

Dráma a várkastélyban

Seggau Schlossberg, Leibnitz – Hajós Zsuzsa és Nyári Arnold beszámolója

Százegynéhány drámapedagógiai továbbképzésre vágyó tanár és szociális területen dolgozó fiatal gyűlt össze az osztrák-szlovén határhoz közeli várkastélyban 2005. március 18-22. között, hogy a dráma egyik válfaja, a történetmesélés (story telling) elméletéről és gyakorlatáról, hasznáról és fejlesztő erejéről gondolkodják, különböző megközelítésekből. Négy csoportban dolgoztunk, naponta más-más tréner vezetésével. Néhány pontban érdemes összefoglalni a workshopok izgalmas és továbbgondolható játékaival közül a nálunk talán kevésbé ismerteket és a tanulságokat.

Kristin Wardetzky

A Berlinben élő trénerrel spontán beszédre, saját szavakkal, egyéni ritmusban mondott történetmesélésre készítő játékokat próbálhattunk ki. Gyermekszínházi csoportok a közös dramatizálás különböző fázisaiban változatosabbá tehetik munkájukat e módszerek használatával (is).

Képmutogatás – narrált tablósor készítése adott történetről, kiscsoportokban

E játék kapcsán kipróbálhatunk többféle narráció-típust: a tablón (szerepen) kívülről vagy belülről, a történethez való különféle viszonyulású mesélést –, ezzel megtalálhatjuk a történet fordulópontjait, megéreztetjük a játékosokkal a színpadi kép és szöveg törekeny viszonyát.

Kép-regény – történetmesélés nem ismert sorrendű illusztrációk alapján

Nagyon izgalmas megtapasztalni, hogy ugyanazon 5 kép alapján hányféle történet születhet, s hogy mely motívumok szerepelnek több, vagy akár valamennyi elbeszélésben. Használhatunk olyan rajzokat is, melyek eredetileg nem ugyanahhoz a meséhez készültek. Fontosnak tűnik, hogy az illusztrációk művészi igényűek legyenek.

Miért? – történet és kérdések

A játékosok egyike egy adott történetet mesél saját szavaival, miközben a többiek az elhangzottakról eszükbe jutott kérdésekkel bombázzák őt –, ezekre a mesélőnek válaszolnia kell. Jól használható egy-egy mese mögötteseinek, illetve ki nem fejtett részleteinek feltárására. A felmerült kérdések nyomán megtalálhatjuk a játékosok és a történet kapcsolódási pontjait.

David Booth

A neves kanadai professzor két „egytanáros” drámaórát tartott.

Az első **Hófehérke meséje kapcsán** egy bányászfaluról szólt, melynek folyamán a tanár a játékosok ötleteiből improvizált. Sok buktatója lehet egy ilyen típusú játéknak, néhányat meg is éltünk, hisz a kontextusépítést ránk bízta ugyan, de a párokban kitalált szerepeket nem osztottuk meg egymással, ami az egész csoportos improvizációk során félreértésekhez vezetett. David Booth megfontoltan, Magyarországon szokatlan csöndességben dolgozott, a hozott ötletekből kiindulva kiválóan terelte a végiggondolásra érdemes problémák felé az órát, ám némi hiányérzetünk mégiscsak maradt: egész csoportos improvizáción és megbeszélésen kívül nemigen találkozhattunk más formával.

A második óra **robotokról** szólt, s a robot-lét kapcsán többféle problémát vetett fel. A bevezető játékosor jól ráhangolt minket a témára, mozgásos játékok (irányítótorony, karmester, járáspróba és változatai) tudatosították velünk a robotság korlátait, az emberitől való különbségeit. Az óra többi része hasonló felépítésű volt, mint az első, több fókusszal, ám egyiket sem maradéktalanul körbejárva.

Vladimir Baycher

A moszkvai Sukin Színházi Intézet fiatalokkal foglalkozó rendező-munkatársának tréningjéről olyan, a színházi gyakorlatban alkalmazható játékokat hoztunk magunkkal, melyek a Szatnyiszlavszkij-féle színházi hagyományokat idézik.

Motivált cselekvésre ösztönző játékok:

Páros hejgetés – háttal álló társunkat szólítjuk a *hej* szóval addig, míg azt nem érzi, hogy valóban elért hozzá a kiáltás, s meg nem fordul.

Páros gátlás – a játsszók egyike ki akar menni a teremből, a másik pedig azt akarja, hogy maradjon.

1. változat: néma, fizikai csata
2. változat: a visszatartó ember mozdulatlan, de beszélhet
3. változat: a visszatartó ember egy helyben áll és néma

Tér-, helyzet- és státuszérzékelést fejlesztő játékok:

Vak helycsere – négyzet alakzatban állva a szemben állóval cserélünk helyet anélkül, hogy egymáshoz érnénk. A játék megkísérelhető hátrafelé járva is.

Páros vakfogó – ketten játsszák, az nyer, aki előbb érinti meg a másikat. Nem feltétlenül a bátrabb győz, inkább a másakra való koncentráció lehet nyerő taktika.

Hol a helyem? – egymáshoz való különféle térbeli viszonyok kipróbálása némán, párokban. Felváltva válhatnak helyzetet a játsszók, megtapasztalják a tér és státusz, tér és érzelmi töltöttség, szituáció kapcsolatát.

Joseph Winston

Az angliai Warwick Egyetem tanára, **Joseph Winston** vezetésével élvezetes „egytanáros” drámaórák részesei lehettünk. Sokszínű konvencióhasználat és Joseph hatásos színészi játéka tette izgalmassá a napot. Több olyan formát használtunk, melyek – bár ismerjük őket – ritkán fordulnak elő a hazai gyakorlatban.

1. Egy férjhez menni készülő arisztokrata lány leveléből kiderül: a bátyjai hatalmas falikárpitokat készíttetnek nekik nászajándékba, melyek az ifjú pár eljövendő boldog pillanatait ábrázolják. A játsszók kisebb csoportokban elkészítik e képeket, majd egyszerre a terem sarkaiban beállnak a tablókba. Ebbe a közös képbe érkezik az eddig nem ismert vőlegény (tanár a szerepben), s a kárpitokat végignézve belső monológ formájában reagál a látottakra. Ezt a formát új információk behozatalára Joseph többször is használta, belülről megítélve igen hatásos, és érzelmileg is jól tereli a játsszót.

2. Joe tárgyhasználatban is kifogyhatatlan ötletgazdának bizonyult. Minden szereplőnek, szituációnak talált egy-egy központi tárgyat, ami nemcsak jelenetekben, szerepfelvételnél tette egyértelműbbé a játékot, de a játsszók fantáziáját, kreativitását is próbára tette.

3. Fontos szervezési erő volt mindkét órán, hogy csak a feltétlenül szükséges elemeket tartotta meg az eredeti történetekből a foglalkozás kitalálója, minden mást – ami nem befolyásolhatta döntően az óra menetét – mi határozhattunk meg, ezért sokkal inkább sajátunknak éreztük a meséket, mint az általában lenni szokott.

4. A kontextusépítésben is törekedett arra, hogy érzelmileg bevonódjunk, képeket, színeket használt egy-egy helyszín, szereplő pontosabb megfogalmazására.

5. A varázsló lányáról szóló történet kezdetén valamennyien tükröt játszottunk, s ebbe a tükörszobába lépett be a lány (tanár a szerepben), ami jó alkalmat adott az azonosulásra, arckifejezések próbálgatásán keresztül a szereplő érzelmi állapotához is sikerült közelebb jutnunk.

Színvonalas négy napos munkában vehettünk részt, még ha nem is értek bennünket meglepetések: az összes workshop minden eleme hazánkban is ismert és alkalmazott; mintha a magyar színjátszás és drámapedagógia legjobbjait, fiatalabb és idősebb generációk irányzatait sűríténénk egy programba. Számunkra érdekes volt néhány alaptermék – a maga letisztultságában – újra látni és átélni.

Máskor, másutt gyakran éreztük azt, hogy bizonyos műhelyek, az újítás és előrelépés szándékával hosszú munkában vesznek részt, és a végére teljesen elvesznek a témában. A Seg-

gauban átélt néhány „evidens”, jól bevált, tiszta szemléletű metódus nagyon sokat segíthet abban, hogy az ember rálásson a munkájára, és ha éppen elveszett benne, akkor megtalálja a kiutat.

Fontos megemlíteni, hogy a program résztvevői különböző háttérrel jöttek, a fiatal, a drámával most ismerkedő osztrák pedagógusoktól kezdve (ők voltak többen) a gyakorlott drámás oktatókig találkozhatunk kollégákkal. Nagy erénye ennek az Ausztriában évek óta megrendezett konferenciának, hogy rengeteg értékes embert ismerhetünk meg, mindez segít a kapcsolatok építésében, párbeszédet kezdeményez, benne tart minket a nemzetközi vérkeringésben, és ez egyáltalán nem elhanyagolható haszon!

A rendezvényt és a lehetőséget prof. Hollós Józsefnek köszönhetjük, aki (idén is) meghívott két-két határon inneni és túli magyar drámapedagógust, s finanszírozta részvételüket. Kiváló házigazdánk volt, nem csak nekünk, hanem az egész rendezvénynek is! Jocó, mindenki így szólította, már előre biztosította, hogy a magyarok érkezését várakozással vegyes izgalom kísérje, valami különlegeset vártak tőlünk! Ez idén odáig fokozódott – talán a konferencia témája miatt, *story telling*, történetmesélés –, hogy ha csak magyarul beszéltünk, már szívesen hallgatták, sőt nem egyszer mondták, hogy beszéljünk még magyarul! Ebből és a workshopokban végzett munkából fakadóan is egyfajta népszerűségnek örvendhettek a magyar résztvevők, ami jó belépő lehet a későbbi nemzetközi rendezvényekre.

Hollós József mellett köszönjük a részvételi lehetőséget a Magyar Drámapedagógiai Társaságnak is –, azt remélve, hogy az elkövetkező konferenciákon is ott lehetnek hazánk képviselői. Sőt, talán itt az ideje, hogy nem csak résztvevőként, hanem workshop-vezetőként is bemutatkozhassunk!



Drámatechnikák alkalmazása a nyelvtanárképzésben és -továbbképzésben

Marlok Zsuzsa

Az előadás a Magyar Drámapedagógiai Társaság „A dráma eszközeinek alkalmazása az idegen nyelv oktatásában, avagy hogyan lehet praktikusán felhasználni a drámát a kommunikatív nyelvtanításban” című, 2004. november 13-i pécsi konferenciáján hangzott el.

1. Bemutatkozás

Először szeretnék röviden bemutatkozni. Közel húsz éve dolgozom nyelvtanárként. Először egy nyelviskolában dolgoztam, majd tizenkét éve a Budapesti Goethe Intézet munkatársa lettem. Hét éve a PPKE német tanszékének vagyok az oktatója. Az egyetemen két területen dolgozom: az egyik nyelv- és stílusgyakorlatok tartása, a másik a hallgatók szakmódszertani képzése. A Goethe Intézetben részben nyelvtanfolyamokon tanítok, részben a nyelvtanárok módszertani továbbképzésében veszek részt.

Munkám háttéréről fontosnak tartom elmondani, hogy dramatikus képzettségemet nem a Marczibányi téren szereztem. Egészen más közegből érkeztem, mint többi előadótársam. Ez nyilván erősen behatárolja munkám jellegét, de talán éppen ezért lehet érdekes az Önök számára. Mintegy nyolc évvel ezelőtt kerültem kapcsolatba a pszichodrárával, és ma már pszichodráma és bibliodráma vezető vagyok. Tulajdonképpen ez a találkozás indította el bennem azt a folyamatot, hogy elkezdjem keresgélni a dramatikus technikák nyelvoktatásban történő alkalmazási lehetőségeit. Feltérképeztem a hazai és külföldi szakirodalmat, és így szembesültem azzal a ténnyel, hogy bár a drámapedagógia az anyanyelvi oktatásban gazdag irodalommal rendelkezik, a nyelvpedagógián belül a szinte teljesen feltáratlan területek közé tartozik. Sokan próbálkoztak és próbálkoznak azzal, hogy a technikákat beépítsék nyelvórai gyakorlatukba, de igazán használható gyakorlati útmutatók vagy óraleírások alig-alig léteznek.

Ezek után kezdtem kísérletezni az óráimon. Először egyetemistákkal beszéd- és stílusgyakorlat órákon, majd módszertan szemináriumon. Ezt követően kaptam a Goethe Intézettől lehetőséget arra, hogy Drámapedagógia a nyelvoktatásban címmel 30 órás akkreditált továbbképzést indítsak. Ezt egészíti ki egy műhelymunka, ahol öt budapesti gimnáziumban dolgozó német tanár együttműködésével gimnazisták számára dolgozunk ki óraterveket. Vezetőtársam Kegyes Katalin. A munka 2004 szeptemberében indult, és pillanatnyilag ott tart, hogy a tanárok a közösen didaktizált tankönyvszöveget ezekben a hetekben próbálják ki tanulóikkal. Ha egy héttel később találkoztunk volna, ennek eredményeiről és tapasztalatairól is be tudtam volna számolni. Jelenleg csak annyit mondanék erről, hogy az intézettől ígéretet kaptunk arra, hogy ha a dramatikus munkaforma a gimnáziumokban valóban működik, hatékonynak bizonyul, és valóban belefér a gimnáziumi nyelvoktatás kereteibe, akkor a kidolgozott óratervek egy drámafűzet-sorozat keretein belül megjelenhetnek, és így az érdeklődő nyelvtanárok számára is hozzáférhetővé válnak.

2. Drámatechnikák a nyelvtanárképzésben és -továbbképzésben

Előadásom elején két dolgot szeretnék tisztázni. Az *első*, hogy előadásomban a nyelvtanárképzés és -továbbképzés dramatikus módszertanát egy egységként kezelem. Ennek oka, hogy mind az egyetemisták mind a nyelvtanárok erősen *haladó* nyelvi szinten vannak és az idegen nyelven zajló szabad kommunikáció nem jelent számukra problémát. Megfelelő szókincsrel rendelkeznek, hogy szabadon kifejezzék magukat, el tudják mondani gondolataikat, képesek reagálni társaikra, és rendelkeznek olyan stratégiákkal, melyek segítségével szinte minden kommunikációs helyzetet képesek megoldani.

A *másik*, hogy mi a drámatechnikák alkalmazásának célja a nyelvoktatásban. Az egyik legnehezebb nyelvórai feladatnak a *beszédkészség* fejlesztését tartom. Nagyon nehéz a nyelvórán olyan a valós kommunikációs helyzetekhez hasonló, „hiteles”, de legalább realiztikus kommunikációs helyzeteket teremteni, melyekben a diákok kedvvel vesznek részt. Ezt a problémát minden nyelvtanár jól ismeri. A drámajátékban én elsősorban a beszédkészség fejlesztésének egy új technikáját találtam meg. Egy olyan eszközt, ami más eljárásokhoz képest izgalmasabb, motiválóbb és ezek által talán hatékonyabb. Ezen túlmenően a drámajáték komoly hozadéka, hogy mind a leendő mind a már dolgozó nyelvtanárok személyiségét a pályára alkalmasabbá teheti. Fejlesztheti a tanári színpadon állás biztonságát, a tanári szerepbiztonságot, az önismeretet, és a szociális készségeket. Ezek a tanári pályán nélkülözhetetlenek.

3. Drámapedagógia a nyelvoktatásban – német nyelvterületen

A drámatechnikák nyelvitanításban való alkalmazása a német és az angol nyelv vonatkozásában óriási eltérést mutat. Angol nyelven számos könyv jelent meg a témában (ld. pld. *Maley és Duff*, 1978; *Holden*, 1981; *Wessels*, 1987; *Phillips*, 1999). A német szakirodalom ezzel szemben lényegesen szegényebb. A továbbiakban három személyt és egy irányzatot mutatnék be röviden, hogy egyfajta áttekintést adjak a németországi helyzetről.

A témával legmélyrehatóbban Manfred *Schewe* (1993) foglalkozott. Ő az Írországbeli Cork egyetemének lektoraként dolgozik. A DIE és TIE eszköztárából merítve dolgozta ki drámaalapú idegennyelv tanítási koncepcióját. Jelenleg ő az egyetlen Németországban, aki összekötötte a nyelvitanítás módszertani ismereteit a drámapedagógia elméletével, és ebből egy újfajta nyelvitanítási elméletet hozott létre. Schewének szilárd meggyőződése, hogy a leendő tanároknak nem elsősorban enciklopédikus tudás felhalmozására, hanem módszertani cselekvéskompetenciára van szükségük, amit a dramatikus folyamat nagymértékben elősegíthet. Schewe a dramatikus művészeti formákból (színház, film) indul ki. Módszere *nyelvi, irodalmi és interkulturális* célokat szolgál, melyben a nyelvtanulás *esztétikai* dimenziója kerül előtérbe. Ezen túlmenően lényeges szempont számára az oktatási keretek között generált érzések nyelvi tevékenységgel történő összekötése és kommunikációs célokra való kamatoztatása is. A dráma *folyamat* jellegét helyezi előtérbe, és írásaiban gyakran hangsúlyozza, hogy nem a művészi, hanem a folyamat *pedagógiai minősége* játssza a főszerepet. Ennek ellenére ő azok közé tartozik, aki nem zárkózik el a színpadi megjelenítéstől sem. A „Dramapädagogik” fogalmát ő vezette be a 80-as években Németországban a nyelvpedagógiába a „drama-in-education” fogalmának tükörfordításaként. Munkája

azért tett rám nagy hatást, mert kutatása szinte tökéletesen összeegyeztet azokkal a nehézségekkel és kérdésekkel, melyekkel én magam is sokadik éve szembesülök, vagyis azzal, hogyan lehet a nyelvszakos hallgatók beszédgyakorlat óráit hasznos, fejlesztő, de egyben vonzó és motiváló tartalommal kitölteni.

A másik fontos személy, akit szeretnék megemlíteni, a grazi egyetemen oktatója, Elektra *Tselikas* (1999), aki szintén elsősorban egyetemistákkal dolgozik. A dráma erejét ő abban látja, hogy úgynevezett „Sprachnotsituationen”, vagyis olyan helyzetek jönnek létre, ahol kommunikálni kell. Az ő könyve talán az egyetlen, ami gyakorló nyelvtanárok számára német nyelven többé-kevésbé jól használható.

Röviden szeretném még megemlíteni a lingvisztikai pszichodramaturgia módszerét, ami Németországban meglehetősen ismertségnek örvend. Ez egy olyan drámaalapú nyelvtanítási módszer, ami a pszichodráma koncepciójának és a dramaturgia eszközrendszerének az ötvözéséből jött létre. Az idegennyelv tanítást az anyanyelv elsajátítási folyamatához kívánja közelíteni. A módszer megalkotói a mainzi franciatanár, Daniel *Dufeu* és felesége, valamint a frankfurti egyetem franciatanára, Daniel *Feldhender*. Mind kezdő, mind haladó tanulókkal dolgoznak. Központjuk Mainzban található, amit 1977-ben alapítottak.

A felsorolást Wolfram *Mävers* nevével szeretném zárni, aki a Magyar Bibliodráma Társaság meghívására már többször is járt hazánkban. Ő ugyan nem a nyelvoktatásban használja a drámatechnikákat, de tevékenysége és írásai dramatikus szemléletet erősen befolyásolták. *Mävers* és a Hannoverben működő „Arbeitskreis Pädagogisches Rollenspiel e.V.” munkatársai mintegy 15 éve izgalmas kísérletbe fogtak, aminek a lényege, hogy a pszichológiai és pedagógiai szerepjátékokat egymással ötvözzék. Egy újfajta irányzatot teremtettek meg, melynek a „szerepjáték-pedagógia” elnevezést adták. Ez a pszichodráma, a biblio- és bibliodráma, a viselkedésterápia, a beszédterápia, az alaklélektan, a tanítási dráma, a tandráma és az improvizációs színház technikáit ötvözi, elsősorban pedagógiai célok elérésére érdekében.

4. Irodalmi szerepjáték – háttér

A továbbiakban arról a módszerről szeretnék beszélni, amivel az egyetemistákkal és a nyelvtanárokkal dolgozom. Először röviden felvázolom az *elméleti háttérét*, majd a gyakorlattal folytatom. Többféle technika kipróbálása során azt tapasztaltam, hogy egyetemisták és nyelvtanárok számára az irodalmi szövegekkel való munka nagyon motiváló és sokféle szinten megvalósuló fejlesztést tesz lehetővé. Munkamódszeremet *Mävers* nyomán „*irodalmi szerepjátéknak*” neveztem el. A szövegeket elsősorban a német irodalomból merítem.

A játék létrejöttének egyik elméleti háttere az *irodalmi recepcióesztétika* felismerése, miszerint az irodalmi szövegek sosem kizárólag a leírtak által hatnak, hanem sokkal inkább a szövegben üresen maradt helyek olvasói fantázia segítségével történő megtöltése révén. A szöveg jelentése a szöveg objektív valósága és az olvasó saját értelmezésének összekapcsolása révén az egyén tudatában és lelkében jön létre. Ez a 70-es évekből származó elmélet mára az irodalomelméletben már háttérbe szorult, és sok akkori felismerést revidiáltak, de az irodalomtanítás és a személyiségfejlesztés didaktikájára nagyon erős hatást gyakorolt és gyakorol a mai napig.

