

A közös alkotás öröme – drámapedagógia a magyarórán

**Bethlenfalvy Ádám: *Dráma a tanteremben.*
*Történetek cselekvő feldolgozása***

„[A] jelentőségteljes pillanat nem úgy érkezik, mint a mennykő vagy Gábiel arkangyal. Lassú építkezés eredménye, olyan, mint a napfényben szállongó porszemek. Egymásra kell építeni őket, mert nem hirtelen, villámcsapásként érkezik, és nem mondhatjuk, hogy »épp most éltem meg egy jelentőségteljes pillanatot.«” (Davis, 1994. 18.) A Dorothy Heathcote-idézet¹ akár Bethlenfalvy Ádám² *Dráma a tanteremben* című kötetének mottójaként is állhatna. A tanteremben, pedagógusként, többféle tapasztalatra is szert tehetünk akár a jelentőségteljes pillanatokkal, akár a lassú építkezéssel kapcsolatban. A lassúság és az építkezés a drámapedagógiának is kulcsfogalmai. Talán épp ez a lassúság az, amely sokakat visszariaszt a drámapedagógiától, hiszen a tanárok jó része – a magyartanárok kiváltképp (és a jelen szabályozások mellett egyre inkább) – az idő szorításában végzi munkáját. A rendelkezésre álló idő és a megtanítandó tananyag mennyisége pedig egyre kevésbé korrelál. Lassúság nélkül azonban nincs lehetőség az elmélyülésre, az elidőző olvasásra, azaz nincs lehetőség magunk és a körülöttünk lévő világ alapos megismerésére.³ A lassúság egy másik kulcsszót is előhív, ez pedig az alkotás. A dráma mindig szoros kapcsolatban áll az alkotással – ez a folyamat nem mindig látványos, hiszen a belső változás nem feltétlenül látványos, és itt épp arról van szó, hogy a drámafoglalkozás során megváltozik a diák viszonya saját magához, a világhoz – a drámaórán nem csupán jelenetet alkot, hanem (ezáltal és ezen túl) saját magát és

a saját világát is újjáalakíthatja. Bethlenfalvy Ádám a Pannon Egyetemen tartott előadásában kiemelte, hogy a drámapedagógia lehetőséget teremt arra, hogy a tanár alkotóként tekintsen magára, és a diákot is bevonhassa az alkotó gondolkodás folyamatába.⁴ Ez az alkotás tehát nem látványos tűzijáték, sokkal inkább lassú (belső) építkezés. Építkezni viszont csak akkor vagyunk képesek – hogy továbbra is ezt a metaforát használjuk –, ha tisztában vagyunk azzal, hogy milyen különféle építőanyagok közül választhatunk, és ezeket milyen rendszer szerint, milyen technikákkal tudjuk összeilleszteni. Ebben lehet nagy segítségünkre Bethlenfalvy könyve, amely nem kész házakat kínál (természetesen nem lebecsülve a kész házak fontosságát sem), hanem sokkal inkább építőanyagokat, technikákat, módszereket, amelyek segítségével tudatosan építhetjük fel a diákokkal közös épületünket.

A kissé metaforikus bevezető után a drámapedagógia konkrét előnyeiről, pozitív hatásairól kell szólnunk. Már a 2010-es DICE kutatás (*Drama Improves Lisbon Key Competences in Education / A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra – A kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*)⁵ is megfogalmazta, hányféle kompetenciát fejleszt a drámapedagógia módszere. A drámafoglalkozás lehetővé teszi, hogy (személyes) kapcsolatba lépjünk a vizsgált dologgal (szöveggel, történettel), amelyet aztán egyszerűen tudunk érzelmű és intellektuális síkon elemezni – így tétje lesz a tanulási

folyamatnak. Ez az érzelmi azonosulás azonban a fikció védettségében valósulhat meg. A dráma emberközpontúbbá teszi a(z) (megtanítandó/megtanulandó) anyagot; lehetővé teszi, hogy közünk lehessen hozzá. Arató László megfogalmazásában a dráma tulajdonképpen önmagunk és a világ cselekedve megértése: egyszerre aktív és reflexív tevékenység, így minden megismerésnél aktívabb megismerésnek tűnik.⁶ Keresztúri József saját tapasztalatai alapján (de a DICE-kutatás eredményeivel összhangban) így fogalmazza meg a drámapedagógiai módszer pozitív hatásait: „[A] drámapedagógia a magyar pedagógiai kultúra különlegesen hatékony módszere. [...] Megfigyelhető volt, hogy a drámatanárok többsége a nem drámaórákon is alkalmaz drámapedagógiai módszereket, az interjúkból kikövetkeztethető, hogy a módszer erejének és hatékonyságának tudatában teszik ezt. Az óralátogatási jegyzőkönyvekből és az interjúkból megállapítható, hogy a drámapedagógiai eszközöket használó foglalkozásokon a tanulók motiváltsága erősebb, illetve folyamatosan fejleszthető, a tananyag feldolgozásába való bevonódásuk mélyebb, tanórai aktivitásuk felfokozottabb, a feldolgozás során a drámatanárok alapvetően a kooperációra építenek, a tanár-diák és a diákok közötti kommunikáció olajozottabban működik, a diákok gyakrabban kerülnek döntési helyzetbe, a tanórák hangulata oldottabb (miközben tanulnak, jól is érzik magukat), a megértés, a befogadás direkter, gyorsabb módon, hatékonyabban realizálódik, egyértelműen kimutatható az alapvető kulcskompetenciák tudatos és eredményes fejlesztése (hatékony, önálló tanulás, anyanyelvi kommunikáció, esztétikai-művészeti tudatosság, kifejezőkészség, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia).” (Keresztúri, 2016. 156.) Tulajdonképpen Keresztúri egész tanulmánya a drámapedagógia pozitív hatásait elemzi. A DICE kutatás megkerülhetetlenségét jól mutatja az a tény, hogy csak az imént idézett kötetben számos tanulmány hivatkozik a kutatás eredményeire,

többek között pl. Eck Júlia *A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben* című tanulmánya. Mindennek ellenére Novák Géza Máté 2016-os állítása ma is érvényes: „A hazai oktatási gyakorlat még mindig nem aknázza ki kellően a dráma problémaközpontú tanulást segítő eljárásait, nem fordít kellő figyelmet a drámapedagógia tanulásméleti alapjaira.” (Novák, 2016. 44.)

