

„JÁTSZANI IS ENGEDD...”

A drámapedagógia történetének vázlatos áttekintése

Készítette:

Meleg Gábor

Budapest, 2009.

ELSŐ RÉSZ

A drámapedagógia térhódítása

I. 1. A drámapedagógia fogalma

Sokan tettek arra kísérletet, hogy definíciót adjanak a drámapedagógia fogalmához. Valamennyi bemutatása nem lehetséges, ezért két meghatározást emelek ki, ami – úgy gondolom – a lehetőségek szerinti legtágabb keretek között értelmezi a bemutatni kívánt pedagógiai módszert. Elsőként Gabnai Katalin meghatározását közlöm, mivel segítségével komplex leírást kaphatunk: 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 öröméig 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 játszóknak.” (BÁTHORY–FALUS 1997.: 305) E definícióból érdemes kiemelni a három legfontosabb elemet:

1. a dráma és a színház eszközeit,
2. a határozott célt
3. és a tudatosan kialakított helyzeteket.

A másik meghatározás a hazai drámapedagógiai mozgalom másik jelentős alakjához, Kaposi Lászlóhoz köthető. Az előzőnél szűkebb kereteket rögzít. Eszerint „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.” (KAPOSI 2002) Ebből a meghatározásból szintén három kulcsot emelek ki:

1. a fiktív világot,
2. a szerepbélést
3. és a valós problémákkal való szembesülést és tapasztalást (tanulást).

Tehát ha el szeretnénk igazodni a drámapedagógia név alatt található számtalan módszer, eszköz, gyakorlat végtelen tengerében, érdemes a fentebb kiemelt hat kritériumot szem előtt tartanunk.

I. 2. A drámapedagógia térhódítása, irányzatai

A drámapedagógia olyan művészetpedagógiai irányzat, mely a XX. századi személyiségközpontú reformpedagógiák egyike. Művelőinek számát tekintve kicsiny területnek tűnik, mégis különböző irányvonalak, sűrűsödési pontok mentén bontakozik ki, melyeket egy-egy kiemelkedő szakember neve fémjelez. Skandináviában, Németországban és Franciaországban is egyaránt találhatunk tanítómestereket, Magyarországra azonban elsősorban angol közvetítéssel jutott el a módszer. Mi Angliát tekintjük a drámapedagógia hazájának.

I. 2. a. Angol tendenciák

David Davis, a birminghami egyetem professzora az angol drámapedagógiában két markánsan elkülöníthető irányzatot különböztet meg: a Slade-féle, és az ő nyomán Brian Way által képviselt, illetve Dorothy Heathcote és Gavin Bolton tevékenységével jellemezhető utat (DAVIS 1992).

a) A slade-i drámapedagógia neveléscentrikus, melyben a dramatizáló játék a gyermek természetes önkifejeződése, s a nevelőnek az a dolga, hogy biztosítsa az ily módon formálódó cselekvő megnyilvánulást. Itt az elsődleges cél a boldog és kiegyensúlyozott személyiség. A folyamatban a tanár játékmesteri funkciót lát el, nem pedig irányítót. Ehhez képest Brian Way a dramatikus tevékenység eredménye helyett annak folyamatát helyezi a középpontba (BOLTON 1993). Lényeges számára az egyéniség hangsúlyozása, a szabályjátékokra épülő óravezetés, a drámában foglalt cselekmény kiszélesítése, illetve az ösztönös cselekmény fontossága (KAPOSI 1993).

