, hogy hozzanak otthonról három olyan tárgyat, ami jellemző rájuk.

Két tanuló nem hozott magával semmit, ők választhattak a táskájukban lévő tárgyak és az általam bevitt tárgyak közül.

Én egy könyvet, egy gitárpengetőt és a legyezőt vittem magammal.

Az osztálytermet úgy alakítottuk át, hogy a padokat a falhoz toltuk, elé tettük a székeket és középre a játszószőnyeget.

Mindenki mesélhetett a tárgyain keresztül magáról, majd választania kellett egy tárgyat a háromból, amelyik a legkedvesebb volt számára.

	<p>Szerencsére a két tanuló is saját tárgyat választott, így az érzelmi kötődés minden gyermeknél megvolt a tárgy iránt.</p>
<p><b>Kontextusépítés</b>  (Kik vagyunk? Hol vagyunk? Mit cselekszünk? Mikor?)  <i>A távol-keleti zene indítása aláfestésként CD-ről</i>  Mindenki fogja meg a kiválasztott tárgyat!  Most a tárgy varázsereje elrepít bennünket egy japán faluba!</p> <p>Mit látunk, ha körbenézünk?</p> <p>Hol áll az a kecske? Milyen évszak van?</p> <p>Milyen embereket látunk magunk körül? Mi a foglalkozásuk?</p>	<p>A tanulók a székeken kényelmesen elhelyezkedtek, becsukták a szemüket. Meditációs japán zene szólt, jó atmoszférateremtő hatással.</p> <p>A feltett kérdésekre eleinte csak vicces, viccelődő válaszok érkeztek:  "Én csak egy kecskét látok."</p> <p>Rávezető kérdésekkel viszont kialakult a falu "látképe". Egy kis falu a hegyek közt, virágzó cseresznyefákkal(!), nevetve szaladó gyerekekkel, egy kis patakka, régies kunyhókkal.</p> <p>Halászó emberek, szaladgáló gyerekek, rizsszedő emberek (furcsa, tányérszerű kalapban), szövettel dolgozó asszonyok, halászó férfiak, a falu határában örökdő szamurájok(!).</p>

<p>Mindenki válasszon egy foglalkozást és játsszuk el a falu életét! (lehet narrációval)</p>	<p>Ennél a résznél pár fiú "légkaratézni" kezdett, míg a többiek szépen kezdték beleélni magukat a szerepbe. A harcolókhoz lépve narrációval jeleztem, hogy befejezték a gyakorlást és visszatértek a munkájukhoz. Ekkor rövid tanácstalanság után csatlakoztak valamelyik barátokból álló csoporthoz. A zene továbbra is szólt, mikor úgy éreztem, sikerült megteremteni a hangulatot áttértünk a következő eseményre.</p>
<p><b>A gyűlés</b></p> <p>A falu öregjei gyűlést hívtak össze, mert az aszály és néhány ember nemtörődömsége miatt nincs elég élelem. Ki kell találni, hogy ki-mit tud tenni ez ügyben. Mi miatt juthat oda a falu, hogy nincs elég ennivaló? Ki a hibás?</p>	<p>Kiválasztottam a három dominánsabb fiút, akiknek az volt a feladata, hogy a gyűlést vezessék. A "falu öregjei" megnevezésnél tiltakoztak, ekkor gyorsan átváltottam a "legidősebbek és legbölcsebbek" titulusra, amit viszont jól fogadtak.</p> <p>Narrációval segítettem a párbeszédet, ha úgy láttam elkanyarodunk a témától. Az elején hangzavar volt, itt nem léptem közbe. A gyűlés vezetői nekiláttak kialakítani a rendet, kézfeltartással</p>