De végtére is mi a drámapedagógia, és miért lenne ennyire fontos a szerepe? Szauder Erik így határozza meg a drámapedagógia helyét: „A dráma (a tanítási és/vagy terápiás összefüggésrendszerben) elsősorban nem a színházi mesterségekhez kötődő készségek átadására, hanem képzeletbeli közegben, azaz a fikció körében létrejövő tapasztalat megszerkesztésére koncentrál. A képzeletbeli helyzeten belül létrejövő tapasztalat (melynek a színház és a szabályjátékok konvenciói szabnak keretet) olyan közegnek vélhető, mely a résztvevők számára különösen alkalmas arra, hogy különböző ötleteket, gondolatokat, értékeket, szerepeket és nyelvi megformálási lehetőségeket cselekvésben és valóság-hű keretben (azaz olyan helyzetben, ahogy az a valóságban is megjelenne) kipróbáljanak. A dráma tehát sokkal inkább a tapasztalatot szerző, semmint az előadói szerepet előtérbe helyező résztvevői magatartást igényli és támogatja.” (Szauder, 2006. 14.) Ugyan nem a drámapedagógia, hanem a színházpedagógia kapcsán olvasható a *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyvben*, de a drámapedagógiára is igaz Takács Gábor és munkatársai meghatározása, amely szerint a színházpedagógia, illetve a drámapedagógia „[...] eszköz és módszer arra, hogy a gyerekek és a fiatalok értelmezzék a világot, s benne önmagukat, valamint biztonságos (»kísérleti«) közegben, a fikció által nyújtott védelem mellett, valós tapasztalatokra tegyenek szert.” (Takács és mtsai, 2017. 153.) Mindkét meghatározás közép-pontba állítja a fikció védettséget biztosító közegét, amelyben a tapasztalatszerzési, megismerési folyamatok nem egészen tét nélkül ugyan, de mégis veszélytelenül

mehetnek végbe. A fikció világának védő funkciója jellemző az irodalmi művekre is: olvasás közben bármilyen élethelyzet átélhető, megtapasztható. Már ez a közös jellemző is összekapcsolja a drámapedagógia módszerét és az irodalmi művek órai feldolgozását, így nem véletlen, hogy Bethlenfalvy is kiemeli: „Magyarországon komoly tradíciója van a drámapedagógiai módszerek alkalmazásának az irodalmi művek feldolgozásában.” (Bethlenfalvy, 2020. 59.) Ezt a hagyományt követi tehát a könyv szerzője, így a könyvben olvasható drámás feladatok, példák, óratervek többsége irodalmi szövegekhez kapcsolódik.

„Mi lehet az osztályteremben életre keltett dráma feladata ma Magyarországon?” – hangzik el a lényegi kérdés a kötet első fejezetében (Bethlenfalvy, 2020. 11.). Minden bizonnyal több válasz is adható a feltett kérdésre, az egyik lehetséges válasz szerint a dráma akár a magyartanítás megújulásának katalizátoraként is működhetne. Persze nagyon sok a feltételes mód ebben a válaszban: ha lenne elég idő, elég tér, elég erő az előítéletek leküzdéséhez, akkor talán működhetne így is. Egy irodalmi szöveg történetként való vizsgálata, megjelenítése elősegíti az érdeklődés felkeltését, így a szöveg mélyebb, alaposabb vizsgálatának bevezetője lehet. De talán a dráma ennél többre is képes.

Arató László a kötet online bemutatója során a dráma módszertanával kapcsolatban felvetette azt a kérdést, hogyan lehetne összetettebb szövegeket drámapedagógiai módszerekkel feldolgozni. Ennek egyik akadályát abban látja, hogy a drámatanításban a konkrétól és az egyszerűtől kell kiindulni, és ugyan el lehet jutni az összetettig, de az olyan lassú folyamat eredménye, amely szétfeszíti a tanóra kereteit. Bár talán egyébként is éppen ez lenne a cél: lerombolni a magyaróra „megszokott” kereteit, hogy ne a tanított művek száma, hanem az élményszerűség domináljon. Arató elképzelhetőnek tartja tehát, hogy a dráma éppen az a kihívás, amelyre az irodalomtanításnak (a kívánt szemléletváltás megvalósításához) nagyon is szüksége van (Iványi-Szabó, 2021).

Kérdés, hogy valóban lehet-e, illetve szükséges-e irodalmi szövegeket a maguk komplexitásában a drámapedagógia módszereivel vizsgálni, vagy pedig valóban csupán arra a szemléletváltásra van szükség, amelynek a drámapedagógia is segítője lehetne. Hiszen talán már az is drámajátéknak minősülhet, ha megváltoztatjuk a hagyományos tanár-diák hierarchiát (ahogy erre a kötet utolsó fejezetében a drámatanári attitűd kifejtése kapcsán utal is a szerző); ehelyett inkább valamiféle partneri viszonyt alakítunk ki a diákokkal: nem vonjuk kétségbe a kompetenciájukat, elfogadjuk, hogy ők is lehetnek „szakértői” egy adott kérdésnek.

Kérdés, hogy valóban lehet-e, illetve szükséges-e irodalmi szövegeket a maguk komplexitásában a drámapedagógia módszereivel vizsgálni, vagy pedig valóban csupán arra a szemléletváltásra van szükség, amelynek a drámapedagógia is segítője lehetne. Hiszen talán már az is drámajátéknak minősülhet, ha megváltoztatjuk a hagyományos tanár-diák hierarchiát (ahogy erre a kötet utolsó fejezetében a drámatanári attitűd kifejtése kapcsán utal is a szerző); ehelyett inkább valamiféle partneri viszonyt alakítunk ki a diákokkal: nem vonjuk kétségbe a kompetenciájukat, elfogadjuk, hogy ők is lehetnek „szakértői” egy adott kérdésnek. Ennek a megváltozott attitűdnek a lehetséges megvalósulását jól illusztrálják Dorothy Heathcote példái, amelyek a vele készített interjúkban olvashatók (pl. Bethlenfalvy,

2006. 17–18.). Akár csak a keret – a megszokott tantermi környezet – átalakítása elég lehet hozzá, hogy a diákok motiváltabbak legyenek. Talán csak a kommunikációt kell megváltoztatni: a feladatok listázása helyett játékra hívni a diákokat – persze a játékot is éppolyan komolyan véve, mint a feladatot. Nem csak az elvégzendő feladatok halmazára koncentrálni, hanem megteremteni az elidőzés lehetőségét, amely nélkülözhetetlen az irodalmi szövegek értő olvasása, elemzése során: „A dráma azért lehet hatékony módja a történetek vizsgálatának, mert áthelyezi a történetet, másik formát ad neki, másik szintre helyezi. A dráma középpontjában a szituáció áll, és amint egy történet bármelyik eseményét a szituáció dimenzióiba fordítjuk, megakasztjuk azt, és kérdések sokaságára kell válaszokat keresnünk, hogy drámává váljon a cselekvés. Amíg a drámai szituációt értelmezzük, megáll az idő, és megáll a narratíva is. Ezért tudunk más nézőpontból rápillantani.” (Bethlenfalvy, 2020. 16.)

