

– átfogó, ugyanakkor az adott régió és a helyi közösség szükségleteiből kiinduló feladat-meghatározás, a földrajzi és a gazdasági (szektorális) megközelítés összekapcsolása.

A projekt építeni kíván a for- és nonprofit szervezetek, az állami szektor, valamint a hazai és pályázati rendszer együttműködésére. Külön megemlítendő, hogy a projekt során létrehozott teamek a projekt futamideje után várhatóan tovább dolgoznak.

Jegyzet

(1) Részlet a Kraiciné Szokoly Mária – Tibori Tímea *Romáinnov Mérési, képzési, foglalkoztatási program a magyar romák felzárkóztatásáért* (2003) c. projekt bevezetőjéből. VÉROSZ.

(2) Ld. u.o.

(3) Babusik Ferenc (2003): Roma gyerekek óvodáztatása. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 22–40. (Részlete: www.delphoi.hu)

(4) Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *ÚPSZ*, február, 56–59.

(5) Szeretnénk aláhúzni, hogy a hátrányos helyzetű, társadalmi kirekesztettséggel veszélyeztetett, a piac-képes (tovább)tanulásból kieső társadalmi réteg természetesen nem azonos a roma populációval, még akkor sem, ha a roma lakosság jelentékeny része ide tartozik. Ebbe a rétegbe tartozónak tekintjük mindazokat, akik tervszerű társadalmi segítség nélkül nem tudnak megküzdeni az elszegényedés és nyomor kilátástalanságával. Sajnos az oktatásügy területén a nemzetiségi és szociális szempontrendszer nem különül el, miközben az iskola roskadozik az iskolai sikertelenséget okozó szociális, szociokulturális és szociálpedagógiai feladatok alatt és ehhez képest viszonylag könnyen tud megfelelni a multi- vagy interkulturális, esetleg a nemzetiségi oktatás feladatainak.

(6) Javaslat a cigány gyermekek és fiatalok oktatásának ügyében. (2001) *ÚPSZ*, október, 89.

Kraiciné Szokoly Mária – Tibori Tímea

Irodalmi szerepjáték a nyelvtanárképzésben és -továbbképzésben

Az oktatásban és nevelésben alkalmazott szerepjáték lehetőségeiről már sokat írtak. De mit jelent pontosan a pedagógiai szerepjáték és az irodalmi szerepjáték fogalma, és mi a módszer lényege? A Hannoverben tevékenykedő Arbeitskreis Pädagogisches Rollenspiel tevékenysége nyomán bemutatjuk a pedagógiai szerepjáték fő jellemzőit, illetve egyik típusa, az irodalmi szerepjáték módszerének elméleti hátterét. Mindezt a német szakos hallgatók egyetemi képzésének és a nyelvtanárok továbbképzésének aspektusából vizsgálva, vagyis keresve a módszer létjogosultságát az idegen nyelven zajló autentikus nyelvórai kommunikációban és a tanárok személyi kompetenciáinak fejlesztésében.

Pedagógiai szerepjáték

A nyelvtanárképzés, valamint a -továbbképzés tartalmának és módszereinek kiválasztásában létezik két alapvető szempont. Az első az egyetemisták és a nyelvtanárok személyiségének fejlesztése, annak érdekében, hogy a szakma elvárásainak meg tudjanak felelni, a másik pedig nyelvi kompetenciájuk izgalmas, új-

szerű és motiváló módszerekkel történő fejlesztése és szintentartása. Ennek egyik hatékony eszköze lehet a drámapedagógia, amely mind pedagógiai, mind nyelvi célok elérését szolgálhatja. (*Marlok*, 2003) A drámapedagógiához hasonlóan dramatikus technikákra épül a pedagógiai szerepjáték is, ami szintén komoly lehetőségeket rejt magában a fent megnevezett képzési célok elérése céljából.

