

Drámapedagógia a tehetséggondozásban

GÉNIUSZ KÖNYVEK

A Géniusz Könyvtár a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által koordinált Magyar Géniusz Program keretében megjelentetett kötetek alkotják. A sorozat célja, hogy széles körű, átfogó segítséget és eligazítást adjon a tehetséggondozás ügyében tevékenykedő szakembereknek és segítőiknek.

A SOROZAT KÖTETEI

1. M. Nádasi Mária: Adaptív nevelés és oktatás
2. Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: Tehetségfejlesztés a biológiatudományban
3. Vancsuráné Sárközi Angéla: Drámapedagógia a tehetséggondozásban (1. kiadás)
4. Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése
5. Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése
6. M. Nádasi Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata
7. Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja
8. Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai
9. Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése
10. Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: A tehetséggondozás lehetőségei fizikából
11. Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: Képzőművész tehetségek gondozása
12. Gyarmathy Éva: Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek
13. Bohdaneczkné Schág Judit – Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban a kémiatudományban
14. Inántszy-Pap Judit – Orosz Róbert – Pék Győző – Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés
15. Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése
16. Csernoch Mária–Balogh László: Algoritmusk és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén
17. Gordon Győri János (szerk.): A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, I.
18. Gordon Győri János (ed.): International Horizons in Talent Support, I.
19. Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban
20. Balogh László–Mező Ferenc–Kormos Dénes: Fogalomtár a tehetségpontok számára
21. Polonkai Mária (összeáll.): Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban
22. Mönks, F. J.–Ypenburg, I. H.: Ha tehetséges a gyerek...
23. Pappné Gyulai Katalin–Pakurár Miklósné: A debreceni példa

Vancsuráné Sárközi Angéla

DRÁMAPEDAGÓGIA
A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

2. átdolgozott kiadás



Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2011

Készült a „Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program – Országos Tehetségsegítő Hálózat Kialakítása” (TÁMOP 3.4.4-A/08/1-2009-0001) című projekt keretében.

A projekt az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.



A szakmai tartalomért a szerző felelős.

© Vancsuráné Sárközi Angéla, 2011

ISSN 2062-5936

Felelős kiadó: Bajor Péter, a Magyar Géniusz Program projektmenedzsere

Felelős szerkesztő: Polyánszky Piroska

Borítóterv: Kállai-Nagy Krisztina

Nyomdai előkészítés: Jet Set Tipográfiai Műhely

A nyomdai munkálatokat a D-Plus végezte

Felelős vezető: Németh László

Printed in Hungary

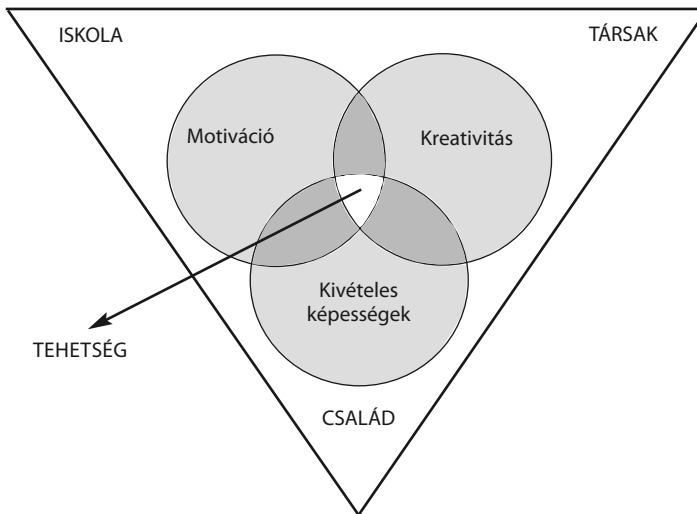
Tartalom

1. A TEHETSÉGRŐL	7
1.1. A tehetség összetevői	7
1.2. A tehetséges gyermek jellemzői	10
1.3. A drámapedagógia felosztása a Renzulli–Mönks tehetségmodell szerint	11
2. A DRÁMAPEDAGÓGIÁRŐL	12
2.1. A drámapedagógia elméleti alapjai	12
2.2. A dráma alapfogalmai	14
3. DRÁMA A GYAKORLATBAN	18
3.1. Az „ÉN könyv”	18
3.2. Kamasz emez-amaz... avagy a könyvespolctól az előadásig	20
3.3. Ismerkedő, figyelmet, önfegyelmet, koncentrációt, emlékezetet, együttműködést, csoportépítőt, nonverbális kommunikációt fejlesztő drámajátékok	21
3.4. Tanítási óravázlatok	24
3.4.1. Farkasmese	24
3.4.2. A Fehér Farkas varázslata	27
IRODALOM	31

I. A TEHETSÉGRŐL

I.1. A tehetség összetevői

A tehetség összetevőinek vizsgálatát úgy látom célszerűnek ismertetni, hogy melyek azok a területek, amelyek valamilyen viszonylatban kapcsolhatók a drámapedagógiához, hol és milyen szerep jut a drámának a tehetségfejlesztésében.



Renzulli-Mönks tehetségmodellje

Elsőként vizsgáljuk meg a legfontosabb összetevőket a fentiekben említett Renzulli-Mönks modell alapján. A három kör az egymásra ható személyiségen belüli tényezők: a képességek, a kreativitás, motiváció. A metszet a tehetséget jelenti.

Bár sok mindenben segíthet a dráma mint módszer, mégsem gondolom mindenhatósnak. Nem gondolom azt sem, hogy mindig alkalmazni kell. A belső tényezők közül a kreativitás és a speciális képességek fejlesztése az a terület, ahol úgy vélem, a dráma hatékony segítőeszköz.

Az általános képességek jól mérhetők az intelligenciatesztekkel. Az intellektuális képességek másik összetevője, a speciális képességek viszont nem. Ezek közé sorolhatók a művészi, a pszichomotoros és a szociális képesség. Vannak közülük ahol az átlagnál magasabb szint már korán és jól felismerhető. A rajzkészség, a zenei képesség hamar megmutatja magát. A környezet általában értékeli, támogatja, gondoskodik arról, hogy a tehetségigéret fejlődhessen. Az, hogy valakiből alkotószellemű művész váljon, hogy alkotó tehetség lesz-e belőle, a fejlesztés folyamatában dől el. *„A spontán, sok érzelmet kifejező rajzkészség átalakul-e egy valódi technikát alkalmazni tudó, kreatív képzőművészeti képességgé, múlik a gyermek belső fejlődésén és a tanárai által biztosított fejlesztésen egyaránt...”*. fogalmaz Gefferth–Hersovits szerzőpáros (2004, 25. o.). *Csak keresni kell...* című munkájában. A dráma aspektusából nézve ezt a területet könnyebb fejleszteni.

A pszichomotoros képesség mindenütt szerepet játszik, ahol a testi ügyességünkre vagy a kézügyességünkre van szükség. A jó sportolók kimagasló pszichomotoros képességekkel bírnak, de ugyanez a terület szükséges ahhoz, hogy kiemelkedő legyen az egyén a táncban is.

A szociális képességeket én kimagaslóan fontosnak vélem, ez az, amiről a mai iskolai gyakorlat szívesen megfeledkezik. Pedig a jó szociális képességekre a társas viszonylatokban szüntelenül szükségünk van. Ahhoz, hogy jól tudjunk cselekedni, együttműködni, irányítani, a konfliktusokat kezelni, saját elképzeléseinket másokkal elfogadtatni, ezzel együtt mások igényeire is tekintettel lenni az kell, hogy szociális képességünket magas fokra fejleszthessük. Ez az a terület, ahol a dráma – véleményem szerint – pótolhatatlan. A tehetséges gyerekek jelentős része értelmiségivé válik, így túlnyomórészt vezető pozícióba kerülhet. A szociális képességeik fejlesztése elengedhetetlen.

A másik kiemelkedő terület dráma szempontjából a kreativitás. A kreatív, vagyis az alkotó ember – a konvergens az egy helyes megoldásra irányuló gondolkodás helyett – divergens gondolkodású, vagyis folyamatosan keresi a választásokat és a lehetőségeket egy adott témára. Mérei szerint a kreatív emberek *„nem alkalmazkodnak, hanem létrehoznak, nem megtanulnak, hanem rátalálnak, vagy kitalálnak”* (uo. 26. o.).

Mi is a kreativitás? *„Megléhetősen bonyolult és sokarcú emberi viselkedés. A kreativitást magyarázó elméletek a tudás és a képzelet újszerű kombinációjának alkalmazásaként való meghatározástól egészen addig a felfogásig terjednek, miszerint a kreativitás olyan tudattalan folyamat, melynek révén a libidinózus és agresszív energiák kulturálisan szentesített viselkedésekbe konvertálódnak”*. (Tehetség-kalauz 2000, 90. o.)

A kreativitás fogalmát talán még nehezebb és összetettebb definiálni, mint magát a tehetséget. Guilford magára az alkotó műveletre vonatkozóan röviden

úgy definiálta, hogy „*feltalálásra való képesség*”, a kreativitás lényegét a divergens gondolkodásban határozta meg. E szerint több összetevőt különített el, ilyenek az általános problémaérzékenység, a fluencia, a flexibilitás, az originalitás, az újradefiniálás és elaboráció.

A kreativitás szó magyarul alkotóképességet jelent. Megkülönböztethető realitástól elszakadni tudó, fantáziadús művészi kreativitás, a tudományos kreativitás, amely inkább a feltaláláshoz kapcsolódik.

