

A dráma mint pedagógia

(II. rész)

Szauder Erik

5. A dráma metodikai váza

Ebben a részben azt a tézist kívánom kifejtetni, hogy a fentiekben bírált, a drámát *tanítási módszerként* értelmező megközelítéssel szemben lehetőségünk van – és igényünk kell legyen – arra, hogy a *dráma önálló metodikája* mellett érveljünk. E javasolt paradigma a drámát a tanítás meghatározott rendszert alkotó megközelítésmódjaként értelmezi.

Ezzel persze nem kívánom azt állítani, hogy a dráma nem alkalmazza a „hagyományos” pedagógiai metódika egyes elemeit (így például a magyarázatot, a kérdezést vagy a feladatmegoldást), hanem hogy van egy speciális, csak a drámára jellemző módszeregyüttes, melynek elemei jól körülhatárolható és önálló tanítási megközelítésmóddá állnak össze. A dráma metodológiai vázát jelen ismereteink szerint három fő elem köré csoportosíthatjuk: a folyamat-dráma (*process drama*)¹, a szakértői játék (*mantle of the expert*) és a „szerep gördítése” (*rolling role*) köré, melyek ugyanakkor kisebb elemekből tevődnek össze, s e kisebb elemek némelyike szintén megtalálható a „hagyományos” pedagógiai megközelítésmódokban. Ez utóbbi, csak a drámára mint megközelítésmódra jellemző elemeket többnyire *konvencióknak* vagy *stratégiáknak* nevezzük.

A szakértői játék mint oktatási megközelítésmód sajátos jellemzője, azaz hogy valamely tantárgyi tartalmat egészként szemlélünk, adja e módszer lényegét. (Heathcote és Bolton, 1995: 31)

A dráma metodológiájának középpontjában három fő összetevő áll: a *tevékenységen keresztül megvalósuló tanulás*², a *problémamegoldás* és a *tapasztalaton keresztül létrejövő feltárás*. Ezek az elemek egymással szoros kapcsolatban állnak, s azokat a lehető legtágabb értelemben kell felfogni, azaz olyan módon, hogy az magába foglalja az érdeklődésen alapuló kérdésfelvetéstől a tárgyi ismeretek összegyűjtésén és értékelésén (forráselemzésén), a hipotézis-alkotáson, indoklásán és érvelésén, az elméletek ellenőrzésén és az elgondolások újraformálásán keresztül az új elképzelések alapján megtett lépésekkig tartó folyamat minden egyes elemét.

Úgy vélem, hogy ez a folyamat követi a tudományos felfedezés Karl Popper (1959) által vázolt modelljét. A tudományos feltárás, mondja Popper, valamely problémából indul ki (nevezzük ezt most P_1 -nek), melyre egy kiinduló elméletet – azaz hipotézist – hozunk létre (HY_1). Ezt követően megkíséreljük kiszűrni az elméletben rejlő hibákat (KH), ez a kritikai szakasz ugyanakkor újabb problémákat eredményez (P_2). Minthogy azonban P_2 minden esetben különbözik P_1 -től, a tanulókat egy spirális tanterven keresztülvezetve lehetőségünk nyílik a „megértés megváltoztatásának” operacionalizálására. A modell tehát, mely a drámára is érvényes lehet, a következőképpen írható le:

$$P_1 \rightarrow HY_1 \rightarrow CS_1 \rightarrow KH_1 \rightarrow P_2 \rightarrow HY_2 \rightarrow CS_2 \rightarrow KH_2 \rightarrow P_3 \rightarrow \dots$$

ahol esetünkben P_1 az eredeti probléma vagy ismeretszint; HY_1 a kiindulópontként szolgáló problémára vonatkozó aktuális ismeret; CS_1 a hipotézis ellenőrzésére szolgáló cselekvés; KH_1 a visszacsatolás eredményeképpen módosított cselekvés; P_2 az előzőnél kissé vagy jelentősen magasabb szintű tudás vagy ismeret, mely a fentiek eredményeképpen jött létre; HY_2 , CS_2 és KH_2 az újragondolt folyamat, illetve a folyamat értékelésének egyes lépései; P_3 pedig a $HY_2 \rightarrow CS_2 \rightarrow KH_2$ folyamat eredményeképpen létrejött magasabb szintű probléma, illetve megértési szint. Azzal, hogy a modell végén három pont szerepel, arra kívántam felhívni a figyelmet, hogy a folyamat nem szükségszerűen ér véget a második szakaszban; a feltárás tovább folytatatható bármely későbbi „P”, „HY” és „CS” felé.