b) Heathcote és Bolton új irányt képviselnek. Ezzel együtt is érdemes megkülönböztetni őket. A heathcote-i irányzat ugyanis a nevelést az oktatás részének tekinti. Fiktív drámai helyzeteket, szerepeket alakít ki, melyben a tanár is szerepet vállal. A tanár itt se nem irányító, se nem játékmester: cselekvő szerepe van. Bolton szerint Heathcote-nál a középpontban a dráma tartalma, a tények és az egyes témák általános összefüggése áll. E

témákban való gondolkodás cselekménnyé alakítása a cél. (KAPOSI 1993). A Gavin Bolton által képviselt irányzat a dráma szimbolizáló funkcióját hangsúlyozza. A drámai alkotó folyamat olyan közös felfedezés, melynek egyaránt része a tanár mellett a diák is. E folyamat során a nézőpontváltás következtében új tanulási tartalmak tárulnak fel. A tanár itt is szerephez lépve irányítja a játékot (KAPOSI 1993). Ugyanakkor megjegyzem, mindkettejükre jellemző az, hogy a diákok életkorához képest idősebbek szerepét kínálják a résztvevőknek, magasabb szintű gondolkodásra készítve őket ezáltal. Ezzel kapcsolatban idézem Lev S. Vigotszkij orosz pszichológust: „A játék során egy gyerek mindig átlagéletkora, köznapi viselkedése fölé emelkedik; a játékban olyan, mintha egy fejjel magasabb lenne önmagánál.” (DAVIS 1992: 11)

1. táblázat: A drámapedagógia különböző irányai és azok képviselői

| HAGYOMÁNYOS IRÁNY | | ÚJ IRÁNY | |
|-------------------|-----------|--------------|-------------------|
| Peter Slade | Brian Way | Gavin Bolton | Dorothy Heathcote |

E felosztásból egyértelműen kiderül, hogy az új irányzat állítja kifejezetten a tanulás, az oktatás szolgálatába a drámát.

1. 2. b. A drámapedagógia magyarországi története

A drámapedagógia Magyarországon szélesebb körben az 1970-es évek elején jelent meg, és elsősorban a gyermekszínhátszó mozgalomban alkalmazták, majd irodalom és történelem, valamint idegen nyelvi órákon kezdték el használni a tanárok. E két út ma is jelen van a drámapedagógia alkalmazása során. Kezdetben Debreczeni Tibor és Mezei Éva, majd néhány évvel később Gabnai Katalin kitartó, szívós munkája nélkül nem indulhatott volna hódító útjára a drámapedagógia. 1991-ben járt Magyarországon David Davis, angol drámapedagógus. Ez jelentős fordulatot hozott: elkezdtek beszivárogni Magyarországra a külföldi szakemberek kiadványai, könnyebben meg lehetett ismerni pedagógiai munkásságukat. E folyamat elősegítésében és gerjesztésében vitathatatlan érdemei vannak Kaposi Lászlónak és Szauder Eriknek.

I. 3. A drámapedagógia mint tanulási folyamat

A drámapedagógiát alkalmazó tanárok hamar rájöttek az eljárásban rejlő tanulási lehetőségekre. Világossá vált, hogy a módszer egyaránt használható mind a nevelés, mind az oktatás területén. Nem véletlen, hogy a magyar fordítók egyre inkább használják a DIE, vagyis a Drama in Education kifejezés fordítására tanítási dráma helyett a nevelési dráma fogalmát. A tanulási folyamat jellemzői ugyanakkor azonosak mindkét esetben. Erről Christopher Dayt idézve Szauder Erik a következőt írja: a drámapedagógiai eszközökkel történő tanulási folyamat bemutatásakor: fontos, hogy a pedagógus „a tanulást

- (a) csoportos, azaz nem egyéni;
- (b) az együttműködést hangsúlyozó, azaz a tanulókat nem versenyre készítető;
- (c) nem külső, hanem belső motivációtól hajtott; valamint
- (d) tevékenység (közvetlen tapasztalatszerzés), azaz nem pusztán szóbeli információáramlás (közvetett tapasztalatszerzés) révén megvalósuló folyamatként értelmezze” (SZAUDER 1996: 12). E folyamat főbb sajátosságainak megvalósulása tehát a (dráma)tanáron múlik.