<p>Hibáztathatunk-e másokat? Mi nem szoktunk-e olyan dolgot elkövetni, ami másnak a kárára válik? Mi lehet ilyenkor a megoldás?</p>	<p>szólalhatott meg azután mindenki.</p> <p>Az egyik fiú poénosnak szánt válaszát a többiek a "De rendesen csináljuk már!" közbeszólásokkal intették le.</p> <p>A gyűlésen arra jutottak, hogy keményebben kell dolgozniuk és valahonnan élelmet kell szerezniük.</p> <p>Ezeket a kérdéseket ekkor nem beszéltek meg, úgy éreztem, kizökkennének a szerepből a tanulók. A gyűlés alatt előkészítettem a következő jelenetet, ahol szerepbe léptem.</p>
<p><b>A kapzsi kalmár</b></p> <p>Egy kereskedő (drámapedagógus) érkezik a faluba és mindenkitől megveszi egy marék rizsért a nála lévő tárgyat. Egyéb tárgyakra is tehet ajánlatot, pl. óra, nyaklánc stb. a játékos eldönti, odaadja-e. A tárgyakat egy kosárba gyűjti. A megvett rizst egy közös gyűjtőbe kell tenniük a játékosoknak.</p>	<p>Egy ellenszenves, hízelkedő kereskedőt alakítottam, aki fennhangon hirdette a hatalmas tál rizst, amit olcsón ad, csupán egy tárgyért fejenként. (Kb. két kilogramm rizs volt egy nagy bambusz-tálban.)</p> <p>Páran szó nélkül és egyből odaadták a tárgyaikat, mások rémülten magukhoz szorították a saját tárgyukat.</p> <p>Egy kislány bekiabálta: "Ne</p>

	<p>adjátok oda, kifoszt benneteket!" Neki nagyon magas volt az érzelmi szintje ekkor, az anyukájától kapott macit szorongatta és majdnem sírt.</p> <p>Erre pár fiú azt válaszolta, hogy: "Vegyük el erővel tőle!" (Mármint tőlem a rizst.)</p> <p>Akkor én előkaptam egy papírt, hogy a császár védelme alatt állok, és ha bántódásom esik, a samurájok jönnek, és holnap rendet csinálnak. Ez egy improvizáció volt, az asztalon volt egy üres írólap, azt lebegtettem előttük.</p> <p>Aki leadott tárgyat, annak a két markába csorgattam a rizst, körülbelül fél maroknyit.</p> <p>Egy kislány viccből egy pici ceruzát hozott, cserébe 10 szem rizst kapott, amin felbosszantotta magát.</p> <p>Körülbelül a tanulók fele adta le a tárgyat a kalmárnak, aki mézes-mázos szavakkal köszönte meg és távozott.</p>
<p><b>Megbeszélés</b></p> <p>Hogyan érzik most magukat a falubeliek?</p> <p>Igazságos volt-e a kalmár? Milyen tulajdonságai vannak?</p>	<p>Éreztem, hogy itt meg kellene beszélni a dolgokat, de annyira átélték a szerepüket a tanulók, hogy nem akartam</p>

	<p>teljesen kizökkenteni őket. Ezért a falu bölcsei újra összehívták a gyűlést, középre tettem egy kis kosarat, amelybe a falubeliek az összegyűjtött rizst tették. Körbeülték és a tervezett kérdéseket így beszéltek meg. Itt állítottam le az aláfestő zenét is.</p> <p>Itt lecsökkent az érzelmi szint, ezért narrációban azt az utasítást kapták, hogy vita alakult ki a két párt között: akik eladták a tárgyukat a falu megmentéséért cserébe és akik önző módon megtartották a tárgyaikat.</p> <p>Igen parázs vita alakult ki, pár fiú megint kezdte volna a "műverekedést".</p> <p>Mivel ezt nem akartam, azt az utasítást kapták, hogy a falu száműzze azokat, akik megtartották a tárgyaikat.</p>
<p><b>Az erdő</b></p> <p>A falubeliek jó része bánatában elbujdosott (aki szeretne) és egy sűrű erdőben pihent meg.</p>	<p>Elindítottam a bekészített aláfestő zenét, ami egy éjjeli erdő zajait, neszeit tartalmazta. Narrációval jeleztem, hogy különös és ősi erdőbe menekültek. Ekkor szinte minden száműzött</p>