A fenti modellel azt szeretném hangsúlyozni, hogy a dráma mint pedagógia metodikai szerkezetének középpontjában a hipotézis-alkotás és az aktív feltáró folyamat áll, ezek a tevékenységformák azonban sem a tanítási folyamat „végtermékeként,” sem „céljaként” nem értelmezhetőek; csak mint a megértést szolgáló *eszközök* vannak jelen.

Véleményem szerint a *dráma mint pedagógia* központi metodikai eleme maga a *dramatikus tevékenység*. Dramatikus tevékenységként értelmezek minden olyan cselekvést, mely (1) a „mintha” segítségével fiktív kontextust teremt, (2) alkalmazza a dramatikus formát, valamint (3) a cselekvő részvételen keresztül az

¹ A kifejezést Cecily O'Neill alkalmazza legutóbbi könyvében (O'Neill, 1995). A szerző célja, hogy a „megtapasztalásra” építő (*experimental*) dráma folyamat-jellegét hangsúlyozza. Én magam is hasonló céllal használom itt a kifejezést.

² A „dráma mint cselekvés” mítoszának kritikáját illetően ld. Bolton in Davis és Lawrence, 1986: 255, *passim*.

egy, látszólag egymástól jól elkülönülő, tárgyi jellegű információkat és ismerettartalmakat szociálisan létrejövő és társadalmilag meghatározott tudássá alakítja.

A „mintha” közeg lehetővé teszi a tanulóknak, hogy a valós szituációkon kívüli társadalmi közegeket is megtapasztaljanak. A létrehozott világ korlátainak engedelmessé válva feltárhatják a helyzetben rejlő törvényszerűségeket, feszültségeket, az egyes figurák motivációit stb., illetve felismerhetik az adott közegben próbára tett tárgyi ismereteket és alkalmazásuk következményeit.

A létrehozott világot a drámai forma tartja össze, hozza mozgásba, emellett pedig (az egyén vagy a csoport szintjén) keretet teremt a feltáráshoz és a felismert tartalmak kifejezéséhez. Ez utóbbi hatás eredményeképpen a drámai forma szervesen alakítja és szabályozza az osztálytermi munkát (Heathcote in Johnson és O'Neill, 1984: 133). A résztvevőknek természetesen meg kell tanulniuk magának a drámai formának a kezelését is. Ehhez a tanulóknak meg kell érteniük és a gyakorlatban meg kell ismerniük a dráma egyes elemeit, illetve a dráma felállításában és végigkövetésében való aktív részvételen keresztül kreatív módon alkalmazniuk kell ismereteiket. Ebben az értelemben tehát a drámai forma hasonlít minden más művészi tevékenységformához: a megszerzett tudás és az alkotó-feltáró folyamat állandó kölcsönhatásban áll egymással.

A drámában való részvétel során a tanulók az átalakulást kétféle módon alkalmazzák a tudás megteremtésére. Először, amikor a tapasztalatot és az ismereteket reprezentáció alakjában cselekvésbe emelik. Másodsorban, amikor megszerzett tudásukat a drámai szimbólum létrehozatala érdekében formálják át. (Carroll, 1993)

A társadalmilag létrejövő tudás hangsúlya a drámában azt jelenti, hogy az egyes módszerek olyan szituáció(k) felállítását célozzák, melyekben a tanulás kontextuálisan, értelmezetten valósulhat meg. A tanulók ilyen módon felismerhetik, hogy a tudás egyszerre *terméke* és *eszköze* is a társadalmi kapcsolatoknak. Másrészt fogalmazva: a dráma „mintha”-világa olyan embereket idéz meg, akiknek valamely cél érdekében alkalmazniuk kell már meglévő tudástartalmakat, illetve akik – másokkal vagy egymással találkozással – folyamatosan információkat nyernek problémáik megoldásához.