Fontos tisztázni, hogy ugyan a drámapedagógia a játékra, mint az emberi tevékenység örömteli megnyilvánulására alapozódik, de nem tekinthető játszadozásnak. Nem a tanulást helyettesíti a drámapedagógus játékkal, hanem egy olyan sajátos tanulási folyamatot kínál, amelyet a kisgyermek is rendszeresen alkalmaznak az őket körülvevő világ megismerése érdekében. Az emberi tanulás sajátos formájának tanító, nevelő hatását kívánja felhasználni az iskolai nevelés és oktatás érdekében. Eközben a dráma mint cselekvés jelenik meg, amelynek folyamatában ismerik meg a tárgyi, a külső és a belső világot.

A játék mellett, pontosabban ahhoz kapcsolódva a kreativitásnak is fontos szerepe van. A kreatív gondolkodás a dramatizálás segítségével kap teret a gyermekekben, aminek következtében új dolgokat (érzéseket, reakciókat, eljárásokat, cselekvési sémákat) fedezhetnek fel. A dráma tehát a konfliktusokat feloldó szerepjátéokra épít. (DEBRECZENI 1992)

A drámapedagógia fókuszában mindeközben a személyiség áll. Abban segít ugyanis, hogy a gyerekek önmagukat és másokat, saját korlátaikat és lehetőségeiket jól ismerő, a világra nyitott, harmonikus és alkotó személyiségekké váljanak.

A módszer sajátossága, hogy a nevelői munka mindig csoportban zajlik, tehát közösségi jellegű. A folyamat ebben is egyértelműen rokona a kisgyermekkorai játékoknak, amelyre szintén jellemző a társas interakció.

Összefoglalva a fentieket Marunák Ferencet idézem, aki erről a sajátos tanulási folyamatról 1991-ben, a Drámapedagógiai Magazinban megjelent szakdolgozatában a következőt írja: „A drámapedagógia tehát a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során a cselekvő ember (gyermek) ismeretei, képességei és társas kapcsolatai a nevelő által irányított és a társakkal végzett közös dramatikus játékok során fejlődnek.” (MARUNÁK 1991.a:4) Az író munkájával éppen azt igyekszik bizonyítani, hogy „a dramatikus játékok iskolai alkalmazásai nem öncélú, a tanítási óra megszokott rendjét felborítani akaró játszadozást jelentenek”, hanem egy olyan komplex tanulási folyamat, melynek a hagyományos eljárásokhoz viszonyítva nagyobb a hatékonysága, és kiemelt módon kezeli az oktatás kulcsszereplőjét, a diákot és annak személyiségét¹ (MARUNÁK 1991.b: 14).

¹ Marunák Ferenc már 1991-ben felhívta a figyelmet: nagy hiányosságot jelent az, hogy nem történt meg a drámapedagógiai módszerek személyiségre gyakorolt hatásának vizsgálata. Az egész szakma létét megnehezíti ezen átfogó vizsgálatok hiánya. 2009-ben komoly áttörés történt, ugyanis a Káva Kulturális Műhely szervezésében megvalósult egy Európai Unió által központilag támogatott, tizenkét ország szervezeteit átfogó, nemzetközi kutatási projekt. Ez a projekt egy interkulturális, kvantitatív és kvalitatív módszereket is használó kutatással egzakt módon bizonyította, hogy a dramatikus tevékenységek az oktatásban hatékonyan képesek fejleszteni a lisszaboni kulcskompetenciákat. A kutatás neve DICE, vagyis „Drama Improves Lisbon Key Competences in Education” – „A dráma fejleszti a lisszaboni kulcskompetenciákat az oktatásban”. (DICE 2010)

MÁSODIK RÉSZ

Drámapedagógia a közoktatásban

II. 1. Tanórai foglalkozások

A fentebb használt szétválasztás, miszerint beszélhetünk a drámapedagógia kapcsán nevelési és oktatási tartalmakról, a legtöbb esetben természetesen nem lehet vagylagos. A két terület egyébként sem válik el élesen sosem egymástól. Ugyanakkor a hangsúlyokat tekintve már beszélhetünk különbségekről. Ez a hangsúlykülönbség jelenik meg a különválasztásban, és eszerint kívánom csoportosítani a továbbiakban az általános- és középiskolai oktatáshoz kapcsolódó drámai tevékenységformákat. Ez részben különbözik a drámapedagógia szakirodalmában leggyakrabban hivatkozott, Gavin Bolton által használt rendszertől².

