

gauban átélt néhány „evidens”, jól bevált, tiszta szemléletű metódus nagyon sokat segíthet abban, hogy az ember rálásson a munkájára, és ha éppen elveszett benne, akkor megtalálja a kiutat.

Fontos megemlíteni, hogy a program résztvevői különböző háttérrel jöttek, a fiatal, a drámával most ismerkedő osztrák pedagógusoktól kezdve (ők voltak többen) a gyakorlott drámás oktatókig találkozhatunk kollégákkal. Nagy erénye ennek az Ausztriában évek óta megrendezett konferenciának, hogy rengeteg értékes embert ismerhetünk meg, mindez segít a kapcsolatok építésében, párbeszédet kezdeményez, benne tart minket a nemzetközi vérkeringésben, és ez egyáltalán nem elhanyagolható haszon!

A rendezvényt és a lehetőséget prof. Hollós Józsefnek köszönhetjük, aki (idén is) meghívott két-két határon inneni és túli magyar drámapedagógust, s finanszírozta részvételüket. Kiváló házigazdánk volt, nem csak nekünk, hanem az egész rendezvénynek is! Jocó, mindenki így szólította, már előre biztosította, hogy a magyarok érkezését várakozással vegyes izgalom kísérje, valami különlegeset vártak tőlünk! Ez idén odáig fokozódott – talán a konferencia témája miatt, *story telling*, történetmesélés –, hogy ha csak magyarul beszélünk, már szívesen hallgatták, sőt nem egyszer mondták, hogy beszéljünk még magyarul! Ebből és a workshopokban végzett munkából fakadóan is egyfajta népszerűségnek örvendhettek a magyar résztvevők, ami jó belépő lehet a későbbi nemzetközi rendezvényekre.

Hollós József mellett köszönjük a részvételi lehetőséget a Magyar Drámapedagógiai Társaságnak is –, azt remélve, hogy az elkövetkező konferenciákon is ott lehetnek hazánk képviselői. Sőt, talán itt az ideje, hogy nem csak résztvevőként, hanem workshop-vezetőként is bemutatkozhassunk!



Drámatechnikák alkalmazása a nyelvtanárképzésben és -továbbképzésben

Marlok Zsuzsa

Az előadás a Magyar Drámapedagógiai Társaság „A dráma eszközeinek alkalmazása az idegen nyelv oktatásában, avagy hogyan lehet praktikusán felhasználni a drámát a kommunikatív nyelvtanításban” című, 2004. november 13-i pécsi konferenciáján hangzott el.

1. Bemutatkozás

Először szeretnék röviden bemutatkozni. Közel húsz éve dolgozom nyelvtanárként. Először egy nyelviskolában dolgoztam, majd tizenkét éve a Budapesti Goethe Intézet munkatársa lettem. Hét éve a PPKE német tanszékének vagyok az oktatója. Az egyetemen két területen dolgozom: az egyik nyelv- és stílusgyakorlatok tartása, a másik a hallgatók szakmódszertani képzése. A Goethe Intézetben részben nyelvtanfolyamokon tanítok, részben a nyelvtanárok módszertani továbbképzésében veszek részt.

Munkám háttéréről fontosnak tartom elmondani, hogy dramatikus képzettségemet nem a Marczibányi téren szereztem. Egészen más közegből érkeztem, mint többi előadótársam. Ez nyilván erősen behatárolja munkám jellegét, de talán éppen ezért lehet érdekes az Önök számára. Mintegy nyolc évvel ezelőtt kerültem kapcsolatba a pszichodrámaival, és ma már pszichodráma és bibliodráma vezető vagyok. Tulajdonképpen ez a találkozás indította el bennem azt a folyamatot, hogy elkezdjem keresgélni a dramatikus technikák nyelvoktatásban történő alkalmazási lehetőségeit. Feltérképeztem a hazai és külföldi szakirodalmat, és így szembesültem azzal a ténnyel, hogy bár a drámapedagógia az anyanyelvi oktatásban gazdag irodalommal rendelkezik, a nyelvpedagógián belül a szinte teljesen feltáratlan területek közé tartozik. Sokan próbálkoztak és próbálkoznak azzal, hogy a technikákat beépítsék nyelvórai gyakorlatukba, de igazán használható gyakorlati útmutatók vagy óraleírások alig-alig léteznek.