A szerepjáték mind a pszichológia, mind a pedagógia eszköztárában gyakran használt módszerek számít, melynek egyik fontos célja az abban résztvevők személyiségének fejlesztése. A Hannoverben működő Arbeitskreis Pädagogisches Rollenspiel munkatársai mintegy tizenöt éve izgalmas munkába fogtak, melynek lényege a pszichológiai és pedagógiai szerepjátékok szintézise és a pszichológiai szerepjátékok elsősorban pedagógiai célok elérésére történő adaptálása. A dramatikus szerepjátékok széles skálájának ismeretében és az oktatásban szerzett tapasztalataik eredményeként egy olyan újfajta irányzatot teremtettek meg, melynek

a 'szerepjáték-pedagógia' elnevezést adták. Wolfram Mävers, a Hannoveri Egyetem professzora és az egyesület egyik központi alakja, aki a Magyar Bibliodráma Társaság meghívására már többször is járt hazánkban, a módszer lényegét a következőképpen definiálja: „Rollenspielpädagogik bietet gruppenbezogene, selbsterfahrungs- und handlungsorientiertes Lehr-Lern-Verfahren auf dem Werthintergrund humanistischer Psychologie und Pädagogik.” (1995. 9. o.)

A 'szerepjáték-pedagógia' lényegét követzőképpen határozza meg: intra- és interperszonális, valamint intra- és interkulturális viselkedésformák megértéséhez, tanulásához és a konfliktushelyzetek megoldásának elősegítéséhez ötvözi a pszichodráma, a bibliodráma és bibliadráma (1), a viselkedésterápia, a beszédterápia, az alaklélektan, a tanítási dráma (2), a tandráma (3) és az improvizációs színház technikáit. A módszer alapja a cselekvésen és játékon alapuló 'pedagógiai szerepjá-

ték', mely tanítási-tanulási/nevelői hatását a szerepek és helyzetek átélésén és azok megtapasztalásán keresztül éri el.

A pedagógiai szerepjáték három fő típusát különböztethetjük meg:

– *Protagonista szerepjáték*, mely középontjában egy főszereplő áll, aki saját kommunikációs sémáit vagy viselkedését szeretné megérteni, és saját problémás viselkedési mintáira keres alternatívákat. Bár az elnevezés hasonlít a pszichodráma fő játéktípusára, ez mégsem hagyományos értelemben vett pszichodráma. A pszichodráma fő eszközeit, a tükrözést, a szerepcserét és a duplázást ugyan nélkülözhe-

tetlen eszköznek tekintik, de azokat kizárólag pedagógiai céllal, a megértés szolgálatában használja, a terápiás célokat szolgáló regresz-sziós munkától viszont teljes mértékben eltekint.

– *Csoportjáték* mely olyan improvizatív jellegű szerepjáték, ahol a csoport minden tagja saját maga által választott szerepekben aktívan részt vesz. A játék témája mindenkor szoros kapcsolatban áll a csoport aktuális helyzetével.

– *Szövegalapú szerepjáték* vagy más néven 'narratív szerepjáték' (4), mely megjelenítésre és szerepjátékra alkalmas szövegek – mesék, mondák, mítoszok, bibliai történetek, irodalmi szövegek vagy újságszövegek – alapján jön létre. Ez a pedagógiai szerepjáték legkomplexebb típusa, melyet három tényező kölcsönhatása, vagyis a résztvevők egyéni dinamikája, a csoportdinamika és a játszott történet dinamikája irányít. A játék nem az adott történet színpadi megjelenítésre alkalmas dramatizálása, hanem a résztvevők szerepátélésén alapuló improvizációja. Irodalmi

A szövegek feldolgozásának módszerét vizsgálva két fő irányzatot különböztethetünk meg. Az egyik, amikor a szöveghez, az abban foglalt eseményekhez és a megadott információkhoz történő maximális ragaszkodás jegyében zajlik a játék, a másik pedig, amikor a szöveg csak a szerepjáték elindításául szolgáló impulzusként jelenik meg. A játék során megvalósuló események akár teljes mértékben is eltérhetnek a szövegben leírtaktól. Mävers és Volk-von Bialy (1995) ezt a két típust 'rekonstruáló', és 'konstruáló' irodalmi szerepjátéknak nevezi.

szöveg nyomán megvalósuló típusát nevezzük 'irodalmi szerepjátéknak'.

A három típus sosem válik el egymástól teljesen, és egymást mindenkor kölcsönösen kiegészítik. Tulajdonképpen csak prototípusoknak tekinthetők, melyek a csoportfolyamattól és az egyéni dinamikától függően bármikor átválthatnak egymásba. „Die prozeßgerechte Kombination dieser drei Grundtypen des pädagogischen Rollenspiels führt erst zur besonderen Qualität der Rollenspielpädagogik als eines kulturtherapeutisch orientierten, erlebnisbe-gründeten Handlungskonzeptes für den Bildungs- und Beratungsbereich.” (Mävers, 1995. 12.)