II. 1. a. Tánc és dráma, dráma és tánc - tantervi szabályozás

A Kerettanterv 2012-es módosítása a dráma és tánc néven említi már a korábban tánc és dráma elnevezésű tantárgyat. A különböző évfolyamokon eltérő óraszámokat rendel a szabályozás a tantárgyhoz, ennek részletezése túllép e drámapedagógiai áttekintés keretein.

² Gavin Bolton felosztása 1978-as fejlemény. (BOLTON 1993) A tanítási dráma elmélete című sok helyen sokszor idézett könyvében osztályozza a dramatikus formákat. A rendszerében alapvetően négy típust különít el:

- A típusú dráma: idetartoznak a gyakorlatok (mindig rövidtávú, gyakran törekszik lezárságra, szabályai pedig általában egyértelműek)
- B típusú dráma: idetartozik a dramatikus játék. Itt nincs határozott, előre közölt cél, a játék nem törekszik lezárságra, folyamatos, formálható, spontán.
- a C típusú dráma: idetartozik a színház, melynek legfontosabb ismertetőjegye a közönség jelenléte.
- végül pedig a D típusú dráma: azt a tevékenységet sorolja ide, amikor a tanár a drámát a dolgok megérése érdekében használja (ez a típus az angol terminológiában drama in education (DIE), melyet a hazai szakma tanítási vagy nevelési dráma elnevezéssel jelöl).

Bolton műve óta újabb és újabb kísérletek és utak jelentek meg a drámapedagógia területén. A szakértői dráma elterjedésével egyre inkább beszélhetünk E típusú drámáról, elkülönítve azt a D típustól. A rendszerhez illeszthető egy F típus is, melyet a színházi nevelési foglalkozások (Theatre in education = TIE) alkotnak. Ugyanakkor nem hagyható figyelmen kívül Cecily O'Neill folyamatdrámaként emlegetett eljárása, melynek sajátossága, hogy a tanár szinte azonnal szerepre lép ezzel inspirálva játékra a résztvevőket.

Általánosságban azért az elmondható, hogy a lehetőség adott arra, hogy a 2003-as NAT alapelvei szerint drámapedagógiai oktatás valósuljon meg tanórákon a közoktatási intézményekben.

II. 1. b. Alkalmazott drámajátékok

A drámapedagógia eszköztára természetesen nem csak önmagában, hanem valamely tantárgy tanításában is alkalmazható. Eck Júlia ennek a műfajnak az egyik legismertebb képviselője. Ő a magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatásához alkalmazza a drámapedagógia különböző formáit. (ld. ECK 2000). Hivatkozott munkája alapján a következő általános (akár valamennyi tantárgyra érvényes) tanítási szakaszokban lehetséges a drámapedagógia alkalmazása: bevezetés és ráhangolás, a témához kötődő konfliktusok érzékeltetése, önálló alkotómunka, összefoglalás és rendszerezés, valamint számonkérés esetén.

II. 1. c. Szakértői dráma

Szauder Erik megfogalmazásában: „a szakértői játék, vagy ahogy másképpen nevezik, »a szakértő köntösében« végzett játék a tanítási dráma alkalmazásának komplex, csak több foglalkozásban megvalósítható, elsősorban tantárgyi ismeretek átadását, rendszerezését, mélyítését segítő módja.” (LEDŐNÉ DOLMÁNY–SZAUDER 2004: 8.)