Vannak elméletek, amelyek a kreativitás különböző típusait határozták meg, így például zenei, képzőművészeti, verbális és tudományos jelzőkkel illetett. A kreativitás jelenségét sok szempontból fogalmazhatjuk meg, attól függően, hogy mi áll az elemzés középpontjában: maga az alkotási folyamat, vagy a kreatív személyiség, illetve maga a produktum, az alkotás. A kreativitást gyakran összemoszák a zsenialitással, pedig nem feltétlenül szinonim fogalmak. Gyarmathy Éva (2006) szerint sem összekeverhetők. Azt írja: „*zseni igen kevés van, és valószínűleg fejlesztésükhöz nem kell módszereket kidolgozni. A kreatív potenciál viszont többé-kevésbé minden egyénben megtalálható.*” (52. o.)

A kreatív egyének jellemzője a környezeti ingerekre való szokatlan reagálás, gondolkodásbeli különbözőség és meglehetősen nagyfokú önállóság, nonkonformitás és a feladat iránti elkötelezett kitartás. Kiemelkedő jellemzőjük a humor, nagyon jól tolerálják a kétértelműséget, sőt élvezettel játszanak el a sokszereűséggel. Tapasztalataim szerint kiváló alanyai a drámaóráknak.

Hamvas Bélát idézném zárógondolatként: „... *életem összeütközése mindig az újjal volt. A pillanattal. A váratlannal, a kényelmetlennel, a kiszámíthatatlannal, a meghökkentővel. Ez volt az, ami gondolkodásra kényszerített... a mindig új világra pedig a szabadság, a személyiség, a kiszámíthatatlan, a kegyelemé. Egyszer. Mindig csak egyszer. Mindig először, mindig utoljára. Nem a törvényt keresni. Szabadnak lenni. Nem alkalmazkodni. Elhatározni. Nem a megszokás. A váratlan. A kaland. A veszély. A kockázat. A bátorság... Csináljuk szabadon. Mert világ igazán csak abból lesz, amit szabadon csinálunk. Csak abból lesz ember... abból lesz művészet, gondolat, abból lesz nép, közösség, emberiség...*” (Hamvas 1987, 194., 216. o.)

A drámajátékok olyan kompetenciákat, képességeket mozgatnak meg, amelyek a kreativitást segítik. Gyakran éri az a vád az iskolai oktatást, hogy a szigorúbbak szerint „megöli”, a kevésbé szigorúak szerint „elfojtja” az alkotóképességet, illetve az arra való igényt. A dráma megfelelő közeget jelent a kreativitásnak, mégpedig elsősorban azért, mert azt a biztonságos, szeretetteljes, „időtől független” közeget nyújtja, amire a fejlesztéséhez szükség van. A szigorú tanmenet nem mindig teremti meg azt a közeget, ahol a kreativitás életképes lehet. Erre a dráma alkalmasabb.

I.2. A tehetséges gyermek jellemzői

Vannak közkeletű előítéletek a tehetséges gyermekekről éppúgy, mint magáról a tehetségről. Nem gondolom, hogy ezeket érdemes lenne részletesen taglalni. Arról sem érdemes polemizálni, hogy van-e, s ha igen, mi a valóság alapjuk. Tény, hogy a tehetség sokféle. A tehetségekre vonatkozó előítéletek még jelen vannak a köztudatban. „*A disszonáns, különbségük miatt szembetűnő tehetségesek jobban feltűnnek a hétköznapi életben, mint amekkora a valóságos arányuk a tehetségesek között.*” (Gefferth–Herskovits 2004, 15. o.)

Jó lenne valamiféle kapaszkodó a tehetségek felismeréséhez. Persze az könnyen átlátható, hogy nem egyedüli és kizárólagos a felsorolás. Nem jelenti azt, ha valaki az alább felsoroltak valamelyikével rendelkezik, hogy annak alapján tehetség. S azt sem, hogyha az alábbiak valamelyikét nem birtokolja, akkor nem is tehetség.

Balogh László: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban* című könyvéből (2006, 135. o.) a VanTassel–Baska-féle jellemzésbe pillantsunk bele. Az általa rendszerbe állított tulajdonságok két nagy csoportba sorolhatók: kognitív és affektív jellemzőkre.

A tehetséges tanulóknál kognitív jellemző lehet a szokatlanul jó memória, korai nyelvfejlődés, koncentrációs kapacitás, szimbólumrendszerük használata eltér az átlagtól, fejlődési eltérések (szellemi-fizikai fejlettség eltérései), kíváncsiság-tudásvágy, sokrétű érdeklődés, önálló tanulásra való hajlam és igény, s a kreativitást is ide sorolhatjuk. Affektív tényezőként az „*érzelmi sajátosságok tekintetében*” jelen lévő különbségeket értjük. A tehetséges gyermekek igazságérzete rendkívül fejlett, érzelmi intenzitásuk magas, gyakran „túlérzékenyek”. Gyakorta maximalisták, nagy energiákkal bírnak, és a nem utolsó sorban rendkívül jó a humoruk és a humorérzékük.

Nincsenek kész receptek, az általánosítást hibának ítélem, csupán a fent felsoroltak között vannak, amelyek rímelnek az általam tapasztaltakkal. Kiss Ottó *Emese almája* című gyermekverses kötetében az egyik örökbecsű: „*Kétfajta gyerek van. Én és a többiek*”.

A tehetségről szóló irodalom szerencsére óriási terjedelmű. Arra vállalkoztam, hogy azon részét mutatom be, amely gyakorlati munkámhoz, elsősorban drámatanításhoz mindennap szükséges.

I.3. A drámapedagógia felosztása a Renzulli–Mönks tehetségmodell szerint

Képességfejlesztő drámajátékok, gyakorlatok

- figyelem: tartóssága, minősége
- koncentráció
- memóriafejlesztők
- ritmusjátékok
- érzékelő-észlelő játékok
- beszédfejlesztő: beszédtechnika, hangképzés, légzés,
- manuális tevékenység
- asszociációs játékok
- mozgáskoordináció

Szociális kompetencia területeinek fejlesztése

- kommunikáció: verbális és nonverbális
- együttműködés
- csoportépítés
- konfliktuskezelési technikák alkalmazása
- szituációs játékok
- improvizációs játékok
- vitajátékok
- fantáziajátékok
- kapcsolatteremtő játékok
- szabályjátékok
- bizalomjátékok

énkép erősítés
önismeret
önbizalom
erkölcs-morál

A tanítási dráma a fent felsoroltakat ötvözi, tudatosan használja a dramatisztikus fókusz, a nevelési fókusz és a dráma céljának, a gondolkodás megváltozásának érdekében.

2. A DRÁMAPEDAGÓGIÁRÓL

2.1. A drámapedagógia elméleti alapjai

Friss diplomás drámatanárként lendülettel, lelkesedéssel számoltam be munkaadómnak, egy kis falu polgármesterének arról, hogy a következő tanévtől iskolánkban bevezetésre kerülhet – egyébként a környéken, egyedülálló módon – a drámaoktatás. Már csak azért is, mert azok a szülők, akiknek gyermekei óvodás koruk óta szívesen vettek rész drámafoglalkozásokon, igénylik, hogy az iskolában is jelen legyen a drámaoktatás. A polgármesterasszony hallgatott, gondolkodott, kerülte tekintetemet, kínosan mocorogni kezdett, majd közzétette töprengése tárgyát. *„Nem értem... minek a dráma az iskolában, hiszen van az életben épp elég...”*

Vágyat éreztem arra, hogy megértessem vele: éppen ezért kell a dráma.

Mert mi is a dráma? A szó görög eredetű, cselekvést jelent. Nekem a cselekedve élni – tanulást. Jonothan Neelands a dráma egyik alapművében erről így ír:

„a dráma gyakorlati, azonnali visszajelzést biztosító tevékenység, mely bevonja az érzelmeket és az intellektust is (azt keresi, hogyan kapcsolhatók össze a személyes és intuitív tartalmak a tudományos megközelítéssel). A dráma a cselekvést mint dimenziót emeli be az osztálytermi munkába azáltal, hogy a tanulást a tér-idő-személyek hármasságának megszerkesztett alkalmazásán keresztül valósítják meg...” (Neelands 1994, 13. o.)

A gyermek a tanítás-tanulás folyamatában nem passzív befogadó – ez akár lehetne axióma is, a „kortárs” vagy modern pedagógia alapja.

Hiszen hogyan is működik a gyermeki megismerés a tudás megszerzése? Már az iskolába lépés előtt teljes tanulás zajlik. A gyerekek számottevő tudással és tapasztalattal, megfigyelésből elraktározott élménnyel rendelkeznek. Ezt nem tekintjük az objektív elméleti tanulás fázisának, sokkal inkább hasonlít egy amolyan a világgal, a környezettel való gyakorlati „kapcsolatfelvételre”. A gyermek ebben a folyamatban aktív jelentésadó, általa teremődik meg saját tudása, jelentésteremtőként értelmez. Szerencsés esetben az iskolai oktatásba kerülésekor mindezen tudás szisztematikusan egymást kiegészítve bővül, mint egy bűvös, titkokat feltáró csigaház. Már az iskolába lépéskor jól működik az a kicsiny embereknél, hogy a meglévő tapasztalatukat használják fel az új befogadására, értelmezésére. *„Ha megadjuk nekik a lehetőséget... az ismert és az ismeretlen tartal-*

mak közti hidak megépítésére” akkor tanulni tanítunk. Ezt a folyamatot tekinti a dráma „tanulásnak”, mely az új problémák megoldásának hatékony módja (Neelands 1994, 13. o.).

