

Az unalom a vég

2. rész

(Le diable c'est l'ennui)

Peter Brook

1991. március 9-10-én (Atelier du Chaudron, Cartoucherie de Vincennes) Peter Brook több francia gimnázium színművészeti osztályaért felelős tanárokkal és művészekkel találkozott. A Művelődési Minisztérium Színházi Vezetősége által rendezett találkozó témája az érettségi követelménybe felvett Az üres tér című könyv köré szerveződött.¹

Az üres tér egyik hozzátartozó és elkerülhetetlen aspektusa a díszletek hiánya. Ezzel nem minősíteni szeretnék, nem ítéletet hozok itt, de a szörszálhasogatás kedvéért hangsúlyozom, hogy ha egy tér üres, akkor nincsenek benne díszletek. Ha van díszlet, akkor a tér nem üres, akadály van benne, még akkor is, ha igen szép tárgyakról van szó. Ez esetben már a néző szelleme is be van bútorozva. Az a hely, ahol ma találkozunk, nem mesél semmilyen történetet. Ezt hívhatjuk üres térnek, még ha le is terítettünk két szőnyeget, egyet a padlóra, egyet meg hátra, hogy szimpatikusabbá és melegebbé tegyük a helyiséget, amire a terem falai önmagukban nem képesek. Egyikünk személyes képzelőerejét, figyelmét, gondolkodását sem akadályozza semmi. [...] A képzelőerő működésének egyik feltétele a díszletek hiánya. A színészeket belehelyezni egy üres térbe annyi, mint egy laboratóriumi kísérlethez hasonló helyzetbe hozni őket: keresünk valamit az életben, és nagyon erős fénybe állítjuk, hogy jobban lássuk.

A színházban az üresség lehetővé teszi, hogy a képzelőerő kitöltse a lyukakat. Látszólag paradox módon minél kevesebbet adunk neki, annál elégedettebb. A képzelőerő egy izom, nagyon szívesen játszik. Megfogom például ezt a műanyag flakont, és úgy döntök, hogy ez a pisai ferdetorony. Játshatok vele, meghajlíthatom, megpróbálhatom eldönteni, talán még össze is omlaszthatom, földhöz vághatom... Mindezt elképzelhetjük a színházban vagy az operában, és a flakon erősebb képet hozhat létre, mint azok a speciális mozis effektek, melyek ezrek szeme láttára hoznak létre egy igazi tornyot, egy igazi földrengést stb. A képzelőerő, ez az izom, ilyenkor kevésbé elégedett.

Ebből láthatjuk, hogy mit is jelent a közönség részvétele. A 60-as években a közönség közreműködéséről álmodtak. Naivan azt gondolták, hogy „részt venni” annyi, mint testileg megnyilvánulni, felugrani a színpadra, sűrögni-forogni és a színészek csoportjának tagja lenni. Minden lehetséges, és az ilyenfajta előadások néha nagyon érdekesek, de a „részvétel” más. Abban áll, hogy a színpad cinkosai leszünk, és elfogadjuk, hogy a műanyag flakon a pisai ferdetoronnyá válik vagy egy a Holdra induló rakétává. [...] Mindez lehetséges, ha üres térben vagyunk. Mindenféle megállapodás lehetséges és elképzelhető, csak a formák hiányától függenek.

Amikor nem tart fogva bennünket a tér és az idő egysége, amikor a tér teljességgel meghatározatlan, a hangsúly kötelezően az emberi kapcsolatokra helyeződik. Az érdeklődést az tartja fenn, ami egy ember és a másik között történik, a társadalmi összefüggés... Ha a cselekmény témája egy gazdag nő és egy tolvaj közti kapcsolat, nem a díszlet, és nem is a kellékek fogják létrehozni ezt a kapcsolatot, hanem a történet, maga a cselekmény. A férfi tolvaj, a nő gazdag, egy bíró érkezik: a nő, a tolvaj és a bíró közti emberi kapcsolatok teremtik meg a kontextust. A díszletet – a szó élő jelentésében – a szereplők közti játék hozza létre dinamikus és teljességgel szabad módon. Az egész játéknak, beleértve a szöveget, közvetlenül a lehető legnagyobb, legintenzívebb feszültség kifejezőjének kellene lennie. Ha valós díszletek által berendezett helyzetben találjuk magunkat, ablakkal, páncélszekrénnel, ajtóval... akkor moziban vagyunk. A ritmus és a játék feszültsége ott lanyhább. A vágás közbelépésére van szükség, hogy rátaláljunk az élet dimenziójára.

A színházban az egyik és a másik mondat közti kapcsolat nem olyan, mint az életben; egy majdnem architektúrális kapcsolat áll fenn egy feszültség és a másik között. Ezzel visszatérünk a kiindulási pontunkhoz. Ahhoz, hogy meglegyen a színház és a nem színház közti különbség, a mindennapi élet és a színházi

¹ A világhírű rendező írásából részleteket jelentetünk meg – a szerző engedélyével, új fordításban, három részben. (Brook írását magyar nyelven először a Színház című folyóirat közölte, 1992-ben.)

térben folyó élet közti különbség, a térben és az időben lévő sűrítést nem választhatjuk el az energia intenzívabbé tételétől. Ez alkot nagyon erős köteléket a nézővel. Ezért van mindig zene a népi színjátszás minden formájában. Nemrég láttam Üzbegisztánban egy nagyszerű előadást, egy ütős hangszeres mutatta be. Komédia volt egy férfiről, a szeretőjéről, a feleségéről és egy szolgálóról, egy sor féltékenységi és félreértési jelekkel. A jeleneteket folyamatosan táplálta az összes szereplő kapcsolata a zenével. A zenész nemcsak követte és kísérte a szereplőket, hanem állandóan bekapcsolódott az előadásba, kommentált, közbeszólt a cselekmény közepén stb. Miért volt ez jó? Mert energiát töltött az előadásba, élőbbé, vidámabbá tette.

Általában, és ezért a legnehezebb művészetek egyike a színház, három dolognak kell egyszerre és tökéletes harmóniában megtörténnie.

Egyrészt a szereplőnek mély, titkos és intim kapcsolatban kell lennie a saját tartalmával, belső érzékenységgel. Ez az első kapcsolat megtalálható a mesélőnél és az énekesnél is. Azok a nagy mesélők, akiket például az iráni és az afganisztáni teaházakban láttam, a nagy mítoszokat sok örömmel, de nagy belső súllyal is mesélik el. Minden pillanatban megnyílnak a közönségnek, nem azért, hogy tetsszenek, hanem hogy megosszák annak a valaminek az örömét, ami eközben is szent szöveg marad. Indiában azok a nagy mesélők, akik a Mahabharatát mesélik a templomokban, soha nem vesznek el a kapcsolatukat annak a mítosznak a nagyságával, amit éppen újra élnek. Egyszerre befelé és kifelé irányul a figyelmük, ahogy ennek minden igazi színésznél lennie kéne. Egyidejűleg tartózkodnak a két világban.

Ez nagyon nehéz és összetett. Amikor egy színész egy „színházinak” nevezett kapcsolatban játszik, belső súllyal kell belehelyezkednie ebbe a kapcsolatba. Akármilyen darabról is legyen szó, hűnek kell lennie valamihez, minden tőle telhetőt meg kell tennie a legfinomabb érzékenységgel. Ha Shakespeare-t játszik, Hamletet vagy Lear királyt, nem szabad csak a hatásra, a külsőre gondolnia, hanem folytonosan figyelnie kell mindenre, ami belül mozog, mindarra, ami mitikus a saját lelkének legrejtettebb, legelérhetetlenebb zónáiban. A játék ideje alatt alkotó élete egy részének befelé kell fordulnia – anélkül, hogy ez elvágná őt, akár csak egy pillanatra is, attól a személytől, aki előtte áll. Gyakran látunk színészeket, néha hírnevük tudatában lévő nagy színészeket is, akik teljesen saját maguk felé fordulnak. Ugyanakkor úgy tesznek, mintha a partnerükkel játszanának. Aki Leart játssza, úgy fog tenni, mintha Cordeliával játszana, és hátat fordíthat neki, miközben folytatja a játékot. Ez esetben nem teljesíti azt a kötelességét, miszerint el kell játszania az apa-lány kapcsolatot.

Ahhoz, hogy ez igazán pontos legyen, nem kell túl korán mindent bevetnünk a próbák során. Ismerünk színészeket, akik érzelmileg túl korán megnyilvánulnak, és nem képesek megtalálni a másikkal az igazi kapcsolatot. Még ha úgy is írták meg a szöveget, hogy erővel kell kiejteni, a lehető legnagyobb intimitásban kell elkezdenünk próbálni, hogy ne fecsérjünk el az energiánkat. Elég szabadnak kell lenni ahhoz, hogy érezzük a kapcsolatot, hogy improvizáljunk más szavakkal, más mozdulatokkal. Mindez természetesen átmeneti állapot, hogy elérkezzünk ahhoz a nagyon nehéz dologhoz, ami abban áll, hogy élő kapcsolatot őrzünk meg az intim tartalommal, miközben nagyon hangosan beszélünk. Hogyan engedhetjük meg, hogy ez az intim kifejezés átváltozzon energiával telt kifejezéssé, hogy megtöltsünk egy nagy teret árulás nélkül? Hogyan lehetünk egyre erősebbek anélkül, hogy ez eltorzítaná a másikkal való kapcsolatot? Mindez hihetetlenül nehéz egy színész számára.

Végül a harmadik elem: a két játszó embernek egyszerre szereplőnek és mesélőnek kell lennie. Dupla mesélők, kétfejű mesélők: miközben játszanak és fenntartanak egy intim és pontos kapcsolatot egymás között, közvetlenül a nézőkhöz is beszélnek, akik a társaik...

Tehát állandóan és kötelezően fenn kell állnia ennek a hármas kapcsolatnak, magával, a másikkal és a közönséggel.

Az unalom a legjobb idegenvezető, amit ebben a munkában ismerek és amire mindig figyelek. Az unalom, akár az ördög, bármelyik pillanatban megjelenhet a színházban. Egy kis semmiség elég, leselkedik, ránk ugrik, és telhetetlen. Lesi a pillanatot, hogy észrevétlenül becsusszanjon egy akció, egy gesztus, egy mondat belsejébe. Ha ezt tudjuk, a munkához elég, hogy magunkban bízunk. Elég, ha az ítékezés fő kritériumaként azt a hatalmat adjuk meg magunknak, amit a világ összes lényével megosztunk: az unalmat! Nézhetek egy próbát, egy gyakorlatot és így szólhatok: „Ha unatkozom, annak oka van.” Tehát kétségbeesetten keresem ezt az okot. Adok egy ötletet a másik személynek, vagy épp ellenkezőleg: megrázom őt, megrázom önmagam... Amint feltűnik bennem az unalom, az egy vészjelző lámpa.

Évek óta csinálunk a próbáinkon egy igen fontos dolgot: eljátszunk egy félkész munkát órán, közönség előtt. A legtöbbször iskolákban játszunk gyerekek előtt, anélkül, hogy ezt előre jeleznénk, anélkül, hogy tudnák, miről van szó. Kellékek, jelmezek, rendezés nélkül megyünk oda, egyszerűen az „üres térbe”, amit az a terem alkot, ahol tartózkodnak. Persze dolgozni kell előtte, de amint a munka felével vagy harmadával végeztünk, próbára tesszük, amit felfedeztünk, hogy lássuk, mi az, ami felkelti az emberek érdeklődését, és mi az, ami unalmat szül. A közönség általában, de főleg a gyerekközönség a legjobb kritikus. A gyerekeknek nincsenek előítéleteik, érdeklődnek vagy unatkoznak, együtt éreznek a színészekkel vagy türelmetlenek.

Amikor az igazi közönség elé érkezünk, a csöndek színvonala a nagy barométer. Ha jól odafigyelünk, mindent megtudhatunk az előadásról a csönd színvonalából, amit figyelő emberek egy csoportja alkotott. Néha érzünk egyfajta emóciót, ami végigvonul a közönségen, és a csönd minősége átalakul. Néhány pillanattal később egy teljesen más csöndben találhatjuk magunkat. És így tovább... A nagy intenzitású pillanattól egy kevésbé intenzívbe kerülünk, és a csönd gyengül, valaki köhögni kezd, vakarózik, mozgolódik. Ha felbukkan az unalom, azt a köhögés jelzi, a kis zajok, egy ember, aki feláll, egy másik, aki suttog és végül, a legrosszabb, valaki, aki kinyitja a programfüzetet.

Soha nem kell tehát azt állítani, hogy amit csinálunk, az elkerülhetetlenül érdekes, vagy azt mondani, hogy rossz a közönség. Igaz, hogy néha találkozunk nagyon rossz közönséggel, de nincs jogunk ahhoz, hogy ezt mondjuk; azon egyszerű oknál fogva, miszerint nem kell azt várni, hogy a közönség jó legyen. Egyszerűen fel kell ismerni, hogy van könnyű és kevésbé könnyű közönség. Ha könnyű a közönség, az az égből hullt kegyelem, mennyei adomány, de a nehéz közönség nem ellenség. Nem abnormalis. Ellenkezőleg, a közönség természetes állapotában ellenálló, folyamatosan keresni kell hát, ami felvillanyozza, anélkül, hogy elveszítenénk az intim kapcsolatot a tartalommal és a másikkal. Mindezt bármiféle tetszelgés, mindenáron való tetsszeni vágyás nélkül.

Az a kérdés, amit most felvetek, számomra nyitott marad. Ha erősen hatni akarunk a nézőre, segíteni neki, hogy megnyíljon egy olyan világ számára, ami a mi világunkhoz kötődik és ugyanakkor gazdagabb, tágasabb, titokzatosabb, mint az, amit a mindennapokban ismerünk, két módszer létezik.

Az első a szépség keresésében rejlik. A keleti színház nagy része ezen az elven nyugszik: ahhoz, hogy a képzeletet elkápráztassuk, minden elemben a legnagyobb szépséget keressük. A díszletben, a zenében és a jelmezben minden azért van, hogy a szépségbe illeszkedjen. A legkisebb mozdulatot is azért tanulmányozzuk, hogy elkerüljük a banalitást és a vulgárisit.

A második módszer pontosan ellentétes: figyelembe veszi, hogy a színész különleges lehetőséget birtokol, amikor odaérkezik, hogy megalkosson egy köteléket a saját képzelete és a néző virtuális képzelete között, a banális tárgyat mágikus tárggyá változtatva. Egy nagy színész át tud változtatni egy műanyag flakont csodás gyermekké. Láttam Indiában egy zseniális táncost, aki egyetlen gesztussal sugallta a csecsemő Krisna jelenlétét. Ilyen kvalitású színész kell ahhoz, hogy hasonlóan tiszta színházi formát érthessünk el. Erre az alkímiára van szükség, hogy megőrizzük a kettős víziót: az agy egyik fele látja, hogy vizes flakonról van szó, a másik fele pedig ugyanekkor, ellentmondás nélkül, nem feszültséggel, de örömmel lát egy csecsemőt és az anyának a gyermekkel szembeni attitűdjét. Ez az alkímia függ a tárgy természetétől, aminek *a priori* különleges tulajdonság nélkülinek kell lennie.

Nyitva hagyom ezt a kérdést, mert nem mondhatjuk meg, hogy a két módszer közül melyik az igazi, melyik a jobb.

Az igazi kérdések a paradoxonokban rejlenek, abban, amit lehetetlen megoldani. Van egy játék aközött, ami tiszta próbál lenni, és aközött, aminek tisztává kell válnia a tisztátalannal való kapcsolata által. Látjuk, hogy az idealista színház mennyire működésképtelen, amennyiben folyamatosan a világ anyagán kívül akar lenni. A tisztaság a színházban csak valami olyasmin keresztül fejeződhet ki, aminek a lényege kötelezően tisztátalan. Ez a titokzatos házasság áll a tapasztalat középpontjában.

Mindig gyűlöltem a maszkokat, amelyek számomra nem egyszerűen haldoklóak (*deadly*), hanem halottak voltak. Ugyanakkor ehhez az előadáshoz (*A madarak konferenciája*) érdekesnek tűnt számomra a használatauk, mivel láttam egy Bali-szigeti maszkosorozatot, amely nagyon közel állt az emberi archoz, és nagyon távol a halott, egészségtelen arctól, amit gyakran éreztem a maszkok láttán. Meghívtunk tehát egy Bali-i színészt, Tapa-t, hogy dolgozzon velünk. Első nap mindenkinek megmutatta, hogyan játsszunk maszkban, hogyan mozogjanak a figurák. A színészek érdeklődve figyelték, de rájöttek, hogy erre senki nem lenne képes. Tapa úgy mutatta be a maszkot, ahogy ő a Bali-i hagyományban megélte, ezer év hagyományával a háta mögött. Tehát majomkodás lett volna megpróbálnunk az lenni, ami nem vagyunk.

Megkérdeztük hát tőle, hogy mit tehetnének. „Végül is számunkra az a pillanat számít, amikor felvesszük a maszkot”, mondta. Ez már nem stilisztikai, hanem lényegi megjegyzés volt. „Fogjuk a maszkot, és egy hosszú pillanattig nézzük, amíg át nem érezzük ennek az arcnak a kifejezését annyira, hogy vele együtt tudunk lélegezni. Ebben a pillanatban, és csak ebben, feltehetjük az arcunkra.” Ettől kezdve mindenki próbált kapcsolatot teremteni a maszkjával, beleértve a Bali-i színészt, és elképesztő tapasztalatnak számított, hogy a Bali-i hagyomány által meghatározott gesztusokon kívül ezer forma bukkant fel, ezer különböző mozdulat, ami megfelelt a maszk életének. Mindenki számára hozzáférhető volt, mert nem a tradíció kötött kódrendszerén tűnt csak át.

Általában abban az értelemben, ahogy a szót használjuk, a hagyomány merevséget jelent. Automatizmus által reprodukált merev forma, többé-kevésbé halott, néhány nagy kivételtől eltekintve, amikor a minőség olyan kiváló, hogy benne marad az élet. Mint amikor néhány nagyon öreg ember hihetetlenül eleven marad. Ugyanakkor minden forma halandó. Nem létezik forma, önmagunkkal kezdve, ami ne lenne alávetve az univerzum törvényének: az eltűnésnek. Csodálatos. Minden vallás, minden ismeret, minden hagyomány, minden bölcsesség elfogadja a születést és a halált.

A születés a formába öntés, akár egy emberi lényről, egy csecsemőről, vagy egy mondatról, egy szóról, egy gesztusról beszélünk. [...] Valakinek támad egy gondolata, megéli ezt a gondolatot, ami formát ölt, és ez tart, ameddig tart. Vannak rovarok, amelyek egy napig élnek, állatok, melyek néhány évet élnek, emberek, akik tovább élnek, elefántok, amelyek még tovább élnek. Mindezen ciklusok léteznek, és ugyanígy van a gondolattal vagy a memóriával.

Mindenkinek van memóriája, amely rendelkezik egy formával. Bizonyos memóriaformák („Hol álltam le az autómmal?”) alig egy napig tartanak. Másnap kitörlődnek, hogy átadják helyüket egy új formának. Más memóriaformák tovább tartanak: egy telefonszámra emlékezhetünk több napon, több éven át. Végül ott vannak az igazi emlékek, az erősen bevésozott tapasztalatok, amelyek egy életen át tartanak. Ugyanez a jelenség érvényes minden formára. Megnézünk egy ostoba darabot, egy filmet, és másnap azt sem fogjuk tudni, miről szólt, míg vannak más formák, amelyek tovább tartanak.

Amikor színpadra állítunk egy darabot, természetesen az elején nincs formája. Az esemény a rendezés. Amit munkának nevezünk, az a pontos forma keresése. Ha ez a munka sikerült, az előadás történetesen néhány évvel tovább élhet.

Ezért nem szabad összekeverni a virtuális formát a megvalósított formával. A megvalósított formát nevezzük előadásnak. Külső formáját azoknak az elemeknek a működése eredményeként nyeri, amelyek jelen vannak a születésénél, mint az asztrológiában. Az asztrológia a színházban a hely és a pillanat, amelyben az előadás lezajlik. Ugyanaz a darab Párizsban, Bukarestben vagy Bagdadban nyilván nagyon különböző lesz a formáját tekintve. A hely, a társadalmi, politikai hangulat, az éghajlat, a gondolat hatnak az emberekre.

Az életben semmi nem létezik forma nélkül. Minden pillanatban arra kényszerülünk, főleg beszéd közben, hogy keressük a formát. Ugyanakkor számot kell vetnünk azzal, hogy ez a forma tökéletes akadály lehet az ételle szemben, aminek nincs formája. Nem menekülhetünk meg ettől a nehézségtől, ez a harc állandó: a forma szükséges, de mégsem a forma a minden. Ezzel a nehézséggel szemben nem fogadható el egy olyan purista attitűd, amely azt várja, hogy a tökéletes forma lepottyanjon az égből, mert ez esetben nem csinálnánk semmit. Ez az attitűd ostoba lenne. Újra felmerül itt a tisztaság és tisztátalanság kérdése. A tiszta forma nem száll le az égből. A formába öntés mindig kompromisszum, amit el kell fogadni, mondván: „Ez csak átmeneti, meg kell majd újítani.”

Végül is azt tanácsolom mindig, hogy ha színházba mennek és unatkoznak, ne rejtsek el, ne higgyék, hogy maguk a hibások, hogy maguk tehetnek róla. Ne hagyják, hogy a kultúra gondolata megfélemlítse magukat! Tegyük csak fel a kérdést: „Belőlem hiányzik valami vagy az előadásból?” Joguk van vitatni azt a szörnyű, ma már társadalmilag elfogadott dolgot, hogy a kultúra automatikusan „felsőbbrendű”.

Ez még rosszabb – szerencsére Franciaországban kevésbé, mint – Angliában vagy Amerikában, ahol a kultúrát úgy tekintik, mint a Mercedest vagy egy jó éttermet: a társadalmi jólét külső jelének. Ez a „sponsoring” alapja. A szponzor alapelve tragikus dolog, és sajnos beférközött a mindennapjainkba. A szponzor egyetlen érdeke egy színházi esemény kapcsán, hogy elcsábítsa rá a klienseit és azok feleségét. Az előadásnak tehát idomulnia kell ahhoz, amit ők megszoktak: ahhoz, hogy a kultúrából élnek. Szépnek, kedvesnek és unalmasnak kell lennie.

Hangsúlyozom hát a különbséget az élő kultúra és ezen más, nagyon veszélyes kultúrafelfogás között, amely kezd elterjedni az egész fejlett világban, főleg amióta kialakult az előadások és a szponzorai közötti kapcsolat.

(folytatjuk...)

Harangi Mária fordítása²



Tanítsunk drámával!

Dorothy Heathcote – Gavin Bolton

2. fejezet

Néhány bevezető és iránymutató gondolat

Az első fejezetben³ elindultunk afelé, hogy meg tudjunk fogalmazni bizonyos alapelveket; ebben a fejezetben magával a módszerrel foglalkozunk, azon belül is elsősorban a kezdeti lépésekkel.

A fentiekből már látszik, hogy a témától függetlenül a tanár a következő kérdések mentén dolgozik:

- Milyen típusú tudás/információ áll a munka középpontjában?
- Milyen (mentális, nyelvi, művészi, mozgásos vagy drámai) képességek gyakorlása válik lehetségessé az adott ismeret alkalmazásával?
- Milyen eszközök alkalmazhatók az osztály speciális szükségleteinek kielégítéséhez?
- Mi fogja rábírní őket az erőfeszítésre és munkájuk színvonalának önkéntes javítására?

Ez az a négy alapvető gondolat, mely a szakértői játék felállításakor a tanárt vezérli.

Külső forma

Nagy gondot kell fordítanunk arra, hogy a témát hatásosan vezessük fel. Ezt gyakran úgy érhetjük el, hogy a szavakat valamilyen képpel, ábrával, térképpel stb. is megerősítjük. A látvány és a tanáros utasításokat kísérő beszéd mód együttes alkalmazása lehetővé teszi, hogy az érzelmeket is bekapcsoljuk a folyamatba.

