

OKTATÁSI, KUTATÁSI, IFJÚSÁGI ÉS SPORTMINISZTERIUM

**MAROSVÁSÁRHELYI MŰVÉSZETI EGYETEM**

**Alkalmazott színház és dráma - Drámatechnikák az  
angol szakmai nyelvhasználat oktatásában**

**Doktori tézis - KIVONAT**

Témavezető:

**Dr. Béres András, egyetemi professzor**

Doktorandusz:

**Kovács Gabriella**

MAROSVÁSÁRHELY

2013

## Tartalomjegyzék

1. Bevezetés .....	3
1.1. A témaválasztás indoklása .....	3
1.2. A kutatás problémaháttere .....	3
1.3. A kutatás hipotézisei .....	4
1.4. A kutatás interdiszciplinitása .....	5
2. Színművészet és pedagógia – színészképzés és személyiségfejlesztés .....	5
3. Alkalmazott színház és dráma.....	10
4. Drámapedagógia – a színművészet és az intézményes oktatás közötti kapcsolat.....	15
4.1. Theatre in Education - TIE – (Színházi nevelés / Színház a nevelésben) .....	15
4.2. Drama in Education - DIE (tanítási / oktatási dráma) .....	17
5. A drámapedagógia alkalmazását igazoló fontosabb elméletek .....	21
6. Szerepjátszás, drámatechnika a nyelvoktatásban .....	21
7. Összegzés .....	23
8. A kivonatban felhasznált irodalom .....	25

## **1. Bevezetés**

### **1.1. A témaválasztás indoklása**

Másfél évtizeddel ezelőtt, pályakezdő angol szakos nyelvtanárként szembesültem először azzal a problémával, hogy az intézményes oktatás nem készít fel megfelelően az életre, a szakmai érvényesülésre. Elméleti tudást, ismereteket halmozunk fel az iskolákban és az egyetemeken eltöltött évek során, amellyel aztán nem tudjuk, mit kezdjünk, amikor kikerülünk az iskolapadból. Éreztem ezt egyrészt saját kezdő tanári tanácstalanságomban és bizonytalanságomban, másrészt abban a gyakori érdektelenségben és motiválatlanságban, amit tanítványaim attitűdje sejtetett. Tanulmányaim során gyakran tettem fel, majd tanárként gyakran szembesültem a következő kérdésekkel: „Miért tanuljuk mindezt?” „Mi értelme van ennek?” „Mire fogjuk ezt valaha is használni?” Tanárként két lehetőség állt előttem: elfogadni a helyzetet és belefásulni a rutinszerű oktatásba, vagy alternatív megoldások után nézni, amelyek érdekesebbé, eredményesebbé tehetik a munkámat.

Drámatechnikákkal először az Outward Bound szervezet oktatójaként és programkoordinátoraként volt alkalmam találkozni, anélkül, hogy tudtam volna, hogy sok esetben azoknak a játékoknak és tevékenységeknek a gyökerei, amelyeket ott személyiségfejlesztés, csapatépítés, vagy esetenként akár az angol nyelv gyakorlása céljából alkalmaztunk, az alkalmazott színház és dráma területére vezethetők vissza.

Ezeknek a tevékenységeknek a sikerétől felbuzdulva kezdtem érdeklődni a nyelvpedagógia területén is az olyan tevékenységformák – főleg szerepjátékok, szimulációk iránt – amelyek a valós életben előforduló célnyelvi kommunikációs helyzetekre készítik fel a tanulókat.

Így jutottam el a drámatechnikák nyelvórai alkalmazásának lehetőségéig, és az ezzel kapcsolatos szakirodalmat tanulmányozva fedeztem fel, hogy ezen a területen az ötletek, módszerek, technikák forrása lényegében a színművészet. Ekkor fogalmazódott meg bennem a cél, hogy végigkövessem azt a kanyargós utat, amely a színművésztől a nyelvoktatásig vezet. Ilyen jellegű próbálkozásokkal találkoztam ugyan a szakirodalomban, de egyikben sem találtam azokat az összefüggéseket, amelyeket gyakorlati tapasztalataim és olvasmányaim során felfedezni véltem.

### **1.2. A kutatás problémaháttere**

Jelen kutatásban két kérdéskörre, problémakörre keressük a választ.

Az első a színművésztől a nyelvpedagógiáig vezető útra vonatkozik. Miért pont a színművészet az a terület, amely felé a nyelvpedagógusok – és több más tantárgy pedagógusai

is – olyan gyakran fordulnak ötletekért, technikákért? Melyek azok az interdiszciplináris – színháztudományi, pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, filozófiai – összefüggések, amelyek lehetővé teszik az ilyen irányú összefonódásokat, alkalmazásokat?

A második problémakör arra vonatkozik, hogy a szerepjátékok, a drámatechnika milyen mértékben van jelen, milyen esetekben és milyen eredménnyel, sikerrel alkalmazható a szaknyelvoktatásban – jelen kutatásban a mérnöki szaknyelvek oktatásában - ahol a tanulók már legtöbb esetben felnőttek, nem gyermekek. A nyelvoktatásban alkalmazható drámatechnikák hasznosságát és pozitívumait már sokan vizsgálták és bizonyították. Az ilyen típusú gyakorlatok – szerepjátékok, szimulációk, improvizációk – segíthetik a nyelvtanulót abban, hogy előre ki nem számítható helyzetekben is ki tudja fejezni gondolatait. Azonban arra vonatkozóan, hogy mindegy van-e igény és szükséglet a szaknyelvoktatásban, nagyon kevés az információ.

A színészképzés módszertanában és a tanítási drámában fellelhető elméleti alapelvek, a játékok, improvizációs gyakorlatok céljai sok hasonlóságot mutatnak a nyelvoktatás tulajdonképpeni céljaival – gondolunk itt a személyiség és a kommunikációs kompetencia fejlesztésére. Segítségükkel olyan helyzeteket teremthetünk, amelyekben a tanulók egy fiktív világon belül a valóságnak megfelelő problémák megoldására használhatják a célnyelvet, ilyenformán valós nyelvtudásra és nyelvhasználati tapasztalatra tehetnek szert, ami a beszédértést és beszédprodukciónak illeti. Ebből kifolyólag érdemesnek tartom megvizsgálni, hogy a megfelelő verbális kommunikációt fejlesztő gyakorlatok kiválasztásában, megtervezésében milyen formában nyújthat segítséget az ilyen jellegű tevékenységeket legnagyobb mennyiségben alkalmazó, és ezen a területen legnagyobb tapasztalatot felhalmozó színháztudomány, ezen belül pedig az alkalmazott színház és dráma területéhez tartozó tanítási dráma.

### **1.3. A kutatás hipotézisei**

- Feltételezzük, hogy a színészpédagógiában alkalmazott módszerek és technikák XX. századi fejlődése - személyiségfejlesztő, kommunikációs kompetenciát és csapatszellemet fejlesztő hatásuknak köszönhetően - nagymértékben hatott az alkalmazott színház és dráma módszereinek és tevékenységformáinak kialakulására.

- Az a megállapítás, hogy az alkalmazott színház és dráma kategóriájába tartozó drámapedagógia megteremt a kapcsolatot és hidat a színház és az intézményes oktatás között, többféle elmélettel igazolható (személyiségfejlesztéssel kapcsolatos elméletek,

játékelméletek, élménypedagógia, flow-elmélet, konstruktív pedagógia, Erving Goffman elmélete).

- Drámatechnikai elemek régóta jelen vannak különféle formákban a nyelvtanítás történetében, és hasznos eszközként szerepelhetnek a verbális kommunikációt fejlesztő, valós életbeli (szakmai) célnyelvi kommunikációra felkészítő gyakorlatok tervezésében. Feltételezzük, hogy a felnőttoktatásban, - ezen belül pedig a szaknyelvoktatásban - a nyelvtanulók fontosnak és hasznosnak tartják a drámatechnikai elemekre épülő tevékenységek - szerepjátékok, szimulációk - alkalmazását, és tudatában vannak annak, hogy ezek segítségükre lesznek a szakmai érvényesülésben.

#### **1.4. A kutatás interdiszciplinaritása**

Jelen disszertáció témája a színművészet, ezen belül pedig a színészpédagógia hatásának vizsgálata a pedagógia tágabb területére. Ez a színművészet határain túlmutató interdiszciplináris megközelítést és vizsgálatot igényel. Olyan kutatásról van szó, ahol emberi tényezőkkel dolgozunk, azokat vizsgáljuk, és ez szükségessé teszi a többsíkú vizsgálatot.

A színművésztől az alkalmazott színház és dráma területén keresztül a drámatechnikák nyelvórai alkalmazásáig vezető út összefüggéseit vizsgálva több tudományterületre támaszkodunk. A színházelméleten kívül utalunk pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, filozófiai és nyelvészeti elméletekre, meglátásokra is. Külön kitérünk a nyelvpédagógia interdiszciplinaritására és a színművészetrel való kapcsolatára is.

## **2. Színművészet és pedagógia – színészképzés és személyiségfejlesztés**

A színművészetnek a pedagógiára kifejtett hatása rendkívül sokrétű és szerteágazó. Ez a befolyás az oktató-nevelő tevékenységek szinte minden szintjén és területén fellelhető valamilyen formában. Kutatásunk első fázisában arra világítunk rá, hogy milyen – főleg XX. – XXI. századi - színházi törekvések, rendezői iskolák, pontosabban ezeken belül a színészképzés terén megfigyelhető új tendenciák járulhattak hozzá a színházművészet pedagógiára kifejtett hatásához, milyen okoknak köszönhető ez a befolyás, a szakirodalom alapján milyen elméleti és gyakorlati bizonyítékok támasztják alá ezt a jelenséget.