A dráma egy képzeletbeli közegben létrejövő tapasztalat átélésére koncentrálnak. Olyan fiktív helyzetet teremt, amely az ősi gyermeki „mintha” világára épül.

„A dráma a képzeletbeli helyzeten belül létrejövő tapasztalatot olyan közegben véljük, mely a gyermekek számára különösen alkalmas arra, hogy különböző ötleteket, gondolatokat, értékeket, szerepeket, és nyelvi megformálási lehetőségeket cselekvésben kipróbáljanak. A dráma tehát sokkal inkább a tapasztalatot szerző és nem az előadói szerepben lévő gyermekre figyel.” (u.ott).

Tanárként hajlamosak vagyunk az olyan tudástípust értékesebbnek tartani, melyben az objektivitás és a „személytől független igazság” az elsődleges... (Szerintem már-már filozófiai kérdés, hogy egyáltalán létezik-e?)

A mai oktatási rendszer ugyan hangzatos a kompetencia szótól, de még mindig nem tartom átgondoltnak és belső igénynek az új szemlélet megvalósítását. A hagyományos tantervet követő magyar pedagógia még mindig azoknak a tudásterületeknek, tudásformáknak tulajdonít magasabb státuszt, nagyobb jelentőséget, amelyek a „megközelítést leválaszthatják a személyes és intuitív tartalmakról”. (Csepeli 1993, 12–13. o.). A mai oktatásban beidegződéssé vált a tanítók és tanárok körében az újtól való félelem. Persze nem ok nélkül! Valahol homályba vész az újdonság megvalósításához szükséges bátorság, gyanakvóan figyel a pedagógustársadalom a szemléletváltást, nem mer felelősséget és közzétételt vállalni. Pedig bizonyára jobb lenne, ha többet és jobban figyelnénk ösztöneinkre. A mindennapi tanulásban vagy a „mindennapok megtanulásában” nem választjuk szét a megismerés élményét, s nem rendezzük el köztünk és a környezet közti távolságot a szaktudomány területei szerint. A körülöttünk zajló események, történések tükrében vizsgáljuk magunkat s magát a kontextust, amiben mindez zajlik. A személytelen igazságoknál többre tartjuk a személyes ismereteket. A dráma folyamatosan erre koncentrálnak. Folyamatosan szembesít, folyamatosan olyan kérdéseket fogalmaz meg, amelyekre nincs egyértelmű és egyöntetű válasz. A dráma mindig egy felmerülő nem eldöntendő kérdésben jelenik meg, megszállottan keresve a válaszokat. Tulajdonképpen ez maga a tanulás a drámával és a drámában. A képességek pedig folyamatos változásban vannak. Állandóan arra kényszerülünk, hogy önmagunkat fejlesszük. Ebben látom a módszer fontosságát. A tanulás mindig folyamat. Nem lehet más. A folyamatközpontú oktatás autentikus módon képezi le, tükrözi a valóságot, ahol az új és új problémák megoldásának kényszere lehetővé teszi a hatékony feltárást, megismerést, befogadást. „Fiktív világban valós tanulási tartalom” (Szauder Erik drámatanár megfogalmazása).

Az „értékváltozás a drámatanítás célja” fogalmaz Bolton. (Azért én feltennem azt a kérdést ezzel a meghatározással kapcsolatban, hogy a tanulásnak mi célja lehet még? Bár tudom, van néhány, ám abban hiszek, hogy ez egyike a legfontosabbaknak.) A tanulás a drámában a személyes tudás növekedését jelenti. Hangsúlyoznom kell azonban hogy nem egyetlen s nem üdvözítő forma, és végképp nem kizárólagos.

A kompetencia alapú tanulás és tanítás – mert nem szétválasztható fogalmak – nem új keletű. Gondoljunk csak arra, hogyan is lehetne e nélkül? A tudás és a személyiség tisztelete egész életünket meghatározza.

A szerepek, amelyekbe úgy bújunk bele a különféle helyzetekben, hogy lehetetlen szövetté válnak, viselkedésünk alkotórészei lesznek, „*emberi kapcsolataink egyik legfontosabb szabályozó tényezője... a szerephelyzetek változatossága szüli a személyiséget...*” (Csepeli 1993, 12–13. o.).

A hétköznapi életben szüntelen szereptanulásra kényszerülünk. A másik hangzatos közhely „az iskola az életre nevel”... Mi másra? A részizgagság most, ebben az esetben fontos. „*Változnak pozícióink, múlik felettünk az idő, foglalkozásunkhoz megújult tudás szükséges, életkori szerepeink elavulnak... Szüntelenül alkalmazkodnunk kell, új és új szerepeket kell tanulnunk, miközben meg kell tanulnunk a régi szerepeink elfelejtését is. Így őrizhetjük meg önmagunkat napról napra a magány és a találkozás között.*” (Drámapedagógiai olvasókönyv 1995, 104. o.).

2.2. A dráma alapfogalmai

Az előzőekben általánosságokban beszéltem a drámapedagógiáról, röviden drámaként említve. Most egy rövid és konkrét fogalmazás következék a dráma alapfogalmairól, mellőzve a teljesség igényét.

A drámapedagógia egyik definíciója: a személyiségfejlesztés módszere, melynek során a cselekvő ember ismeretei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő által irányított és a társakkal végzett drámajátékok és drámakonvenciók által fejlődnek. Minden olyan játékos emberi megnyilvánulás, amelyben a dramatiszus folyamat megjelenik. Eszközei az emberi képességek, az adott nyelv, test, tér, idő. Alapja a szervezett emberi cselekvés.

A drámajáték gyűjtőfogalom, játékok összessége: képességeket és készségeket fejlesztő gyakorlatok, melyek szerepvállalást, társas együttműködést, vagy rögtönzést, színjátékot, színjátszást, igényelnek. Leginkább a boltoni négyes felosztás elfogadott.

A típus: Gyakorlatok

- közvetlen tapasztalatszerzés
- dramatikus készségfejlesztés
- helyzetgyakorlatok
- játékok
- egyéb művészeti formanyelvek bevonása

A gyakorlat rövid távú, gyakran törekszik lezártásra, ismételhető. Instrukció alapú tevékenység. Nem kötődik erős érzelmi bevonódáshoz. A cél eléréséhez koncentráció és erőfeszítés kell.

A legtöbbször talán ezt ismerik a gyakorló pedagógusok, a legtöbbet alkalmazott eszköz, a gyerekek körében közkedvelt forma. Mégis óva intenek minden lelkes pedagógust az önkényes és öncélú gyakorlatok használatától. Sajnos gyakran tapasztalom, hogy hangulatkeltőnek, stresszoldónak „használják” a drámában nem jártas, ám lelkes kollégák. Hibának vélem, ha nem „valamiért” történik a játék, ha nincs konkrét célja. Nem szabad egy bizalomjátékot (pl. a csukott szemmel végzett játékok ilyenek) minden átgondolás előkészítés és cél nélkül alkalmazni, például egy matematikaóra elején, hogy „valami érdekessel” kezdjük.

B típus: Dramatikus játék

- alapértékei: folyamatosság, formálhatóság, spontaneitás
- az idetartozó tevékenységnek három összetevő eleme van: az eseménysor (cselekmény), meghatározott hely és szereplők, valamint energiaforrása a motiváció, avagy az érdeklődés középpontjában álló kérdésfelvetés
- a tevékenység nem ismételhető mindig
- kis csoportos tevékenységi forma
- az akció intenzív átélés nyomán jelenik meg, idéződik fel
- nem feltétel az érzelmek és a koncentráció magas szintje, bár ez gyakran megtörténik
- nagy szabadságot ad az egyéni kreativitásnak

C típus: Színház

A színházi elemeket felhasználó, a dráma mint műfaj alkotórészeit szintetizáló forma. A hétköznapi drámatanításban részlegesen van jelen a színházi alkotómunka és a művészi produkció létrehozásának folyamata.

Főbb jellemzői:

- a szöveg és az akció egyértelműsége
- a színházi formanyelv használata
- megjelenítési készségek használata, alkotás létrehozása: megjelenítési (naturalista) vagy a demonstrációs (brechti)

- a végső produktum fontossága, ennek rendeli alá az egyéni teljesítményt

D típusú: Komplex vagy tanítási dráma

A tanítási dráma fő célja, hogy magunkat más szemszögéből lássuk. A gondolkodás megváltozásának elérése érdekében az előzőekben felsorolt típusokat tudatosan ötvöző drámaforma.

A dráma központi pontja a fókusz, vagyis az a probléma, amit a középpontba helyezünk. A dráma két fókusszal dolgozik: az egyik a nevelési fókusz, másik a dramatikus fókusz. Az előző a tanítási céllal egyezik meg, utóbbi pedig olyan kérdés, amelyben megélhetővé válik egy élethelyzet. A drámában motiváló erő a feszültség, vagyis a megoldandó probléma. A dráma létrejötte a gyermeki „mintha” játékból ered, az átélés és a tanulás eszköze a dráma konvencióival valósul meg. A konvenció munkaforma, az a mód, amivel az adott problémát vizsgáljuk. Drámakonvenciót a tanítási dráma, illetve a dramatikus játék során alkalmazunk. A pszichés biztonság érdekében a drámában a szerep és a szituáció mindig képzeletbeli marad.