Ezek után kezdtem kísérletezni az óráimon. Először egyetemistákkal beszéd- és stílusgyakorlat órákon, majd módszertan szemináriumon. Ezt követően kaptam a Goethe Intézettől lehetőséget arra, hogy Drámapedagógia a nyelvoktatásban címmel 30 órás akkreditált továbbképzést indítsak. Ezt egészíti ki egy műhelymunka, ahol öt budapesti gimnáziumban dolgozó német tanár együttműködésével gimnazisták számára dolgozunk ki óraterveket. Vezetőtársam Kegyes Katalin. A munka 2004 szeptemberében indult, és pillanatnyilag ott tart, hogy a tanárok a közösen didaktizált tankönyvszöveget ezekben a hetekben próbálják ki tanulóikkal. Ha egy héttel később találkoztunk volna, ennek eredményeiről és tapasztalatairól is be tudtam volna számolni. Jelenleg csak annyit mondanék erről, hogy az intézettől ígéretet kaptunk arra, hogy ha a dramatikus munkaforma a gimnáziumokban valóban működik, hatékonynak bizonyul, és valóban belefér a gimnáziumi nyelvoktatás kereteibe, akkor a kidolgozott óratervek egy drámafűzet-sorozat keretein belül megjelenhetnek, és így az érdeklődő nyelvtanárok számára is hozzáférhetővé válnak.

2. Drámatechnikák a nyelvtanárképzésben és -továbbképzésben

Előadásom elején két dolgot szeretnék tisztázni. Az *első*, hogy előadásomban a nyelvtanárképzés és -továbbképzés dramatikus módszertanát egy egységként kezelem. Ennek oka, hogy mind az egyetemisták mind a nyelvtanárok erősen *haladó* nyelvi szinten vannak és az idegen nyelven zajló szabad kommunikáció nem jelent számukra problémát. Megfelelő szókincsrel rendelkeznek, hogy szabadon kifejezzék magukat, el tudják mondani gondolataikat, képesek reagálni társaikra, és rendelkeznek olyan stratégiákkal, melyek segítségével szinte minden kommunikációs helyzetet képesek megoldani.

A *másik*, hogy mi a drámatechnikák alkalmazásának célja a nyelvoktatásban. Az egyik legnehezebb nyelvórai feladatnak a *beszédkészség* fejlesztését tartom. Nagyon nehéz a nyelvórán olyan a valós kommunikációs helyzetekhez hasonló, „hiteles”, de legalább realiztikus kommunikációs helyzeteket teremteni, melyekben a diákok kedvvel vesznek részt. Ezt a problémát minden nyelvtanár jól ismeri. A drámajátékban én elsősorban a beszédkészség fejlesztésének egy új technikáját találtam meg. Egy olyan eszközt, ami más eljárásokhoz képest izgalmasabb, motiválóbb és ezek által talán hatékonyabb. Ezen túlmenően a drámajáték komoly hozadéka, hogy mind a leendő mind a már dolgozó nyelvtanárok személyiségét a pályára alkalmasabbá teheti. Fejlesztheti a tanári színpadon állás biztonságát, a tanári szerepbiztonságot, az önismeretet, és a szociális készségeket. Ezek a tanári pályán nélkülözhetetlenek.

3. Drámapedagógia a nyelvoktatásban – német nyelvterületen

A drámatechnikák nyelvitanításban való alkalmazása a német és az angol nyelv vonatkozásában óriási eltérést mutat. Angol nyelven számos könyv jelent meg a témában (ld. pld. *Maley és Duff*, 1978; *Holden*, 1981; *Wessels*, 1987; *Phillips*, 1999). A német szakirodalom ezzel szemben lényegesen szegényebb. A továbbiakban három személyt és egy irányzatot mutatnék be röviden, hogy egyfajta áttekintést adjak a németországi helyzetről.