A huszadik században a színház megpróbálja újraéleszteni azt a közösségteremtő erőt, amely az emberiség történetében már a legősibb időkben is fellelhető volt a rítusokban, rituális játékokban, vallási szertartásokban, amelyekben a nézők nem passzív befogadókként, hanem aktív szereplőkként voltak jelen. Egyre több színházi szakember döbben rá és fogalmazza meg, hogy a megkövesedett és egyre természetellenesebbnek tűnő színházi

hagyományokat valami új formáknak és új megoldásoknak kell felváltania. Lehmann szerint ahhoz, hogy a színház megtalálja és megtarthassa helyét a fejlett médiumok világában a „valóságos összejövetelek”, a „nehéz testek” helyévé kell válnia, ahol „kereszteződik az esztétikailag szerveződő és a mindennapi valós élet”. A cselekvés „itt és most” zajlik, a színházban eltöltött életidőt nézők és színészek együtt használják fel (Lehmann, 2009, 10). Brook is, az általa javasolt közvetlen színházról (*immediate theatre*) beszélve, a színháznak azt a tulajdonságát emeli ki, hogy a jelenben nyilvánul meg. Funkciójának egyedisége abban rejlik, hogy olyan közösségi élményt tud nyújtani, amely nem található meg sem a filmekben, sem a mindennapi életben – otthon, az utcán, a pszichológusnál vagy baráti körben (Brook, 2008, 111-112).

Az új színházi törekvések nagymértékben hatottak a színészképzésben alkalmazott módszerek változására, a színészpédagógia fejlődésére. Balme szerint a színészpédagógia a színháztudomány olyan területe, amelyen belül több kutatási terület található. Ezek a színművészetre, a színjátszásra vonatkozó általános kutatások, valamint a színészpédagógiára vonatkozó olyan specifikus kutatások, melyek ez utóbbit mint a színház megreformálására irányuló törekvések részét vizsgálják. Formális, intézményesített értelemben vett színészképzés csak a huszadik században alakult ki. Azelőtt a képzés munka közben, inaskodás révén, vagy pedig egyéni képzés keretében történt. A huszadik századi színészképzésben fellelhető módszerek és képzéssel kapcsolatos elméletek nagyon eklektikusak, ötvöződik bennük a tradíció és az új, egyéni elképzelések (Balme, 2008, 27).

Kaposi szerint „a színészképzést nem lehet és nem is érdemes csak önmagában vizsgálni, összefüggésbe kell hozni mindazokkal a társadalmi, kulturális, oktatási és gazdasági folyamatokkal, amelyek a jelenünket meghatározzák”(Kaposi, 2009, 30). A színészképzés a színház megújulásának alapvető feltétele lett. Európában és Amerikában a változások elindítójának Sztanyiszlavszkijt tartják, hatása valamilyen formában minden színészképzéssel foglalkozó kiemelkedő egyéniség elveiben és gyakorlatában fellelhető. A színház és színészképzés alakulásában megfigyelhető a nyugati világ szakembereinek – akik sok esetben egymás iskoláiból, műhelyeiből kerültek ki - egymásra kifejtett hatása, az ötletek, elvek és gyakorlatformák újraértelmezése, továbbfejlesztése.

Balme a színészpédagógia huszadik századi alakulását illetően három meghatározó elméleti tendenciát emel ki, a színész és szerep közötti kapcsolat alakulását tekintve. Ezek a Sztanyiszlavszkij által megalapozott átélésen (*involvement*) alapuló elmélet, Brecht és Mejerhold távolságtartása (*detachment*), valamint Grotowski önfeladásán (*self-renunciation*) alapuló elmélete (Balme, 2008, 22). A három fő tendencia között számos variáció látott

napvilágot, sőt jobban megvizsgálva a különböző műhelyeket, kiderül, hogy legtöbb ennek a háromnak a továbbfejlesztése.

A XX. század folyamán a színészképzésben egyre inkább szaporodtak az olyan próbálkozások, amelyek a karakterek megjelenítésében a színészi kreativitást részesítették előnyben. A spontán közösségteremtésre törekvő színház színészképzésében alapvető szerepet játszik a személyiségfejlesztés. A stressz, a szorongás, az erőltetett versenyszellem és megfelelési kényszer okozta görcsök és gátlások nem csak a jövődöbeli színészeknek okoznak problémát korunk társadalmában, hanem az élet más területein érvényesülni próbálóknak is. Ezért is vált lehetségessé, hogy a színészképzés területén kikísérletezett módszereket az oktatás, nevelés és képzés folyamatában más területeken is alkalmazzák. Balme is kiemeli, hogy a színészpédagógia alkalmazása fellelhető más, nem színészképzés-specifikus területeken is, főleg az *alkalmazott színház és dráma* területén, ahol a cél nem annyira a szakmai szintű színész-virtuozitás megszerzése, hanem a beilleszkedést és tudatosságot növelő képességek fejlesztése. Ebben az értelemben a színjátszás képességeket fejlesztő, az aktív részvételt középpontba helyező, személyközi interakcióra lehetőséget teremtő tevékenységnek tekinthető. A színjátszás fizikai és kognitív képességek kombinációja, a szerepjátszás pedig alapeleme sok csapatépítő tevékenység-típusnak (Balme, 2008, 27-28).

Kutatásunknak ebben a fázisában részletesen elemzünk néhány olyan színészpédagógiai irányzatot és ezek megjelenésében és kialakításában meghatározó szerepet játszó, kiemelkedő egyéniség munkásságát, amelyek és akik kétségtelenül nagy szerepet játszottak a színészképzés módszereinek alakulásában, ezáltal pedig közvetve vagy közvetlenül a személyiségfejlesztésre egyre nagyobb hangsúlyt fektető pedagógia más területeire is hatottak. Abból kiindulva, hogy a modern színészképzés valójában személyiségfejlesztésen alapul, főként arra próbálunk rámutatni, hogy a huszadik századi iskolák és szakemberek milyen fő képességek és kvalitások fejlesztésére koncentráltak a színészek személyiségének fejlesztése és a hiteles és meggyőző színpadi jelenlét megvalósítása érdekében.

Részletes elemzésünket röviden összefoglalva rámutattunk, hogy a főbb fejlesztendő képességek és kvalitások arzenálját tekintve Konsztantin Sztanyislavszkij a kreativitás, a képzelőerő, a kommunikáció, az érzelmi megismerés és észlelés, az érzelmi memória, a koncentrációképesség és relaxáló képesség fejlesztését hangsúlyozta, Vsevolod Mejerholdnál lényeges a fizikai kifejezőképesség, egyensúlyérzék, ritmusérzék, együttműködés, egymásra figyelés és csapatmunka, Jacques Copeaunál az egyszerűség, spontaneitás, őszinteség, játékosság, természetesség, valamint a gátlások leküzdése kerül középpontba. Mihail

Csehovnál fontos a képzelőerő, koncentráció, hangulatteremtés, kisugárzás, stílus, valamint a „négy testvér” - könnyedség, teljesség, forma és szépség érzése. Berolt Brecht a megfigyelést, kíváncsiságot, csapatmunkát, interaktivitást, empátiát és kritikai attitűdöt részesíti előnyben. Joan Littlewood a közreműködő képesség, kommunikáció, rugalmasság, virtuozitás és képzelőerő fejlesztését, a nyitottságot, bizalmat és egyfajta naiv attitűdöt, valamint a gátlások feloldását tartotta fontosnak. Lee Strasbergnél – Sztanyiszlavszkijhoz hasonlóan - a relaxáló képesség, a koncentráció, az érzelmi emlékezet és tudatosság, a gátlások leküzdése kap nagy hangsúlyt. Stella Adler a képzelőerő, fantázia, kreativitás, együttérzés és fizikai cselekvés fontosságát emeli ki. Jerzy Grotowski munkájában a pszichofizikai tudatosság, a fizikai cselekvés, a kommunikáció és a kreativitás fejlesztése a lényeges. Neva Boyd és Viola Spolin a képzelőerő, játékosság, spontaneitás, kreativitás, problémamegoldás, csapatszellem, intelligencia, érzékenység, empátia, önfegyelem, önismeret, önkifejezés, szociális alkalmazkodóképesség fejlesztését tűzték ki célul. Peter Brooknál fontos a nyitottság, közvetlenség, az úgynevezett „transzparencia”, a kommunikáció, a csapatszellem, a fogékonyság, az érzékenység és a kapcsolatteremtésre kész állapot. Augusto Boalnál fontos szerepet kap a gátlások feloldása, az interaktivitás, kreativitás, a kommunikációs készség, az egymásra figyelés, a spontaneitás, a nyitottság, a testi kifejezőerő, az érzelmi és fizikai rugalmasság és a fizikai tudatosság fejlesztése. Keith Johnstone és követői – Tom Salinsky és Deborah Frances-White a spontaneitást, a kreativitást, a fantázia működtetését, az önbizalmat, a gátlások leküzdését és a relaxáló képességet hangsúlyozzák. Joseph Chaikinnál fontos a kreativitás, a nyitottság, az asszociációs képesség, a csapatmunka és az egymásra figyelés, Robert Cohennél pedig ezek mellett a lazaság, bizalom, fegyelem, játékosság, fogékonyság, spontaneitás és együttműködés. Anne Bogart a kreativitás, spontaneitás, intuíció, együttműködés, tudatos interakció, csapatszellem, belső és külső figyelem, önfegyelem, összpontosító képesség és fizikai felkészültség fontosságát emeli ki.