Két fontos dolgot kell még megemlíteni, az egyik a bevonódás szintje a dramatikus tevékenységek során, a másik a tanári és a tanulói attitűd. A személyes bevonódás szintjeiről Dorothy Heathcote azt mondja: *„Először fel kell keltenem az érdeklődésüket. Ha ez megvan, el tudom érni, hogy bevonódjanak a játékba. Csak ezt követően van esély arra, hogy energiát fektessenek a munkába, s az fontossá válik számukra. Ha pedig fontos a tevékenység, akkor lehetőség nyílik a teljes belefeledkezésre”* (Drámapedagógiai olvasókönyv 1993, 213. o.). A bevonódás szintjei az érdeklődés, bevonódás, elkötelezettség, belsővé tétel, interpretáció, értékelés.

Nem tudom mennyire sok összehasonlító, definiáló tanulmány készült a tanulás folyamatáról, azt azonban állítom, hogy a bevonódás szintjei rímelnek a tanulási folyamatra.

Nem erőszakos a véleményem az összevetés a tehetségről olvasottakkal sem. A tehetség fogalmából ebben a vetületben több dolgot mindenképpen azonosnak érzek: az egyik a motiváció-motiváltság mint kulcsszó, a másik képességfejlesztés, és végül (érintőlegesen az önmagunkból való építkezés mint kreatív elem) a kreativitás. Ha visszagondolunk a tehetséges gyermek személyiségjegyeire, vagy a tehetség és kreativitás fogalmára, körvonalazódnak látszanak azok a területek, melyek átfedik egymást a dráma és a tehetség között.

Amiről még úgy vélem feltétlenül említést kell tenni, amiben mindenképpen eltér a drámatanítás, az a tanulói és a tanítói attitűd. Sajátos partneri viszony van jelen tanár és diák között a drámában. A gondolkodásra szánt probléma olyan

helyzetbe tevődik át, amely eltávolítja a diákot, hogy az könnyebben tudja meghozni saját döntéseit. A tanuló saját cselekvésein keresztül tanul, tapasztalati úton ért meg elvont dolgokat. A dráma belülről fegyelmez: ha együtt akar játszani a többiekkel – ez saját döntése –, akkor be kell tartania a szabályokat. A szerepjátékot mint stratégiát arra használja, hogy mások viselkedését értelmezze.

A tanárt az foglalkoztatja, milyen lépéseket tesz a gyerek saját viselkedése, gondolatai megváltozása érdekében, illetve az azonosulás alapjául választott érték megfelel-e az adott helyzetnek. Hogy a gyerek önvédő mechanizmusa működhessen, a problémát más közegben, helyzetben éli meg, úgynevezett eltávolítás történik.

Ebben a nagyon intim személyes történetben mindkét résztvevő attitűdje elter a hagyományostól. Olyan bizalmi légkört kell teremteni, amely mindkét fél számára biztonságot jelent. Ez a bizalom viszont nagyobb szabadságot feltételez és ad is egyszerre. Erre pedig mindennél nagyobb szüksége van a tehetséges gyermekeknek (is). Mindezekkel együtt születik meg a felelősség, belső szükségletként a diák részéről és az empátia. Ez utóbbi a tanár sajátja is kell, hogy legyen. Buda Béla azt írja az *Empátia... a beleélés lélektana az empátiáról* című könyvében „...az iskolában a megfelelő érzelmi töltésű és tanári irányítású nevelői kapcsolat fontos eszköze a gyermeki személyiség fejlesztésének. Vannak, akik tanári pályájuk során alig alakítanak ki ilyen kapcsolatot, mások viszont minden osztályukban létre tudnak hozni sok tanulóval olyan viszonyt, amely maradandó hatású emléket hagy bennük. Rendszerint a spontán empátiás tanári személyiség képes arra, hogy a tanulókat magához vonzza... Az ilyen személyiség nem rendel alá mindent az oktatási feladatoknak és nem szűkíti le igényeit a rendre és a konvencionális viselkedésre.” (Buda 1993, 227–228. o.). Ezen gondolatok általános tekintetben értendők. Viszont egy jó drámatanár nem működhet empátia nélkül. Sokkal érzékenyebbnek kell lennie e területen. Talán ezért is idegenkedik sok nevelő a drámától. Olyan elvárások vannak, melyek nagyon megfoghatatlannak tűnnek. Olyan emberi tényezők, amelyeknek hiánya rendkívül nagy hatással hat vissza a nevelői munkára. Működésképtelenné tesz.

Olyan pedagógiát igyekeztem bemutatni, amely az alkotás örömét adja diáknak és tanárnak egyaránt. Mégsem mond le a tanulás komolyságáról, nem infantilizál, nem parttalan játszadozás, hanem tudatos építkezés, szoros együttműködésen alapuló, tanuló-központú, élményszerű tanítás-tanulás.

Legkedvesebb költőim egyike Ágai Ágnes „véletlenszerűen”, s meglehetősen ironikusan összegezte a dráma lényegét: ... „*Nem vagyok sem szolid, sem kedves / sem szerény, sem jólnevelt. / Öntelt vagyok, hiú, gátlásos, / ügyetlen, gyáva, félszeg / Tessék engem helyretenni!*” (Ágai 2005, 82. o.). Igyekszünk. Együtt.

Mert „*saját fonáságait mindenki felismeri a másokban.*” (uo., 83. o.).

3. DRÁMA A GYAKORLATBAN

3.1. Az „ÉN könyv”

A drámajátékok témája, nevelési területei, az énképerősítés, önbecsülés, élnelfogadás, önbizalom, öntudatosság, biztonságérzet, önértékelés, együttműködés, hatékony kommunikáció voltak. Kiegészítve mindezek tanítási drámával, melyek a csoportban érzékelhető problémákat vagy morális kérdéseket igyekeztek körbejárni. Felszínre került a magányosság, az elfogadás, az ellenállás, a barátság és az élet változásai is. Olyan kérdések, melyek a tehetséges gyerekeket, korosztályukat megelőzve érdekelnék. Egy tanítási évben csupán néhány tanítási drámaóra van. Miért nem több? A tanítási dráma komplexitása miatt. Úgy tudnám érzékelteni, hogy ha színházi példával élve: a drámajátékok a próba-folyamat részei, a tanítási dráma maga az előadás. A tanítási dráma sohasem lezárt kérdésekkel dolgozik. Kell időt adni arra, hogy bizonyos tanulságok, érzések, gondolatok beépüljenek a személyiségbe, hogy a változás megtörténhesen. Mert mindennek ideje van, a magvetésnek és az aratásnak is...Az ÉN könyv szisztematikusan épül fel. Kívülről befelé halad.

Janikovszky Éva által életre keltett, szenzációs humorral megrajzolt kamasz fiú monológiájából tudjuk, hogy mennyi gond akad a külsővel ebben a korban (is)...

„Pocsék vagyok, fantasztikusan pocsék. Hiába bámulom magam a tükörben, ez napról napra csak rosszabb lesz. A legfantasztikusabb az, hogy észre sem vettem, mikor lettem ilyen pocsék. Mert tavaly még egész normális srác voltam, az tuti, arra még emlékszem. Nem is néztem én akkor sose tükörbe, csak ha véletlenül nekimentem. És tavaly a fejem is akkora volt, amekkorának egy normális fejnek lenni kell egy normális nyakon. Az idén a nyakam megnyúlt, a fejem meg összehúzódtam. Fantasztikus. Csak tudnám, mitől van ez? Ha legalább a hajam göndör volna, de semmilyen. Ezt a vackot se növeszteni nem érdemes, se levágnám, mert ez nem haj, ez pókháló, ez ökörnyál.

Más pontosan tudja, hogyan fésülködjön, de ezt fésülni se lehet. Ha előrefésülök – ronda, ha hátrafésülök – ronda, ha elválasztom – akkor még rondább. Fantasztikus...” (Janikovszky: *Tükör előtt*).

A külső, a megjelenés központi kérdéssé válik. A külső elfogadása vagy el nem fogadása tartogathat megelégedéseket. Következtetéseket levonni, kategori-

zálni nem szabad. Ez nem terápiás kezelés. A feladat reflexiókat megosztani, vizsgálni. Egyik feladat az ÉN könyvben: mindenki hozott egy fotót saját magáról. Az volt vele az egyik játék, hogy alakítsd át úgy, ahogyan szeretnéd, milyen lenni szeretnél. Színes papír, különböző eszközök álltak a gyerekek rendelkezésére. Egy kislány, aki a csoport egyik meghatározó személyisége volt, sokáig nézegette, forgatta a képet. Illesztgetett rá ezt-azt. Végül mindent lesöpört és alá írta: „*én így vagyok tökéletes*”. Nem vontam le ebből sem messze menő következtetéseket (legfeljebb a „vajon miért?” kérdés hangzott el).

De az is épp ilyen izgalmas volt, amikor már-már egy performance sikeredett az átalakulásból, gurgulázó nevetés közben. Hogy ez tehetségfejlesztés-e? Viszszakérdeznék... miért ne? Készítettünk álarcokat magunkról; a gyerekek megjelenítették akár önmagukat más dimenzióban is: például ha választhatna, milyen élőlény lenne. (Ezekről viszont meg kell jegyezmem, hogy inkább pszichodramatikus elemek, de ezen a szinten maradtam. Nem elemeztem tovább...) Az ÉN könyv nem „vegytiszta” kicsit szociodramatikus, kicsit pszichodramatikus, szerepgyakorlatok maszkjátékok produktumait is tartalmazza. Akárcsak Gabnai Katalin drámajátékokat leíró könyve, amely a drámatanárok kézikönyve, a drámatanítás alapműve. A drámajátékok sokféle meg- és felosztásban élnek. Debreceni Tibor *Játékkönyvében* kapcsolatteremtő, lazító, koncentrációs, érzékelő bizalom, improvizatív, mimes, szöveges gyakorlatok címkével illeti. Kaposi László *Játékkönyve* is hasonló felosztásba sorolja a drámajátékokat.