Fikció

A „mintha” világát, illetve a „mintha” következményeit nagyon korán fel kell villantanunk a tanulók előtt, mert az indító lépésből néhány esetben arra a következtetésre jutnának, hogy valódi folyamat veszi kezdetét; nem szabad azt hinnünk, hogy *ténylegesen* cipőket fogunk készíteni, vagy valóban temetőt vagy szállodát fogunk üzemeltetni. A tanárnak olyan kifejezéseket kell használnia, mint például:

Mi lenne, ha...

Ha lehetőségünk volna...

Ha az emberek minket bíznanak meg azzal, hogy...⁴

Ha keményen dolgoznánk, biztos tudnánk...

Sokféleképpen elindulhatunk; a lényeg az, hogy az osztály attitűdjét és életkorát leginkább tiszteletben tartó (azaz figyelembe vevő) hangnemet alkalmazzuk. Egy apatikus, nemtörődő osztálynál például elképzelhető, hogy az első lépésben a tanár egy „zavarjuk el a főnököt” típusú nézőpontból világítja meg a felállítandó vállalkozást. Itt a „mintha” a tanár megváltozott testtartásán és hangnemén keresztül közvetítődik a tanulók felé: „Nem gondoljátok... / Azt hiszem, hogy sokkal jobban is lehetne kezelni a mentősök sztrájkja által létrejött helyzetet...” Azzal, ha a mondat a „nem gondoljátok”-kal kezdődik, hogy a tanulók szinte

² A fordítás a Francia Nyelvű Diákszínjátszásért Alapítvány támogatásával készült. Lektorálta: Kőrösiné Vatai Éva

³ Eredeti mű: Dorothy Heathcote – Gavin Bolton: *Drama for Learning – Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, NH, Portsmouth, 1994, pp. 117-168.

⁴ Amikor ezt írtuk, a mentősök épp sztrájkoltak Angliában. (A szerzők jegyzete)

azonnal vissza is utasíthatják a felajánlást. Az „azt hiszem” már sokkal határozottabban közvetíti azt a feltételezést, hogy akár be is vonódhatnánk egy ilyen munkába – ugyanakkor nem hordoz direkt felszólítást, inkább véleményeket hív elő. A tanár megjegyzése tehát „egy kis felelősségteljes beszélgetésre” szólítja a tanulókat.

Továbbblépés: „Sosem mondják el a tényeket.” (Ködös utalás a hatalmi figurákra.) „Fogadok, hogy mi tudnánk nekik egy-két jó tanáccsal szolgálni a hatékony mentőszolgálatot illetően.”

A tanár ilyen típusú mondatai persze, ha a gyerekek nincsenek hozzászokva, megütközést válthatnak ki belőlük, ettől pedig sok pedagógus visszariad. Ha azonban a vizuális (vagy bármely, a tanulók figyelmét a megfontolásra ajánlott téma irányába fordító) inger – elhelyezése és formája által – *JELentőssé*⁵ válik, akkor a gyerekek igen gyorsan rájönnek, miről is van szó. Ne felejtjük el, hogy amikor valamilyen élménnyel szembesülünk, mindannyian megpróbáljuk értelmezni a történéseket, ezért az ismeretlen tapasztalatokat megkíséreljük beilleszteni a már ismert dolgok sorába. A tanulók, akik életük nagy részét azzal töltik, hogy megpróbálják érteni mindazt, amit a felnőttek eléjük tárnak, különösen érzékenyek a jelekre, ezért jól tudnak az új helyzetekhez igazodni. Amikor tehát tanárunk mutat nekik valamit, és közben egy kevésbé megváltoztatja szokásos beszédmódját, ők töprengeni kezdenek, eközben azonban rögtön meg is kísérelnek alkalmazkodni az új helyzethez. A figyelmes tanár következő mondatával rá is erősíthet az adott jelre. A tanár teste, a tárgyhoz és az osztályhoz való térbeli viszonya mind-mind a tanítás *folymatát* kitevő jelrendszer része.

Ez a fajta tanári beszédmód egy kissé „megemeli a függőnyt,” azaz egy pillanatra betekintést nyújt az osztálynak a fikciónak teret biztosító metaforikus színpad történéseibe. Amikor a tanár azt mondja, „fogadok, hogy meg tudjuk mutatni nekik...,” vajon kiről és kihez beszél? Nyilvánvaló, hogy nem tanárként szólal meg, és nem egy osztályhoz intézi szavait. Apró *utalást* tesz azokra a szerepekre, amelyeket a függöny felgördülte után mindannyian játszani fognak. Mindezt természetesen mondhatta volna sokkal egyértelműbben, „tanárosabban” is (ahogy Gavin tette a kirekesztésről, zaklatásról szóló órájában): „Van kedvetek egy olyan drámához, amely arról szól, hogyan ér véget a mentősök sztrájkja?”

A cselekvés dinamikája

A munka keretét egyértelműen a *cselekvés lehetősége* adja. Ha a tanulók érdeklődést mutattak a mentősök sztrájkja mint téma iránt, a tanár pedig felismeri a témában rejlő tanulási lehetőségeket, akkor például dönthet úgy, hogy a tanulókat az ACAS⁶ szakembereinek szerepébe helyezi. A sztrájkról szóló foglalkozás során a legtöbb drámatanár a mentősök és főnökeik szerepébe helyezné a tanulókat, és a drámai konfliktusok után kutatna! A szakértői játék egészen más módon, áttételesen működik: valamely dolog vizsgálatán keresztül valami másról tanulunk. A mentősök helyzetéről tehát a közvetítők szerepében végzett munka során kapnak képet a tanulók.

Az első pillanat és az első feladatok tehát a közvetítők világának felépülését alapozzák meg. Itt még nem fontos, hogy *magunkat* közvetítőkként határozzuk meg; a név kevésbé fontos, mint a *cselekvés lehetősége*. Amint az a későbbiekben részletezett példákban ki fog tűnni, a tanárnak kezdetben nem kell szerzeteseknek vagy tudósoknak *szólítania* a tanulókat. A központi feladatot, illetve a cselekvés lehetőségét azonban egyértelművé kell tenni: „Már mindkét féltől kaptunk levelet ... tárgyalni akarnak velünk ... természetesen külön-külön.”

Múlt és jövő

„Már mindkét féltől kaptunk levelet” – ezzel a mondattal végleg felhúztuk a képzeletbeli függőnyt, hiszen innentől kezdve azt várjuk el a tanulóktól, hogy (egy színdarab szereplőihöz hasonlóan) kész háttérrel, „történelemmel” rendelkezzenek. A kontextussal egyidejűleg tehát a múlt és a jövőre utaló elemeket is létre kell hoznunk. A tanár és a tanulók tehát a szakértelmet igénylő munka folyamatának kellős közepébe kell érkezzenek. Mindez egy alapvető színházi törvényszerűséget követ, hiszen a szereplők a közönséggel való találkozás pillanatában már cselekvő részesei valamilyen eseménysornak: Hamlet atyjának szelleme már épp elégszer megjelent a helsingőri vár fokán ahhoz, hogy az örök ezt Horatióknak jelezzék, aki viszont már Hamletnek is szólt a jelenéről. A jelen tehát felidézi a múltat, és a jövőre vonatkozó utalásokat hordoz.

A tanulóknak ugyanakkor nem a drámaíró vagy a közönség által elvárt, pszichológiai alapokon álló módon kell figurát teremteniük; itt csupán kollektív, a szakértelmet hangsúlyozó figuraalkotásról van szó. A tanulók elkötelezett és tevékenységükért felelősséget vállaló embereket jelenítenek meg, és ezeket a tulajdonságokat – a szerepét a próbákban formáló színészhez hasonlóan – lassan, a munka folyamán szerzik csak meg.

⁵ Az eredetiben *significant*; Dorothy Heathcote-nak a jelszerűséget és a jelentésteremtés igényét egyetlen szóba sűrítő kifejezése. (A ford.)

⁶ *Advisory, Conciliation and Arbitration Service* – a munkaadók és munkavállalók közti vitás ügyeket kezelő brit köztestület. (A ford.)

Gavin „kiközösítő” órájában a tanulók tanácsadói működése és ez iránt érzett felelőssége nem volt mélyebb annál, mint amennyire a színész az első próbán birtokolja szerepét.

A fentieket „útmutatóknak” neveztük – sokkal pontosabb ez, mint ha „lépéseknek” mondanánk, mert az az egyes szakaszok sorrendjét látszana meghatározni. Ennek ellenére nagyon valószínű, hogy a harmadik útmutató pont, a CSELEKVÉS DINAMIKÁJA meg fogja határozni, hogy a további lépések milyen sorrendben követik egymást. Ha a tanár megértette a harmadik pont jelentőségét, akkor visszafelé halad a tervezésben, annak érdekében, hogy megfelelő kiindulópontot találjon az adott osztály számára. Olyan kiindulópontot kell keresnie, amely – ahogy azt már korábban is említettük – a tanulók meglévő képességein és attitűdjein alapszik.

Nézzük egy kicsit részletesebben, hogyan is hat mindez a tervezésre. A tanár tudja, hogy azt fogja mondani: „Már mindkét féltől kaptunk levelet ... tárgyalni akarnak velünk ... természetesen külön-külön.” Az óra tervezése során tehát el kell döntenie, melyek lesznek azok a nem drámai tevékenységformák, amelyekbe az osztályt be kívánja vonni annak érdekében, hogy az erre az adott tanári mondatra adandó válaszait előkészítse.

Az ilyen tevékenységformák tartalmi és formai szempontból is sokfélék lehetnek. Elképzelhető, hogy arról gondolkodunk, mit tudunk a mentősök felelősségéről, vagy felsoroljuk mindazokat a dolgokat, amelyeket szerintünk a mentősök egy átlagos munkanap során csinálnak, vagy megrajzoljuk a mentőautó belsejének képét.

A visszafelé való tervezésnek természetesen megvannak a maga veszélyei, hiszen az órát tervező tanárnak egy sor különböző lehetőség közül kell választania. Ehhez persze a tanárnak pontosan ismernie kell a helyzetben alkalmazandó összes kritériumot. A fenti példák első látásra megfelelőnek tűnnek, és a legtöbb esetben valóban segítenék is, hogy a gyerekek megtalálják a problémával való találkozás számukra is megfelelő módját. De vajon teljesítenék-e ezek a tevékenységek, lépések a negyedik pont kívánalmait, azaz segítenék-e a múlt és jövő felépítésében? Egészen biztos, hogy hozzájárulnának a *mentősök* múltjának és jövőjének kiépítéséhez, de nekünk a *szakemberek* múltjának és jövőjének kiépítésén kell dolgoznunk. Ebben az esetben pedig a tanár úgy döntött, hogy a szakembereknek közvetítőknak kell lenniük; akkor viszont nem a mentősök szerepén kell dolgoznia. A folyamat *logikájának* kell mindenekelőtt rendben lennie. Ha tehát a tanár úgy véli, hogy meg kell erősítenie a tanulók mentősökről való tudását, akkor ezt úgy kell megtennie, hogy eközben az osztály azt érezze, a munka már elkezdődött, annak ellenére, hogy időlegesen nem a céllal foglalkozunk. Az, hogy a munkarend kapcsán mindenféle problémákról listát készítünk (például a műszakváltásokból, az előmenetellel kapcsolatos vetélkedésből, a fegyelmi szabályok betartatásából, az új képzési követelményekből fakadó problémák), az szintén jó kiindulási pont lehet, amely ráadásul a tanulókat sokkal közvetlenebb módon vezetné is el közvetítői szerepükhöz.

Továbbra is kérdés azonban, hogy amikor a tanár végre elérkezik a „már mindkét féltől kaptunk levelet ... tárgyalni akarnak velünk ... természetesen külön-külön” mondat felvezetett szakaszhoz, akkor a tanulók vajon meg fogják-e látni a mondat mögött meghúzódó következményeket, illetve hová fogunk innen tovább lépni? Amikor a tanár ezt mondja, kézzelfogható bizonyítékokat kell mutatnia (valóság-hű levelek, hitelesnek tűnő fejléccel, tartalommal, aláírásokkal stb.). A „kaptunk” szó a múltat felidéző jelent hozza be a pillanatba, és a „természetesen külön-külön” szavak egy jövőbeni cselekvés szükségességét mutatják, amely cselekvést a következő jellel azonnal el is kell indítanunk. Így például az a mondat, hogy „Használja valaki a harmadik emeleti tanácsstermet ma délelőtt?” lehetővé teszi az apró válaszokat is (igen vagy nem), és egyáltalán nem számít, hogy néhányan igennel, mások nemmel válaszolnak. Itt nem kell félni a zűrzavartól.

Hogyha a harmadik emeleti tanácssterem foglalt, akkor egyszerűen csak meg kell egyeznünk abban, hogy „hány tanácskozó termünknek *kellene* lenni itt, az ACAS központban, ha segíteni akarnánk ezeknek a mentősöknek is.” Ezen a ponton hasznos lehet, ha megegyezünk az épület főbb jellemzőiben (látható, hogy ez a tevékenység például sokkal hasznosabb, mint – mondjuk – mentőautókat tervezni), illetve ezen keresztül megbeszélhetjük mindazokat az „egyéb ügyeket,” amelyekben közvetítünk. Ilyen módon a cég jelene és jövője kerül a munka középpontjába. A tanulók közül néhányan feltehetőleg nagy élvezetet találnak majd abban, hogy kitalálják az éppen zajló vitákat (amelyek ugyancsak bekerülnek az ACAS archívumába, hiszen semmi nem kerülhet be felelőtlenül a folyamatba). Némelyik tanár ugyanakkor jobban szereti, ha előre felkészülhet egy ilyen vitára. Ők például ilyen mondatokat tervezhetnek: „Melyik csoportunk is közvetít a mikrohullámú sütőt gyártó cég ügyében? Ki foglalkozik az orvostársaság képviselői és az egészségügyi miniszter közti konfliktussal? Mire jutottunk azzal a pereskedési ügygel kapcsolatban...?” A tanulók nagyon könnyedén be tudnak kapcsolódni ezen problémák megbeszélésébe, mert érzékelik, hogy hatalmuk van a helyzet felett, ami ugyanakkor az ACAS-kontextushoz is közelebb viszi őket.

Ha ilyen módon dolgozunk, valaminek mindenképpen meg kell jelennie, amely egyértelműen jelzi a csoport tagjai számára, hogy „az ACAS-nél dolgozunk.” Ennek mindenképpen valamilyen *feladatnak* kell len-

nie: meg kell rajzolnunk a belépőkártyáinkat, vagy ki kell töltenünk egy formanyomtatványt azzal az üggyel kapcsolatban, amellyel épp foglalkozunk. A szakértelem tehát e lépések eredményeképpen jön létre, és a tanulók képessé válnak arra, hogy szerepen kívül, de a szerep kívánta egyszerűbb tevékenységformákkal foglalkozunk. A névkártyákat, belépőket, formanyomtatványokat érintő beszélgetések kialakítják azt a helyet és működésmódot, ahol és ahogyan a munkafolyamatok zajlani fognak. Ezekben a szakaszokban a tanár nyelvhasználatát a drámai „jelen” („nagyon sokan megemlékeztek, hogy szeretnék belépéskor rögtön látni a nevünket”), illetve a feladatra koncentrálnak narratív beszédmod között ingadozik („ezeknek a formanyomtatványoknak nagyon szakszerűnek és hitelesnek kell látszaniuk, úgyhogy gondosan csináljuk meg őket”).

A tanári szerepbelépés az osztályteremben zajló drámaformák többségénél megjelenik, a szakértői játék azonban egy különlegesen képlékeny(!) módját alkalmazza, melyben a tanár gyakran „véletlenszerűen” vagy hirtelen vált a fikcióhoz és a valósághoz tartozó beszédmodok között. Egyes esetekben csak *másodpercekre* jelenik meg a szerep, aztán el-, később pedig újra feltűnik. Az is lehetséges, hogy a két „világ” közti különbséget csak egy szóval vagy egy pillantással jelezzük. A *szerepben zajló munka*, paradox módon, a tanár és diák közti egészséges munkatársi viszony megszilárdítását táplálja, míg a *szerepen kívül* végzett munka a tanulók számára a drámabeli történeteket és azok erőteljes voltát jelzi előre. Mindkét összetevő alapvető fontosságú.

Összefoglalásként elmondhatjuk: a szakértői játék tervezése során a tanárnak az alábbi négy vezérelvet kell szem előtt tartania:

1. A tanári szóhasználat és a képi elemek segítségével fel kell állítanunk azt a kontextust, melyben szakértők lehetünk.
2. Már a munka korai szakaszában meg kell jelennie a „mintha” világának, méghozzá olyan módon, hogy az meg hozza a tanulók kedvét. (Azaz engedjük, hogy a tanulók bekukucskáljanak a függöny mögé!)
3. A csoportnak hatalmat kell adnunk ahhoz, hogy dolgozni tudjon. Ezzel megteremthetjük a munka általános dinamikáját a központi feladat irányában – ugyanakkor nagyon sok apró lépésre van még szükség, mielőtt az osztály ki tudja majd aknázni ezt a dinamikát.
4. Fel kell építenünk a cég múltját, jelenét és jövőjét. („Felmegy a függöny...”).

3. fejezet

A szakértői játék használata más tantervi területek tanításában

Bár minden iskolai tanterv nagy valószínűséggel számos tantárgyat tartalmaz, ha felismerjük a tanterv mélyén meghúzódó személyes, szociális, társas és megismerő jellemzőket, az meg fogja mutatni nekünk a belső összefüggéseket, és az iskola egyes tanulási területekre vonatkozó általános célrendszerét. A brit nemzeti tanterv ezeket a tantárgyközi összefüggéseket „dimenzióknak” nevezi.

A szakértői játék különös jellemzője, hogy az egyes tantárgyakat a tanterv egészének oldaláról vizsgálja; ez a szakértői játék mint megközelítésmód egyik központi gondolata. Bármelyik tantárgyról vagy tanulási területről legyen szó, az a különböző tudásterületek széles köréhez kapcsolódik, ennek eredményeképpen pedig – és ez a lényeg! – *a tanuló is megérti*, hogy ezek a területek szoros kapcsolatban állnak egymással.

Ezt a dimenziót az egyes tanterv-dokumentumok egyértelműen meghatározhatják, elvi megerősítésük ugyanakkor *nem* garantálja, hogy az egyes tantervi területek közti kapcsolatokat a tanár valóban kiaknázza, illetve a tanulók valóban felismerik. Sőt, a hagyományos tanítási módszerek éppen ennek lehetősége *ellen* hatnak. Az, hogy a tantervet különböző tantárgyakra bontják, közvetett módon az egyes tantárgyi tartalmak egymástól elkülönített tanulására szólítja fel a tanulókat. Néhány iskola és tanárképző intézmény már felismerte ezt a veszélyt, és legalább az óvodai és kisiskolás csoportokban megpróbálja ellensúlyozni ezt a hatást azáltal, hogy „projekteket” vagy „témákat” határoznak meg. Ez általában úgy működik, hogy a tanár óriási erőfeszítések árán megpróbál olyan projekteket tervezni az osztálya számára, melyeken keresztül az összes tantárgy anyaga közvetíthetővé válik, miközben a folyamatosság és egységesség élményét is nyújtja.

A felszínen ez a törekvés nagyon is kielégítőnek tűnik. A tanulók egy projekten dolgoznak – mondjuk, az időjárásról –, amelyben helyet kapnak a földrajz, a matematika, a természettudományok, a nyelvhasználat, az irodalom, vagy akár még a zene egyes témakörei is. Minderről pedig azt állítják, hogy ez az adott téma belső

megtapasztalását szolgálja. A különböző, az időjárással kapcsolatos tevékenységek ugyanakkor nem szükségszerűen kínálják a *teljesség* dimenzióját. Ami végül is a tanulóknak megmarad, az legfeljebb annak megtapasztalása, hogy az időjárásnak hányféle *különböző* aspektusa van.

A tudás és a felelős ember

Amikor egy témát részeire bontunk, szükségszerűen kategória-alkotásra kényszerülünk. A tudásnak ugyanis nincs középpontja. Csak egy cím van, és annak számos alpontja. A szakértői játék a tudás *egészének* kínál középpontot: a tudástartalmakat a tanulók minden esetben a felelős ember oldaláról tapasztalják meg. A részek és az egész közti kölcsönös kapcsolat tehát *megkérdőjelezhetetlen*. A rész – bizonyos értelemben – azonnossá válik az egészszel, és fordítva.

A felelős ember nyújt is valamit, nemcsak elfogad

A szakértői játék résztvevőinek *kerete* minden esetben a következő: valamely cégnek, vállalkozásnak elkötelezett személyek. Ez a keret alapvetően meghatározza a tudással szembeni viszonyukat. Sosem lehetnek egyszerű befogadók, akiknek mások mondják meg, mit kell tudniuk. Csak olyan emberekként vehetnek részt a folyamatban, akik *felelősséggel* tartoznak a történések iránt. Ez a felelősség azonban nem a tudás iránti közvetlen felelősséggént jelenik meg (bár paradox módon a tanulók közvetetten éppen ezt tapasztalják meg), hanem a cég és tevékenysége iránti felelősség formájában. A tudástartalmak információvá, bizonyítékká, forrássá, meghatározássá, feljegyzéssé, útmutatássá, szabállyá, elméletté, képletté, tárggyá válnak, melyek *mindegyike tovább elemezhető*, vizsgálható marad. A tanulás *aktív, közvetlen, céltudatos* megközelítésmódjával állunk tehát szemben, melyben a tudást nem csupán befogadni, de *alkalmazni* is kell.

A tanárnak tehát úgy kell megterveznie a folyamatot, hogy a tanulók és az információk között folyamatos kommunikációs viszony jöhessen létre. Az ilyen típusú tervezést jól szolgálhatják az alábbi lépések, melyek mindegyike egy kérdés köré épül. Nézzünk egy olyan példát, amelyben a szakértői játék kontextusát egy farmgazdaság tehenészete adja:

Kérdések:

1. Miről kell a tanulóknak információt szerezniük?
2. Milyen keretben kellene az információszerzésnek zajlania?
3. Milyen formában és módon fognak a tanulók első alkalommal szembesülni az információval?
4. Milyen feladatok vagy feladatsorok mentén fogják a tanulók feltárni az információt?

Válaszok:

1. Az információknak a genetika területére kell vonatkozniuk, tizenkét évesek számára feldolgozható formában.
2. A tanulók mezőgazdasági technikusok lesznek, akik egy indiai farmgazdasággal kapcsolatos kutatásban vesznek részt.
3. Az információ egy angol farmer feljegyzéseinek formájában fog megjelenni. A farmer harminc év alatt feljegyezte a tehenek összes genetikai adottságát, illetve a szaporulatot és a tejhozamot. A feljegyzések számítógépes feldolgozás formájában, illetve a kezdők számára könnyen hozzáférhető írásos formában is megtalálhatók, különösen a genetikai információk. Például minden tehénnek és bikának neve és száma van, és így könnyedén visszakereshető a génbankban őrzött információ.
4. A kutatási program mint keret azt várja el a mezőgazdasági területen dolgozóktól, hogy használják meglévő genetikai ismereteiket annak kidolgozására és illusztrálására, hogy a „normális” (fekete és fehér) tehenekből álló csorda hogyan csökkenthető, illetve a fehérek száma hogyan növelhető annak érdekében, hogy az indiai farmok nehezebb körülményei között is meg tudjanak élni. (Ez egy valódi probléma: Indiában vannak olyan farmok, ahol csak nagyon kicsi fehér tehenek élnek meg, mert a legelők nagyon gyérek.) Minden szükséges információ megtalálható a feljegyzésekben. A pontos feladat a méretek megváltoztatása és a színek előrejelzése. A feljegyzések egy nagy papírlapon vagy a táblán is láthatóak – ezeken a farmer feljegyzéseiben is alkalmazott

géntérképek szerepelnek.

5. Milyen eszközök szükségesek a feladat végrehajtásához?

5. Géntérképek, feljegyzések, írásos anyagok, különböző színekkel megjelölt leszármazási vonalak. A biológia tanár a farmer szerepében, akinek ugyanakkor nem szabad túl gyorsnak lennie saját feljegyzései ellenőrzésében. Ez a „lassúság” része annak a folyamatnak, melynek eredményeképpen nem elmondjuk, hanem feltárjuk az információt.