Többen rámutattak, hogy a színészképzésben a személyiségfejlesztés legbeváltabb technikai eszközét az improvizációs gyakorlatok képezik. A személyiségfejlesztés magába foglalja a kommunikációs készség, az önkifejezés, a spontaneitás fejlesztését, bátorítását, a játékosságot, a játék szeretetét, a találékonyság fejlesztését, az önbizalom fokozását, testi és lelki harmónia megteremtését, a gátlások feloldását, az összpontosítás, önfegyelem fokozását, az empátia megtapasztalását, a gondolkodási stratégiák fejlesztését, a fantázia működtetését, a memória és érzelmi memória fejlesztését, a csapatmunka, a jó csapatszellem, a kölcsönös bizalom és együttműködés kialakítását stb.. Hangsúlyozzuk, hogy az itt felsorolt készségek és kvalitások túlnyomó része nem csak a színészeknek válhat hasznára. Bármilyen



élethelyzetben, szakmában az érvényesüléshez különféle személyes kompetenciákra (érzelmi tudatosság, önbizalom, önkontroll, megbízhatóság, alkalmazkodó-képesség, innovációs készség, kezdeményezés, optimizmus stb.), illetve szociális kompetenciákra (empátia, segítőkészség, tolerancia, együttműködés, hatékony kommunikáció, konfliktuskezelés, nyitottság, csapatszellem stb.) van szükségünk. A színészképzésben az utóbbi évtizedekben figyelemre méltó a személyiségfejlesztés terén felhalmozódott tapasztalat, valamint az ezzel kapcsolatos kísérletek és eredmények, az erre a célra kifejlesztett technikák és gyakorlatok. Ebből kifolyólag egyes színházi szakemberek – például Viola Spolin (1963), Keith Johnstone (1989), Augusto Boal (2002, 2006), Tom Salinsky és Deborah Frances-White (2010) – ráébredtek, hogy mindez felhasználható egyéb területeken és célcsoportokkal való munkában is, főleg pedagógiai, de akár terapeutikus céllal is. Más területek szakemberei is - pedagógusok, pszichológusok, orvosok, szociológusok – felismerték a színészképzés területén alkalmazott technikákban, gyakorlatokban, játékokban rejlő potenciált. Mindezek következtében jöhettek létre olyan színházi és dramatikus munkaformákat, drámatechnikai elemeket alkalmazó törekvések, mint az alkalmazott színház és dráma.

A színészpédagógiát tanulmányozva megfigyelhető, hogy a játék a színészképzésben fontos eszköznek és tevékenységformának számít, ahogyan azt több színészpédagógus ki is hangsúlyozta – így például Jacques Copeau (Copeau in Rudlin, 2010, 59), Joan Littlewood (Littlewood in Baker, 2010, 131), Neva Boyd (é.n.), Viola Spolin (1963), Peter Brook (2008), Keith Johnstone (1989), Robert Cohen (1992, 2007), vagy Tom Salinsky és Deborah Frances-White (2010). Színészképzésben általában felnőttek vesznek részt, akiknek Ruszt szerint épp a játék képezi mesterségük specifikumát, ez az, ami a színészetet más művészetektől megkülönbözteti. „A játék tudománya ugyanis olyan tudás, amelynek mélységeibe, technikájának titkaiba csak az láthat bele, akinek megvan vagy megmaradt gyerekkori képessége, a fantázia” (Ruszt, 2005, 14).

Dolgozatunkban kitérünk a személyiség és személyiségfejlesztés pszichológiai megközelítésére is, vagyis megvizsgáljuk, hogy ha személyiségfejlesztésről beszélünk, mit is értünk „személyiség” alatt, és mi az, ami tanuláselméleti szempontból fejleszthető. Megvizsgáltunk a játék definiálására tett néhány kísérletet és elméletet is - a teljesség igénye nélkül -, azon meggyőződésünk alátámasztása érdekében, miszerint a játék rendkívül fontos szerepet tölt be a személyiség fejlődésében illetve fejlesztésében.

### 3. Alkalmazott színház és dráma

*„The old didactic theatre must be replaced by, let us say, pedagogical.”*

*(A régi, oktató színház helyét át kell vennie a - mondjuk úgy, hogy – pedagógiainak.)*

*(Augusto Boal)*

Az alkalmazott színház és dráma dolgozatunk központi elméletét képezi. Kutatásunk ezzel foglalkozó fázisában azt vizsgáljuk, hogy miképpen alakult ki színészpédagógia területén felhalmozódott tapasztalatokra épülő alkalmazott színház és dráma, melyek a főbb céljai és főbb jellegzetességei, melyek a fogalommal kapcsolatos főbb terminológiai kérdések, és melyek az ide tartozó különféle színházi formák és drámatechnikákat alkalmazó irányzatok. Az alkalmazott színház és dráma panorámáját vizsgálva megpróbáljuk kimutatni, hogy a színművészetben, ezen belül pedig a színészképzésben az utóbbi évtizedekben megjelent tendenciák hogyan tehetők lehetővé olyan színházi irányzatok megjelenését, amelyek célja bizonyos társadalmi csoportok vagy egyének életminőségének javítása, egy jobb világ megteremtése, valamint a személyiségfejlesztés. Célunk annak bizonyítása, hogy az alkalmazott színház és dráma révén új kapcsolatok, interdiszciplináris összefonódások jöttek és jönnek létre különböző területek között, a társadalmi igényeknek, szükségleteknek függvényében, ezáltal új utakat és lehetőségeket nyitva az életfogytiglani tanulásra.

Az alkalmazott színház illetve dráma megjelenése szorosan kapcsolódik a huszadik században végbement társadalmi-politikai változásokhoz, az új gondolkodásmódhoz és világszemlélethez, amelyet a háborúk, a politikai mozgalmak, a globalizáció és fogyasztói társadalom által előidézett problémák, a technika fejlődése és a multimédián keresztül áramló információözön alakítottak és befolyásoltak. A színház, mint más művészeti ágak is, megpróbált reflektálni és reagálni ezekre a problémákra, kibővítve hatáskörét. Így alakulhatott ki az alkalmazott színház és dráma kategóriája is.

A nézői szerep változása Sz. Deme szerint annak a felismerésén, pontosabban újra-felismerésén alapszik, hogy az embernek ősi és alapvető szükségletét képezik a drámai és színházi események, de ezalatt nem egyszerűen az ilyen eseményekkel való „szembesülést” kell értenünk, hanem „az azonnali és tudatos kommunikációs visszacsatolás” lehetőségét. Ezt a célt szem előtt tartva „a színházi előadóművészet nem pusztán a hatáskeltés szándékával áll a befogadók elé, hanem egyúttal az itt és most megszülető hatás pillanatában inspirációt is nyer a nézői visszajelzésekből, ami tovább befolyásolja az elkövetkezendő előadói pillanatokot” (Sz. Deme, 2010, 14).

A új típusú néző-előadó kapcsolat kialakítására való törekvésekkel egyidejűleg kapott egyre nagyobb hangsúlyt a színház felhasználása pedagógiai vagy terápiás célokra.

Önmagában ez sem számít újkeletű találmánynak. Ackroyd szerint a színháznak ezek a funkciói nem újak, hanem maga az alkalmazott színház és dráma fogalma az, ami új, hiszen már az ókorban felismerték, hogy elmezavarok esetén a szerepjátékok segíthetnek a betegeken (Ackroyd, 2000). Balme hangsúlyozza, hogy a jezsuiták is használták a színházat nyelvtanítás és térítés céljából. 1900 körül ismét megfigyelhető az érdeklődés a színház pedagógiai és terápiás célú felhasználását illetően, egyrészt Freud munkásságához kapcsolódóan, másrészt a spontaneitás és improvizáció iránti újraéledő érdeklődés következtében. Jacob Levi Moreno pszichiáter Bécsben színjátékokat szervezett gyermekeknek az első világháborúban, ezt követően megalapította spontán improvizációkon alapuló színházát felnőttek számára, és végül az Egyesült Államokban kidolgozta a pszichodráma koncepcióját és módszerét. Moreno a Freudi pszichoanalízisből indult ki, de a terapeuta-páciens kapcsolat helyett, amely elszigetelten koncentrált a páciensre, ő a személy interperszonális kapcsolatait elemezte, amelyek meggyőződése szerint a legtöbb probléma forrásai. Az alkalmazott dráma és színház másik fejlődési vonala Neva Boyd és tanítványa, Viola Spolin nevéhez fűződik, akik a játékon és improvizáción keresztül történő neveléssel foglalkoztak. A legtöbb alkalmazott dráma- és színházforma használ improvizációs technikákat, és osztja Spolinéknak azt a meggyőződését, hogy minden emberi lény képes a spontán és kreatív megnyilvánulásra (Balme, 2008, 183-184).

Joan Littlewood *The Fun Palace* elnevezésű ambíciós projektje is sok szempontból az alkalmazott színház és dráma előzményeként fogható fel. Mint ilyent említi a projektet Helen Nicholson is *Applied Drama* című művében, kihangsúlyozva az elképzelés radikális mivoltát. Ennek a végül a bürokrácia útvesztőiben elakadt, soha meg nem valósult projektnek az lett volna a célja, hogy a színház terapeutikus hatását mindenki számára elérhetővé tegye, megteremtve a játszva tanulás lehetőségét a '60-as évek Londonjának konfliktusos keleti zónájában. Littlewood abban reménykedett, hogy a gyári munkások és az elárúsítók számára a színházi tevékenységekben való részvétel segít felszabadulni a mindennapok fárasztó, unalmas és frusztráló rutinjából, pszichológiai elégtételt találnak a szerepjátékban, és a realitással kapcsolatos kritikai tudatosságot fejleszthetnek ki (Nicholson, 2005, 1). Littlewood tehát felismerte a drámában rejlő, társadalmi változásokat és személyiségfejlődést kiváltó potenciált.