A kötet borítóképe összecsengeni látszik azzal a lehetőséggel, amelyet az online könyvbemutatóról írt beszámoló című és tételmondatául választottam: a drámapedagógia lehet az a katalizátor, amely az irodalomtanítás régóta várt megújulásához vezethetne el. Emellett szólnak a DICE kutatás már idézett eredményei is. A tárgyalt kötet borítóján látható Ország Lili-festmény mintha ezt a megújulást jelezné: a sötét és kiüthetetlen háterek (sötétbarna téglafal és sötétszürke macskakő) előtt álldogáló fehér ruhás kislány alakja jelentheti – kissé patetikus megfogalmazással – a menekülés lehetőségét, a fényt az éjszakában. Vagy akár a Pink Floyd-szám is eszünkbe juthat róla: „We don't need no education” – legalábbis a magyartanítás jelenlegi formájában semmiképpen sem.

Miben más mégis ez a könyv, mint az eddig megjelent drámapedagógiai feladat- vagy foglalkozásgyűjtemények? Ahogy már korábban is említettem – visszatérve a bevezetőben használt építkezés metaforához –, nem kész házakat, kész paneleket

kínál, hanem megteremti annak lehetőségét, hogy a drámapedagógia elméleti háttérének alaposabb megismerésével tudatosabban, és így talán egyben hatékonyabban is (az adott csoporthoz jobban alkalmazkodva) szervezzük meg saját tanítási/tanulási folyamatunkat. Mivel a szerző – ahogy többször is hangsúlyozza – nem egy újabb feladatgyűjteményt szeretne az olvasó kezébe adni, ezért az egyes feladatok leírása nem mindig teljes, sokszor csak a drámaóra-tervezet egy-egy részletét mutatja be – Bethlenfalvy nagyon jó arányérzékkel találja el, hogy mikor tárgyalja bővebben az adott drámafoglalkozást, és mikor csak részleteiben; mikor ad teljes foglalkozástervet az olvasó kezébe, és mikor ösztönzi arra, hogy saját maga egészítse ki vagy építse fel – a tanultak alapján – a tervezetet.

Arató László a könyv online könyvbemutatóján kiemelte, hogy a kötet fontos kultúráközvetítő feladatot lát el, hiszen hatalmas anyagot foglal össze nagyon világos, érthető módon; tulajdonképpen saját elméleti rendszert épít fel. Arató hangsúlyozta, hogy a kötet szerkezete világos, tömör, nem eljárásközpontú, nem az eszközök listázásával indít, az elméleti összefoglaló pedig tulajdonképpen az angol nyelvű szakirodalom nagyon jó átültetése (Iványi-Szabó, 2021). A kötet irodalomjegyzéke akár külön fejezetként is felfogható: nagyon jó kiindulási alapot nyújt a drámapedagógia elméletében és gyakorlatában való elmélyedéshez. A szerző a magyar és külföldi – elsősorban angol nyelvű – szakirodalom kiváló ismerője: ezt bizonyítja, hogy doktori tanulmányait Birminghamben végezte, több tanulmánya (és 2020 őszen kötete is) jelent meg angol nyelven; két évig a birminghami Big Brum TIE Co. színházi nevelési társulat drámatanára volt.

A bevonódás – mint a tanítási dráma egy további fontos kulcsszava – szintén hangsúlyos a kötetben. Időnként az az érzésünk támad, hogy a szerző az elméleti ismeretek átadása közben is megpróbálja – vérbeli drámatanárrá módjára – bevonni olvasóit a szövegbe. Ebben segít az olvasmányos,

érthető megfogalmazás, a – tudományos-ság ellenére vagy éppen azért is megtartott – közvetlen stílus, és azok a kicsi dramatikus mozzanatok (pl. a Heathcote-interjú története), amelyek egyszerre szolgálnak az elméleti részek illusztrálására, és segítik elő az olvasó bevonódását a szövegbe. Az író ebben a könyvben inkább „beszélő” – sokszor maga is „szerepbe lép”: több karaktert, szerepet teremt magának, mint pl. a tanáré, a diáké vagy akár egy regényszereplőé. Sokszor személyes tapasztalatait is megosztja, ez is segít fenntartani az olvasó érdeklődését.

A kötet szerkezete már a tartalomjegyzéket vizsgálva is jól átlátható: egy bevezető és egy lezáró rész mellett két fő részre, egészen leegyszerűsítve egy elméleti alapvetésre és ennek gyakorlati illusztrálására tagolódik (a főszövegben a fejezetcímek eltérő betűtípusa és a fejléc fejezetmegjelölése is segíti a könnyebb tájékozódást). A bevezető fejezet megközelítésmódja – ahogy azt már a kötet címe is mutatja – nagyon egyszerű (ez is az olvasó bevonásának egyik eszköze): alapján véve nincs semmi másról szó, mint történetekről, amelyek körülvesznek bennünket, egész életünket meghatározzák, és ezért nem hagyhatjuk figyelmen kívül őket. Persze nagyon sokfélével kezdhetünk a minket körülvevő narratívákkal: az egyik lehetőség a dráma.

A *dráma* című fejezetben a dráma definíciója lépcsőről lépésre épül fel az alapfogalmakból, tulajdonképpen ahhoz hasonlóan, ahogyan a dráma maga lépésről lépésre létrejön, mindig meg-megállva, és reflektálva az egyes lépésekre. A következő fejezet (*Mire használjuk a drámát a tanteremben?*) a dráma pozitív hatásait emeli ki: ezek közül az egyik legfontosabb, hogy a drámafoglalkozás során a diákok maguk is alkotóvá válnak. Itt felmerül a kérdés: a dráma módszere elvárja-e, hogy a tanár és a diák művésszé váljék? Arató László az online könyvbemutatón határozott álláspontot képviselt e tekintetben: a drámatanár igenis legyen művész, és legyenek a gyerekek is művészek, hiszen szeretnek azzá válni; az alkotás lehetősége mindig

motiváló erő. Nem véletlen, hogy sokkal jobban szeretnek a diákok verset írni, mint verselemzést hallgatni (Iványi-Szabó, 2021). Ez összecseng Gavin Bolton megállapításával: „Bolton alapvető állítása az, hogy káros a tantermi drámában szembeállítani egymással a pedagógiai aspektust a művészeti szempontokkal. Szerinte épp azért hatékony pedagógiailag a dráma, mert művészet.” (Bethlenfalvy, 2020. 23.). A diákok személyes tapasztalatai, egyéni érdeklődésük is beépülhet a drámába – így motiváltabbá is válhatnak, ha látják, hogy ők is hatással lehetnek az események alakulására, nem csupán passzív résztvevői a tanórai történeteknek. Ezt a tapasztalatot pedig a felnőtt életben is jól hasznosíthatják. A dráma könnyen hozzáférhető nyelvet használ, ezért a diákok közti tanulmányi különbségek háttérbe szorulnak, így a csoportdinamika is kiegyensúlyozottabbá válik. Aktív cselekvésre épít, eltér a megszokott viselkedés- és munkaformáktól, és az élményszerű pedagógiát támogatja. A dráma fiktív mintha-helyzete lehetővé teszi különféle érzelmek biztonságos megélését, különféle nézőpontok megismerését.