A témával legmélyrehatóbban Manfred *Schewe* (1993) foglalkozott. Ő az Írországbeli Cork egyetemének lektoraként dolgozik. A DIE és TIE eszköztárából merítve dolgozta ki drámaalapú idegennyelv tanítási koncepcióját. Jelenleg ő az egyetlen Németországban, aki összekötötte a nyelvitanítás módszertani ismereteit a drámapedagógia elméletével, és ebből egy újfajta nyelvitanítási elméletet hozott létre. Schewének szilárd meggyőződése, hogy a leendő tanároknak nem elsősorban enciklopédikus tudás felhalmozására, hanem módszertani cselekvéskompetenciára van szükségük, amit a dramatikus folyamat nagymértékben elősegíthet. Schewe a dramatikus művészeti formákból (színház, film) indul ki. Módszere *nyelvi, irodalmi és interkulturális* célokat szolgál, melyben a nyelvtanulás *esztétikai* dimenziója kerül előtérbe. Ezen túlmenően lényeges szempont számára az oktatási keretek között generált érzések nyelvi tevékenységgel történő összekötése és kommunikációs célokra való kamatoztatása is. A dráma *folyamat* jellegét helyezi előtérbe, és írásaiban gyakran hangsúlyozza, hogy nem a művészi, hanem a folyamat *pedagógiai minősége* játssza a főszerepet. Ennek ellenére ő azok közé tartozik, aki nem zárkózik el a színpadi megjelenítéstől sem. A „Dramapedagógik” fogalmát ő vezette be a 80-as években Németországban a nyelvpedagógiába a „drama-in-education” fogalmának tükörfordításaként. Munkája

azért tett rám nagy hatást, mert kutatása szinte tökéletesen összeeszengett azokkal a nehézségekkel és kérdésekkel, melyekkel én magam is sokadik éve szembesülök, vagyis azzal, hogyan lehet a nyelvszakos hallgatók beszédgyakorlat óráit hasznos, fejlesztő, de egyben vonzó és motiváló tartalommal kitölteni.

A másik fontos személy, akit szeretnék megemlíteni, a grazi egyetemen oktatója, Elektra *Tselikas* (1999), aki szintén elsősorban egyetemistákkal dolgozik. A dráma erejét ő abban látja, hogy úgynevezett „Sprachnotsituationen”, vagyis olyan helyzetek jönnek létre, ahol kommunikálni kell. Az ő könyve talán az egyetlen, ami gyakorló nyelvtanárok számára német nyelven többé-kevésbé jól használható.

Röviden szeretném még megemlíteni a lingvisztikai pszichodramaturgia módszerét, ami Németországban meglehetősen ismertségnek örvend. Ez egy olyan drámaalapú nyelvtanítási módszer, ami a pszichodráma koncepciójának és a dramaturgia eszközrendszerének az ötvözéséből jött létre. Az idegennyelv tanítást az anyanyelv elsajátítási folyamatához kívánja közelíteni. A módszer megalkotói a mainzi franciatanár, Daniel *Dufeu* és felesége, valamint a frankfurti egyetem franciatanára, Daniel *Feldhender*. Mind kezdő, mind haladó tanulókkal dolgoznak. Központjuk Mainzban található, amit 1977-ben alapítottak.

A felsorolást Wolfram *Mävers* nevével szeretném zárni, aki a Magyar Bibliodráma Társaság meghívására már többször is járt hazánkban. Ő ugyan nem a nyelvoktatásban használja a drámatechnikákat, de tevékenysége és írásai dramatikus szemléletet erősen befolyásolták. *Mävers* és a Hannoverben működő „Arbeitskreis Pädagogisches Rollenspiel e.V.” munkatársai mintegy 15 éve izgalmas kísérletbe fogtak, aminek a lényege, hogy a pszichológiai és pedagógiai szerepjátékokat egymással ötvözzék. Egy újfajta irányzatot teremtettek meg, melynek a „szerepjáték-pedagógia” elnevezést adták. Ez a pszichodráma, a biblio- és bibliodráma, a viselkedésterápia, a beszédterápia, az alaklélektan, a tanítási dráma, a tandráma és az improvizációs színház technikáit ötvözi, elsősorban pedagógiai célok elérésére érdekében.