A szakértői dráma otthona Anglia, alkalmazása Magyarországon jelenleg kísérletszámba megy. A Drámapedagógiai Magazin³, mint a téma adekvát szakmai orgánuma csupán néhány alkalommal számolt be egy-két tanári próbálkozásról. Elsők között jelent meg Kunné Darók Anikó munkája, aki a szakértői drámát az óvodában alkalmazta (KUNNÉ DARÓK 2002). Ledőné Dolmány Mária és Szauder Erik két projekt-alapú tantárgyközi tanítási modellt dolgozott ki alsósok és felsősök részére a tantervi szabályozás figyelembevételével maximálisan megvalósítva a tantárgyköziséget (LEDŐNÉ DOLMÁNY–SZAUDER 2004). Gimnazisták részére készült szakértői dráma esetében még publikált cikkről sem tudok.

Az látszik tehát, hogy Magyarországon a szakértői dráma gyakorlati alkalmazásával – minden bizonnyal az előzmények hiánya miatt – nem, vagy csak nagyon ritkán és elszigetelten próbálkoznak a pedagógusok. Remélhetőleg a jövőben a drámapedagógia

³ A Magyar Drámapedagógiai Társaság kiadványa

különböző eljárásainak terjedésével a hazai pedagógus társadalom is felfedezi majd magának a szakértői dráma kínáلتa lehetőségeket.

A szakértői dráma lényege tehát: a diákok egy probléma megoldása érdekében egy szakértő bőrébe bújnak, és a felmerülő problémát onnan szemlélve kell megoldaniuk. Gavin Bolton *A tanítási dráma elmélete* című munkájában (BOLTON 1993) megjegyzi, hogy a fentiekhez a diákoknak szükségük van számtalan ismeretre, tényanyagra, tudásra és képességre. Ennek a speciális folyamatnak a része tehát a tudás forrásainak felfedezése és megismerése, továbbá a megszerezett információk és képességek alkalmazása.

Dorothy Heathcote útmutatása (HEATHCOTE–BOLTON 1996, 1999) és Gavin Bolton össze foglалása alapján a szakértői dráma az alábbi folyamatokból áll össze:

(1) Mindenekelőtt világossá kell tenni a tanárnak saját maga számára, hogy milyen tanulási tartalmakat kíván elsajátíttatni a diákokkal a szakértő köntösében.

(2) Szükséges meghatározni azt, hogy milyen szakértő szerepében folyik majd a játék, hogyan kutathatóak a tanulási tartalmak a leginkább. A tanárnak és a tanulóknak meg kell egyezniük abban, hogy valamilyen funkcionális jellegű szerepbe lépnek (azaz nem figurákat játszanak, hanem valakit, aki valamiben szakértő).

(3) A szakértők egy közösen létrehozott cég keretében „dolgoznak”. A céget rövidtávú feladatok megoldásán keresztül „működtetik”. Ezáltal jelenhet meg a tevékenység iránti felelősségérzet. A cég pontos meghatározásához Heathcote a következő kategóriákat ajánlja: szolgáltató cégek (pl. szálloda), termelő cégek (pl. nyomda), karitatív vagy adminisztratív cégek, gondozó intézmények, igazgatási intézmények (pl. az igazságügyi hivatal), javító és szerelő cégek (pl. restaurátorok), művészeti vállalkozások (pl. fotóstúdió), oktatási intézmények (pl. múzeum)

(4) Szükséges kitalálni a tervezés szakaszában egy helyszínt, ahol tevékenység folyik és a feladataikat felelősséggel végző emberek vannak. A reális tér üres. Valójában ennyit követel a szakértői dráma. Az üres teret később a játszóк a fejükben levő dolgokkal töltik meg.

(5) A megvalósítás során a feladatoknak nagyon gondosan színtezett feladatoknak kell lenniük. Ez arra utal, hogy szükséges a feladatok komplexitását fokozatosan növe lni. Épp e gondos színteztettség miatt szükséges, hogy legyen egy vagy akár több bevezető megbízás, amelyek egymástól merőben eltérőek is lehetnek.