Tanárok és pszichológusok közösen keresték annak lehetőségét, hogyan törhetnék meg az olvasó magányát. Ezt részben a szövegek közös olvasásában és a történetek csoportban zajló dramatikus megjelenítésében találták meg. Fő hipotézis, hogy *a szövegek elolvasása sohasem egyenlő az olvasottak eljátszásával*. Az eljátszás sokkal intenzívebb élményt jelent. Ez egy olyan – részben reprodukív, részben produktív – folyamat, ahol az olvasó projekciója kognitív és érzelmi szinten is összetalálkozik a szerző szándékával. Németországban a szövegek eljátszását alkalmazó szerepjátékokat iskolákban, továbbképzéseken, felnőttképzéseken, szupervíziókon és az egyházi oktatásban is alkalmazzák.

Ennek az irodalmi szerepjátéknak a három fő eleme a szöveg elolvasása, megértése és eljátszása. A játék minőségét mindig három tényező határozza meg: a szöveg adottságai, az egyének értelmezése és a csoportfolyamatok. Ez azt jelenti, hogy mivel az irodalmi szerepjáték alapvetően *folyamatok megélésére fókuszált csoportmódszer*, a szöveg adottságain és az egyén értelmezésén túl a játék létrejöttében a csoport együttműködése is döntő szerepet játszik.

Most térjünk vissza ahhoz a kezdő gondolathoz, mi szerint a drámajátékot én az idegen nyelvi beszédképesség fejlesztésére használom. Joggal merülhet fel a kérdés, hogyan valósulhat meg „szabad kommunikáció” éppen szövegekkel zajló munka kapcsán? Hogyan lehetséges az, hogy ne a szövegek laikusok, vagyis színészi tehetséggel csak ritkán megáldott egyetemisták és tanárok által történő egyszerű reprodukálása valósuljon meg? Válaszom erre a következő: a szöveg keretet jelent, ami strukturálja a játékot. Az olvasót a történetbe a szöveg adottságain túl az üres helyek játékban történő megtöltése viszi bele. Ez jelenti az újat, a személyest és a kihívást. A szövegtől a játék során bármikor el lehet térni. A fantáziát ugyanis gyakran nem a meglévő rekonstruálása, hanem az üres helyek által kínált konstruálás lehetősége indítja be. Ez teremti meg a szabad kommunikációt.

5. Az irodalmi szerepjáték – gyakorlat

A továbbiakban vázlatosan bemutatom egy játék menetét, de előrebocsátom, hogy nincs recept, minden játék más, egyszeri és megismételhetetlen. Kezdjük a *szövegválasztással*. Minden esetben a csoport életkorának és életkori helyzetének megfelelő tematikájú szöveget választunk. Olyan szövegre van ugyanis szükség, ami a résztvevőket nagy valószínűséggel megszólítja, mivel a kérdésfelvetése releváns számukra.

A foglalkozás egy *warm-up* feladattal indul. Ez egy vagy több olyan, többnyire mozgásos feladat, ami egyrészt a résztvevők dráma-reálisba való „megérkezését”, másrészt a játék érzelmi és tartalmi előkészítését szolgálja.

A játék *indításának* több technikája létezik, és mindig a szöveg nyújtotta lehetőségektől függ. Vegyünk egy példát. Egyik lehetőség, hogy a szöveg elejét vagy egy részét felolvassuk, addig a pontig, amíg a cselekmény kibontakozik. Ebben a részben benne kell lennie minden fontos alapinformációnak, hol és mikor játszódik a történet, kik a főszereplők és mi az alapkonfliktus. Háttérinformációkat a vezetők bármikor és bármennyit adhatnak, mert ez segíti a játékosok fantáziájának beindulását. Ezek után a résztvevők *kiválasztják azt a szerepet*, amit el szeretnének játszani. A főszereplők mellett mindig vannak olyan megkínált szabad szerepek is, amelyek nem szerepelnek közvetlenül a történetben, de valamilyen módon kapcsolódnak a főszereplőkhöz. Ezeket megajánlhatja a vezető, de rá lehet bízni a résztvevőkre is. Ez azért fontos, hogy mindenki megtalálja azt a szerepet, amit személyiségéből és pillanatnyi állapotából adódóan az adott helyzetben leginkább meg tud élni. Ezek után újra felolvassuk a szöveget, és ekkor már mindenki a saját szerepéből figyel.

Ezt követően a szereplők elkezdnek *készülni a szerepükre*. Beöltözhetnek, amihez bármilyen tárgyat használhatnak, amit a teremben találnak. Ehhez néha kendőket is felkínálunk, de a beöltözés csak szimbolikus jellegű. Ezután *berendezik* a teret. Székekből, táskákból vagy bármilyen tárgy segítségével szimbolikusan megjelenítik a helyszíneket. A játékosok elhelyezkednek a térben. A szerepbelépést a *szerepinterjú* segíti. Alapvető, hogy minden játékosnak legyen neve, kora és szakmája. Fontos a családi állapota és a többiekhez való viszonya. A kérdések megválaszolása révén a játékosok egyrészt információkat kapnak egymásról, ami a közös játék nélkülözhetetlen feltétele, hiszen a szöveg mellett ez adja meg a játék keretét. Másrészt segít a játékosoknak a szerepbekerülésben.

Az interjút követően indul a *játék*. Az eseménynek néha szimultán zajlanak, vagyis egyszerre valamennyi helyszínen. Néha egy helyszínre irányul a képzeletbeli reflektorfény. A vezető ilyenkor a többi helyszínen zajló játékot befagyasztja, és a figyelmet egy helyszínre irányítja. A befagyasztás technikájával a játékot mélyíteni is lehet. Ez úgy zajlik, hogy egy adott pillanatban leállítjuk a játékot, és egyenként rákérdezzük a játékosokban megjelenő érzésekre. Lehetőség van arra is, hogy a lényeges szereplők belső monológban mondják el gondolataikat és érzéseiket. A játék kimenetele és végének időpontja a keretektől és a csoporttól függ.

Ha a résztvevők már ismerték az eredeti szöveget, ez gyakran befolyásolja őket a játékban. Csak nehezen tudnak annak menetétől elszakadni. Ezért gyakran próbálunk olyan szöveget választani, amit nagy valószínűséggel nem ismernek. Ismert szöveg esetén azonban a játékosok idővel megtanulják, hogy nem az eredeti szöveg rekonstruálása, hanem annak megélése a cél. A lényeg, hogy az adott helyzetben *ő* hogyan reagálna.

Ehhez a játékhoz *nincs szükség semmiféle színészi tehetségre*. Nincs rosszul eljátszott szöveg vagy rosszul megjelenített szerep. A játékosokat mindig arra szoktuk kérni, éljék át a szerepet, és úgy játsszanak, ahogy azt a testük, szívük és lelkük diktálja. Nem lehet rosszul játszani.

6. Hibajavítás és nyelvváltás kérdése

A drámajáték ezen típusa lényegesen nem tér el az anyanyelven zajló játéktól, hiszen erősen haladó nyelvtanulókról van szó. Két kérdéskört azonban mégsem hagyhatok figyelmen kívül. Az egyik a játék során elkövetett nyelvi hibák, a másik a nyelvváltás kérdésköre.

Mit tegyünk játékvezetőként és nyelvtanárként, ha a játékosok *nyelvi hibákat* követnek el? Erről azt gondolom, hogy a transzfer fázisában zajló bármely szabad interakciót követelő feladathoz hasonlóan a nyelvi hibák azonnali javításától célszerű eltekinteni. A nyelvhelyesség ellenében a kommunikáció *hitelességét* és a *folyamatos nyelvhasználat* kritériumát helyezem előtérbe, ugyanúgy, ahogy anyanyelven zajló kommunikáció során történik. A cél egymás megértése, és a kommunikáló felek gondolatcseréjének létrejötte. A javítás megzavarhatja a kommunikáció menetét, így a beszélő elveszítheti gondolatmenetét. Kizökkenheti szerepéből, hiszen tudatosulhat benne, hogy nyelvórán van. A javítás visszaállíthatja a tanár és diák között egyébként létező hierarchikus viszonyt is, ami a dráma légköre ellen hathat. Arról nem is beszélve, hogy a javításnak az adott helyzetben semmilyen hozadéka nincs. Az esetek többségében a javított forma nem is jut el a beszélő tudatába. Egyik lehetőség tehát, hogy a tanár a hibákat egyszerűen *ignorálja*.

A játék közbeni javítást, vagy nyelvi segítségnyújtást csak abban az esetben tartom elképzelhetőnek, ha a játékos közvetlenül, például szemkontaktus útján jelzi tanárának, hogy bizonytalan egy szó használatában. Arra a tipikus viselkedésre gondolok, mikor a diák mond valamit, és közben kérdően a tanárára néz. Ebben az esetben a segítségnek semmi akadálya, ha a tanár éppen nincs szerepben. Ha szerepben van, akkor nem javaslom a nyelvi segítségnyújtást.

A másik lehetőség, hogy a tanár, *jegyzeteket* készít, melyek közül a lényegesebbeket a játékot követően, vagyis a realitásba történő visszatérés után tematizálhat. Nagy a valószínűsége, hogy nem grammatikai jelenségek tisztázására kerül sor. Sokkal inkább lexikai hiányosságok, illetve téves szóhasználatból eredő hibák megbeszélésére van szükség. Bár a játék elsődleges célja a szabad kommunikáció és a már megtanult nyelvi elemek alkalmazása, mégis rendkívül motiváló a résztvevők számára a szókincs ilyen módon történő gazdagítása.

A másik problémakör a *nyelvváltás* kérdése. A drámajáték célja az idegen nyelv használata. Ezért az lenne a logikus, ha a nyelvváltás lehetőségét eleve kizárnám. Mégsem így gondolom. Természetesen az egyik legalapvetőbb cél a tartósan megvalósuló nyelvhasználat. Ehhez vezetőként és nyelvtanárként minden esetben ragaszkodni kell. De mindig tartsuk szem előtt, hogy játékosaink nem az anyanyelvükön beszélnek. A drámajáték már önmagában is fárasztó. Hát még ha mindez idegen nyelven történik. Gyakran előfordul, hogy egy játékos annyira belekerül egy szerepbe, hogy egy adott pillanatban képtelen idegen nyelven reagálni. Vagy fontossá válik számára, hogy gondolatait azzal a differenciáltsággal fejezze ki, amire csak anyanyelvén képes. Ilyen esetben a nyelvváltást természetesnek, sőt szükségszerűnek tekintem. Ekkor az idegen nyelvi kommunikáció helyett a közlés hitelességének szempontja válik elsőrangúvá. Természetesen a megfelelő pillanatban a vezetőnek célszerű a folyamatot finom ráhatással ismét az idegen nyelven zajló kommunikáció felé terelni, de alapvetően tévesnek és elhibázottnak tekintem, ha mereven ragaszkodunk ahhoz, hogy mindig minden idegen nyelven hangozzék el. A hibajavítás és nyelvváltás problematikáját a foglalkozás elején tematizálni lehet a csoporttal és egy közös stratégia kidolgozására is sor kerülhet.

Előadásomat Pál apostol Tesszalonikiaiaknak írt első levelének egy mondatával zárom: Prüfet alles und behaltet das Beste. Magyarul: Vizsgáljatok felül mindent, a jót tartsátok meg. (1. Thessaloniker 5,21)

Köszönöm megtisztelő figyelmüket!

Az előadó:

Marlok Zsuzsa, egyetemi adjunktus (PhD, védés előtt); munkahely: PPKE Germanisztikai Intézet
Email: mzsus.1@dpg.hu vagy karacsok@axelero.hu

Irodalomjegyzék – válogatás

Drámapedagógia a nyelvoktatásban – angolul

Maley, A./Duff, A. (1978): Drama techniques in Language Learning. OUP

Holden, Susan (1981): Drama in Language Teaching. London: Harlow Longman.

Wessels, Charlyn (1987): Drama. Oxford University Press.

Phillips, Sarah (1999): Drama with children. Oxford: Oxford University Press.

Drámapedagógia a nyelvoktatásban – németül

Schewe, Manfred (1995): Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: ZpB-Verlag /Universität.

Scheller, Ingo (1999): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen.

Tselikas, Elektra (1999): Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.

Drámapedagógia a nyelvoktatásban – magyarul

Marlok, Zsuzsa (2003): Drámapedagógia és nyelvtanárképzés. In: Iskolakultúra 2003 6/7.153-159 p.

Marlok, Zsuzsa (2004): Irodalmi szerepjáték a nyelvtanárképzésben és továbbképzésben. In: Iskolakultúra. 2004/5 108-114 p.

Marlok, Zsuzsa (2004): Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben. MANYE konferencia kiadvány. Nyíregyháza.

Lingvisztikai pszichodramaturgia

Feldhender, Daniel. (1989): Das lebendige Zeitungstheater – Teilnehmeraktivierung im FU durch relationelle und dramaturgische Arbeitsformen. In: Adison/Vogel (eds.): Gesprochene Fremdsprache. Beschreibung, Vermittlung, Bewertung. Bochum: AKS Verlag.

Dufeu, Bernard/Dufeu, Marie & Feldhender, Daniel (1993): Psychodrama und Fremdsprachenerwerb. In: Wolf, Arnim (1993): Deutsch als Fremdsprache im Binnenmarkt. Regensburg: Materialien DaF. p. 203-209.

Irodalmi szerepjáték

Mävers, Wolfram&Helmut Volk-von Bialy (1995): Rollenspielpädagogik – Entwicklungsperspektiven für ein erlebnisgegründetes Lern-Lehr-Verfahren. Pädagogisches Rollenspiel. 18, 29/30, p. 5-106.

Bibliodráma – bibliodráma

Sarkady, Kamilla/Nyáry, Péter (2001): „Színről színre“ – a bibliodrámról. In: Zseni, A. (2001): Lige-tünk. Pszichodráma a gyakorlatban VI. Budapest: Animula. p. 46-64.



Elemek a dráma eszköztárából

A walesi bárdok feldolgozásához

Lukács Gabriella

Nem drámaóra, hanem „elemek”. Felhasználhatók teljes drámaórák tervezésekor, de olyan esetekben is, amikor csak egy-két dramatikus feladatra van időnk...Jobb megoldás híján az alkalmazott formák (konvenciók) megnevezésével jelöltük az egyes elemeket, s nem a tartalmukkal.

Szerep a falon

Milyen ember lehet Edward „király”? Milyen külső és belső tulajdonságokkal rendelkezhet? Jegyezzük fel a táblára vagy csomagolópapírra mindazt, amit róla gondolunk!

- Milyen uralkodó lehet Edward?
- Milyen életmódot folytathat? Mivel szórakozhat szívesen? (Pl.: mulatozás, csaták)
- Képzeljük el a király külsejét!

- Úgy tűnik, hogy mindent elhisz, amit bizalmasai mondanak a walesi népről. Milyen tulajdonságokra utalhat ez?
- Montgomeryben azt mondja: „Ti urak, ti urak!... ti velsz ebek! / Ne éljen Eduárd?“, aztán így szól: „de ördög itt / belül minden nemes”. Mire következtethetünk ebből?
- Mit mondhatunk rá az alapján, hogy máglyára küldi a bárdokat?
- Hogyan jellemezhetjük Edward királyt az utolsó két versszakot olvasva?

Kis csoportos tablósorozat

A ballada azzal kezdődik, hogy a király – keresztülölvagolva új birodalmán – ellenőrzi a meghódított walesi tartományt: megszemléli a tájat, kíváncsian keresi az embereket. Ám a nép „Kunyhói mind hallgatva, mint / Megannyi pusztasír”.

Milyen lehet az élet Walesben Edward uralkodása óta?

Hogyan fogadnák a királyt:

- egy családi eseményen,
- a férfiak a kocsmában,
- az asszonyok a falu egyetlen kútjánál?

Minden csoport készítsen 3-4 képet: Edward megjelenése előtt, amikor már megérkezett, majd a király távozása után!

Fórum-színház

Tételezzük fel, hogy a királlyal tart a walesi nemes urak egy csoportja is, akiknek nyilvánvaló érdekük Edward jóindulatának megszerzése, a maguk és a helybéli emberek számára! Ők az imént történetek kapcsán megpróbálják elhitetni a királlyal azt, hogy „az istenadta nép” boldog és szereti uralkodóját.

Edward tanácsadói között viszont akadnak olyanok, akik nem kedvelik az új tartomány lakóit. Ők szeretnék a walesiek ellen hangolni a királyt.

Egy-egy csoport készítse fel a kétféle vélemény képviselőit játszó – önként jelentkező – résztvevőket! A tanár Edward király szerepébe lép. Következzék az uralkodó meggyőzése! Vajon melyik tanácsadónak higgyen?

A jelenetet egyszerűen (mindenképpen) állítsuk meg, hogy a többiek újabb tanácsokkal láthassák el a játszókat!

Egész csoportos tábló, gondolatkövetés, improvizáció

Edward király szeretné hallani, hogyan éneklük meg a helybéli bárdok – az őket leigázó – uralkodó dicsőségét. Lépünk a lakomán résztvevő urak szerepébe! Döntsük el, ki játssza a királyt és ki lesz a három walesi bárd! A tanár – narrációként használva – kezdje el mondani a verset a 12. versszaktól. Időnként álljon meg a szöveggel: ekkor készítsük el az adott pillanatra vonatkozó állóképet! Például: „Orcáikon, mint félelem, / Sápadt el a harag.” „Levágva népünk ezrei, / Halomba, mint kereszt, / Hogy sírva tallóz, aki él: / Király, te tetted ezt!” „Máglyára, ki ellenszegül, / Minden velsz énekest!”

Egy-egy kép elkészülte után meghallgathatjuk néhány szereplő gondolatait is.

A rettenetes parancs kiadása után Edward (tegyük fel!) kirohan a teremből. Ott maradnak a lakomán résztvevő urak. Indítsunk el egy egész csoportos improvizációt attól a pillanattól, hogy becsukódott az ajtó a király után! A tanár is álljon be a játékba a király kíséretéhez tartozó urak egyikét játszva! Provokatív megjegyzésekkel fokozhatja a játék drámaiságát. („Igaza volt a királynak, égensék csak meg őket! Nem lehet így szólni az uralkodóról!”)

Kis csoportos írásos munkaforma

Írjunk egy-egy, legalább négy soros versrészletet, amely elnyerhetné a király tetszését!

Improvizáció két csoportban, egész csoportos improvizáció

A lakoma a király parancsával ért véget: „Máglyára, ki ellenszegül, / Minden velsz énekest!” Feltételezhetjük, hogy ezek után a király azonnal távozni kíván a várból. A szolgáknak fel kell

nyergelniük a lovakat, össze kell pakolniuk a holmikat. Eközben Montgomery emberei valószínűleg a lakoma utáni takarítással foglalkoznak.

Alakítsunk két csoportot: egyik a király kíséretében lévő szolgákat, a másik Montgomery cseléd-ségét fogja játszani!

Játsszuk el a lakoma utáni lázas készülődést! Vajon mit mondanak egymás háta mögött a lakomáról és a másik csoportról?

Az udvaron találkozik a két csapat. A helybéliek éppen errefelé viszik ki a piszkos edényeket a másik épületben lévő konyhába, a többiek pedig már csak a királyra és a kíséretében lévő urakra várnak. Egész csoportos improvizáció következék: játsszuk el, mi történik! Könnyen lehet, hogy az improvizáció közben lassított játéokra is szükség lesz.

Hangaláfestés

„Ha, ha! mi zúg?... mi éji dal / London utcáin ez? / Felköttetem a lord-majort, / ha bosszant bármi nesz!”

Ebben a játékban – rövid felkészülés után – úgy működik az osztály, mint egy kórus. A tanár legyen a karmester! Először is találjuk ki, hogy miféle hangokat vél hallani a király az „éji dalban”! (Például a bárdok énekének egy-egy sorát; a tűz sercegését; a máglyára küldött bárdok üvöltését.) Alakítsunk kis csoportokat! Minden csoport rövid egyeztetésen elemezze a képzeletbeli hangélmény egy-egy összetevőjét (például: magas vagy mély, hangos vagy halk hangok stb. fejezik-e ki jobban az adott érzelmeket, hangulatot?)! Végül a tanár közreműködésével próbáljunk egész csoportban is létrehozni egy hanghatást, például úgy, hogy kánonszerűen lépnek be a „szólamok”!

Kis csoportos improvizáció, stílusváltás

„Fejére szól, ki szót emel! / Király nem alhatik.”

„Ha, ha! elő síp, dob, zene! / Harsogjon harsona: / Fülembé zúgja átkait / A velszi lakoma...”

Edward rövid időn belül ad ki két, egymással ellentétes parancsot. Kiscsoportokban találjunk ki egy-egy olyan helyzetet, amikor nagyon kínos vagy éppen nevetséges helyzetbe kerülhetnek az emberek a csend vagy a kötelező hangoskodás miatt! (Például különös lenne egy néma lakodalom.)

Játsszuk el a kitalált eseményt, szokatlan stílusban! A tanár által ajánlott „stílusok” közül (pantomim, balett, opera stb.) válasszanak a csoportok!

Páros munka

A lakoma – és a kivégzés – utáni napon a király kénytelen visszatérni addigi életének rendes kerékvágásába. Találkoznia és beszélnie kell például a feleségével, a gyermekeivel, a miniszterekkel. Talán valaki tanácsot kér tőle, vagy faggatni kezdi, hogy miért tűnik olyan fáradtnak. Alakítsunk párokat, majd a párok döntsék el: kivel találkozzék az ő jelenetükben Edward! Egyezzünk meg a szereposztásban és játsszunk el egy-egy ilyen beszélgetést!

Bíróság

Edward király ötszáz embert végeztetett ki. E tette miatt kerül (erkölcsi) bíróság elé, ahol mind a vád, mind a védelem képviselőit meghallgatják.

Két csoportban írjunk listát a király ellen, illetve mellett szóló legfontosabb érvekről, majd játsszuk el a képzeletbeli tárgyalást! (A tanár feladata a játék koordinációja a tárgyalás vezetőjének szerepében. Fontos, hogy mindvégig semleges maradjon!)