A fogalmak tisztázása után következik a fő elméleti rész, amely a következő kulcsszavak köré szerveződik: *jel és jelentés, fikció és valóság, szituáció és keret*. Az alaptézist Heathcote fogalmazza meg *Jel és előjel* című tanulmányában: nincs különbség a mindennapi életben és a színházban használt jelrendszerek között (ld. Heathcote, 2020. 8–9.). Ahogy Bethlenfalvy fogalmaz: „A színpadon történő eseményeket, a szerepek közötti kommunikációt éppen azért értik a nézők, mert a színház és a színészek ugyanazt a jelrendszert használják, mint amit a hétköznapi kommunikációban is használunk.” (Bethlenfalvy, 2020. 24.) A dráma erre a tényre is jobban ráirányítja a figyelmet, így jobban tudatosul az, hogy folyamatosan jelekkel kommunikálunk, sőt, mi magunk is részei vagyunk ennek a jelrendszernek. Az elméleti összefoglalót néhány gyakorlati példa szemlélteti, majd egy újabb fogalom, a *cselekvés* fogalma jelenik meg. A cselekvés

öt értelmezési szintjének bemutatása után (cselekvés, motiváció, tét, minta, értékrend) ennek gyakorlati használatához kap az olvasó ötleteket.

Az osztálytermi dráma következő fontos alkotóeleme a fikció és a valóság kapcsolata. Az elméleti rész egy tételmondatral indul: „A dráma védettségét a *mintha*, a fikció kínálja.” (Bethlenfalvy, 2020. 31.) Így válhat a dráma alkalmassá arra, hogy a diákok egy adott kérdést több szempontból is megvizsgáljanak, és különféle érzelmeket élhessenek át. Felmerül persze a kérdés, hogy mi szükség a drámára, hiszen az idézett mondat magukra az irodalmi szövegekre is igaz. Ahogy sokan, sokféleképp megfogalmazták, ez az irodalmi szövegek varázsereje, hogy miközben olvasunk, rengetegféle érzelmet, eseményt átélhetünk anélkül, hogy bármilyen valós veszély fenyegetne bennünket. De nem foszlik szét ez a varázslat, amikor már nem csendes olvasóként merülünk el az irodalmi szövegben, hanem az irodalomóra közegében kell valamiféle saját véleményt megfogalmaznunk az adott szöveg kapcsán? Megkönnyítheti a szövegről (és a szövegben felmerülő morális kérdésekről, stb.) való diskurzust, ha az továbbra is a fikció közegében marad(hat)? A fikció védő szerepe a drámafoglalkozás során egy meta-szinten is megjelenik: nem csupán maga a fikció ténye lehet megnyugtató, hanem az is, hogy a résztvevők kontrollálni tudják a fikciót; hiszen nem csupán résztvevői, hanem alkotói is a cselekménynek: Heathcote sokszor idézett példájában (ld. Bethlenfalvy, 2006. 10–13.) a részt vevő gyerekek eldönthetik, mennyire legyen gonosz a boszorkány. A fikció és a valóság viszonyának mélyebb elemzéséhez Bethlenfalvy a Bond-féle szintér fogalmát veszi segítségül. A szintér négy különböző rétegből áll, amelyek egyszerre foglalják magukba a valóságot és a fikciót, és a befogadó képzelete köti össze ezt a kettőt. A befogadói képzelet működtetéséhez szükség van azonban valamilyen katalizátorra is. Mindig kell találnunk tehát egy olyan konkrét helyzetet, fogalmat, tárgyat (stb.), amelynek segítségével

Az osztálytermi dráma következő fontos alkotóeleme a fikció és a valóság kapcsolata. Az elméleti rész egy tételmondatral indul: „A dráma védettségét a mintha, a fikció kínálja.” (Bethlenfalvy, 2020. 31.) Így válhat a dráma alkalmassá arra, hogy a diákok egy adott kérdést több szempontból is megvizsgáljanak, és különféle érzelmeket élhessenek át. Felmerül persze a kérdés, hogy mi szükség a drámára, hiszen az idézett mondat magukra az irodalmi szövegekre is igaz. Ahogy sokan, sokféleképp megfogalmazták, ez az irodalmi szövegek varázsereje, hogy miközben olvasunk, rengetegféle érzelmet, eseményt átélhetünk anélkül, hogy bármilyen valós veszély fenyegetne bennünket. De nem foszlik szét ez a varázslat, amikor már nem csendes olvasóként merülünk el az irodalmi szövegben, hanem az irodalomóra közegében kell valamiféle saját véleményt megfogalmaznunk az adott szöveg kapcsán?

a diákok egy – adott esetben más korban, helyszínen játszódó – fiktív szövegbe be tudnak lépni, azonosulni tudnak a szöveg központi problémájával.⁷ Ezek a helyzetek, tárgyak, mondatok jó kiindulópontként szolgálhatnak a drámás tevékenységhez – a tanárnak azonban emellett azt is fel kell mérnie, milyen rejtett tartalom

jelenhet meg a szövegben, amelyhez a csoport akár tudattalanul is kapcsolódni tud –; ehhez persze jól kell ismerni az adott csoportot, tudni, hogy mi érdekli, foglalkoztatja őket leginkább. Bolton szerint: „[...] amennyiben drámát próbálunk létrehozni, akkor az egyéni érzelmeket valamilyen közös témán keresztül kell feltárnunk.” (Bolton, 1996. 5.) Ha a diákok a dráma alkotói is egyben, annak komoly pedagógiai hozadéka van: egyrészt átélhetik, hogy képesek befolyásolni az eseményeket, másrészt tudatosítják azt is, hogy a dráma során nem megoldani kell a problémákat, hanem inkább kibontani, több szempontból megvizsgálni azokat. Tehát nem elsősorban cél- és eredményorientált az osztálytermi cselekvés, hanem inkább a cselekvés vezethet el egy probléma, egy kérdés mélyebb, alaposabb vizsgálatához, önmagunk és a minket körülvevő világ alaposabb megértéséhez.