Fontos a 'szerepjáték-pedagógia' lényegének megértése végett még annak tudatosítása, hogy a cél nem a társadalmilag elvárt szerepek támogatása és azok tanítása, és itt elsősorban a cégek által munkatársainknak szervezett tréningekre gondolok, ahol a jelenlévők azt tanulják, hogyan lehetnek tökéletesebb eladók vagy munkatársak. Elsősorban arról van szó, hogyan törhetünk ki saját 'szerepbörtönünk'ből, hogyan gazdagíthatjuk belsőkönkből kiindulva viselkedési mintáinkat, hogyan válhatunk hitelesebbekké, valamint hogyan sajátíthatunk el egyre szabadabb és spontánabb viselkedési formákat. További fontos cél mások viselkedésének és cselekvési szándékainak jobb megértése is.

Szövegalapú szerepjáték

A pedagógiai szerepjáték 'mintha' kontextusának megteremtését többféle impulzus indíthatja el. Ez lehet kép, zene, történet vagy egy szöveg. Vizsgáljuk a továbbiakban a 'szövegalapú szerepjáték' legfontosabb sajátosságait, mivel véleményem és tapasztalatom szerint ez a német szakos egyetemisták és nyelvtanárok célcsoportjánál a korábban megnevezett célok elérése érdekében felettebb hatékony és rendkívül izgalmas eljárás, melynek módszertanáról eddig alig írtak.

Az egyetemistákkal és némettanárokkal végzett szövegalapú dramatikus játék kiindulópontjául a szövegtípusok végtelen tár-

házából merítve kézenfekvőnek tekintem, hogy arra irodalmi szövegek kiválóan alkalmasak, elsősorban természetesen a német nyelvű irodalomból merítve. De ugyanígy megfelelnek mesék, mítoszok vagy bibliai szövegek is, vagyis minden olyan alkotás, melyben általános emberi viszonyok jelennek meg. Ezekben a szövegekben az emberiség ősi tudása kristályosodik ki, s így azok történéseinek belső megtapasztalása a személyiség gazdagodásának egyik eszköze lehet. És mivel a lelket általában mélyen megszólítja, kiváló impulzus a valós kommunikációra is, ami az adott esetben idegen nyelven valósul meg.

Az irodalomdidaktika ugyan foglalkozik szövegek dramatizálásának módszertani kérdéseivel, de a hangsúly ott elsősorban az adott irodalmi szöveg jobb megértésén van. A munka hagyományosnak tekinthető célja az esetek többségében a kultúráközvetítés, és az eljátszás is ezt a célt szolgálja. Nem ritka az irodalmi szövegekkel zajló dramatikus munka esetén az sem, hogy végül előadás születik belőle.

Természetesen a feldolgozott szöveg mélyebb megértése és a kultúráközvetítés fontos részcel, hiszen részben éppen ezért alkalmasak ezek a szövegtípusok. A pedagógiai szerepjátékban azonban az adott esetben mégsem ez az elsődleges. A szöveggel való munka fő célja, hogy a résztvevőket 'egyénként' és 'csoportként' jelen élethelyzetükkel és meglévő életpasztalataikkal szoros kapcsolatban álló tematika segítségével tudatos és tudattalan szinten megszólítsuk. Az idegen nyelven zajló folyamatokban pedig ez által feltámasszuk kommunikációs kedvüket, így kísérletet téve a valós nyelvórai kommunikáció létrejöttére.

A résztvevők személyiségének vonatkozásában a szerepek megtapasztalása révén szeretne hozzájárulni annak gazdagodásához, és működésének jobb megértéséhez. Lehetőséget kíván teremteni a szerepkísérletezésre és a szereptanulásra is. A szövegekkel zajló munka célja tehát a szerepjáték révén megvalósuló nyelvgyakorlás és a szervezett képzés és továbbképzés keretében belül megvalósuló oktatási és nevelési

célok elérésére szolgáló, szerepek átélésén alapuló személyiségfejlesztés.

Joggal merül fel azonban a kérdés, hogyan valósulhat meg 'szabad kommunikáció' éppen szöveggel zajló munka kapcsán? Hogyan lehetséges az, hogy ne a szövegek egyszerű reprodukálása valósuljon meg laikusok, vagyis színészi tehetséggel csak ritkán megáldott egyetemisták és tanárok révén? Ahhoz, hogy erre a kérdésre választ kapjunk és a szövegalapon létrejövő dramatikuss játék módszertanának lényegét megértsük, vizsgáljuk meg a 'rekonstruáló' és 'konstruáló' irodalmi szerepjáték közti különbséget és az irodalmi hermeneutikára épülő 'üres helyek elméletét'.