6. Milyen formában fogjuk rögzíteni a megszerzett információt annak érdekében, hogy az később is alkalmazható legyen?

6. Az információ végső formájában egy szakcikkből fog megjelenni, mely a farmergazdákat arra szólítja fel, hogy elkövetkezendő öt évben vegyenek részt az ott leírt programban.

A felelős ember, aki túllép saját korlátain

A tanulási készenlét elmélete (amely Piaget-től és másoktól származik) hibás módon korlátokat állít a tanulói teljesítménnyel szemben. Nem veszi figyelembe Vigotszkij megfigyelését a társadalmilag meghatározott tanulási környezetről, azaz arról, hogy egy öt hatalommal felruházott ember jelenlétében a gyermek a feladatmegoldások során túl tud lépni saját korlátain. A tanári szerepbelépés ezt a funkciót kívánja felerősíteni. A tanár szerepén keresztül magas elvárásokat támaszt a szakemberek számára, melyek elsőre elérhetetlennek tűnnek, ám idővel a tanulók egyre inkább próbálják megközelíteni azt. A tanulónak, minthogy egy felelős személy szerepébe helyezték, nincs más választása, mint saját képességeit meghaladó feladatokra vállalkozni, és ilyen módon áttörni a merev határokat. Nézzünk két példát arra, amikor kisgyermek a laterális gondolkodásukat használják:

1. Hatéveseknek rózsakertészekként segíteniük kellett az 1920-as pilótát, Amy Johnson-t, hogy gépével elhagyhassa a kertjüket, ahol üzemanyaghiány miatt kellett landolnia. Azt tanácsolták neki, hogy soha ne szálljon a kékség fölé, mert „soha többet nem fog tudni visszajönni”. Amikor megkérdezte, hogy miért, azt mondták neki: ennek az oka „valami, ami összefügg a bolygó formájával”.
2. Kilenc éves gyerekek, akik orvostörténeti tanulmányokat folytató hallgatók szerepében voltak, megmagyarázták dr. Lister „képmásának”: az ő XIX. századi munkássága hozzájárult ahhoz, hogy a mai orvosok steril sebkötöző anyagokat tudjanak használni, továbbá az ő merev sztetoszkópját a jövőben az autószerelők fogják arra használni, hogy a motor belső hangjait figyeljék, illetve a még meg nem született gyerekek szívdobogását is lehet majd vele hallani.

A felelős ember látja maga előtt az utat

Már a legelső feladat kapcsán a tanulóknak érzékelniük kell, hogy „megyünk valamerre”. A szakértői játék kezdetben a legszűkebb úton halad, egy olyan úton, amely látszólag véget ér a feladat megoldásával – az iskolai munka legnagyobb részét általában ilyen –, az első feladat végrehajtása ugyanakkor a tanulót arra hívja, hogy visszatekintsen az addig megtett útra, és előre nézzen a következő, tágabb lehetőségeket nyújtó lépés irányában, azaz többet lásson abból, merre is halad. Ahogy pedig egyre inkább megtanulja ezeket a szélesedő tapasztalatait megosztani társaival, látja a feladatból adódó felelősségét, egyre inkább átfogó képet kap az általa bejárando útról. Ez az a dimenzió, amely a szakértői játék számára *alapvető fontosságú*, és a hagyományosan tanított tanulók gondolkodásmódjából oly gyakran hiányzik.

Egy fiatal tanár témát választ

Felvértézve azzal az elméleti meggyőződéssel, hogy a tanulóknak együttműködésre épülő és változatos, többszintű tevékenységre is módot adó munkára van szükségük, illetve azzal, hogy a tanár nem más, mint támogatást nyújtó személy, egy fiatal tanár elkezd dolgozni egy olyan projekten, amelyhez hasonló bármely iskolában még mindig gyakran tapasztalhatunk. A tanárok ezt hasznosnak és megnyugtatónak tartják, mert biztonságos kiindulópontokat látszik nyújtani. Fiatal tanárunk KÍNÁT választja témául – okot ad erre a kínai holdujév közeledte is –, és felvázolja az egyes altémákat. A csoportosítás tartalmazza a lehetséges tanulási területeket Kínáról, megjelöl egy sor érdekes aspektust, amelyek valószínűleg egymással is szoros kapcsolatban állnak. A papíron szereplő szavak és kapcsolódásaik jelzik a tanár gondolkodásának irányát, ugyanakkor nem mutatják meg a tantárgyközi munka lehetséges irányait, holott ő épp ezt szeretné. A vázlat az anyaggyűjtésben segíti a tanárt. A háttéranyagok összegyűjtése, kiválogatása, az alkalmas és „az adott osztály életkorának” kevésbé megfelelő háttéranyagok szétválogatása következik ezután. A tanár talán kínai történeteket, sárkányokat ábrázoló képeket, térképeket, festményeket, modern kínai műtárgyakat, statisztiká-

kat és recepteket fog összegyűjteni, beszerez autentikus zenét, eredeti rizses tálakat, evőpálcikákat, még talán Kínában ilyenkor szokásos „holdvilág-süteményeket” is, amelynek időszerűségét csak fokozza, hogy közeleg a kínai holdújév.

Ennek a sokszínű háttéranyagnak az összegyűjtését követően a tanár következő problémája, hogy miként fogjon neki a témának. Talán minden mást leszed az osztályterem faláról, hogy megtöltse őket a Kínáról szóló képekkel, és mindazokkal, amiket majd a tanulók el fognak készíteni: felteszik Kína térképét, melyen megjelöli a fontosabb városokat és régiókat; egy sárkány képét, recepteket, egy kínai vendéglő étlapját, rajzokat a Nagy Falról, kínai történeteket, és képeket a mai kínai életről.

A tanulók feladata talán lehetne az, hogy beszélgessenek és kutatást folytassanak arról, hol is van Kína, és mit tudnak róla. Gondolataikat valamilyen módon rögzíteni fogják, talán minden gyerek hozzájárulhat egy „kínai könyvecske” elkészítéséhez. Talán térképeket fognak nézegetni, melyeken megjelölik a nevezetes helyeket. A tanár meg fogja figyelni, hogy a tanulók a kutatás során milyen képességeiket alkalmazzák. Megpróbálja majd felkelteni és fenntartani érdeklődésüket, illetve az iskolai könyvtár Kínára vonatkozó könyveiben újabb kutatásra fogja majd ösztönözni őket. Megpróbál majd mindenkit aktív munkára serkenteni, miközben megkísérli a tanterv különböző területeit a lehető legnagyobb mértékben érinteni.

A tanár szakértői játék keretében vizsgálja a témát

Annak érdekében, hogy a szakértői játék módszertanáról pontosabb képet kapjunk, nézzük meg, hogyan alkalmazza ezt a tanár a fenti témára, Kínára. Mindenekelőtt számos kérdést tesz fel magának:

1. Kik azok az emberek, akiknek *ismeretekkel kell rendelkezniük* Kínáról?
 - újságírók
 - utazási ügynökök
 - misszionáriusok
 - kereskedelmi képviselők munkatársai
 - egészségügyi dolgozók
 - vállalkozók vagy gyárt tulajdonosok
 - az ENSZ szervezetei
 - nagykövetségek
 - történészek
 - televíziósok vagy filmesek
2. A fenti szerepekben milyen különböző vonatkozások válhatnak fontossá a szakemberek elsődleges és másodlagos feladatai következtében?
3. Hogyan lehet a cég számára fontos információt feljegyezni és a későbbiekben hasznosítani?
4. Hogyan lehet az információt tanári közlés nélkül hatékonyan bevinni a folyamatba?

A 2-4. kérdések megválaszolását segítő a tanár megvizsgálja a Kínáról valamit tudni kényszerülő emberek listáját és kategóriába sorolja őket:

1. *Szolgáltató cégek*, melyek nem termelnek, azaz ahol a feladat mások segítése: bank, szálloda, könyvtár, étterem, kórház, utazási ügynökség, állatkórház, raktáruhááz, tűzoltóság.
2. *Termelő cégek*, amelyek előállítanak valamit: cipőgyár, tejüzem, pékség, malom, sörfőzde, ruhagyár, vasmű, nyomda, gyógynövény-kertészet.
3. *Karitatív vagy adminisztratív cégek*: OXFAM, National Trust vagy English Heritage⁷, Üdvhadsereg, Greenpeace.
4. *Gondozó intézmények*: árvaház, hospice, génbank, nemzeti park, szociális szolgáltató cég.
5. *Igazgatási intézmények*: rendőrség, vám, adó, bevándorlási hivatal, börtön, igazságügyi hivatal, fegyveres erők.
6. *Javító és szerelő cégek*: vízvezeték-szerelők, villanyszerelők, kőművesek, bútor-restaurátorok.
7. *Művészeti vállalkozások*: színház, fotóstúdió, képtár, kézműves-központ, opera- vagy balett-társulat.
8. *Oktatási intézmények*: sportcentrum, múzeum, állatkert.

⁷ Műemlékek és hagyományörző múzeumok felügyeletét ellátó brit nemzeti intézmények. (A ford.)

A fentiek többsége, legalábbis első látásra egyáltalán nem kapcsolódik Kínához, néha azonban egy teljesen váratlanul tűnő helyről bukkanhatnak elő megoldások. A csoportosítás mint lépés azért fontos, mert a cég célja és feladata, jelentős hatással van a keretekre, és a tanulók gondolkodásmódjára.

Utazási ügynökség

Miután végignézte a különböző kategóriákat, tanárunk elhatározza, hogy egy utazási ügynökség megfelelő keretet biztosíthatna számára egy idegen ország tanulmányozására. Egy utazási ügynökség minden bizonnyal közelebb vezetné a tanulókat Kína azon aspektusaihoz, amelyek szerepeltek a tanár előzetes tervében: a mai Kína, a Nagy Fal, étkezés és főzés, szokások. Ezeket mind figyelembe kellene venni, amikor az utakat szervezzük és a jegyeket vásároljuk. Ugyancsak egyszerű lenne elképzelnünk a klienseket. Ha írásos megrendeléseket használunk, melyekben a kliensek meghatározzák a számunkra kedvező indulási pontokat stb., akkor az osztály számára könnyen tudunk feladatokat adni. A tanulók Kína térképét böngészve különböző utakat tervezhetnének, hogy elérjék a kompokat, vasútvonalakat, buszokat, illetve tájékoztató füzetekbe leírhatnák mi minden várja a kíváncsi turistát.

Van azonban egy probléma. Az utazási ügynökök távolságokkal, menetrendekkel, és időpontokkal foglalkoznak. *Nem* vizsgálják a régi történeteket, és nem néznek utána a történelmi részleteknek annak érdekében, hogy tanácsokat adjanak az utazóknak, így hát ezeken a tantervi területeken nem lenne értelme kutatásokat folytatniuk. Más szavakkal: az utazási ügynököknek *nincs szükségük* ezekre a tudásokra.

Kereskedelmi küldöttség

A szakértői játékot tervező tanár tehát tovább vizsgálja a lehetséges kategóriákat annak érdekében, hogy egy hatékonyabb ötletre találjon. Felmerül benne, hogy esetleg egy kereskedelmi küldöttség, amely egy autógyártó beruházás felállításának esélyeit vizsgálja, alkalmas keretet szolgáltathat. (A Volkswagen tényleg ez idő tájt nyitott egy gyárat Kínában.) Ez a keret kutatásra ösztönözné a delegáció tagjait a következő területeken:

1. Hol vannak azok a városok, ahol az áruk átrakodása könnyedén megoldható?
2. Milyen szállítási lehetőségek állnak rendelkezésünkre?
3. Milyen háttérpári szolgáltatásokra számíthatunk, vannak-e acélművek, erőművek, van-e elegendő munkaerő?
4. A gyár beindításában segédkező, Kínába költöztetendő munkásoknak meg kell-e ismerniük az életkörülményeket és az iskolarendszert?
5. Hogyan fogják a különböző kulturális hatások – vallási gyakorlat, családi élet, munkaidő, munkahelyi viszonyok, etika, megszólítás stb. – befolyásolni a gyár működését?
6. Milyen a kínai embereknek a külföldiekhez fűződő viszonya a kereskedelmi kapcsolatok terén?

Mindezek a kérdések megerősítik a kereskedelmi küldöttség gondolatát, a tanár tehát elkezd rendezni az egyes feladatokat. Milyen képek merülnek fel a fenti lista kapcsán, azaz mit fognak csinálni a tanulók? A térképek valószínűleg fontossá fognak válni az első és a második kérdés kapcsán. Valószínűleg részleteseknek és naprakészeknek kell lenniük, ezért a tankönyvekben található térképek alkalmatlanok lesznek. Kell egy térkép, amely a földrajzi adottságokat mutatja: folyókat, vasútvonalakat, utakat, reptereket, kikötőket, nagyobb városokat. Kell egy második térkép, amelyen az ásványok lelőhelyei, a bányák és feldolgozó helyek látszanak. Eddig, úgy tűnik, az ötlet működik, de mitől lesz ez a szakértői játék különböző attól, mint amikor a gyerekek térképeket nézegetnek a hagyományos tanítási folyamatban? Először is, nem a térképek lesznek az elsődleges források, és amikor használni fogjuk őket, akkor a munkások pontos céllal fogják ezeket vizsgálni, olyan (valószínűleg sürgős) feladatok elvégzése érdekében, melyek egy csomó telefonálást és utánajárást kívánnak, azaz nemcsak egyszerű jegyzetelésről lesz szó.

De hogyan fogunk megfelelő kiindulópontot találni? Egy vállalkozást senki nem kényszerít arra, hogy Kínában dolgozzon, ezért ki kell találnunk valamilyen olyan körülményt, amely ésszerűvé teszi, hogy ott dolgozzunk. Ez egy alapvető probléma, és ezen a ponton az autógyár ötlete használhatatlannak tűnik a tanár számára, hiszen az egyetlen szempont a profit, és a munkaerő olcsó volna lenne. Mi lehet az a cél, ami túlmutat a profitszerzésen? Talán egy meghívás a kínai kormány részéről, amely arra kér minket, hogy egy automatizált autógyárat építsünk nekik? Egy ilyen meghívás minden bizonnyal kitágítaná a lehetőségeinket, a szakemberek pedig logikusnak találhatnák, hogy szakértelmüket egy másik ország szolgálatába kell állítaniuk. Egy másik ország gazdaságának vizsgálata új megvilágításba helyezné az autógyártás folyamatát – az is elképzelhető, hogy az adott ország speciális körülményeihez és kultúrájához illeszkedő autót kell kidolgoz-

nunk. Lehetne ez egy elektromos autó, amely a riksa elvén működik? Egészen biztos, hogy ez nagyon sok ember életét megkönnyítené.

A tanulóknak azonban nem szabad lenézniük a kínai kultúrát, és azt a módot, ahogy a kínai emberek a dolgaikat intézik. Ez a keret lehetővé tenné, hogy a szakemberek megvizsgálják a Kína vidéki területein élő emberek életét, ezen belül is a szállítást, közlekedést, munkahelyi szokásokat, helyszíneket, étkezést és gazdálkodást. Az autók és a riksa között szintén könnyű logikai kapcsolatot találni. Ez elég jó ötletnek tűnik! Az elektromos riksa ötlete pedig továbbfejleszthető például a nehezen megközelíthető vidékekre alkalmas mentőautók tervezése irányába is, amelyek így összekapcsolódhatnak az ősi Kína orvostudományi és ápolási ismereteinek tanulmányozásában.

Nézzük tehát, mi van eddig a kezünkben: a kormánynak megvan a lehetősége arra, hogy szakembereket hívjon, akik az emberek számára valami fontos dolgot tervezhetnek, amely ráadásul szervesen illeszkedik a kínai kultúra hagyományaihoz. Ez a keret tehát nem nézi le a kínaiak kultúráját; partneri együttműködés lehetőségét teremti meg.

Van azonban egy kis probléma. A járműveket gyártó szakemberek megvizsgálják mindazt, ami szükséges egy hatékony szerkezet előállításához, megépítik őket, aztán pedig hazamennek, azaz nem lennének érdekelték Kína mélyebb tanulmányozásában. Ha ők csak az utakat, földrajzi viszonyokat, szállítandó dolgokat vizsgálnák, elszigeteltek maradnának Kína kultúrájától és történelmétől. Kár, hogy el kell hagynunk az autógyár ötletét, de a szakértői játéknak logikusnak és egységesnek kell lennie.

Mi lenne, ha egy olyan szállodát működtetnénk, amelyben kínai dolgozók a nyugatról érkező turisták elvárásainak kell, hogy megfeleljenek? Ez Afrikában igen gyakori, ahol a szállodáknak közel kell lenniük a szafari-parkokhoz. Egy ilyen park szükségessé teszi valamilyen szálláshely létesítését, ez pedig emberek jelenlétét igényli, akik járatosak a szálloda működtetésének minden területén. De hogy lehet mindezt Kína témájára adaptálni? Kik lennének a szakemberek? Nem lehetnek kínaiak, hiszen egy másik országban nőttek fel. Ez nagyon fontos. Valahogy a nyugatról érkező szakembereknek tanácsokat kell adniuk a kínaiaknak a nyugati emberek elvárásairól. A kérdés csak az, hogy hogyan jelenítsük meg a kínai dolgozókat, akik a szállodát ténylegesen működtetni fogják?

Hirtelen megszületik a megoldás! A tanulóknak olyan szállodai szakemberek szerepében kell tanulmányozniuk a kínai kultúrát, akik a világ azon tájain képeznek embereket, ahová a nyugati turisták szívesen járnak, mert ezek a területek nagyon különlegesek, gazdag művészettörténettel, történelemmel, kulturális szempontból érdekes helyekkel, ritka állatokkal, találmányokkal, múzeumokkal, szokásokkal rendelkeznek. Minthogy mi embereket képzünk, egy olyan helyszínt tervezhetünk, amely teljes egészében hiteles, hiszen kutatásainkon alapszik. Ez a szakértői játék nem igényel kínai embereket, hiszen csupán elképzeléseink ellenőrzésére, újrágondolására szolgál. Nézzük tehát részletesebben:

- Nyugatról érkező szállodai szakemberek, akiknek meg kell érteniük honfitársaik szükségleteit és attitűdjeit, annak érdekében, hogy teljesíteni tudják a kínai utazási szövetség felkérését egy „képző” szálloda (azaz nem valóságos szálloda) felállítására.
- A szakembereknek először is kutatásokat kell folytatniuk a kínai kultúra kapcsán, annak érdekében, hogy a szállodát megfelelő stílusúra tudják alakítani, amely tehát illeszkedik a kínai étkezési szokásokhoz, díszítőművészethez, hagyományokhoz stb.
- Nagyon gondosan meg kell tervezniük a képzés folyamatát, hogy a kínaiak úgy tudják működtetni ezt a szállodát, hogy a nyugatról érkező turistáknak kedvére tudjanak lenni. Mindez videó elkészítésével is járhat, illetve a legfontosabb kifejezések összegyűjtését, kínai étrendek összeállítását is magában foglalhatja.

A képzés mint nézőpont lehetővé tenné a szakemberek számára, hogy Kínát vizsgálják, hiszen ezáltal hiteles hátteret teremthetnek mind a kliensek (akik egy kínai típusú szállodára vágnak), mind a dolgozók számára (akik eddig is kínai szállodákban dolgoztak). Ennek a folyamatnak az eredményeképpen a szakembereknek meg kellene vizsgálniuk saját kulturális elvárásaikat annak érdekében, hogy felkészítsék a kínai dolgozókat a nyugati turisták fogadására, akik így kényelemben és biztonságban érezhetik magukat, miközben élvezik, tiszteletben tartják és befogadják a kínaiak kultúráját. Húha!

A szakértői játék tervezésénél ez a fajta bizonytalanság tipikusnak mondható, és nagyon aggasztónak tűnhet, sokkal inkább, mint a látszólag egyértelműbb és bejáratottabb hagyományos tanítási megközelítésmódok tervezése. De amint láttuk, az eredmény sokkal több lehetőséget nyújt számunkra.

Szauder Erik fordítása

A kamaszok színháza

Vatai Éva riportja

*Amikor a színházi neveléssel foglalkozó 1998 júniusi párizsi konferencián megismertem **Hélène Beauchamp**-t, a montreáli egyetem színházi tanszékének egyik tanárát, hamar megértettem, hogy mitől pezseg úgy körülötte a levegő: számára a színházi nevelés annak a kritikai szemléletnek az elsajátításán alapul, amelynek segítségével a fiatalok jó ízléssel és okosan megtanulnak tájékozódni a színház által felajánlott gondolati és vizuális világban. Ez a világ pedig nem riasztja őket, hanem új kódrendszert adva a kezükbe továbbgondoltatja velük a művészettel kapcsolatos eddigi tapasztalataikat, s saját alkotásra inspirálja őket. „A fiatalokat nem beavatni, nem kitanítani kell, hanem rávezetni arra, hogy a színház kódrendszere elsajátítható s alkalmazható. Ha a fiatalok nem értik, és nem alkalmazzák a színházat, akkor ott valami komoly baj van a társadalommal, s ezen belül főleg az oktatási rendszerrel” – vallja.*

– Milyen Québec tartomány oktatási rendszere, s mekkora helyet foglal el benne a színházi nevelés?

– Nehéz egyértelmű választ találni erre a kérdésre, mert sok az elágazás. A québec-i színházi nevelés első éveiben – az ötvenes évek végén – a közép- és felsőfokú színművészeti intézményekben oktatók mind európaiak voltak, főleg franciák. Egy fiatal québec-i színinövendék olyan nyelven, olyan akcentussal, olyan hang- és testritmusban tanulta a színészetet, amely nem a sajátja volt. Így persze mások színházát tanulta, nem a sajátját. S egyszer csak az történt, hogy a fiatal québec-i művészjelölteknek elégük lett ebből, s útilaput kötöttek a külföldi mesterek talpára. Így születhetett meg a québec-i színház, s ezzel együtt a tartomány külön színházi nevelési stratégiája.

1973-ban a québec-i oktatási minisztérium közzétette első, a dramatikus kifejezéssel (*expression dramatique*) foglalkozó oktatási programját alsó- és középfokú iskolák számára. Ezekben az intézményekben már folyt művészeti (*rajz- és zene-*) oktatás. Tíz évvel később egy új, négy oktatási területet felölelő program látott napvilágot: dramatikus művészet, képzőművészet, tánc és zene. A cél az volt, hogy ezek a művészeti ágak minél több gyerek és fiatal számára váljanak hozzáférhetővé. Ezeknek a tantárgyaknak leendő oktatói felsőfokú képzésben részesültek, nagyrésztük a québec-i egyetem színház, képzőművészeti, tánc és zenei tanszékein, Montréalban.

Jelenleg az alap- és középfokú intézményeknek módjukban áll megválasztani, hogy a kötelező tárgyak mellett milyen irányban kívánnak haladni: sport, művészetek, klasszikus vagy nemzetközi képzési területek. A diákok az iskola által ajánlott program szerint választanak iskolát.

1983-ban megjelent egy második minisztériumi szintű programsorozat: *Dramatikus és vizuális művészetek, zene és tánc*. E program szerint az alap- és középfokú oktatási intézményeknek kötelező vagy fakultatív tárgyak formájában a diákjaik számára legalább három művészeti tárgyat kell felajánlaniuk.

Jelenleg az informatika, a matematika, s az egyéb tudományos tárgyak egyre nagyobb teret igényelnek az oktatásban. A Felsőoktatási Tanács mindemellett hangsúlyozottan odafigyel a tanítási időn kívüli – déli és délutáni – foglalkozások művészeti tartalmára.

Én nem gondolom azt, hogy az utóbbi időben a dramatikus művészetek háttérbe szorultak volna. De hát ez az én „sötét optimizmusom”. Mi itt Québec-ben nem törvények szerint, hanem politikai kinyilatkoztatások alapján működünk. És ezek a kinyilatkoztatások szinte minden évben megtétnek... talán mert nálunk az időjárás is gyakran változik.

– És milyen pénzügyi háttérrel teremt mindehhez a kormány?