Ez a gondolat egyben a dráma és más megközelítésmódok metodikájának lényegi különbségére is rávilágít: a drámában alapvető fontosságú, hogy a tevékenység *autentikus* legyen. A tanulás tehát nem dekontextualizált abban az értelemben, hogy „bár a tanulók az iskolában szembesülnek az egyes tudományterületek néhány eljárásával és eszközével, illetve használják is azokat, de az iskolát átható és használatuknak keretet adó közeg mégis csupán maga az iskola.” (Clayden *et al.*, 1994: 167) A drámában megjelenő tanulás tehát minden esetben kontextualizált; nem csak azért, mert valamely fiktív kontextuson belül jelentkezik, de azért is, mert folyamatosan visszautal a való világra.

Fontos megjegyeznünk azonban, hogy a „másokkal való találkozás” nem szükségszerűen ölti fizikai kontaktus vagy beszélgetés formáját. A régmúlt vagy távoli társadalmakkal való találkozás létrejöhet tárgyak, dokumentumok vagy más információhordozók (pl. hangfelvételek) tanulmányozásán keresztül is. Ezek az eszközök lehetnek *valódiak* vagy *valóságghűek* (azaz a tanár vagy a tanulók által létrehozott, ám a drámai közegben valódinak elfogadott tárgyak); tárgyalásuk azonban már átvezet minket a következő fejezethez, azaz a drámai médium rövid vizsgálatához.

6. A dráma eszköztára

Az előzőekben kifejtett állítás, mely szerint a dráma önálló metodikával rendelkezik, szükségessé teszi, hogy meghatározzuk azokat a pedagógiai eszközöket, melyek a metodikai elemeket működtetik, illetve a tanulók felé a tartalmakat közvetítik.

A dráma mint pedagógia, úgy hiszem, számos különböző eszközt fel tud használni működéséhez. Használhat írásos anyagokat, képeket, tárgyakat, hangszereket, a modern információtechnológia nyújtotta eszközöket stb. A média ilyen széles körének alkalmazása a tanulók számára nem csak az információ *forrásaként* szolgálhat, de lehetővé teszi magát az információ *létrehozását* is. (Az információt itt természetesen tágan értelmezem, azaz nem csupán a tárgyi ismerettartalmakra gondolok.)

Ahogy azt már korábban említettem, véleményem szerint a *dráma mint pedagógia* metodikájának középpontjában maga a dramatikus tevékenység áll. A dramatikus tevékenység elindításához, illetve a jelentésteremtéshez a tanár a fent jelzett eszköztárnak számos elemét felhasználhatja. Az alkalmazott eszközök között lehetnek olyanok, melyek a történelmi vagy fiktív közeg felidézését, valóságghűvé tételét szolgálják, illetve olyanok, melyek a feltárást vagy jelentésteremtést segítő tartalmakat, információkat hordoznak.

A feltárást, illetve a jelentésteremtés folyamata ugyanakkor olyan eszközöket is igényel, melyek speciálisan a drámai médium alkotóelemei. Ezek között találhatók elsősorban a színház világából ismert elemek (térbeli viszonyok, fényeffektusok stb.), valamint olyanok, melyek a központi metódushoz, a dramatikus cselekvéshez kapcsolódnak (mozgás, hang, gesztus stb.). A dramatikus tevékenység ezen elemek együttes

alkalmazásán keresztül valósul meg és válik értékelhetővé.