Tabló, képalírás

A foglalkozás lezárásaként állítsunk emlékművet a máglyára küldött bárdoknak! (Lehet egyéni, egész vagy kis csoportos munka.)

Adjunk címet is a kép(ek)nek!



Amerikai história

Fekete-Szabó Anikó

A drámajáték Tony Kaye Amerikai história X című filmjének alapötletére épül –, alapfeltétel: a gyerekek nem ismerik a filmet.¹

A csoport jellemzői:

- A foglalkozásvázlat 14-15 éves középiskolásoknak készült.
- Ajánlott csoportlétszám: 15-20 fő.
- A szükséges drámás előképzettség alapfokú: szabályjátékok, helyzetgyakorlatok, szituációs játékok.

Körülmények:

- Térigény: egyszerű osztályterem néhány székkal tökéletesen megfelelő.
- Időtartam: kb. 3 x 45 perc.

Téma: Egy fiatal fiú személyes tragédiája során rádöbben, hogy a gyűlölet tönkretelheti a saját és környezete életét.

Nevelési cél: A gyűlölet elutasítása, a kisebbségekkel szemben tanúsított tolerancia, empátia, milyen kiszolgáltatott érzés lehet kisebbségben élni, megbocsátás értéke, helyes döntéshozatal.

Tanulási terület:

- Etnikai kisebbségek elfogadása, az idegengyűlölet elutasítása.
- (Néhány információ az Amerikai Egyesült Államokról.)

Fókusz: Visszafordítható-e egy (a családi egyensúly megbomlása miatt) szélsőségekbe sodródó fiatal?

Eszközök: Írólap, feladatkártyák, képek, fotók, magnó, a csoportos felkészülések közben zene (pl. Mark Knopfler szólóalbumának zenei anyaga).

Történetváz: A drámaóra főszereplője, Derek (19), a Georgia-beli (USA) Cordele kisvárosában (20-30 ezer lakos) él középosztálybeli családjával, átlagos szeretetkapcsolatban, a 90-es évek elején. Derek a helyi high-school kiváló tanulója. Édesanyja háztartásbeli. Az édesapja tűzoltó, aki 1991-ben egy négyes lakta negyedben munkavégzés közben baleset áldozata lett. Derek öccse, Daniel (16), szintén az előbb említett iskolában végzi tanulmányait, ugyancsak kiváló eredménnyel. Daniel bátyját példaképének tekinti. Derek kishúga, Susanne (5). Az édesapa halála után az édesanya alkalmi munkából próbálja fenntartani a családot, annak élet-színvonalát. Derek „szkinhed” fiatalok társaságába keveredik. A kapcsolat egyre szorosabbá válik, szabadidejének nagy részét velük tölti. Az anya ellenzi ezt, ezért gyakran összeütközésbe nagyobbik fiával. Az anyát súlyos betegség támadja meg (tüdőrák), munkaképtelenné válik. Dereknek döntenie kell, hogyan tovább...



1. Egyeztetés: A távolított helyszín miatt az óra elején érdemes tisztázni, milyen információik vannak a résztvevőknek az USA-ról az életmód és az iskolarendszer tekintetében. A lényeg, hogy egy viszonylag reális USA-kép legyen a fejükben. Ha a csoport tudása e téren hiányos, akkor a tanárnak kell helyretenni a dolgokat. Az ismeretek túlzott részletezése a téma szempontjából felesleges, jó esetben néhány percet igényel az előkészítő szakasz.

Kontextusépítő tanári narráció: A drámaóra főszereplője, Derek (19), a Georgia-beli (USA) Cordele kisvárosában (20-30 ezer lakos) él középosztálybeli családjával átlagos szeretetkapcsolatban a 90-es évek elején. Derek a helyi high-school kiváló tanulója. Édesanyja háztartásbeli. Az édesapja tűzoltó. Derek öccse, Daniel (16), szintén az előbb említett iskolában végzi tanul-

¹ A drámaóra megjelent: Kaposi L. (szerk.): *Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában*, Országos Bűnmegelőzési Központ, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 2004

mányait ugyancsak kiváló eredménnyel. Daniel bátyját példaképének tekinti. Kishúga, Susanne (5). Derek az iskolában a történelemtanárát – aki egyben az iskola igazgatója is (mellesleg néger) – példaképének tekinti szakmai munkája, valamint a gyerekek irányában mutatott embersége miatt. Az iskolapszichológus rendszeresen foglalkozik a tanulókkal, főleg a végzős diákokkal, hiszen a továbbtanulás lehetősége előtt állnak. A pszichológus az egyéni beszélgetések mellett a hagyományos tesztmódszert is alkalmazza. Ezekből a – Derek által kitöltött – tesztekben nézhetünk át egyet.

A fentiekben szereplő információk az olvasó számára részben már ismerősek a fenti történetvázból, amit viszont a fiatalok nem ismernek, nekik itt minden új...

2. Három kisebb csoportot alkotunk. A kitöltött tesztet (ld. melléklet) a tanár kiosztja a gyerekeknek. Az **írásos anyag** segítségével minél több információt kell összeszedniük a kiscsoportoknak Derekről. Ezt követően rövid egész csoportos munka során – a **szerep a falon** konvenció segítségével – az összegyűjtött tulajdonságokat megbeszéljük és rögzítjük.

3. Az így megformált figura szerepeltetésével **három kiscsoport készítsen** egy-egy **jelenetet** Derek eddigi életével kapcsolatosan. A jelenetek tartalmára vonatkozó instrukciót a kiscsoportok feladatkártján kapják meg:

- Családi vacsora – Derek a történelem vizsgája előtt áll.
- A kosárcsapat megbeszélést tart egy fontos, a csapat életében sorsdöntő meccs előtt (továbbjutás esélye).
- Az iskolai diákszervezet megbeszélése egy új iskolaújság szerkesztői posztjának betöltéséről és az újság tartalmáról.

Mindhárom csoport állóképből indított mikrojelenetet mutat be.

Egyeztetés: Kiderült-e, hogy milyen lehet Derek élete a családban és a többi közösségben? Hogyan érezheti magát? Hogyan oldhatja meg problémáit?

Narráció: A család életét gyökeresen megváltoztatja egy tragikus esemény. Az apa egy néger lakta negyedben folytatott munkavégzés közben baleset áldozata lesz. Közvetlenül a baleset után egy kereskedelmi televízió társaság munkatársa képanyagot készít a történeletről a híradó számára. Derek Daniellel a baleset helyszínére rohan és a kamerák előtt magából teljesen kikelve mondja el kétségbeesett gondolatait.

4. A következőkben a **tanár veszi fel Derek szerepét**. A „felvételen” csupán Derek gondolatait hallhatjuk (monologizált formában).

„Cseppet sem vagyok meglepve a történelem miatt. Ez az ország a bűnözők országa lett. Az összes rendes amerikai, mint az apám is, áldozata lesz az ország parazitáinak. Feketék, kreolok, sárgák... Ebben a rohadt országban minden gond miattuk van. Ezek a férgek magasról tojnak az országra. Azért jönnek, hogy kihasználjanak bennünket. Köpök a kormánypolitikára, köpök a feketékre és minden betolakodóra!”

Egyeztetés: A tanár megkéri a gyerekeket, értelmezzék Derek megnyilatkozását, megnyilvánulását (a nem-verbális közlés és a verbalitás viszonya). Mit gondolhat vajon Daniel, a fiatalabbik fiú, az elhangzottakról? Mi lehet a reakciója? (Ha időnk engedi, készíthetünk sematikus maszkokat Derek pillanatnyi érzéseiről!)

Narráció: Derek előző megnyilvánulásával felhívja magára a figyelmet. A már említett kereskedelmi televízió társaság munkatársa interjút készít Derek édesanyjával és történelemtanárával, azaz az iskola igazgatójával.

5. A tanár megkéri a játszókat, hogy alkossanak három csoportot: az egyik csoportban az **interjú** készítő riporterek, a másodikban az édesanyák, a harmadikban a történelem tanárok gyülekeznek. *A játék első fázisában* a riporterek egyik fele az anyával, a másik fele a tanárral készít in-

terjút páros játékban (rövid megbeszélés). A *játék második fázisában* az összes riporter, az összes anya és tanár külön csoportokban megbeszéli a páros munka eredményeit. A riporterok összegyűjtik a csoportdöntés által kiválasztott főbb kérdéseket, az anyák illetve a tanárok pedig a főbb válaszokat. Az összegzés alapján címet adnak az interjúknak egy lényeges mondat kiemelésével. Az egész csoport elé produkció szinten már csak ezek kerülnek. Ez a játékforma időigényes, de azért lehet hasznos ezen a ponton, mert a főszereplő állásfoglalását, szándékait, indítékait más-más perspektívából vizsgálhatjuk meg.

A **szerep a falon** konvenció segítségével összegyűjtött tulajdonságokat egybevetjük illetve kiegészíthetjük a hallottak alapján.

6. Derek az édesapja halála után **naplóírásba** kezd. A tragédia után néhány hónappal a következőket jegyzi fel (*a tanár szerepbe lép*):

„Ezek az új haverjaim, ezek aztán tuti jó arcok! Ők tudják, mi itt a baj! Ahogyan azt már az apám is megmondta... Szóval mostanában együtt lógok velük, állati számokat hallgatunk... és készülünk... Jól bemosunk majd ezeknek a...”

A tanár megkéri a gyerekeket, értelmezzék a hallottakat! Mi történhetett Derek életében? Kik lehetnek az új haverjai?

7. Egész csoportos gyűjtőmunka: A tanár arra kéri a csoport tagjait, hogy állítsák össze azoknak a tárgyaknak, képeknek, fotóknak, szimbólumoknak a listáját (esetleg rajzolják is le azok egyikét-másikát), amelyek Derek (Daniellel közös szobában él!) szobájában találhatóak, s a fiút a „szkinhed” mozgalommal hozhatják kapcsolatba! *Milyen hatással lehet ezek a testvéreire? Az elgondolásokat csoportos megbeszélés keretében egyeztetjük.*

A gyerekek az agresszió eszközeivel foglalkoznak, de nem megjelenítési szinten.

Ezután a tanár arra kéri a gyerekeket, gyűjtsék össze egy „szkinhed” fiatal jellemző tulajdonságait, kiemelten azt, hogy miként hogyan juthatnak el idáig. Csoportos megbeszélés keretében egyeztessük azt Derek a csoport által már összegyűjtött tulajdonságaival! Értelmezzük, milyen következtetéseket vonhatunk le az összevetésből!

Narráció: Az anya ellenzi a fiú lépéseit, ezért gyakori közöttük az összeütközés. Derek történelmtanára felkeresi otthonában az édesanyját, ugyanis a fiú egy néger iskolatársával összeverekeedett. A tettelegesség oka és kezdeményezője ismeretlen. Az anya és a tanár beszélgetnek a volt család életéről. A tanár távozása után Derek és Daniel hazaér. A „család” együtt vacsorázik.

8. A tanár arra kéri a gyerekeket, hogy **kiscsoportos munka** formájában három csoport készítsen elő egy-egy jelenetet a családi vacsoráról!

9. Új nézőpontok megteremtése érdekében **stílusváltást** alkalmazzunk! A megadott stílusok: 1.) mutassák be a jelenetet birkózóverseny formájában (némajátékban), lassított felvételen – a mozdulatokat csak imitálják az esetleges agresszív „cselekedetek” kizárása miatt, 2.) a jelenet bemutatása széles gesztusok alkalmazásával – a testnyelv erőteljes használatával, 3.) cirkuszi előadás formájában.

A tanár dönti el, hogy a csoportok (a jelenetektől függően) melyik stílusváltási feladatot kapják.

Narráció: Derek már hónapok óta a banda tagja. A „szkinhedek” a kisváros legnagyobb supermarketjének megtámadását tervezik. A kitervelt támadás oka: a régi tulajdonos tönkrement, a boltot egy bevándorló kínai fiatalember vásárolja meg. Az atrocitásnak számos sérültje lehet. Az anya tudomást szerez a tervről, Derek zsebében egy cetlit talál, melyből néhány információfoszlány alapján következtet a fiú tervére.

10. A tanár arra kéri a gyerekeket, hogy alkossanak két csoportot. Az egyik csoport készítsen **újságcikk** részletet az esetlegesen megtörtént támadásról! A második csoport írjon egy **el nem**

küldött levelet vagy **naplóbejegyzést** az anya szerepében: milyen gondolatok járnak a fejében, miután megtalálja a fiú zsebében a cetlit?

Narráció: Derek a családban él, de kerüli a találkozást az anyával és testvérével. Szinte csak aludni jár haza. Daniellel már napok óta nem beszélt. Egyik nap azonban nem megy iskolába, s nem megy haza éjszaka sem. Az egyik önállóan élő „szkinhed” haverjánál marad. Másnap Daniel kinyomozza, hol van a testvére és telefonon üzenetet hagy.

11. Az üzenettrögzítőn a következő **felvételt** halljuk a tanár előadásában:

„Helló, bratyó! Képzeld, a haverjaid megígérték, hogy fizetnek egy kis zsozsót, ha én is ott leszek a balhén! Sőt, a sárgáktól még egy kis anyagot is beszereznek – na, persze bagóért, s kipróbálhatom végre! Na mit szólsz? Baró, nem? Hogy ezek mekkora jó arcok! Ja! Anya marha ideges volt, egész éjszaka várt! Na cső, majd találkozunk!”

Derek az üzenet meghallgatása után elalszik. Az álmában különös, filmszerű képeket lát.

Kis csoportos munkaformák: A tanár megkéri a játzókat, hogy – a távolítás miatt – cselekedjenek úgy, mintha egy dokumentumfilm készítői lennének, a következő munkájukat ennek szellemében végezzék! Három csoportot alkotunk.

- Az első csoport rendezzen egy filmbejátszást a „szkinhedek” összejöveteleinek főbb momentumairól **mímes játék** formájában, a tempó ritmikus változtatásával (lassú-gyors váltakozása)!
- A második csoport alkosson meg egyetlen képet a filmből – **tablót** –, amelynek tartalma: a vásárlók és a kereskedők megpillantják a támadásra készülő „szkinhedeket” (a résztvevők játsszák a kereskedők illetve vásárlók)!
- A harmadik csoport tervezze meg és hangosítsa ki, mi járhat Derek fejében az álmában (monológ formában, de akár több hangra bontva adják elő)!

A feladatokat a kis csoportok feladatkártján kapják meg.

Ha nem világos a játzók számára az előzőekben látottak összehatása, akkor használjuk a következő játékformát:

12. Montázs/képalírás: A játzók ismételjék meg az előzőekben összeállított produkciókat a következőképpen:

- az első csoport ismétlje meg az előzőekben bemutatott játékukat,
- a harmadik csoport ezzel párhuzamosan adja elő Derek gondolatait,
- a második csoport tekintse meg a többiek munkáját és keressen frappáns címet, kifejező mondatokat ezekhez!

Narráció: A banda nevet választ magának. A már intézményesített csoport Dereket akarja vezérévé választani. A vezérség mellett anyagi előnyöket is ígérnek a fiúnak, a támogató személye ismeretlen. Kitzük a tervezett támadás időpontját és megfogalmazzák a csoport programpontjait. Cél: a városban élő idegenek megfélemlítése és elűzése. Dereknek döntenie kell...

13. Bonyolult, nehéz döntési szituációval szembesülő szereplő helyzetének vizsgálatára a **belső hang** konvenciót használjuk. A játék ezen pontján talán egy vállalkozó gyerek felveheti Derek szerepét. Kijelöljük a játékos térbeli helyét. A többiek úgy jelennek meg és beszélnek, mintha a szereplő pillanatnyi, konfliktusban álló gondolatai lennének. A főszereplőnek a középpontból indulva a gondolatok hallatán kell elmozdulnia a térben a meghatározott szabályok alapján (azaz a felkínált vezér szerep elfogadása illetve elutasítása irányában). A tanár megkéri a többi diákot, hogy az előbb említett érvek és ellenérvek felsorakoztatásával segítsék a játékos döntési folyamatát. A játék várhatóan nem hoz végső döntést. A tanár további játékot ajánl fel:

A játzók körben ülnek, középen három (vázlatos, az alapvető lelkiállapotra utaló) **maszk**. Amikor valaki késznek érzi magát a megszólalásra, válasszon közülük egyet, tegye az arca elé, és

Derek személyében mondjon olyan gondolatot, gondolatsort, amely összhangban van a választott maszkkal kifejezett lelkiállapottal!

14. Ha nincs egyértelmű döntés, választható még a **mélyítés** konvenció.

Narráció: Derek megtudja, hogy édesanyja halálos beteg. Dereknek kell betöltenie a családfenntartó, szülő és ápoló feladatot.

Párokban dolgozunk. Az anyákat illetve a fiúkat játszó csoport egy tagja „összegezi” az összegyűjtött gondolatokat immáron szerepen kívül.

Egyéb megjegyzések:

- A munka megkezdése előtti instrukció fontos része: a párok úgy helyezkedjenek el a térben, hogy ne zavarják egymást. (Közös értékelés esetében kör alakban célszerű helyet foglalni.)
- A fő munkaforma a kiscsoportos tevékenység. Az instrukció megadása után rövid (2-3 perces) időt célszerű adni a felkészülésre, azután következik az ismét csak rövid bemutatás, majd – elsősorban – a szerepen kívüli értékelés.
- Néhány játékforma gyakorlása a drámaóra előtt megtörténhet (pl. montázs, mimes játék, stílusváltás, belső hang).
- A téma igen nehezen megközelíthető, hiszen a gyerekek nem játszhatják a „szkinhed” szerepet, ezzel éppen az ellenkező hatást érhetnénk el. Ebből az okból kifolyólag állandóan távolítani kell, a bevonódást csak igazán óvatosan lehet megvalósítani.

Melléklet

Önismereti teszt

Fejezd be a mondatokat! – a kiegészítések dőlt betűvel szerepelnek

- Nagyon büszke vagyok, *mert emeltszintű osztályban tanulhatok.*
- Fontosnak érzem magam, *mert úgy érzem, sokan szeretnek.*
- A szüleim legjobb tulajdonságomnak azt tartják, *hogy megpróbálom követni a tanácsaikat – főleg az apáméit.*
- A barátaimnak az tetszik bennem, *hogy meggyőzően beszélek és jól összetartom a csoportot.*
- A legjobb sportteljesítményem: *kosárlabdában első helyezés.*
- A tanulásban *az irodalom és a történelem tantárgyból* vagyok a legsikeresebb. *A tanárom jó arc. Apám szerint egy hibája azért van: néger. Igaza lehet? Nem tudom...*
- Ha egyetlen tulajdonságomhoz ragaszkodnék csak, *az az elveimhez való hűség és elkötelezettség lenne.*
- Ha hirdethetném magam, mint például egy autót, *a legjobb vonásomnak a teherbírásomat említeném.*
- Kiábrándult voltam, amikor *az apám nem dicsért meg, amikor emeltszintű osztályba kerültem.*
- Jelentéktelennek éreztem magam, *amikor az apám szinte megtiltotta a néger irodalom és történelem tanulmányozását! Olyan fontos lenne a bőrszín?*
- Szüleim azt mondják, hogy változtatnom kell, *nem hihetek el mindent, amit az iskolában hallok, nem mindenki akar jól nekem.*
- A barátaim azt állítják, hogy *fejlődhetnék még abban, hogy mások gondolatait is jobban tiszteletben tartsam.*
- Ha indulnék a választásokon, az ellenfeleim a legnagyobb hibámul azt rónák fel, *hogy nem vagyok elég diplomatikus és kompromisszumképes.*
- A leglényegesebb dolog, amelyben változtatni szeretnék: *szeretnék ismert lenni, szeretném, ha odafigyelnének rám.*



Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (2.)

Bethlenfalvy Ádám

Az angol drámapedagógia kezdeteit ismertető sorozat² második részében három, az angol és a nemzetközi drámapedagógia alakulását nagyban befolyásoló személyiség életét és munkásságát mutatom be. Alapvető forrásom továbbra is Gavin Bolton *Acting in Classroom Drama* című könyve, amely nem csak áttekinti az angol drámapedagógia múltját, hanem ennek segítségével a lehetséges fejlődési irányokat is elemzi. (Ezeket, illetve az egyes irányokhoz köthető személyiségeket a sorozat következő részében igyekszem majd bemutatni.)

Ebben a részben Peter Slade, Brian Way és Dorothy Heathcote munkásságáról lesz szó. A sorozat nyitó fejezetében bemutatott irányzatokkal és az „úttörőkkel” ellentétben mindhármukról elmondható, hogy munkásságukkal rendkívüli hatást gyakoroltak az iskolákban zajló dráma-munkára. Elméleti tevékenységük és módszertani munkásságuk nyomai, különösen Way és Heathcote esetében, most is jelen vannak mind az angol, mind a magyarországi drámapedagógusok munkájában.

Peter Slade (1912-2004)

1912-ben egy orvos család sarjaként látott napvilágot Peter Slade, akire ma Nagy-Britannia első hivatásos drámatanáráként, a drámaterápia módszertanának kidolgozójaként emlékezhetünk. Tanulmányainak egy részét egy sussex-i bentlakásos iskolában végezte, ahol saját bevallása szerint végtelenül boldogtalan volt. Éjszakánként a paplan alatt zseblámpa fényénél olvasott. Később diáktársaival „öngyilkos klubot” hoztak létre. Éjszakánként kilopóztak a közeli dombokhoz, ahol vad táncok kíséretében az általuk leginkább utált tanárok halálát eljátszva csillapították a háború kedélyeket. Slade visszaemlékezései szerint ezek az éjszakák adtak erőt neki és diáktársainak ahhoz, hogy befejezzék tanulmányaikat, és ne legyenek valóban öngyilkosok. Sőt, állítása szerint, az ilyen színjátékok után még a tanulmányi eredményeik is javultak. Miután apjával – akitől később bárói címét örökölte – összeveszett, a bonni egyetemre jelentkezett, ahol filozófiát és közgazdaságtant tanult.