– Nehéz pontos számokat megadni. Egy közgazdász ismerőssémmel beszélgettünk a múltkoriban arról, hogy nehéz az európaiakkal közös oktatásfinanszírozási fogalmakat találunk, mert nálunk Kanadában minden decentralizált. Egy kicsit „találd föl magad”-elven működik a dolog – ez Amerika! Az iskoláknak saját pénzszerzési lehetőségei vannak. A pénz különféle csatornákon át érkezik. Nem pusztán a felelős minisztérium fizet, hanem folyhat be pénz az iskolatanácstól, a szülőktől, a várostól, de még magáncégektől is. A gyerekeket iskolabuszok viszik a távolabbi előadásokra: ezt a Közlekedési Minisztérium finanszírozza. A központi költségvetés számaait meg tudom adni, de ez csak töredékes képet fest arról, hogy ténylegesen mennyi pénzt használ az oktatás művészeti nevelés céljára. Évente a négy művészeti terület oktatására fél millió kanadai dollár jut, a *Művészetek Hetén* a kulturális megmozdulásokra 250.000 dollár, s a minisztérium a különböző speciális – a négy említett művészeti területen létrejövő – programokat is támogatja évente másfél millió kanadai dollárral.

A minisztérium biztosítja ezen kívül a zenei és színművészeti főiskolákon a tanárképzés költségeit, amely másfél millió dollárt tesz ki évente.

Aztán még fél millió dollárt költenek a művészeti szabadidős tevékenységekre.

– *S honnan szerzik az iskolák a művésztanárokat?*

– Québec-ben a művészeti tárgyakat tanító tanárokat egyetemen képzik. A québec-i rendszer – akárcsak a kanadai vagy az amerikai – eltér az európaiétól. Mi művészeti oktatási szakembereket képzünk, akik két művészeti ágat és művészetpedagógiai módszertant tanulnak. Én színházi tanárokat tanítok, akik alap- és középfokú oktatásban dolgoznak majd. A hallgatók két évig színházi képzésben részesülnek, majd két évig színházi nevelési képzésben. A színházi képzés teljességgel gyakorlati (játékok, hanggyakorlatok, előadói ismeretek, színháztörténet, jelmezkészítés, báb, színdarabírás, színpadtechnika stb.), a nevelési képzés is – nagyobb részben – gyakorlati. Tanulnak színházdidaktikát, pszichológiát, a nehezen kezelhető gyerekek dramatikus nevelésének módszertanát, de megismerkednek az egyes oktatási intézmények szabályzatával is...

– *Te miért találsz fontosnak a művészeti oktatást a nemzeti programon belül?*

– Nagyon fontos hangsúlyozni, hogy a művészeti oktatás célja az, hogy minél nagyobb számú fiatal találkozzon művészeti munkákkal, vagyis a művészek alkotásait – a régiekét és a maiakét, az itteniekét és a más-
hol élőkét – minél többen ismerjék meg. Mi lehet izgalmasabb annál, mint hogy érintkezésbe hozzuk a különböző korok érzékenységét, képzelet szülte alkotásait, művészi gondolkodásmódjait? Mi lehet csodálatosabb annál, mint hogy mai vagy régi korok kifejezési formái között kapcsolatot teremtsünk? Mi izgalmasabb, mint hogy „belemenjünk az alkotásba”, vagy hogy belevigyünk másokat is az alkotás nagy kalandjába?

Meg lehet tanulni a rajzolás technikáját, a színészi technikákat, a színdarabírást, a zeneszerzést, az építészet titkait, azt, hogy hogyan örökíthetjük meg filmen a valóságot, de a művészi alkotás egy belső megjelenési folyamat – hangoké, szavaké, formáké és színeké –, amelyet az egyén elfogad, s amely miatt olyan technikák keresésére indul, amelyekkel életre hívja a tárgyakat...

És ebben az értelemben nem művészetoktatásról van szó, hanem egy „kísérletről”, melyet egy az alkotás folyamatában ismerősen tájékozódó személy vezet egy másiknak, aki elfogadja ezeket a tapasztalatokat. És itt fontos, hogy a tanár művész-pedagógus legyen, vagyis olyan személy, aki tudja értékelni tanítványának művészi kísérletezését, aki képes szemmel kísérni és irányítani ezt a nehéz és bonyolult munkát.

És ha a tanítványnak szerencséje van, mestere megosztja vele saját felfedezéseinek lényegét.

És e módon a cselekvő és felfedező tanítvány hasznosítja mestere tapasztalatait és ismereteit.

**– *Mi olyat tanít meg a fiatalokkal a színház, amely színház nélkül nehezen lenne megtanulható? Más-
képpen fogalmazva: miben lehet a színház a pedagógia segítségére?***

– A színház, ha jól alkalmazzák, önismeretre tanít. Segít felismerni önmagunk képességeit, tehetségét és korlátait. Ez a tapasztalat aztán más területen is hasznosítható! Egy darab elkészítése minden területen annyi erőfeszítést igényel, hogy szükségszerűen megismertet önmagunkkal, a többiekkel, a szervezéssel és a rendszerrel. Próbára teszi eszünket, emlékezetünket, érzékenységünket ugyanúgy, mint ahogy megtanítja velünk a közös munka, az egymásra figyelés és a teljes részvétel örömét. A fiatalok, akik „színházaznak”, megtanulják önállóan kézbe venni a dolgokat, s együttműködni egy erejüket gyakran meghaladó vállalkozásban. Megtanulják a személyes elkötelezettséget, megértik, hogy mindenki fontos, és hogy ha csak egyikük is hiányzik, romba dőlhet a közös munka, semmivé válhat a tehetség.

**– *Dráma – dramatikus kifejezés – színház. Milyen különbségeket rejtenek ezek az oktatásban egyre
gyakrabban használt kifejezések?***

– A dráma belső képek megelevenedése és irodalmi vagy színházi formákban való kivetítése. Sok irodalomtanár számára a dráma ma is csak (dramatikus) szövegek tanulmányozását jelenti.

Bryan Way a hétköznapi élethez közeli játékhelyzetek alkalmazását ajánlja, felkínálva ezzel a résztvevőknek a „to practise living” gyakorlatát.

A párbeszéd és jelenetek improvizálása, a szereplők megteremtése, vagy a történet megalkotása révén a résztvevők magához az élethez kerülnek közel, s annak minden kötelezettségéhez, a társadalomhoz és annak bonyolult emberi kapcsolataihoz. A dráma közel áll a szerepjátékhoz.

A dramatikus kifejezés a személyiség harmonikus fejlődését hangoztatja, s úgy tekinthető, mint valami terápia, amely alkalmat kínál az önkifejezésre, a spontán alkotásra, a képzelet és az érzékenység alkalmazására. Megmutatni magunkat: a testet a térben egy mozdulat közben, kiaknázni a szavakat és a képeket oly módon, hogy azok az alkotó- és a kifejezőkészséget fejlesszék. A dramatikus kifejezés a játék és a játészó spon-

taneításán alapszik, s a képzelet világának, a nyelv alkotóerejének és az aktív testnek a felszabadítására törekszik.

A színház vágyak vagy gondolatok művészi formába öntése a színpad és a nyilvános bemutatás által előírt technikák segítségével – jelmez, világítás, maszkok, smink, színpadra alkalmazott tér, párbeszédek, testjáték, hang stb. Ezek az alkotó és a néző közti megegyezések szerint zajlanak. A színház a nagy kosztümös játék, egy olyan játék, amelyben a színész és a néző tudatában vannak annak, hogy mi az igaz, s mi az illúzió...

– *Mik a jövőre vonatkozó terveid?*

– Márciusra érdekes megbízást kaptam: egy színházi műhelyt vezet majd Nápolytól délre Richard Fowler, Barba régi kanadai munkatársa, akinek nagyra becsülöm a színészképzésben kifejtett tevékenységét. A kurzus címe: *Fiktív valóság – a fizikális és vokális működés megteremtése az előadáshoz...* Megfigyelőként veszek részt a kurzuson, s mint egy antropológus jegyzem majd le a módszer működését színészetpedagógiai szempontból. Nagyon szerencsés embernek tekintem magam, hogy ezt a megbízást kaptam.

Utána két-három hétig utazgatni szeretnék a volt szocialista országokban: nem nagyon ismerem a világ-
nak azt a részét.

– *Köszönöm a beszélgetést, s jó munkát kívánok. Viszontlátásra Magyarországon!*



„...ismerniük kellene egymást és egymás munkáit...”

Takács Gábor riportja Rudolfné Galamb Évával

– *Megfigyeltem egy apróságot: amikor szóba kerülnek a „nagy öregek”, Éva néni mindig azt érezteti, hogy nem vele kell riportot készíteni, nem róla kell beszélni. Miért van ez? Védekezésről, szerénységről, félelemről vagy valami másról van szó?*

– Nálam ez természetes megnyilvánulás, tudni illik én úgy gondolom, hogy Ügy van, meg Gyerek van. Álszent dolog lenne, ha azt mondanám, hogy titokban akarom tartani azt a negyven évi tapasztalatot, ami bennem van – dehogy! Át szeretném adni!

– *Hogyan kezdődött Éva néninél ez az egész, a drámával való pedagógia?*

– Nézd, azt hiszem, hogy a pedagógus nem lesz, hanem születik. Mi, akik rájöttünk arra ebben az országban, hogy a dögunalom, a sablon életveszélyes a gyerekre, pedagógusra nézve egyaránt, kitaláltunk olyan dolgokat, ami mindenképpen a színjátszással, a versmondással és a játékkal volt összhangban.

– *Ez azt jelenti, hogy a pedagógiai gyakorlatból nőtt ki a drámapedagógia? Hogy volt ez itthon? Mindenki felfedezte maga és „szólóban” dolgozott?*

– Sajnos nagyon kevesen fedezték fel, spontánul egy sor dolgot csináltak, de amióta a drámapedagógiáról úgy beszélünk, hogy annak a „hagyományos” részét is ismerjük – a szakirodalmat! –, azóta valószínűnek tartom, hogy ez a dolog sokkal tudatosabb lett. Tudatosabb, tervezettebb, szélesebb körű lett. Úgy érzem, hogy egyszerre indult el a színházból és a pedagógiából. Az a szerencse, hogy a kettő találkozik. Semmiképpen sem választanám szét.

– *Az előzőek azt is jelentik, hogy a gyakorlat ösztönös dolog volt?*

– Én csak magamról tudok beszélni: én ösztönösen csináltam. Azt hiszem éppen ezért, hogy ehhez kreatív emberekre van szükség, tehát önálló gondolkodásra. Szentségtörő dolgot fogok mondani: én mindig mindent megcsináltam a gyakorlatban, aztán hazamentem és levettem a polcra a pedagógiai szakirodalmat. Akkor láttam, hogy jól vagy rosszul csinálom a dolgomat.

– *Volt valaki, aki ebben Éva néni munkatársa volt? Vagy mindig mindent egyedül kellett megoldani és aztán leteztetni a gyerekekkel az iskolában?*

– Aki mást csinált, és aki mást csinál ma is, az mindig egy kicsit csodabogár. Ezt a csodabogárságot akkor bocsátják meg az embernek, ha emberileg és szakmailag is el tudja magát fogadtatni. Egy biztos: mindig ki-lógtam a sorból. Az a gyanúm, hogy most is.

– ***Kikre emlékszik Éva néni, akik benne voltak egyfajta drámapedagógiai körben? Akiktől lehetett tanulni...***

– Nagyon szerettem és becsültem *Montágh Imrét*. Zseniális ötletei voltak, amiket mind a mai napig lehet használni. Teljesen véletlenül találkoztam *Kovács Rozikával*. *Fodor Misivel* dolgoztam együtt. *Kaposi Lacit* is nagyon régóta ismerem, úgyhogy akkor most róla ne beszéljünk. *Debreczeni Tibortól* rendezést tanultam, *Gabnai Katival* hosszú évek óta dolgozom együtt.

– ***Én először 1990-ben vagy 91-ben voltam egy drámapedagógiai tanfolyamon a Marczibányi Téri Művelődési Központban, amit a Kaposi Laci vezetett, és ott tanított egy-két alkalommal Éva néni is. Mit jelentett az az időszak, illetve hogyan lehetne szakaszolni a hazai drámapedagógia történetét?***

– Ez az, amikor azt mondom, hogy ugyanarról a dologról nagyon sokan nagyon sokfélét gondolunk. Nem tudnám azt mondani, hogy akkoriban valami rendkívüli dolog történt, mert akkor nagyon sok minden másról is beszélnem kéne, és azt nem akarom. Egy biztos: ahogy egyre többen kezdték a dolgot megismerni, az egyre örömtelibb volt. Ha valaki bármit a világon ki akar sajátítani, az veszélyes. Ha viszont együtt tudunk dolgozni, az nagyon örömdetes. Természetes, hogy személyes érdekek, vélemények ütközésével a közös gondolkodás csorbát szenvedhet. Amit sajnálok, hogy azok az emberek, akik elkezdtek ezt – megint nem mon-dok neveket, de mondok településeket –, a Pest megyei Gombán dolgozó pedagógusok, a Tiszafüreden na-gyon régóta dolgozó kollégák elmaradtak. Nem tudhatom, hogy miért, de fontos lenne megtudni, mi az oka annak, hogy ők abbahagyták a munkát.

– ***Érezte azt Éva néni az utóbbi tíz évben, hogy akármilyen szempontból, de veszélyeztetve van a mun-kája?***

–Személy szerint nem éreztem.

– ***Mit jelent, illetve mit jelentett Éva néninek a Magyar Drámapedagógiai Társaság?***

– Annyit jelentett, hogy a magányos farkasokból falka lettünk. Hogy aztán ez jó vagy rossz falka, az egy másik kérdés. Közösséget éreztem, azt, hogy lehet emberekkel azonos dolgokról beszélgetni. Ennek nagyon tudtam örülni, számomra ez nagyon fontos volt.

– ***Hogy látja Éva néni, az akkori Társaság mennyiben más, mint a mai?***

– Ha valami tömegessé válik, az mindig más, mint amikor kevesen vannak. Amennyi előnye van annak, hogy sokan vagyunk, annyi veszélye is van a felhígulásnak.

– ***Hol érzékeli Éva néni ezt a felhígulást?***

– Például ennyi embert drámapedagógiai hétvégéken nem lehet megszólítani. Sokan vagyunk ahhoz, hogy döntéseket hozzunk. Sokan vagyunk ahhoz, hogy azonos értékeket próbáljunk megteremteni.

– ***Régen ez könnyebben ment, amikor alakult a Társaság?***

– Nem biztos, hogy eredményesebb volt, de könnyebben ment.

– ***Gondolom Éva néni is a különböző időszakokban mást és mást gondolt a drámáról, a drámapedagó-giáról. Meg lehet-e ezt fogalmazni, hogyan változott ez a kép?***

– Ma is hiszem, hogy nagyon fontos módszer és szemlélet, ma is hiszem, hogy nagy szívvel kell tanítani. Mindezek mellett azonban azt érzem, hogy a tanár szerepe megváltozott az iskolában. Nem az egyetlen in-formációforrás, nem a mindentudó, hanem az a szerepe, hogy abban segítse a gyereket, hogy a sokfelől hal-lott információkat fel tudja dolgozni, el tudja igazodni a világban.

Sokáig próbálkoztam egy olyan programmal, aminek a célja a színházi nézővé nevelés. Kár, hogy sosem tudtam leírni! Inkább megcsinálom, de nem tudom leírni. Nagyon szeretem csinálni az alkalmazott dráma-órákat is, és azt hiszem, hogy a kettő együtt az igazi. Hiszek abban, hogy ezek a dolgok nemcsak az iskolá-ban használhatók, hanem minden olyan területen, ahol emberekkel foglalkoznak.

– ***Mit gondol arról Éva néni, mi az, aminek egy jó drámaórán meg kell történnie?***

– Hallgatni szabad, hazudni tilos! Semmit nem tudok elfogadni, ami hamis, ami álszent, ami szirupos, ami cinikus. Valami értéket kell, hogy közvetítsek. A gyerekek érzelmileg, szellemileg gazdagabban kell távoznia. Akkor igazán jó egy drámaóra, ha a gyerek érti és érzi azt, ami vele történik. Ne kívülről akarjuk megmondani neki, hogy mit érezzen és mit ne!

– ***Milyen drámaformákban lehet ezt legjobban megfogalmazni?***

– A legfontosabbnak az erkölcsi kérdéseket, problémákat feldolgozó órákat tartom. Mindezek azonban nagyon személyes dolgok, ezért például nem szeretem a bemutató foglalkozásokat, mert ilyen helyzetben a gyerek és a tanár is teljesen másképpen viselkedik.

– ***Milyen konvenciókat alkalmaz Éva néni legszívesebben egy-egy drámaórán belül?***

– Szeretem például a mögöttes gondolatok kihangosítását, a „forró széket”. Én nagyon sok gyakorlatot építék be a tanítási drámába, s nagyon szeretem a gyerekeket döntéshelyzetbe hozni.

– ***Az óra egy nagyobb fajsúlyú döntési helyzet köré épül, vagy inkább több kisebb hasonló helyzettel szembesülnek a gyerekek? Melyik inkább?***

– Ezt nem lehet általánosságban megmondani, mert nagyrészt a csoporttól függ. Nem rólam szól a történet, hanem róluk.

– ***Éva néni szerint milyen irányzatok különíthetők el a mai magyar drámapedagógiában?***

– Ez egy nagyon friss és változó dolog. Valahol gazdasági kérdéssé (is) vált. Ettől a perctől kezdve nemcsak szellemi nézetek ütközhetnek, hanem gazdasági érdekek is. Nem magamról beszélek, mert ez engem nem érint. Azt hiszem, hogy itt személyekről van szó és nem ügyről. Én nagyon szerencsés ember vagyok, mert soha az életben nem tudtam irigykedni. Az őszintétlenséget nem tudom elviselni, és a másik ember munkájának a meg nem becsülését. Ha valaki csinált valamit, energiát fektetett bele, akkor azt értékelem, és utána elmondom, ha azzal gondom van. És azért, mert én nem értek egyet veled, azért még elismerem, hogy érték van abban, amit csinálsz. Jobban meg kellene ismernünk egymást ahhoz, hogy beszélni tudjunk a dolgainkról. Az itthoni szakembereknek ismerniük kellene egymást és egymás munkáit egyaránt.

– ***Hospitáljunk egymásnál?***

– Ez túl hivatalosan hangzik. De az, hogy nézzük meg egymás munkáit, az elvárható. És nem mindegy, hogy ki, milyen szándékkal ül be a foglalkozásra. Azt hiszem, evidens, hogy amikor én megyek a budapesti Páholyra, akkor nem ellenetek, hanem értetek mondok valamit. Azzal a szándékkal kellene egymást néznünk, hogy mit tudunk egymástól tanulni. Régen a Társaság családiasabb jellege miatt is talán őszintébbek voltunk egymáshoz.

– ***Van-e valami, amitől Éva néni félti a hazai drámapedagógiát, tanítási drámát?***

– Igen, attól, amiről az előbb beszéltem, annak a meg nem történéséről. Tágabban értelmezve attól, hogy az érzékelhető felhígulás okoz károkat. Valamint probléma az általános műveltség hiánya is.

– ***Miből állna az a tízes lista, amely a legfontosabb tulajdonságokat tartalmazza, amivel egy drámapedagógusnak rendelkeznie kellene?***

– Én kötelességérzetről beszélek, tartásról, empátiáról, toleranciáról, őszinteségről, szakmai tudásról, igazságérzetről és humorérzékről. Túl sokat változott a világ az elmúlt tíz évben, egy mai drámaóra teljesen máshogy néz ki, másról szól, mint régen. Aktuálissá váltak olyan témák, amelyekkel régebben eszünkbe se jutott foglalkozni, mint például a kábítószerézés. Az erőszak, a cinizmus létező, erősen jelenlévő dolgok, meg kell tanulni együtt élni velük, kezelni ezeket.

– ***Öt év távlatában hogyan képzeled el Éva néni a Társaság jövőjét és benne a saját szerepét?***

– Meg kell tanulni előreengedni a fiatalokat. De szeretném átadni mindazt, amit én megtanultam. Szeretném, ha ők hasonló értékrendet közvetítenének, és úgy látom, lesznek ilyen tanárok, lesznek ilyen drámapedagógusok. Hiszem, hogy lesznek. Hiszem azt, hogy letisztulnak a dolgok. Én optimista vagyok ebből a szempontból. Ha kapok meghívót öt év múlva, akkor el fogok menni és elmondom a véleményemet.

– ***Ma az iskolai oktatásban a drámát alkalmazni, „forradalmi tettetnek” számít vagy inkább valamiféle furcsaságnak?***

– Régen nagyon furcsán néztek. Most divat lett a drámapedagógia. Még egy ilyen győzelem és elvérzünk. Most egy csomó ember azt hiszi magáról, hogy ért ehhez a területhez, pedig csak a dolgok egy töredékét ismeri – szerintem a félműveltségénél veszélyesebb dolog nincs. Ezzel a módszerrel rengeteget lehet használni, de lehet felelőtlenül csinálni, hozzánemértő módon, így pedig rengeteget lehet ártani vele.

– **Milyen felelőssége van az előbb említett problémával kapcsolatban a szakmai képzéseket, tanfolyamokat vezető tanároknak?**

– Se túlértékelni, se leértékelni nem akarom, de azt kell mondanom, hogy nagyon sok. Ahány 120 órás kurzus van, az annyiféle értéket, annyiféle emberi magatartást fog sugallni. Igazán tisztességesnek azt tartom, ha az ember bevallja, hogy egy adott részterülethez nem ért, és meghívja rá az általa ismert szakembert, vagy elküldi hozzá a csoportot. Azt hiszem, nagy szükség lenne a képzéseket tartó szakemberek közötti eszmecserére.

– **Fontos-e Éva néni szerint az olyan visszajelzés a tanároknak, drámapedagógusoknak, amelyik negatív kritikát fogalmaz meg?**

– Nagyon fontos, de nem mindegy, hogy ez milyen formában hangzik el. Azt gondolom elsősorban barátként és nem ellenségként kell viselkednünk egymással, de ez nem zárhatja ki az őszinte véleménymondást. De a „hogyan”, az nagyon-nagyon fontos!



Drámahét volt Pécsen

Vége.

Vagy elkezdődött...?

Befejeződött a pécsi drámahét.

Egy egész hét a pécsi iskolákban. Drámaórák kicsiknek-nagyoknak.

A szervezők pihennek..

„Én drámaórát akarok, tannéni!”

Feleannyian voltak, mint tavaly.

A hó? A félévzárás? A reklám? A NAT-csömör? Talán soft-tárggyá édesültünk?

Hatszáznál több gyerek kapott drámajátékos órát (TIE, DIE), volt színjátszó tréning, rögtönző színház, tanórai dráma és drámai szabadfoglalkozás. A tapasztalatok azt mutatták, hogy a mostani rendezvényre, a tavalyival szemben, már csak a szűkebb, de talán stabilabb réteg, a szakmán belüli érdeklődők jöttek el. Különös figyelem fordult a 45 perces tanórához kapcsolódó drámaórák és a TIE-k felé. Az utóbbiból Pécsen még kevés volt látható. A „színház az oktatásban” sok tanár fantáziáját felgyújtotta. Úgyis színpadra állunk nap mint nap a katedrán, miért ne csináljuk ezt tudatosabban, illetve bevonhatnánk talán jobban a színházat a nevelésbe.

A drámás tanórákban az volt a fő kérdés, hogy a szűk időkerettel mit kezd az időprésbe zárt tanár. A válasz markáns: egyfelől a szemlélet révén a drámatanár minden helyzetben megváltoztathatja a „tanórai kontextust”. Ez nem függ a rendelkezésre álló időtől, s elkezdődik már ott, hogy a tanár nem „vaskalapban” lép be a terembe, hanem kíváncsi emberként, akire a gyerekek is kíváncsiak. „Vajon mit talált ki mára?” Másfelől őszintén le kell számolni azzal az öncsalással, hogy azért nem tanítunk érdekesen, mert végezni kell az anyaggal. Ha nem tudunk „elidőzni” egy-egy jól kiválasztott témánál, akkor lemondhatunk arról, hogy tölünk kapjon impulzust a fiatal, s a helyünket akár egy „robot-tanár” is átveheti, de ha nem ő, akkor átveszi más, a barátja, a számítógép-hangja, vagy Shongoku.

Az alábbiakban néhány „drámás tanóránk” rövid vázlata olvasható...