<p>Este elaludtak, közeledett a nagy sárkány (a többi gyerek az anyagot a feje fölött tartva), aki egy öreget (drámapedagógus) tartott fogva.</p>	<p>bebújt a körbe rakott asztalok alá. Ezen a faluban maradtak meglepődtek, ekkor adtam nekik egy plédet, arra kértem őket, legyenek ők a sárkány. Kiadtam, beszéljék meg, ki lesz a feje, szárnya, farka stb. Az egyik kisfiú határozottan kijelentette, hogy ő nem akar sárkány lenni. Megkértem, segítsen nekem majd a csengettyűk kiosztásában, ezt örömmel vállalta. Narrációval jeleztem, hogy a sárkány egy nagy szakállú öregembert cipel. Ekkor léptem megint szerepbe.</p> <p>A sárkányt játszó gyerekek morgások és szárnyuhogás keretében a tanári asztalhoz repültek. Néhány száműzött sikoltozni kezdett. Mikor a sárkány feléjük repült, elhallgattak. Jeleztem, hogy egy nagy fához kötözte a fenevad az öreget.</p> <p>Ekkor a száműzöttek egy része kirohant a bűvőhelyéről és a sárkány és az öreg közé állt, védelmezve testükkel az öreget. Ezen nagyon meglepődtem, erős érzelmi</p>
---	--

<p>Az öreg csak akkor szabadulhat meg, ha leakasztjátok róla a csengettyűket, anélkül, hogy az alvó sárkány felébredne!</p>	<p>hatást váltott ki belőlem. Pár másodperc múlva jeleztem, hogy a sárkány morgása miatt mégis visszabújtak a helyükre, úgy döntöttek később mentik meg az öreget.</p> <p>A sárkány a fához kötözte az öreget egy kötéllel (aranyszínű fonál), amelyre bűvös csengettyűket varázsolt (15 db "cicacsengő"). Kilopakodtak és élvezettel akasztották le a csengettyűket. A sárkány a szőnyegen aludt.</p> <p>Ezek után az öreg hálásan megköszönte, hogy megmentették, majd átadott nekik egy csodalegyezőt. Sokan jelentkeztek, az egyik száműzött bölcsnek adtam oda.</p> <p>Kértem őket, térjenek vissza a falujukba, majd egy csettintéssel "eltüntettem" az öreget és a sárkányt is. Ezen valójában elámultak, az egyik kisleány ezt mondta: "Ez de durva volt!"</p>
<p><b>Vissza a faluba</b></p>	<p>A sárkányból visszaváltozott falubeliek többféleképpen fogadták a visszatérőket</p>

<p>A faluból elbujdosottak visszatérnek az öregtől kapott varázslegyezővel.</p>	<p>teljesen spontán módon. Volt olyan tanuló, aki morgott a visszatérők miatt, volt, aki a nyakába ugrott a másiknak. Mikor megtudták, hogy szereztek egy csodalegyezőt, örültek.</p>
<p>Lássuk, ki hogyan szerezne vissza az eladott tárgyat anélkül, hogy eladná a kalmárnak?</p>	<p>Ekkor narrációval jeleztem, hogy gondolkodni kezdtek, hogyan szerezhetik vissza a tárgyaikat. Itt elindult a bekiabálás: varázsoljuk ide őket, legyen végtelen kívánságom, varázsoljunk egy terület-terület asztalkámat.</p> <p>Mindenképpen szerettem volna, ha a kalmár is visszatér a játékba, ezért ismét szerepbe léptem és fennhangon hirdetni kezdtem a "portékámat".</p> <p>Erős ellenérzéseket láttam a tanulók irányából, ezért ismét meglebegtettem a papírt, ami a védelmemet biztosította.</p> <p>Ekkor meglátva a legyezőt, felajánlottam a tál rizst érte cserébe.</p>

	<p>A falu egyik bölcse majdnem ide is adta, mikor jeleztem, hogy azért az eddig kapott tárgyakat megtartom. Ekkor az egyik kislány dühösen toppantott és azt kiabálta: "Ez csalás! Vissza akarom kapni a tárgyamat! Találjunk már ki valamit!"</p> <p>Egy fiú azt mondta: "Legyezzük meg a kalmárt, hogy 'megjavuljon', szégyellje el magát és adja vissza a dolgainkat!"</p> <p>Ez az ötlet megtetszett mindenkinek, így is tettem, sőt a fiú kezébe nyomtam az egész tál rizst bocsánatkérésem jeléül.</p> <p>A kisiút megéljenezték, aki büszkén tette a kosár rizs mellé a szerzeményt.</p>
<p><b>Megbeszélés</b></p> <p>Melyik volt helyes eljárás szerintetek? Miért azt választottad? Miért úgy próbálta megoldani az adott tanuló? Jó vagy rossz tulajdonság ez? (Ha rossz) mit lehet tenni ellene?</p>	<p>Úgy döntöttem, ezt a részt később beszéljük meg, fel akartam oldani a feszültséget az ünnepséggel.</p>
<p><b>Ünnepség</b></p>	<p>Bár a kalmárból nem lett csecsemő, elégedett voltam a megoldással, egy pergős, japán dobos zenét tettem be, a</p>