1932-ben, Londonba visszatérve, különböző színházi munkákat vállalt, és ekkor kezdte figyelni az utcán játszó gyerekek mintha-játékait. Ezek alapján fogalmazódtak meg benne elméletének alapjai, melyeket később *Child Drama* című könyvében tett közzé. A *Children's Theatre Company*-vel elszakad a hagyományos színpadi formáktól, a gyerekekhez közelebb álló színészi játékkal és színpadi terekkel kísérletezett. 1936-ban megalapította saját társulatát, a *Parable Players*-t. Iskolákban, templomokban játszottak gyerekeknek, fiataloknak. 24 évesen a BBC egyik gyerekműsorának munkatársa lett. A drámaterápia történetében központi jelentőségű az 1939-ben, a Brit Orvosi Kamara számára tartott előadása, melyben a dráma terapeutikus hatásairól számol be.

1943-ban kinevezik Staffordshire dráma-tanácsadójává: 31 évesen a drámapedagógia történetének talán első hivatásos drámatanára. Feladata az iskolai előadások színvonalának növelése, a tanárok képzése, illetve darabválasztási tanácsokkal való ellátása volna, de neki más elképzelései voltak a dráma és a gyerekek kapcsolatáról. A háború utáni megváltozott légkörben nagyobb szerepet szántak a művészeteknek a pedagógia területén, ennek eredményeként hozták létre 1947-ben a birminghami dráma-tanácsosi posztot, amely Bolton (1995) szerint a mai napig a drámapedagógia egyik legtekintélyesebb pozíciója. Slade pontosan harminc éven át dolgozott ebben a tisztségben, létrehozva a Rea utcai központot, ahol később Sylvia Demmery-vel kialakították a „natural dance”, a természetes tánc elméletét és módszertanát. A központ gyerekeknek és

² A sorozat első része a DPM 28. számában jelent meg. (A szerk.)

felnőtteknek egyaránt biztosított drámával, színházzal kapcsolatos programokat, tanárok részére képzéseket szerveztek és ezek mellett Slade rendszeresen kijárt az iskolákba, hogy foglalkozásokat tartson. Az 1954-ben megjelent *Child Drama* a nemzetközi közönség számára is ismerté tette elméletét. Könyvében Slade a drámát a gyermek fejlődésének központi elemeként mutatja be. Minden a gyerek által generált spontán tevékenységet, amellyel a körülötte lévő és vele történő dolgokat, azokkal folytatott küzdelmét dolgozza fel, Slade a gyerekdrámához sorolja. A játékot két kategóriába osztja, ezek a személyes (personal) játék és a kivetített (projected) játék.

A *személyes* játékokban a teljes ember, a teljes én vesz részt. Jellemzői a mozgás és a karakterizálás, és ebből fejlődnek ki később a labdajátékok, a futás, a tánc, a biciklizés és a verekedés. Slade a felsorolást a nagybetűs „Acting”-gel, szerepben történő cselekvéssel zárja, míg a többi tevékenységet a cselekvés, „acting”, különböző formáiként definiálja.

A *kivetített* játékokban a teljes agy vesz részt, viszont a test nem feltétlenül aktív, bár a kezek használata gyakori. Jellemzői az elmélyült szellemi tevékenység és erőteljes kivetítés. A kivetített játékból fejlődhet ki később mindenféle művészi tevékenység, zenélés, írás, olvasás, a megfigyelés és az összpontosítás készsége, a jó szervező készség és a bölcs kormányzáshoz szükséges erények. Slade szerint a nem-agresszív játékok (pl. sakk) szeretete és meglepő módon még a vadvízi-horgászat iránti vonzalom is a kivetített játékokból fejlődik ki.

Slade a megkülönböztetés alapjaként a fizikai részvétel mértékét jelöli meg. Míg a személyes játék irányában a zaj és az erőfeszítés felé halad, addig a kivetített játék a csend és a mozdulatlanlás felé fejlődik. Bolton szerint, Slade ezzel a terminológiával olyan esztétikai keret felé halad, amely a színház három alapvető dimenziójából kettőt, a hang/csend, illetve a mozgás/mozdulatlanlanságot magában foglalja.

Bolton leírása szerint Slade módszertana eklektikus. Mindenféle műfajban otthon volt, legyen az tánc vagy mesemondás. Munkásságára jellemző a térhasználat tudatos megfigyelése. Ahhoz hogy a résztvevők kellően felszabadultan alakíthassák a „gyermek drámát” a tanári beavatkozás minimalizálását és a nézők szórakoztatása alóli mentességet javallja Slade, viszont tisztában volt a teljes szabadság okozta negatív hatásokkal, így általában a következő kétféle megkötés egyikét alkalmazta: vagy egy történet eljátszása volt a cél (ezen belül a tanár rakta össze ezt a történetet, a gyerekek ötleteiből kiindulva, avagy a történet kitalálása is közös feladat volt), vagy valamilyen zenei stimulust használt, amelyből aztán a szabad mozgás irányában haladt tovább, illetve egy tánc-dráma kialakításához használta alapanyagul. Munkásságában a forma egyértelműen a tartalom fölé kerekedett, az öntudatlan cselekvések szépségének, a gyermeki tevékenység esztétikájának megfigyelésére szólítja fel a pedagógusokat.

Slade tevékenységének elsődleges célja az volt, hogy a gyerekek képzeletét, kreativitását felszabadítsa. Ennek fontosságát igazából akkor érthetjük meg, ha figyelembe vesszük a kor iskolarendszerének végtelenül kötött formáit. Az ő játékaiban a gyermekek olyasmint tanulhattak térről, önkifejezésről, együttműködésről és kommunikációról, amit az iskolában máshol nem.

Peter Slade hosszú élete során sok szempontból befolyásolta a drámával kapcsolatos gondolkodás alakulását, tette ezt különböző bizottságok tagjaként, és több generációt oktató tanárként is. Nyári egyetemre a világ távoli pontjairól is elzarándokoltak. A drámaterápia kifejezést az ő nevéhez kötik – sokan a drámaterápia mint különálló szakma megteremtőjének is tartják. Az iskolák mellett a legváltozatosabb helyszíneken dolgozott, például kórházi kezelése alatt a többi beteggel együtt előadást csinált. Dolgozott mozgássérültekkel, szellemi fogyatékosokkal, tanulási nehézségekkel küzdő, vagy éppen elvonókúrán lévő fiatalokkal és felnőttekkel.

2004-ben egy tolókcocsis embernek próbált segíteni, amikor szerencsétlen balesetet szenvedett és eltörte vállcsontját. Később, a kórházban infarktust kapott és meghalt.

Peter Slade fontosabb művei

Slade, Peter (1954) *Child Drama*, University of London Press, London

Slade, Peter (1968) *Experience of Spontaneity*, Longman, London

Slade, Peter (1977) *Natural Dance*, Hodder and Stoughton, London

Slade, Peter (1995) *Child Play: its importance for human development*, Jessica Kinsley, London

Brian Way (1923–)

Az iskolai drámaoktatást színházi oldalról megújítók közé tartozik. Peter Slade támogatásával kezdte pedagógiai pályafutását, de Brian Way a sok látszólagos hasonlóság ellenére azonban teljesen önálló pedagógiai filozófiával rendelkezik.

Színházi pályáját húsz évesen a West Country Children's Theatre Company társalapítójaként kezdte, majd 26 évesen az első dráma-tanácsadó szolgálat alapító igazgatójaként tevékenykedett. Emellett a *Theatre in Education* folyóirat főszerkesztője is. 1953-ban megalapítja a máig működő londoni Theatre Centre-t, amit idővel az ország legnagyobb iskolákban turnézatható gyerek-színházi előadásokat bemutató társulatává fejleszt. 1967-ben jelenik meg *Development through Drama* című főműve, ami rendkívüli hatást gyakorol az iskolai drámaoktatásra. 1958-ban és 59-ben Kanadában jár, ahol hatására létrehozzák a Canadian Child and Youth Drama Associationt (CCYDA)³. 1977-ben végleg Kanadába települ.

Brian Way munkásságát teljes mértékben áthatja az individuális személyiségfejlesztés gondolata, amely szerint a tanulók személyiségének különböző „részeit” egyénileg, gyakorlatokkal kell fejleszteni. Elmélete szerint a személyiség nyolc alkotóelemét kell drámával fejleszteni, mégpedig a következőket: beszéd, fizikum, képzelet, érzékek, koncentráció, intellektus, érzelem és intuíció. (Az utóbbi egy 1993-as interjú szerint tévedésből maradt ki a könyvének 13. oldalán közölt ábráról, Way gyakran hangsúlyozta az intuíció fejlesztését, az intellektussal szemben, előadásai során.)

Slade-del ellentétben Way újra előtérbe helyezi a színház–dráma ellentétet. Definíciója szerint a színház elsősorban a színészek egymás közötti és a közönséggel történő kommunikációjáról, míg a dráma a részvevők tapasztalat- és élményszerzéséről szól, és nem a közönséggel történő kommunikációról. Módszertanában a dráma mint gyakorlatok sora jelenik meg, nincs közösen megélt színházi pillanat, viszont terminológiájában gyakran alkalmaz színházi szakszavakat. A korábbi megközelítésekhez képest újdonság Way szemléletében az is, hogy egy nem előadás-központú módszertanban ennyire meghatározott egy-egy adott gyakorlat célkitűzése. Bolton szerint – aki egy ideig maga is alkalmazta tanárként Way módszerét – ebben a rendszerben a résztvevők inkább gyakorolják, és kevésbé élnek meg a feladatokban előkerülő helyzeteket.

Bolton felhívja a figyelmet arra is, hogy az ötvenes-hatvanas évek professzionális színházi munkájában, színészképzésében is előtérbe került a gyakorlatok alkalmazása. Az egyértelmű célok elérésére kidolgozott feladatok hatása egyértelmű Way munkájában, azonban ő ezeket pedagógia formákban találja. Példaként említ Gavin Bolton egy Sztanyiszlavszkij által leírt szembe-kötős gyakorlatot, amelynek az a célja, hogy a színészek a megtapasztalják a vakságot – azért, hogy ezt követően hitelesebben tudjanak játszani egy vak embert. Brian Way könyvének elején és végén is megemlíti: a csukott szemmel járkálás segíthet annak átélésében, hogy milyen a vakság, de ő ezt a dráma egyik példájaként említi, összemossa a dramatikus és nem-dramatikus gyakorlatok közötti különbséget. Egyébként a bekötött szemmel és csukott szemmel járkálás közötti különbségről egy évtizeddel később Clive Barker végzett kutatást, fotókon bemutatva a érzékszerveket érintő gyakorlatok (bekötött szemmel járkálás) és a színház (vakság eljátszása) közötti különbséget.

Bolton három kategóriára osztja Way gyakorlatait:

- *Direkt, nem-dramatikus gyakorlatok* (pl. Csukd be a szemed és figyelj a terembe beszűrődő zajokra!)
- *Indirekt, nem-dramatikus gyakorlatok* (pl. Csukd be a szemed és elevenítsd fel a beszűrődő zajokat!)
- *Indirekt, dramatikus gyakorlatok* (pl. Csukd be a szemed és elevenítsd fel az otthonod környékének hangjait, hallgasd úgy, mintha egy hosszú útra készülnél és el akarnád őket raktározni!)

³ Forrás: http://www.lib.unb.ca/Texts/TRIC/bin/get.cgi?directory=vol12_2/&filename=Meiklejohn.htm

Brian Way módszertana nagy hatást gyakorolt az iskolai drámaoktatásra. Bolton három különböző területet említ, amelyben egyértelműen kimutatható Way hatása a tantermekben zajló munkára. Az első az volt, hogy Way nyomán először alkothatták a drámaórák nagy részét nem-dramatikus elemek(!), sőt előfordulhatott, hogy akár csak ezekből álljon egy óra. Évtizedekre elhúzódóan – talán még napjainkban is – hatott azzal, hogy a drámaórákat bemelegítéssel és relaxációval kezdte.

Mivel Way pedagógiájának elsődleges kitűzése az individuum fejlesztése volt, előfordulhatott, hogy akár hetekig egyénileg (a többiektől elszigetelten) dolgoztak a diákok, majd fokozatosan jelentek meg a páros, később a kisebb, végül az egész csoportban végzett gyakorlatok. Way ezt a építkezési módot a csecsemők fejlődésével állította párhuzamba. Slade-hez hasonlóan ő is zenét használt összekötő elemként, illetve annak érdekében (bár ezt egyikük sem írja le szó szerint!), hogy ne uralkodjon el a „tornaóra-hangulat”.

Harmadik fontos hatása a drámaoktatásra az volt, hogy háttérbe szorult a gyerekek által irányított történetépítés. Way inkább a tanár által prezentált narratívákat tartja kívánatosnak, ezek gyakran kapcsolódnak a hétköznapi valósághoz, például egy reggel története az ébredéstől az iskoláig. A diákok eljátszzák a tanár által narrált dolgokat, azonban ezek a stílusból és a tempóból kifolyólag – Way egy és három perc közötti időtartamot javasol egy ilyen gyakorlathoz – megélhető játékok helyett sztereotípiákkal teletűzdelt mímeléssé válnak.

Nem véletlen talán, hogy Way könyve ekkora hatással volt a drámatanárokra, hiszen nem csak az elméletét mutatja be, hanem különböző életkorokra és témákra lebontott óravázlatokat is ad a tanárok kezébe, jelezve, hogy a személyiség mely részeit fejlesztik éppen. Emellett ír még a tanteremben létrehozható különböző színházi terekről, sőt ábrákkal illusztrálja a dobogók készítésének lehetséges technikai megoldásait.

Azzal együtt, hogy Bolton egyértelmű, ám nagy hatású zsákutcaként számol be Way pedagógiai elméletéről, mégis személyes hálóját fejezi ki Brian Way-nek az odaadásért és az energiáért, amivel nem csak a diákok rokonszenvét nyerte el hamar, hanem pedagógus kollégáit is.

Bibliográfia

Way, Brian (1967) *Development through Drama*, Longmans, London

Way, Brian (1981) *Audience participation: Theatre for children and young people*, Baker's Plays, Boston
Gyerekeknek szóló darabjai: <http://www.doollee.com/PlaywrightsW/WayBrian.htm>

Dorothy Heathcote (1926–)

1926-ban egy nyugat-yorkshire-i faluban, Steetonban született Dorothy Shutt, aki aztán Dorothy Heathcote-ként (ejtsd: heszkot) vált a világ egyik legismertebb drámapedagógusává. Steeton falu lakosságának nagy részét a szövőgyár tartotta el, de Dorothy édesanyja, az 1920-ban megözvegyült Amy Shutt, egy mezőgazdasági baleset során megromlott látása miatt 1936-ig kénytelen volt egy módosabb családnál szolgálni. Bár rendkívül szűkösen éltek, Heathcote visszaemlékezéseiből a nehézségeken egymást átsegítő, összetartó család képe rajzolódik ki. Ennek ellenére Dorothy számára mégis egyfajta megkönnyebbülést jelentetett, hogy 14 éves korában abbahagyta tanulmányait és a szövőszék mellett dolgozva maga is pénzkeresővé vált. Fizetésének nagy részét hazaadta édesanyjának, egy schillinget azonban minden héten megtarthatott, hogy fizethesse beszédtanárát, aki nem csak színpadi beszédre tanította, hanem az irodalmi szövegek tanulmányozása iránti vágyat is felkeltette benne. A helyi színjátszó csoporttal a hétköznapi esték nagy részét próbákkal töltötték, a hétvégéket pedig a környező falvak, városok pódiumain.

Amikor 1945-ben az Esmé Church által alapított színész- és tanárképző iskola felvételijére jelentkezett – saját bevallása szerint – csak azt szerette volna megtudni, hogy színházi szakemberek mennyire látják ők tehetségesnek. Ekkor már ő tartotta el beteg édesanyját, és a színészképzés tandíját úgysem tudta volna kifizetni. Egy a helyi lapban megjelent hír azonban változtatott a helyzeten. A szövőgyár vezetője felkínálta, hogy kifizeti a kétéves képzést és megnyugtatta Dorothy-t, hogy ha végez tanulmányaival, és úgy adódik, akkor három szövőszék várja majd a régi helyén.

A bradfordi iskola rendkívüli tanári karához tartozott többek között Rudolf Laban⁴ is, aki Esmé Church mellett talán a legnagyobb hatással volt Heathcote-ra. A második év végén azonban Church felszólította, hogy amíg korban nem érik meg a molett alkatához illő szerepekre, addig – a tanárképző elvégzése után – tanítson. Mégpedig nem a szokásos módon, hanem a diákok ötleteiből építkezve, olyan témákkal dolgozva, amelyek közel állnak hozzájuk. Dorothy Heathcote vonakodva ugyan, de végül beadta a derekát. A hároméves képzést lezáró vizsgát követően Heathcote szabadúszóként alkalmi színházi és tanítási munkákból élt néhány évig, míg 1950-ben a Durhami Egyetem Nevelési Intézetének egyik tanári posztjára nem jelentkezett. A kissé rendhagyó módon létrehozott és működtetett intézmény fiatal vezetője állítólag 300 pályázó életrajza közül választotta ki a 24 éves Dorothy Heathcote-ét. Egyetemi tapasztalatok híján Heathcote nem tudhatta, hogy mennyire szokatlan dolog az, hogy a nála általában idősebb, gyakorlott pedagógus tanítványainak óráit nem csak megfigyelte, hanem saját módszertanát is az iskolai osztálytermekben mutatta be, illetve fejlesztette tovább. Az egyetemi oktatást 1986-ban, 36 évi tanítás után hagyta abba. 1956-ban összeházasodott Raymond Heathcote-tal, akivel – Raymond 2001-ben bekövetkezett haláláig – boldog házasságban éltek.

Dorothy Heathcote-nak a drámapedagógia területén végzett újtó munkáját sokáig nem ismerték fel. Írásban elsőként John Allen számolt be Heathcote módszertanáról, 1967-ben: a drámaoktatást taglaló hivatalos jelentésében írt róla elismerően. Közismertségre az 1966-ban készült *Az elnök halála* című BBC-dokumentumfilm kapcsán tett szert. A fiatalokú bűnözőkkel készült hét perces vágott anyag háromórányi játék felvételéből készült, így azt a benyomást kelti, mintha egy ilyen darab zökkenőmentesen és könnyedén, tanári beavatkozás nélkül alakulna. A tanárok számára legérdekesebb részek, az egyeztetések, a leállások és pontosítások, a tanári kérdések nagy része a fogyaszthatóság érdekében ebből a filmből kimaradt. Azonban készültek további felvételek, és ezek a filmek nemcsak Angliában, hanem más országokban is ismertté tették Dorothy Heathcote-ot. 1969-ben három hétre az Egyesült Államokba utazik drámát tanítani, és ezzel kezdetét veszi nemzetközi pályafutása. A világ legkülönbözőbb pontjaira szólnak a meghívások, azonban ő csak azokat vállalja el, amelyek nem akadályozzák egyetemi oktatói tevékenységét. 1976-ban jelenik meg az első, módszertanát és elméletét átfogóan bemutató könyv, *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium* címmel, az amerikai Betty Jane Wagner szerkesztésében. Természetesen munkáját nem csak rajongással fogadták, rengeteg kritika is érte módszertanát, melyet sokan túlságosan személyiségfüggőnek tartottak. Ennek egyik oka az is lehetett, hogy pályája során egyáltalán nem alkalmazkodott az akadémikus életmódhoz, diákjaival rendkívül intenzív, bensőséges kapcsolatot tartott fenn, és sokáig csak cikkeket publikált. Csak nyugdíjba vonulása után, Gavin Boltonnal közösen írt könyvekben fejt ki ő maga részletesen a gondolatait.

Jelenleg Derby-ben él, lányának családjával és négyéves kis unokájával.

⁴ **Rudolf Laban:** (Pozsony, 1879. dec. 15. – Weybridge, Anglia, 1958. júl. 1.): magyar származású táncos, táncpedagógus, koreográfus, a nevére elnevezett táncírási rendszer feltalálója. 1896-ban Pozsonyban alapította első táncsoportját. 1900-07 között Párizsban táncot, építészetet és színpadi díszlettervezést tanult, közben Váraljai Attila néven a Moulin Rouge-ban konferanszié-ként lépett fel. Ekkor kezdett foglalkozni a táncok írásos rögzítésének problematikájával. 1907-ben Bécsben, 1910-től Münchenben táncpedagógus. 1915-ben Zürichben koreográfiai iskolát alapított, 1930-31 között a berlini Staatsoper koreográfusa volt, ugyanekkor a bayreuthi színpadon is működött. 1938-ban Angliában telepedett le és Kurt Jooss darlingtoni iskolájában dolgozott. 1942-ben Manchesterbe költözött, mozgásművészeti stúdiót nyitott és táncírási munkáját is jelentősen tovább fejlesztette. 1953-ban a London melletti Addlestoneban telepedett le. Megkísérelte a klasszikus tánc és a modern mozgásművészeti irányzatok közti ellentét áthidalását. A tér, térforma jelentőségét a modern koreográfia számára újjáalkotta, táncírása ma már világszerte elterjedt. (Forrás: Életrajzi lexikon).