4. Irodalmi szerepjáték – háttér

A továbbiakban arról a módszerről szeretnék beszélni, amivel az egyetemistákkal és a nyelvtanárokkal dolgozom. Először röviden felvázolom az *elméleti háttérét*, majd a gyakorlattal folytatom. Többféle technika kipróbálása során azt tapasztaltam, hogy egyetemisták és nyelvtanárok számára az irodalmi szövegekkel való munka nagyon motiváló és sokféle szinten megvalósuló fejlesztést tesz lehetővé. Munkamódszeremet *Mävers* nyomán „*irodalmi szerepjátéknak*” neveztem el. A szövegeket elsősorban a német irodalomból merítem.

A játék létrejöttének egyik elméleti háttere az *irodalmi recepcióesztétika* felismerése, miszerint az irodalmi szövegek sosem kizárólag a leírtak által hatnak, hanem sokkal inkább a szövegben üresen maradt helyek olvasói fantázia segítségével történő megtöltése révén. A szöveg jelentése a szöveg objektív valósága és az olvasó saját értelmezésének összekapcsolása révén az egyén tudatában és lelkében jön létre. Ez a 70-es évekből származó elmélet mára az irodalomelméletben már háttérbe szorult, és sok akkori felismerést revidiáltak, de az irodalomtanítás és a személyiségfejlesztés didaktikájára nagyon erős hatást gyakorolt és gyakorol a mai napig.

Tanárok és pszichológusok közösen keresték annak lehetőségét, hogyan törhetnék meg az olvasó magányát. Ezt részben a szövegek közös olvasásában és a történetek csoportban zajló dramatikus megjelenítésében találták meg. Fő hipotézis, hogy *a szövegek elolvasása sohasem egyenlő az olvasottak eljátszásával*. Az eljátszás sokkal intenzívebb élményt jelent. Ez egy olyan – részben reprodukív, részben produktív – folyamat, ahol az olvasó projekciója kognitív és érzelmi szinten is összetalálkozik a szerző szándékával. Németországban a szövegek eljátszását alkalmazó szerepjátékokat iskolákban, továbbképzéseken, felnőttképzéseken, szupervíziókon és az egyházi oktatásban is alkalmazzák.

Ennek az irodalmi szerepjátéknak a három fő eleme a szöveg elolvasása, megértése és eljátszása. A játék minőségét mindig három tényező határozza meg: a szöveg adottságai, az egyének értelmezése és a csoportfolyamatok. Ez azt jelenti, hogy mivel az irodalmi szerepjáték alapvetően *folyamatok megélésére fókuszált csoportmódszer*, a szöveg adottságain és az egyén értelmezésén túl a játék létrejöttében a csoport együttműködése is döntő szerepet játszik.

Most térjünk vissza ahhoz a kezdő gondolathoz, mi szerint a drámajátékot én az idegen nyelvi beszédképesség fejlesztésére használom. Joggal merülhet fel a kérdés, hogyan valósulhat meg „szabad kommunikáció” éppen szövegekkel zajló munka kapcsán? Hogyan lehetséges az, hogy ne a szövegek laikusok, vagyis színészi tehetséggel csak ritkán megáldott egyetemisták és tanárok által történő egyszerű reprodukálása valósuljon meg? Válaszom erre a következő: a szöveg keretet jelent, ami strukturálja a játékot. Az olvasót a történetbe a szöveg adottságain túl az üres helyek játékban történő megtöltése viszi bele. Ez jelenti az újat, a személyest és a kihívást. A szövegtől a játék során bármikor el lehet térni. A fantáziát ugyanis gyakran nem a meglévő rekonstruálása, hanem az üres helyek által kínált konstruálás lehetősége indítja be. Ez teremti meg a szabad kommunikációt.

5. Az irodalmi szerepjáték – gyakorlat

A továbbiakban vázlatosan bemutatom egy játék menetét, de előrebocsátom, hogy nincs recept, minden játék más, egyszeri és megismételhetetlen. Kezdjük a *szövegválasztással*. Minden esetben a csoport életkorának és életkori helyzetének megfelelő tematikájú szöveget választunk. Olyan szövegre van ugyanis szükség, ami a résztvevőket nagy valószínűséggel megszólítja, mivel a kérdésfelvetése releváns számukra.