Itt természetesen el kell ismernünk, hogy a *dráma mint pedagógia* és a dramatikus tevékenység ilyen irányú megközelítése nem előzmények nélkül való a terület szakirodalmában. Amikor például Gavin Bolton a közte és egy dél-afrikai fekete fiú között lejátszódott drámai szituációt elemzi, felhívja figyelmünket egy jelentős pillanatra. A jövőben játszódó, a faji diszkriminációt meghaladó társadalomról szóló drámamunka végén a fiú, egyenlő voltukat jelezve, kezét fog a riportert játszó tanárral. Gavin Bolton úgy fogalmaz, hogy „ebben a kézfogásban a legfontosabb drámai médium megjelenésének láttuk egy példáját.” (Bolton, In: Davis és Lawrence, 1986: 223) Hozzá hasonlóan, igaz, más nézőpontból vizsgálva a kérdést, John Carroll is a médiumra jellemző, speciális szerkezetben jelentkező tevékenységek köreként értelmezi a drámát:

[A dráma] nem egyetlen műfaj, hanem a műfajok sokasága által létrehozott, egymással szoros kapcsolatban álló tevékenységformák összetett együttese, melyek az adott kontextussal együttesen határozzák meg a drámai közeget. (Carroll, 1991, idézi O’Toole, 1992: 3)

Visszatérve a fentiekben kifejtett központi téziszhez: amennyiben igaz az állítás, hogy a drámának *van* speciálisan rá jellemző szerkezete és eszköztára, akkor véleményem szerint joggal állíthatjuk, hogy önálló metodikával rendelkezik. Továbbá: ha bizonyítható, hogy a dráma nem csupán módszer, de önálló filozófiával és tanuláselméleti megfontolásokkal rendelkező megközelítésmód, akkor alapvető paradigmaváltás szükségességével szembesülünk. Ha pedig, ahogy azt a negyedik pontban megkísértem bizonyítani, lehetőség van egy drámán alapuló tanterv megalkotására is, akkor joggal állíthatjuk, hogy a *dráma mint pedagógia* megteremtése reális cél lehet.

Egy pedagógiának, illetve „kézzelfogható” megjelenési formájának, a tantervnek természetesen a tanulók által elsajátított tudás ellenőrzésének és értékelésének körvonalait is meg kell határoznia. A következő részben ezért a drámán alapuló pedagógiában alkalmazható értékelési rendszer néhány fontos elvi kérdéséről kívánok szólni.

7. A dráma értékelési kritériumai

Az értékelési rendszer elemzésének többnyire választ kell adnia az általános célt, az értékelés formáját, illetve az értékelés eredményének felhasználási szintjét érintő kérdésekre. Úgy vélem, nem lehet ez másképp a dráma mint pedagógia esetében sem. Mielőtt azonban részletesebben vizsgálánánk a problémát, szólnunk kell még valamiről.

Aki jártas a dráma szakirodalmában, tudja; a szakemberek a kezdetektől fogva arra törekedtek, hogy átfogó és elfogadható értékelési kritériumokat határozzanak meg a dráma számára (ld. például McGregor et al., 1977; Norman, 1982; Hornbrook, 1991; Hollindale, 1986; Bolton, 1992). Annak ellenére, hogy az egyes szerzők megközelítésmódja jelentősen eltér egymástól, abban mindannyian megegyeznek, hogy a „*tanításban alkalmazható dráma*”³ értékelési kritériumait kívánták meghatározni. Néhányan közülük egyenesen úgy foglaltak állást, hogy a drámán belül megvalósuló tanulást nem is lehet valójában értékelni.⁴ Attól tartok, ezek a mondatok alapot szolgáltattak a kritikának, mely szerint

Az iskolákban folyó munkát oly erőteljesen meghatározó, az önkifejezést hangsúlyozó, fejlődésközpontú és oktatási modelleknek egyik nagy hibája, hogy nem adnak koncepcionális válaszokat a minőséget és az értékelést érintő alapvető kérdésekre. (Hornbrook, 1991: 70)

Mások ugyanakkor megjegyzik, hogy „a drámát nem csupán egyes foglalkozások vagy »projektek« rövid távú céljai mentén, hanem a hosszú távú célkitűzések tekintetében is értékelnünk kell.” (Fleming, 1992: 19) A kritikai megjegyzések hatására többen is megpróbáltak átfogó értékelési rendszereket alkotni. Hozzám legközelebb a Gavin Bolton (1992) által ajánlott, a tanulást igen tágan értelmező értékelési rendszer áll; én magam azonban jelen írásban egy még szélesebb körű megközelítés, a *dráma mint pedagógia* megközelítésmódja mellett próbálok érvelni.