Zalay Szabolcs



Színházi elemek alkalmazása a nyelvi órán

(10. osztály, kezdők)

Vatai Éva

Csoport: Tizennégy 10. osztályos fiatal, akik másfél éve heti három órában tanulják a franciát *második idegen nyelvként*.

Cél: Adott szöveg elemeit elsajátítva annak tartalmát színházi eszközökkel bővíteni, s improvizációs szintre emelni.

Helyszín: Osztályterem berendezhető játéktérrel (kb. 2x3 négyzetméter).

Kellékek: Kalapok (jelmez-jelzésként), előre elkészített újságcikk.

I. Az előző órai szöveg felidézése: B. Blier: Buffet froid (részlet a filmből))

- Mit néz?
- Ki? Én?
- Igen, maga. Mit néz?
- Semmit.
- De, már ne is haragudjon, de nézett valamit.
- Ó, a fülét néztem.
- Mi van a fülemmel? Tán maga fül-orr-gégész?
- Nem.
- Na jó, akkor menjen a csudába!
- Úgy gondolom, hogy magának könyvelő-feje van.
- Könyvelő vagyok.

Tisztázó kérdések: Hol játszódik a szöveg? Kik beszélgetnek? Vannak-e körülöttük? Hallják-e mások ezt a beszélgetést? Ha igen, hogyan reagálnak rá? Milyen ruhát visel a két szereplő? stb.

II. A filmforgatás előkészítése

1. Milyennek képzelitek el a két szereplőt? (a külső és belső tulajdonságok felírása nominális szerkezetekkel a táblára: SZEREP A FALON)
2. Felhívás készítése: „Nous cherchons un homme/une femme qui...Keresünk olyan nőt/férfit, aki... (az előzőleg nominális szerkezetekkel felírt külső és belső tulajdonságok mondatba foglalása)
3. Olvasópróba párokban.
4. Az írott szövegtől elszakadnak, a tanár fordítottat szóban.

III. A filmforgatás:

1. A két szereplő improvizatív elemekkel gazdagítva eljátssza a történetet.
2. A produkciók megtekintése (ha igény van rá, akkor a kalaptárból kiválasztott két fejfedő jelmezként alkalmazható).

IV. Az óra lezárása

A filmet bemutatták, s egy rövid újságcikk jelent meg róla (a szöveget természetesen franciául olvashatják:)

Oscar a legjobb mellékszereplőknek

Két fiatal magyar színész nyerte el a legjobb mellékszereplőknek járó díjat Bernard Blier Svédasztal című filmjében. Két furcsa alakot játszanak, akik találkoznak, s nézik egymást. A zsűri a játék erejéért, a jó francia kiejtésért és a humorral megformált figurákért ítélte oda a díjat a fiatal színészeknek.



Az álomfogó

– színházi elemek alkalmazása francia nyelvi órán –

Vatai Éva

Időtartam: 45 perc

Csoport: 14 fő, haladó szintű 11. osztályosok. Heti 5 órában tanulják a franciát.

Kellékek: Egy álomfogó⁸ vagy rajz az álomfogóról.

Cél: Az irányított beszélgetés során *drámás eszközökkel* olyan kreatív légkört teremteni, amelyben alkalmunk és kedvünk nyílhát belső világunk képies ábrázolásához. Az órának nem célja a misztikus vagy pszichologizáló álomfejtés, – bár annak lehetőségét a dilettantizmusból fakadó visszaélés feltétlen kizárása mellett felvillanthatja – viszont lehetőséget teremthet arra, hogy a hagyományos („agyonrágott”) beszélgetési témákon túlra tekintve olyan témáról beszélhessünk, amely belső világunkat a művészettel kapcsolhatja össze.

Az előző órákon szerzett ismeretek:

A szókincsbővítés (*álomvilág, álmodni valamit, valamiről; vágyálom, lidérces álom, intő jelek, tudati, tudattalan stb.*) után szabad beszélgetést folytattunk az álmokról a következő kérdések mentén: *Vannak-e visszatérő álmaid, illetve motívumaid? Látsz-e összefüggést álom és valóság között? Hogyan befolyásolnak a saját álmaid? Mit látsz bennük, s mit kezdesz velük?*

Eolvastunk s feldolgoztuk a következő szöveget:

Az álomfogó legendája

Az indiánok szerint az álomfogót úgy kellett szőni, mint pók a hálóját. Ennek a hálónak az volt a feladata, hogy az elkapott álmokat megsűrje. Ha az álom jó volt, akkor átmehetett a háló lyukjain a tollakig, s azokban megőrződtek, s bármikor visszatérhettek. De ha rossz volt az álom, akkor a háló foglyul ejtette, a felkelő nap sugarai elégették, s mindörökre eltűnt.

1. Az órát a tárgy bemutatásával indítjuk

Megkérünk egy fiatait, hogy az előző órán olvasott szöveg alapján demonstrálja, hogyan működik.

2. Egy álom bemutatása

A frankofón irodalom igen gazdag álmok leírásában:

- *Maeterlinck: A két madár*
- *Corneille: Polyeucte (I. felvonás, Pauline álma)*
- *Maupassant: La Petite Roque*
- *Martin du Gard: Vieille France*
- *G. Sand: Le Compagnon du Tour de France (chap. XXIII)*

Egyet kiválasztok, s hangosan felolvasom olyan módon, hogy az álom fő motívumainál megállok, s ha a megértés szempontjából szükséges, akkor ismétlem a rájuk vonatkozó információkat. Ajánlatos olyan álmot kiválasztani, amelyben nem egyértelműen csak jó vagy csak rossz elemek vannak, hogy mód nyílhatson vitára is. A motívumokat feljegyezzük a táblára.

Szerencsémre az egyik francia nyelvű színjátszó csoportomba járó lány épp egy olyan szöveget írt és adott elő a múlt évben, amelyben egy fiatal nő pszichoanalízis során egy furcsa álmát meséli el. Megkérem a szöveg felidézésére.

Milyen motívumai vannak a hallott álomnak? Milyen érzéseket váltott ki benned az álom egy-egy részlete vagy az álom egésze?

3. Saját érzés- és gondolatvilágunkat is képiessé tehetjük, kipróbáljuk, milyen „álmot” láthatunk

Csukott szemmel relaxációt elősegítő zenét hallgatunk (pl. Presser: Electromantic, Lantos Zoltán, Sacred Spirit, kb. 2 perc)

Sorolj fel olyan motívumokat, helyzeteket amelyeket a zene előhívott benned?

A motívumokat nem kell történetébe fűzni, inkább a *Milyen volt?, Mit éreztél?* kérdésekre válaszoló nominális szerkezetek nyelvhelyességére fektessük a hangsúlyt!

⁸ A Magyarországon is divatos egzotikus áruk boltjában könnyen hozzá lehet jutni kicsinyített változatához.

4. Az óra utolsó szakasza előkészíti a házi feladatot...

...amely az álom elmesélése lesz a nominálisan cizellált motívumok felhasználásával.



A következő órát folytathatjuk azzal, hogy az **álmok elmesélésére** adunk lehetőséget, majd e témához kapcsolódó érdekes megközelítéseket villantunk fel, s e szövegeket **fordításra** használjuk.

Fordítási gyakorlatra ajánlott szerzők (könnyűségi sorrendben): Jean Prieur, Umberto Eco, C. G. Jung⁹



Drámás eszközök alkalmazása olasz nyelvi órán

Mádai Gabriella

Előjáróban: Nyelvi csoportommal (15 fő 10. osztályos tanuló) a legutóbbi alkalmakkal nyelvkönyvünk (I Katerinov: La lingua italiana per stranieri) 10. leckéjét tárgyaltuk, melyben az esküvői készülődés szövege és a visszaható igék nyelvtana található. Az előzetes nyelvi felkészítés tartalmazta még az alanykiemelő szerkezet ismertetését és gyakorlását is.

Bemelegítés: gyakorlatokkal, ráhangolódás az olasz nyelv használatára

Király-bíró

Kijelentés-, kérdésfuttatás: Adok egy kutyát... Mit?... Egy kutyát...

Asszociációs játék (1. szó: *esküvő*)

Így hallottam... – sügött mondat megértése és továbbítása („A vőlegény szüleinek leesett az álluk.”)



1. Szerepfelvétel: Megkérem a csoport tagjait, hogy mindenki válasszon szerepet az esküvőn jelenlévő násznép tagjai közül, és mutatkozzanak be egy-egy (alanykiemelő szerkezetes) mondattal, amelyben a jegyespár valamelyik tagjához fűződő kapcsolatukat fejezik ki. Pl: „Én vagyok az, aki keresztvíz alá tartottam a vőlegényt...” (A tanár, hogy kívül maradjon, vállalhatja a fotós szerepét.)

2. A jegyesek családtagjai, hozzátartozói nem nagyon ismerték egymást: közeledniük kell, összeemelegedni...

Kapcsolódás: Esetleg halk, vidám zenével a háttérben a játékosok járkálva kitöltik a teret és közben, akivel találkoznak, annak bemutatkoznak és mondanak egy-két kedves szót.

Újságpapír szigetek: Zenére táncolnak, mozognak a játékosok, majd a zene megállításakor előre leterített újságpapírra kell lépniük. Sorra fogynak a szigetek.

Stopjáték: A kör közepén két játékos páros szobrot alkot, a kívülállók közül valaki az egyiket lecserélheti, ha más páros szituáció jut az eszébe.

Tablók és képaláírás: A fotós képeket készített a násznépről. A játékosok kisebb csoportokban mutatják be a fotókat, amelyek később bekerültek az ifjú házaspár esküvői albumába, ahol címet kaptak.

3. A lakodalom után az ifjú pár rögtön nászútra indult a Maldív szigetekre, ahonnan **képeslapokat** küldtek haza

- a szüleiknek
- a barátainak
- a kollégáiknak

4. Házi feladat: A mézes hetek után hazatérve, boldogan és fáradtan nyitották ki lakásuk ajtaját, és amikor beléptek a meglepetéstől leesett az álluk... Mi történt?

⁹ Jean Prieur: La prémonition et notre dessin (Robert Lafont, Paris, 1989) – Sorsunk és az előérzet (Holnap Kiadó 1993.); Umberto Eco: Essais; Jung: Az álomelemzés gyakorlati alkalmazhatósága (Európa 1996.)

Drámás elemek használata a német nyelvű történelem órán

Haas Éva

Csoport: 11. osztály, kb. 15-20 fő.

Téma: A francia forradalom.

Fókusz: A király, királyné (mint kiszolgáltatott emberek), illetve a *nép* (mint a tömeg) egymáshoz való viszonyának vizsgálata.

Kellékek: Papír, toll, gombostű, kalap, köpeny, *David* szénrajzának másolata *Marie Antoinette*-ről.

Körülmények: Osztályterem (legyen hely mozogni!).

I. Bevezető beszélgetés:

Asszociációs kör: Azt mondom *forradalom*, mit mondasz Te?

- Mik a párizsiak legfontosabb problémái 1788-89-ben?
- Melyek a legfontosabb társadalmi csoportok Fro-ban ebben az időszakban?

(Ezeket egy lapon fel is jegyezhetjük.)

II. Térképes feladat: Keressük meg és jelöljük be a térképen a legfontosabb helyszíneket (Bastille, Tuillerie, Concierge stb.)

III. Játékfelajánlás:

Ha van kedvetek hozzá, akkor „Párizsban játszánánk, 1789-ben”, mégpedig a király és népe viszonyáról.

Három jelenet:

- a) Paris: Utca, kocsmá: a párizsiak hangulata 1789 májusában.
- b) Május eleje – a parlamentben (a rendek képviselői félhivatalosan vitatkoznak).
- c) Május eleje – a király udvarban.

IV. Egyeztetés: Mi a fő beszédtema, mitől tartanak az emberek, milyen a hangulat- van-e, amit még a történelemből kiegészítésként hozzá kéne tenni?

V. Narráció: MarieAntoinette fontos és gyakran félreértett figurája e történetnek. Nézzük meg most az eseményeket az ő szemszögéből! Megbeszélés: mi az amit már tudunk róla?

VI. Forró szék: Tanár szerepben a királynő udvarhölgyeként, utána egyeztetés, esetleg az információk rögzítése.

VII. Csoportos improvizáció:

- a) Hír érkezik a párizsi piacra: A király katonákat von össze a versailles-i kastélynál.
- b) Hír érkezik a királyi kastélyba: Párizsban a nép lerohanta a Bastille-t

VIII. Narráció:

A párizsi nők október 5-én kivonulnak Versailles-ba, s a királyi családot Párizsba kísérik-kényszerítik.

IX. Írásos feladat: Hogyan jelenik meg a fenti esemény:

- a) A királyné titkos levelében, melyet anyjához, Mária Teréziához írt?
- b) Mit jegyez fel egy királyhű nemes a napról, mikor vidéki barátjának számol be levélben?
- c) Cikk *Marat* A nép barátja című radikális forradalmi lapjában.

X. Filmrészlet: A királyné pere, illetve kortárs híradásból a per anyagának közös olvasása.

XI. Kép: David: Marie Antoinettet a kivégzésre viszik.

Belső hangok: Mondjuk ki, mi járhatott a fejében a kordén ülve!

XII. Egyeztetés: Lehetett volna-e más megoldást találni a királyi pár sorsára?



Drámás elemek használata a német nyelvű történelem órán

Haas Éva

Csoport: 9. osztály, kb.15-20 fő.

Téma: A görög demokrácia.

Fókusz: A görögök világának személyesebbé tétele, a megismert, tanult anyag más szempontú használata.

Kellékek: Papír, toll, gombostű, térkép a korabeli Athénról.

Körülmények: Osztályterem (legyen hely mozogni!).

I. Bevezető beszélgetés:

- Mit tudsz a görögökről? (Asszociációs kör: Azt mondom: „görögök” – mit mondasz Te?)
- Mi az, ami a görögöket egy néppé kovácsolja?
- Mik a számukra legfontosabb értékek?

(Ezeket egy lapon fel is jegyezhetjük.)

II. Játékfelajánlás:

- Ha van kedvetek hozzá, játékunkban elmennénk egy kicsit Athénba.
- Legyünk Athen polgárai: *teljes jogú polgárok* – ha kell, akkor gyors ismétlés arról, hogy mik is ennek az ismérvei; jogok, kötelességek. A tanár szerepe: tekintélyes öreg képviselő.

III. Szerepfelvétel:

Mindenki választ magának életkort, foglalkozást, nevet és társadalmi-vagyoni osztályt.

IV. Népgyűlés:

Az újoncok (ephebosok) beavatása (eskü)

- Állítsuk össze az eskü szövegét, s tegyenek a népgyűlés előtt esküt.

Strategosválasztás

- Ki-kí elmondhatja néhány szóban előtte, mik a politikai tervei az eljövendő évben. (Ha szükséges, szerepen kívüli egyeztetés a stratégusi hivatalról, mit is kell tudni róla.)

V. Hír a perzsa támadásról:

Tanár szerepben: hírhozó prűtan, aki tud a közelítő perzsa hadakról. Amiben dönteni kell: védekezzünk vagy meneküljünk? Ha a menekülés mellett döntünk, mit kell feltétlenül megmenteni? Ha védekezzünk, akkor hogyan?

Innentől két szálon vihető tovább a történet, illetve alakulhat két csoport

- a. Kiscsoportos munka: képek, jelenetek a megmentendő értékekről (szellemiek is lehetnek...).
- b. Kiscsoportos munka: képek, jelenetek a harci előkészületekről, illetve az otthon maradottak sorsáról (pl. phalanxgyakorlat, árnyékbloxolás).

VI. A marathoni csata után:

A csata vége állókép (megszólaltatva).

Állókép a győzelmi mámorban úszó Athénben (megszólaltatva).

Megjegyzések:

1. Az óra német nyelven folyt, mivel az a tanítás nyelve is. Problémásnak tűnt, hogy az instrukciók nem mindig voltak a tanulók számára egyértelműek, eléggé „közvetlenek”.
2. A tanulók számára szokatlan volt ez a forma (először vettek részt ilyen történelem órán), néhányan nehezen alkalmazkodtak a számukra szokatlan *szerep-helyzethez*.



Műhelyvezetők fóruma

Sz. Pintér Rozália

A Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöksége mellett működő Drámapedagógiai Tanács javaslatára az MDT felvállalta az ország területén működő regionális szakmai műhelyek, egyesületek, társulások tevékenységének áttekintését, munkájuk, továbbá az egyes műhelyek közötti információ- és tapasztalatcsere segítését. Ezen munka első lépéseként rendeztük meg a műhelyvezetők fórumát 1999. április 30-án, a Marczibányi Téri Művelődési Központban.

Öröndöletes, hogy (kb. 30 megkeresett műhely közül) 20 szakmai csoport adott hírt magáról, és 15 műhely képviselője részt is vett¹⁰ a találkozón.

A bemutatkozáson és a műhelyek szakmai munkájáról szóló beszámolókon túl a résztvevők a következő kérdésekkel foglalkoztak:

- Mi a szakmai műhelyek célja, feladata? Milyen lehetőségek vannak a tagok szakmai előrelépésére, fejlődésére? Mi gátolja a folyamatos, egymásra épülő szakmai munkát?
- Milyen feltételek (anyagi, intézményi, emberi...) szükségesek egy szakmai csoport hatékony működéséhez?
- Mi az előnye/hátránya az „önálló jogi személyként” (egyesület, társulás stb.), illetve egy intézményen belüli, csak szakmailag önálló működésnek? (Az egyesületté válás hivatalos útja...)
- Van-e, és ha igen, milyen kapcsolat van (lehet) a megyei pedagógiai intézetek, azok drámával foglalkozó szaktanácsadói és a drámapedagógiai műhelyek között?
- Milyen segítséget várnak a regionális műhelyek az MDT-től és egymástól? Mit ajánlanak, miben tudnak segíteni egymásnak?

A jelenlévő műhelyvezetők többsége egyetértett abban, hogy a helyi, regionális szakmai műhelyek feladata elsősorban a tanfolyamot végzett pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének, megszerzett tudásuk elmélyítésének elősegítése, valamint speciális szolgáltatások (szakanyagok ajánlása, közvetítése, bemutatók, szakmai találkozók szervezése) felvállalása lenne. A több éve működő műhelyek képviselőinek beszámolóiból azonban kiderült, hogy ennek hatékonyságát, illetve megvalósíthatóságát gátolja az, hogy az egyes csoportokban tömörülők létszáma változó, az év eleji lendület később alábbhagy, a létszám év végére fokozatosan csökken, tehát egymásra épülő foglalkozás-sorozatot, folyamatos munkát szinte képtelenség biztosítani.

Néhány ötlet, gondolat a jó/jobb működés elősegítésére:

- A műhelyeknek év elején legyen határozott, kitűzött céljuk, programjuk – és feltétlenül kell befogadó intézmény.
- Egy tanévben általában a 3-4 (több órás) találkozási alkalom realizálható: előre kidolgozott, határozott szakmai programmal, amelyben figyelembe veszik a helyi igényeket.
- Egy-egy foglalkozásnak, együttlétnek más-más speciális témája lehet (pl. színjátszás, néphagyomány, vizuális nevelés és a drámapedagógia kapcsolata; óratervezés; bemutatófoglalkozás és óraelemzés stb.). Természetesen ez függ a helyi szellemi „erőktől” és az anyagi lehetőségektől (a külső szakemberek meghívására).
- Minden foglalkozásnak lehet más a „gazdája”, hogy ne csak a vezető vállalt hűzza teher, és valóban műhelymunka alakuljon ki (ehhez kellőképpen elszánt és „flúgos” emberek kellenek, tehát személy-függő a dolog).
- Ahol lehetőség van rá, későbbi szakmai haszonnal rendezhető HOL-MI módszervásár („bevetés”), bemutatókkal, szakmai beszélgetésekkel fűszerezve; a meghívott vendégtanárok mellett a műhelytagok is tarthatnak egy-egy foglalkozást – a „nézőkből” pedig várhatóan kikerülnek az újabb tanfolyamra jelentkezők.
- Az éves szakmai munka zárásaként talán a leghatékonyabb a nyári drámatábor, melynek minden évben más kiemelt feladata lehet (pl. tervezés, óravezetés stb.).

¹⁰ A fórum résztvevői: Rudolf Ottóné, Damó Éva, Nagy Orsolya, Takács Gábor – Budapest; Pató Anna – Érd; Kovács Mária – Vác; Hutvágner Róth Éva – Dunaújváros; Csabai Flóra – Győr; Visnyei Pálné – Farnos; Mizó Ferenc, Tóth Balázs – Békéscsaba; Pappné Demeter Magdolna, Nyeső Ildikó – Eger; Szimáné Vajk Mária – Debrecen; Kulcsár Marianna, Józsa Katalin – Kecskemét; Kocsis Eszter – Zalaegerszeg; Németh Ervin – Pápa; Szücsné Pintér Rozália – Veszprém.

Égető problémaként jelentkezik a pedagógiai intézetek és drámapedagógiai műhelyek nem létező kapcsolata (kivétel ott van, ahol a szaktanácsadó egyben műhelyvezető vagy tag is). Itt csak a személyes kapcsolat, megkeresés – meghívás egy-egy rendezvényre – segíthet. Általában a műhelyeknek célszerű megtenni az első lépést, de a siker nem garantált. Ennek feloldására a MDT már régebben tett kísérletet azzal, hogy a különböző régiókban dolgozó drámapedagógiai járatos szakemberek (és műhelyek) listáját elküldte a megyei pedagógiai intézeteknek. Ennek „eredményét” ismerjük. Természetesen az újabb, frissebb listát az MDT újra elküldi ezen intézményeknek.

A tanácskozás végén összegződött néhány kérés az MDT vezetőségéhez. Ezek a következők:

- Legyen rendszeres információcsere az MDT és a műhelyek között! (*Megjegyzés: ez a társaság részéről a Hírlevél elindításával megkezdődött, a műhelyvezetőkön múlik, hogy ők mennyi információt juttatnak el a szerkesztőséghez.*)
- A társaság támogassa a hazai pedagógusok drámapedagógiai tapasztalatainak, munkájának szakmai segédanyagként való kiadását!
- Szakemberei szakmai és emberi példamutatásukkal is segítsék a műhelyeket.
- A különböző pedagógiai szaklapokban a drámapedagógiával kapcsolatos cikkek, óraleírások „figyelésére” lenne szükség.
- Amennyiben lehetőség van, akkor az MDT anyagilag járuljon hozzá a regionális szakmai rendezvények „külső” előadóinak tiszteletdíjának, útiköltségének térítéséhez!
- Szakmailag támogassa az ország különböző pontjain szerveződő drámapedagógiai tanfolyamokat! (*Megjegyzés: ez eddig is így volt.*)
- Rendezze meg a „Műhelyvezetők fórumát” évente két alkalommal!

A műhelyvezetők az egymással való kapcsolattartás érdekében a következőkben állapodtak meg:

- A műhelyek, egyesületek a régiójukban szerveződő (nemcsak helyieket érintő) továbbképzések, táborok, szakmai rendezvények témáját, időpontját időben megküldik egymásnak, illetve a Hírlevél és DPM szerkesztőségének. (Kéri a lapzártá időpontját közölni.)
- A földrajzilag egymáshoz közel lévő műhelyek szorosabb kapcsolatot kívánnak fenntartani évente egy-egy szakmai műhelytalálkozó megrendezésével (Tiszántúl – Dunántúl).

A megjelentek valamennyien örültek a fórum megrendezésének: fontosnak tartják az ilyen jellegű találkozókat. A több éve működő műhelyek vezetőinek beszámolója, tapasztalatai nagy segítséget nyújtottak a most szerveződő csoportoknak.

Reményeink szerint ezzel a találkozóval elindul a szakmai műhelyek közötti kapcsolatfelvétel, információcsere és szakmai együttműködés.



Drámapedagógiai műhelyek

„ANK Drámapékhely”

Apáczai Csere János Nevelési Központ Gimnázium
7632 Pécs, Apáczai krt. 1.
tel.: (72) 441-918
Szakmai vezető: Horváth Éva, tel.: (72) 213-787

Regionális vagy országos rendezvények szervezésében szívesen vesznek részt.