A foglalkozás egy *warm-up* feladattal indul. Ez egy vagy több olyan, többnyire mozgásos feladat, ami egyrészt a résztvevők dráma-reálisba való „megérkezését”, másrészt a játék érzelmi és tartalmi előkészítését szolgálja.

A játék *indításának* több technikája létezik, és mindig a szöveg nyújtotta lehetőségektől függ. Vegyünk egy példát. Egyik lehetőség, hogy a szöveg elejét vagy egy részét felolvassuk, addig a pontig, amíg a cselekmény kibontakozik. Ebben a részben benne kell lennie minden fontos alapinformációnak, hol és mikor játszódik a történet, kik a főszereplők és mi az alapkonfliktus. Háttérinformációkat a vezetők bármikor és bármennyit adhatnak, mert ez segíti a játékosok fantáziájának beindulását. Ezek után a résztvevők *kiválasztják azt a szerepet*, amit el szeretnének játszani. A főszereplők mellett mindig vannak olyan megkínált szabad szerepek is, amelyek nem szerepelnek közvetlenül a történetben, de valamilyen módon kapcsolódnak a főszereplőkhöz. Ezeket megajánlhatja a vezető, de rá lehet bízni a résztvevőkre is. Ez azért fontos, hogy mindenki megtalálja azt a szerepet, amit személyiségéből és pillanatnyi állapotából adódóan az adott helyzetben leginkább meg tud élni. Ezek után újra felolvassuk a szöveget, és ekkor már mindenki a saját szerepéből figyel.

Ezt követően a szereplők elkezdnek *készülni a szerepükre*. Beöltözhetnek, amihez bármilyen tárgyat használhatnak, amit a teremben találnak. Ehhez néha kendőket is felkínálunk, de a beöltözés csak szimbolikus jellegű. Ezután *berendezik* a teret. Székekből, táskákból vagy bármilyen tárgy segítségével szimbolikusan megjelenítik a helyszíneket. A játékosok elhelyezkednek a térben. A szerepbelépést a *szerepinterjú* segíti. Alapvető, hogy minden játékosnak legyen neve, kora és szakmája. Fontos a családi állapota és a többiekhez való viszonya. A kérdések megválaszolása révén a játékosok egyrészt információkat kapnak egymásról, ami a közös játék nélkülözhetetlen feltétele, hiszen a szöveg mellett ez adja meg a játék keretét. Másrészt segít a játékosoknak a szerepbekerülésben.

Az interjút követően indul a *játék*. Az eseménynek néha szimultán zajlanak, vagyis egyszerre valamennyi helyszínen. Néha egy helyszínre irányul a képzeletbeli reflektorfény. A vezető ilyenkor a többi helyszínen zajló játékot befagyasztja, és a figyelmet egy helyszínre irányítja. A befagyasztás technikájával a játékot mélyíteni is lehet. Ez úgy zajlik, hogy egy adott pillanatban leállítjuk a játékot, és egyenként rákérdezzük a játékosokban megjelenő érzésekre. Lehetőség van arra is, hogy a lényeges szereplők belső monológban mondják el gondolataikat és érzéseiket. A játék kimenetele és végének időpontja a keretektől és a csoporttól függ.

Ha a résztvevők már ismerték az eredeti szöveget, ez gyakran befolyásolja őket a játékban. Csak nehezen tudnak annak menetétől elszakadni. Ezért gyakran próbálunk olyan szöveget választani, amit nagy valószínűséggel nem ismernek. Ismert szöveg esetén azonban a játékosok idővel megtanulják, hogy nem az eredeti szöveg rekonstruálása, hanem annak megélése a cél. A lényeg, hogy az adott helyzetben *ő* hogyan reagálna.

Ehhez a játékhoz *nincs szükség semmiféle színészi tehetségre*. Nincs rosszul eljátszott szöveg vagy rosszul megjelenített szerep. A játékosokat mindig arra szoktuk kérni, éljék át a szerepet, és úgy játsszanak, ahogy azt a testük, szívük és lelkük diktálja. Nem lehet rosszul játszani.