A dráma harmadik lényegi építőeleme a szituáció. A szituáció elemei: a probléma, a személyek, a viszonyok, az idő és a tér – ezek megalkotásánál mindig az adott diákcsoport sajátosságait is figyelembe kell vennünk. A szituáció elemei olyan szempontok, amelyek az (elbeszélő) szövegek elemzése kapcsán rendre felmerülnek (hiszen az idő, a tér, a személyek, a probléma az elbeszéléselem/narratológia alapvető fogalmai közé tartoznak), ezért is írja Bethlenfalvy (2020. 41.), hogy ezeket a fogalmakat szövegelemző gyakorlatok kapcsán is fel lehet használni. A szerző konkrét példákon – *Jancsi és Juliska* történetének feldolgozásán keresztül – vizsgálja a szituáció építőköveit, majd kitér arra, hogy célszerű a szituáció elemeit nem csupán kívülről, hanem belülről, a fiktív helyzetbe belépve is megvizsgálni. A szituációba lépést nagyon alaposan elő kell készíteni – figyelni kell a fokozatosságra is. Megkönnyítheti a diákok szerepbe lépését, ha tudnak valami konkrétumhoz kapcsolódni, ha csak kicsi feladatokat kapnak, vagy ha a tanár is szerepbe lép – ez utóbbi a szituáció iránti elköteleződés egyik eszköze lehet, és a feszültséget is hatékonyan oldja. Itt nem arról van szó,

hogy a tanár szerepet kezd játszani – nem véletlenül a szerepbe lépés kifejezést használja következetesen a szakirodalom erre a tanári viselkedésre. Nem egy komplex módon kidolgozott karakterre kell gondolnunk, inkább csak arra, hogy a tanár a szituációból belülről próbálja ráirányítani a vizsgálandó problémára a figyelmet, ezért a szituáció egyik elemeként, szereplőjeként szólítja meg a diákokat. Nagyon fontos ezen a ponton a nézőpont/nézőpontváltás fogalma is, hiszen a szerepbe lépésnél világossá válik, hogy a szavaimat, tetteimet mindig az adott nézőpont határozza meg, amelyet éppen képviselek.

A tanári szerepbe lépés talán az egyik legnehezebb feladat lehet a drámaóra tervezésekor. A Dorothy Heathcote-tal készített, magyarul is olvasható interjúban⁸ sok szó esik arról, hogy szerepbe lépve a tanárnak nem az az elsődleges feladata, hogy tökéletes színész legyen, sokkal inkább a diákok motiválásra a cél. Gyakran a szerep szinte csak jelzés értékű, mint abban a példában, amikor a diákok bányászokat játszanak, Heathcote pedig a minden ablakon bekukucsáló toronyóra alakjában lép szerepbe. Érdekes ebben a példában a nézőpontok (ki néz kit?) problematikája is: Heathcote azt mondja, sokszor azért lép szerepbe, hogy a diákoknak legyen kit nézni – de toronyóráként nézett és néző lesz egy személyben.

Ha már alaposan megismerkedtünk a szituáció elemeivel egy konkrét szövegelemzési feladat során, akkor már képessé is válhatunk arra, hogy belépjünk a fiktív szituációba: „A tantermi dráma egyik fontos célja, hogy a résztvevők a dilemmákat belülről vizsgálhassák, és onnan lássák a helyzet kínálta döntési lehetőségeket.” – fogalmazza meg Bethlenfalvy (2020. 41.) Heathcote nyomán a dráma módszerének egyik alapvető pozitívumát. Talán ez a drámatanítás legnehezebb része, amikor az elemzés helyett a (művészi) alkotás van a hangsúly – hiszen bármennyi szituációt elemezhetünk, az mégis más lesz, mint létrehozni egyet. Ráadásul oly módon kell az adott szituációt megteremteni, hogy a diákok is „higgyenek”

a (közösen) megalkotott helyzetben. Fontos hangsúlyozni, hogy nem szükséges teljesen felépített helyzetekkel, karakterekkel dolgozni, inkább kis lépésekben, a diákok folyamatos közreműködésével érdemes előrehaladni.

A szituációhoz hozzátartozik a kontextus fogalma is, hiszen egy szituáció mindig konkrét körülmények közepette jön létre. Ezek a körülmények, amelyek a szituációban részt vevők cselekvési lehetőségeire is hatással vannak, sokszor nem is tudatosulnak eléggé – ebben is segíthet a dráma, hogy a szituáció kontextusának elemzése során tudatosuljanak bennünk azok a „kulturális és társadalmi elemek, amelyek befolyásolják a viselkedésünk” (Bethlenfalvy, 2020. 43.). Bethlenfalvy Gavin Bolton egyik drámaórájának alapos elemzésén keresztül mutatja be, hogyan jelenik meg a kontextus és a szituáció a drámatanítás gyakorlatában. A drámaóra Arthur Miller *A salemi boszorkányok* című színdarabjához készült, célja, hogy előkészítse a szöveg elolvasását. Bethlenfalvy részletesen bemutatja a drámaóra feladatait – ez a rész azonban sokkal több pusztán illusztrációnál, hiszen a feladatok leírását alapos elemzés, a pedagógiai célok megfogalmazása, a tanár és a diákok feladatainak pontos bemutatása, az esetleges nehézségek felsorolása követi. Bethlenfalvy elemzi a feladatok sorrendjét, egymásra épülését, együttes hatásukat, a végén pedig általános konklúziókat fogalmaz meg, amelyek más drámaórán, más szituációk felépítésében is segíthetnek. Ez a drámaóra-elemzés a könyv egyik legizgalmasabb fejezete, talán ebben a részben olvad a legszerveesebben össze a könyv elméleti és gyakorlati rétege, ugyanis a feladatok kapcsán Bethlenfalvy folyamatosan és következetesen felidéz az elméleti részben már megismert fogalmakat. Talán a kötet második felében olvasható dráma-feladatokat (vázlatokat, illetve kész óraterveket) is érdemes lett volna kiegészíteni több ilyesféle, a könyv elméleti részére utaló megjegyzéssel, hogy elmélet és gyakorlat között még szervesebb kapcsolat jöhetne létre. Bethlenfalvy a szituáció fogalma mellé bevezeti

a drámaesemény definícióját is: „A narratívák eseményeitől megkülönböztetendő Davis drámaeseménynek nevezi azt a fogalmat, amiben összefoglalja azokat az elemeket, amiktől egy tantermi dráma fikatív szituációja játszhatóvá válik a résztvevők számára, és ők annak alkotóivá válhatnak.” (Bethlenfalvy, 2020. 52.)

