

# Dráma kottából

Telegdy Balázs

## Óravezetés az óvodai nevelésben

Ebben az évben – egy akkreditált pedagógus-továbbképzés keretein belül<sup>1</sup> – több alkalommal is lehetőségem volt a tanítási dráma alapjaira tanítani óvónőket, az ország különböző településein. A 60 órás intenzív képzések fontos tapasztalatokat adtak számomra is: a közös munka többek között bepillantást engedett az óvodai nevelési gyakorlat egyes szegmenseibe, az óvopedagógusi gondolkodásmódba, nevelői attitűdökbe, valamint átgondolásra és meglévő tudásom mélyítésére ösztönzött legalább két területen: a tanítási dráma óvodai alkalmazhatósága, valamint a dráma mint módszer természete, működése terén. Jelen írás részben a tanfolyami tananyag<sup>2</sup> egyes részeinek összegzése, részben pedig azok kiegészítése, „lábjegyzetelése” a gyakorlati tapasztalataim alapján. Ezzel a cikkel segítséget szeretnék adni mindazoknak, akik most ismerkednek a tanítási drámával (tehát egy 120 órás tanfolyamon még „innen” vannak), és szeretnék azt saját gyakorlatukba beemelni. Akik ilyesmivel próbálkoznak, azoknak a „kötelezően” ajánlott kezdő lépés, hogy mielőtt saját óratervet készítenének, nagyobb drámajáték-vezetői gyakorlattal rendelkező kollégáik publikált foglalkozásterveit adaptálják és vezessék le saját csoportjukkal. Ehhez a munkához, a foglalkozástervek elemzéséhez, a játékvezetésre való felkészüléshez szeretnék segítséget adni.

## A nevelési környezet

Érdekes előtte azonban elhelyezni a drámapedagógiát az óvodai nevelés rendszerében, és arra a kérdésre is választ találni, hogyan is illeszkedik a dráma az oktatáspolitikai elvárás-rendszerébe. Tekintsük át tehát, hogy az ország valamennyi helyi nevelési programja számára kiindulópontként szolgáló, 2013. szeptember 1-jével hatályba lépő, régi-új tanügyi alapdokumentum, *Az óvodai nevelés országos alapprogramja* elvárásaihoz hogyan viszonyul a drámapedagógia! Nem meglepő módon az óvodai nevelés alapprogramjának fókuszában a gyermeki személyiség áll. Alapcélként a gyermeki személyiség teljes kibontakozásának elősegítését jelöli meg, szemléletében gyermekközpontú és befogadó. A *Gyermekkép, óvodakép* című II. fejezet megfogalmazza, hogy „az óvodai nevelés az alapelvek megvalósítása érdekében gondoskodik az életkornak és fejlettségnek megfelelő tevékenységekről, különös tekintettel a mással nem helyettesíthető játékról; e tevékenységeken keresztül az életkorhoz és a gyermek egyéni képességeihez igazodó műveltségtartalmakról, emberi értékek közvetítéséről”. Az alapelvek és a gyermekkép területén tehát látványos az átfedés: a drámapedagógiáról és annak módszereiről – különös tekintettel a tanítási drámára – szintén elmondhatjuk, hogy olyan gyermekközpontú pedagógiai módszerről van szó, amely a játékos tevékenységeken keresztül kíván a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelő műveltségtartalmakat és értékeket közvetíteni.

A dokumentum további fejezeteiben sorra kerülnek elő a drámások számára rokonszenves, „vállalható” kifejezések. Ilyen például az óvodai nevelés feladatait leíró III. fejezetben felsorolt nevelési területek, mint például *az érzelmi, az erkölcsi és a közösségi nevelés* terén meghatározott célok, miszerint „az óvoda egyszerre segítse a gyermek erkölcsi, szociális érzékenységének fejlődését, éntudatának alakulását, és engedjen teret önkifejező törekvéseinek”, vagy „az óvoda nevelje a gyermeket annak elfogadására, megértésére, hogy az emberek különböznek egymástól.” Kicsit később a *közösségi tanulás* mint ajánlott módszer is előkerül: „A szocializáció szempontjából meghatározó a közös élményeken alapuló tevékenységek gyakorlása, a gyermek erkölcsi tulajdonságainak (...) megalapozása.” A dráma pedig szintén természeténél fogva közös tanulás, ezáltal közösségi élmény is, és igen, többek között kiválóan alkalmas és hatékony tud lenni az erkölcsi-szociális nevelés területén. Még mindig ebben a fejezetben érdemes kiemelni az *anyanyelvi, az értelmi fejlesztés és nevelés* területét, ahol a következő mondat mintha egyenesen egy drámapedagógiai tankönyvből lenne átemelve: „Az óvodai nevelés a gyermek egyéni érdeklődésére, kíváncsiságára – mint életkori sajátosságra –, valamint a meglévő tapasztalataira, élményeire és ismereteire építve biztosít a gyermeknek változatos tevékenységeket, amelyeken keresztül további élményeket, tapasztalatokat szerezhet az őt körülvevő természeti és társadalmi környezetről.” A tanítási dráma is pontosan így működik, a meglévő tapasztalatokra épít, azok bővítésében, fejlesztésében tud segítséget adni a gyerekeknek.