6. Hibajavítás és nyelvváltás kérdése

A drámajáték ezen típusa lényegesen nem tér el az anyanyelven zajló játéktól, hiszen erősen haladó nyelvtanulókról van szó. Két kérdéskört azonban mégsem hagyhatok figyelmen kívül. Az egyik a játék során elkövetett nyelvi hibák, a másik a nyelvváltás kérdésköre.

Mit tegyünk játékvezetőként és nyelvtanárként, ha a játékosok *nyelvi hibákat* követnek el? Erről azt gondolom, hogy a transzfer fázisában zajló bármely szabad interakciót követelő feladathoz hasonlóan a nyelvi hibák azonnali javításától célszerű eltekinteni. A nyelvhelyesség ellenében a kommunikáció *hitelességét* és a *folyamatos nyelvhasználat* kritériumát helyezem előtérbe, ugyanúgy, ahogy anyanyelven zajló kommunikáció során történik. A cél egymás megértése, és a kommunikáló felek gondolatcseréjének létrejötte. A javítás megzavarhatja a kommunikáció menetét, így a beszélő elveszítheti gondolatmenetét. Kizökkenheti szerepéből, hiszen tudatosulhat benne, hogy nyelvórán van. A javítás visszaállíthatja a tanár és diák között egyébként létező hierarchikus viszonyt is, ami a dráma légköre ellen hathat. Arról nem is beszélve, hogy a javításnak az adott helyzetben semmilyen hozadéka nincs. Az esetek többségében a javított forma nem is jut el a beszélő tudatába. Egyik lehetőség tehát, hogy a tanár a hibákat egyszerűen *ignorálja*.

A játék közbeni javítást, vagy nyelvi segítségnyújtást csak abban az esetben tartom elképzelhetőnek, ha a játékos közvetlenül, például szemkontaktus útján jelzi tanárának, hogy bizonytalan egy szó használatában. Arra a tipikus viselkedésre gondolok, mikor a diák mond valamit, és közben kérdően a tanárára néz. Ebben az esetben a segítségnek semmi akadálya, ha a tanár éppen nincs szerepben. Ha szerepben van, akkor nem javaslom a nyelvi segítségnyújtást.

A másik lehetőség, hogy a tanár, *jegyzeteket* készít, melyek közül a lényegesebbeket a játékot követően, vagyis a realitásba történő visszatérés után tematizálhat. Nagy a valószínűsége, hogy nem grammatikai jelenségek tisztázására kerül sor. Sokkal inkább lexikai hiányosságok, illetve téves szóhasználatból eredő hibák megbeszélésére van szükség. Bár a játék elsődleges célja a szabad kommunikáció és a már megtanult nyelvi elemek alkalmazása, mégis rendkívül motiváló a résztvevők számára a szókincs ilyen módon történő gazdagítása.

A másik problémakör a *nyelvváltás* kérdése. A drámajáték célja az idegen nyelv használata. Ezért az lenne a logikus, ha a nyelvváltás lehetőségét eleve kizárnám. Mégsem így gondolom. Természetesen az egyik legalapvetőbb cél a tartósan megvalósuló nyelvhasználat. Ehhez vezetőként és nyelvtanárként minden esetben ragaszkodni kell. De mindig tartsuk szem előtt, hogy játékosaink nem az anyanyelvükön beszélnek. A drámajáték már önmagában is fárasztó. Hát még ha mindez idegen nyelven történik. Gyakran előfordul, hogy egy játékos annyira belekerül egy szerepbe, hogy egy adott pillanatban képtelen idegen nyelven reagálni. Vagy fontossá válik számára, hogy gondolatait azzal a differenciáltsággal fejezze ki, amire csak anyanyelvén képes. Ilyen esetben a nyelvváltást természetesnek, sőt szükségszerűnek tekintem. Ekkor az idegen nyelvi kommunikáció helyett a közlés hitelességének szempontja válik elsőrangúvá. Természetesen a megfelelő pillanatban a vezetőnek célszerű a folyamatot finom ráhatással ismét az idegen nyelven zajló kommunikáció felé terelni, de alapvetően tévesnek és elhibázottnak tekintem, ha mereven ragaszkodunk ahhoz, hogy mindig minden idegen nyelven hangozzék el. A hibajavítás és nyelvváltás problematikáját a foglalkozás elején tematizálni lehet a csoporttal és egy közös stratégia kidolgozására is sor kerülhet.