A társadalmat megváltoztatni, felrázni és cselekvésre készíteni próbáló – a kísérleti, alternatív, független vagy performansz néven megjelenő - színházi irányzatok Deme szerint szorosan kapcsolódnak Artaud és Brecht színházi elképzeléseihez. Szerintük a színháznak részt kell vennie az egyén és a közösség nevelésében. A modern kor kihívásaival szembesülő

társadalomban mindketten egy új típusú nézői személet és attitűd kialakítására törekedtek. Artaud ezt metafizikai síkon látta megvalósíthatónak, a keleti misztikusok, a rituálék, a mágikus szertartások világából ihletődve. Artaud a társadalom gyógyulását egy olyan színház segítségével szerette volna megvalósítani, amely „pestis” és totális „válság”, és a néző számára „halállal vagy teljes gyógyulással végződik” (Artaud in Sz. Deme, 2010, 21). Vagyis a képletes betegség és válság eredményeképpen elpusztul a társadalmi nyomás és feszültség alatt görnyedő ember, és megszületik egy új, „totális ember” (Sz. Deme, 2010, 21). Brecht a misztikum helyett úgy „tanított”, hogy a közönség kritikai attitűdjét próbálta aktivizálni, valamint aktív részvételi szándékát a társadalom újraalakításában.

Balme szerint pedagógia és színház politikai célzatú összefonódásának jelét láthatjuk Brecht *Lehrstück* ötletében, tanító-nevelő célzatú darabjaiban, melyeket az 1920-as években és az 1930-as évek elején írt. Ezekben mellőzte a megszokott klasszikus színész – néző kapcsolatot, a *Lehrstück* a benne való részvételen keresztül volt hivatott tanítani, és nem azáltal, hogy kívülállóként nézték. A darabokat amatőrök adták elő, nem szakképzett színészek, és a céljuk az volt, hogy a résztvevők megtapasztalják bizonyos attitűdök, cselekvések következményeit, valamint azt, hogy a társadalom, a társadalmi rendszer megváltoztatható. Lényegében a marxista ideológiát propagálta. Az alkalmazott színház és dráma előfutárának tekinthető abból a szempontból, hogy a benne résztvevőkön, a színjátszókon, az ő fejlődésükön volt a hangsúly, nem egy passzív közönség igényeinek kielégítésén. Ha voltak is nézők, azok beleszólhattak, részt vehettek az eseményben. Ilyen értelemben az Augusto Boal féle irányzat elődjének tekinthető (Balme, 2008, 184-185).

A performansz színház is – céljai révén - az alkalmazott színház és dráma előzményének tekinthető abban az értelemben, hogy a néző alakítását, befolyásolását, részvételre és aktivitásra ösztönzését próbálja megvalósítani. Más hasonlóság, hogy a performanszokat is – akárcsak az alkalmazott színház és dráma körébe tartozó eseményeket - gyakran szervezik különféle, nem klasszikus értelemben vett színházi környezetben, (például utcán, tereken, gyárakban, múzeumokban, stb.). Sz.Deme szerint ez az életszerű környezet biztosítja, hogy a színház és az élet találkozzon, jobban közelítsen egymáshoz (Sz. Deme, 2010, 22).

Megállapítható tehát, hogy egyre inkább teret hódítanak azok az irányzatok, amelyek a néző - vagy a Boal-féle terminológiát használva a néző-színész (spect-actor) - személyiségére hagyatkoznak, ahol a néző nem előre kidolgozott értelmezésekkel szembesül, hanem olyan összefüggésekkel, amelyek reflektálásra készítetik, vagy spontán reakcióra provokálják. A néző partnerré válik az előadásban, keresheti a maga igazságát, és meghozhatja saját tudatos döntéseit.

Az alkalmazott színház és dráma egy állandó fejlődésben lévő színházi irányzat, amely színházi tevékenységformák alkalmazásával próbálja bizonyos társadalmi csoportok igényeit, szükségleteit kielégíteni. Magába foglal minden olyan színházi tevékenységet, amelyeknek elsődleges célja a színjátszókra koncentráló folyamat eredményeképpen létrehozható társadalmi vagy személyiségbeli változás. Ackroyd szerint sokan azok közül, akik az alkalmazott színház és dráma valamely speciális területén dolgoznak és kutatnak, nincsenek tudatában annak, hogy milyen más területekkel együtt tartoznak ebbe a nagy gyűjtőkategóriába. Aki drámaterápiával foglalkozik, biztosan nagy különbséget lát saját munkája és egy olyan tevékenység között, amelynek célja például egy eladással foglalkozó ügynökcsoporthoz képest a képességeinek fejlesztése drámatechnikák segítségével. Mégis, ami Ackroyd szerint közös ezeknek a területeknek a tevékenységében, az az intencionalitás. Mindannyian hisznek a színház, a dráma erejében, hogy képes valamilyen változás előidézésére. Ezek az intenciók természetesen változóak, a cél lehet informálás, egyesítés, oktatás, tudatosítás stb. (Ackroyd, 2000).

Az alkalmazott színház mindig valamilyen speciális célú színházi vagy drámai tevékenység, az ezzel foglalkozó elméleti és gyakorlati szakemberek pedig abban érdekeltek, hogy a színház és dráma területéről származó technikák segítségével érik el ezeket a célokat. Annak ellenére, hogy több különféle irányú és célú specializálódás figyelhető meg, a kapcsolat valamilyen szinten mindig megmarad a színház fejlődésének és alakulásának fő áramlatával.

Témánkkal kapcsolatosan felmerül az a kérdés is, hogy van-e jelentésbeli különbség az *alkalmazott színház* és *alkalmazott dráma* fogalmak között. Nicholson arra a következtetésre jut, hogy nehéz lenne éles határvonalat húzni közöttük, a kettő közti különbség egyelőre vitatott. Mindkettő viszonylag új fogalom és nem következetes a használatuk a szakirodalomban. Philip Taylor *alkalmazott színház* alatt az olyan *előadásra fókuszáló* színházi tevékenységformákat érti, amelyek nem színházi körülmények között zajlanak. Az *alkalmazott dráma* pedig az angliai *drama in education (DIE)*, vagyis dráma az oktatásban/nevelésben mozgalomból indult ki, és inkább *folyamat-centrikus* (Taylor in Nicholson, 2005, 4). Nicholson ezzel szemben amellet érvel, hogy a két megközelítést nem lehet szétválasztani, ezek a szakirodalom túlnyomó részében rugalmasan használt felcserélhető fogalmak (Nicholson, 2005, 4). Nicholson megközelítésével egyetértve dolgozatunkban az *alkalmazott színház és dráma* terminust használjuk.

Az alkalmazott színház és dráma elnevezés alá színházi, pedagógiai, pszichológiai, szociológiai vagy akár politikai indíttatású törekvések is tartozhatnak, amelyeknek közös célja

bizonyos társadalmi csoportok vagy egyének életminőségének javítása, egy jobb világ megteremtése. A színházi és drámai tevékenységformák interdiszciplináris megközelítéséről van itt szó. Az alkalmazott színház és dráma keretében a színművészet olyan más területekkel fonódik össze, mint a filozófia, pszichológia, pedagógia, szociológia, antropológia stb..

Prendergast és Saxton leírása alapján ez a színházforma nincs színházépületekhez és tradicionális színpadokhoz kötve. A színjátszók nem feltétlenül hivatásos, képzett színészek, a nézők pedig általában ahhoz a közösséghez tartoznak, amelynek a problémái felvetődnek a színjátékban, vagy pedig érdekli őket az illető téma. Míg a tradicionális színház általában előre megírt szövegek interpretációjára épül, az alkalmazott színház magába foglalja a darab létrehozását és előadását egyaránt, nagymértékben támaszkodva az improvizációra. Prendergast és Saxton szerint az alkalmazott színházi gyakorlat főbb jellemvonásai a következők: sokrétű perspektívákra koncentráció; a befejezés nyitott marad a kérdésfelvetésekre; kevésbé támaszkodik a szavakra; inkább a mozgást és képalkotást, mint színházi kifejezésformát részesíti előnyben; nagymértékben támaszkodik az improvizációra; közelről és közvetlenül reflektál a valóságos életre, azzal a nyilvánvaló politikai és társadalmi intencióval, hogy tudatosságot és változást idézzon elő; színjátékok kollektív létrehozása, amelyek révén a létrehozókban tudatosodik a változás szükségessége, és képesek lesznek megváltozni; helyi jelentőségű problémák felvetése, amelyek vagy relevánsak vagy nem relevánsak más közösségek szempontjából; a nézők fontos és aktív résztvevői az értelmezésnek, gyakran magának a cselekvésnek is (Prendergast és Saxton, 2009, 6-13).

A színjátszásnak és a dramatikus játékoknak tehát figyelemre méltó nevelési, személyiségfejlesztő és közösségfejlesztő hatása lehet, ha kiemeljük a színház klasszikus formái közül, és elérhetőbbé, megfoghatóbbá tesszük a résztvevők és nézők számára. Az alkalmazott színház „részvételi” színház, amelyben a nézők is szerepeket játszanak, vagy valamilyen módon interakcióba lépnek a szereplőkkel, és ezáltal mélyebben bevonódnak, elmerülnek a témában.

A szakirodalom több tevékenységformát sorol az alkalmazott színház és dráma kategóriájába. Dolgozatunkban ezek közül vizsgáltunk meg egy néhányat (népi színház, pszichodráma, szociodráma, elnyomottak színháza, fejlesztő színház, börtönszínház, közösségi színház, múzeum színház, emlékezés-színház, színház az egészségnevelésben) abból a – témánk szempontjából lényeges - szempontból, hogy a főbb tevékenységformákban hogyan valósulhat meg a személyiség- illetve közösségfejlesztés.