<p>Mivel a kalmárból csecsemő lett, a falubeliek az elvett tárgyaikat visszakapják. Ezt egy táncos-zenés mulatsággal ünneplik meg. (zenei CD, dobolás, tapsolás, szabad tánc)</p>	<p>falubelieket bízattam a táncra.</p> <p>Középre bevitettem néhány csörgőt és egy tamburint, aki akarta használhatta. A tanulók ugráltak és táncoltak.</p> <p>Körülbelül 3 percig hagytam az eseményeket szabadon folyni, majd szép lassan kezdtem halkítani a zenén.</p> <p>Narrációban kértem őket, hogy mindenki fogja meg azt a varázstárgyat, ami iderepítette őket. Mikor ez megtörtént, elindítottam az óra eleji zenét és visszarepültünk a jelenbe, az osztályterembe.</p> <p>Itt spontán reakciók voltak:  "Ez nagyon király volt!"  "Máskor is lesz ilyen?"</p>
<p><b>Megbeszélés</b></p> <p>Melyik volt helyes eljárás a tárgyak visszaszerzésére a kalmártól szerintetek? Miért azt választottad? Miért úgy próbálta megoldani az adott tanuló? Jó vagy rossz tulajdonság ez? (Ha rossz) mit lehet tenni ellene?</p>	<p>Úgy gondoltam itt meg lehet beszélni az előbb átugrott kérdéseket.</p> <p>A tanulók lelkesen mesélték, mit lehetett volna még csinálni.</p> <p>Elemeztük a tulajdonságokat:</p>

	<p>volt, aki bevallotta, hogy türelmetlen volt, gyorsan akarta visszaszerezni a tárgyát.</p> <p>Többen mondták, hogy legszívesebben ellátták volna a kalmár baját.</p> <p>Akiket számúztak, azok mesélték, hogy rosszul esett nekik, akik pedig odaadták a tárgyukat, azok azt sérelmezték, hogy nem voltak nekik hálásak.</p> <p>Ekkor kértem, hogy szedjük össze, milyen tulajdonságok jelentek meg a játék során.</p> <p>Aztán arról beszéltünk, hogyan lehetett volna másként reagálni ezekre.</p>
<p><b>A történet</b></p> <p>Az eredeti történet meghallgatása, az analóg helyzetek és a különbségek megbeszélése, a játék és a mese közben megjelent érzelmekről párbeszéd.</p>	<p>A történet bemutatása során nagy fokú figyelmet tapasztaltam. A helyzetek során sok spontán érzelmi reakció volt, sokan felismerték az analóg helyzeteket.</p> <p>A fiú elbujdosása sok tanulónak nem tetszett, ennek hangot is adtak.</p> <p>Jót derültek a csecsemővé változott kalmáron.</p>

	<p>A szokásos szövegfeldolgozás kérdésein túl összegyűjtöttük a táblára a szereplők pozitív és negatív tulajdonságait.</p> <p>Kérdeztem, hogyan derül ki, kinek milyen tulajdonságai vannak.</p> <p>A válasz az volt, hogy "amiket csinálnak", tehát megfogalmaztuk, hogy a cselekedeteiken keresztül.</p>
<p><b>A fókusz megfogalmazása</b></p>	<p>Arra kértem minden tanulót, írjon magáról három pozitív és három negatív tulajdonságot.</p> <p>Először azt kértem, aki szeretné, olvassa fel a pozitív tulajdonságait. Itt sok jelentkező volt, megkérdeztem, egyetérteneke a többiek vele. Itt meghallgattuk a pro és kontra véleményeket, előtte jeleztem, hogy aki nem ért egyet, ne fogalmazzon bántóan.</p> <p>Másodszor kértem, olvassa fel a negatív tulajdonságait az, aki szeretné. Érdekes módon itt is voltak jelentkezők.</p>