Előadásomat Pál apostol Tesszalonikiaiknak írt első levelének egy mondatával zárom: Prüfet alles und behaltet das Beste. Magyarul: Vizsgáljatok felül mindent, a jót tartsátok meg. (1. Thessaloniker 5,21)

Köszönöm megtisztelő figyelmüket!

Az előadó:

Marlok Zsuzsa, egyetemi adjunktus (PhD, védés előtt); munkahely: PPKE Germanisztikai Intézet
Email: mzsus.1@dpg.hu vagy karacsok@axelero.hu

Irodalomjegyzék – válogatás

Drámapedagógia a nyelvoktatásban – angolul

Maley, A./Duff, A. (1978): Drama techniques in Language Learning. OUP

Holden, Susan (1981): Drama in Language Teaching. London: Harlow Longman.

Wessels, Charlyn (1987): Drama. Oxford University Press.

Phillips, Sarah (1999): Drama with children. Oxford: Oxford University Press.

Drámapedagógia a nyelvoktatásban – németül

Schewe, Manfred (1995): Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: ZpB-Verlag /Universität.

Scheller, Ingo (1999): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen.

Tselikas, Elektra (1999): Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.

Drámapedagógia a nyelvoktatásban – magyarul

Marlok, Zsuzsa (2003): Drámapedagógia és nyelvtanárképzés. In: Iskolakultúra 2003 6/7.153-159 p.

Marlok, Zsuzsa (2004): Irodalmi szerepjáték a nyelvtanárképzésben és továbbképzésben. In: Iskolakultúra. 2004/5 108-114 p.

Marlok, Zsuzsa (2004): Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben. MANYE konferencia kiadvány. Nyíregyháza.

Lingvisztikai pszichodramaturgia

Feldhender, Daniel. (1989): Das lebendige Zeitungstheater – Teilnehmeraktivierung im FU durch relationelle und dramaturgische Arbeitsformen. In: Adison/Vogel (eds.): Gesprochene Fremdsprache. Beschreibung, Vermittlung, Bewertung. Bochum: AKS Verlag.

Dufeu, Bernard/Dufeu, Marie & Feldhender, Daniel (1993): Psychodrama und Fremdsprachenerwerb. In: Wolf, Arnim (1993): Deutsch als Fremdsprache im Binnenmarkt. Regensburg: Materialien DaF. p. 203-209.

Irodalmi szerepjáték

Mävers, Wolfram&Helmut Volk-von Bialy (1995): Rollenspielpädagogik – Entwicklungsperspektiven für ein erlebnisgegründetes Lern-Lehr-Verfahren. Pädagogisches Rollenspiel. 18, 29/30, p. 5-106.

Bibliodráma – bibliodráma

Sarkady, Kamilla/Nyáry, Péter (2001): „Színről színre“ – a bibliodrámról. In: Zseni, A. (2001): Lige-tünk. Pszichodráma a gyakorlatban VI. Budapest: Animula. p. 46-64.



Elemek a dráma eszköztárából

A walesi bárdok feldolgozásához

Lukács Gabriella

Nem drámaóra, hanem „elemek”. Felhasználhatók teljes drámaórák tervezésekor, de olyan esetekben is, amikor csak egy-két dramatikus feladatra van időnk...Jobb megoldás híján az alkalmazott formák (konvenciók) megnevezésével jelöltük az egyes elemeket, s nem a tartalmukkal.

Szerep a falon

Milyen ember lehet Edward „király”? Milyen külső és belső tulajdonságokkal rendelkezhet? Jegyezzük fel a táblára vagy csomagolópapírra mindazt, amit róla gondolunk!

- Milyen uralkodó lehet Edward?
- Milyen életmódot folytathat? Mivel szórakozhat szívesen? (Pl.: mulatozás, csaták)
- Képzeljük el a király külsejét!