Az alkalmazott színház és dráma panorámáját vizsgálva megállapítottuk, hogy a színművészetben, ezen belül pedig a színészképzésben az utóbbi évtizedekben megjelent

tendenciák lehetővé tették olyan színházi irányzatok megjelenését, amelyek célja bizonyos társadalmi csoportok vagy egyének életminőségének javítása, egy jobb világ megteremtése, valamint a személyiségfejlesztés. Színészek és nem színészek arra használják a színházat, hogy társadalmi, politikai és személyiségbeli változásokat idézzenek elő. Az alkalmazott színház és dráma révén új kapcsolatok, interdiszciplináris összefonódások jöttek és jönnek létre különböző területek között, a társadalmi igények és szükségletek függvényében, ezáltal új utakat és lehetőségeket nyitva az életfogytiglani tanulásra.

#### **4. Drámapedagógia – a színművészet és az intézményes oktatás közötti kapcsolat**

Kutatásunk következő fontos része az alkalmazott színház és dráma egyik formájának, a drámapedagógiának a vizsgálata. Ebben a részben arra igyekszünk rávilágítani, hogy a drámapedagógia hogyan teremti meg a kapcsolatot – a hidat – a színház és az intézményes oktatás között. A drámapedagógiának – akárcsak más, az alkalmazott színház és dráma területéhez tartozó tevékenységformáknak - alapvető célja a személyiségfejlesztés, a kommunikációs kompetencia fejlesztése. Két fő ága a színházi nevelés/színház a nevelésben (Theatre in Education) és a tanítási/oktatási dráma (Drama in Education).

##### **4.1. Theatre in Education - TIE – (Színházi nevelés / Színház a nevelésben)**

A *Theatre in Education* - TIE – (Színházi nevelés / Színház a nevelésben) új színházformaként fejlődött ki a 60-as évek Angliájában. Ebben az időben a kormány is támogatta azokat a színházi törekvéseket, amelyek közösségi érdekeket szolgáltak. Prendergast és Saxton szerint a TIE a színtársulatok közösségeket támogató projektjeiként indult, amelyek keretében a színészi és pedagógiai tevékenység ötvöződött. A színésztársulatok, színészek iskolai, osztálytermi környezetben fejtik ki ezt a tevékenységet, tanulócsoportokkal dolgozva. A bemutatásra kerülő darabokat a tanulók igényeit, életkorát illetve az iskolai tantervet figyelembe véve választják ki, módosítják. A lényeg nem bizonyos szerepek begyakorlása majd előadása, hanem az érzelmi átélés, a világ megértése. A tanulókat tekintve a részvétel nem kötelező, de a résztvevőktől elvárják az aktív érzelmi, fizikai és szellemi jelenlétet. (Prendergast és Saxton, 2009, 31-33).

Sz. Deme szerint „ez az alkalmazott művészet és a reformpedagógia határán egyensúlyozó színházi és nevelési forma a performansz-színházhoz hasonlatosan a kérdések felvetésére koncentrál, s a színházi aktusba való bevonással a „színjáték”-drámaóra partnerévé kívánja tenni nézőjét” (Sz. Deme, 2010, 25). A TIE sikerének kulcsa a színházi és pedagógiai elemek arányainak rugalmas és nyitott elrendezésében rejlik. Fontos a nézők és színészek

közötti folyamatos kommunikáció, a visszacsatolás. A színészek, illetve a színész-drámatanárok és néző-résztevők közötti megbeszélések fontos pillanatai ezeknek az eseményeknek, mert itt a néző megoszthatja saját véleményét, érzelmeit.

A közönség bevonásának, részvételének mértéke esetenként eltérő lehet. O'Toole szerint vannak olyan helyzetek is, amikor az eseményt elsősorban befogadóként jelen lévő, lényegében passzív közönség számára tervezik, a drámai tartalmat és a színházi hatás erejét használván fel nevelési célokra. Más esetekben szóbeli megnyilvánulást várnak a nézőktől, és vannak helyzetek, mikor bekapcsolódhatnak cselekvő módon is a történetbe, színpadra léphetnek, részesévé válva a történet alakításának. A TIE lehetőséget teremt a résztvevőknek „a létrehozott élménnyel való aktív találkozásra, ezen keresztül pedig az élménnyel való azonosulásra”, és ha a résztvevő befolyásolhatja a darab alakulását, akkor „a tapasztalás természete is megváltozik. A felfedezés és az azonosulás eddig nem ismert mélységeig hatol: a szituáció lehet kitalált, de a benne megnyilvánuló cselekvés és történet valódi” (O'Toole, 1995, 31). „A néző így az elejétől a végéig tudatosan van jelen, kontroll alatt tartja, hogy mi történik vele, sőt sokszor még az adott foglalkozás színházi szabályrendszerének kialakításában is segítségül hívják. Az összes fázis részeseként még inkább tudatosodik benne a részvételének és a saját reakcióinak a felelőssége,(...). Az a folyamat, amelyet a tudatos néző az együttműködésre készen maga is alakít – nyitottan a problémákkal való szembesülésre és az azok megoldásában való részvételre -, a színházi hatás eredményeit meghaladva a társadalmi hasznosság irányába mutat, ami világszerte egyre fontosabb célkitűzéssé válik számos színházcsináló számára” (Sz. Deme, 2010, 28).

O'Toole a TIE programok szervezését illetően felsorolja azokat az elsődleges és másodlagos színházi elemeket, amelyeket érdemes szem előtt tartani. Elsődleges elemekként említi a következőket: a drámai tartalmat, a dráma előrehaladását, vagyis a cselekményt, a dráma struktúráját (vagyis az élmények egymásutániségének biztosítását és a konfliktus lényegének kifejezését a beszéd és mozgás közegén keresztül), valamint a cselekvő részvételt. Másodlagos elemekként említi az előadás formai elemeit: a cselekmény háttérét, a helyszínt, a stílust, a díszítő hatáselemeket (dal, tánc), a vizuális és akusztikai hatásokat és a nem cselekvő részvételt. A cselekvő részvétel alkalmazása vezet a mélyebb tartalmak létrejöttéhez és felfedezéséhez (O'Toole, 1995, 38-39).

A szóbeliségnek és a nyelvnek van talán a legnagyobb szerepe a programok drámai természetének és színházi hatásának meghatározásában O'Toole szerint. Az erős érzelmi színezetű szavak segítik az azonosulást, és nevelési tapasztalatot is hordoznak. Azok a résztvevők ugyanis, akik képesek árnyaltan kifejezni magukat, megerősítést kapnak az



élményen keresztül, vagyis felismerik, hogy a szavakban mennyi erő rejlik, és használatuk felelősséggel jár. Akik pedig nehezebben bánnak a szavakkal, itt biztonságos körülmények között próbálkozhatnak, ösztönzést nyervén a színházi élményből (O'Toole, 1995, 40-41).

#### **4.2. Drama in Education - DIE (tanítási / oktatási dráma)**

A *Drama in Education* - DIE (tanítási / oktatási dráma) - pedagógiai és pszichológiai alapokra épülő módszer, amely az eddig felsorolt irányzatokhoz képest talán a leginkább folyamat-centrikus, és fontos szerepet tölthet be különböző tantárgyak oktatásának hatékonyabbá tételében. Folyamat-centrikusságának köszönhetően folyamatdrámának (Process Drama) is nevezik, főleg Ausztráliában és Észak-Amerikában.

Tanítási dráma alatt általában azt a neveléstudományi módszert értjük, amely a „mintha-játékok” gyakorlatából fejlődött és csiszolódott önálló diszciplínává. A gazdag drámatanári tapasztalattal rendelkező Debreczeni Tibor szerint személyiségközpontú reformpedagógiai módszerről van szó, amely személyiségfejlesztő hatást fejt ki különböző helyzet- és szituációs gyakorlatok segítségével. Amint azt a drámapedagógusok által gyakran használt „drámajáték” kifejezés is mutatja, a tevékenységek a játékra alapozódnak, a játék személyiségfejlesztő hatására, melyet a pszichológia is igazolt. „A drámapedagógia olyan személyiségre figyelő pedagógia metodika, amelynek célja, hogy alkalmazásával csoportos tevékenységben (osztály, kör, közösség) cselekvés (dráma), azaz részvétel folyamatában fedezzék fel a résztvevők a körülöttük levő tárgyi világot (érezékelés), önmön belső világukat (énkép-kialakítás), a szociális világot, s abban helyezték el magukat, létesítsenek kapcsolatot vele (kommunikáció), morális érzékenységre, érzelmi stabilitásra, kreatív gondolkodásra tegyenek szert, s mindezt azért, hogy önmagukat jól ismerő, a világra nyitott, harmonikus és alkotó személyiségek, polgári társadalmi körülmények között élni tudó polgárok váljanak belőlük” (Debreczeni, 1992). Hangsúlyozza, hogy ez a művészeteket, művészi hatáslehetőségeket kiaknázó metódus „arra hivatott, hogy olyan humán értékeket teljesítsen ki, mint az önálló gondolkodás, a kreativitás, a partneri viszonyok hangsúlyozása, az otthonosságérzet elősegítése a világban” (Debreczeni, 1994, 10). Gavin Bolton angol drámatanár és a tanítási dráma teoretikusa szerint a drámatanítás fő célkitűzése mindenekeelőtt „a megértés megváltozása”, ezen kívül pedig „egyéb” célok: a szociális készségek – érzékenység, empátia és figyelni tudás – fejlesztése, a nyelvi készségek – beszéd, gondolkodás, írás- és olvasáskészség fejlesztése, a mozgásos készségek és a drámában való működéshez szükséges készségek – témaválasztási készség, gazdaságosan cselekedni tudás és a forma iránti érzékenység - fejlesztése (Bolton, 1994, 182-183).