(6) Dorothy Heathcote a 2009-es magyarországi látogatása alkalmával rendezett mesterkurzusán (HEATHCOTE 2009) különösen nagy hangsúlyt fektetett az ügyfélre, aki a megbízást adja a diákoknak, hiszen ő teremti meg számukra a hatalmat. Az ügyfelet játszhatja a tanár, de megjelenhet akár egy levél formájában is (bár Heathcote-nak fontos, hogy személyes kapcsolatba kerüljenek a diákok a megbízóval).

(7) A folyamat közben számos drámás munkaformát alkalmaz a tanár, amelyek segítségével ténylegesen nő a témában való jártasságuk, és szert tesznek olyan gyakorlati tudásra, amely más módon nem vagy csak nehezen jöhetett volna létre.

II. 2. Tanórán kívüli foglalkozások

II. 2. a. Tanítási dráma

A tanórán kívüli foglalkozások elsősorban nevelési szándékkal készülnek. Magyarországon rendszerint a különböző, drámapedagógiával foglalkozó egyesületek szerveznek egy-egy osztálynak ilyen foglalkozásokat, melyek középpontjában valamilyen korosztályi probléma vagy konfliktus áll (ld. bővebben BOLTON 1993).

Hozzá kell tennem mindehhez azt is, hogy a tanítási dráma természetesen a dráma és tánc keretein belül is alkalmazható – bár személyes tapasztalatom azt mutatja, hogy a drámatanárok egyedül ritkán próbálkoznak ezzel. Szintén fontos megemlíteni, hogy olyan foglalkozásokkal is találkozhatunk, melyek a nevelési célok mellett valamilyen tantárgyi tartalom megismertetését is célként tűzik ki, például egy kötelező olvasmányból, történelmi személyről készült foglalkozás. Jellemzően azonban ezeket sem egyedül alkalmazzák a pedagógusok. Ilyen értelemben tehát ez a tevékenységforma megjelenhet ugyan tanórán is, ám jellemzően iskolán kívüli szervezetek közreműködése segítségével.

II. 2. b. Színházi nevelési foglalkozások

A színházi nevelési foglalkozások, vagyis a TIE-k (angolul Theatre in education) részben hasonlítanak a tanítási drámákra: olyan „gyerekekkel, fiatalokkal foglalkozó társulatok munkájától van szó (...), amelyek a színház és a dráma eszközeivel nevelnek, oktatnak.” (SZÍNHÁZ ÉS DRÁMA 1995: 5.) Teszik mindezt úgy, hogy az általuk használt forma és a tanítási dráma elméleti alapjai közösek. Fontos különbség azonban, hogy a TIE esetén a foglalkozást tartó társulat tagjai egyben színészek is, ugyanis a fikciót nem a diákokkal közösen építik fel, hanem színházi előadások segítségével alakítják ki.

II. 2. c. Csoportépítő foglalkozások

Ahogy a pénzügyi-kereskedelmi szektorban egyre gyakrabban fordítanak időt és költséget a szervezet dolgozói részére szervezett csapatépítő foglalkozásokra, úgy a közoktatás szereplői is felismerték, hogy a közösséghez való tartozás, a közösségi folyamatokban rejlő pozitív hatásmechanizmusok jótékony hatással vannak a diákok iskolai munkájára. Épp ezért az osztályok részére is szerveznek az iskolák különböző csoportépítő foglalkozásokat (kalandtúrát, előkészítő tábort az újonnan belépő osztályok tagjai részére, osztálykirándulások kapcsolódó drámapedagógiai foglalkozásokat stb.).

II. 3. A különböző dramatikus formák áttekintése

A fenti felosztás segít áttekinteni a lehetséges dramatikus formákat, célokat. Megjegyzem ugyanakkor, hogy a rendszer nem statikus. Az egyes elemek részben összefüggnek egymással, ráadásul a megvalósítás során alkalmazott eljárások, a konkrét tevékenységek is több ághoz kapcsolódhatnak. Az alábbi táblázatban (2. táblázat) is jól látszik, hogy a különböző formák között nem húzódik rendkívül éles határ, ráadásul az eszközkészletük is hasonló. A fő különbség elsősorban a célokban rejlik.