Az alábbi rövid idézet pontosít, illetve egyes életrajzi elemeket más megvilágításba helyez: Az angol táncművészet megújítását ugyan Ninette de Valois, az Orosz Balett hajdani ír sztár balerinája kezdte el, de a náciizmus packázásaitól megkeseredett németországi Kurt Joos és Lábán Rudolf folytatta. Magyar volt-e a pozsonyi születésű Rudolf Laban? Ifjan a párizsi Moulin Rouge-ban Váraljai Attila néven volt konferanszié, s később így adta meg teljes nevét: Rudolf Jean-Baptiste Attila Lábán de Váralja. Stuttgartban indította meg franciás szellemű modern-tánc akadémiaját, ott lett tanítványa Joos, a későbbi világhírű koreográfus. Lábánt Goebbelts kérte fel, hogy legyen a német balett-társulatok főfelügyelője. Ám tőle is zsidó munkatársai elbocsátását követelték, kezdve a Labanschule házi zeneszerzőjén, Fritz Cohenen. Amikor szabadkőművesként is zaklatni kezdték, összes táncosával és növendékei mintegy felével Angliába emigrált, ahol egy milliomos vidéki palotájában nyílt meg a Laban-Joos balett-akadémia. (Sárközi Máttyás: Hitler emigránsai, Élet és Irodalom 48. évfolyam, 21. szám) (*A szerk.*)

Heathcote módszertana

„Ha egy hajó kapitánya lennél, milyen tulajdonságok szerint választanád ki a matrózaidat?” – kérdezte a fiatal Heathcote egy csoportnyi óráról kizavart, rendetlenkedő fiútól, mivel tanítási gyakorlatának első napján hozzájuk osztották be felügyelni. A később sorozattá váló, kalózhajóról szóló dráma indítása jellegzetesen heathcote-i. A rendkívül pontos kérdéssorozattal indított, a résztvevőket az „itt és most”-ba beléptető dráma fölötti hatalmat a tanár átadja a diákoknak. Ő maga is beáll közéjük játszani, hogy belülről, érzékelve a résztvevők szükségleteit, a szerepe/szerepei segítségével, és ha szükséges, akkor tanári egyeztetésekkel koordinálhassa a játékot. Dorothy Heathcote talán egyik leglényegesebb újítása az volt, hogy maga is beállt játszani, tanárból alkotótársává vált a résztvevőknek. Annak idején ez forradalmi ötletnek számított – és sokak kritikáját váltotta ki. Egy ilyen drámában a történet kimenetelét mindig a gyerekek döntik el, olyan befejezést választanak, amit helyesnek tartanak, vagy amivel meg tudnak birkózni. Például egy kisbaba után kutató (5-6 évesekből álló) csoport úgy dönt, hogy élve és nem holtan szeretné megtalálni a gyereket, mert az már túl menne a számukra kezelhető történéseken. Heathcote drámájában azonban a hangsúly nem a történet építésén van, a gyerekek már viszonylag hamar megegyeznek a tanárral, hogy élve fogják megtalálni a gyermeket, a hangsúly a *hogyanra* kerül. Persze meglepő dolgok mindig történhetnek, és a tanár feladata fenntartani a feszültséget, ami folyamatosan benn tartja a játzókat a történésben.

A „Man in a Mess”-ként (zűrben, bajban lévő ember) számon tartott korszakában hozta létre Heathcote módszertanának leglényegesebb, az angol drámapedagógiát alapjaiban megváltoztató elemeit. A tanári szerepbelépést Gavin Bolton Heathcote munkáját elemző írásában több funkcióra bontja le. Egyik funkciója az „itt és most” megteremtése. „Magukkal vinnék minden tulajdonukat!” – mondja az egyik gyerek. „Akkor csomagoljunk és induljunk!” – mondja erre a tanár, aki ezzel egy utazásról szóló, biztonságos, a kívülálló szemszögéből folytatott beszélgetést a bizonytalan *mostba* helyez át. És itt érdemes felhívni a figyelmet egy másik olyan eszközre, melynek tudatos és rendkívül pontos használata az egyik kulcseleme Dorothy Heathcote eszköztárának. Az első mondat többes szám harmadik személyéből a második mondatban a tanár átvált többes szám első személybe. A nyelvi váltás kicsi, nem feltűnő, de jelentősége és következményei mégis meghatározzák a játék további menetét. A tanári szerepbelépés másik funkciója az értelmezés. A tanár egy olyan „szöveget” hoz létre, amelyet a diákoknak folyamatosan olvasniuk kell. Egyfelől a résztvevők által a játékba behozott ötletek és történések értelmezésén és az ezekre történő tevékeny reflektáláson keresztül teremti folyamatosan a „szöveget” a tanár. Másfelől a gyerekek jelzéseit olvasva – ki mennyire van benne a játékban, ki fáradt, ki ideges, kit mi hoz lázba –, ezeket figyelembe véve alakítja a játék menetét.

A harmadik funkció a kulturális kontextus, a mindannyiunkat megkötő szabályrendszer megteremtése és folyamatos megerősítése. A közösség által elfogadott és képviselt értékek egész csoporttal való elfogadtatása nélkül nem jöhet létre igazi dráma, nincs súlya a döntéseknek. Nem véletlen tehát, hogy Heathcote a foglalkozásainak első részét jellemzően az egész csoporttal közösen csinálja, csak a közösséget működtető szabályrendszer megalapozása utáni válik szét az osztály kisebb csoportokra. Bolton külön kiemeli a tanár szerepbelépés „tanári” oldalát. A diákokat inspiráló, gondozó, gondolkodásukat kihívások elé állító tanári funkciókat a pedagógus magával viszi a szerepbe, bár ezek megjelenési formája nagyon különbözik az osztályteremben megszokottól és mindig a közösen létrehozott közegben történik. Másfelől a diákok beszédénél egy szinttel bonyolultabb nyelvhasználat bevezetésével a tanár egy azonnal kipróbálható mintát biztosít a diákok számára, miközben tovább mélyíti a játék tartalmát.

Természetesen vannak olyan eszközök, stratégiák, amelyeket Heathcote szerepen kívül használ. Jacques-Dalcroze-tól a színházban használt *jel és jelentés* gondolatát alkalmazta tanári munkájában. A drámában használt tárgyak, eszközök mindegyike több szintről többféleképpen olvasható jelentést tartalmaz. A jelek jelentésének olvasása, értelmezése más szempontból is központi Heathcote tanári munkájában. A tárgyakon túl az emberi jelzések olvasását is rendkívül fontosnak tartja. A tanár és a diák találkozásától az óra végéig folyamatosan olvassa és értelmezi a résztvevők egyéni és közösségi állapotára utaló jelzéseket és ennek tudtában alakítja a foglalko-

zást. Emellett felhívja a figyelmet a tanár által szerepen kívül, tanári létezése során akár tudattalanul használt jelzések fontosságára is, hiszen a gyerekek azonnal észreveszik, ha ez ellentmond annak, amit a tanár szavakkal közöl. Rudolf Laban mozgáselmélete a mozdulatok tudatos alkalmazására és a rítusok, csoportos mozgások történet- és közösségépítő szerepére hívja fel a figyelmet. Ezeket is gyakran viszontláthatjuk Heathcote drámáiban. Bolton megkülönbözteti a Heathcote által gyakran használt „depiction”-t – „megképesítést” – a tablótól és állóképtől, nem csak azért, mert akár lassú mozgás is lehet benne, hanem mert a kép *mögötti* mozgásnak, legyen az jövőbeli lehetőség vagy egy múltbeli emlék, mint valami önmagán túlmutatónak is meg kell jelennie a képben, és a képnek azt az adott mozgást kell vizsgálnia. Nem mond ellent Heathcote „átélős” drámaélményének a rajzolás vagy az írás, olvasás használata sem.

Elméletének tudatos megfogalmazására leginkább az kényszerítette Heathcote-ot, hogy tanár-tanítványaival meg kellett értetnie gondolkodását, osztálytermi működését. Ennek érdekében vezette be például a „brotherhoods”, testvériségek, fogalmát, ami abban segíti a tanárt, hogy a különböző történeteket összekösse, újabb anyagot találjon egy-egy kérdés további vizsgálatához. Egy történetet elemeire bontva, abból egy-egy szíjat kiemelve – más kontextust, történetet találva – tovább vizsgálhat. Példának okáért, ha Galilei történetét vesszük, ő egy „testvériségbe” tartozhat azokkal az emberekkel, akik az eget kémlelik, hogy többet tudjanak. De egy testvériségbe tartozik azokkal is, akik kénytelenek megtagadni mindazt, amit tudnak, vagy azokkal, akik olyasmire jönnek rá, ami emberek életét megváltoztathatja. Ezek közül bármelyiket kiválasztva, majd más kontextusba helyezve, más szereplőkkel tovább lehet vizsgálni. Hasonló eszköz a jelentés szintjeit feltáró AMIMS modell (action, motivation, investment, model, stance/value), ami egy tetteből kiindulva, a motivációt, a befektetést és a mintát vizsgálva eljut egészen az életben képviselt értékig. Egy drámában történő cselekvést ez alapján a modell alapján sok szinten lehet értelmezni, egészen az abban kifejeződő legmélyebb emberi értékekig. Természetesen mindez csak rejtve, például egy konkrét esethez kapcsolódó kérdések formájában jelenik meg, de a tanár célja az kell legyen, hogy értékelje azt a szintet, amin diákjai értelmeznek egy cselekvést, és azt folyamatosan egy szinttel mélyebbre próbálja vinni.

Dorothy Heathcote gondolkodási és tervezési stratégiáit kiválóan mutatja be Betty Jane Wagner 1976-os könyvében.

A *Mantle of the Expert*, a szakértői dráma Heathcote munkásságának egy következő szakasza, bár Bolton a korábbi fázis egy sajátos továbbfejlesztett formájaként tartja számon, mint ahogy saját vagy Cecily O’Neill munkáját is a „Man in a Mess” továbbfejlesztett formáinak tartja.

A szakértői dráma lényege, hogy egy fiktív, ám nagyon életszerűen működő üzleti vállalkozás létrehozásával és üzemeltetésével a résztvevők indirekt módon tanulmányoznak különböző témákat, területeket. Az üzleti vállalkozást természetesen tágan kell értelmezni, tehát ide sorolhatnánk egy középkori kolostort vagy egy jövőbeli űrbázist is. A módszer egyik alapvető eleme az, hogy hosszú távú drámaprojektéről van szó. A cég működésének felépítése és a fikció megteremtése akár önmagában több hosszú foglalkozást is igényelhet. Ezekből a szerepekből aztán hónapokon keresztül lehet dolgozni. A módszer érdeme az, hogy a diákok bármiféle tanulást a vállalkozás sikere érdekében tesznek meg, és a cég „bürokratikus” formáságai a drámán belülről követelhetik meg a dokumentálást, vagy éppen az adott szaknyelv elsajátítását. A szakértői drámában a tanár funkciója megváltozik: munkatárs lesz, akinek a résztvevőkkel közösek az érdekei. Heathcote munkásságának ebben a szakaszában egyfajta elmozdulás látható a pedagógia irányába. Kritikusai azzal vádolják, hogy az alapvető emberi problémák vizsgálatát a tanterv különböző területei váltották fel, amivel természetesen ő maga egyáltalán nem ért egyet.

A szakértői dráma módszertanát a Gavin Boltonnal közösen írt *Drama for Learning, Dorothy Heathcote’s Mantle of the Expert Approach to Education* című könyvében fejti ki részletesen.⁵

Egy lépéssel tovább megy Heathcote a *Commission Model*-lel. Itt egy valódi feladat, megbízatás teljesítését tűzi ki célul önmaga és a csoport számára. Például a Hexham-projektben a

⁵ A könyvből részleteket közölt a Drámapedagógiai Magazin a következő számaiban:

Hexham város számára épülő új kórház kertjének megtervezését vállalta fel egy iskola önként jelentkező diákjaival és tanáraival közösen. A közös munka során rengeteg drámás formát alkalmazva végül odáig jutottak a csoporttal, hogy az általuk végzett közvélemény-kutatás eredményeinek útmutatását követve irányelveket és konkrét javaslatokat adtak át a kórház tervezőinek. A módszerről egyelőre csak interjúkból és rövid beszámolókból értesülhetünk, de Dorothy Heathcote távlati tervei között szerepel egy a módszert bemutató könyv megírása is.

Dorothy Heathcote munkássága nagy befolyással volt az angol drámapedagógia alakulására. Azonban sokan sokféleképpen értelmezték és fejlesztették tovább munkáját. Vannak olyanok is, akik teljes egészében elvetik módszertanát és egészen más utakat járnak. A mai angol drámapedagógiában erősen jelen van ez a megosztottság, mint ahogy a nemzeti tantervhez való viszony is nagyban befolyásolja a drámapedagógusok elméleti és módszertani önmeghatározását.

Bibliográfia

Bolton, Gavin (1998) *Acting in classroom drama*, Trentham Books, Stoke on Trent

Bolton, Gavin (2003) *Dorothy Heathcote's story*, Trentham Books, Stoke on Trent

Heathcote, D. és Bolton, G. (1995) *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to education*, Heinemann, Portsmouth

Heathcote, Dorothy (1984) *Collected writings on education and drama*, Northwestern University Press, Evanston

Wagner, B. J. (1976) *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*, Hutchinson, London [1979-es kiadás]



A sorozat harmadik része többek között az angol drámapedagógia talán legnagyobb elméleti gondolkodójának, Gavin Boltonnak a munkásságát fogja bemutatni. Szó lesz még két tanítványának munkájáról, Cecily O'Neillről és a magyar drámapedagógia alakulására nagy hatást gyakorló David Davis-ről is. A tanítási drámára napjainkban is jelentős hatású Jonathan Neelands tevékenységét vizsgálva talán világosabban láthatjuk majd az angol drámapedagógiában párhuzamosan működő különböző irányzatokat.



„Drámapedagógia-történet”

Trencsényi László rovata

Az Új Iskolát a 2005. április 7-én 120 éve született Domokos Lászlóné nyitotta meg 90 éve a budai Bíró utcában.

Az intuitív beleélő módszer

Búzás László A reformpedagógia hatása c. könyvéből

Az iskolavezetés figyelme döntően a humán tárgyakra összpontosul. Különösen a történelem tanításával foglalkoznak sokat. Az igazgatónő írja: „Az intézet eddigi munkássága főleg a humán tárgyak területére korlátozódott, bár nem haladt el értékvakon a reáliák oktatása mellett sem.”

Az Új Iskolára jellemző számos didaktikai törekvés a reformpedagógiában általánosnak tekinthető. Ilyen a gyermek fejlődési sajátosságaihoz való alkalmazkodás, érdeklődésének figyelembevétele, a tanuló aktivizálása, a személyes vonatkozás elvének, a problémamegoldó tanításnak a hangsúlyozása stb. Ha mutat is az Új Iskola sajátos vonásokat, nagy általánosságban megegyezik a küldöldi intézményekkel.

Az intuitív beleélő módszert viszont az iskola vezetősége úgy értékeli, mint valóban sajátos, megkülönböztető vonást. „Ez a módszer igyekszik alkalmazkodni a serdülőkor különleges berendezéséhez, és más, mint amit akár nálunk, akár külföldön e téren kezdeményeztek. Ezt a mód-

szert intuitív azonosuló módszernek neveztük el, mert lényege az, hogy a szellemi tudományok jellegének megfelelően (...) olyan ismeretekhez juttat – a fogalmi megismerés módszerétől eltérő módon –, mely a *közvetlen rálátás*, a közvetlen-megélés erejéből ered.”

E módszer felkarolásának indítékai többretűek. Első helyen az iskola vezetőjének és egyik történelemtanárának a világnézetét és kultúrszemléletét kell megemlíteni. Veszélyt látnak a természettudományos gondolkodás, a technika gyors térhódításában, az utilitarizmusban. Rezignált hangnemben nyilatkoznak a kor „sofőrkultúrájáról”, a gépművészetek, a sűrített élvezetek hajszolásáról. *O. Spenglerre* emlékeztető hangvétellel szólnak a civilizáció és a kultúra kettősségéről, mondván, „civilizációnk van ugyan, főleg technikai téren, de kultúránk elvéhédh, mert egyént és közszellemet formáló hatása nincs.” Tudjuk, hogy e kor több polgári filozófusa is hasonló felfogást vall. Hozzájárul ehhez *W. Dilthey* tanítása is, amely kiemeli, hogy a pozitivizmus, amely a természettudományokban a 19. században hódított, áthatotta a szellemtudományokat (társadalomtudományokat) is, pedig azok tárgya lényegesen más természetű, más struktúrát mutat.

Míg amott helyénvaló az elemzés, az ok-okozati összefüggések racionális kutatása, a szellemtudományi tárgyakat hatásösszefüggésükben érthetjük meg. A történelmi megismerésben alapvető a kor szellemének megragadása, vezető, irányító személyiségeinek a megismerése, azoknak a törekvéseknek az átélése, amelyek a kort és vezető személyiségeit éltették. Módszere a beleélés és a képzelet. E filozófia gyakran ismétlődő kifejezései: élmény, életérzés, életvonatkozás, élet-összefüggés, belső tapasztalás, utánaélés. Hasonlóképpen gondolkodik az iskola vezetőse is.

E felfogást megerősíti, felfokozza az a hatás, amely *H. Bergson* ismeretelmélete kapcsán éri. Tudjuk, hogy Bergson a dolgokban nem a közös, nem az általános jegyeket tekinti lényegeseknek, hanem az egyedieket, a specifikusakat. A filozófiai megismerésnek két változatát említi. Egyik a szokásos logikai (fogalmi, diszkurzív) módszer, és a másik az intuitív megismerés. Kiemeli: „Intuíció a neve annak az intellektuális megérzésnek, mellyel valamely tárgy belsejébe helyezük magunkat, hogy megtaláljuk azt, ami abban egyetlen és kifejezhetetlen.” Az Új Iskola vezetői e módszert átemelik a pedagógiába. Írják: „A megértés: behatolás a jelenségek egyedülvalóságába. Megérteni annyi, mint átvenni a jelenségeket új és szokatlan módjukban – egyetlen egyediségükben – eddig való ismereteinktől elütő formájukban.”

Az új iskolák többsége a tanulókat inkább a reáliák körében aktivizálja – állapítja meg az igazgatónő –, saját iskolájuk viszont az etikai *én* formálásában szerepet játszó benső összetevőket mozgósítja. Serdülő- és ifjúkorban fokozott mértékben elő akarja segíteni az etikai és a szociális én kibontakozását. Az intuitív beleélő módszert legtöbbször két tárgy, az irodalom és főként a történelem tanításában alkalmazzák. A történelem tanításának a sajátosságáról olvassuk: „Mi a különbség? Az, hogy maga a megismerés nem a logikára támaszkodik, s nem a fogalomalkotáshoz akar eljutni.”

Lényeges tehát a tanulók (serdülő korú leányokról van szó) érzelmi, képzeleti megragadása, a történelem élményszerű oktatása. A tanítás főbb mozzanatai:

1. *Az expozíció.* Fontos itt a történelmi atmoszféra megteremtése, a kor arculatának ecsetelése, beleérződés a történelmi milióbe. Ennek érdekében felkeresik a történelmi emlékeket, múzeumokat. Ugyanis egy történelmi emléképület sajátos légkörrel vesz bennünket körül – írja a tanárnő –, olyan, mintha „visszaidéznénk az időt, ami a régi szobában megállt”. A továbbiakban a tanár bővíti a tanulók ismereteit, de nem száraz stúdiumok formájában, hanem inkább regényrészletek felolvasásával, és ha például II. Rákóczi Ferencről van szó, kuruc költemények bemutatásával, s megszólaltatják a kor zenéjét, ha lehet, jellegzetes hangszerét, a tárogatót is.
2. A fentieket kiegészíti *a tanulók kutatómunkája*. A növendékek a kuruckorra vonatkozóan – érdeklődésüknek megfelelően – gyűjtőmunkát (kuruc dalok, népviselet, II. Rákóczi Ferenc jellemábrázolása) végeznek.

A gimnázium VII. osztályában megtartott történelemóráról, amelynek tárgya a török hódoltság kora volt, a szakfelügyelő a következőket írja: „Nagyon szerencsés momentum volt, hogy az egyik növendéknek sikerült egy ko-

rabeli templomépítési engedély eredeti szövegét megszerezni, és azt bemutatva, annak alapján mutatni rá a korabeli élet furcsaságaira és nehézségeire.” Azt mondja, hogy a tankönyv száraz, unalmas, nagyképűen tudományoskodó, azonban a tanár sok jó, élményszerű mozzanattal érdekessé, hangulatossá teszi az órát.

A gimnázium IV. osztályával kapcsolatban megjegyzi: „Az a benyomásom, hogy ez az osztály többet dolgozik, mint amit előttem felmutattak. Az egyik megemlítette, hogy olvasta Apor: *Metamorphosis Transylvaniae* c. művét, és érdeklődésemre részleteket mondott el a könyvből.”

3. *A transzformáció*: a tanultakról való beszámolás, mégpedig az átélést is tükröző formában. A tárggyal való élményszerű foglalkozás valamilyen alkotásban nyer levezetést. Ilyen lehet: jellemzés, összehasonlítás, kritika, rendezés, rajz, agyagmunka, de előfordulhat, hogy egy jeletet dramatizálnak, esetleg elő is adnak.

Fontos mozzanat tehát: „1. *Bevonni* az egyéni részvételt a személyiségen túli (idegen) elemek közé. 2. *Kihúzni* ennek az egyesülésnek erőfokát és minőségét a gyermek személyes munkájával.” Az iskola tanárai behatóan tanulmányozzák, hogy az irodalmi alkotások, a történelem eseményei milyen hatást gyakorolnak a tanulókra. Az alábbiakban idézünk egy 14 éves leánytanuló füzetéből, akiben a Széchenyiről tanultak az alábbi képekben – mint transzformációban – tükröződnek.