	<p>Itt csak a saját véleményeiket hallgattam meg: miért gondolják ezt magukról, mivel indokolják?</p> <p>Ezek után rákérdeztem, miért tudjuk, milyenek vagyunk.</p> <p>"Mert ismerjük magunkat, meg mások is ismernek." - mondta ki egy lány.</p> <p>Tudunk-e változtatni a rossz tulajdonságainkon?</p> <p>"Igen!"</p> <p>"Ahhoz, hogy tudjunk változtatni magunkon, meg kell ismernünk önmagunkat!"</p> <p>Ezekkel a szavakkal zártam az órát, majd a hátralevő időben kértem, hogy olvassák el újból a mesét és készítsenek illusztrációt a nekik legjobban tetsző részről.</p>
--	--

### ***Reflexió***

Annak idején, mikor először elolvastam a Bolton könyvet, megállapítottam, hogy tanítási drámát tartani nagyon izgalmas - és nagyon nehéz feladat. Ezért sokáig gondolkodtam, jó lesz-e az általam kitalált óra.

Tudtam, hogy váratlan helyzetek adódhatnak és irányítani is kell az órát, hogy a célját elérje, a fókuszot megtapasztalják a tanulók. Sok év színjátszói és a tanítói pályán szerzett tapasztalattal



a hirtelen helyzetektől nem tartottam. Ami mindig problémát okoz az az, hogy ne toljam előtérbe magam a játék során. Ezt az arányt próbáltam megtalálni, bár félek, túl sok narrációt használtam. Azt azonban nem szerettem volna, hogy az óra ne érje el a célját.

A gyerekeket látva megéreztem, mennyire mélyen át tudják élni a szerepüket. A ráhangolódás jól sikerült, szerencsés volt a zeneválasztás és a szöveg is jól passzolt hozzá.

A kalmár megjelenésekor meglepett pár tanuló reakciója, ha előre meg kellett volna mondanom, ki hogyan reagál, több meglepetés ért volna. Jobban meg kell ismernem pár tanulót, hiszen a saját osztályomról van szó.

Az öreg és a sárkány jeleneténél meghatódtam, mikor a száműzöttek a testükkel védelmezték az öreget a sárkánytól. Bevallom pár másodpercig nem tudtam megszólalni az erős érzelemtől, ezt a pillanatot sokáig nem fogom elfelejteni.

Úgy gondolom a játék elérte a célját. Bár a fókuszot és ezzel a végszót én mondtam ki, úgy érzem a tanulók megértették és elfogadták ezt a gondolatot. Élmény volt nekik az óra, aminek nagyon örülök.

Pályánk során sok mindent megtapasztalunk, azonban én azt vallom, az újdonságok és a kreatív tevékenységek mind a pedagógusnak, mind a diáknak élvezetesebbé és élményszerűvé teszik a tanórákat. A tanítási dráma nagyon különbözik attól, amit a mindennapokban teszünk, mégis nagy erejű dolognak tartom. Szeretnék látni ilyen órákat, szeretném, ha a diákok is megtapasztalhatnák ilyen formában is a dolgokat.

Milyen jó lenne, ha a tanítás és a tanulás nem csak kötelesség, hanem élmény is lenne mindenki számára!

## FELHASZNÁLT IRODALOM

**Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium** (Drámapedagógia szöveggyűjtemény, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen, 2007)

**Gavin Bolton: A tanítási dráma elmélete** (Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1993)

**Kaposi László : Színház és dráma a tanításban** (Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 1995)

**Nicolas J. Saunders: Állatszellemekek** (Helikon Kiadó, Budapest, 1996)

**Norah Morgan - Juliana Saxton: A színház és a tanítási dráma közötti kapcsolat** (Drámapedagógiai magazin, 1997/13.)

**Oláh Zsófia: Elfelejtett tárgyaink - A legyező** (HG.hu, 2009. OKTÓBER 16.)

**Pál József - Újvári Edit: Szimbólumtár** (Balassi Kiadó, Budapest, 2001)

**Pinczésné dr. Palásthy Ildikó: Dráma, Pedagógia, Pszichológia** (Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003)