Épp ezért érdemes áttekinteni azt is, hogy milyen lehetséges célok fogalmazhatóak meg a közoktatásban egy-egy drámapedagógiai tevékenység kapcsán. A táblázat elemeit összekapcsoltam a Debreczeni Tibor által megfogalmazott célrendszerrel. Debreczeni az eljárások céljai mentén alakította ki a csoportokat.

2. táblázat: A dramatikus formák áttekintése

| TANÓRAI FOGLALKOZÁSOK | | TANÓRÁN KÍVÜLI FOGLALKOZÁSOK | | |
|------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|------------|-----------------------------------|
| Dráma és tánc | Alkalmazott drámajátékok | Tanítási-nevelési dráma | TIE | Csoportépítő foglalkozások |
| Szakértői dráma | | | | |

Zárój

elben a csoportokhoz kapcsolom az általam alkalmazott felosztás elemeit (DEBRECZENI 1992). Debreczeni szerint az alkalmazásnak a következő céljai lehetnek:

- (1) *nevelési szándék*, például osztályfőnöki órán az osztály személyiségkultúrájának fejlesztése, vagy osztályon belüli konfliktusok, problémák osztályszintű kezelésére, illetve megoldására (ld. tanítási-nevelési dráma és TIE)
- (2) *az oktatás hatékonyabbá tétele*, például szaktantárgyi órákon való alkalmazás, illetve drámatagozatos iskolákban, ahol az oktatási cél működteti a módszert (ld. valamennyi tanórai foglalkozás).
- (3) *terapikus célzat*, például a szociálisan hátrányos helyzetű csoportoknál (ld. csoportépítő foglalkozások)
- (4) *színhátszást segítő eljárás* (ld. a csoportépítő foglalkozások, valamint a dráma és tánc elemei)

Debreczeni Tibor rendszere sem statikus, nem választhatóak el teljesen ezek a célok egymástól, vagyis egy-egy tevékenység kapcsán természetesen egyszerre több cél is megfogalmazható.

Összegezve tehát a drámapedagógia kifejezés alatt többféle tevékenységet érthetünk. Egy-egy tevékenység különböző célok mentén valósulhat meg a közoktatásban. Mint minden pedagógiai folyamat esetén, itt is fontos figyelembe venni valamennyi főmódnál a résztvevők tulajdonságait (életkorukat, korábbi tapasztalataikat, a csoportkohézió állapotát, a közösség belső struktúráját. stb.). Nem elhanyagolható végül a foglalkozást tartó pedagógus felkészültsége, tapasztalata, motiváltsága. Valamennyi szempontot figyelembe véve található meg az adott helyzetben leginkább megfelelő tevékenység. Bízom abban, hogy a fenti áttekintés felkelti a kollégák kíváncsiságát, és inspirációt ad ahhoz, hogy változatos tanulási folyamatokkal találkozhassanak diákjaik.

TARTALOMJEGYZÉK

ELSŐ RÉSZ

| | |
|--|---|
| <i>EGY SAJÁTOS MÓDSZER: A DRÁMAPEDAGÓGIA</i> | 1 |
| I. 1. A drámapedagógia fogalma | 1 |
| I. 2. A drámapedagógia térhódítása, irányzatai | 2 |
| <i>I. 2. a. Angol tendenciák</i> | 2 |
| <i>I. 2. b. A drámapedagógia magyarországi története</i> | 4 |
| I. 3. A drámapedagógia mint tanulási folyamat | 4 |

MÁSODIK RÉSZ

| | |
|--|----|
| <i>DRÁMAPEDAGÓGIA A KÖZOKTATÁSBAN</i> | 6 |
| II. 1. Tanórai foglalkozások | 6 |
| <i>II. 1. a. Tánc és dráma, dráma és tánc - tantervi szabályozás</i> | 6 |
| <i>II. 1. b. Alkalmazott drámajátékok</i> | 7 |
| <i>II. 1. c. Alkalmazott drámajátékok</i> | 7 |
| II. 2. Tanórán kívüli foglalkozások | 9 |
| <i>II. 2. a. Tanítási dráma</i> | 9 |
| <i>II. 2. b. Színházi nevelési foglalkozások</i> | 9 |
| <i>II. 2. c. Csoportépítő foglalkozások</i> | 10 |
| II. 3. A különböző dramatikus formák áttekintése..... | 10 |