A tantermi dráma negyedik fő összetevője a keret, amely: „megszabja a nézőpontot, amiből egy drámai eseménnyel foglalkoznak a résztvevők” (Bethlenfalvy, 2020. 53.). A kerethez tartozik a központi feladat, azaz, hogy mi a tennivaló az eseménnyel. Ez a központi feladat (amely gyakran kisebb részfeladatokra bomlik) meghatározza a formát is: „A keret tehát az a nézőpont, amiből a résztvevők vizsgálják az eseményt, és ezt a nézőpontot az eseménnyel kapcsolatos központi feladatok határozza meg.” (Bethlenfalvy, 2020. 56.) Egy kiválasztott esemény kapcsán a résztvevők többféle nézőpontot is elfoglalhatnak, amelyeknek a központi eseménytől való távolsága is változó lehet, és ezzel összefüggésben a feladatok is más. A keret és a feladatok a drámafoglalkozás során változhatnak is, így olyanok, akik eddig egy távolabbi nézőpontból szemlélték az eseményeket, egyszerre központi szereplővé válhatnak. Ezért is fontos, hogy a drámaóra tervezése során minél tudatosabban használjuk a keretet, hiszen ez nagyon hasznos eszköz a diákok bevonására, motiválására és a figyelem fenntartására.

A könyv második részében a szerző konkrét példákkal segíti a dráma módszerének használatát. Irodalmi művekhez kapcsolódnak a bemutatott feladatok, hiszen irodalmi szövegek esetében különösen érdekes, hogyan lehet a fikció zárt világát a diákok számára is elérhetővé tenni, hogy ne csupán passzív elemzői, hanem aktív, alkotó feldolgozói lehessenek az adott szövegnek. Bethlenfalvy a szituáció fogalma kapcsán írja, hogy „[...] a dráma a történetet vagy annak egy eseményét átfordítja szituációba. Az addig nyelvi szinten létező eseményt térbe és időbe, viszonyokba és konkrét problémákba kell átfordítani, hogy működhessen.” (Bethlenfalvy, 2020. 38.)⁹

Ha irodalmi szöveg alapján tervezünk drámaórát, akkor könnyebbé tehető, hogy van egy meglévő alaphelyzet, amelybe belehelyezkedhetünk, viszont ez kötöttséggel is jár, hiszen mindig az adott nyelvi világot szem előtt tartva kell a konkrét osztálytermi cselekvést irányítanunk. Bethlenfalvy az irodalmi szövegek drámás feldolgozása kapcsán hétféle stratégiát különböztet meg, amelyek célja, hogy „szabad teret nyisson az alkotó feldolgozásra” (Bethlenfalvy, 2020. 60.). Ha ezeket a stratégiákat követjük, akkor vizsgálhatjuk a fő- vagy mellékszereplőket, foglalkozhatunk a történet előzményével, következményeivel, a központi eseménnyel, vagy akár át is helyezhetjük más kontextusba a történetet, alkothatunk analóg történetet a központi probléma alapján, és más műfajba is áttehetjük a történetet. Ez a rendszerezés (bár nagyon sokféle rendszer létezik) azért is tűnik kifejezetten hasznosnak a magyartanárok számára, hiszen olyan fogalmakhoz kapcsolódik, amelyeket minden (főként epikus vagy drámai) szöveg kapcsán megvizsgálunk. Ugyanígy minden szöveg kapcsán fontos elemezni a szöveg kontextusát, műfaji jellemzőit. Így a drámás feladatok a fogalmak körét tekintve nem sokban különböznek attól, ami a „megszokott” magyarórai tevékenység keretében zajlik, csak más módszerekkel és hatásokkal építik fel a szövegelemzést. Jelen kötetben többféle feladattal is találkozhatunk: akad részletesen kidolgozott drámafoglalkozás is (pl. Szophoklész *Antigoné* című tragédiája, Petőfi Sándor *Keresztúton állok...* című verse vagy a *Kaspar Hauser*-történet kapcsán), olvasható drámafoglalkozás átfogó bemutatása (19. századi levelek kapcsán), drámaóra-összefoglaló (a *Hóféherke* kapcsán), található a központi esemény megéléséhez kapcsolódó feladat (amely Gavin Bolton már részletesen elemzett drámafoglalkozásához nyúl vissza), vagy rövid ötletek Narcissus mítoszához feldolgozásához. A feladatok, gyakorlatok bemutatását mindig a feladatok gyakorlati hasznára vonatkozó rövid reflexió követi. A drámaóra tervezéséhez elengedhetetlen a drámaórai „konvenciók”

megismerése. A konvenciók olyan munkaformák, amelyek akár önmagukban is beépíthetők a tanórába, céljuk pedig, hogy lelassítsák az időt, így lehetővé teszik az elmélyülést, másrészt pedig megkönnyítik a diákok bevonását a dráma élményébe. A konvenciók rendszerét Heathcote (2020. 15–18.) dolgozta ki, Jonathan Neelands (1995) pedig Heathcote írása alapján fogalmazta meg saját rendszerét.¹⁰

A feladatok bemutatását még egy utolsó, lezáró egység követi, amelyben a szerző a dráma alkalmazását segítő tanítás-módszertani alapelveket vázolja föl; ezek az alapelvek azonban nem csupán a drámaórán, hanem minden tantárgy minden óráján alapvető fontosságúak. Valójában minden pedagógiai szakkönyvet, vagy akár a teljes pedagógiai tanulmányokat ezeknek az alapelveknek az ismertetésével kellene kezdeni, hiszen ezek nélkül nem jöhet létre sikeres tanár-diák-együttműködés. Ide tartozik többek között a tanár és a diák partneri viszonya, a fokozatosság (pl. a tevékenységekkel, formákkal, egymással való ismerkedés során), a nyílt kommunikáció, a kilépés a komfortzónából, az elvárások és célok pontos megfogalmazása, a kölcsönös bizalom, a (fő) kérdések (vizsgálandó anyag) pontos megfogalmazása, a tevékenységek logikus egymásra épülése. A tanárnak nem csupán a drámaóra során kell olyan légkört teremteni, amelyben a diákok biztonságban érzik magukat, nem csak ekkor kell figyelnie a csoportdinamikát, mintát kínálni (saját személyiségével, viselkedésével) a diákoknak, hanem egész pedagógusi tevékenysége során. Emellett Bethlenfalvy arra is felhívja a figyelmet, hogy mennyire fontos a tanári megszólalás nonverbális eszközeinek tudatosítása, a diákok tevékenységére adott átgondolt reflexió, a tapasztalatok rögzítése, a gyakori reflektálás a tanár és a diákok részéről.