Az eddigiekben vázolt pedagógia értékelési rendszere a pedagógust valószínűleg a következő területeken segítené: a vizsgált történeti korszak és fogalmak megértési szintjének diagnosztizálásában, valamint a tárgyi információk elsajátítását lehetővé tevő lépések, eljárások és eszközök megtervezésében. Az értékelés ezzel egyidejűleg a tanuló számára is visszajelzéssel szolgálna.

3 Az eredetiben „*drama in education*” szerepel. A dőlt betűs kiemelés a dráma alárendelt helyzetére kívánja ráirányítani a figyelmet. (Sz. E.)

4 Ld. például a következő idézetet: „A drámatanítás elsődleges célját – a megértésben bekövetkező változást – pedig szinte lehetetlen is értékelni.” (O’Neill és Lambert, 1982: 15)

Formáját tekintve az értékelés lehetőség szerint informális és tantermi érvényességű, formatív és folyamatjellegű, kritérium-alapú és csoportra irányuló, folyamatos, a tanuló és a tanár együttműködésének eredményeképpen létrejövő kellene legyen. Mindebből logikusan következik, hogy az értékelési folyamat legfőbb címzettje az osztály, az értékelési folyamatban ugyanakkor megjelenik az egyes tanulók közreműködésének értékelése is.

A fentiekben megkíséreltem részletes elemzéssel alátámasztani a tézist, mely szerint a dráma több, mint tanítási eszköz vagy tantárgy. Céloom az volt, hogy bebizonyítsam: a dráma alapot tud szolgáltatni egy egyedi tantervi szerkezethez is, azaz tekinthető önálló *pedagógiának*. Amint azonban már jelen disszertációm második fejezetében utaltam rá, egyetlen pedagógia sem képes megfelelően működni, ha a keretei között dolgozó pedagógusok nincsenek tudatában e keret elvárásainak és következményeinek. A fejezet következő részében ezért erről az elemről, a drámatanári *étosz* kérdéséről ejtenék néhány szót.

8. A drámatanári *étosz*

Amint arról már korábban is szoltam, a tanároknak tudatosan reflektálniuk kell saját *étosz*ukra. Kifejtettem, hogy ez nem csupán azért fontos, hogy valamely pedagógia keretei között definiálni tudják magukat, de azért is, hogy mindennapi munkájukat ennek fényében értelmezhesék és értékelhesék.

Amennyiben a fentiekben kifejtett, a *dráma mint pedagógia* létjogosultságát hirdető tézis helyes, akkor gyakorlati megvalósításához is hozzákezdhetünk – ez azonban természetesen nem lehetséges az e keretek között gondolkodó pedagógusok nélkül. Ez pedig felveti az ő *étosz*uk kérdéskörét is.

Jelen disszertációm központi gondolata (azaz hogy a dráma a szociális közegben létrejövő tudást helyezi a középpontba) azt is magában foglalja, hogy a dráma mint pedagógia keretei közt dolgozó pedagógusok inkább „tanulási helyzetek szolgáltatójának,” semmint „a tudás szolgáltatóinak” tekintenek magukat. Fel kellene ismerniük, hogy mivel az iskola a maga egészével hozzájárul a tanulási tartalmakhoz, a tanulók felé eljuttató üzenethez a tanárok kooperációjának megvalósítása is hozzá kell járuljon.

Mivel – ahogy arról már a fentiekben szó esett – a *dráma mint pedagógia* központi módszere maga a dramatikus folyamat, e megközelítésmód működtetése a drámában hívó és a drámaformákkal bánni tudó pedagógusokat igényel. A *dráma mint pedagógia* keretein belül dolgozó pedagógusoknak a drámaformák mellett bizonyos további tantárgyi területekhez is érteniük kellene; e területek összefüggéseinek feltárását pedig az előbbieken említett kooperációjuk segítené. Tevékenységüket a magas szintű szakmaiság mellett talán a Dorothy Heathcote (1992) által felvázolt – a korábbiakban már hivatkozott – „gondoskodó”-paradigma jellemezné. A dráma mint pedagógia keretei között gondolkodó és dolgozó pedagógusoknak emlékezniük kellene Desmond Hogan szavaira, aki ráirányította figyelmünket arra, hogy a drámatanárok minden más pedagógus számára is fontos üzenet hordozói és képviselői lehetnek:

Nem hiszem, hogy az iskolák drámatanárai megengedhetnék maguknak, hogy csak saját munkájukkal törődjenek. (...) A drámatanár vezetheti a többieket, példát mutathat nekik, segítheti őket – de végső soron az egész intézménynek meg kell változnia. (Hogan, 1983: 90)

9. Dráma mint pedagógiák?

Ebben a befejező részben arról a kérdésről ejtenék néhány szót, hogy vajon a fent elemzett alkotórészek *egyetlen*, vagy inkább több egymással szoros kapcsolatban álló pedagógia kialakításához nyújthatnak alapot.

Úgy vélem, a sokszínűség lehetséges és szükségszerű is. A drámának mint művészi formának sokkal tágabbak a lehetőségei, mintsem hogy csupán egyetlen „helyes” pedagógiát szolgálhatna. A dráma lényegéhez tartozik, hogy kérdéseket tesz fel, problémákkal szembesít minket; magát a művészi közeget árulnánk el, ha azt állítanánk, hogy ezen kérdésekre csak egyetlen válasz lehetséges.

A *dráma mint pedagógia* tehát nem engedheti meg magának, hogy dogmatikus legyen. A dráma legbensőbb lényegéből fakadóan szembe kell helyezkedjen minden totalitáriánus világmagyarázattal, tanítási megközelítésmóddal, válaszkísérlettel. Ebből az állításból logikailag következik, hogy az egyes drámatanárok, kutatók között lehetségesek a filozófiai – és ennek következményeképpen metodológiai – különbségek. E különbözőség esetleg arra is vezetheti a szakembereket, hogy különböző *pedagógiákat* alakítsanak ki.

Az újonnan létrejövő, a dráma alapján szerveződő pedagógiáknak természetesen ugyancsak meg kell majd találniuk kapcsolódási pontjaikat egymáshoz, illetve tudatában kell lenniük a leválás alapjául szolgáló különbségeiknek. Ellenkező esetben ugyanis nem csupán „viszonyítási alapjukat” veszítik el (azaz hogy valamilyen módon mind a drámához kötődnek), de törékennyé és védtelenné is válnak az olyan történelmi periódusokban, amikor fennáll a veszélye valamely „általános nevelésfilozófia” egyeduralmának. E tekintetben vitába is kell szállnom Gavin Boltonnal a következőket illetően:

[A] drámai nevelés oktatásban játszott szerepének alakulása attól függ, hogy milyen általános nevelésfilozófia van a levegőben, milyen státuszt biztosítanak a drámának mint tudásformának, illetve hogy mekkora a tanárok befolyása egy adott helyzetben. (Bolton, In: Davis és Lawrence, 1986: 245)

Bár véleményem szerint Boltonnak nem állt szándékában emellett érvelni, szavai azt sugallják, hogy a dráma egyetlen, jól körülhatárolható entitás, és ilyen módon egyféle viszonyba kerülhet az „általános nevelésfilozófiával.” (Vitatkozhatnánk persze már magával az „általános nevelésfilozófia” létének feltételezésével is...)

Amint a fentiekben megkíséreltem kifejtetni, egy lehetséges, a dráma alapján szerveződő pedagógia nem szegődhet egyetlen magát „általánosnak” látó nevelésfilozófia szolgálatába sem. A drámatanároknak – minden más értelmiségihez hasonlóan – személyesen kell döntést hozniuk arról, mely filozófiát kívánják képviselni. Általánosságban, úgy vélem, elmondhatjuk, hogy bármely *dráma mint pedagógia* a demokratikus és humanista értékek mellé kell szegődjön, ezen felül azonban nem határozható meg előre filozófiai hovartartozása.