BIBLIOGRÁFIA

Rövidítések jegyzéke

- BÁTHORY–FALUS 1997. *Pedagógiai Lexikon, I. kötet*, főszerk. BÁTHORY Zoltán és FALUS István, Bp., Keraban, 1997.
- BOLTON 1993 BOLTON, Gavin, *A tanítási dráma elmélete*, Bp., Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1993.
- DAVIS 1992 DAVIS, David, *Drámajáték, tanulás és értelmi fejlődés = Az angol drámapedagógia*, *Drámapedagógiai Magazin*, II. évf., 1992/2. 11-13. p.
- DEBRECZENI 1992 DEBRECZENI Tibor, *Pedagógiai módszer a drámapedagógia = U. ő, A drámapedagógia hazánkban*, *Drámapedagógiai Magazin*, II. évf., 1992/1. 3-4. p.
- DICE 2010 DICE KONZORCIUM, *Dice, a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*, 2010, www.dramanetwork.eu
- ECK 2000 ECK Júlia, *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*, Bp., Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, 2000.
- HEATHCOTE 2003 HEATHCOTE, Dorothy, *Az aktív tanulás lehetséges keretei – 1. rész*, *Drámapedagógiai Magazin*, XIII. évf., 2003/2. 1-4. p.
- HEATHCOTE 2009 HEATHCOTE, Dorothy, *Mesterkurzusa*, Bp., Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2009. április 6-9.
- HEATHCOTE–BOLTON 1996 HEATHCOTE, Dorothy – BOLTON, Gavin, *A „szakértői játék” alaptörvényei*, *Drámapedagógiai Magazin*, VI. évf., 1996/2. 6-10. p.

- HEATHCOTE–BOLTON 1999 HEATHCOTE, Dorothy – BOLTON, Gavin, *Tanítsunk drámával*, Drámapedagógiai Magazin, IX. évf., 1999/1. 5-13. p.
- KAPOSI 1993 KAPOSI László, *Vázlat a drámajátékvezető-képzés tananyagának és vizsgakövetelményeinek kialakításához*, Drámapedagógiai Magazin, III. évf., 1993/2. 4-5. p.
- KAPOSI 2002 KAPOSI László, *Dramatikus módszerek a technika és életvitel tárgy tanításában*, Kézirat, 2002.
- KUNNÉ DARÓK 2002 KUNNÉ DARÓK Anikó, *A filmgyárban = Drámapedagógiai Magazin*, XII. évf., 2002/2. 18-20. p.
- LEDŐNÉ DOLMÁNY–SZAUDER 2004 LEDŐNÉ DOLMÁNY Mária – SZAUDER Erik, *Gondolatok a szakértői drámáról*, Drámapedagógiai Magazin, XIV. évf., 2004/1. 8-11. p.
- MARUNÁK 1991.a MARUNÁK Ferenc, *Mi is az a drámapedagógia? (1. rész)*, Drámapedagógiai Magazin, I. évf., 1991/1. 4-5. p.
- MARUNÁK 1991.b MARUNÁK Ferenc, *Mi is az a drámapedagógia? (2. rész)*, Drámapedagógiai Magazin, I. évf., 1991/2. 12-14. p.
- SZAUDER 1996 SZAUDER Erik, *A dráma mint pedagógia (1. rész)*, Drámapedagógiai Magazin, VI. évf., 1996/2. 10-16. p.
- SZÍNHÁZ ÉS DRÁMA 1995 *Színház és dráma a tanításban*, szerk. KAPOSI László, Bp., Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1995.