<sup>1</sup> A képzés címe: *Drámapedagógia – a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére (Bevezetés a tanítási drámába: felkészítés egyes dramatikus módszerek és technikák együttnevelési célú pedagógiai alkalmazására.)*

<sup>2</sup> A tanfolyam hallgatói számára készített segédlet címe: *Tanítási dráma – a drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*, Educatio Kht, 2008, szerk: Kaposi László

További fontos kapcsolódási pontokra lehelünk a tevékenységi formákat és az óvodapedagógus feladatait felsoroló V. fejezetnél is. A drámabeli együttjátás több fontosabb szerepét is kiemeli ez a fejezet: „A játék folyamatában az óvodapedagógus tudatos jelenléte biztosítja az élményszerű, elmélyült gyermeki játék kibontakozását.” Szintén releváns lehet számunkra a drámaórák egyik – különösen óvodás korosztálynál – legfontosabb alapanyagát adó meséről, annak módszertani használatáról írt mondat: „A mese – képi és konkrét formában – feltárja a gyermek előtt a külvilág és az emberi belső világ legfőbb érzelmi viszonyait, a lehetséges, megfelelő viselkedésformákat.” Pontosan ezért és így használunk mesét és történeteket a drámaórákon is.

Hosszan sorolhatnám még a különböző készségeket, képességeket, fejlesztési területeket, javasolt pedagógusi attitűdöket és módszereket, amelyek megvalósításához a drámapedagógia – és ezen belül a tanítási dráma – hatékony segítséget tud adni, de talán ennyi is meggyőző, hogy az a nevelési környezet, amiben a drámát használni szeretnénk, támogatja a gyerekek szabad játékában tudatosan részt vevő nevelői magatartást, amely részvétel célja, hogy a gyerekeket a meglévő tapasztalataik bővítéséhez, mélyítéséhez segítse. Végiggondolandó az is, hogy helyi szinten milyen szerepe lehet a drámapedagógiának az óvodák nevelési programjában, és itt az egyes drámafoglalkozásokon túl gondolok a különböző projekt módszerekkel összehangolható egyéb komplex drámaformák óvodai alkalmazására is, mint például a szakértői játék, a megbízás modell vagy az egész óvoda közös játékává alakítható „szerep gördítése” modellre is. És persze valahogy el kell, hogy helyezük a napi gyakorlatunkban is a módszert, ami sokszor a legnehezebb feladat, mert ellene dolgozik számos körülmény, például az az általános gyakorlat, hogy az óvodák jelentős része egyes korosztályú csoportokkal működik, így nehéz megtalálni azt az időpontot egy napban, amikor egy-egy drámafoglalkozás megvalósítható.

Ha az általam tapasztaltak alapján valamiféle körképet szeretnék festeni a drámapedagógiai vonatkozású közös módszertani gyakorlatról, amivel mindenhol találkoztam, akkor a következő tevékenységeket emelném ki:

- Mindenhol gazdag mesetárral rendelkeznek az óvónők, és természetesen a mesélés, a mesék többszöri újrachallgatása része a mindennapoknak.
- Érdekes módon szintén egységes és általános a mesék feldolgozási módja is, amit egyfajta narrált mesejátéknak hívhatnánk. A feldolgozás a mese többszöri meghallgatásával kezdődik, majd egy erőteljes színházi-játékszervezői óvónői munkával a gyerekek megjelenítik a történetet, szerepekbe lépnek, hol némajátékosan, hol beszélve, lényegében eljátsszák a mese főbb jeleneteit. Jellemzően az egész játékot és a történetet az óvónő narrációja tartja össze, valamint a jelenetek közötti énekes-mondókás játékok.
- És persze nagy kincsesára van a különböző típusú szabályjátékoknak, nagyrészt a már említett énekes-mondókás népi gyermekjátékoknak, mozgáskoncentrációs, érzékelésfejlesztő és mimes-utánozó játékoknak.
- És ami készségszinten megvan még, az adaptálás képessége: játékok, módszerek, tudások átvétele és az óvodai korosztályra való alkalmazása.