B.A.Z. Megyei Drámapedagógiai és Színjátászó Műhely

Zrínyi Ilona Gimnázium
3530 Miskolc, Nagyváthy út 5.
tel.: (46) 356-650 Dr. Lukácsné Eisner Éva
Szakmai vezető: Dr. Puskás István, tel.: (46) 303-577

Drámasok Társasága

Leőwey Klára Gimnázium
7621 Pécs, Szent I. tér 8-10.
tel.: (72) 332-688/25-ös mellék
Szakmai vezető: Zalay Szabolcs, tel.: (72) 449-902

*Nyári továbbképző drámatáborukba várják a jelentkezőket.
(Pécs, 1999. augusztus 23-26.)*

KÁVA Kulturális Műhely

Marczibányi Téri Művelődési Központ
1022 Budapest, Marczibányi tér 5/a
Szakmai vezető: Takács Gábor, tel.: (30) 9625-669

Rendszeres TIE előadások, foglalkozások Budapesten és vidéken. 30-60-120 órás drámapedagógiai képzések szervezése, vezetése igény szerint.

Budapesti Drámapedagógiai Központ

Marczibányi Téri Művelődési Központ
1022 Budapest, Marczibányi tér 5/a
Juszcák Zsuzsa, tel.: 212-5504

Rendszeres TIE előadások, drámafoglalkozások. 120 órás drámapedagógiai tanfolyamok, gyemekszínjátászó rendezői tanfolyam, Páholó (drámaklub), játászószínházi foglalkozások stb. Szakkönyvesbolt a művészeti nevelés kiadványaival.

Dráma Stúdió

Általános Iskola
1105 Budapest, Bánya u. 32. tel.: 262-0087
Szakmai vezető: Damó Éva, tel.: 264-9234
Rudolf Ottóné, tel.: 368-7526

Dunaújvárosi Műhely

Bánki Donát Gimnázium és Szakközépiskola
2400 Dunaújváros
Szakmai vezető: Hutvágner Róth Éva,
tel.: (25) 411-233

Érd és környezete Drámapedagógiai Műhely

Széchenyi I. Általános Iskola
2030 Érd, Diódsi út 95-101.
Szakmai vezető: Pató Anna, tel.: (23) 361-699

Fejér Megyei Drámapedagógusok Egyesülete

Kodolányi János Főiskola
8000 Székesfehérvár, Szabadságharcos u. 59.
tel.: (22) 312-152
Szakmai vezető: Geszlerné Hollósi Kornélia,
tel.: (22) 333-128

Heves Megyei Drámapedagógiai Műhely

Megyei Művelődési Központ
3300 Eger, Knézich K. u. 8.
Nyeső Ildikó, tel.: (36) 311-954
Szakmai vezető: Pappné Demeter Magdolna
tel.: (36) 325-210

III. Batyu Drámaped. Tábor (Heves, július 12.-17.)

„JÁTSZÓ TÉR” Drámapedagógiai Műhely

Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola
9030 Győr, Liszt F. u. 42.
Dr. Unti Mária, tel.: (96) 516-760
Szakmai vezető: Antal Rita (Csabai Flóra)
tel.: (96) 415-909

Kecskeméti Drámapedagógiai Műhely

Kecskeméti Ifjúsági Otthon
6000 Kecskemét, Kossuth tér 4.
Józsa Katalin, tel.: (76) 481-523
Szakmai vezető: Kulcsár Marianna, tel.: (76) 485-804

*Évente két alkalommal tematikus HOL-MI módszervásár rendezése, melyre megyén kívülieket is várnak.
Drámajáték a NAT-ban c. kiadványuk (segédanyag tantárgyi tantervek kidolgozásához) megrendelhető.*

Kerekasztal Színházi Nevelési Központ

2100 Gödöllő, Szabadság út 6.
(levélcím: 2101 Gödöllő, Pf. 179.)
tel.: (28) 420-977; fax: (28) 420-978

Rendszeresen tartanak bemutató foglalkozásokat. Kétévente egy-egy 120 órás tanfolyamot, illetve posztgraduális képzést szerveznek. Kiadványaik (A dráma tanítása c. segédlet-sorozat; Játékkönyv; Színház és dráma a tanításban), továbbá oktatófilmjeik megrendelhetők.

Körös Vidéki Drámapedagógiai Egyesület

Arany János Művelődési Ház
5600 Békéscsaba, VII. Kossuth u. 1.
Mizó Ferenc, Tóth Balázs, tel.: (66) 431-552
Szakmai vezető: Fabulya Lászlóné

Kétévente nemzetközi HOL-MI módszervásár rendezése, melyre megyén kívülieket is várnak.

MÉTA Kommunikációs Nevelési Kör

ELTE BTK
1052 Budapest, Pesti Barnabás u. 1.
és Általános Iskola, 1105 Budapest, Bánya u. 32.
Damó Éva, tel.: 262-0087
Szakmai vezető: Nagy Orsolya; Vági Eszter,
tel.: 341-2650; Tóth Adél, tel.: 201-7124

*Társakat keresnek most szerveződő drámakollégiumukhoz, melynek a drámával „fertőzött” főiskolás és egyetemi csoportok országos hálózatának kiépítése lenne a célja.
(DRÁMAKOLLÉGIUM, 1088 Budapest, Vas u. 2/c.)*

Szolnok Megyei Drámapedagógiai Műhely

Megyei Pedagógiai Intézet
5000 Szolnok, Mária u. 19.
Kaszab Zoltánné, tel.: (56) 342-910
Szakmai vezető: Kovács Andrásné, tel.: (57) 422-885

VEGYEDE

Veszprém Megyei Közművelődési Intézet
8200 Veszprém, Kossuth u. 10.
Németh József, tel.: (88) 429-310
Szakmai vezető: Szűcsné Pintér Rozália,
tel.: (88) 422-493

*Az általános iskolában dolgozó pedagógusok munkáját segítő szakmai anyagok (lehetőleg már bírált: nemcsak drámapedagógia tárgykörben) kiadását tudjuk vállalni. Megjelent kiadványainkkal tudjuk segíteni. (VEGYED-E füzetek)
Nyári táborukba várnak jelentkezőket: 120 órás intenzív drámajáték-vezetői tanfolyam (Magyarpolány, július 7-17.);
Művészetek komplex alkalmazása az oktatásban (Magyarpolány, július 20-27.)*

VEGYEDE – pápai műhely

Kilián György Általános Iskola (szeptembertől Weöres Sándor Általános Iskola)
8500 Pápa, Szabadságharcos u. 2. tel.: (89) 324-314
Szakmai vezető: Horváthné Árvai Mária, Tegyi Tibor, Németh Ervin (a fenti telefonszámon)

Tagjaik által tervezett drámafoglalkozások bemutatására vállalkoznak más műhelyekben.

A DPM-nek vagy más szakmai kiadványnak rendelkezésére bocsátják anyagaikat.

Szívesen adnak szakmai tanácsot más műhelyek tagjainak a drámapedagógia és a gyermekszínház témakörben, valamint dramaturgiai segítséget készülő előadásokhoz.

Zalai Pedagógusok Színjászó-, Drámapedagógiai és Bábműhelye

Stúdium Színházi Alkotóközössége
8900 Zalaegerszeg, Ady u. 1. tel.: (30) 9366-780
Szakmai vezető: Kocsis Eszter, tel.: (30) 9366-780

Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola

2072 Zsámbék, Zichy tér 3.
Dr. Bencze Lóránt, tel.: (23) 342-122
Szakmai vezető: Moka János, tel.: (23) 342-122

Győri hírek

Pedagógus-továbbképzéseken, szakmai fórumokon, nevelési értekezleteken egyre többször kerül a közép-pontba a drámapedagógia, s annak gyakorlati alkalmazása a tanításban.

Győrött 1997 óta három 120 órás tanfolyam szerveződött – *Kaposi László* vezetésével – e témakörben. Kb. hatvan fő ismerkedett a drámajáték elméletével és gyakorlatával, több mint harmincan vizsgát is tettek. Két tanfolyam szervezője a Gyermek Ház, egyet pedig az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola hirdetett meg.



Márciusban több drámapedagógiai rendezvénynek adott helyet a győri Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola Gyakorló Iskolája.

A hagyományosan megrendezésre kerülő **„GYAKORLÓS HÉT”** programjában egy **„drámanap”** is szerepelt. Nagy volt az érdeklődés, kb. 120 pedagógus vett részt a bemutató tanításokon. Öröndes az is, hogy a tanfolyamokról már ismert kollégák mellett sokan jöttek el olyanok is, akiket a kíváncsiság hozott, s akik – feltehetőleg – most találkoztak először a drámajátékkal a gyakorlati munkában, a tanításban.

A „Drámatechnikák a tanítási órán” program keretében három órát láthattak az érdeklődők. Ezek közül kettőt a Gyakorló Iskola tanítói tartottak.

Ruppertné Hutás Kinga óráján 2. osztályosok voltak a játékosok. A környezetvédelemről, az ember és az állatok együttéléséről szövegezték a játékot. Az óra témája így a környezetismeret és a magyar irodalom tantárgyhoz egyaránt kapcsolódott.

Szintén másodikosokkal játszott *Kropfné Knipp Mária*: Gazdag Erzsike A csavargó füstgyerek című verse kapcsán. A komplex drámaóra egy kisfiúról szólt, aki rossz félévi bizonyítványa miatt világgá megy. Második osztályban az első bizonyítványosztás után ez a téma aktuális lehet, a hozzá kapcsolódó tanítási terület pedig – konfliktuskezelés, problémamegoldás – újra és újra előkerül majd más órákban is. Amellett, hogy a játék „élővé tette” a verset, sokat elárult az óra a szülő-gyerek kapcsolatról a nézőknek is, osztályfőnöknek is!

A harmadik órát jelen írás szerzője tartotta, negyedik osztályos gyerekeknek. Játékunk 2x45 percen Mikszáth Az áruló jutalma című mondájából kiindulva a bizalom, megbízhatóság, bizalmatlanság témáját járta körül. Az olvasás órához kapcsolódó játék a szövegfeldolgozáson túl tehát egy fontos erkölcsi kérdéssel is foglalkozott.

A foglalkozások után az óravezetők tartottak rövid összefoglalást, kihangsúlyozva, hogy az adott órából mit, hogyan és hová lehet beépíteni a tanítási folyamatba.

Ezt követően Kaposi László vezette a szakmai konzultációt és vitát.

Az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolán a **„HALLGATÓI HÉT”** elnevezésű rendezvénysorozat keretében kismartoni tanítóképzősök jártak vendégségben. A hallgatók választhattak, hogy melyik műveltségi terület képzési rendszerébe szeretnének betekinteni. A drámapedagógiát tízen négyen választották.

Az Angol Nyelvi Tanszék és a Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék vállalta a kalauzálást. Az angol tanszéken – természetesen – angolul tartottak számukra foglalkozást, majd előadást hallgattak a német és angol gyerekirodalomról.

A magyar tanszék felkérésére magyarul nem értő hallgatóknak tartottam drámafoglalkozást: nonverbális kommunikációra épülő „A”-típusú gyakorlatokat állítottam össze – a jó hangulatú játékokban szavak nélkül is megértettük egymást. Ezután végignézték egy második osztályosoknak vezetett órát, amely mesébe ágyazott, elsősorban dramatikus játékokra épülő óra volt, s az érzékszervi fejlesztést – főként hallást, tapintást – szolgálta. A végén közös játékba vontuk be a gyerekeket és a kismartoni hallgatókat.

Mindkét rendezvény – a pozitív visszajelzésekből ítélve – talán újabb híveket szerzett a drámapedagógiának.



Megalakult Győrött a **„JÁTSZÓ TÉR” Drámapedagógiai Műhely**, melynek támogatója az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszéke.

A főiskola a műhely működéséhez szükséges helyet biztosítja, valamint az alapvető felszereléseket (számítógép, fénymásoló). Az anyagi felvételek megteremtése érdekében több pályázatot is beadunk.

Röviden a tervezett programokról:

- Negyedévenként szakmai konzultációval egybekötött bemutató foglalkozásokat tartunk a drámapedagógiával ismerkedni kívánók számára.
- Havonként egyszer találkoznak a „Súgólyuk” elnevezésű program keretében a már végzett drámajátékvezetők. Ezen a rendezvényen segítséget kaphatnak gyakorlati munkájukhoz, játszói lehetnek drámaóráknak, melyekre neves szakembereket, más műhelyek képviselőit szeretnénk meghívni.
- A főiskolai hallgatók számára szeretnénk képzést indítani a drámapedagógia elméletének és gyakorlatának elsajátíttatására. Ezen túl az érdeklődő hallgatók – havi rendszerességgel – saját élményű drámafoglalkozáson is részt vehetnek.
- Szeretnénk, ha azokban az iskolákban is, ahol nincs drámatanár, találkozhatnának a gyerekek a drámajátékkal, részt vehetnének drámaórákon. Ezért „házhoz megyünk”: az iskolák órakinálatból választhatnak tanulóik számára egy-egy délutáni foglalkozást.

Valami tehát elindult, elkezdődött... Most már „csak” működtetni kell – ha lehet, lelkesen, hasznosan és eredményesen...

Antal Rita



A csavargó füstgyerek

– drámaóra-tervezet –

Kropfné Knipp Mária

Csoport: Általános iskola 2. osztályos gyerekek. Az osztály tanulmányi téren, szociális érettség, anyagi háttér stb. vonatkozásában vegyes összetételű. 18 fiú és 11 lány. A gyerekek nem találkoznak rendszeres drámapedagógiai foglalkozással, de nagyon szeretik az ilyen jellegű tevékenységet (a játékot).

Tér: Elegendő hely, osztályterem, középén szőnyeg.

Idő: kb. 1 tanóra (45 perc).

Eszközigény: Tábla, csúzlí, iskolatáska, ellenőrző, napló, magnó (hangfelvétel), maszkok, boszorkánykendő stb.

Tanítási terület: Konfliktuskezelés, problémamegoldás.

Téma: A kilátástalannak tűnő helyzetben a végső elkeseredés okai a „világgá indulás” külső és belső indítékai egy kisgyermek életében.

Fókusz: Milyen lelki folyamatok, érzések segítenek-akadályoznak egy kisfiút a problémahelyzet helyes megoldásában? Melyik belső hangra kell hallgatnod?

Történetváz: Füstország egyik családjából egy füstgyerek világgá megy, mert a rossz tanulmányi eredménye, családja, iskola stb. miatt összezsúpolnak a feje fölött a hullámok.



1. Kontextusépítés (tanári narráció)

„Hiszitek, vagy nem, létezik valahol fenn a magasban egy furcsa, különös ország, amelynek Füstország a neve. (TÉRKÉP bemutatása) Ebben az országban csendes békességben sok-sok füstcsalád él. Otthonaikban bőséges a gyermekáldás, így olyan sokan vannak, mint a házakon a kémény. Igazából azonban ritkán látni őket.

A múltkor, amikor ott jártam, egy elég különös dolog történt. Az út mellett sétálva egy elhagyott iskolatáskát találtam. Elhoztam nektek, mert arra gondoltam, ti talán segíthetnétek kitalálni, kié lehet, hogy került oda.”

2. Kellékhasználat

Nézzük csak meg, mi van a hátizsákban! (Szamárfüles, rendetlen füzet, valami drága játék, ellenőrző, napló...)

3. Szerep a falon

A táska tartalma (amelyet kézbe vehetnek a gyerekek) alapján beszélgetés, ötletgyűjtés. Ki a tulajdonos

(Füst Ferkó, 3. b oszt.)?

- A táska tartalma alapján milyen külső belső tulajdonságaira gondolhatunk?

4. Bonyodalom

Füst Ferkó ellenőrzője is előkerül. (A bejegyzések felolvasása.)

- Apa: Füst Ferenc, füstmenedzser, ügyvezető igazgató. Anya: Füstné Szmog Livia, füstreklám-szervező (sok egyes, kettes osztályzat!).
- Beírás: „Ismételten kérem a szülőket, hogy szíveskedjenek befáradni az iskolába! Osztályfőnök” (nincs aláírva!).
 - Mire gondoltok Ferkó ellenőrzője kapcsán?
 - Milyen tulajdonságokkal egészíthetjük ki a róla alkotott képünket?
 - Vajon miért hevert az út mellett a táskája?

5. Naplórészlet

„Nagyon rosszul alakulnak a dolgaim. Senki sem tud segíteni. Félek apuékától. Legjobb lesz, ha világgá megyek.”

6. Ötletbörze

- Mi lehet az oka?

7. Kiscsoportos improvizáció

- Játsszuk el négy csoportban, mi lehet az oka, mik lehetnek azok a rossz dolgok, eredmények, amelyek miatt Ferkó úgy döntött, hogy világgá indul! (A felkészülés alatt halk zene, tanári segítség.)
- A csoportok bemutatják játékukat.
- Megbeszélés: Melyik csoport tájékából éreztétek leginkább, hogy Ferkónak nem maradt más választása, mint világgá menni. Miért?
- *Hol lehet most Ferkó?*

8. A vers bemutatása

Kérdezzük meg Füstország múltbalátó „boszorkányát”! A tanár szerepbe lép: ha a kendőt a fejemre teszem, átülök a másik székre, én vagyok a múltbalátó boszorkány.

A vers bemutatása (a tanár szerepben). „Nézzük csak!...”

*„Kémény száján füstgyerek,
erre – arra tekereg,
Uzsgyé! – Apja nem látja, elindul a világba.
Szellő-szekér arra jár,
Kocsisára kiabál.
„Jó lenne, ha felvinnél,
s egy faluig elvinnél!
Egy faluig? – Kettőig.
Elviszlek a felhőkig.”
A felhőkig elvitte,
s az egyikre letette.
Most is ottan sírdogál,
soha haza nem talál.”*

(Ez a rész további drámaóra témája lehet: becsapás, cserbenhagyás; ne ülj be idegen ember autójába stb.)

- Tanár (a kendő leemelésével, helyváltoztatással) kilép a szerepből.
- Mit tudtatok meg Ferkóról? (A gyerekekkel elmeséltetem – én semmit sem tudok.)

9. Állókép-gondolatkövetés

- Mutassátok meg egy állóképben, mit tesz most Ferkó a felhő tetején! Akihez odalépek, és a fejére teszem a kezem, mondja el, mire gondol, hogy érzi magát Ferkó!

10. Fórum-színház

Ferkónak nem volt igazi barátja. Játsszuk el azt a jelenetet, azt a beszélgetést, amely – ha te lettél volna a legjobb barátja – közted és Ferkó között zajlott volna az elindulást megelőzően! (játék)

- Megbeszélés: Melyik érv tűnt a legmeggyőzőbbnek? Ha mégis maradt volna Ferkó, melyik érv győzte volna meg a döntése helyességéről?

11. Rádióközlemény (magnószalagról)

Amíg játszottunk, egy rádióközlemény érkezett. Hallgassuk meg!

„Örömmel értesítjük Füstsország minden lakóját, hogy több napi megfeszített keresés eredményeképpen Füst Ferkó, 3. b osztályos füstfiú egészségben, épségben megkerült. Kérjük a szüleit, mielőbb jelentkezzenek a rendőrkapitányságon!”

12. Interjú

Ez nagyszerű hír. Játsszuk el, milyen gondolatokkal, érzésekkel indulnak a szülők Ferkóért (lányok az anyuka, fiúk az apuka szerepében)!

A tanár riporterként szerepbe lép (kissé provokál):

- Hogyan fogadták a hírt, hogy gyermekük világgá ment?
- Tudtak-e a rossz osztályzatairól?
- Szokott-e büntetést kapni?
- Mit terveznek, hogyan fogadják Ferkót? stb.

Az interjú után a tanár kilép a szerepből.

13. Szerep a falon (csak utalás szinten)

Ferkó hazaérkezett: gondolkodjatok el azon, hogyan változik meg az élete, hogyan alakulnak a jellemvonásai a történetek után!

14. A játék lezárása – reflexió

Hazaérkezett Ferkó. A szobájában ül. A történetekről gondolkodik. Az általa választott maszk mögé bújva mondd el, mit érez Ferkó ebben a pillanatban! (A tanár is reflektálhat, ha szükségesnek érzi...)



kritika

Úgy véljük, hogy a drámapedagógiai szakmává válásához, a szakmaisághoz hozzátartozik, hogy a nyilvánosságnak kitett munkáinkról kritikák szülessenek. Eddig csak könyvekről, illetve egyéb publikációkról esett szó Lapról lapra rovatunkban. Most néhány TIE-előadás mellett bemutató drámaórákról szóló írásokat közlünk – fiatal kollégák tollából.

A kritika célja nem a „csendes tudomásulvétel”, ha az írás szakmai vitát vált ki, talán nagyobb a haszna – véli a felelős szerkesztő. Éppen ezért örömmel adna helyet a következő számban az „érintettek” válaszainak. Már csak azért is, mivel az 1999. évi különszámunk – terveink szerint – „kritikai kiadás” lesz.

József és testvérei

– komplex foglalkozás –

A novemberi drámapedagógiai hétvége sok érdeklődőt vonzó eseményei közül az egyik volt az az előadás és drámafoglalkozás, amelyet a KÁVA Színházi Nevelési Csoport tartott József és testvérei címmel. A látottak bemutató foglalkozás jellegük miatt nem biztos, hogy hűen tudták tükrözni a csoport munkáját, de biztosan jó megközelítési lehetőséget adnak, és bepillantást engednek egy sokak számára ismeretlen problémamegközelítési és -megoldási módszerbe.

A drámafoglalkozást a KÁVA csoport tagjai tartották számukra ismeretlen felső tagozatos diákok közreműködésével. A bemutató négy részből állt. Először a gyerekek a József és testvérei című előadást nézték meg, majd a színészekkel közösen megbeszélték a látottakat. Ezt kiscsoportos foglalkozások követték, ezután pedig a csoportok beszámoltak munkájukról a többieknek.

A bibliai történet bemutatása jól felépített, élvezhető és színvonalas volt. A színészek minden technikai eszköz nélkül, pusztán a színészi játékra, néhány jelmezre és kellékre támaszkodva adták elő a történetet. Az előadás dramaturgiája az eredeti szöveget jól követte, bár a mellékszálak és az epizódok kimaradtak. A csoportpontokat, kiélezett helyzeteket megfelelően kiemelték. Az előadás nagyon szövegcentrikus volt, alig szerepelt látványelem. Mindez a kiválasztott tanulók életkori sajátosságainak tökéletesen megfelelt, és megfelelő kiindulópontot szolgáltatott a következő munkához.

Ezt követte a látottak közös megbeszélése. Itt már megszűnt a színpadszerűség, a szereplők is és a gyerekek is a földre ültek. Az elején a felnőttek felajánlották a tegeződést, ez is oldotta a feszültséget, majd bemutatkozás következett. Ez a megbeszélés fontos és értékes része volt a munkának. Tisztázni kellett, értették-e a történetet, világos volt-e a sok szerepváltás, illetve az, hogy miért kellett eltérni az eredeti történettől. A diákok nagyon jó megfigyelőnek bizonyultak. Valószínűleg szándékosan történt, hogy a megbeszélés során nem esett szó a szereplők indítékairól, sem a jellemükről. Majd a foglalkozás fő témájára, az erőszak kérdésére tértek rá. Kiemelték a történetből az erőszakos pillanatokat, különválasztva a fizikait a lelki erőszaktól.

Már ennél a munkaformánál is feltűnő volt, hogy néhány tanuló aktivitását, túlzott szereplési vágyát nem sikerült jó irányba terelni, csak háttérbe szorítani.

Miután meghatározták a feladatot (egy elképzelt közösség életéből kell eljátszani egy erőszakos eseményt), a kiscsoportos foglalkozások következtek egy-egy szereplő vezetésével. Ez a munkaforma rengeteg problémát vetett fel. Nem volt megfelelő a csoportokban a nemek aránya, mert a barátok együtt maradtak. Túl kevés volt az idő a foglalkozásra (30 perc) – ez valószínűleg a bemutató jellegéből adódott. Az általam megnézett kiscsoportos foglalkozás helyszíne nagyon barátságtalan, rideg, ingerszegény helyiség volt, kényelmetlen és sötét. Az egész beszélgetés nagyon fegyelmezetlenül zajlott, a csoportvezető minden igyekezete ellenére. Az itt folyó munka során szinte végig csak beszélgetés folyt, szerepbe lépés, drámajáték alig. Ez a rész alig különbözött egy megszokott, bár laza tanórától.