Az ÉN könyv mellé ebben a stádiumban készült el az ÉN dobozunk is. Újságok, színes lapok, kavics, amolyan limlom, kacat rengeteg doboz, kicsi, nagy, cipős, grillsütős, ajándék, kartonpapír. Annyit kértem, hogy készítsük el azt a saját dobozt, amire ha ránézünk, ki tudjuk találni a csoportban kié. Legyen a doboz a te névjegyed. Izgalmas és nagyon szerethető dobozok születtek. Büszkék rá. Ma is egymás mellett „figyelnek minket” drámafoglalkozás közben.

A külső után a belső tulajdonságainkat listáztuk. Mire eddig elértünk az ÉN könyvben, addigra jól ismertük egymást, egymás külső tulajdonságát, büszkségeit, apró titkait. A belső tulajdonságok kapcsán nagyon sok szituációs játék és improvizáció élt meg. Ez már kicsit a következő munkánk előkészítése is volt egyben. Önvizsgálaton kívül a csoportban lévő társas kapcsolatokról is sok minden kiderült. Azért volt jó – s ezt két alkalommal is megtapasztaltam – az ÉN könyv elkészítése, mert közben olyan szoros barátságok köttettek, amiért érdemes „csányisnak” lenni. Úgy fogalmazták meg: „*szeretek idejárni, mert itt barátokat találtam...*” Mély és igaz pillanatok ívódtak belénk, melyek észrevétlenül segítettek, hogy a csoportból csapat legyen. Megejtően tiszta érzések, helyenként torokszorító sorsok, az ÉN szalagnál káprázatos fantáziavilág tárult elém, amikor zenét mozaikképpé képezték; születtek kiadásra is méltó versek, meglepődünk a tíz legszebb és a tíz legfontosabb szavak összecsengésén. Na-

gyon élvezték azt, amikor egy körből kiindulva készítettek párosan, szavak nélkül egy rajzot, ami persze más értelmet nyert, hiszen a rajzból kettejük „alkotása” lett. Lefestették egymást, majd saját magukat csak színekkel, közvetlen ezután elkészültek az önarcképek. Ezek a feladatok mindig drámajátékok közé építve valósultak meg.

Végül összeállt „a könyv”... mindenki eldöntötte, eldönthette, mi kerül bele az éves munkából. Senki nem hagyott ki semmit...

Hazavitték. Megmutatták. Az egyik gyermeknél én is jelen voltam. „*Megnézhetem?*” kérdezte az anyuka. A kislány bólintott, s a szobájába vonult. Az anya leült az étkezőasztalhoz, keze sodró mozdulatával ellenőrizte tiszta helyre teszi-e. Majd lapozni kezdte. Néha rám nézett, elmondtam a feladatot ahhoz, amit látott. A végén nagyon lassan csukta be, az előző energikus sodrás simítássá szelődött. Lassan csúszott le a keze a hátsó borítón, majd maga elé motyogta: „*rég beszélgettem ennyit a gyerekekkel, hosszú idő óta nem tudtam igazán róla*”...

3.2. Kamasz emez-amaz ... avagy a könyvespolctól az előadásig

Az ÉN könyv elkészítése után egy közös produkció létrehozása volt a cél. Évtizedek óta panaszkodnak arról az irodalmat tanítók, hogy a gyerekek nem olvasnak, értetlenül szemlélik, hogy a kötelező irodalomként meghatározott könyvek érintetlenek maradnak a könyvtár polcain. Legfeljebb a rövidített tartalmukat tartalmazó kötetek kelendők. Nem túl népszerű az irodalomórán a verselemzés sem. Vitatkozik a szakma és a gyerekirodalmárok – előbbieket utóbbiak egymás között is – arról, hogy mi kerüljön a kötelezőbe. Leérettségiznek ma úgy fiatalok, hogy kortárs költők nevét sem ismerik, nem hogy a költészetüket. Nem hiszem, hogy az okként emlegetett média hatása és felelőssége az egyetlen eredő. Ideje lenne végre valóban felülvizsgálni mind a kötelező irodalomként számon tartott olvasmányokat, mind a műelemzés metodikáját. Arra tettem kísérletet, hogy másképpen közelítsek, „támadjak” meg gyerekeket versekkel. Kortársat választottam, olyat, aki már a hetvenes években a hóna alatt „szabad verseivel szaladgált” a Móra Kiadóban ... akkor még nálunk híre sem volt a svéd gyerekverseknek. Ágai Ágnes generációs gyerekverses kötetiből, a *Titkokat az ujjaimnak mondom el*, a *Kamaszságok* és a *Nemzedék* címet viselőkből válogattam. Mindhárom a gyermek- és kamaszkor életérzéseit rendkívüli érzékenységgel, őszinte megértéssel mutatja be. Közeli érzéssel érzik magukhoz ezeket a verseket a felnőtté válás kapujában topogó gyermekemberek. A verseket felolvastam azzal az utasítással, hogy „*figyeld meg mit érezhetett a költő...*”

Sokoldalúan sokszínűen próbáltuk megközelíteni, érzelmeinkkel megszeli-
díteni a verseket. A szerepeket maguk választották, nagy örömről szolgált, hogy a férfi és női szerepek elválasztódnak, hogy kifigurázhatták az iskolát, torz tükör-

ként mutathatták be azt. Megjeleníthették a „rosszat” a családban, magzati pózban suttooghatták el kérdéseiket a világról, és „bulizhattak” is a színpadon. Életjáték született. A próbafolyamat maga a versek elemzése drámába ültetve. Az órárszletek a 3.4. fejezetrészben olvashatók.

Mindkét esetben a tanulási terület rendkívül széles. Mindent valamiért tetek. Mindennek volt tétje, volt produktuma. „Önmagukból... szabadon” készült minden. Közben szociális képességeket, készségeket fejlesztettünk. A legfontosabb az énképerősítés, az önbizalom, az önismeret volt. Nem volt egyszerű és nem volt könnyű. Az önmagunkkal való találkozások, az irodalmi alkotásokban oldódtak fel. Katalizátorként hatott a vers, a zene, a mozgás. Az Én könyv az Én doboz és a színpadi játék próbái közben kiderült számomra, hogy ki az, aki magányos, ki az, aki bizonytalan, ki az, akinek a családjában jelen volt vagy jelen van a félelem. Tudom kinek hiányzik elviselhetetlenül az édesapa, ki az, aki büszke a teljesítményeire. Kinek fontos a vasárnapi ebéd, ki az, aki boldognak érezte magát, és ki az, aki volt vagy épp most szerelmes. Nem kellett kérdeznem.

„Csak” játszani, nézni és látni, (meg)hallgatni és (meg)hallani, figyelni kell. Szeretném ezt a tudást átadni a gyerekekről a kollégáknak.

3.3. Ismerkedő, figyelmet, önfegyelmet, koncentrációt, emlékezetet, együttműködést, csoportépítő, nonverbális kommunikációt fejlesztő drámajátékok

Arra kérek mindenkit, hogy saját tempójában járja be a teret, közben állításokat fogtok hallani. Amikor úgy érzed, hogy rád az az állítás nagyértékben vagy teljesen igaz, foglalj helyet az egyik széken. *(Székek körben kifelé fordítva.)*

Hallgasd a zenét; ha úgy érzed sikerült letenni az érkezés, a kinti világ dolgait, fordítsd a kör közepe felé a székedet, s foglalj rajta kényelmesen helyet. *(Ezután visszacsatolás? Érzések, reflexiók megbeszélése.)*

Kérlek Benneteket, egy szóval jellemezzétek, hogyan, milyen minőségben, állapotban voltál jelen, amikor kifelé voltak a székek fordítva, s így foglaltál helyet? Most visszafelé megyünk: ugyanígy egy szóval mondd el, hogy milyen állapotban ülsz itt most, a körbe befelé nézve?

Újabb állítások következnek. Ezeket most először tőlem halljátok, aztán attól, aki a kör közepére kerül. Hogy ki lesz az? Amikor kimondom azt, hogy „fusson az, aki...”, akkor mindenkinek, akire igaz az állításom, új helyet kell keresnie, és egy másik széket kell elfoglalnia. Ezalatt a kör közepén álló is szeretne, és célja is, hogy leüljön. Akinek nem jut hely, az lesz a következő ember a kör közepén. *(Kezdő csoportoknál lehet külső tulajdonságokat sorolni, aztán már belsővel is gyarapodhatnak az állítások, illetve csak belső tulajdonságokra koncentrálódhat.)* Próbajáték: „Fusson az, aki nadrágban van; Fusson az, aki-

nek zöld a szeme; Fusson az, aki nem szereti a sertéshúst; Fusson az, aki könnyen sírva fakad... stb.”

Most a saját nevünkkel játszunk tovább! Öt fokozatban kell kimondani a neved, egyre hangosabban; csak a keresztnevedet kérem. Próbálj meg arra is figyelni, hogy a sajátodon kívül meg tudsz-e jegyezni még másikat. (*Visszacsatolás: kinek sikerült és hány nevet „meghallani”?*)

Arra kérlek Benneteket, mutakozzatok be, legfeljebb három mondatot mondhatsz el magadról! Csak egy percig beszélhetsz, amikor úgy érzed, hogy letelet a perc, abba kell hagynod.