Rekonstruáló és konstruáló szerepjáték

A szövegek feldolgozásának módszerét vizsgálva két fő irányzatot különböztethetünk meg. Az egyik, amikor a szöveghez, az abban foglalt eseményekhez és a megadott információkhoz történő maximális ragaszkodás jegyében zajlik a játék, a másik pedig, amikor a szöveg csak a szerepjáték elindításául szolgáló impulzusként jelenik meg. A játék során megvalósuló események akár teljes mértékben is eltérhetnek a szövegben leírtaktól. *Mävers* és *Volk-von Bialy* (1995) ezt a két típust 'rekonstruáló', és 'konstruáló' irodalmi szerepjátéknak nevezi

A rekonstruáló szerepjáték célja egy választott szerepen keresztül, a szöveghez való maximális ragaszkodás révén a mű mélyebb megértése s ezáltal a személyiség gazdagodása. A játék menetének relatív kötött szabályai vannak. Első lépése a szöveg kiválasztása, ami a vezető feladata a találkozást megelőzően. A csoport a szöveggel annak felolvasása révén ismerkedik meg. A szereplők felsorolása után a jelenlévők kiválasztják azt a szerepet, melyet játszani szeretnének. A csoporttagok meghatározzák a kezdő jelenetet, majd felépítik a játékteret. A szerepinterjú után kezdődik a játék, melyet reflexiók beszélgetés zár.

A konstruáló irodalmi szerepjáték ezzel szemben sokkal inkább a csoport kreativi-

tására épít. A szöveget csak kezdő impulzusnak használja. Azt át lehet írni, vagy akár teljesen meg lehet változtatni. A játék szinte minden esetben túllépi a szöveg kereteit. Ez kétségtől hallatlanul izgalmas folyamat. A vezetőnek és a csoportnak azonban egyaránt komoly gondot jelenhet az egyéni elképzelések összehangolása, nehogy a játék kudarcba fulladjon. Ez a típus tulajdonképpen szöveg alapon zajló rögtönzés, melynek már meglehetősen kevés kapcsolata van a szöveggel. A konstruáló irodalmi szerepjáték menete alapjaiban megegyezik a rekonstruáló játékkal, tehát első lépés a szöveg kiválasztása, szerepek kiosztása, tér berendezése, interjú és játék.

A rekonstruáló és konstruáló irodalmi szerepjátékról írtak viszont még mindig nem adnak választ arra a kérdésre, hogy mitől más ez, mint egy mű osztályteremben megvalósuló, nézők nélküli 'színpadra vitele'. Mitől válik ez a résztvevők számára motiválónak? Mért van kedve a résztvevőknek szerepbe lépni és játszani? Hogyan kapcsolódik az olvasott szöveg objektív léte az olvasóhoz mint befogadóhoz? Mi tehát az irodalmi szerepjáték módszerének és sikerének lényege?

Az 'üres helyek' szerepe

Lensch (2000) az irodalmi recepcióesztétika fenomenológiai felismeréseire támaszkodva a szerepjátékot kvalitatív kutatási módszerként (*Sader*, 1986) felhasználva jut arra a következtetésre, hogy a szerepjáték során a szövegekben található 'üres helyek' ('Leerstelle') és 'nem-definiált tartalmak' ('Unbestimmtheiten') teremtik meg a játék igazi kereteit, és ezek teszik lehetővé és izgalmassá a játékot. Vizsgáljuk meg röviden az elmélet lényegét.

Az irodalmi recepcióesztétika (5) tárgya az irodalmi művek hatásmechanizmusának vizsgálata, vagyis azoknak az összefüggéseknek a megtalálása, melyek a szöveg sajátosságai, az olvasó tudata és az olvasási mód között fennállnak. A szöveg értelmezéséről a hangsúlyt a szöveg befogadási folyamatára helyezi, vagyis nem azt vizsgálja, mit akar közölni a szerző, ha-

nem hogy mit fedez fel az olvasó a műben. Az olvasó a szöveget saját szűrőjén átengedve akarva-akaratlanul is túllép annak objektív határain, és a sorok között is olvas. Képzletét pedig általában éppen a szövegben található nem definiált helyek aktiválják, és azok ösztönzik továbbgondolkodásra.