Míndez nem kevés. Természetes közeg a játék, a mese és az ezekkel való tanulás, ami jó kiindulópont a drámás tanulmányokhoz.

### **Gondolkodásmód**

A tapasztaltak alapján azt hiszem, hogy mindazok számára, akik most először találkoznak a drámával, az egyik legnehezebb dolog talán nem is magának a módszernek az elsajátítása, hanem a sajátos drámás gondolkodásmód megértése és az ezzel való azonosulás. Ismerős lehet a mesével való játék, a mesék különböző célú és módszerű feldolgozása, ismerős a dramatikus játékkal és más játékokkal való tudatos fejlesztés, és készülnek mesejátékok, előadások is óvodai környezetben, tehát valamennyi elem külön-külön „megvan”, de ahogy az egész összeáll, mégis valahogy különös, nehezen értelmezhető – legalábbis ahogy a visszajelzések-ből ez érezhető volt. Mikből adódnak ezek a különösség-érzések?

Az egyik ilyen „furcsaság” a drámának abból a sajátosságából ered, amit „laboratóriumi működésnek” hívhatunk: a dráma egyrészt az emberi viselkedések, gondolkodásmódok kísérleti műhelye, másrészt persze sok egyéb ismeretanyag és tudásterület közvetítője is. Pontosan átgondolt történettel és munkaformákkal teremtjük meg azokat a kereteket, amelyek között közösen felfedezzük a világot. Ami ebben elsöre szokatlan, hogy a játékvezetői mesterségünk nem abban áll, hogy a meglévő tudásunkat átadjuk a gyerekeknek, hanem ab-

ban, ahogy ezeket a kereteket kijelöljük, majd irányítjuk a folyamatot. Idézhetnénk Neelands-et is itt, aki a tanítási dráma tanulási modelljét úgy jellemezte, hogy ebben a folyamatban a hagyományos oktatástól eltérően a tananyag és a gyerekek között nem a tanár áll mint közvetítő, hanem mint egy lencse, maga a dráma-munka. Ha a hasonlatot tovább szeretnénk árnyalni: ebben a képben a drámatanár az üvegműves, aki csiszolja az üveget, majd a gyerekek szeme elé teszi, és velük együtt átnéz rajta. Két fontos gondolkodásbeli váltásról van tehát szó: egyrészt le kell tudjunk mondani a lekerékített, kategorikus tudáselemekről, és ezzel együtt például a történetekben rejlő tanulságok didaktikus megfogalmazásairól, másrészt tudnunk kell kicsit félre állni (de legalábbis máshová, mint az megszokott) a gyerekek felfedező útjai előtt. És ez nem könnyű feladat az óvodásokkal játszó pedagógusok számára sem, mert az a félelem van bennünk, hogy magukra hagyjuk a gyerekeket, hogy nem fejlesztettük őket eléggé, vagy túlságosan nehéz és komplex ez az egész folyamat, pedig, ha igaza van a gyermeklélektan jeles kutatóinak, az óvodás korú gyerekek valami nagyon hasonló dolgot csinálnak, amikor szabadon, maguk között „mintha” játékokat játszanak.

Szintén különös lehet, és idő kell megérteni azt, ahogy a dráma a színházi formát használja. „Színház is meg nem is”, ahogy elsőre gondolhatnánk. Valójában a színházi forma ennek a közös gondolkodásnak, a világ, a jelenségek, az emberi viselkedések felfedezésének egyik legfontosabb eszköze: jelentéseket keresünk és teremtünk a tevékenységünk során, ahogy egyre jobban bevonódunk a játékba. És a gyerekek, ha elég jó mintákat adunk hozzá, a játéknak ezt a szimbolikus szintjét nagy örömmel és kiválóan játsszák.