Említésre méltó a kötet gazdag bibliográfiája is, amelyben a dráma iránt érdeklődők bőségesen találhatnak a témában való további elmélyülést, ismeretszerzést segítő olvasmányokat.¹¹ Rám elsősorban a Dorothy Heathcote munkásságát bemutató interjúk voltak nagy hatással amelyek

nem csupán a drámatanításra vonatkozó ismeretek, hanem a sorok között olvasható pedagógiai szemlélet miatt is érdekesek és inspirálóak.

Jogosan tehetjük fel azonban a kérdést, hogy hogyan alkalmazható, hová illeszthető be a dráma módszere a folyamatosan változó és egyre sűrűsödő követelmények rendszerében. Drámatanári képzés sok helyen folyik szerte az országban (ld. erről bővebben: Eck, 2016.), de az érdeklődők rengeteg feladatgyűjteményből¹² is tájékozódhatnak (jelen kötet tartalomjegyzéke is remek kiindulópontként szolgál). Golden Dániel (2017. 87–95.) *Színház és nevelés* című tanulmányában részletesen összefoglalja és bemutatja a magyarországi drámapedagógia történetét és korszakait, de a drámapedagógia múltjáról és jelenéről átfogó képet ad a *Dráma – pedagógia – színház – nevelés* című szöveggyűjtemény is. A kezdetekről Gabnai Katalin (2016. 24–36.) személyes hangvételű tanulmánya tudósít, amelynek olvastán az jut eszünkbe, hogy „az nem lehet, hogy annyi szív...” – pedig a tanulmány korántsem derűlátó a drámapedagógia jövőjét illetően, hiszen utolsó szava segélykérés. Ha nem

is érkezik az oktatásirányítás szintjéről válasz erre a segélykérésre, mégis fontos, hogy magyartanárként használjuk a drámapedagógia módszereit, elsősorban nyilvánvaló fejlesztő hatásuk miatt, másrészt saját pedagógiai eszköztárunk színesítésére, és azért, hogy az iskola ne csupán az ismeretközlés helyszíne legyen, hanem igazi célját is betöltse, a diákokat önmaguk és a körülöttük lévő világ mélyebb megismerésére ösztönözze.¹³ Heathcote-idézettel kezdtük jelen recenziókat, az ő szavaival is zárjuk: „Végül, miután hosszú ideje gondolkodtam azon, hogy mégis miért idegesített évekig annyira a »több drámát az iskolába!« követelés, rájöttem, hogy nem véletlenül mondtam mindig is inkább azt: »ne több drámát követeljünk az iskolába, hanem hatékonyabb oktatást!«.” (Heathcote, 2020. 20.).

Bethlenfalvy Ádám (2020). *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő bemutatása*. L'Harmattan Kiadó.

Iványi-Szabó Rita

Magyartanárok Egyesülete

Irodalom

Bethlenfalvy Ádám (2006). „A legtöbb gyerek nem tudja, hogy mire képes...” Interjú Dorothy Heathcote-tal. *Drámapedagógiai Magazin*, 16(1), 6–29. <http://letoltes.drama.hu/DPM/2001-2010/2006.1.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 04. 28.

Bethlenfalvy Ádám (2011). „Az a dolgom, hogy segítsen őket tanulni.” Interjú Dorothy Heathcote-tal. 2. rész. *Drámapedagógiai Magazin*, 21(2), 2–15. https://epa.oszk.hu/03100/03124/00065/pdf/EPA03124_dpm_2011_2_002-015.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 26.

Bethlenfalvy Ádám (2005). Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (2). *Drámapedagógiai Magazin*, 15(1), 19–23. http://epa.oszk.hu/03100/03124/00040/pdf/EPA03124_dpm_2005_1_016-023.pdf Utolsó letöltés: 2021. 04. 26.

Bethlenfalvy Ádám (2008). Spontaneitás és színházi tudás. Interjú Cecily O’Neillel. *Drámapedagógiai Magazin Különszám*, 18(2), 7–11. http://epa.uz.ua/03100/03124/00055/pdf/EPA03124_dpm_2008_k2_007-011.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 26.

Bolton, G. (1996). A tanítási dráma újragondolása – a drámaoktatás körül megjelent „mitoszok” vizsgálata. *Drámapedagógiai Magazin Különszám*, 2–8. http://epa.oszk.hu/03100/03124/00014/pdf/EPA03124_dpm_1996_k_002-008.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 09.

Davis, D. (1994). Interjú Dorothy Heathcote-tal. *Drámapedagógiai Magazin Különszám*, 14–22. https://epa.oszk.hu/03100/03124/00009/pdf/EPA03124_dpm_1994_k_14-22.pdf Utolsó letöltés: 2021. 04. 26.

Eck Júlia (2016). A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In Illés Klára (szerk.), *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 91–114. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/dramapedagogia_online.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 15.

Eck Júlia (2015). Drámajáték a magyar irodalom tanításában. In Bodnár Gábor & Szentgyörgyi Rudolf (szerk.), *Szakpedagógia Körkép III. Művészetelméleti tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. 61–79. <http://metodika.btk.elte.hu/file/>

TAMOP_BTK_BMK_4.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 09.

Gabnai Katalin (2016). Kezdetek, fordulópontok, állomások a drámapedagógia hazai megújításáért. In Illés Klára (szerk.), *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 24–36. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/dramapedagogia_online.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 15.

Heathcote, D. (2020). Jel és előjel. In Takács Gábor (szerk.), *Jeladás és képzelet. Két angol tanulmány a DIE/TIE területéről*. Káva Könyvek. 9–34. I. https://kavaszinhaz.hu/wp-content/uploads/2021/01/jeladas_kiadvany_jav3_isbn.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 09.

Iványi-Szabó Rita (2021). *A drámapedagógia mint a magyartanítás megújulásának egyik lehetséges katalizátora*. <https://magyartanarok.wordpress.com/2021/02/02/a-dramapedagogia-mint-a-magyartanitas-megujulasanak-egyik-lehetsleges-katalizator/> Utolsó letöltés: 2021. 04. 26.

Keresztúri József (2016). Előzmények és mai tendenciák – drámapedagógia a közoktatás rendszerében. In Illés Klára (szerk.), *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 145–159. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/dramapedagogia_online.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 15.