A játékot én magamnak István, a királynak neveztem el. Lényege: a keresztvagy beceneved, ahogy szeretnéd, hogy itt és most téged szólítsunk; tehát a név után tegyél egy jelzőt, amit fontosnak, jellemzőnek vagy kívánatosnak tartasz magadról (*például: Gizella a gazella; István, a király... stb.*).

Válassz egy állatnevet! (*Szerencsés azt kérni, hogy mind különböző legyen.*) Egy labdát dobok valakinek a körben, kivéve a mellettem állót! Közben ránézek és kimondom az általa választott állat nevét. Ő szintén kiválaszthat egy másikat a körből, kimondja „állatnevét” stb., míg mindenki sorra nem kerül. Az utolsó ember az indítónak dobja vissza a labdát. A játék nehézsége, hogy az indító több labdát indít el. A dobó és kapó ember ugyanaz marad. Addig megy a játék, amíg a labda le nem esik valahol, illetve vissza nem kerül mindegyik az indítóhoz.

Gombolyaggal játszunk. Kiválasztasz valakit a csoportból. Ne a melletted ülőt, kérlek. Megfogod gombolyag végét, s azt mondod: *azt már tudom rólad, hogy...* ezután elmondod, amit az illetőről már biztosan tudsz, *de azt még nem tudom, hogy...* mondattal megkérdezed, ami téged érdekel vele kapcsolatban, majd átdobod neki. A következő játékos szintén megfogja a spárga egy darabját, válaszol és a gombolyagot tovább dobja más kiválasztottnak. A megállapítások „visszafelé” is elhangzanak, csak ekkor gombolyítjuk a fonalat, és az elhangzott kijelentéseket megismételjük arról, akitől a fonalat kaptuk az első körben.

Szamoráj játék. Az indító „imaszerűen” összetett kézzel hangos „hah” kiáltással a körben valaki felé „mutat”. Ez az első ütem. Akire mutatott, az második ütemre felemeli felé a fejét (aki szintén társához hasonlóan összeteszi a kezzeit), és ő is kimondja a „hah” szót – ez volt tehát a második ütem. Ezután a második ütemet kimondó játékos „szomszédai”, vagyis a mellette álló két játékos ugyanolyan kézállással a közepén álló társuk hasa elé ütnek egyszerre (mintha kezükkel mimelt szamoráj kardjukkal a hasát akarnák eltalálni) – közben ők is hangosan kimondják a „hah” szamoráj kiáltást. A negyedik ütemet a második játékos adja azzal, hogy ő küld egy újabb szamoráj ütést az elsőhöz hasonlóan a körben valaki másnak.

Székfoglaló másként. A térben össze-vissza elhelyezett székek vannak, eggyel több, mint ahány résztvevő. Az induló játékos célja elfoglalni az üres széket, s teheti ezt egyenletes tempóban haladva. (Futni, felgyorsítani a tempót nem szabad.) A csoport a székfoglalást úgy próbálja megakadályozni, hogy mindig elfoglalja valaki az éppen üres széket. Aki egy kicsit is felemelkedik, megmozdul saját székén, nem ülhet arra vissza, új helyet kell keresnie. A játék mindaddig megy, amíg az induló játékos helyet nem tud foglalni az üres széken. Beszélgetni, egymást irányítani ebben a játékban a csoport tagjainak nem szabad. *(Reflexiók, visszacsatolás, érzések tapasztalatok megbeszélése.)*

A székeinkkel játszunk tovább. Mindenki fogjon meg egyet. Hagyjunk egy nagyobb teret középen szabadon. Építsük meg székbírodalmunkat. *(Leteszem a saját székemet valamilyen pozícióba a térben valahova.)* Gondold végig, hogy a te székednek hol a helye – akár ehhez képest, illetve a lerakott székekhez képest. Amikor mindenki lerakta, a játékvezető kérdez: Nézd meg a székkatedrális, mondj róla egy szót, ami eszedbe jut! Ha most lehetősége van mindenkinek arra, hogy a sajátját máshova tenné, ki akarna új helyet? Tedd oda! Miért tetted? Ha ez egy kompozíció milyen címet tudnál adni?

Folytatjuk tovább a beszéd nélküli játékokat. Egy színt és egy testrészt fogok mondani. Feladat, hogy a kettőt egyesítsd például: kisujj piros. Sétáljunk a térben, csak a tekintetünkkel dolgozunk. Közben mindenkire nézz rá és válassz ki a tekintetteddel egy valakit, akivel egymás mellé álltok majd a taps után (háromig számolok segítségként). Együtt fogtok dolgozni párban. A terem egyik végéből a másikig kell eljutni. Egymás mellé álltok, vállatok összeér, együtt próbáljatok meg eljutni a közösen kijelölt célig. Semmilyen hangot nem adhattok ki! Nem beszélhetitek meg, mikor hogyan indultok és álltok meg. *(Reflexiók megbeszélése.)*

Alkossunk betűket magunkból a taps után ötig számolok, s szülessen meg a térben egy O betű, vagy...D, M, Á, R, A. Milyen szót tudnátok kirakni a fentiekből? Bármilyen formát választhattok. *(Az eddigi élmények, gondolatok megbeszélése, asszociációs kör a tapasztalatokról.)*

Kosaramba ma titkokat rejtő tárgyakat hoztam. Válassz egyet, de ne nézd meg rögtön! Tedd a hátad mögé, kezdeddel vizsgálj meg! Egy szót kérek, amivel jellemzed a tárgyadat. Még mindig nem nézheted meg. Rajzold le a tárgyadat azok alapján, amit róla tudsz. Most megnézheted a tárgyadat, hasonlítsd össze: jól „láttad-e” a kezdeddel? Mondd el néhány mondatban a tárgyad történetét.

Mutasd be a gazdát, kinek a mije vagy? Kik tartozhatnának össze? Az összetartozókkal készítsünk egy maximum 3 perces improvizációt, amelyben minden tárgy szerepel, vagy egy tárgyjátékot ennyi időben. *(A tapasztalatok megbeszélése: mely tantárgyak tanításához tudjuk alkalmazni a játékokat?)*

Kalaplopó-„felelőség” játék. Két egyenlő létszámú csoportot alakítunk. A két csoport leül egymással szemben, közben minden csoport tagja a saját csoportjában megfogja a szomszédjai kezét. Az egymással szemben ülő csoportokban, az első széken ülők közé kerül az indító. Feladata, hogy feldobjon egy érmét: fej vagy írás. Az érmét csak a széken hozzá legközelebb ülők láthatják, mindenki más a csoportokban az irányítóval szemben a sorok végén egy széken lévő kalapra néz. Ha az irányító „fej” érmét dob, az első feladata, hogy amilyen gyorsan ezt észleli, megszorítja a társa kezét: üzenetet küld, amit mindenkinek a csapatában továbbítania kell. Ha az utolsóhoz ért, az utolsó játékosnak az a feladata, hogy a lehető leggyorsabban felkapja – megszerezze a kalapot. Ha ez sikerül, a csapat feláll, a székek mögött a kalaplopó az indító pozíciót foglalja el, tehát mindenki eggyel előbbre kerül, a kalap felé. A játéknak akkor van vége, ha a csoport tagjai visszakerülnek az induló helyükre. Van még egy szereplője a játéknak. A döntőbíró. Szerepe, hogy a kalap mögött figyeli, ki kapta el előbb a kalapot; kétes esetekben az ő döntése a mérvadó. A játék végén megbeszéljük, hogy ki milyen pozícióban hogyan érezte magát. Miért? Hol szeretne lenni a legjobban? Miért?

Négyszög játék. A tér négyszög alakú. Képzeletben négy részre osztjuk (lehet kijelölni ezt székekkel is). Az első szegmens az öröm helye, a második a szomorúságé, a harmadik a boldogságé, a negyedik a fájdalomé. Sétálunk „körbe” az elképzelt négyszögünkben. Tapsra megállunk, és amelyik részben megálltunk, egy olyan állóképet készítünk egyedül, amely az adott helyünkről eszünkbe jut, amely kifejezheti azt az érzést. A második körben a mozdulathoz tegyünk egy szót is, ami a helyünkről, helyzetünkről eszünkbe jut. A harmadik körben egy közös állóképet, a negyedikben egy történetet 5 képben. (*Reflexiók: hogyan kerültek egymás mellé az utóbbi játékok? „Az írástudók felelősége” gondolata. A tehetségfejlesztésben résztvevők egyéni és kollektív felelősége – beszélgetés.*)

3.4. Tanítási óravázlatok

3.4.1. Farkasmese Pilinszky János: *Fabula* című verse alapján

csoport: bármely korosztály, de elsősorban 12 év fölött

tér: osztályterem, közepén nagy térrel, falhoz tolt padokkal, körbe rakott székekkel, négy munkaasztallal

eszközök: papírlapok, zsírkréta, festék (esetleg lehetnek színes újságok, színes papírlapok), előre szétdarabolt fotók, olló, ragasztó, csomagolópapír, íróeszközök, szétvágott idézet (Pilinszky: *KZ oratórium*)

téma: Pilinszky János: *Fabula* című verse

cél: a sorból való kilógás több szempontú vizsgálata, okainak kutatása

tanulási terület: felelősség, előítélet kezelése, elfogadás, elfogadtatás, magány, magányossá válás útja, társas kapcsolatok, bizalom, önazonosság, morális kérdések

fókusz: *Mitől válik valaki magányossá?* Mi határozza meg viszonyulásainkat? Létezik-e eleve elrendelés? Ha igen, hogyan határozza az meg az ember személyiségét?