Az egyes drámatanárok esetleges, fent már jelzett metodológiai különbözőségéből fakadóan az is valószínűsíthető, hogy a *dráma mint pedagógia* új, ma még ismeretlen eljárásokkal fog gazdagodni. Úgy vélem azonban, hogy amíg ezek az új eljárások a dramatikus tevékenységet fogják a folyamat középpontjába helyezni, addig az eredményükként megvalósuló munka továbbra is a *dráma mint pedagógia* tágan értelmezett körébe fog tartozni. Az új eljárások kialakítását és beemelését ezért egy működő és organikusán fejlődő pedagógia természetes „létformájának” lehet és kell tekintenünk.

Irodalom

- BOLTON, G.: (1992) *New Perspectives on Classroom Drama*, Simon and Schuster
- CARROLL, J.: (1991) előadás szövege (?), Charles Stewart University, New South Wales, idézi O'TOOLE, J.: (1992) *The Process of Drama*, London, Routledge
- CARROLL, J.: (1993) *Drama as Radical Pedagogy*, előadás lejegyzett szövege, Dorothy Heathcote Conference, Lancaster
- CLAYDEN, E. - DESFORGES, C. - MILLS, C. - RAWSON, W.: (1994) Authentic activity and learning, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 42., No. 2., June, pp. 163-173.
- DAVIS, D. - LAWRENCE, C.: (1986) *Selected Writings of Gavin Bolton*, London, Longman
- FLEMING, M.: (1994) *Starting Drama Teaching*, London, Fulton
- HEATHCOTE, D. - BOLTON, G.: (1995) *Drama for Learning - Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann
- HEATHCOTE, D.: (1992) Stewardship – A Paradigm for Education?, *NATD Broadsheet*, Vol. 9. No. 3., December, pp. 5-28.
- HOGAN, D.: (1983) Curriculum Planning and the Arts, In: DAY, C. - NORMAN, J. L. (eds.): *Issues in Educational Drama*, London, Falmer Press
- HOLLINDALE, P.: (1986) Values in the Teaching of English and Drama, In: TOMLINSON, P. - QUINTON, M. (eds.): *Values Across the Curriculum*, London, Falmer Press
- HORN BROOK, D.: (1991) *Education in Drama*, London, Falmer Press
- JOHNSON, L. - O'NEILL, C. (eds.): (1984) *Collected Writings of Dorothy Heathcote*, London, Hutchinson
- MCGREGOR, L. - TATE, M. - ROBINSON, K.: (1977) *Learning Through Drama*, London, Heinemann Educational
- NORMAN, J. L. (ed.): (1982) *Drama in Education - A Curriculum for Change, Report of Annual Conference 1981*, Banbury, NATD - Kemble Press
- O'NEILL, C. - LAMBERT, A.: (1982) *Drama Structures*, London, Hutchinson (újra nyomva 1995)
- O'NEILL, C.: (1995) *Drama Worlds - A Framework for Process Drama*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann
- POPPER, K. R.: (1959) *The Logic of Scientific Discovery*, London, Hutchinson



Drámapedagógia

Fabulya Lászlóné

„... Aki azt képzei, hogy minden gyümölcs ugyanakkor érik meg, mint a szamóca, az semmit sem tud a szőlőről.”

(Paracelsus)

Játszom a szóval. **Drámapedagógia** – így, egybe írva tantárgy, amely semleges aurájú tényközlés.

Dráma mint pedagógia – a kiemelt és felmutatott élethelyzet. Fő színtere a színpad.

Dráma a nevelésben (vagy ahogyan az angolok nevezik, ahonnan a tanítási mód származik: Színház a nevelésben) – idézi a nevelő által előre megtervezett élményeken alapuló, megélelt élethelyzeteket. Fő színtere az iskola.

Dráma-pedagógia így, kötőjelesen jelenti számomra a mindennap tudatosan és ösztönösen megélt cselekvéseink sorát, amiben így-úgy hatunk egymásra, mely helyzetekben egymás jó és rossz tanítóivá is válhatunk – s jó vagy rossz tanulók is lehetünk. Fő színtér: az élet.

Nem nehéz felfedezni a közös tartalmat a táguló körben: **emberi cselekvés** az alapja – cselekedtetve tanítás. **Tér, idő, cselekmény egysége**, írta Arisztotelész, a dráma