A legtöbb időt annak az eldöntése vette el, hogy a tanulók milyen közösség tagjait játsszák el. Szerintem a sok használható ötlet közül sikerült kiválasztani a legkevésbé eljátszhatót (számítógépes szakemberek). Ehhez mozgásélmény egyáltalán nem társul, és az elképzelt világ is idegen volt néhány gyereknek, még inkább a csoportvezetőnek. Sok időt rabolt el például egyes számítástechnikai fogalmak tisztázása. Ezek után meghatározták a szereplők viszonyait és az erőszakos tett fajtáját.

A tanár írta a gyerekek javaslatait, és megpróbált mindnek a végére járni, ezzel is sok idő elment.

A kiscsoportos munka során a következő dramatikus tevékenységek történtek: tablóképzés arról, ahogyan a számítógépes szakemberek dolgoznak. Ez állóképnek is alig alkalmas téma. Némajáték: eljátszották, ahogyan valaki megpillant a monitoron egy számára kellemetlen üzenetet. Ez sem túl hálás, hiszen inkább megmutatni lehet, átélni alig. Megszólaltatták a szereplő gondolatait, miközben ezt az üzenetet olvassa. Majd szöveges improvizáció következett a megsarolt és a zsaroló közt. Ezt ketten végezték (egyik a tanár), a többiek csak nézték. A legvégén megbeszélték, milyen befejezése lehet a történetnek. Itt számtalan, nagyon jó és eredeti megoldás elhangzott. Az egész foglalkozás során nagyon kevés lehetőség volt a játékra és a szerepbe lépésre. A tanár sem szerepből irányította a munkát. Az egész bemutatonak ez a része lehetett volna a legintenzívebb, de a szorító idő, a fegyelmezetlenség és néhány tanuló passzivitása nem tette ezt lehetővé. A munka feszült légkörét az is okozta, hogy a résztvevők tudták, nekik fél óra múlva valamilyen nézhető eredményt kell mutatniuk a többieknek. Bár az időt végig kihasználták, sőt túl is lépték, a diákok még így is bizonytalanul távoztak, mert nem találták ki teljesen a bemutatandó jeleneteket.

Legvégül a csoportos tevékenységek tapasztalatainak összegzése történt. Mindegyik csoport esetében jellemző volt a túl sok tanári szereplés, a tanulók szinte végig passzívak maradtak. Ugyanazok az eljárások jöttek elő minden esetben, tehát a tablóképzés, gondolatok megjelenítése, némajáték és párbeszédes improvizáció. Ez lehet véletlen, de azok számára, akik most láttak először ilyen foglalkozást, egy kicsit szegényesnek tűnhetett a kelléktár. A három közül csak az egyik csoport történetében szerepeltek diákkorúak, és hétköznapi eset egyiknél sem fordult elő. Valódi fizikai agressziót egyik csoport sem mutatott, és egyikük sem jutott el az általa kitalált történet lezárásáig.

A látottak után felmerülhet a kérdés: mi volt a szerepe a foglalkozásban Józsefnek és testvéreinek? Hiszen a megbeszélés után végleg elkanyarodtak a történettől. Az erőszak témájához miért ezt a történetet választották, vagy a történetből miért éppen az erőszak motívumát emelték ki? Behelyezhető-e ez a foglalkozás iskolai keretbe, vagy megmarad kivételes alkalomnak néhány szerencsés diák számára? Elkerülhető-e az itt megfigyelt túlzott verbalizmus? Van-e lehetőség arra, hogy minden tanulót bevonjanak a munkába, ne tudjon senki passzív maradni?

Valószínűleg a problémákat elsősorban a drámafoglalkozás bemutató jellege okozta. Ez a munka nem tűr közönséget, s szűk időkorlátokat, és nem merülhet fel igényként, hogy élvezhető, kerek történetek jöjjenek

létre rövid idő alatt. A látottakból is kiderült, hogy a csoport tevékenységével nagyon jól hat a tanulókra, az oktatásban ritkán tapasztalt élményekhez juttatja őket, képes viszonyulásaikat megváltoztatni. A bemutató első két része (az előadás és annak megbeszélése) közönség előtt is nagyon jól sikerült, a befejező rész hiányosságai pedig elsősorban a nem megfelelő körülmények számlájára írhatók.

Nagy Gábor



Az Álomcsapat

(foglalkozáselemzés)

A SZÍNHÁZ-DRÁMA-NEVELÉS című program keretében láthattuk 1998. november 21-én az Álomcsapat című többtanáros (Horváth Éva, Vatai Éva, Zalay Szabolcs) drámafoglalkozást.

Úgy gondolom, a foglalkozás elemzése több tanulsággal is szolgálhat – résztvevőknek, nézőknek egyaránt. Az elemzés előtt azonban – melyhez Jonathan Neelands szempontrendszerét használtam fel – talán nem árt felfrissíteni a drámafoglalkozás menetét.

A cselekmény röviden: a gyerekeknek (13-14 éves tanulók) egy vízilabdacsapatot kellett eljátszaniuk (különös tekintettel a csapat mindennapi problémáira), miközben két „újságíró” saját céljaik érdekében (karrierépítés?) megpróbálta ezt a csapatot manipulálni. A két fél (az újságírók, azaz két tanár, és csapat, azaz gyerekek) közti kapcsolódást a harmadik tanár biztosította, aki végig kívül állt az eseményeken, talán nevezhetnénk őt játékmesternek az azonosítás megkönnyítésére.

Különböző dramatikus tevékenységformák (Gavin Bolton: A tanítási dráma elmélete) ötvöződtek az óra során. A legelején (1. fázis) „A” típusú gyakorlatokat láthattunk – „szigetek”, (a játékmester papírlapokat terít a földre – ezek a szigetek –, melyekre a gyerekeknek rá kell lépniük, miközben a tanár megpróbálja kihúzni a lábuk alól. Az a lényeg tehát, hogy egymásba kapaszkodva minél kisebb helyen elférjen az egész társaság), „kereszt” (kereszt alakba áll be a csapat, az egyik végen álló gyerek elkezd egy mozdulatot, amit a többiek egyenként megismételnek, s így végigfut a keresztben egy hullámmozgás), légzőgyakorlat – melyek tehát nem kapcsolódnak a történethez, céljuk a bemelegítés, ráhangolás, együttműködés megalapozása. Erre a relatíve sok gyakorlatra azért volt/lehetett szükség, mert a csoporttagok nem ismerték még egymást. A 2. fázisban a kívülálló tanárnő megadta a drámai kontextust a gyerekeknek: egy híres vízilabdacsapat vagytok 2004-ben – talán valahol Budapesten. (A kontextus megadása Bolton felosztásában a dramatikus játékokban: „B” típusú tevékenységben szükséges feltétel.) A témaválasztás oka sajnos nem derült ki számomra (a foglalkozásvezetők erre külön nem tértek ki, pedig elvárható lett volna), így aztán nem tudom eldönteni, hogy téma és osztály mennyire felelt meg egymásnak, a feladat mennyire volt erre az osztályra szabva. De a gyerekek reakcióit, és a helyzet mesterséges voltát figyelembe véve arra következtethetünk, hogy semennyire. Az osztály ottléte néha mintha kifejezetten zavarta volna a tanárokat gondosan eltervezett foglalkozásuk megvalósításában. A 3. fázisban a két újságíróval ismerkedhettünk meg. Színházi jellegű előadásukból kiderült, hogy kezdő sportújságírók, készítettek egy vizsgafilmet a vízilabdacsapatról, hivatali esküjük letétele után pedig a „Csúcsok” szerkesztőségében kaptak munkát. A következő (4.) fázisban a gyerekeknek ténylegesen szerepbe kellett lépniük. Körbeültek, mindenki bemutatkozott, elmondta, hogy miért választotta ezt a sportot, s hogy ő személy szerint miben jó és miben kevésbé. A két újságíró ugyanígy beszélhetett szerepbeli magáról. Majd egy névtanulós játék következett, mely érzésem szerint nem volt indokolt (a nevekre később nem volt szükség), és nem is sikerült túl jól, mert a játékvezető a fázis elején elfelejtette figyelmeztetni a gyerekeket társaik nevének megjegyzésére, pedig a szándékos figyelem nagyon fontos az ilyen névtanulós játékoknál (is). Az 5. fázisban „kinek van kedve?” alapon a tanárnő három csoportra bontotta a csapatot: egy-egy, a csapat életében fontos jelenetet kellett bemutatniuk – hanggal és képpel, csak képpel, illetve csak hanggal. Másrészt elő kellett adniuk egy-egy konfliktusos helyzetet is. (Fontos, hogy a tanárok itt beléptek segíteni a csoportoknak.) Ezután (6. fázis) az újságírók elbúcsúztak a csapattól készítve róluk emlékül egy fényképet (ez a kép valóban elkészült). A búcsúzásjelenet csúnya törést okoz a foglalkozás menetében – ezt vagy ki kellett volna hagyni vagy itt befejezni a játékot. Nézőként az volt az érzésem, hogy ennek a jelenetnek az volt az egyetlen funkciója, hogy az a fénykép elkészülhessen. A 7. fázisban váratlanul felmerült egy probléma: a Nemzeti Sport cikket közölt a csapatról, melyben doppingszer használatával vádolja egy neves

újságíró a tagokat. A két újságíró behívja a csapatot a Csúcsok stúdiójába, hogy tisztázhassák magukat a vád alól. A történetet közös megbeszélés követte.

A foglalkozás menete – még végigolvasásra is – meglehetősen hosszadalmas (a nézőknek is elviselhetetlenül hosszúnak tűnt az a három óra). A részek aránytalanul viszonyulnak egymáshoz (a probléma előtti és utáni részre gondolok), túl sok a tanár, túl sok a kellék (kamera, fényképezőgép, videomagnó), egyszóval minden túlméretezett, showműsor jellegű. Talán nem véletlen, hogy a foglalkozás már címével is Amerikát asszociálja.

Neelands szempontrendszerét használva, mit mondhatunk még az óráról? A céllal kapcsolatos dilemmáimra már utaltam, de ha nagyon akarjuk találhatunk egy célt, amit szolgálhatott a történet: a csoportközi viszonyok javítása (más kérdés, hogy egy ilyen célnak kell-e ekkora feneket keríteni). A drámai kontextusra is kitértem már (hely, idő, szerepviszonyok). A téma és fókusz megtalálása viszont annál problémásabb. A drámajáték középpontjában álló kérdés, megoldandó feladat szerintem az volt/lett volna, hogy a gyerekek – ha egyáltalán rájönnek az érdekellentétre és árulásra (az újságírók a csapat bizalmába férkőztek, és az így megszerzett információkat aztán felhasználták ellenük – gondoljunk csak a Csúcsok szerkesztőségében történetekre.) – leplezzék le az újságírókat. Hogy mennyire volt tudatos a két, újságírót alakító tanár részéről a gyerekek rávezetése a problémára, egyáltalán: tényleg ez volt-e a probléma, az számomra nem egyértelmű. Vannak apró jelek – például a hivatali eskü, illetve, hogy megígérték a csapatnak a diszkréciót, amivel aztán visszaéltek – melyek meglátásom szerint arra mutatnak, hogy mégiscsak ennek kellett volna lennie a fókuszban. Viszont azzal is tisztában kellett lenniük a tanároknak, hogy a túl sok, hitelességet növelő kellék a felismertetés ellen hat. Egyáltalán: nagyon zavaró volt, hogy a szereplők szándékai rejtve maradtak, hogy nem vált el élesen és félreérthetetlenül fikció és valóság (a videokamera tényleg működött, a fénykép tényleg elkészült, de miért?).

A tanárok szerepe főként manipulatív volt. A szerepbe nem lépő tanárnő közvetített és irányított, hogy minden a tervek szerint folyjon alig engedve teret a gyerekek saját ötleteinek. A másik két tanár ugyan szerepet is vállalt, de elkövezték néha azt a hibát, hogy a játékmester adta utasításokat a gyerekekkel együtt hajtották végre. Ez azért baj, mert így szembenállóból csapattaggá váltak s fordítva, ami összezavarhatta a gyerekeket, a nézőkről nem is beszélve.

Tanulásképpen az fogalmazódott meg bennem, hogy talán kevesebb több lett volna. Mert a drámafoglalkozás, ha valóban iskolai, akkor a gyerek érdekeit kell, hogy szolgálja, nem pedig a tanárét (és szerintem itt erről volt szó). Nem az a fontos, hogy a tanár milyen színészi teljesítményre képes, hogy milyen kellékeket használunk, hogy vannak-e nézők, hanem hogy a gyereket segítsük önmaga, társai és környezete megismerésében, megértésében. A tanítási dráma nem lehet show műsor és öncélú játszadozás. Még ilyen mesterséges körülmények között sem.

Gyarmati Andrea



Elveszett gyermekek városa

– foglalkozáselemzés –

Az érdeklődők az őszi Drámapedagógiai hétvége keretében láthatták *Takács Gábor* *Elveszett gyermekek városa* című foglalkozását. A résztvevők 5. osztályos általános iskolások voltak, akiknek egy része már foglalkozott drámajátékkal, míg a többieknek még nem volt ilyen tapasztalata. Ez a csoportösszetétel nyilvánvalóan behatárolta a kitűzhető célokat. Takács Gábor ehhez mérten talán a lehető legjobb célt választotta: a két csoport próbáljon meg együtt játszani. Természetesen egy drámafoglalkozás alatt ez a cél sem valósítható meg maradéktalanul, azonban mégis kiépíthető valamiféle együttműködés a csoportok között, ami meg is történt, bár mindvégig érezhető volt, hogy a tapasztalattal nem rendelkező csoport tagjai agresszívabbak voltak.

A foglalkozás bevezetője, egy szabályjáték sor, egyértelműen a fokozatos közeledésre épült (nem szabad hozzáérni a másikhoz – egymás mellett játszás; bumm – szemkontaktus + verseny; postás – fizikai kontaktus + verseny; csomózós – szorosabb fizikai kapcsolat). A játékok megteremtették az együtt játszáshoz szükséges hangulatot úgy, hogy nem igényeltek mély érzelmi bevonódást, ami a csoport összetételét ismerve fontos is volt.

A következő lépés a tényleges játékra való ráhangolódás. Egy egyszerű lazító gyakorlat (lefekvés csukott szemmel) közben a gyerekek az utolsó kalandra gondoltak, amiben felfedezőként vettek részt. Miután min-

denki elmondta az élményét, megkezdődött a drámai kontextus felállítása. A témában – felfedező játék – már korábban megegyeztek. Ehhez elsősorban a megfelelő személyekre volt szükség: „A felfedező olyan ember, aki...” kezdetű mondatot kellett a gyerekeknek befejezni a legfontosabb tulajdonságokat felsorolva, amivel egyértelművé vált, hogy a játék szereplői komoly szakemberek lesznek, nem tíz évesek.

A második feladat az idő behatárolása. A drámatanár felvetette, hogy esetleg 200 évvel korábbra kéne visszamenni, de ezt a csoport elutasította. Mivel a gyerekek nem voltak közvetlenül érintettek ebben a témában és nem látták értelmét az időbeli távolításnak, a jelenben maradtak. Valószínűnek tartom, hogy Takács Gábor az akciófilmes játékot akarta elkerülni az időutazással, amire később tanári instrukcióval kellett felhívnia a gyerekek figyelmét.

A harmadik szakaszban a játékbeli viszonyokat alakították ki. A drámatanár mindvégig kérdezett és ismételte a már meglévő információkat. Egy viszonylag homogén csoportot hoztak létre: egy ügynökség által megbízott tapasztalt felfedező csapat. Közülük csak egy ember lógott ki, a munkaadó – önként jelentkezett –, aki nem a csoport tagja volt, hanem szerepéből adódóan fölöttük állt. Ebből a munkaadó – munkavállaló felállásból következhetett volna, hogy a felfedezők kizárják a főnököt a játékból (később fel is merült, hogy a munkaadók miért mennek el a felfedezőkkel), azonban a drámatanár ennek megakadályozására a titkár szerepébe lépett. Első ránézésre a titkár egy viszonylag alacsony státuszt biztosító szerep: a főnök utasításait végrehajtó „emberke”. Nem véletlen, hogy Takács Gábor nagyon hamar átcsúszott egy másodparancsnoki szerepbe, új ötleteket hozott be, tulajdonképpen manipulált és facilitált. Azt hiszem ha rögtön egy magas státuszú autoriter szerepet vállalt, pl. a felfedezők vezetője, a csoporttal együtt a játékon belül maradván tudott volna sok mindent tisztázni és a kitűzött cél felé haladni annak ellenére, hogy tapasztalatlan vagy hasonlóan vegyes gyerekcsoportok esetében a drámajáték – összetettsége miatt – nem feltétlenül a legmegfelelőbb műfaj. Utolsó lépésként behatárolták a teret – iroda, később helikopter stb. – amit mindig a játéktér egy bizonyos területén érzékeltettek.

Mivel a társaság zajosabb fele elég erőteljesen egy Rambo kaland felé próbálta meg elterelni a játékot, a történet során többször le kellett állni és figyelmeztetni őket a részletekre, valamint új dolgokat megbeszélni. A játék során elég hamar kiderült, hogy a csoport nem elég tapasztalt és összeszokott, ezért átcsúsztak a „B”-típusú dramatikus játék kategóriájába a „mi történjék a következőkben?” és az „átélés” elem dominanciájával. Gyakori volt a „Folytassuk onnan, hogy...” utasítás, a pillanatkép és annak megmozdítása. Tulajdonképpen nem törekedtek a játék folyamatosságára, lezártágára, hanem olyan epizódokat játszottak, amelyek valamilyen oknál fogva motiválóak voltak a csoport számára. Ez a tényező leginkább a mozgásos megjelenítés izgalma volt (légörvény, kiugrás a helikopterből...). A gyerekek élvezték a játékot, de szinte minden Takács Gábor tapasztaltságán és improvizatív készségén múltott. Ott helyben állított össze egy „B”-típusú tevékenységsort, melynek végén a résztvevők kiscsoportokban önállóan (kis segítséggel) alkottak egy-egy jelenetet a szerencsétlenül járt felfedezők délutánjáról. A kiscsoportos munka a kezdeti állapothoz képest előrelépést jelentett, bár érezhető volt, hogy a két csoport nem vegyül el teljes mértékben.

Ebben a helyzetben viszont a pedagógus nem maradhatott szerepben, kívülről kellett felügyelnie a játékot – pl. nem ugorhatott ki a helikopterből. Feladatának maradéktalanul megfelelvén mindvégig a gyerekekre figyelő tanár maradt olyan módon, hogy ez nem tűnt fel a csoportnak.

A látottakat összefoglalva kitűnik a foglalkozásból, hogy a csoport összetétele korlátozta mind a cél kiválasztását, mind az alkalmazható eszközöket, a drámatanár adekvát módon reagált a csoport viselkedésére, bár ez nagyon sok improvizációt igényelt. Valószínű, hogy egy előre megszerkesztett dramatikus játéksorral nagyobb lépést lehetett volna tenni a kitűzött cél – együtt játszás – felé, ennek ellenére az együtt töltött másfél óra nem volt elvesztegetett idő a csoport számára, az érdeklődőknek pedig nagyon sok tanulással szolgált.

Ordódy Klára



A csodálatos macska

TIE-foglalkozás

A Káva Kulturális Műhely nemrég bemutatott drámaórájának címe: *A csodálatos macska*. Az óra az általános iskolák 3-4.-es osztályainak számára készült, óravezető tanár: Romankovics Edit.

A foglalkozás rövid jelenettel indul, amelyben a gyerekek megismerkednek Csirmekundannal, egy távolkeleti ország 12 éves trónörökösével, apjával, Betával és anyjával Szávitri királynéval. Fiatalkora ellenére a fiút apja már a trónra szánja. Okítgatja, regulázza, hogy Csirmekundan hozzá hasonlóan erős kézzel tudja majd irányítani birodalmát. Rábízza fiára a birodalom gazdagságának és boldogságának kulcsát, a Csintamáni drágakövet. Ha ez kikerül az uralkodó kezei közül, vége a birodalom jólétének, ezért nem szabad elárulni senkinek a kő rejtékhelyét, és szintúgy nem szabad a követ sem senkinek odaadni.

Az információk összegyűjtése után megkezdődnek a kiscsoportos munkák. A gyerekek három csoportra oszlanak, s bemutatnak a király, a királyné illetve Csirmekundan életéből néhány pillanatot. Ekkor lépnek először szerepbe, s a tanárok segítségével több konvenciót alkalmazva – gondolatkövetés, állóképek, térki-jelölés stb. –, s még maguk között lejátszva választják ki azt a pár mozzanatot, amit majd megmutatnak a többieknek.

Ezekben a jelenetekben a gyerekek fel tudják használni a már megszerzett információkat illetve saját fantáziájukra támaszkodva tudnak újabb adalékokat hozzátenni a kerettörténethez, és Csirmekundan személységéhez.

Ezek után ismét a színész-tanároké a szó, egy újabb jelenetből megtudjuk, hogy a királyfi megmentett egy kerteszt negyven botütéstől. Apja természetesen dühöng, hiszen fiát nem erre nevelte. Ha uralkodó akar lenni ennél sokkal keményebb szívűnek kell lennie. Büntetésként toronyszobába akarja zárni fiát egy hétre. A királyné ezt nem engedi, vitában száll férjével a büntetés csökkentéséért.

Ismét a gyerekeké a feladat, hogy segítsenek az asszonynak, milyen úton-módon akadályozhatná meg fia toronyba zárását. Az ötletek hatását azután félig-meddig fórum-színházas jelenetekben ellenőrizhetik. A királyt valamelyik tanár játssza, ő keményen kiáll akarata mellett: fiát megbünteti. A királyné lehet gyerek is, a lényeg, hogy meg kell győzni a királyt, hogy Csirmekundant ne zárassa börtönbe. Ebben a gyerekek ötletei segíthetnek.

A királyfi gondolatait is meghallgatjuk. Mit gondol, miközben szülei felette vitatkoznak? Segít-e továbbra is a szolgáknak?

Ezután ismét kiscsoportos munkával mélyítik el az előző csoportokra szétválva főhősünk történetét. Milyen következményei lehettek Csirmekundan jószívűségének? A munka során nagy valószínűséggel minden csoport hasonló végeredményre jut, miszerint a szolgák kihasználják a királyfi segítőkészségét. Hagyják dolgozni, míg ők az árnyékban hűsölnek.

Elérkezünk az óra fordulópontjához. Ismét a színpadi jelenetet látunk, amelyben Csirmekundan találkozik egy koldussal. A koldus arra kéri a fiút, hogy adja neki oda a Csintamáni – a híres drágakövet –, mert csak az mentheti meg járvány sújtotta faluját. A királyfi természetesen odaadja a kincset, hiszen azt hiszi, ezzel jól cselekszik. Megtudjuk azonban, hogy a koldusruha csak álöltözet volt, s valójában a szomszéd király emberét takarta, aki saját birodalmának szerezte meg a Csintamáni. Beta király országa elvesztette gazdagságát.

A gyerekek egész csoportos improvizációban, gyűlésen vitatják meg a kő eltűnését. Megérkezik a király is a gyűlésbe, ő még nem tudja, hogyan tűnt el a drágakő. Felelősségre vonja az udvartartást. A gyerekek valószínűleg magukra vállalják a bűn elkövetését, de ezt Csirmekundan nem engedi. Elárulja apjának, hogy ő adta oda a követ a szomszéd király emberének abban a hitben, hogy jól cselekszik. A király bármennyire is szeretné nem lehet gyengekezű, ezért 12 évre száműzi fiát a birodalomból.

Az óra végén megtudjuk, hogy Csirmekundan hosszú évekig a hegyek között élt, ahol azon gondolkodott, mit rontott el, mit kellett volna másképp csinálnia. Sok látogatója akadt, akik tanácsot adtak neki, mit is kellett volna, mit kellene tennie. A gyerekek szerepbe lépve mondhatják el összegző gondolataikat a királyfit alakító tanárnak.

Zárásként tanári narrációból megtudjuk, hogy Csirmekundan visszaszerezte a birodalma boldogságát, gazdagságát jelentő drágakövet, s 12 év után visszatérhetett hazájába, ahol jó uralkodó lett.