Lipták Ildikó (2008, szerk.). Tanítási dráma. Drámapedagógiai a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közháznál Társaság. http://www.sztoim-re.com/doc/28_dramapedagogia.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 14.

Neelands, J. (1995). Konvenciók. In Kaposi László (szerk.), *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság. 157–161.

Novák Géza Máté (2016). Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány*, 4(2), 43–52. http://neveléstudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_2_43-52.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 14. DOI: 10.21549/ntny.14.2016.2.3

Szauer Erik (2006). *Inkluzív nevelés – drámapedagógia. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*. Sulinova Kht.

Takács Gábor, Gyevi Bíró Eszter, Láposi Terka, Lipták Ildikó & Szűcs Mónika (2017). Színházi nevelési / színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszáriuma. In Cziboly Ádám (szerk.), *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama. 146–168. https://www.szhazineveles.hu/wp-content/uploads/2018/01/Szinhaz_Prog_Final_6.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 15.

Jegyzetek

¹ Dorothy Heathcote (1926–2011) az angol drámapedagógia megújítója és meghatározó alakja, több vele készült interjú is olvasható magyarul a *Drámapedagógiai Magazin* idézett számaiban; többek között Bethlenfalvy Ádám kétrészes nagyinterjúja is. Rövid életrajza és módszertanának bemutatása a *Drámapedagógiai Magazin*, 15(1) számában jelent meg *Fejezet a magyar drámapedagógia történetéből* (2) címmel.

² Bethlenfalvy Ádám drámapedagógus, rendező, a KRE Művészettudományi és Művészetpedagógiai tanszékének adjunktusa. Letöltés helye, ideje: <https://btk.kre.hu/index.php/bethlenfalvy-adam-bence> 2021. 04. 26.

³ Ezt részletezi Heathcote a korábban idézett David Davis-interjújában.

⁴ Az alkotás a kulcsszava Bethlenfalvy Ádám előadásának, amelyet új könyve kapcsán tartott a Pannon Egyetemen 2021. február 24-én. Az előadás (és a hozzá tartozó ppt) itt érhető el: <https://www.youtube.com/watch?v=cNFDxbPjy3E> Utolsó letöltés: 2021. 04. 26.

⁵ „A legjelentősebb, legnagyobb hatásvizsgálat a tizenkét ország és csaknem ötezer diák részvételével

megvalósult DICE (»Drama Improves Lisbon Key Competences in Education / A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra«) kutatás volt, amely átfogóan vizsgálta a drámapedagógiai és színházi nevelési projektek eredményeit, és kvantifikálható kutatási eszközöket használva számszerűsítette ezen tevékenységek hatását a középiskolai korosztályra. A Káva Kulturális Műhely vezetésével megvalósuló DICE kutatás eredményeit 16 nyelvre fordították le (köztük pl. kínaira vagy arabra is), és a mai napig a szakterület egyik legtöbbet hivatkozott kutatása lett.” Ld. Cziboly, 2017. 217. A kutatás eredményeiről részletes beszámoló itt olvasható: http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf Utolsó letöltés: 2021. 04. 29.

⁶ Arató László megállapítása a tárgyalt kötet online könyvbemutatóján hangzott el. Az online könyvbemutató (az InSite Drama szervezésében 2021. január 21-én) itt nézhető meg: <https://www.youtube.com/watch?v=AFWOghH8IRQ> Utolsó letöltés: 2021. 05. 09. Az online könyvbemutatóról beszámoló is készült (Iványi-Szabó, 2021), a továbbiakban ez alapján idézem a könyvbemutató elhangzottakat.

⁷ Általánosságban igaz az irodalmi szövegek vizsgálata kapcsán, hogy a bevezető, ráhangoló

feladatok során már megpróbáljuk megtalálni a lehetséges kapcsolódási pontokat a szöveg és a diákok között.

⁸ Ld. a már idézett David Davis-interjúját, amelyben a bányászfalu-dramajáték leírása is olvasható (Davis, 1994. 16–17.), vagy Bethlenfalvy Ádám már idézett Heathcote-interjúját a *Drámapedagógiai Magazin* különszámaiban: „Azáltal, hogy a gyerekekkel együtt szerepben vagyok, közös keretben létezőnk, fenntartom a színház jelenidejét, a »most«-ot, erősítem a cselekvés szükségességét. Én cselekszem, tehát a nyelvhasználatomban is erősítem a dramatikusi forma jelen idejű működését. Nem szabad elfelejtenünk, hogy a színház, akárcsak a tánc és az ének, az embert használja közvetítő médiumként. Minden más művészeti ág más elemeket használ, melyeket persze az ember manipulál, mint például egy hangszert, egy ecsetet vagy egy fadarabot, amit valaki megmunkál. Ha benne vagyok a játékban, akkor jobban érzékelem a lehetőségeket is, és a gyerekek potenciáit is belülről, szerepből mérhetem fel.” (Bethlenfalvy, 2006. 10.). A szerepbe lépés kapcsán továbbá ezt írja Heathcote (2020. 12.): „Amikor a tanár szerepbe lép, a keret nagyon gyorsan létrejön, mivel maga a tény, hogy valaki teljes jelölő rendszert használ a dráma »itt és most« jelen idejében, a többieket is automatikusan szerepbe helyezi, keretezi, hiszen eleve a szerepükön

keresztül lesznek megszólítva. Ugyanezt a váltást, vagy legalább a váltás lehetőségét sokkal nehezebb más módon létrehozni, egyszerűen azért, mert más eszközök képtelenek ilyen egyszerűséggel belépni a dráma jelenidejébe.”

⁹ Véleményem szerint így a mondat kissé félreérthető, hiszen a szöveg diegetikus világában is van idő, tér, viszonyok: a nyelvi szinten létező eseményt konkrét, a drámaóra keretei közt értelmezhető térbe és időbe, viszonyokba kell átfordítani.

¹⁰ Köszönet Bethlenfalvy Ádámnak a pontosításért, illetve a recenzió írása során tanúsított türelmes segítőkészségéért.

¹¹ Érdemes információért, szakirodalomért a Magyar Drámapedagógiai Társaság honlapját is böngészni: <https://drama.hu/> Utolsó letöltés: 2021. 05. 09.

¹² A magyar irodalom tanítása kapcsán elsősorban Eck Júlia nevét kell megemlítenünk – egy kis betekintés a magyarórán használható feladatokba például itt olvasható: Eck, 2015.

¹³ Eck Júlia (2016. 91–95.) már idézett tanulmánya bevezetőjében hosszan sorolja a drámapedagógiai módszer alkalmazásának pozitív (személyiségfejlesztő és egyéb) hatásait, kitérve a DICE kutatás tapasztalataira is.