„Széchenyi

Fekete, hatalmas íróasztal, sok poros akta, könyv. Alig látszik ki a sok könyv közül Széchenyi, az ifjú, az ember, akit már sokan ismernek nagy politikai tevékenységéről. Már ismerik tudását, tehát csak egy lépés és szeretik. De ez a lépés nehéz, és nagy tudás kell hozzá. Tudás és cselekvés kell, hogy ezt a lépést megtegyék, és Magyarország művelt, gazdag és szabad legyen! Széchenyi elgondolkozik: Mi van most Magyarországon? Milyen most a magyar? És lelkében megjelenik egy kép, mely való és igaz. Rekkenő, nyári, tüzes nap, déli hőség. De mintha abban a régimódi, otromba házban nem is vennék észre a meleget, kurjongatnak, dalolnak, mindenki ehet, multhat kedvére. Tíz vagy húsz ember ül a nagy asztal körül, földesurak mind, de nem tudom, melyik gondol most sovány búzájára, gondozatlan földjére, szegény hazájára! Mind így gondolkodnak: Mi csak mulasunk, hiszen magyar emberek vagyunk. A bort egymásután öntik a régi serlegekbe, a cigány is megszólal, s az ország 'nagy fiai' egymással versenyt kurjongatnak, és abban telik örömük, hogy poharaikat a földhöz vagdosásák.

A kép eltűnik, de Széchenyinek elég volt az a rövid idő, ameddig láthatta. Belelátott annak a mélyébe és igazába teljesen. Ez hát a mostani Magyarország? Elnyűtt, dorbézoló. De nem lesz mindig így! És lelkében egy másik kép keletkezett: jól művelt földek, gazdagon érő vetések, jól gondozott kis kert, csinos, kedves kis házzal. Egy nyílt tekintetű ifjú, ki egyszer gyűléseken szónokol, terveket tár elő, pénzt ad a hazának. Máskor a falusi tanítóval beszél az iskola ügye miatt. Majd a paraszttal tárgyal, elrendezi ügyes-bajos dolgaikat. S ezek mellett a gazdaságban folyik a munka. Gyönyörű lovak ficákolnak az istállóban, a búza gyönyörűen érik. A gyümölcsfák terheltek a sok gyümölcstől. Minden él, munkálkodik a haza javára!

A kép eltűnik. Széchenyi meglegedett mosollyal emelkedik fel aktáiból: 'Igen, ilyen lesz a jövő Magyarország!'"

A fentiekben bepillantást nyertünk az Új Iskola történelemtanításába, a *Blaskovich Edit* tanárnő óráin érvényesülő intuitív beleélő módszerbe, melyre jellemző az élményszerűség, az érzelmi, képzeleti hatások túlsúlya. Az élménypedagógia pozitívumaira és sebezhető pontjaira itt nem térhetünk ki. E módszerrel a tantestületi értekezleteken is sokat foglalkoznak, annak problematikus vonásait vitatják, és az igazgatónőnek is vannak aggályai.

Milyen tapasztalatokról számol be *Waczulik Margit*, amikor érettségi előtt az utolsó két évben, a VII. osztályban átveszi a történelem tanítását, ahol a növendékek éveken át túlnyomóan történelmi regények alapján foglalkoztak e tárggyal? Előadja, hogy szokatlan nekik a nemzeti történelem megkövetelte részletezés, az aprómunka, és nehezebb – ezen a fokon már kívánatos – tudományos munkákból vett részletek és forrásdarabok olvasása. Megjegyezzük, hogy ő is szorgalmazza az élményszerűséget, anélkül azonban, hogy legkisebb engedményt is tenne az intellektuális, az ok-okozati összetevők kiemelésének. Ez nem is csoda. A kettő békésen megfér egymással, és az eredményes oktatás érdekében azok egységére van szükség.

Az intuitív beleélés módszerét és a vele kapcsolatos szubjektívizmust a tanulmányi felügyelők is észreveszik. A felszabadulás előtt inkább csak vitathatónak tartják, utána viszont egyre határozottabb bírálattal illetik. Egyik ilyen észrevétel:

„A gimnázium VI. osztályában *Az új földesúr* alapján számoltak be a növendékek a szabadságharcot követő elnyomás koráról, helyesen kiértékelt, szép feleletek alapján. Őszinte elismerésem a szaktanárnak a szép, tárgyi-

lagos és lelkes munkáért. Az óra második felében a kiegyezést tárgyalták, amikor is a szaktanár fölényes biztonsággal bontakoztatta az eseményeket a megoldás felé. Érdekes mozzanat volt, hogy a növendékek ideálkereső érzelmegnyilvánulása annyira a tragikus sorsú Erzsébet királyné köré fonódott, hogy hajlandók lettek volna a kiegyezés sikerét neki tulajdonítani. Nem könnyű dolog ilyen esetben az érzelmi szubjektivitást kellő mértékre leszállítani, de a döntő történeti tényezőkre való rámutatással, kellő tanári tapintattal párosulva, mégis meg kell ezt tenni.”

H. Bergson bölcsellete a reformpedagógia képviselői közül Ferrière-re volt nagy hatással, és pedagógiai felfogását is befolyásolta, amit *Kenyeres Elemér* és *Várkonyi D. Hildebrand* fenntartással fogadott.

Minden filozófiai, pszichológiai, pedagógiai rendszer a saját korának és társadalmának a terméke. Az itt érintett filozófusok (*O. Spengler*, *W. Dilthey*, különösen pedig *H. Bergson*) bölcsellete a 20. század első évtizedeiben nagy népszerűségnek örvendenek. Az életfilozófiák elterjedtségéről írja *Lukács György*: „Ha teljesen körül akarjuk határolni az életfilozófiák befolyásának körét, akkor túl kell mennünk a szűkebb értelemben vett filozófia területén. Befolyása alatt áll egyrészt valamennyi társadalomtudomány a pszichológiától a szociológiáig, különösképpen a történetírás, az irodalom- és művészettörténet. Másrészt ez a befolyás messze túlterjed az egyetemi filozófia határain.”

A didaktikai eljárások vázlatos ismertetése után felmerül a kérdés, vajon milyen eredményt ért el ez az iskola, összehasonlítva azt más hasonló, de hagyományos intézmény munkájával. E tárgyban jó tájékoztatást ad *Hermann-Czinner Alice* és *Lénárt Edit* monográfiája, amely az Új Iskola és a Családi Iskola eredményességét együttesen vizsgálja. E mű metodikai igényesség szempontjából példamutató. A szerzők e két intézmény növendékeit más, hagyományos módszereket alkalmazó iskolák tanulóival hasonlították össze, ügyelve arra, hogy a két gyermekanyag lehetőleg homogén legyen. A módszerben szerepet kapott a kérdőív, az iskolai eredmények egybevetése, és domináns volt a – kritikailag ellenőrzött – tesztvizsgálat, Kíváncsiak voltak a szerzők arra is, hogy a kikerülő tanulók hogyan állják meg helyüket a középiskolában. A „végső eredmények” néhány sora:

„Munkánkat két szempont irányította. Látni akartuk először, hogy a két iskolatípus, melyre vizsgálatunk kiterjedt, szóval egyrészt a modern, másrészt a hagyományos pedagógiai módszereket követő iskola, mint a gyermek egy elhatározó életperiódusának miliője, hogyan befolyásolja az általános fejlődést.

Másodszor konkrét módon meg akartuk világítani, hogy az egyes szellemi képességek és készségek hogyan alakulnak az iskola hatása alatt. (...) Azt láttuk, hogy a két iskolatípus növendékeinek csúcsteljesítményei különböző területeken fekszenek, annak bizonyosságául, hogy a pedagógiai célkitűzések és módszerek itt is, ott is különbözőek.

A modern iskola hatása általában ott mutatkozik, ahol az elmélyedni tudás, a logikai eljárás, az önálló kritika – akár intellektuális, akár etikai téren –, a szemléletes látás, a tények sokoldalú megfigyelése, a szabad fantáziatevékenység, végül a munkakvalitások (kézügyesség, munkatempó) játszanak bele a teljesítménybe. A normál iskola növendékei a verbális feladatokban tűnnek ki, megadott tartalmakat megtanulnak ügyesen, rutinosan felhasználni, huzamosan képesek nem lankadó figyelemmel dolgozni és munkájukat pontosan, rendesen végzik. A konkrét eredmények még általánosabban úgy fogalmazhatók, hogy a modern iskola felszabadítja és sokoldalú érdeklődésre bírja a gyermeki egyéniséget, a normál iskola, melynek ideálja a kiszabott úton fegyelmezetten, kötelességtudóan haladó tanuló, növendékeit ebben az irányban fejleszti. A formula nem új, mert hiszen nagyjában ugyanez a kétféle iskola bevallott vagy be nem vallott programja, új és meglepő csak az, hogy a cél és az eredmény ennyire és ilyen egzaktan ellenőrizhetően meg-egyeznek. (...)

Azt látjuk, hogy *a modern iskola neveltjei a középiskolában nagyobb számban válnak be jól, mint a normál iskolákból kikerültek.*



Iskolába megy a színház

avagy hogyan készül az oktatási csomag?

Trencsényi Katalin

Amikor az angol Proteus Theatre Company-val tavaly augusztusban aláírtam a dramaturgi szerződésemet, még nem volt fogalmam arról, pontosan mire is vállalkoztam. A szerződésben az állt, hogy dramaturgként nemcsak egy új, egyelőre csak ötletként létező gyerekdarab megszületésénél fogok bábáskodni, hanem az előadáshoz kapcsolódó oktatási segédlet elkészítése is az én feladatom lesz. Szóval, egy még nem létező darabhoz és előadáshoz ígértem meg látatlanba, hogy elkészítem az azt kiegészítő, iskolákba kerülő oktatási segédanyagot!

Csupán annyit tudtam, hogy az előadás 7-10 éves gyerekeknek szól majd. Tehát az általam készítendő anyag célcsoportja is ez a meglehetősen vegyes érettségű korcsoport kell legyen. Sajnos, a színháznak csak egyfajta „paksamétára” volt pénze, így olyan „univerzális” anyaggal kellett előállnom, amiben mindenki találhat majd a kedvére való feladatot. Vajon hogyan tudok majd olyan anyagot készíteni, ami a hétévesnek is és a tízévesnek is egyaránt érdekes és hasznos lesz? Kis töprengés után arra jutottam, hogy oktatási csomagomat „svédasztalszerűen” fogom megtervezni: azaz olyan kínálatot próbálok nyújtani, amiben ki-ki talál kedvére való, és az érettségének megfelelő ismeretanyagot, feladatot.

Nem első találkozásom volt ez a művészetpedagógiával. Két éve dolgozom egy fogyatékos felnőttekkel működő táncsoporttal (Coral Dance Company, London), akikkel az előadások létrehozása mellett oktatási programjaink is vannak (táncszakkör fogyatékos napközitthonokban, továbbképzés művészetpedagógiára szakosodó főiskolásoknak stb.). Emellett asszisztensként rendszeresen dolgozom Nancy Willis festővel, aki a Whitechapel és a Tate Britain galériákkal együttműködve foglalatoskodik a fogyatékkal élők szélesebb értelemben vett képzőművészeti nevelésén. Tudásomat számos pedagógiai tréningen fejlesztettem tovább, emellett munkámhoz elengedhetetlen, hogy a különböző művészeti intézményekben működő oktatási részlegek munkájával és kiadványaival naprakész legyek.

Mégis, ez volt az első olyan munkám, ahol magamnak kellett mindent kitalálnom és megvalósítanom. Ugyanis a Proteus színház első gyerekdarabja és egyben első oktatási segédanyaga volt ez – így nem volt mintájuk, ami a segítségemre lehetett volna. Sőt, igazából maguk sem tudták, hogy mit is szeretnének a csomagban látni. Teljesen szabad kezet kaptam.

Eligazításomra mindössze annyit mondtak, hogy olyan oktatási anyagot várnak tőlem, amit az előadásokra látogató iskolák tanárainak adnának majd oda, hogy ha a színház után szeretnének az osztályukkal még egy-két (vagy akár több) tanórát eltölteni, ez a csomag segítsen nekik az előadás feldolgozásában, illetve a darab által felvetett témákban való további elmélyülésben. Arra kértek, hogy a csomagban a teljes felölelt korosztály számára legyen érdekes és hasznos ismeretanyag és feladat. Viszont nem kellett a csomagomat az itteni „nemzeti tantervhez” igazítanom. Azt bízzuk a tanárookra – mondták –, hogy megtalálják, melyik téma, hová illeszkedik! (Később egy pedagógussal beszélgetve kiderült, ez hiba volt: segített volna a kollégáknak, ha feltüntetjük, melyik fejezetünk milyen témáknak és követelményeknek feleltethető meg a nemzeti tantervből.)

Szem előtt kellett tartanom viszont, hogy a színháznak nem volt sok pénze a csomagra, tehát könnyen sokszorosítható (nyomtatható, fénymásolható), de mégis figyelemfelkeltő, érdekes anyagot vártak tőlem.

Ahogy az ősztől fogva egyre több időt töltöttünk a szerzővel (Phil Smith) és a rendezővel (Deborah Wilding) darabunk „meséjét”, kanavaszát tervezve, vitatva, újraírva, úgy kezdtem is körvonalazódni a feladatom. Hetek múltán már tudtam, miről fog a történet szólni, sőt azt is, miért fontos a darab a rendező és az író számára, milyen kérdések izgatják őket. Úgy döntöttem tehát, hogy a műből fogok kiindulni, a darab és annak főbb témái köré fogom a csomagom tartalmát is és formáját is alakítani.

Mikor a tervek körvonalazódtak, ki-ki elvonult dolgára. Phil, a szerző megírni a drámát, Deborah, a rendező a darab zeneszerzőjével és díszlettervezőjével dolgozni, én pedig kutatni. Először is megnéztem, más színházak milyen oktatási anyagokat készítenek (némelyikük, mint pl. a Royal Court Theatre ezt interneten is elérhetővé teszi). Noha csak a hétoldalas szinopszist ismertem, az jól látható volt, hogy egyik témám a menekültek helyzete lesz majd, tehát könyvtárból, internetről, újságokból elkezdtem gyűjteni a hozzávaló kép- és információanyagot. Közben az anyaghoz illő, olcsó, de tetszetős formát is próbáltam kiötleni.

Ezalatt Phil elkészült az első szövegváltozattal, így már pontosabban tudtam, miről is szól a mesénk, aminek közben a *Sprout!* címet adtuk.

Normaltown (magyarul nevezzük Mindenrendben városnak) szürke lakói csendben élik életüket: az utcákon autókön kívül senki nem jár, az emberek odahaza a tévé fényénél melegedve igyekeznek mindenfajta veszélytől mentes életet élni. Ide érkezik egy kisfiú, aki a nagybátyját, Uncle Hocus-t (mondjuk: Hókusz bácsit) keresi. A szülei küldték hozzá azzal, hogy nagybátyjánál bizonyára menedéket talál. Odahaza túl nagy a veszély, ismét háborúznak a felnőttek. A sokat látott, sokat szenvedett kisfiút befogadja a kissé hóbortos, de jólelkű nagybácsi, aki ugyan most a városka mindenre felügyelő biztonsági őr, de annakidején Great Hocus néven bűvészként kereste a kenyerét.

A kisfiút hamarosan befogadják a városlakók is, és a Sprout (Sarjacska) becenevet adják neki, hiszen hirtelen a semmiből pottyant, nőtt ide. Sprout barátot is talál magának, Gingert (Bíborkát), a vörös haja miatt a gyerekek által folyton csúfolt kislányt.

Minden viszonylag rendben is zajlik a városban, mígnem egy napon Sprout arra ébred, hogy arca, keze és haja zölddé vált. A zöld fiú a városban először érdeklődést kelt, majd ijedelmet, végül félelmet. A városka lakói egy idő múltán úgy érzik, minden bajnak ő az oka, puszta kezdenek múltjáról és az idegen országról, ahonnan érkezett, és ahonnan nyilván minden bajt magával hozott.

Sprout ettől nagyon elkeseredik. Éppen a házuk előtt szomorkodik, amikor egy furcsa szellemvonat érkezik. A vonatról menekült gyerekek szállnak le, kezükben félelemmel teli bőröndjeik. Arra kéri a kisfiút, tüntesse el a bőröndjeiket és velük együtt a félelmet a városból. Mielőtt Sprout válaszolhatna, a vonat a szellem-gyerekekkel továbbáll...

A félelemmel teli bőröndök azonban csak még több galibát és ijedelmet okoznak, addig-addig, míg a városka lakói úgy határoznak, hogy kiközösítik a baj forrását: Sproutot és Uncle Hocus-t. Am az utolsó pillanatban Ginger a védelmükre kel, s segítségével vidám utcabálon a városlakók maguk tüntetik el a félelmeiket. Ettől fogva a varázsló és unokaöccse új helyét megtalálva illeszkedik be Normaltown immár bizalommal teli, színes közösségébe.

Történetünk két jellemző formai elemét választottam az oktatási csomagot meghatározó formai elemém: a színeket (jelesül a szivárvány színeit) és a bőröndöt. Úgy döntöttem tehát, hogy a csomag egyes témaköreit hét különböző színű papírra fogom nyomtatni. Míg a teljes csomag, ha nem is bőröndbe, de táskaszerű, cipzárral záródó műanyag tasakba fog kerülni (amire fillérékért akadtam egy papírboltban).

Most hogy a forma megvolt, a tartalom kialakítására került sor. A szivárvány színeiből adódóan nekem is hét „fejezetem”, főbb témaköröm kellett tehát, hogy legyen. A fejezetek sorrendjének kialakításánál igyekeztem változtatni a hasznosat a szórakoztatóval. Mindezek elé rövid bevezetőt írtam a tanároknak, ami eligazította őket a csomag használatában.

A következőkből állt össze a csomagom:

BEVEZETŐ: *Útmutató tanároknak* – Ez az oldal a pedagógusokat igazította el abban, hogy mit és hol találnak a csomagban, milyen anyagokra és eszközökre lesz szükségük az egyes feladatoknál, és hogy miként tudják a segédletet a legjobban használni.

PIROS fejezet: *Fedezd fel Sprout történetét!* – Ez a fejezet a darab megértését valamint a drámánk által felvetett, fontosabb témákról történő beszélgetést segítette aktív, feladatos formában.

NARANCS fejezet: *Uncle Hocus bűvésztükkje* – Ez a fejezet egy egyszerűen megtanulható (és kevés, ám egy gyerek kezeügyében megtalálható hozzávalókat felhasználó) bűvésztükköt tanított meg lépésről lépésre.

SÁRGA fejezet: *Közlekedés, tömegközlekedés* – Ez a fejezet a címben jelzett témát a hagyományostól kissé eltérően dolgozta fel: rövid történelmi áttekintés után az alternatív és zöld megoldásokat ismertetett utcáink biztonságosabbá és barátságosabbá tétele érdekében.

ZÖLD fejezet: *Menekültek* – E fejezet a témát gyerek szemszögből és a gyerekek oldaláról vette szemügyre.

KÉK fejezet: *Origami* – E fejezet a békét szimbolizáló origami daru elkészítését tanította meg képekkel illusztrálva, lépésről lépésre.

SÖTÉTKÉK fejezet: *Gyerekjogok* – Bizony, itt az ENSZ gyerekek jogairól szóló törvényét dolgoztuk fel a gyerek számára érthető formában.

LILA fejezet: *Információ* – Proteus Színház oldala volt ez a színházról szóló információval.

Már említettem, hogy a csomag összes témáját a darab sugallta. Ezek voltak azok a főbb témák és gondolatok, amikről köztünk is szó esett a darab megírásakor, értelmezésekor, próbája során. Az egyes fejezetek elején rövid magyarázó, bevezető rész előzte meg a feladatokat, bár igyekeztem feladatos formában tanítani. Nagyon fontos volt, hogy az oktatási csomagom a gyerekeknek (és nem a tanároknak) íródott: tehát az információkat, a kérdéseket és feladatokat a gyerekek számára érthetően kellett megfogalmazni. A csomag külalakját is a gyerekolvasókhoz igazítottam: igyekeztem minél több képet beletenni, az egybefüggő szövegeket lehetőleg röviden tartani, a betűméretet pedig gyerekolvasó-barátnak, azaz viszonylag nagyra hagytam meg.

Az alábbiakban néhány fejezetből mutatnék be ízelítőt. (Az eredeti, angol változatot dőlt betűvel szedve mutatom, majd azt követően magyarázom.)

Did you like the story? Why? (Talk about the tale, the characters and its message.)

Did you like the performance? Why? (Talk about the music, the set, the acting and those moments you found magical or those you disliked.)

Who was your favourite character in the story? Why?

What are your favourite strange things?

Itt az volt fontos számomra, hogy rávilágítsak a történet és az előadás közti különbségre. Ezért szól az első kérdés a történetről, a szereplőkről és a mese üzenetéről (annak kapcsán kéri, hogy mondják el a személyes benyomásaikat), míg a második kérdés az előadás színházi elemeit illetően kérdezi a személyes élményeiket: tetszett-e a jelmez, a díszlet, a színészi játék stb. A további kérdések is a gyerekek személyes élményeire kíváncsiak – itt nincs helyes és helytelen válasz, a feladatlap ezen részének célja, hogy beszélgetést generáljon a látottakról.

Majd rajzolási feladatot adtam nekik a mesebeli városról (Normaltown), aztán a darabban szereplő figurákról kértem, hogy beszéljenek (az idézett szövegrészletek segítségével). Ezt követte a főbb szereplők egyszerű jellemzése. Például úgy, hogy egy listáról kellett kiválasztaniuk azokat a szavakat, amik szerintük jellemzőek voltak a főszereplőre. Megint csak rájuk bízva, ki mit tart helyesnek. Céлом az volt, hogy az önálló gondolkodást és véleményalkotást fejlesszem. Ezért sem készítettem „megoldási kulcsot” a segédanyag végére. Itt minden megoldás egyformán értékes és fontos.