A drámatanár ismerteti az óra témáját, szerződés, a játék szabályainak közös elfogadása.

Bevezető, ráhangoló szakasz

Tanár: Arra kérlek benneteket, nézzétek meg a kezeiteket... bizonyára ti is szoktatok olyat játszani, ha az égre néztek: mit látok a felhők alakjából, mire hasonlít? Mi jut róla eszembe? Most tegyük ezt a kezeinkkel! Milyen állatot tudsz készíteni belőle?

Készíts állatot a kezedből, ha gondolod: színezz is!

Tanár: Írj a hátuljára jellemző külső vagy belső tulajdonságot!

Mutassuk be egymásnak kézállatainkat! Tegyük le őket középre. Válassz magadnak állatpárt, de úgy, hogy a „vélt” ellenfeleddel alkoss párt: például béka–szúnyog... írd át egymásnak levelet, mit szerettek a másikban. Kezdődjön úgy „azt szeretem benned...”

Tanár: Képet hoztam. Négy csoportban dolgozunk tovább. Minden csoportnak lesz egy-egy asztala. Az asztal meghatározott pontján – jelen esetben az ablak felőli oldalán – érhetsz a puzzle darabhoz, csak egy mozdulatot tehetsz. A csapat tagjai folyamatosan, egyenletes tempóban járják körbe-körbe az asztalt. Az a csapat „nyer”, ahol előbb összeáll (képek: farkas, Magányos cédrus, öregasszony, emberek...)

Tanári narráció: hol volt, hol nem volt, élt egyszer egy magányos farkas, magányosabb az angyaloknál...

Kontextus építés, szerepmélyítés

Tanár: Milyen az a farkas, amelyik magányosabb az angyaloknál? Milyenek a magányos angyalok? Mitől lehet egy angyal magányos? Mit jelenthet ez? Milyen kép él bennünk ezekről a fogalmakról? Arra kérlek benneteket, írd át fel a lap egyik oldalára a mondat befejezését: *farkas az, aki...* a másikra *angyal az, aki...*

Most gyűjtsük össze azokat a dolgokat, ami közös lehet a farkas és az angyal magányosságában. Írjuk fel ide a csomagolópapírra.

Most az egész csoportot kérem...ne beszéljétek meg, hogy ki legyen farkas ... ötig számolok, majd tapsra azt kérem, hogy az egész csoport alkosson egy képet a magányról, a magányos farkasról, középre a farkas kerüljön.

Tanár: Menjünk kicsit vissza az időben. Nézzük meg azt a folyamatot, azokat az okokat, amiktől a farkas és az angyal a magányos jelzót kapja. Csoportokban dolgozunk: a feladat minden csoportban az, hogy mutassa be az előzményeket, hogyan – mitől –, miért vált, válhatott magányossá a farkas, illetve az angyal. Milyen út vezetett addig, hogy azt mondhassuk magányos farkas–magányos angyal? Két csoportban dolgozzunk tovább: Az egyik csoport jelenítse meg 5 képben (ebből derüljön ki mi történhetett) a farkas életének azon lépéseit, ami miatt elmagányosodott, a másik tegye ugyanezt az angyalnál.

Tanári narráció: elvetődött egyszer egy faluba, s beleszeretett az első házba, amit meglátott; már a ház falát megszerette, érezte a kőművesek simogatását, de az ablak megállította. A szobában emberek ültek, istenen kívül soha senki olyan szépnek nem látta őket, mint ez a tiszta szívű állat.

Tanár: Ismét több csoportban dolgozunk, gyűjts kifejezéseket, rajzold le, készítsd el makettjét annak a háznak, amit a farkas gyönyörűnek látott. A másik csoport állóképet-tablót – izgalmas lehet montázst is! – készítsen azokról az emberekről, akiket a farkas olyan szépnek látott. Hogyan viszonyulnak ezek az emberek egymáshoz, milyen az arcuk? A harmadik csoport pedig készítse el a farkas naplójának bejegyzését erről. A negyedik csoportot arra kérem, jelenítse meg hangokkal ezt a jelenetet. Mindent felhasználhatsz hozzá, amit a teremben találsz. *(Néhány dob, csörgőt, követ, fadarabokat, vízzel töltött poharat, furulyát odakészítek...)*

Feszültség bevitele, tetőpont

Tanári narráció: éjszaka aztán bement a házba...

Tanár: Mi történhetett a házban? Mit gondoltok róla? Csoportban dolgozunk tovább: egyik csoport állóképben mutassa meg (gondolatkivetítés), a másik csoport készítsen belőle a helyi híradóba egy hírt, a harmadik csoport félperces hangos improvizációban mutassa be, a negyedik csoportot arra kérem az előzővel összekapcsolva, hogy tegye hozzá hangban a farkas megjelenését.

Tanár: Mindenki kap egy gondolatnyi papírdarabot, fejezze be a mesét!

Belső körbe álljon, aki megvédené a farkast, a középső kör azoké, akik nem tudják, hogyan viszonyuljanak hozzá, a külsőbe azok, akik úgy vélik, hogy van alapja annak, ami a farkasról először eszünkbe jut.

Tanár: fórum színház

Nézzük meg azokat a pillanatokat, amikor a farkas közeledik, bekukucskál, belép, és találkozik az általa gyönyörűnek látott emberekkel. *(Játszók kiválasztása.)*

A jelent ott kezdődik, hogy a farkas megpillantja a házat. Hangosan is ki-mondhatja gondolatait ez az állat...

Vajon hol lesz vége? (a csoport többi tagja rendezzi a jelenetet a játékvezető irányításával).

Tanári narráció: szeretném elmondani Pilinszky János: *Fabula* című versének befejezését: *nyitott szemmel állt egész éjszaka, s reggel is, amikor agyonverték.*

vagy

Tanár: Az utolsó feladat: egy versrészletet hoztam, de sajnos összekeveredtek a sorok... Segítetek kibogozni a szálakat...végül (*felolvasom Pilinszky sorait*). Melyik csoporté hasonlít rá, vagy írta ugyanazt, amit ő?
(*Reflexiók megbeszélése körben ülve.*)

3.4.2. A Fehér Farkas varázslata

csoport: egymást ismerő, a drámában nem feltétlenül jártas csoport, 12 év feletti életkorúaknak

tér: osztályterem, közepén nagy térrel, falhoz tolt padokkal

eszközök: papírlapok, zsírkréta, festék (esetleg lehetnek színes újságok, színes papírlapok), madzag, ragasztó, kövek, kavicsok, természetes anyagok, fadarabok stb. (hasznos lim-lom)

téma: változás szükségessége és elégséges feltételek áldozatvállalásaink áldozattá válásának

cél: önerőnk, saját képességeink, magunkba vetett hitünk vizsgálata

tanulási terület: felelősség, előítélet kezelése, elfogadás, elfogadtatás, magány, magányossá válás útja, társas kapcsolatok, bizalom, önazonosság, morális kérdések, változás és változtatási képességeink, ezek összefüggései

fókusz: *Mi határozza meg a változást? Mitől miért következik be a változás?*

A drámatanár ismerteti az óra témáját; szerződés, a játék szabályainak közös elfogadása.

(Ma egy indán faluba hívlak benneteket, történetünk ott játszódik.)

(*A terem közepén annyi szék van ahány résztvevő, plusz egy a játékvezetőnek, a székek kifelé fordítva.*)

1. Arra kérlek benneteket, hogy egyéni tempóban járjátok be a teret, nézzetek meg mindent alaposan. Tapsra helyezkedj el ebben a térben azon a helyen, amely neked tetszik!

Most sétáljunk tovább, közben állításokat fogsz hallani. Ha úgy érzed, hogy ez az állítás akár rád igaz, ülj le az egyik székre.

2. Zenét kapcsolok be. Amikor úgy érzed, valóban itt vagy teljesen lélekben, minden külvilági zajt, gondolatot letettél, megérkeztél, fordítsd a székedet a kör közepe felé.
3. Most, hogy kényelmesen elhelyezkedtetek arra kérlek titeket, mutatkozzatok be, de úgy, hogy a nevetek után egy olyan jelzőt tegyetek, ami titeket jellemez. Én István, a királynak neveztem el a játékot magamban: tehát sasa a sas... én így kezdem. A mellettem ülő elmondja az előzőt – vagyis az enyémet – hozzáteszi a sajátját.

(Fontos, hogy a játékvezető a végén mindenkiét elmondja!)

4. A következő játék a *Fusson az, aki...*a kör közepére áll valaki. A körben egy székkal kevesebb van, mint ahány játzó. A középén álló olyan külső-belső tulajdonságokat mond, amelyek rá is igazak. Akire még a körben igaz az állítás, feláll és igyekszik egy másik helyet találni gyorsan leülni. Eközben természetesen a kör közepén álló játékos is helyet akar foglalni, így valakinek nem jut szék. Ő marad középén és mond egy újabb állítást. Például: fusson az, aki barna hajú, vagy türelmetlen, vagy érzékeny stb. A játék elején meg kell határozni, hogy melyik tulajdonságokkal játszunk: külső vagy belső.
5. Remélem emlékeztek még, hogy az előzőekben milyen nevekkal mutatkoztatok be. Körben maradunk, álljunk fel. Én egy valakinek dobok egy labdát, majd hangosan kimondom azt a jelzőt, amit magáról mondott. Ő továbbdobja más valakinek, és ugyancsak hozzáteszi az általa mondott jelzőt. A melletted állóknak nem dobhatod, minden körben ugyanannak kell dobnod, és ugyanattól kapod a labdát. Ha mindenki kapott már labdát az utolsó játékos a kezdőnek továbbítja a labdát, aki egy személyben az összes labda irányítója is. Cél, hogy minél több labda kerüljön játékba.
6. Séta a térben. Csak tekintettel válassz magadnak egy párt! Tapsra állj a kiválasztottad mellé. Ki az, illetve kik azok, akik egymást választották? Ki az, aki más mellé került?