A drámapedagógia egyik legelismertebb magyarországi szakértője, Gabnai Katalin „*Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*” című szintetizáló művében a drámajátékot szocializáló tevékenységként jellemzi, amelynek révén formálódik a személyiség. Véleménye szerint olyan együttjátszásról van szó, amelyben a csoport minden tagja részt vesz. Nézők nincsenek ugyan, de a társak jelenléte hozzásegít, hogy bizonyos helyzetekben könnyebben el tudják majd viselni a nyilvánosságot. Próbahelyzetek ezek, amelyekben a résztvevőknek a rájuk irányuló figyelem középpontjában kell cselekedniük, ezáltal megteremtve és gyakorolva a mindennapi élet szociális szituációiban és szerepvállalásaiban szükséges készségi állapotot. „Drámajátékaink az emberépítést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése” (Gabnai, 2001, 9). A drámajátékok serkenthetik a közösségben és közösségért tevékenykedő ember önismeretének és emberismeretének gazdagodását, az alkotóképesség és rugalmas gondolkodás fejlődését, az összpontosított, jól megtervezett munkát, a szép, tiszta, kifejező beszédet. Segítik a bátrabb viselkedést és magabiztosságot az élet olyan területein, mint például a pályaválasztás és ügyintézés. A drámajátékok bizonyos mértékben ellensúlyozhatják azt a passzivitást, amelyet a tömegkommunikációs eszközök fejlődése és elterjedése sajnos egyre inkább elősegít. Gabnai megfogalmazásában a drámajátékok együttes, közösségi élményt nyújtanak, amelyen keresztül a résztvevők megismerhetik a kifejezés és megismerés örömét, kialakíthatják és fejleszthetik helyzetmeghatározási és döntési készségüket. „A világ pontos megéléséről van szó, az érzékelés és kommunikáció magasiskolájáról, a találkozás, a rögtönzés, a sűrítés munkaszakaszairól, melyek stációin át, a közvetítés összetett aktusa során az élmény megérkezik a másik emberhez” (Gabnai, 1999, 292).

Az oktatásban alkalmazott tanítási dráma kiválóan alkalmas egyes szaktárgyi tudásterületek feldolgozására, oktatási tartalmak közvetítésére, valamint különböző készségek fejlesztésére. Olyan csoportos tevékenységformáról van szó, amelynek során a résztvevők képzeletbeli világot alakítanak ki, majd ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be. Ezen a fiktív világon belül ugyanakkor valós problémákkal találkoznak, így valós tudásra és tapasztalatra tehetnek szert. A tanulási folyamat egy „mintha”-játékban valósul meg, mely megteremti a feltételeket a személyiségfejlődésre, a fantázia és kreativitás fejlesztésére.

Dorothy Heathcote világhírű angol drámapedagógus a szakterület úttörőjének számít. Szerinte a drámajáték jelentős mértékben támaszkodik a benne résztvevők előzetes tapasztalataira, háttértudására. Olyan összetett dramatikus módszer ez, amelynek keretében védett környezetben vizsgálhatók az élet valós problémái, elősegítve a résztvevők tapasztalatszerzését és a tudásszerzés élményszerűségét (Heathcote, 1995).

A színészképzésben alkalmazott improvizáció személyiségfejlesztő hatásáról már szoltunk, és erre a hatásra épül a tanítási drámában alkalmazott improvizációs megközelítés is, amely próbalehetőségeket teremt a résztvevőknek megoldások keresésére, és ugyanakkor visszajelzéseket is ad a tevékenység eredményességét, sikerességét illetően. A dráma tárgya és közege a cselekvő ember, a dramatikus improvizációk pedig sokrétű tanulási médiumként alkalmazhatók, amelyekben a különféle kontextusokra vonatkozó ismereteken kívül jelen vannak kognitív, affektív és szociális elemek is. Általában csoportos, vagy legalábbis páros tevékenységekről van szó, ahol nem csak a helyzet és a kontextus, hanem a társak jelenléte is befolyásolja a cselekvést és a viselkedést. A társak hatásán kívül fontos még maga az improvizatív tevékenység eredményeként létrejövő produktum is, amely ebben az esetben nem egy színi megjelenítésre alkalmas előadás, hanem az a kognitív, érzelmi és szociális tapasztalat, amellyel a résztvevő gazdagodhat. Ez nem feltétlenül új ismeretek elsajátítását jelenti, hanem inkább az ismeretek új típusú összekapcsolását és alkalmazását. Dorothy Heathcote meghatározásában az improvizáció, mint a tanítási dráma alapvető tevékenységformája „próbálkozás, hibázás, tesztelés általi felfedezés, melynek során az elérhető eszközöket természetük tiszteletben tartása mellett és potenciáljuk által irányítottan alkalmazzuk; az improvizáció produktuma a belőle származó tapasztalat” (Heathcote in Sauder, 1994, 8).

Az, hogy a tanítási dráma nem előadás-központú, és fő produktuma a résztvevők által szerzett tapasztalat, nem pedig valamilyen előadás, nem zárja ki annak a lehetőségét, hogy előadássá szerveződjön. Az előadás ilyen értelemben lehet összegzője és beteljesítője egy munkafolyamatnak, de nem a fő célja. Ez a dramatikus, színházi eszközöket és technikákat alkalmazó tevékenységforma a játékosokra, a résztvevőkre koncentrál, és fő célja a tanulás. A tanulás a tevékenység folyamatában történik, fontos tehát a téma meghatározása, valamint a cselekmény, a fókusz kijelölése. Minden általában a tanár és tanulók közötti megállapodás, egyeztetés eredményeként valósul meg, szem előtt tartva a csoport igényeit, szükségleteit, adottságait.

Témánk szempontjából különösen fontos megemlítenünk a tanítási dráma alkalmazásának egy külön típusát, amely a szakmai képzésekben (ezen belül pedig a szaknyelvoktatásban) is jól felhasználhatónak ígérkezik - az eredetileg Dorothy Heathcote által kidolgozott úgynevezett “szakértői játékot”, amelynek résztvevői szorosan együttműködve csoportmunkát végeznek, modellezve mindazokat a kihívásokat, melyekkel a valóságban is szembesülhetnek. A szakértői játék komplex, elsősorban tantárgyi ismeretek átadására, elmélyítésére, rendszerezésére alkalmas tevékenység. „A résztvevők és a

folyamatot irányító tanár egy képzeletbeli, de meghatározott célra szerveződő „céget” hoznak létre, és kezdenek működtetni. A résztvevők mindvégig a felállított szervezet vagy vállalat munkatársai, szakemberei maradnak. A szakértői játékban a tárgyi ismeretek mozgósítása és a feladatok megoldása válik elsődleges jelentőségűvé”(Ledőné - Szauder, 2004, 8).

Témánk szempontjából ugyancsak fontosnak tartom kiemelni, hogy Bolton a drámában megjelenő kifejezőkészséget a *nyelv* rendszerének részeként kezeli. Fontos kapcsolatot tételez fel a dráma és nyelvi (kommunikációs) készségek elsajátítása között: „a dráma számos szempontból maga a *nyelv* (...). Mintha a dráma lenne a pókháló, a nyelv pedig ennek fonalai: egyikről sem gondolkodhatunk a másik elhagyásával. Természetesen a legtágabb értelemben vett nyelvről, az élmény befogadásának és megosztásának nonverbális / verbális kódjáról beszélek” (Bolton, 1993, 86). A drámában a nyelvnek, mint a „jelentés értelmezését segítő eszköznek” a következő, tanulási szempontból is értékes funkcióit emeli ki: a szubjektív szándék objektív jelentés hordozására is alkalmas formában való megjelenítése; ellenőrzés (mikor a dramatikus játék során, akár csak a való életben, a nyelv segítségével tesszük „megtörtétté” a dolgokat); szerepmeghatározás (például amikor a nyelvet használjuk fel státuszjelölésre); a jelentésszint megváltoztatása (absztrakciós szint változása); a hipotézisalkotás nyelvezetének gyakorlása (ezt segíti a dráma problémamegoldó jellege); szerepgyakorlás (történelmi, kulturális, generációs, osztálybeli, faji határokat sérthető szerepek biztonságos gyakorlásának lehetősége); tudatosság (önmagunk megismerése párbeszéd, interakción keresztül); megismerés (új jelentésminőségek és –szintek felismerése, szókincs bővítés); stílus („a megfelelő kifejezéshez társuló, ahhoz illeszkedő beszédmód és gesztus a jelentés kiterjesztésének igen hatékony eszköze”). A beszédtanítást és értékelést illetően, amely még mindig inkább a külső elemekre és megnyilvánulásokra koncentrál a tanításban és mérésben, Bolton elképzelhetőnek tartja, hogy a fontosabb dolgok lényegében belül mennek végbe (Bolton, 1993, 86-88).

A disszertációmban részletesen elemezzük a tanítási dráma alkalmazásában meghatározó szerepet játszó tanári attitűdöket és a tevékenységek tervezésének lehetséges struktúráit. Összehasonlítjuk a drámapedagógia két alapvető műfajának számító színházi nevelést (TIE) és oktatási/tanítási drámát (DIE), felvázoljuk a drámapedagógia egy lehetséges értelmezési keretrendszerét, és kitérünk a drámapedagógia intézményes oktatásban betöltött jelenlegi helyzetére és fontosságára.

## **5. A drámapedagógia alkalmazását igazoló fontosabb elméletek**

Kutatásuk következő részében a drámapedagógia alkalmazását igazoló fontosabb elméletekkel – az élménypedagógiával (élményeken, tapasztalatszerzésen alapuló élethosszig tartó tanulással), Csíkszentmihályi (2001) *flow*-elméletével (a tökéletes élmény és a tanulás közötti kapcsolattal), a konstruktivista tanuláselmélettel (és a Takács Gábor (2009) által definiált „konstruktív drámával”), valamint Erving Goffman (1999) elméletével (a valós életben és a színpadon történő szerepjátszás közötti összefüggésekkel) – foglalkozunk. Véleményünk szerint ezek az elméletek alátámasztják, indokolják és igazolják a drámapedagógia intézményes oktatásban történő alkalmazását. A dráma egyik legfontosabb tanításban betöltött szerepe az életre való felkészítés élményeken, megtapasztaláson, örömteli cselekvésen keresztül. Olyan környezetet kell biztosítani a tanuló számára, ahol alkalma van szabadon megnyilatkozni, felfedezheti szükségleteit, hajlamait, megtanulja megkeresni, felismerni az objektív igazságot, maga alkothatja meg képzetait, fejlesztheti érzékszerveit, gondolatvilágát. Ezeket a törekvéseket igazolják az ebben a részben tárgyalt elméletek.