Az irodalmi szövegek tehát sosem kizárólag a leírtak által hatnak, sokkal inkább a szövegben üresen maradt helyek olvasói fantázia segítségével történő megtöltése révén. Az olvasó számára a szöveg jelentése, annak objektív valósága és az olvasó saját értelmezésének összekapcsolása révén az egyén tudatában és lelkében jön létre. „Der virtuelle Interaktionsprozess zwischen Text und Leser wird sowohl von den Textstrukturen als auch von den Erfahrungen und Werthaltungen des Lesers geprägt. Literatur bildet Wirklichkeit damit nicht ab, vielmehr entfalten sich ihre Wirklichkeitsangebote erst, wenn der Leser sie wahrnimmt, aufnimmt und in seiner Phantasie ausmalt.” (Lensch, 2000. 10. o.)

A hetvenes évekből származó elmélet az irodalomelméletben mára már háttérbe szorult, és sok akkori felismerést revidiáltak. Az irodalomtanítás és személyiségfejlesztés didaktikájára viszont nagyon erős hatást gyakorolt és gyakorol a mai napig. Németországban az irodalmi recepcióesztétika felismeréseire támaszkodva kidolgozták annak koncepcióját, hogyan törjék meg az olvasó magányát az emberi alapkérdéseket feszegető történetek (irodalom, mítosz, biblia) közös olvasása és értelmezése, valamint eljátszása révén. A módszert iskolákban, továbbképzéseken, felnőttképzésben, szupervízió és egyházi oktatásban egyaránt alkalmazzák. S bár a célcsoportok különböznek egymástól, módszereiket tekintve nagy hasonlóság jellemzi őket. A különböző irányzatok folyamatosan és kölcsönösen hatnak egymásra.

Minden különbség ellenére abban valamennyi irányzat képviselői egyetértenek, hogy az olvasás nem egyenlő az olvasottak eljátszásával. És ez az egyik leglényegesebb felismerés. Az olvasottak eljátszása sokkal intenzívebb élményt jelent, mint az

olvasás. A szerepjáték olyan reproductív-produktív folyamat, ahol az olvasó projekciója kognitív és érzelmi szinten is összetelálikozik a szerző szándékával.

Az irodalmi szerepjáték három fő eleme az olvasás, a megértés és a játék. A játék minőségét a szöveg, az egyének értelmezése és a csoportfolyamatok határozzák meg. Ez annyit jelent, hogy mivel az irodalmi szerepjáték alapvetően folyamatok megélésére fókuszált csoportmódszer, a szöveg adottságain és az egyén értelmezésén túl a játék létrejöttében a csoport együttműködése is döntő szerepet játszik. Ezért minden játékot kizárólag az adott csoport vonatkozásában lehet értelmezni, annak jelenétől sosem választható el.

Most azonban térjünk vissza Lensch kutatására, aki a recepció vizsgálatához a szerepjátékot használja adatfelvételi módszerként. Erre azért van mód, mivel a csoportos játék során az egyéni értelmezési módok nem maradnak elrejtve az olvasó tudatában. A játék során reprezentálódnak, s így a megfigyelés és elemzés számára hozzáférhetővé válnak. A szövegek eljátszásának módjából pedig vissza lehet következtetni az olvasói recepcióra, és a különböző értelmezési módokat össze lehet vetni egymással.

Vizsgálódásai eredményeként Lensch arra a felismerésre jut, hogy az olvasók egyéni értelmezései éppen a korábban megnevezett 'üres helyekben' jelennek meg. Ezek alapján az irodalmi szerepjáték módszertanára vonatkozóan azt a számunkra lényeges végkövetkeztetést vonja le, hogy játszani az üres helyekkel kell. „Spielen, was (nicht) im Buche steht.” Nem véletlen tehát, hogy ez disszertációjának a címe.