Most arra kérem a párokat, hogy szavak nélkül dolgozzanak. Álljatok egymás mellé, karotok, vállatok esetleg összezérhet...a cél, hogy a terem egyik végéből a másikba eljussatok úgy, hogy egymás mellé álltok, elindultok, és megálltok adott ponton. Beszélni nem szabad! Nagyon figyeljétek egymásra.

(A tapasztalatok megbeszélése: Ki volt az indító? Ki kinek a ritmusát vette fel? Hogyan sikerült együtt haladni, lépni? Egyáltalán együtt léptetek? Hogy történt a megállás?)

- 7a. Maradnak a párok. Üljetek le egymással szemben, kettőtök közé egy lapot tesztek, ketten kaptok egy ceruzát. Mindketten fogjátok meg a ceruzát. Zenét kapcsolok be. Milyen népcsoport, ország, világtáj jut róla eszedbe? Azt

kérem tőletek, hogy most kalandozzatok el egy amerikai indián faluba, és a zene segítségével rajzoljátok meg közös indián maszkotokat!

Ha elkészültetek írjátok alá indián neveiteket, azt, amit ez a törzs valamilyen tulajdonságotok alapján adott, vagy amelyet te ebben a törzsben valamilyen tulajdonságod, helyzeted alapján a sajátodnak érzel.

- 7b. Az asztalon fehér és színes papírlapokat, madzagot találsz. Zenét kapcsolok be, és arra kérlek, hogy míg a zene tart készítsd el a te saját indián maszkodat. Nem használhatsz mást, csak papírt és madzagot.

Most tedd fel a maszkodat és mutatkozz be, mondd el indián neved, amit ez a törzs valamilyen tulajdonságod alapján adott, vagy amelyet te ebben a törzsben valamilyen tulajdonságod, helyzeted alapján a sajátodnak érzel.

8. A teret négy részre osztjuk képzelten: az első rész az öröm helye. A második a szomorúságé. A harmadik a boldogságé. A negyedik a fájdalom helye. Menjünk a helyszínek közt. Amikor tapsolok, állj meg! Annak a helyszínek megfelelően, ahol épp vagy, idézd fel a törzs életéből azt a pillanatot, és állóképpel jelenítsd meg, amely a helyszínek megfelelő: vagyis örömet, szomorúságot, boldogságot vagy fájdalmat jelentett neked. Most menjünk tovább. Újabb tapsra ugyanez a feladat marad, csak egy mondatot hozzá is tehetsz hangosan: mi történt veled akkor ott.

Most sétáljunk tovább. Újabb tapsra a helyszínek megfelelően, ahol épp megálltatok együtt, készítsetek egy állóképet, mely közös öröm, boldogság, szomorúság vagy fájdalom volt. A következő feladat, hogy mutassátok meg két-két képben mi volt ennek az előzménye és mi lett a következménye.

9. Három csoportban dolgozunk tovább, szeretném, ha elkészítenétek az indián falu három helyszínének makettjét. Mindent, ami a teremben található felhasználhattok, oda építkezhetek ahova szeretnétek. Az első csoport készítse el azt a közös teret, helyszínt ahol a közösségi életük folyik. A második csoport egy család sátrának belsejét. A harmadik pedig a varázsló totemhelyét.

(Igyekezzünk minél több természetes anyagot behozni a makett építéséhez.)

10. Keress egy olyan társat a törzsben, akivel eddig a legkevesebbet beszéltél. Az lesz a feladatotok, hogy összeírjátok, milyen tulajdonságokat tartotok fontosnak egy jó varázslónál. Milyen legyen szerintetek egy jó varázsló?

Szerep a falon konvenció. Egy nagy csomagolópapírt tettem fel, nézzük meg hogyan dolgoztatok, mit gyűjtöttetek össze. Írjuk fel a közös csomagolópapírra.

11. Törzsi gyűlést tartunk. Ülünk körbe a közösségi terünkben (akár a makett mellett, vagy azt használva díszletként). Mi kell ahhoz, hogy törzsünk jól működhessen? Mi az, ami meggátolja a jó működést? Írjuk fel ezt is egy csomagolópapírra és tegyük a másik, a varázslóról összegyűjtött tulajdonságokat tartalmazó mellé. Van-e közös bennük?
12. Most menjünk át a totemoszlopunkhoz! Minden évben egy alkalommal a varázsló elé járulhatunk, leülve szemben vele egy székre elmondhatjuk, hogy mi az a megoldatlan személyes problémánk a törzsben, amiben a segítségét kérjük.
13. A játékosok a „forró szék”-ben ülve elmondják a gondjaikat, a játékvezető szerepbe-lépéssel olyan választ ad, ami nem egyértelmű, ami továbbgondolkodásra, esetleg újabb kérdés felvetésére késztet. Egy „indián” egyszerre csak egyet kérdezhet.

A tapasztalatok, hallottak megbeszélése. Milyennek éreztétek ezt a varázslót? Milyen volt ahhoz képest, amit összegyűjtöttünk a varázslóról?

14. Most mindenki kap egy lapot. Rajzold körbe a tenyered. Az ujjaidba írd bele azokat a tulajdonságaidat, amelyek alkalmassá tesznek arra, hogy varázsló lehess. A tenyeredbe azt írd, lennél-e te magad varázsló?

(Mindenképp felolvassuk.)

15. Most fejezzük be a mondatot:
 - én azért lehetnék varázsló, mert...
 - én azért nem lehetnék-lennék varázsló, mert...
16. Végül ülünk körbe! Egy gombolyagot dobok valakinek... mielőtt neki oda dobnám, azt mondom neki: szerintem te azért lennél jó varázslónak, mert... (és olyan tulajdonságot említ, amit abban az illetőben becsül, szeret, tisztel.). Miután megfogtam a gombolyag végét, a gombolyagot továbbdobom annak, akinek szántam. Ő megfogja a madzagot, valakit kiválaszt, és hasonló módon továbbítja azt. A játék végére egy különös alakzat születik. Visszafelé indul a gombolyag – most feltekerjük. Szerinted azért lennék jó varázsló, mert türelmes vagyok, pedig... (és a játékos befejezi a mondatot neki tetsző módon) stb. Így visszagombolyítjuk a fonalat.

IRODALOM

- Ágai Ágnes (1988): *Nemzedék*. Móra, Budapest, 5–62.
- Ágai Ágnes (1995): *Kamaszságok*. Generál Press Kiadó, Budapest, 3–59.
- Ágai Ágnes (2005): *Önarckép fintorokkal*. Prexton Nyomda és Kiadó, Budapest, 82–83.
- Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis, Budapest, 108., 115., 135. o.
- Bolton, Gavin (1993): *A tanítási dráma elmélete*. (Ford.: Szauder Erik.) Marczi-bányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 11–18, 68–83.
- Buda Béla (1993): *Empátia...a beleélés lélektana*. Ego School Bt. Kiadó, Budapest, 227–228.
- Czeizel Endre (2004): *Sors és tehetség*. Urbis, Budapest, 23–35, 67–83.
- Csepeli György (1993): *A meghatározatlan állat. Szociálpszichológia kezdőknek és haladóknak*. Ego School Bt., Budapest, 12–13.
- Drámapedagógiai olvasókönyv (1995). Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczi-bányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 104., 213. o.
- Előd Nóra (1997): *Multikultúra 3. – Drámajátékok*. Másképp Alapítvány, Budapest, 43–46.
- Gefferth Éva–Herskovits Mária (2004): *Csak keresni kell...* Treffort Kiadó, 15., 25. o.
- Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség*. ELTE Eötvös Kiadó, 27., 52. o.
- Gyarmathy Éva–Kunné Szörényi Katalin (2004): Alulteljesítő tehetségek alternatív oktatása. *Educatio*, 13. évf. 1. sz. 27. o.
- Hamvas Béla (1987): *Silentium–Tikos jegyzőkönyv–Unicornis. Vigilia*, Budapest, 194., 216., 241. o.
- Iskolapszichológia 26*. Sütőné Koczka Ágota: Szociális készségek fejlesztése kamaszokban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2003, 20–33.
- Iskolapszichológia 31*. Jávorné Dr. Kolozsváry Judit: Serdülők az iskolában. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2005, 89–100, 29–86.
- Janikovszky Éva: *Tükör előtt*. (egy kamasz fiú monológja)
<http://www.nemokap.hu/ir/kamasz.htm>
- Mező Ferenc–Mező Katalin (2003): *Kreatív és iskolába jár*. Tehetségvadász Stúdió, Debrecen, 32–53.

Neelands, Jonothan (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. (Ford.: Szauder Erik.) Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 9., 13. o.

Pilinszky János összes versei. Osiris Kiadó, Budapest, 1999, 31. o.

Rudas János (2007): *Delfi örökösei*. Lélekben Otthon Könyvkiadó, Budapest, 14–66.

Tehetség-kalauz. (Szerk.: Tóth László.) Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2000, 90. o.