Fontosnak tartjuk, hogy rávilágítsunk a valós életben és a színpadon történő szerepjátszás közötti párhuzamra, Erving Goffman elméletét véve alapul. Témánk egyik alapvető gondolata, hogy a színház és színjátszás területén felhalmozódott tapasztalatok, módszerek és technikák tulajdonképpen azért alkalmazhatók az oktató-nevelő, személyiségfejlesztő munkában (azon belül pedig az idegen nyelv pontosabban a szaknyelv oktatásában), mert a valós életben és a színpadon történő szerepvállalás és szerepjátszás között lényeges párhuzamok mutathatók ki. Ilyen értelemben, ha a dráma nyújtotta lehetőségeket – kutatásunk végső célját - tekintve az idegen nyelvek (ezen belül pedig szaknyelvek) tanításának szemszögéből nézzük, akkor logikus, hogy a folyékony nyelvhasználat és beszédképesség-fejlesztés mellett ezek a tevékenységek elősegítik önmagunk idegen nyelvi környezetben történő „bemutatását”. Idegen nyelvű környezetben – a nyelvi gátlások, a nyelvtudás esetleges hiányosságai miatt - sokkal nehezebb elérnünk, hogy mások olyan képet alakítsanak ki rólunk, amilyent mi szeretnénk. Ezt szerepjátékokkal, drámatechnikákkal védett és biztonságos környezetben gyakorolhatjuk a nyelvvórán, megkönnyítve a későbbi szakmai vagy egyéb területen történő érvényesülést.

## **6. Szerepjátszás, drámatechnika a nyelvoktatásban**

Kutatásunk következő részében azt vizsgáljuk, hogy a drámatechnika elemei mióta és milyen formában vannak jelen a nyelvtanítás történetében, hogy a verbális kommunikációt fejlesztő gyakorlatok kiválasztásában, megtervezésében milyen formában nyújthat segítséget

az ilyen jellegű tevékenységeket legnagyobb mennyiségben alkalmazó, és ezen a területen legnagyobb tapasztalatot felhalmozó tanítási dráma elmélete és gyakorlata.

A nyelvoktatásban alkalmazott drámatechnikák és szerepjátékok Maley és Duff megközelítését véve alapul – olyan tevékenységformák, amelyeket elsősorban a színészképzésben alkalmaznak, azon belül fejlesztettek ki. Ezeken keresztül a résztvevők saját személyiségükkel járulhatnak hozzá a nyelvórai anyag megteremtéséhez. A tevékenységek igénybe veszik a tanulóknak azt a természetes képességét is, hogy mimika és gesztusok segítségével fejezzék ki magukat. Ugyanakkor lehetőséget teremt olyan múltbeli tapasztalatok életre keltésére, amelyek amúgy lehet, hogy sohasem történnek felszínre. Érdeklődést keltenek, és az érdeklődés főleg abból a kiszámíthatatlanságból keletkezik, amely az emberi interakciókban rejlik. Minden tanuló más életet, hátteret, emlékeket és asszociációkat hoz magával, és ezek aktiválásával és találkozásával elkerülhetetlenül megjelenik a nyelvtanításban gyakran oly elhanyagolt érzelmi tartalom (Maley és Duff, 2005, 2).

Végül egy kérdőíves szükséglet- és attitűdelemzésről számolunk be, amelyben azt vizsgáltuk, hogy a felnőttoktatásban, a szaknyelvoktatásban a nyelvtanulók miért és mennyire tartják fontosnak a szerepjátékok alkalmazását. A hangsúlyt a szerepjátékok hasznosságának, fontosságának és kedveltségének vizsgálatára fektetve. Az adatközlők a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem mérnöki szakos hallgatói, valamint a már szakmában dolgozó mérnökszakemberek voltak. Kutatásmódszertani szempontból a zárt kérdéseket statisztikai módon, a nyílt kérdéseket pedig kategóriák felállításának segítségével elemeztük (Falus, 2000; Falus és Ollé, 2007). A következő főbb kérdésköröket vizsgáltuk: a szóban forgó célcsoport nyelvtanulói múltjára és szokásaira vonatkozó adatok; nyelvtanulási céljaik; a kommunikatív osztálytermi gyakorlatokkal (kiemelten a szerepjátékokkal) kapcsolatos eddigi tapasztalataik, véleményük; a szaknyelvet tanuló mérnöki szakos hallgatóknak milyen célnyelvi szituációkban, szerepekben kell majd szakemberként érvényesülniük.

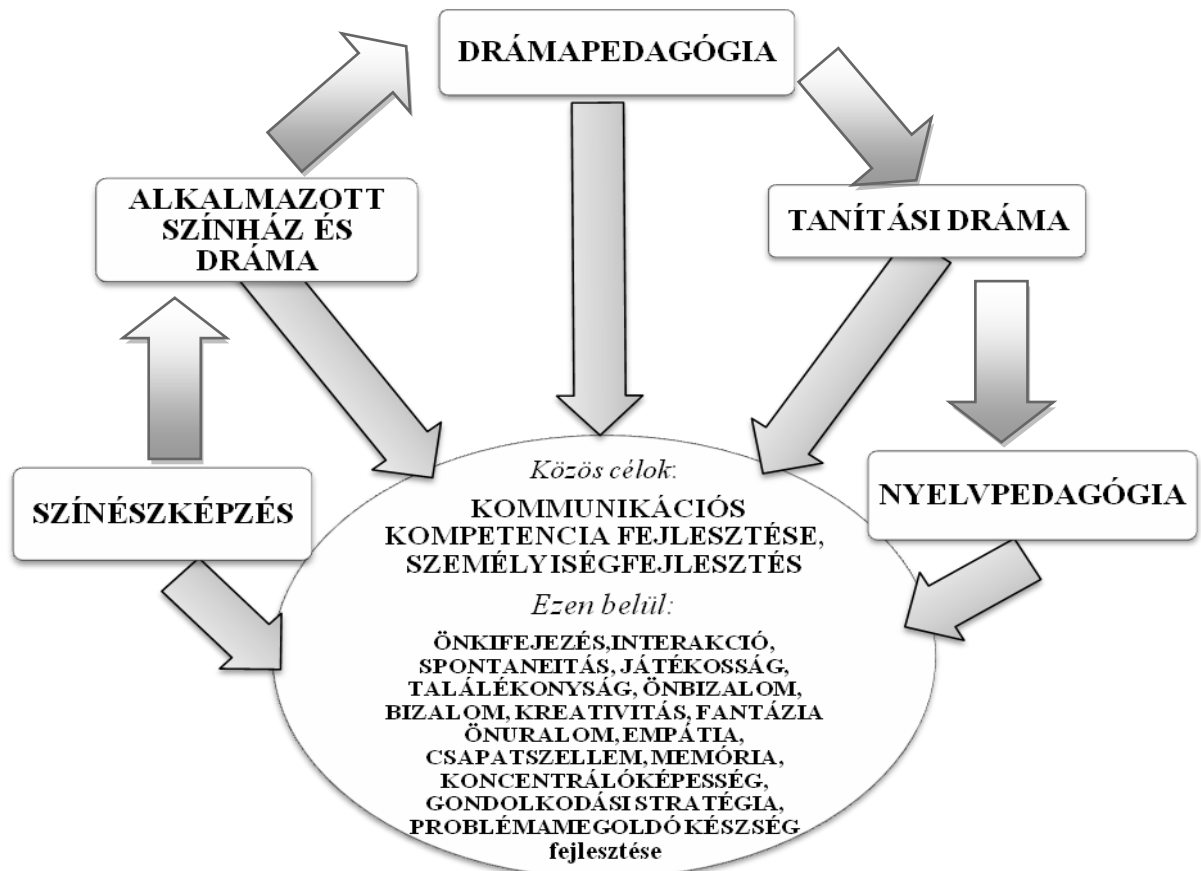
A kérdőíves vizsgálat eredményei rámutattak, hogy célcsoportunk tagjai nyelvtanulási céljaikat illetően nagy fontosságot tulajdonítanak célnyelvi beszédkészségük fejlesztésének és a szakmai szituációkban történő kommunikációra való felkészülésnek. Legtöbben ismerik a csoportos munka előnyeit, hasznosságát, előnyben részesítik ezt a munkaformát, ezen belül pedig hasznosnak tartják a szakmai témájú nyelvórai szerepjátékokat, mert felkészítenek a szakmai kommunikációra és érvényesülésre, és a nyelvi fejlődés mellett a személyiség fejlődésére is lehetőséget teremtenek.

A hallgatókat a szakmai érvényesüléshez szükséges feladatok ellátására kell felkészíteni, ezért egy alkalmazható, gyakorlatban felhasználható tudás megalapozásának,

kialakításának lehetőségét kell megteremteni számukra. A nyelvórai szerepjátékok tervezésekor tehát fontos szempont, hogy a tanórákon végzett feladatok minél jobban tükrözzék a szakmában felmerülhető problémahelyzeteket, megoldandó kérdéseket. Ugyanakkor az is fontos, hogy a tanulók kedvvel, örömmel, aktívan vegyenek részt a szerepjátékokban, nem kényszerből, mert ez a tevékenységforma csak így bizonyulhat valóban hasznosnak. Az ilyen irányú fejlesztésben lehetnek leginkább segítségünkre a színészképzés és tanítási dráma területeiről kölcsönzött ötletek, technikák.