### **Óraelemzés**

A publikált óratervek szükségszerűen nem eléggé kidolgozottak ahhoz, hogy azokból első olvasás után órát vezessünk. Kottához hasonlítanám őket, amit tudni kell olvasni ahhoz, hogy zenének halljuk. Az első és kihagyhatatlan lépés, ha kézbe vesszünk egy mások által írt foglalkozástervet, hogy tisztázzuk a játék célkitűzéseit: „Mire is gondolhatott a szerző?”. A publikált tervezetek többé-kevésbé egységes formai megjelenése miatt ezt az információt az íráskor „fejlécében” megtalálhatjuk. Az óraterveket tartalmazó kiadványok többségének ismeretében mondhatjuk, hogy a Magyar Drámapedagógiai Társaság által gondozott magyarországi szakirodalomban fókusz és a csoport (ajánlott korosztály) ismertetése nélkül óraterv nem jelent meg. Jellemzően közölt a tanulási terület, és ha nem is minden esetben, de megtaláljuk ebben a sorban az óra témáját is, aminek viszont különböző aspektusait emelik ki a szerzők: gyakran a történet (címének, fő motívumának) megnevezését, máskor valamilyen központi helyzetet vagy eseményt, esetleg egy kiinduló problémát vagy általános fogalmat, témakört közölnek. Ezen kívül opcionálisan megjelenik egyes óratervekben a nevelési cél, a cselekményváz vagy történetváz, és gyakran a játék kerete. Ezekkel a fogalmakkal tisztában kell lennünk ahhoz, hogy megértsük, egy adott órát érdemes-e a saját csoportunkkal megcsinálni, illetve adaptálni.

Következő lépésként, miután elolvastuk a foglalkozástervet, próbáljuk meghatározni a játék alapvető szerkezeti-formai elemeit, amelyek a következők: dramaturgiai szerkezet, a munkafázisok rendje, dráma-modell és a színházi forma. A dramaturgiai szerkezet esetében érdemes megkülönböztetni a történet és a drámaóra dramaturgiai szerkezetét, mert a kettő – bonyolultabb szerkezetű órák esetében – nem feltétlenül ugyanaz. A történet dramaturgiai pillérei a bevezetés (a történet indítása), a bonyodalom, a tetőpont és a megoldás (a történet zárása). Ezen kívül minden történetben benne rejlik az „előtörténet”, azok az előzmények, információk, amelyek nincsenek kifejtve a történetben, de a megvalósuló eseményekből következtetni lehet rájuk. Az esetek többségében (és az óvodásoknak írt óratervek ilyenek) egy drámaóra tartja ezt a lineáris időrendet, de adott esetben ettől eltérő időrend és szerkezet is lehetséges (elképzelt például, hogy a történet végétől, a végső eseményektől visszafelé haladva fejtjük fel azokat az okokat, amik elvezettek a végső eseményekhez).

A munkafázisok azonosításához tudnunk kell, hogy van-e valamilyen előkészítő tevékenysége a foglalkozásnak, pontosan meddig tart a kontextusépítés, hol kezdődik a bonyodalom bevezetése, majd kibontása és mélyítése, hol használunk mélyítő, illetve hol reflektív-értékelő munkaszakaszokat. Ez a rend azonban nem jelent feltétlen sorrendet is, hisz – a kontextusépítés kivételével – mind a narratív szakaszok, mind a mélyítés, az értékelés és reflektálás egymást váltva, az adott óra dinamikájától függően váltakozhatnak.

A dráma-modellnek – amely lényegében a játék dramaturgiáját jelenti – számos kihatása van a játék szervezésére és természetére is. Hatással van például mind a tanár, mind a játszó szerephasználatára, a csoportmunka szervezésére és arányaira, és az egyes munkafázisok időarányaira is. Ha nem ismerjük a modellek sajátosságait, akkor meglepő lehet például – és a tanfolyamokon rendre elő is kerül ez a kérdés –, hogy a központi figura köré szervezett drámában gyakran feltűnnek alkalmi, egy-egy játék erejéig játszott szerepek, minden szerepmélyítés nélkül. Ha tisztában vagyunk azzal, hogy ezek a karakterek a főszereplő személyiségét, viszonyrendszerét hivatottak árnyalni, kezelhetővé válik ez a jelenség mind a tanár, mind a játszó számára. Hasonlóan a „csoportra épülő dráma külső problémával” modellben fennakadhatunk az el-

nagyolt viszonyrendszeren, ha nem értjük, hogy itt az egységesen működő közösség megteremtése a lényeges, amely közösség utána szembesül egy csoporton kívüli problémával.