*What kind of person is Sprout? Tick the words you think they best describe him.
When you have finished, discuss it with your neighbour.*

average, funny, boring, clever, brave, friendly, trouble-maker, coward, interesting, good hearted, overcautious, daring, afraid, unhappy, jealous, careless, obedient, sensitive, liar, lonely, thoughtless, reckless, clumsy, confident, worried, independent, mistrustful

A szereplők egyszerű jellemzése után a darab főbb kérdéseit vettem sorra (másság, barátság, félelem) egy-egy (lehetőleg különböző típusú) feladat segítségével. Kérdéseim általában egyszerűek, világosak, konkrétak voltak:

What do other people think of Sprout after he turned green? Explain how they feel about it. Here are some quotes to help you:

Sprout: I don't know. It's funny.
Uncle: I'm not laughing. Have you tried to wash it off?
Sprout: Why?
Uncle: „Why?” What are people going to say!! Where's a flannel?
(© Phil Smith)

Ginger: You look great!! I wish I could look like that - how do you catch it?
Sprout: I don't know. It just happened.
(© Phil Smith)
Ginger: That is so cool!

People in the street:
„He's spoiling the area...”
„Lowering the tone of the neighbourhood...”
„He's clashing with our colour scheme...”
„Before you know it the place will be full of greens...”
„Oi, would you get that boy off the street - I'm trying to get home!!”
(© Phil Smith)

Itt az idézetek segítségével arról kértem, hogy beszéljenek, hogy ki mit gondol a zöld kisfiúról.

Végül egy kis szerepjátékra bízattam őket. Játsszanak egy darabbéli kulcsjelenetet, amiről csak sejtjük, hogy megtörtént, de nem láttuk a színpadon! Felvezetésképpen előtte egy kérdés segítette a gyerekeket, hogy elgondolkodjanak azon, mi is történhetett abban a bizonyos jelenetben.

Where does Ginger run to while the others are having the street party? Why did she feel that she had to go there?

What does she have to say to them? Imagine and play that scene between her and Sprout and Uncle.

A további fejezetek is a darabra épültek: váltakozva igyekeztem szórakoztatni és különböző ismereteket átadni, illetve képességet fejleszteni. A következőkben egy-egy feladatot ismertetek a többi fejezetből.

A legszórakoztatóbb talán a *bűvésztűkk fejezet* volt – ez, ugye, magáért beszél. Igyekeztem olyan egyszerű, de nem közismert trükköt választani, amit egy hétéves is könnyen megtanul, de egy tízéves sem tart unalmasnak, s családi, baráti körben is sikert arathat vele. Azért a bűvésztűkk nem csak a darabbéli Hókusz bácsi révén kapcsolódott az előadáshoz, hanem azért is, mert itt is – akár csak a mesebeli varázslónknak és Sproutnak – el kellett valamit (félelem helyett inkább egy doboz cukorkát) tüntetni.

A *közlekedés fejezetben* többek között az „élő utca” („living street”) fogalmával ismertettem meg a gyerekeket. Ez a törekvés (mozgalom) arra irányul, hogy az utca egykori szociális funkcióját visszanyerje, azaz az utca nem csupán az autósoké, hanem a közlekedésen kívül még sok más dologra szolgál. (Ez a fejezet azért is volt fontos számunkra, mert a darab egy hasonló, „utca-visszakövetelő” utcabállal zárul.)

A feladat, amit itt ismertetek, egy skandináv (és azóta brit) példát mutat be, történetesen azt a törekvést, hogy tábla és jelzőrendszer nélküli utcákat hozzanak létre, ekképpen szorítva a közlekedőket alaposabb körültekintésre és az egymásra való jobb odafigyelésre. Az elmélet rövid (fényképekkel illusztrált) ismertetése után arra kértem a gyerekeket, hogy két csoportban érveljenek: az egyik csoport támogassa, a másik ellenezze az ötletet:

A new idea

There is a new idea of how to slow traffic down in a town or city. If you remove all the traffic lights and signs, the drivers have to negotiate between themselves who crosses first at a junction or when to let a passenger cross the road. This way they really have to pay attention to the roads and each other and that will slow the traffic down. They have tried this idea out in Scandinavia and it worked.

EXERCISE: Discuss this idea in two groups. One group should be against it, the other should support it. (Here is some space for your notes.)

Nehéz, kényes, de akut probléma Nagy-Britanniában a menekültek kérdése. Darabunk fő témája ez volt. Ezért is tárgyaltuk külön fejezetben. Szerencsére számos nemzetközi szervezet weboldalán található kifejezetten gyerekeknek szóló anyag erről, így volt honnan válogatnom. (Természetesen a forrást mindig megjelöltem.) De ez az anyagbőség azt is jelentette, hogy a fejezet végén további, a témáról szóló, gyerekeknek szánt könyveket és weboldalakat is tudtam érdeklődő olvasóimnak ajánlani. (Az ajánló minden fejezet végén ott volt.)

A kutatási munkám alatt talákoztam a következő, megdöbbentő adattal: a világon több mint 33 millió (három Magyarországnyi!) menekült él, és ezek fele gyerek!

A *Menekültek* fejezet néhány gyerek személyes történetén keresztül igyekezett a problémát bemutatni. Többek között palesztin menekülttáborokban élő gyerekek leveleit vettem segítségül (a Save The Children szervezet weboldalán található anyagok felhasználásával):

MEET SOME OF THESE CHILDREN

Over half the Palestinian refugees living in the camps are under 15 years old. Many are fourth generation refugees. This means that their parents and grandparents were born in the camps.

Salam is from from Balata refugee camp in the West Bank.⁶

“Hello. My name is Salam and I’m 12 years old. My hometown is Sheikh Moussa, near Jaffa. I have many friends in the camp but I would love to get to know other friends from my original hometown, which I can only see on the map. One day, I am determined to live there. I do not want to live in this camp forever.”

(© Eye to Eye project, Save the Children)

Szövegfeldolgozás, térképismeret (honnan is jöttek ezek a menekült gyerekek), néhány (a menekülttáborbeli életet bemutató) adat összevetése is szerepelt a feladatok között. Végül arra kértem őket, helyezkedjenek bele egy menekült helyzetébe és gondolják végig, ha most nekik hirtelen el kéne hagyniuk az otthonukat, mit vinnének magukkal.

Imagine you have to leave your homeland and go and live somewhere else. You can only take what you can carry in a rucksack. What would you take with you? Make a list next to the rucksack. When you have finished, discuss your choices with your neighbour.

⁶ Az eredeti anyagban itt fénykép is szerepelt, mint ahogy a következő feladatnál egy hátizsák rajza. (A szerk.)

Egy ilyen szomorú és felkavaró fejezet után feloldásképpen következett az origami fejezet. Itt nagyon rövid történeti ismertető illetve szómagyarázat után lépésről lépésre, képekkel illusztrálva tanítottam meg e szép (bár picit bonyolult) figura, a daru elkészítését. (Segítségképpen minden oktatási csomagba tettünk egy előre elkészített darut mintának.)

Ezt zárta a gyerekek jogairól szóló fejezet. (Ez az egyetlen fejezet, ami inkább a nagyobbacska, tehát 9 – 10 éves gyerekeknek szólt.) Azért is találtam fontosnak ezt ismertetni a gyerekekkel, hogy tisztában legyenek azzal, hogy nemzetközileg szavatolt törvény védi őket. Másrészt – még ha alapszinten is – fontosnak vélem, hogy ismerjék a jogaikat, máskülönben honnan tudják, ha azokat valaki megsérti?

Nagyon egyszerűen, nagyvonalakban ismertettük a gyerekek jogainak alapvető téziseit (fajra, nemre, vallásra stb. való különbség nélküli, egyenlő elbánás joga; a gyerekek érdekének előtérbe helyezése a róluk szóló törvényekben; a gyerek testi, lelki és szellemi gyarapodásának biztosítása és védelme; illetve a vélemény kifejezésének joga a gyerekeket illető döntések előtt). Ezt követően egy hányatott életű etióp testvérpár igaz történetét meséltük el röviden szüleik elvesztésétől örökbefogadásukig. A feladat az volt, hogy azokat a helyeket keressék meg a szövegben, ahol a gyerekek valamilyen joga sérült:

Do you know your rights?

Look at the story of Meseret and her brother and sister. Highlight in the text those parts which show that the following rights of Meseret's were threatened after she became an orphan. When you have finished, discuss your findings with your neighbour.

- *The right to care and well being*
- *The right to be protected from injury*
- *The right not to have to work so hard that you have no time for relaxation and free time*
- *The right to an education*
- *The right not to have to work so hard that it affects your education and development*
- *The right to have your views listened to about things that affect you*
- *The right to have your best interests at the top of the list*

In Ethiopia, 15 year-old Meseret, her 11 year-old brother, Besufekad and little sister Tezerash Tilahun lost both their parents to illness. So they moved in with their half-brother and his wife.

"But I saw that things were not good," says Masresha, a local teacher. "The half-brother is poor and does not have steady work. He also drinks, and the children told me that he beat them. His wife made them work hard, and they had no time for school."

Things came to a head when Masresha found out that the half-brother was making arrangements for Meseret to get married without asking her.

So Masresha packed up the children's few belongings and moved them into her own home, where they have been living ever since.

(Source: Unicef)

Talán ez volt oktatási csomagunk legnehezebb része, de két okból is fontosnak tartottam egy ilyen fejezetet. Egyfelől a téma jelentősége miatt, másfelől mert nagyon különböző a 7-10 éves korosztály. Úgy éreztem, hogy az érettebb, e témára fogékonyabb gyerekeknek is kell, hogy érdekes anyagot kínáljak. Azt már úgyis a pedagógus dönti el, mikor, miből, mennyit használ fel az oktatási csomagból.

Hiszen a cél ez volt, hogy a csomagban ki-ki találja meg a kedvére (és a tanítványai kedvére) valót, hogy aztán tanítási órán, „napköziben”, odahaza azt a részt hasznosítsák, amire szükségük vagy kedvük van. Főként közös (kisebb illetve nagyobb) csoportos munkákat, beszélgetéseket javasoltunk, de volt olyan feladatunk is, ami egyedül is megoldható volt. Nem akartunk iskolásdit játszani, de az iskolát akartuk segíteni. (Ezért a tanárok kezébe kerülő csomagban a teljes se-

gédanyagot tartalmazó CD is volt, hogy segítségével az iskola számítógépén kedvükre igazíthassák és sokszorosíthassák az anyagot.)

Most, hogy a bemutatón már túl vagyunk, és tucatnyi iskola használja az anyagunkat, még azért cseppet izgulok, vajon mit szólnak a gyerekek (és a pedagógusok) a csomagunkhoz. Remélem, az ismereteken túl sikerült megmutatnunk, hogy a művészi érték mellett még mennyi gondolatot rejt egy színházi előadás. És hogy hogyan tanulhatunk a színház segítségével. Érdeklődve várom, milyen visszajelzéseket kapunk majd az iskoláktól. Annyit már tudunk: a darabot szeretik a gyerekek.



Színház – kívülről és belülről

– néhány színházi nevelési projektről –

Vatai Éva

Az utóbbi hónapokban részt vehettem néhány olyan színházi nevelési projektben, amelyeknek tartalmát a francia partnerekkel egyeztetve, igények és lehetőségek szerint választottuk.¹ Mindkettőben kb. tíz, franciául megfelelően tudó leőweys² diák vett részt, akik francia nyelven játszanak, vagy franciául tanulják a dráma tantárgyat.³

Időnként a külföldi fesztiválokön való részvétel, illetve a pécsi fesztivál szervezése mellett lehetőségünk nyílik arra, hogy szétnézzünk a világban, s betekinthessünk más országokban működő színházi műhelyekbe, rendezvényekbe. Tavaly a Vaison la Romaine-i Antik Fesztivál vendégei lehettünk, ahol az ókori színjátszás hagyományainak élesztgetésével, az ókori életet kóstolgatva (pl. konyhai specialitások, tikkasztó meleg, tücsökhang, szabadtéri színházi előadások) egy hetet tölthettünk az ókori rómaiak szeretett provanszi városában.

Utazásaink során megnyíltak előttünk olyan párizsi és avignoni műhelyek, mint Ariane Mnouchkine Théâtre du Soleil-e, Michèle Addala montclari hátrányos helyzetű, bevándorló fiataloknak szervezett színjátszó klubjából kinőtt profi társulata (akik épp akkor kaptak új próba- és bemutatóhelyet egy régi, külvárosi szerelőműhelyben), a magyar származású Alain Timarnak és a világ különböző országaiból toborzott alkalmi társulatának próbaterme, vagy a „francia színház lázadójának”, Gérard Gélas-nak Chêne Noir nevű – még ma is heves politikai töltetű – színháza.

Provence, a fesztiválok földje

A világnak talán nincs még egy zuga, ahol nyáron ennyi fesztivált rendeznének. Csupán 60 km-nyi távolságot ölel át az a három, egy időben rendezett fesztivál is, amelyek között ingáztunk: az Orange-i Operafesztivál, a Vaison la Romaine-i Táncfesztivál és az Avignoni Színházi Fesztivál. Munkabázisunk az avignoni fesztiválon volt, a másik kettőből csak ízelítőt kaptunk.

Az avignoni fesztivál – évek óta lehetőségem van tapasztalni – minden évben nagy kihívást jelent. A szervezőknek, mert több százezer idevándorló szakmabelit és kultúruristát kell ellátniuk nívós és jól szervezett programokkal. A nézőknek, mert nehéz a választás a közel 800 előadás és kísérőprogram között. Az idei meghívott „társult művész” a belga származású Jan Fabre volt, aki installációival, performanszaival, koreográfiáival és rendezéseivel sokszor döbbsentette már meg a művészvilágot. Az ő általa ajánlott művészbarátok (Marina Abramovic, Delcuvelierie, Peyret, Colas stb.) alkotásai töltötték ki az IN játszóhelyeit. Így – követve a fesztivál létrehozói-

¹ A programok tervezésében és lebonyolításában nagy segítségemre volt francia részről Marina Aznar (Vaucluse megye nemzetközi referense) és Anne Gagniard (Oragne-i tanár, a Radio Mixe riportere és szerkesztője), Michel Zanotti (színházpedagógus), magyar részről pedig Bús Éva, tanár-kollégám.

² Leőwey Klára Gimnázium, Pécs

³ Három éven keresztül évi 36 órában, csoportbontásban.

nak kezdeti elveit – nagy hangsúlyt kaptak a színházhoz társítható művészeti ágak: a zene, a tánc, a képzőművészetek, az irodalom.

Idén abban a szerencsés helyzetben voltam, hogy 14 középiskolás, a francia nyelvet jól ismerő diákot kellett bevezetnem a három hétig tartó fesztivál labirintusába egy Vaucluse és Baranya megyei színházi nevelési projekt keretében. Nehéz és hálás feladat volt. Nehéz, mert a gyerekek nagy részének ez volt az első találkozása a professzionális színházi világgal, ami meghatározó élmény lehet a színházművészethez kötődő későbbi viszonyuk tekintetében. Hálás, mert óriási nyersanyagban válogathattam az IN és az OFF programjaiból. A színházi nevelési program három fázisból állt.

- Májusban elkezdtek a szervezők közötti egyeztetést, és a programban résztvevő fiataloknak a rendezvényekre és a kiválasztott előadásokra való felkészítését. A feladatokat személyre szabottan osztottuk ki, így az adott témakörben ők voltak a legtájékozottabbak. *(Pl. Hogyan jelenik meg az abszurd Beckett A játszma vége című darabjában? Milyen módon újította meg Maurice Béjart a huszadik század második felének balettjét?)*
- Július első részében a három fesztiválon végignéztük a programban kijelölt előadásokat, illetve a helyszíneket – elvégeztük a tervezett feladatokat. *(pl. Nézz körül a színházi szakkönyvesboltokban és zeneboltokban: milyen formában van jelen a franciáknál a magyar zene és színház? Készíts villáminterjút a fesztivál közönségével: miért jöttek el a fesztiválra, s mit várnak tőle?)* A fiatalok felváltva vettek részt a Radio Mix stúdiós és riporter munkáiban.
- Július második részében elkezdtek a fesztiválélmények feldolgozását, s az anyagból – terveink szerint – szeptemberre újságot és tíz perces filmet szerkesztünk.

Az előkészítést és a feldolgozást segítette – és bonyolította –, hogy a fiatalok a Radio Mix adása számára dolgoztak: francia fiatalok segítségével – élőben és vágott interjúk formájában – riportokat készítettek rendezőkkel, színészekkel, társulatvezetőkkel. Feladatunkat nehezítette az is, hogy a három fesztiválon való részvételünk idején csupán három alkalommal adódott lehetőség arra, hogy együtt nézzünk meg előadásokat. *(Offenbach: Hoffmann meséi, Béjart-táncest, Enzo Cormann: Cairn – Compagnie Mises en scène, programme OFF)*

Az IN előadások esetében a társaság három részre vált, s a látottakat később mindenki megosztotta a többiekkel.

Nagy hangsúlyt fektettünk az előadást létrehozók és a nézők viselkedés-modelljeinek megfigyelésére is:

- *Hogyan kívánják a szervezők megelőzni a nézők előadást megzavaró reakcióit, hogyan próbálják elejét venni a kényelmetlenségeknek? (pl. meleg, mobiltelefon, rossz akusztika)*
- *Hogyan viselkednek a játékosok s a nézők, amikor váratlanul megszólal egy mobiltelefon?⁴*
- *Hogyan viselkednek az unatkozó, türelmüket vesztett nézők?*
- *Hogyan viselkednek a nézők a 10 órás(!)⁵ előadásokon?*
- *Hogy reagálnak a nézők a tipikusan francia szöveg-színházra?*
- *Milyen túlélési stratégiákat figyelhetünk meg a szabadtéri előadásokon? (pl. Milyen nézői kellékek jelentek meg?)*
- *Mivel sokkolja a rendező a nézőt, s hogy reagál a néző az őt ért sokk-hatásra?⁶*

⁴ Colas Hamlet-rendezésében hangos ébresztőóra jelezte egy néző feledékenységét. A színészek tablóba merevedtek, s csak akkor folytatták az előadást, amikor a nézőt a többi néző végleg kitessekelte a teremből.

⁵ Olivier Py: Vainqueurs (10 óra) – tapasztalataink szerint a több összefüggő előadásból álló, hosszabb szünetekkel tagolt produkció nézhető, élvezhető, ha közben lehet helyet változtatni, bóbiskolni, beszélgetni. A bevonódás hullámzó, de a maratoni kaland megfelelő nyitottsággal élvezetes.

⁶ Sarah Kahne: Anéantis Thomas Ostermeier rendezésében, amelyben a nyílt színi csecsemőevést hangos csecsemősírás jelezte vagy H. Colas Hamlet-rendezés, amelyben Polonius a királlyal csak angolul volt hajlandó kommunikálni, s a kivétítőn megjelenő franciára fordított szöveg szándékosan elmosódott volt. A végig hisztériás Hamlet „Lenni vagy nem lenni”-monológját depressziósan maga elé suttogta.

Fontosak voltak számunkra azok a pillanatok, amikor a fiatalok valóban találkoztak a színházzal! Tapasztalataim szerint életünkben sok jó és rossz előadást ülünk végig anélkül, hogy a színházzal a személyes találkozás igazából létrejönne. (Ezt az utóbbi időben négy produkció – a Krétakörös Siráj és Feketeország, a Kerekasztalos Wedekind-előadás, valamint a kaposvári Csak egy szög – kapcsán figyeltem meg saját diákjaim körében.)

Erős érzelmi azonosulást két előadással tapasztaltam. Az egyik Sarah Kahne Anéantis (Megsemmisültek) című darabjának átírata volt Thomas Ostermeier rendezésében. A világnak ez a végletesen erőszakos és mocskos arca úgy lebénytotta a fiatalokat, hogy csak az előadás után egy nappal voltak hajlandóak beszélni ezzel kapcsolatos gondolataikról.

A másik színházi élmény egy Jan Fabre-i performanszhoz kötődött: a középkori lovagi páncéljából kivetkőzött Jan Fabre karjába szikével hasít bele Marina Abramovic. Az áldozat rezzenéstelen arccal tűri, a csonkító szeméből ömlik a könny.

Hosszas csend után heves vita bontakozott ki a fiatalok között: *Mi a művészet? Mi a művész feladata? Szabad-e, kell-e sokkolni? Meddig mehet el a művész? Hol a játék és a valóság közti határ? stb.*

Természetesen az avignoni utcai színészek és mutatóványosok világába is belevegyültünk: a tarka forgatagnak nem csak nézőként váltunk részévé. Néhány diákunk zenés, tüzes meteor-számot mutatott be a pápai palota előtti téren...

Még túl korai tanulságokat levonnunk a projekt hasznosságáról, művészi és pedagógiai súlyáról, hiszen a végső értékelés csak szeptemberben, a film és az újság elkészülte után válik esedékké. Egy azonban biztos: kívül-belül láttuk a színházat, a színházhoz kapcsolódó infrastruktúrát, s elindultunk az értő befogadás igénye felé vezető úton.