## 7. Összegzés

Dolgozatunkban rámutattunk – interdiszciplináris megközelítést alkalmazva -, hogy a színészpédagógiában alkalmazott módszerek és technikák XX. századi fejlődése - személyiségfejlesztő, kommunikációs kompetenciát és csapatszellemet fejlesztő hatásuknak köszönhetően - nagymértékben hatott az alkalmazott színház és dráma módszereinek és tevékenységformáinak kialakulására. Rávilágítottunk arra is, hogy az alkalmazott színház és dráma kategóriájába tartozó drámapedagógia megteremti a kapcsolatot és hidat a színház és az intézményes oktatás - esetünkben a nyelvpedagógia - között. Ezt a következő ábrával is szemléltetjük:



ábra. Közös célok a színészképzés, drámapedagógia és nyelvpedagógia területén

A fenti összefonódások és kapcsolatok azért váltak lehetségessé, mert a színészképzés, a drámapedagógia és a nyelvpedagógia módszertanában fellelhető legáltalánosabb közös cél a személyiség és a kommunikációs kompetencia fejlesztése. Ezen belüli, valamint további közös célok, alapelvek – amelyeknek fontossági sorrendje természetesen területenként változik - a kommunikációs készség, önkifejezés, spontaneitás fejlesztése és bátorítása, játékoság, a játék szeretete, a találékonyság fejlesztése, az önbizalom fokozása, a gátlások feloldása, a motiváció növelése, az összpontosítás és önfegyelm fokozása, az empátia megtapasztalása és fejlesztése, csoportépítés és bizalomfejlesztés, gondolkodási stratégiák fejlesztése, a fantázia működtetése valamint a memória fejlesztése. A tevékenységek, gyakorlatok közös jellemzői, hogy szakítanak a tanárcentrikus, formális információ-átadással, teret biztosítanak a felfedezésen, megtapasztaláson alapuló tanuláshoz, oldott hangulatú, biztonságot nyújtó interaktív környezetet teremtenek, szórakoztatóak, gyakran problémamegoldó jellegűek, helyet adnak a variációknak, ötleteknek, kezdeményezéseknek. A képzelet, a fantázia szabadon működhet, a hangsúly a folyamaton van, nem pedig a végterméken.

Ráműtöttünk, hogy a színészképzés, alkalmazott színház és dráma, drámapedagógia, tanítási dráma és nyelvpedagógia közötti kapcsolatot többféle elmélet igazolja és indokolja (személyiségfejlesztéssel kapcsolatos elméletek, játékelméletek, élménypedagógia, flow-elmélet, konstruktív pedagógia, Erving Goffman elmélete).

Rávilágítottunk arra is, hogy drámatechnikai elemek régóta jelen vannak különféle formákban a nyelvtanítás történetében, és hasznos eszközként szerepelhetnek a verbális kommunikációt fejlesztő, valós életbeli (szakmai) célnyelvi kommunikációra felkészítő gyakorlatok tervezésében. Kérdőíves szükséglet- és attitűdelemzésünk igazolta azt a feltételezésünket, hogy a felnőttoktatásban, - ezen belül pedig a szaknyelvoktatásban - a nyelvtanulók fontosnak és hasznosnak tartják a drámatechnikai elemekre épülő tevékenységek - szerepjátékok, szimulációk - alkalmazását, és tudatában vannak annak, hogy ezek segítségükre lesznek a szakmai érvényesülésben.

Megállapítható tehát, hogy a nyelvtanítás nagyfokú nyitottságot és rugalmasságot igényel a nyelvoktatók és tananyagtervezők részéről, hogy célcsoportjuk igényeinek és szükségleteinek megfelelően a legmodernebb és legcélravezetőbb tevékenységformákat tudják kiválogatni, megtervezni és alkalmazni. A tervezés és fejlesztés folyamata sok esetben interdiszciplináris megközelítést feltételez. A nyelvpedagógia, színészképzés és drámapedagógia eddigi tapasztalatait és kutatási eredményeit figyelembe véve megállapítható, hogy a nyelvoktatás napjainkban egyre nagyobb fontossággal rendelkező területén, a



szaknyelvoktatásban is eredményesen felhasználhatók a fentiekben tárgyalt technikák és tapasztalatok a szükségletek és igények függvényében. Alkalmazásuk előrelépést jelenthet a szakmai életre való felkészülésben.

## 8. A kivonatban felhasznált irodalom

- Ackroyd, Judith (2000) *Applied Theatre: Problems and Possibilities*. In: *Applied Theatre Researcher*, Griffith University, 2000 / 1 (Internet, 2012-06-10, [http://www.griffith.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0004/81796/Ackroyd.pdf](http://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/81796/Ackroyd.pdf))
- Balme, Christopher B. (2008) *The Cambridge Introduction to Theatre Studies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Barker, Clive (2010) *Joan Littlewood*. In: Alison Hodge (szerk.) (2010) *Actor Training*. London and New York, Routledge Kiadó. pp. 130-143.
- Boal, Augusto (2002) *Games for Actors and Non-Actors*. New York, Routledge Kiadó.
- Boal, Augusto (2006) *The Aesthetics of the Oppressed*. London, Routledge.
- Bogart, Anne és Landau, Tina (2005) *The Viewpoints Book: A Practical Guide to Viewpoints and Composition*. New York, Theatre Communications Group.
- Bolton, Gavin (1993) *A tanítási dráma elmélete*. Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Bolton, Gavin (1994) *Az oktatási dráma és színházi nevelés összehasonlítása*. In: Szauder Erik (szerk.) (1994) *Dráma – oktatás – nevelés*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 176-190.
- Boyd, Neva (é.n.) *The Theory of Play*. (Internet: 2012-06-01, <http://www.spolin.com/boydplaytheory.htm>)
- Brook, Peter (2008) *The Empty Space*. Penguin Books.
- Cohen, Robert (1992) *A színészesterség alapjai*. Pécs, Jelenkor Kiadó.
- Cohen, Robert (2007) *Puterea interpretării scenice*. Cluj Napoca, Casa Cărții de Știință.
- Csikszentmihályi Mihály (2001) *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Debreczeni Tibor (1992) *A drámapedagógia hazánkban*. In: *Drámapedagógiai Magazin* 1992/1. Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Debreczeni Tibor (1994) *Drámapedagógiai órák – alsóban, felsőben és főiskolán*. Kecskemét, Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola.
- Falus Iván (2000) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Kiadó

- Falus Iván és Ollé János (2007) *Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Gabnai Katalin (1999) *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Goffman, Erving (1999) *Az én bemutatása a mindennapi életben*. Budapest, Thalassa Alapítvány, Pólya Kiadó.
- Heathcote, Dorothy (1995) *A konvenciókról*. In: Kaposi László (szerk.) (1995) *Drámapedagógiai Olvasókönyv*. Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marcibányi Téri Művelődési Központ.
- Johnstone, Keith (1989) *IMPRO – Improvisation and the Theatre*. 6. átdolg. kiad. London, Methuen Drama.
- Kaposi József (2009) *A színházi nevelésről a színészképzés kapcsán*. In: Drámapedagógiai Magazin 2009/különszám drámapedagógusoknak, Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság. p. 30-32.
- Ledőné Dolmányi M. – Szauder Erik (2004) *Gondolatok a szakértői drámáról*. In: Drámapedagógiai Magazin 2004/1, Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Lehmann, Hans-Thies (2010) *Posztdramatikus színház*, Budapest, Balassi Kiadó.
- Maley, Alan és Duff, Alan (2005) *Drama Techniques Third Edition – A resource book of communication activities for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press
- Nicholson, Helen (2005) *Applied Drama. The Gift of Theatr*. Palgrave Macmillan.
- O'Toole, John (1995) *Színházi és drámai dimenziók*. In: Kaposi László (szerk.) (1995) *Színház és dráma a tanításban*. Budapest, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ - Magyar Drámapedagógiai Társaság. p. 30-43.
- Prendergast, Monica és Saxton, Juliana (szerk.) (2009) *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Bristol/Chicago, Intellect.
- Rudlin, John (2010) Jacques Copeau: The Quest for Sincerity. In: Alison Hodge (szerk.) (2010) *Actor Training*. London and New York, Routledge Kiadó. pp. 43-62.
- Ruszt József (2005) *Színészdramaturgia*. In: *Színház*. Melléklet 2005. december. (p. 11-28)
- Salinsky, Tom és Frances-White, Deborah (2010) *The Improv Handbook. The Ultimate Guide to Improvising in Comedy, Theatre and Beyond*, New York – London, Continuum.
- Spolin, Viola (1963) *Improvisation for the Theatre*. Illinois, USA, Northwestern University Press.

- Sz. Deme László (2010) *A nézői szerep változása a nyugati színház történetében*. In: Deme János és Sz. Deme László (szerk.) *Ha a néző is résztvevővé válna. Kísérletek a színház és a közönség viszonyának újragondolására*. Budapest, L'Harmattan Kiadó. pp. 13-36.
- Szauder Erik (1994) *Az oktatásban alkalmazott dráma értelmezése, tevékenységi körének bemutatása*. In: Szauder Erik (szerk.) (1994) *Dráma – oktatás – nevelés*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 5-23.
- Takács Gábor (2009) *„Konstruktív” dráma avagy a tanítási dráma kapcsolódása a konstruktív pedagógia néhány alapfogalmához*. In: Deme János (szerk.) (2009) *Színház és Pedagógia - „Konstruktív” dráma*. Budapest, Káva Kulturális Műhely, AnBlok Egyesület. pp. 26 - 44.