A színházi forma egyik fontos feladata, hogy játzóinkat megérintse, bevonja az adott órába és annak témájába. Ezzel kapcsolatban a legfontosabb végiggondolandóink a következők:

- Az adott óra milyen szerepeket kínál a játzóknak, vagyis mi a foglalkozás kerete és mekkora a keret-távolsága?
- Ezek a szerepek hogyan határozzák meg a játzóok történésekkel szembeni attitűdjét, gondolkodását és cselekvéseit?
- Mennyi időt ölel fel az egész történet, illetve milyen időkezelést fognak igényelni az egyes helyzetek?
- Milyenek a játékunk helyszínei és konkrét terei? Milyen szimbólumok és hogyan jelennek meg az órában?
- Mi a feszültség forrása, és milyen színházi képeket tartalmaz az óra?

### **Játékvezetés**

Egy ilyen alapos elemzés után érkezett el az idő, hogy felkészüljünk a foglalkozás vezetésére, vagyis a játékvezetői munka kidolgozására, vagy ha ez szükséges, most kezdetünk bele az adaptációs munkába. Érdemes nagyon praktikus és konkrét feladatlistát összeállítani az órához. Ebben a munkában az első lépés, hogy tisztázzuk az óraterv minden mozzanatát: mikor milyen munkaformáról van szó, pontosan hol kezdődik, meddig tart egy tevékenység. Ez nem mindig olvasható ki egyértelműen egy óratervből. Jó esetben valamilyen formában találunk utalást az adott tevékenységre, de sokszor leírászerű a foglalkozás lejegyzése, és a sorok között olvasva kell rájönnünk, hogy milyen munkaformáról van szó. Ha ezzel tisztában vagyunk, gondoljuk végig, hogy az egyes munkafázisokban pontosan milyen feladataink vannak. A következő feladattípusokat érdemes kidolgozni: játékszervezési feladatok, a szerepben végzett tanári munka, tanári kérdések és visszajelzések.

A játékszervezés alapkérdései:

- Pontosán hogyan fogjuk a munkaforma szabályait elmagyarázni?
- Hogyan szervezzük a játék terét?
- Mennyi ideig tart egy-egy játék?
- Milyen eszközökkel, kellékekkel és előre elkészített egyéb anyagokkal kell készülnünk?

A szerepben végzett tanári munkánál az első lépés, hogy azonosítsuk a játékban előforduló tanári szereptípusokat, és ismerjük a típussal járó lehetőségeket és korlátokat. Gondoljuk végig, hogy a játék melyik szakaszában pontosan mi a szerepben végzett munka célja és feladata. Valamennyi feladatra tudatosan kell, hogy készüljünk ahhoz, hogy működjön a dolog. Érdemes olyan szinten végiggondoljuk feladatainkat, hogy például mikor milyen mozdulatokkal, milyen hanghordozással tudom mélyíteni a játékot (tehát hogyan tudom a színházi formát működtetni a tanári szerephasználton keresztül). Milyen szókinccset fogok használni szerepben, amivel mintát adhatok a gyerekeknek? Milyen kérdéseket fogok szerepben megfogalmazni?

Dolgozzuk ki, és akár írjuk le magunknak a tanári kérdéseket. Gondoljuk végig, hogy mikor és milyen céllal kérdezzünk, de tervezhető az is, hogy a felmerülő ötletekre milyen visszajelzéseket adjunk.

### **Végezetül néhány szó az adaptálásról**

Az adaptálás szerintem elképzelhetetlen az óra teljes mélységeinek megértése nélkül. Ehhez szükséges a fentebb vázolt elemző munka, ami egyfajta betekintés a tervező műhelyébe, vagy a fenti hasonlattal élve: kottaolvasás. Félrevezető lenne azt hinni, hogy egyszerű dolgunk van. Kicsit olyan ez, mint amikor egy bonyolult szövésű kárpitból valahol kihúzzunk egy szálat, és bomlik az egész minta. Ezzel csak annyit szeretnék mondani, hogy fontos tisztába lennünk azzal, hogy az egyes elemek megváltoztatása hogyan hat más részekre. Például ha a játzóok szerepein (a kereten) módosítunk, tudnunk kell, hogy ez milyen megváltozott feladatokat jelent a kontextusépítésben, ez az új nézőpont, ahonnan vizsgálni fogjuk a tanulási területünket, milyen szerepbeli gondolkodásmódot enged a játékosoknak, mindezzel összefüggésben módosulhatnak a munkaformák, megváltozik az egyes munkafázisok tartalma, akár egész munkaszakaszokat leszünk kénytelenek módosítani ahhoz, hogy működjön az óránk. Természetesen járható út, de nagy körültekintéssel.