Az üres helyek játékban történő megtöltése viszi bele az olvasót a történetbe. Ez jelenti számára az izgalmas kihívást és a szöveghez mint kerethez való ragaszkodás ellenére megvalósuló konstrukció lehetőségét. Bár a szerző tisztán látja, hogy az irodalmi szerepjáték sikerének vagy kudarcának okára nincs általános szabály, tapasztalata szerint a fantáziát nem a meglévő rekonstruálása, hanem az üres helyek által kínált konstruálás lehetősége indítja

be, ami a játék megvalósulásának egyik fontos kritériuma. Minél több üres hely van tehát egy szövegben, annál hatékonyabb és érdekesebb a szerepjáték. Így a szöveg kiválasztásának fontos kritériuma, hogy elegendő üres hellyel rendelkezzen, vagyis kellően nyitott legyen. Túl kevés üres hely esetén a játék könnyen unalmassá válhat. A játék dinamikáját mindenkor az egyén szerepválasztása és játéka, az üres helyek kitöltésének módja, a csoport közös értelmezése és természetesen a szöveg adottságai alapján létrejövő folyamatos kölcsönhatás határozza meg.

Lensch kutatásában kísérletet tesz a szövegben található üres helyek tipologizálására is. Véleménye szerint üres hely egy szövegben akkor jelenik meg, ha:

- egy esemény körülményei, melyekre a szövegben utalás történik, nincsenek kellően körülhatárolva;
- az események vége hiányzik, vagy azzal az olvasó nem tud egyetérteni;
- a szereplők cselekvési szándékai nincsenek megnevezve;
- egy pszichikai instancia, mely létrehozható, nincs körvonalazva, és így hatás nélkül marad;

– a szereplők között minden kétséget kizáróan létező szociális kapcsolatok jellege nincs pontosan meghatározva;

– a cselekmény végét vagy belső logikáját biztosító cselekményszálak hiányoznak.

Mindennek tükrében Lensch az üres helye nyolcféle típusát különbözteti meg:

- temporális, vagyis ismeretlen időviszonyok;
- szociális, vagyis ismeretlen szociális kapcsolatok;

– intencionális, vagyis ismeretlen indítékok;

– csoportdinamikai, vagyis a szereplők közti meghatározatlan hierarchikus viszonyok;

– pragmatikai;

– pszichodinamikus, vagyis a szereplő lelkében zajló tisztázatlan folyamatok;

– finális, vagyis ha az olvasó a szöveg végével vagy egy jelenet kimenetelével nem elégedett;

– mesterséges, vagyis ha a vezető a szöveg végét nem adja meg, az hiányzik, és azt kell eljátszani;

A fantáziát nem a meglévő rekonstruálása, hanem az üres helyek által kínált konstruálás lehetőségére indítja be, ami a játék megvalósulásának egyik fontos kritériuma. Minél több üres hely van tehát egy szövegben, annál hatékonyabb és érdekesebb a szerepjáték. Így a szöveg kiválasztásának fontos kritériuma, hogy elegendő üres hellyel rendelkezzen, vagyis kellően nyitott legyen. Túl kevés üres hely esetén a játék könnyen unalmassá válhat. A játék dinamikáját mindenkor az egyén szerepválasztása és játéka, az üres helyek kitöltésének módja, a csoport közös értelmezése és természetesen a szöveg adottságai alapján létrejövő folyamatos kölcsönhatás határozza meg.

Lensch kutatása véleményem szerint a szövegalapú szerepjáték módszertana szempontjából korszakalkotó jelentőségű. Áthidalja azt a problémát, ami a szövegalapú játék egyik legnehezebb eleme. A pusztán rekonstrukciótól megnyitja az utat a konstrukció felé, melynek a szöveg realizálása viszont keretet szab. Lehetővé válik a szöveg jobb megértése és emellett a kreativitás megteremtése. Megkaptuk tehát a választ korábbi kérdéseinkre. A szövegalapú dramatikus játék során a szövegben található üres helyek kitöltése a

kulcsmozzanat. Ennek tudatosítása minden játék tervezési folyamatában, vagyis a szöveg kiválasztásától a játék lebonyolításáig nélkülözhetetlen. Célszerű figyelembe venni mind a játék kereteinek megadásakor, mind a játszható szerepek meghatározásakor.

Összegzés

A pedagógiai szerepjáték, illetve annak harmadik típusa, a szövegalapú szerepjáték tapasztalatom szerint kiváló eszköz az

idegen nyelven megvalósuló autentikus kommunikáció létrejöttére és a résztvevők személyiségének fejlesztésére. Egyetemistákkal és nyelvtanárokkal végzett munkám ezt egyértelműen igazolja. Jelen cikkben elsősorban fogalmak bevezetésére és a módszer elméleti háttérének bemutatására helyeztem a hangsúlyt. A szövegalapon létrejövő dramatikus folyamat részletes bemutatása és példákkal történő illusztrálása egy későbbi írás feladata. (6)