Természetesen ez csak a vázlatos leírása, amit a gyerekek a tanárok segítségével töltöttek meg tartalommal. Nem állt szándékomban pontosan rekonstruálni az általam látott órát. Ez egyébként is eléggé elvetélt próbálkozás lenne. Remélem, hogy az óra váza ezzel együtt áttekinthető.

A március 16-i órán a budapesti Tamási Áron Általános Iskola 4. osztályos tanulói voltak a Káva Kulturális Műhely vendégei. A gyerekek láthatóan élvezték a foglalkozást, és az azt követő, az órához szervesen nem kapcsolódó előadást: *A csodálatos macska* című vietnámi mese alapján készült árnyjátékot. Közel három órát dolgoztak végig, ötleteikkel segítették a tanárok munkáját.

Romankovics Edit elmondta, hogy az óra, amit láthattunk, az első tervezettől jócskán eltér, annak harmadik változata. Eredetileg a vietnámi mesére szerettek volna foglalkozást tervezni, de mivel abban drámaóra alkalmazható elemet nem találtak, végül csak az árnyjáték készült el belőle, s a végleges óratervet szűk ha-

táridővel egy másik távol-keleti mesére, Csirmekundan királyfi történetére építették fel. A szűk határidő szorítása sajnos meg is látszik az órán.

A foglalkozás fókuszja a túlzott jószággal, annak – ahogy az óra sugallja: többnyire hátrányos – következményeivel foglalkozik. Azt vizsgálja, mik lehetnek a jószívűség, s az abból fakadó naivság hátulütői. A színpadi jelenetek, s az őket követő feladatok, játékok egy darabig következetesen építik a főszereplő egyéniségét, viszonyát a közösséghez. Hősünk személyiségének minket közvetlenül érintő része az első feladat után gyakorlatilag kialakul, sokkal több információt az óra során nem tudunk meg róla. Az ezt követő feladatokban, ha Csirmekundan tulajdonságaira, jellemére kerül a szó, csak ismételjük önmagunkat. Tudjuk, hogy igen segítőkész és jólelkű, emiatt sok olyan dolgot is megtesz, amit egy keménykezű uralkodó nem engedhet meg magának: segít a szolgáknak, a kertész fiával barátkozik s mindezért képes kiszökni a palotából. A körülötte élő emberek – családja, a szolgák – hozzá fűződő kapcsolata is hamar tisztázásra kerül, gyakorlatilag a királyfi jelleméből adódik. Beta király rossz szemmel nézi fia lágy szívűségét, mert nem erre nevelte, a szolgák pedig ugyan ezért tudják kihasználni. Amikor elérünk az óra fordulópontjához, még ha bele is kerülnénk abba a döntéshelyzetbe, hogy odaadja-e Csirmekundan a Csintamánit a koldusnak vagy sem, akkor is egyértelműen a kő odaadása mellett tennénk le a voksot. A döntést azonban nem hozhatjuk meg, a mese megteszi helyettünk.

A gyerekek mindent készen kapnak, igazi döntési helyzetük nincs, így az órának ebben a formában nincs valós tétje. Kaptak egy főszereplőt gyakorlatilag kialakult személyiséggel, akit valójában nem alkothattak meg, hanem színpadi jelenetek segítségével állítottak elő. Valamennyire ugyan tudták alakítani Csirmekundan figuráját, minimális mértékben a történeteket, de a fontos kérdésekbe nincs beleszólásuk. Amely dolgokban dönthetnek, azok nem lényegbe vágóak, nincs igazi súlyuk.

Az óra végigköveti pontról pontra a mese sztoriját, s valószínű hogy ettől nem akartak eltérni a tervező tanárok sem. A mese vázára építettek fel egy drámafoglalkozást, felhasználva annak fordulópontjait, és megkísérelve szem előtt tartani központi kérdését. Nem léptek ki forrásanyaguk keretei közül, pedig érdemes lett volna, mert ez a feldolgozás ugyan tanít, de kevés lehetőséget ad arra, hogy a meséből kiindulva a fókuszban feltett kérdést igazán körüljárjuk, több oldalról megvizsgáljuk, keressünk a mese ürügyén feldolgozható témákat, problémákat. Ezekről azonban nem esik szó, olyan kérdések viszont központi szerepet kapnak, amelyek a mi szempontunkból nem lényegiek. A történet eluralkodik az órán.

Arról vitatkozunk a királlyal, hogy fiát mennyi időre zárassa be a toronyba, de azt nem vitatjuk meg, hogy a királyfi odaadja-e a követ a koldusnak hitt kémnek, vagy sem. Érezhető, hogy a hangsúly kissé eltolódik. Az, hogy Csirmekundan toronyba kerül vagy apja megbocsát neki, igazából nem döntő, még csak kettejük kapcsolatát sem befolyásolja, mert a gyerekek úgyis meggyőzik az apát a büntetés eltörléséről. A szituációból kiereszkolt fórum-színház nem is működik. Mondvacsínált problémát boncolgatunk. Szávitri királynő és a gyerekek két perc alatt leiskolázzák a „kemény kezű” Beta királyt. Főhősünkre a történet szerint nincs semmi hatással a büntetés, továbbra is segít a szolgáknak. Akkor mi értelme van lejátszani az egész játékot? Ha a büntetés eredményeként feladna valamit jószágából, akkor hatása lenne a fórum-színházas játéknak, Csirmekundan cselekedeteinek következménye lehetne.

A foglalkozás legfontosabb problémája a drágakő elvesztésének kérdése. Miért nem szólhatunk bele, hogy a követ, amin egy egész birodalom sorsa áll vagy bukik, odaadja-e királyfink a koldusnak vagy se. Ez a mozzanat erősen kihat az óra későbbi szakaszaira. Igaz, hogy ha itt nemmel dönt a csoport, akkor az teljesen más irányba viszi az egész órát. Ezen a szálon viszont tovább lehetne menni. Hogyan emésztí meg Csirmekundan, hogy miatta pusztult el egy pestis sújtotta falu? Persze ebben az esetben valódi koldus a koldus és az óra fókuszja is teljesen más. Ez a mozzanat az, amire a foglalkozást ki lehetett, ki kellett volna hegyezni, és egyből élessé vált volna a szituáció. Meg lehetett volna vizsgálni azt is, milyen felelősséget ró a 12 éves fiúra a tudat, hogy tőle függ egy birodalom sorsa, és a többi.

Sajnos érződött a tanárok órai jelenlétén is, hogy maguk sincsenek megelégedve tervező munkájukkal. A gyerekek azonban már bejelentkeztek, hát végig kellett csinálni. Az óra elején a foglalkozás vezetőinek is elég sok idő kellett ahhoz, hogy belerázódjanak abba, amit nem éreznek a sajátjuknak. Szerencse, hogy a gyerekek ebből nem sokat vehettek észre. A műhely tagjainak profizmusát és felkészültségét dicséri, hogy tisztességesen végig csinálták az egész órát, s valóságos szélmalomharcot folytatva küzdöttek a foglalkozásért, s a gyerekek bizalmáért, amit azért meg is kaptak. A részfeladatok során már az első pillanattól be lehetett vonni őket a dráma világába, és a kiscsoportos jelenetek elkészítésekor nem túl éles helyzetekből is tudtak egymás elé izgalmas pillanatokat varázsolni.

El kell mondani, hogy a hibák ellenére minden olajozottan működött: a foglalkozás is, az utána következő árnyjáték is igen jól szervezett háttérmunkára vall. Amit láttunk nem volt más, mint profi háttérrel rendelkező csapat gyenge vázra épített órája. Egészében véve a Káva Kulturális Műhely *A csodálatos macska* című drámaórája olyan, mint egy ételrecept: ha követjük a leírt útmutatásokat, nem nagy a rizikó, azt főzzük, ami-

re számítottunk, de ha valamit másképp csinálunk, s elengedjük a fantáziánkat, akkor ki tudja... szó szerint bármi kisülhet belőle.

A fent említett problémákat maguk az óra tervezői is látják. Ahogy Romankovics Edit elmondta, tisztában vannak a foglalkozás hibáival, és épp ebből a megfontolásból a kulturális műhely úgy döntött, hogy miután az óra harmadik változata sem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, áprilistól *A csodálatos macska* lekerül a műsorról.

Varju Nándor



Egy TIE-ről

Szép Ernő A szomorú királyfi című meséjével töltöttem egy csapat kisiskolás társaságában a délelőttöt. Előbb megnéztük az előadást, aztán játszottak (sajnos csak ők). Figyelve a Kerekasztal TIE előadását tamaskodni kezdtem: vajon biztos, hogy párba kell tartozzon színház és drámajáték? Mitől lehet jó (ami most nem igazán volt az)?

Azt gondolom, az igazán jó művészet mindig inspiratív: egyszerűen juttat el minket a bonyolult igazságok felismeréséig érzékeink fonálán vezetve, jóllehet racionalitásunk ugyanezen az úton valószínűleg csődöt mondana.

Ez az előadás ebből a szempontból nem hagy maga után kívánni valót, tekintettel arra, hogy felkavaró színházi élményt nyújt. Inspirációs bázis, hogy úgy mondjam.

Ahogyan a jó TIE-nek, úgy a jó színész-drámatanárnak is különös hatalma lehet. A „civil” színész a néző számára nem civil ember, hanem civil színész. Valaki, aki közvetíteni képes valami megfoghatatlant, még ha éppen most fel is függesztette hírnöki szerepét. Ha játszani hív, az már majdnem varázslat. A vele való játékba könnyebb belefeledkezni, mint feloldódni egy iskolai drámaórán, ugyanakkor a játékos szabadsága is „igazibb”: bármikor visszaléphet a nézők személytelen csendjébe.

Ezért nem értettem, hogy a színpad-nézőtér viszonyával mért nem éltek jobban a drámatanárok: mért nem a gyerekek léptek be a színtérre, miért a színészek léptek ki a rivalda elé, miért tűntek el a díszletek és a kellékek, a fények mesés zezzugai, egyszerűen: miért „einstandolták” a színpadot, mikor ott lehet igazán játszani?

Van valami közös színpadon és játszótéren (a játszókerterén), ami olyan, mint szövetben a felvetőszál: ehhez igazodik minden, ez tartja össze a szálakat. A „mintha” gondolata ez, amely az emberi gesztusokat elválasztja a hétköznapi mozdulatoktól és saját szabályai szerinti formába rendezi. Ezek a formák minden játékban azonosak, s *Kaposi László* rendező különösen szépen használta ki színpadi és gyerekjátékok formai és tartalmi egyezéseit.

A megjelenítéskor alkalmazott „konvenciók” játszi könnyedséggel tértek vissza a foglalkozáson, és a hatás kölcsönösen érvényesült: az egész előadást belengte a gyerekjátékok naiv bája (úgyhogy az erdőben játszó gyerekek jelenete kiemelkedő jelentőséget nyert: a Szép Ernő-i álom: gyerekek lenni mindhalálig éppen rímelt a TIE alapgondolatára: játszani tudni mindhalálig).

Lassított jelenetek, állóképek, táncok, bábos-maszkos „alakoskodások” (a népi gyerekjátékok alapmotívumai) szolgáltatták a mintát az előadáson az azt követő közös játékhoz.

Szóljunk most már a foglalkozásról is. Első lépésként – a szünet után – lazító s egyben a látottakat felidéző közös táncba kezdtek egy az előadás zenéjével egybecsengő muzsikára. Hiányoltam, hogy most nem játszottak a zene drámai lehetőségeivel úgy, ahogyan azt az előadás során tették. Táncművészi forgatag született, ami önmagában persze élvezetes lehet, de azt gondolom, itt is előkerülhettek volna újra a maszkok, vagy a vidám táncot el lehetett volna táncolni sötétben is pl. tölklámpással, vagy némán, esetleg zene nélkül stb. A táncot követte az előadás szóbeli felelevenítése, s itt következne a következő probléma, a *téma* átszövésének kérdése.

Miért éppen A szomorú királyfi s az utána következő játék (melyet mindjárt leírok) kapcsolódik össze ezen a délelőttön?

A nézők életkora és az előadás közt majdnem tökéletes a harmónia. Ez az az életkor – 9-10 év körül –, mikor a „létezés metafizikája” megválaszolhatatlan kérdések özönét zúdítja a nyíló emberi értelemre. (A nagyszülők is ilyen tájt kezdenek eltűnedezni mellőlünk. Az előadás gyönyörűen jeleníti meg az elmúló-mesélő öregséget.)

Azt nem értem viszont, hogy ezt a nagyszülő-unoka viszonyt miért nem hozzák vissza a drámajáték folyamán? Ha valahol, valamikor, akkor éppen itt volna érdemes továbbszöni a keretjátékot.

Azért gondolom, hogy csak majdnem születik meg az összhang darab és nézői közt, mert az a duplacsavar, amellyel a mese véget ér egyrészt hosszúra nyújtja a matinét, másrészt olyan bonyolult kérdéseket vet fel, amiknek végiggondolásához több foglalkozásnyi időre volna szükség. Úgy tűnt, mintha a drámatanárok is szem elől tévesztették volna az aznapi játék fókuszát.

Megmondom őszintén, nem is igazán sikerült rájönnöm, hogy a három kiscsoportra oszló játékosok mi-féle rejtett cél igézetében játszották végig a délelőtti. Először is, közösen elkezdték megrajzolni a szereplőket. (Pl: Hány éves lehet a királyfi? Milyen nagy ez az ország? stb.) Így a sok „olvasat” helyett egy közös született.

Aztán a színész-drámatanárok élőképeket mutattak az előadásból, amelyeket vissza kellett helyezni a történetbe. Ezáltal a gyerekek már a megjelenítés „eszközeivel” is viszonyba kerültek, elkezdődhetett az őket is mozgósító játék: képzeljük el, hogy a királyfinak születésnapja van, s a falu felkösönti. (Máris bekerültek a történetbe.) Ki mit hoz? (Gyerekek élőképe). A kép megelevenedik, drámatanárok szerepbe lépve a palota lakóiként átveszik az ajándékokat. (Zavarónak találtam, hogy egy a játékhoz kapcsolódó újonnan belépő drámatanár a gyerekek szereppozíciójából játszott, s a közte és kollégái között született improvizációs játék háttérbe szorította a gyerekek esetlenebb próbálkozásait.)

„Mulatság” következett, először a búslakodó királyfi nélkül, majd vele.

A kiscsoportoknak feltett kérdés: hogyan fogják megünnepelni a királyfi elkövetkező születésnapját, mikor már egy éve senki hírét se hallotta, s megünneplik-e egyáltalán?

Ez az indító játék egy teljesen új oldalról közelíti meg a halál-problematikát, most nem az életét féltő királyfi, hanem a királyfit elvesztő másik ember lelke lett a bejárando terep. Felmerül a kérdés, milyen mélyebb viszonya alakulhatott ki a népnek (palotalakóknak) – akiket a gyerekek voltak hivatva játszani – az elvesztett királyfival? Egyszóval: drámai feszültségekkel terhes alaphelyzet-e ez, vagy sem?

Az első csapatban a gyerekek kitalálták, hogy egy jóst hoznak a királynak ajándékba, aki majd megmondja, hol a királyfi. A drámatanár ebből a helyzetből – ő volt a jós – meg tudta volna idézni a pillanatot, amelyben a család tehetetlen tanúja a királyfi elvesztésének. El lehetett volna játszani a sors „szövésének” lehetőségével, illetve ennek lehetetlen voltával. Mindez azonban egyáltalán nem sikerült. Az aznapi játék „mondvacsínált” konfliktusok körül keringett.

A második csapat technikailag is egészen más módszerrel dolgozott, nem a gyors rögtönzés, hanem a hosszú közös megbeszélés indította a játékot, itt azonban a következő hiba ütött ki: a gyerekek élvezettel merültek el kis, előre elképzelt tevékenységeikben, játékuk azonban elszigetelt maradt, és nehezen szerveződött közös játékká. Született viszont csoportmunkájuknak egy szép pillanata (az utólagos bemutató során): mikor az öreg részeges hangos vitatkozásba fog a félénken sutogó királynéval a palota kapuja előtt, mert mindketten a távol lévő királyfi születésnapját ünnepelnék, csak az egyikük titokban, a másikuk nagy tivityával, ahogy szokta. A feszültség forrása itt a király tiltó parancsa s egy szorongató érzés; ünnepelnék is, siratnák is a fiút.

A harmadik csoport is konfliktusra élezett helyzetet teremtett, valaki lázít a királyi család ellen, hogy minek az ünnepség, ha úgyis meghalt a fiú. Itt sem mélységben, hanem „széltében” haladtak, hosszan játszották például, hogyan is dolgozhatnak az emberek a mezőn. Végül szerkesztettek egy végrendeletet, amelyet a király írt, fia halála esetén lányára hagyva az országot. Előre eltervezett, terméketlen ötletnek éreztem.

A „bemutatókat” néhány levezető kérdés követte (ezen kérdések sokkal érdekesebbek voltak, mint az azt megelőző játék) pl: Hol látta a királyfi a szellemeket? Miért nem tudott bemenni a tündérek birodalmába, mikor a halál elengedte? Mikor halt meg?

Bevallom, szívesebben láttam volna egy az előadáshoz más szál mentén igazodó foglalkozást.

Heindl Vera



„Itt van egy újabb drámapedagógus generáció...”

Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak címmel jelent meg az a könyv, amelynek bevezetőjéből idézünk. A Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Magyar Művelődési Intézet közös kiadásában, a Nemzeti Kulturális Alapprogram támogatásával létrejött drámaóra-gyűjteményt remélhetőleg haszonnal forgatják majd mindazok, akik a dramatikus tevékenységben fiktív világot építenek fel, s ebbe szereplőként vonják be a foglalkozások résztvevőit.¹¹

Húsz drámával kapcsolatos írást kap az olvasó ezzel a könyvvel. Ezek közül tizenkilenc drámafoglalkozás-tervezet. Kb. 60 órányi izgalmas játék segédanyagát nyújtjuk át.

A felkészülésen kívül (ami még egyszer ennyi idő) 60 óra koncentrált munka a tanárnak. És 60 óra élménydús tanulás a játékok mindenkor résztvevőinek: *gyerekeknek, fiataloknak*. Tanulás önmagukról, a társaikról, s azokról a *konkrétan kijelölt* területekről, amelyeket tervező munkatársaim minden vázlatban megadtak.

Kissé irigy megjegyzéseket kaptam nemrégiben rendező kollégáktól: *a drámapedagógusoknak van szakirodalmuk*. Nos, ez a könyv a (szerencsére!) ritkuló fehér foltjaink legnagyobbikát próbálja eltüntetni (más kérdés: mindig marad egy *legnagyobb*).

A Kerekasztal tanári segédleteinek megjelenésével az alapfokú oktatás nyolc évfolyama számára rendelkezésre áll közel 40 drámaóra-tervezet. Az a könyv, amit az olvasó a kezében tart, nekik (a 6-14 év közöttiekkel játszóknak) is ajánl néhány új témát, de az itt olvasható munkák nagy része a fiataloknak szól: 14 évtől felfelé.

Örömmel jelenthetjük, hogy e könyv megjelenésével a gyerekekkel, fiatalokkal drámán keresztül foglalkozó kollégák közül – ha valaki éppen nem a saját ötleteire akar játékot szervezni – mindenki választhat már *idehaza készült* drámaóra-tervet.

És ha választott, akkor – javasoljuk – adaptálja azt a saját csoportjára! Nem kell ezt mondanunk a képzett drámatanároknak, ők ezt biztatás nélkül is megteszik. Ők azok, akik tudják, hogy a könyv alkotói legfeljebb saját csoportjaikat, avagy általános életkori problémákat tartanak szem előtt, amikor óratervet készítenek – csak úgy, mindenki hasznára.

És mit tegyenek azok, akik mögött nem áll akkora drámajátékos, drámajáték-vezetői rutin? Azt ajánljuk, hogy vegyék figyelembe: az óratervek többsége jóval több formát, feladatot ad meg, sokkal több információt közöl (segítségként!), mint amennyire a megvalósítás során szükségük lesz. A tervezetek egyes elemei sokféle „szűrőn” mentek át (a szigorú szerkesztő mellett példaként említjük a két szorgalmas és precíz lektor rengeteg hasznos észrevételét – köszönet érte!), de az „itt és most” próbatétele az egyetlen, ami az adott pillanatban érvényes.

Abban a helyzetben vagyunk így, „csoporttól független” tervezéskor, mint a jó színházi dramaturg: három-négyszer annyi elképzelést ajánl meg egy rendezőnek, mint amennyi egyetlen darabban megvalósítható, mindezt azért, hogy tudja a rendező, más elképzelés is létezik, mint az, amelyikbe beleszeretett. Válasszanak hát a kollégák! A fentiekkel együtt – szívem szerint – azt mondanám a dramatikus tevékenységek vezetésében kevésbé jártas kollégáknak, hogy csak akkor térjenek le a vázlatok kijelölt ösvényről, amikor a gyerekek a tervezők által észre nem vett, de érvényes döntést hoznak. Ekkor viszont feltétlenül változtassanak! (Erről viszont jó lenne értesíteni a kötet munkatársait: ugyanis ez *hiba*. A tervezés során éppen az a dolgunk, hogy felkészüljünk az emberileg érvényes, értékes megoldásokra, amelyeket – természetesen – mindig a résztvevők hoznak meg; felkészüljünk játékformával, segédanyagokkal stb. Ha valami nagyon fontosat nem láttunk előre, nem vettünk észre, az, sajnos a mi hibánk.)

Az óratervek szerkezetéről: bár nem teljesen egységes a tervezeteket bevezető „rovatrendszer”, de a legfontosabb elemek (csoport, cél, körülmények, tanulási terület, téma, fókusz, történetváz) minden írásban

¹¹ A Társaság legújabb kiadványa – az összes előzővel egyetemben – megrendelhető postai úton, továbbá kapható a Marczibányi Téri Művelődési Központ szakkönyvesboltjában.

megtalálhatók. Terjed ez a rendszer, lassacskán általánosan használttá válik (a már említett tanári segédlet-sorozat kapcsán); tanfolyami hallgatók óratervei is követik ezt a modellt.

A tevékenységhez minden esetben formát is ajánlottak munkatársaim. Ha ez valamelyik ismert konvencióra visszavezethető, akkor azt tipográfiai jelöltük (pl. FÓRUM-SZÍNHÁZ). A tartalmi-formai elemek ismertetése után gyakran találkozunk az olvasó dőlt betűs szöveggel: ezek a *jegyzetek* gyakran variációkat adnak, figyelmeztetnek kitérőkre, elágazásokra, veszélyhelyzetekre stb.

Az itt olvasható munkák szerzői – néhány kivételtől eltekintve – a Képzők képzése elnevezésű program résztvevői. Ők már letettek az asztalra egy oktatófilmet, most itt van tőlük egy könyv is. (A film elkészítését, a Képzők képzése programjainak megszervezését a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány támogatása tette lehetővé. A Képzők képzésének kitalálója és vezetője *Kaposi László* volt. A kötet szerzőinek többsége az alapképzésen is vele találkozott...)

Szerzőinkről más megközelítésben: az órák közel felét színész-drámatanárok jegyzik, a többit a közoktatásban dolgozó kollégáink. Az utóbbiak nyilván jóval többen vannak: ez az arány is utal az állandó drámapedagógiai, színházi nevelési *műhelyek* (ezek az igazi műhelyek: dolgoznak, s nem klubéletet élnek!) fontosságára. A TIE-társulatok a rendszeres bemutató foglalkozásaik, a tanfolyami képzésben való részvételük mellett írásaikkal is a magyar drámapedagógia jelentős tényezőjévé váltak.

Megint csak más szemszögből: szerzőink többsége közelebb van a harminchoz, mint a húszhoz, illetve a negyvenhez. Itt van egy újabb drámapedagógus generáció: tehetségesek, képzetek, tele ötlettel, (s remélem) energiával.

Annak, hogy *teret* kapjanak, ez a könyv is része.

Kaposi László

A kötet szerzői: *Antal Rita, Bicskei Kiss László, Csabai Flóra, Egervári György, Haas Éva, Kaposi László, Lázár Péter, Lipták Ildikó, Lukács Gabriella, P. Papp Mónika, Püspöki Péter, Romankovics Edit, Szauder Erik, Takács Gábor, Török László, Wenczel Imre, Zalavári András.*