Jegyzet

- (1) A 'bibliodráma' írott formájú irodalmi szövegek, mítoszok, mesék dramatikus formában történő feldolgozását jelenti abból a célból, hogy a játékosok a szövegekben rejlő tartalmakhoz a drámai akció révén közelebb kerüljenek. A személyes megközelítés módja az eljátszás. A 'bibliodráma' egyik lehetséges változata a 'bibliadráma', mely bibliai történetek dramatikus feldolgozását jelenti. Egyértelműen német hatásnak köszönhetően Magyarországon a 'bibliodráma' fogalmát ebben a második értelemben, vagyis bibliai szövegek dramatikus feldolgozása értelmében használják. (Sarkady – Nyáry, 2001)
- (2) Tanítási dráma alatt a Bolton- (1993) féle 'D-típusú' drámát értjük, ami elsősorban a Magyar Drámapedagógiai Társaság fő profilja.
- (3) Tandráma ('Lehrstück') az a Brecht által megteremtett műfaj, melynek célja nem annak művészi előadáson történő bemutatása, hanem a nézők előadásba történő bevonása révén megvalósuló erkölcsi nevelése.
- (4) Az eredeti elnevezés az 'Erzählrollenspiel' vagy 'narratives Rollenspiel'.
- (5) Az irodalmi recepcióesztétikáról részletesen olvashatunk Jauss (1977, 1997), Gadamer (1981), Ingarden (1993) és Iser (1994) írásaiban.
- (6) A Budapesti Goethe Intézet szervezésében 30 óras akkreditált továbbképzésen vehetnek részt az irodal-

mi szerepjáték módszertanát mélyebben megismerni szándékozó érdeklődők. Ennek a továbbképzésnek két fő célja van. Egyrészt a résztvevők saját élménye, vagyis a játék megtapasztalása, másrészt a módszer iskolai alkalmazhatóságának vizsgálata.

Irodalom

- Bolton, G (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest. (Eredeti mű: Bolton, G. (1979): *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman, London.)
- Gadamer, H. G. (1981): *Philosophie und Literatur*. München.
- Ingarden, R. (1993): Konkretisation und Rekonstruktion. In: Warning, R. (1993, szerk.): *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München. 42–71.
- Iser, W. (1993): Die Appellstruktur der Texte. In: Warning, R. (1993, szerk.): *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München. 228–252.
- Jauss, H. R. (1977): *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik I*. München.
- Jauss, H. R. (1997): *Rezeptionsästhetik – esthetik. Theorie und Praxis*. München.
- Jaus, H. R. (1997): *Rezeptionsästhetik – esthetik. Theorie und Praxis*. München.
- Lensch, Martin (2000): *Spielen, was (nicht) im Buche steht. Die Bedeutung der Leerstelle für das literarische Rollenspiel*. Waxmann, Münster – New York – München – Berlin.
- Marlok Zsuzsa (2003): Drámapedagógia és nyelvtanárképzés. *Iskolakultúra*, 6/7. 153–159.
- Mävers, W. – Volk-von Bialy, H. (1995): *Rollenspielpädagogik – Entwicklungsperspektiven für ein erlebnisgegründetes Lern-Lehr-Verfahren. Pädagogisches Rollenspiel*, 18. 29/30. 5–106.
- Sader, M (1986): *Rollenspiel als Forschungsmethode*. Opladen.
- Sarkady K. – Nyári P. (2001): „Színről színre” – a bibliodrámaról. In: Zseni A. (2001): *Ligetünk. Pszichodráma a gyakorlatban*. VI. Budapest, Animula. 46–64.

Marlok Zsuzsa

Az oktatási rendszer Skóciában – magyar szemmel

Bár Skócia földrajzi, nyelvi, gazdasági és valamelyest kulturális szempontból is Angliához áll leginkább közel, az oktatási rendszere meglehetősen eltér a legnagyobb szigetországtól. A tartalmi szabályozás semmiféle jogi alappal és háttérrel nem rendelkezik: nincs Nemzeti Alaptanterv, nincsenek központi vagy kerettantervek.

Az iskola munkáját a Skót Oktatási Minisztérium ajánlásokkal és tantervi segédletekkel segíti, ám nem szabályozza a helyi tantervek kialakítását, helyettük nemzeti irányelveket mutat, mint például: felkészítés az életre; érték- és emberi jogok; esélyesség és egyenjogúság; a tudás és tanulás háttartalanságai.