Látogatás a Théâtre du Soleil-ben

Az idén új tétel került a francia színházi érettségi témaköreinek listájára: az Ariane Mnouchkine vezette Théâtre du Soleil munkássága. Fontosnak és inspirálónak éreztem, hogy gyerekeink egy részével oda is eljussunk. Sajnos Théâtre du Soleil előadást nem láthattunk, hiszen épp az Utolsó karavánszeráj filmfelvétele folyt (régóta hagyomány, hogy a több évig játszott előadásokat végső aktusként filmre veszik). Viszont meghívást kaptunk egy részletes és alapos társulatlátogatásra, amelynek euforikus hangulatát az előző esti Molière-díjkiosztás teremtette meg: a Théâtre du Soleil négy fontos díjat is kapott. Többek között a legjobb társulatnak járót. Erre a legbüszkébbek.

Mivel Théâtre du Soleil előadást élőben nem volt alkalmunk látni, csak a házi könyvtárunkban rendelkezésre álló anyagokra hagyatkoztunk.⁷

Párizs Vincenne nevű külvárosában, messze a főváros néha elviselhetetlen zsongásától a hajdani tölténygyár (Cartoucherie) alkotómunkára igen alkalmas óriási zöld területen több, üzemszarnokra emlékeztető építmény található. Az egyik közülük Ariane Mnouchkine színháza. Vele szemben lakókocsik. (Később megtudjuk, ennek politikai üzenete van: a francia társadalomból újabban keményen kirekesztett vendégmunkások – *sans papiers-ek* – befogadására szolgálnak.) Nem töltöm az időt és a helyet magának az épületnek, az intézménynek leírásával, hiszen ezt már többen megtették. (pl. Upor László: Örökszínház, Színház, 2001 április)

Korán érkezünk, a színészek még nincsenek itt, Ariane Mnouchkine díszletmunkásokkal beszélget egy kamion mellett. Távolról nézegetjük a lassan-lassan benépesülő terepet.

Megérkeznek beszélgetőtársaink, Sylvie Papandréou, a társulat közönségszervezője és Maurice Durozier színész.

A velük készült beszélgetést tanítványaim segítségével rögzítettük, fordítottuk magyarra és szerkesztettük...

A riportokat a DPM következő számában közöljük.

⁷ Le Théâtre du Soleil (Baccalauréat Théâtre 2003), Josette Féral: Dresser un monument à l'éphémère, Ed. Théâtrales) Videókazetták: 1789, Molière

A világ újrafelfedezésének öröme

– communitas és áramlás, a csecsemőknek készített előadásokban –

Novák János

Gyerekszínház – felnőttekkel

A „fekete” vagy „toxikus” pedagógia ezernyi cselvetését követve sikeresen leszoktathatjuk gyermekeinket arról, hogy kövessék az érzekeik diktálta belső parancsokat. Ha már sikerült elvenni minden önálló kezdeményezéstől a kedvüket, jöhetnek a különórák. Amit örömmel és hatékonyan sajátíthatnának el önnön érzekeik sugallatát követve, örömtelenül és kis hatékonysággal fogják megtanulni a kényszer hatása alatt. Gyermekeink számára biztosan jobb lenne, ha fel tudnánk hagyni a „fekete” pedagógia mérgező hagyományainak mindennapos alkalmazásával, de mért lenne ez számunkra is vonzó? Mit nyernénk ezzel az önmagunk fontosságáért aggódó, a velünk szemben alkalmazott nevelői agressziót elszenvető – és most a zsigereinkben a továbbadásért reszkető – szegény, mai felnőttek?

Röviden: örömet! Ha kihasználjuk azt a különleges lehetőséget, amit a kisgyerekekkel való együttlét kínál számunkra, ha teret adunk annak, hogy együtt fedezzük fel velük a világ csodáit, mi is gazdagodni fogunk. Segítségükkel visszaszerelhetjük azt a képességünket, amit a rácsodálkozás öröme nyújt a megszokottal, a rutinnal szemben. Ha csak rövid időre is, de az alá-fölérendelést félretéve, megpróbálkozunk azzal, hogy egyenlő félnek tekintsük a csecsemőt, ha hinni kezdünk az oda-vissza kommunikálás lehetőségében már jóval azelőtt, mielőtt birtokába jutottak a kicsik a verbalitás kínálta arsenálnak, csodálatos élményekben lesz részünk. Bárki meggyőződhet erről egy-egy felkavaró gyerekelőadáson, és most is, amikor *velünk együtt, igazán a legkisebbek* ülnek (állnak, jönnek-mennek, ámulnak-bámulnak, nevetnek, vagy kiáltoznak) majd a nézőtéren.¹

Jól ülnek...? Kezdjük el!

Minden gyerekeknek játszó színházi ember rémálma az a kínos jelenet, mikor a nézőtérről egy megrémült, bőgő csecsemővel – gyakran egész sorokat felállítva – méltatlankodó, szégyenkező szülő távozik a nézőtérről. Ilyenkor minden színpadi történést felülír a nézőtéri „akció”. Nehéz újra kezdeni, hiteles intenzitással folytatni a játékot. A kö-

zónszeneservezők, nézőtéri munkatársak már előre védekeznek – ők szóltak nekik, de a mama nem tudta otthon hagyni a kicsit addig, míg a testvéreit színházba hozta. Különbösen is azt állította, már máskor is volt színházban a kicsivel, és azt az előadást gond nélkül végig tudta nézni, sőt még élvezte is a baba. (Hm..., na persze! Értettük a célzást!)

Nem, ezután már nem alkudozunk – mondjuk, és már érezzük is, most estünk át a ló túlsó oldalára –, előadásaink, a magunk és a többi néző védelmében, nem engedünk be öt évesnél fiatalabbat a nézőtérre! Olyan fogadkozás ez, amit csak büntudattal – és még úgyis csak következtelenül – tartunk be.

Tizennégy éve, a színházunk előtti Jókai téren, minden ősszel szabadtéri Kolibri-fesztivállal, több napos non-stop családi-színházi programmal várjuk nézőinket. Ilyenkor feloldódnak a nemzedéki különbségek (ellentétek). Míg a nagyobb gyerekek nézik az előadásokat, a kisebbekkel a játszótér és a nézőtér között szabadon közlekedhetnek a babakocsis mamák. Nincs botrány, általános az elégedettség. Ki-ki a saját igényeinek megfelelően, és mégis az együttlét boldogító érzésében feloldódva, élvezheti a műsort. Szervezőinket évad közben is gyakran faggatják a kisgyerekes mamák, van-e olyan előadás, amire már el lehet hozni a gyermeküket? Hogy kinek fontosabb a színházlátogatás, a mamának vagy a csemetének, azt most ne firtassuk. Nekünk is jó, ha megfogalmazódik az igény, és nekünk rossz, ha nem tudjuk kielégíteni. Szeretnénk, ha színházunkban mindenki jól érezhetné magát. Miközben megsaccoljuk a baba korát, latolgatjuk, mit javasolhatunk felelősséggel, repertoárunk melyik előadása a legalkalmasabb arra, hogy első színházi élményként ne okozzon csalódást vagy kínos jelenetet a számára? Ha ennyi érv szól mellett, hogy a legkisebbeknek is játszunk, *miért nem készült eddig csecsemők számára Magyarországon előadás?*

Csak egy művészi és egy gazdasági érv a sok közül. Az egyik Obrazcov axiómája: hat év alatt káros a gyerekszínház! A másik: a legkisebbek és mamáik csak kis nézőtéren, kisebb létszámban nézhetik a játékot, ami az átlagosnál rövidebb ideig, maximum 30 percig tarthat. Nos, ezért is nehéz megteremteni az előadások rentabilitását. Jó, jó! Ezek kifogások! Ha mi hiszünk abban, hogy számunkra is inspiráló lehet ez az új színházi közeg, akkor művészi eredményeinken keresztül joggal remélhetjük, fenntartóink, és a politikusok is, meg-

¹ A tanulmány a 2005. október 28-30. között Budapesten megrendezésre kerülő Glitterbird – művészet a legkisebbekért elnevezésű (jelen írás záró szakaszában részletezett, az Európai Unió által támogatott program) *nyitott(!)* szemináriummal egybekötött fesztiváljára készült.

győzhetőek lesznek, érdemes támogatni a csecsemők számára készített előadásokat (is)!

Mégis, miből merítsünk erőt, ha eddig még a közönségigény, a folyamatos érdeklődés se tudott meggyőzni minket arról, hogy érdemes ennek a korosztálynak is előadást készíteni?

Ma Magyarországon, ha valaki rendszeresen gyerekeknek játszik – de ennek ellenére is nagyobb szakmai megbecsülésre vágyik –, akkor nem csecsemőknek, de a felnőttek számára készít előadást. Lám, mi már olyan magas színvonalat képviselünk, hogy felnőtt előadásokat is játszunk! – bizonygatják maguknak, feletteseiknek, és kisszámú közönségüknek a nagyobb elismerésre áhítózó gyerek- és bábszínházi művészek. Közben elfeledkeznek arról, hogy felnőttekkel – nem is kis számban – a gyerekelőadások nézőterén is találkozhatnak. Ők is szervesen hozzátartoznak, különféle funkciókban (szülő, nagyszülő, rokon vagy a család barátja, pedagógus, gyerekkísérő, pályatárs, színházi szakember, iskolapszichológus, stb.), előadásaink közönségéhez, s csak rajtunk, művészekén múlik, hogy őket is magával ragadják-e a színházi történetek. Bevonásuk annál is könnyebb, mivel azok a felnőttek, akik gyerekekkel előadásra jönnek, érzelmileg is motiváltak abban, hogy aggódva figyeljék, hogyan hat a gyerekekre a játék, s ha elégedettek, maguk is feloldódnak, közösséget vállaljanak velük, s a közönség egyenlő tagjaként részesévé válnak az előadásnak. Ha nem nyomasztja őket valamiféle retrográd pedagógiai előítélet, legalább olyan mértékben érdekeltek az előadás sikerében, mint maguk a felnőtt előadók. Jelenlétük lehetővé teszi, hogy igazi rituáléről beszélhessünk gyerekelőadások esetében is, sőt, mintha korunkban a sok liminoid színházi forma mellett, a gyerekszínházban, felnőtteknek a gyerekekkel, színészeknek a nézők közösségével együtt adódna csak igazi lehetőség a liminális rituális élmény megélésére.

A berlini egyetem professzornője, Sabine Schouten hívta fel figyelmemet arra, hogy a csecsemők számára készült színházi játékok jelentős számban megfelelnek a performativitásnak, ennek a kilencvenes években, a filozófusok körében elterjedt új fogalomnak is. Példaként azokat az előadásokat említette, melyekben a színházi kép nem kelt illúziót, a színház a közreműködők beavatkozásainak eredményeképp alakul át valami mássá. Ilyenkor nincs értelme megkérdezni miért, milyen célból történnek az események. A művészek nem akarnak felismertetni semmit, az anyagok, a mozgások önmagukat jelentik, saját valóságukban igaziak. Önmaguk referenciái az események is, ezért a színházi cselekmény meg nem ismételtető, egyedi történetek sorozataként hat. Az előadás az előadók és nézők közötti visszacsatolás (feedback) eredményeképp ugyanúgy meg egyszer nem lejátszható.

A kicsik színházában tapasztalható performativitás lehetővé teszi, hogy felnőttként is érzékelhesük a felfedezésre váró világ megdöbbentő újdonságait, hiszen, ha a színházi történetek nem illuztrálnak, hanem önmagukkal azonosan önálló világot teremtenek – a felfedezés örömeiben is lehet osztozni(!) –, akkor egyszerre nyerhet bepillantást a színházi világba felnőtt és csecsemő.

Vállalni azt, hogy a művészi útkeresés jegyében, a színházi hatásmechanizmusok gyökereit kutatva, a csecsemők és mamáik alkotják azt az új nézőréteget, mely a színházi is érdekes új formák megszületését inspirálja? Ez a gondolat eddig nálunk, dőreségnek tűnt. Én sem dicsekedhetem azzal, hogy a fejemből pattant ki az ötlet, de a szerepcse ezúttal mégis a kezemre játszott.

Mikor először kerestek meg a norvég szervezők azzal, hogy 0-tól 3 éves korig tervezik az Európai Unió pályázat keretében beadott együttműködést, azt hittem, rosszul hallok. A személyes találkozáskövetően, és látva a már kész norvég előadásokat, kezdtem megérteni, milyen fontos lehet számunkra is a csecsemőszínház kínálta együttműködés. A Kolibri Színház kreatív csapatát – Bodnár Zoltánt, Tisza Beát, Szívós Károlyt és Török Ágneszt, valamint Bozsik Yvette-et, Rác Attilát és művész társaikat is – sikerült bevonni a közös munkába, s mint az ilyenkor lenni szokott, ma már itthon is egyre többen kíváncsiak arra, mi lesz munkánk eredménye. Mikor a Budapesti Találkozó megelőző turnéhoz kerestünk partnereket, országszerte örömmel és érdeklődéssel fogadtak a vidéki színházak és bábszínházak igazgatói. Örömmel vették, hogy városuk közönsége előtt is bemutatjuk a már elkészült előadásokat. Lehet, hogy a „levegőben van” a csecsemőszínház? Az érdeklődés, a több hónapos közös munka, a bölcsődei és színházi próbák nézői reagálásainak revelatív tapasztalatai minket is arra sarkallnak, hogy újragondoljunk egy-két – a színházat, a gyerek- és csecsemőszínházat általánosan jellemző – alapkérdést! Szakembereket is segítségül hívtunk, de magunknak is feltettük a kérdést: mi történik az előadások alatt a nézőterén? Milyen hatások befolyásolják munkánk befogadását?

Konrad Lorenz és a ritualizáció

Midőn (...) Sir Julian Huxley (...) felismerte a jelentőségét annak az érdekes folyamatnak, amelyet ma *ritualizációként* ismerünk, ő ezt a szót (...) használta olyan jelenségekre is, amelyek az emberi és az állati törzsfajlásban mennek végbe, és olyanokra is, amelyek csakis az emberi kultúra fejlődésében. A kettő között meglévő lényeges és közvetlen összehasonlíthatóság abban rejlik, hogy *viselkedésformák vagy testi jegyek*, melyek eredetileg egy faj fennmaradásának biztosítására fejlődtek

ki, olyan szimbólumokká válnak, melyek jelként szolgálják a faj egyedait egymás megértésében” / (Vorwort) Otto Koenig: Kultur und Verhaltensforschung, 1970, 7-8./.

Miki egér ellenkező irányú ontogenetikai fejlődése a Disney filmekben

1. A testi ismertetőjegyek emberre jellemző változásai, a felnőtté válás során

Az ember növekedése folyamán bekövetkező jellegzetes alakváltozások jelentős biológiai irodalom ihletői lettek – írja *Stephen Jay Gould*, a Harvard Egyetem tanára, tudományos szakíró, „Biológiai tiszteletadás Miki egérnek” című cikkében. Mint-hogy először az embrió feji része fejlődik ki, és gyorsabban is növekszik, mint a lábi rész (szaknyelven ezt antero-posterior gradiensnek nevezik), az újszülött viszonylag nagy feje közepes nagyságú testhez és piciny lábához kapcsolódik. Ez a gradiens azután a növekedés folyamán megfordul, amikor a lábak növekedésben megelőzik a fejrészt. A fej továbbra is nő, de sokkal lassabban, mint a test többi része, így a fej viszonylagos nagysága csökken. Az ember növekedése folyamán egy sor változás következik be magán a fejen is. Embrióink koponyája még alig különbözik a csimpánzétól. És az alakváltozás a növekedés folyamán ugyanazt az utat járja: a koponya boltozatossága viszonylagosan csökken, minthogy az agy a születés után sokkal lassabban nő, mint a test; az állkapocs is viszonylag folyamatosan nő. De míg a csimpánzoknál ezek a változások igen kifejezettek, a csecsemő formájától jelentősen különböző felnőttet eredményeznek, mi ugyanezen az úton sokkal lassabban haladunk, és még csak megközelítően sem jutunk olyan messzire, de ahhoz eleget változunk, hogy jelentős különbség legyen a csecsemő és a felnőtt között, bár a mi változásunk sokkal kisebb, mint amelyet a csimpánzoknál és a többi főemlősnél tapasztalunk

Hároméves kor után az agy már csak nagyon lassan nő, és a fiatal gyermek gömbölyű koponyája a felnőttkor megnyúltabb, alacsonyabb homlokú formájának adja át a helyét. A szemek szinte semmit sem nőnek, és viszonylagos nagyságuk meredeken csökken. Az állkapocs viszont egyre nagyobb és nagyobb lesz. A gyerekeknek – a felnőttekhez képest – nagyobb a fejük és a szemük, kisebb és tömzsibb az alsó végtagjuk és a lábfejük. Mindent összevéve, a felnőtt koponyája majomszerűbb.

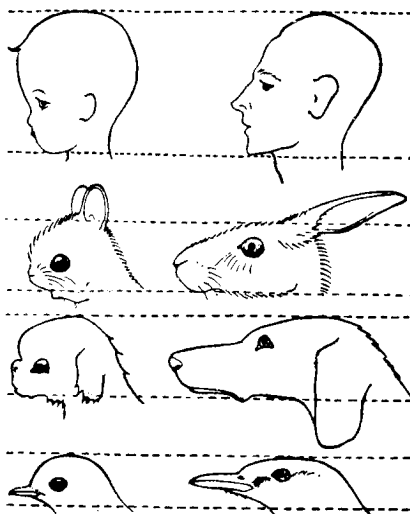
Konrad Lorenz egyik leghíresebb cikkében azt bizonyítja, hogy az emberek a kisgyermek és a felnőtt formái közötti jellegzetes különbségeket fontos magatartásbeli figyelmeztetésként használják. Úgy véli, hogy *a fiataikor jellegzetes vonásai*

felnőtt emberekben a gyengédség és a gondozás „öröklött kiváltó mechanizmusait” hozzák működésbe. Ha egy bébi formájú élő teremtményt látunk, a lefegyverző gyengédség önkéntelen hulláma önt el minket. E válasz adaptív értéke aligha lehet kétséges, hiszen csecsemőinket táplálnunk kell. Az a következtetésünk, miszerint a kisgyermek megjelenési formái által bennünk, felnőttekben kiváltott gyengédséggel teli választ az emberi nemre általánosan jellemzőnek tekinthetjük független attól, hogy ezt a hajlamunkat közvetlenül főemlős őseinktől örököltük-e – ahogyan Konrad Lorenz véli –, vagy pedig egyszerűen a kisedekkel kapcsolatos *közvetlen tapasztalatokból eredeztethető*, és megfelel annak az evolúciós képességünknek, hogy *érzelmi szálakat kapcsoljunk bizonyos megtanult jelekhez.* Állításunkat alátámasztja Lorenz cikkének fő tétele is, mely szerint nem az egészre vagy az alakra (Gestalt) reagálunk, de az okokat egy sor jellegzetes vonás váltja ki belőlünk. Ez az érv alátámasztja az evolúciós azonosságot más gerincesek és az ember magatartásmódja között. (Lorenz 1950-ben megjelent cikkéből – *Ganzheit und Teil in der tierischen und menschlichen Gemeinschaft* – megtudhatjuk, hogy sok madár gyakran inkább az absztrakt formákra, mint az alakra reagál.)

Az, ahogyan Disney az ötven év alatt fokról fokra, filmről filmre megváltoztatta Miki egér alakjának arányait, megjelenését, és ezzel együtt jellemvonásait is, ebben az összefüggésben értelmezhető.

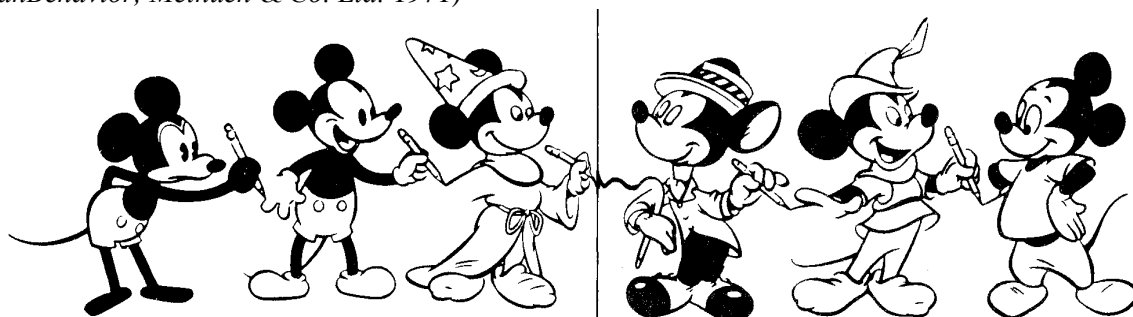
A nemzeti szimbólumokat – a Miki egér figurája Amerikát képviseli világszerte – nem szokták szeszélyből megváltoztatni. A piacutatók (különösen a babaiparban) jelentős időt és erőfeszítést fordítottak arra, hogy megtudják, milyen figura tűnik az emberek számára kedvesnek és barátságosnak.

Biológusok is sok időt fordítottak hasonló kérdések tanulmányozására, egész sor állatfaj körében. Megfigyelték, sok állatnak – olyan okokból, melyeknek semmi közük sincs az emberi érzelmek felkeltéséhez – olyan vonásai vannak, amelyek közősek az emberi csecsemőkével, és nem találhatók meg a felnőtt emberben, nevezetesen, a nagy szemek, a domború homlok, hátranyúló áll. Ezekhez az állatokhoz vonzódunk, ölebként, házi kedvencként dédelgetjük, megcsodáljuk, ha szabadban látjuk őket. Ezzel szemben kis szemű, hosszú pofájú rokonaikat elutasítjuk, noha ezek talán szeretetteljesebb társaink lennének, csodálatunkra is több okkal tarthatnának igényt. Röviden: a magunk csecsemőire kialakított válaszuk becsap bennünket, mikor átvisszük reakcióinkat a vonásoknak ugyanarra a sorára is, melyek más állatokban öltenek testet.



Az emberek gyengédséget éreznek azon állatok iránt, amelyeknek fiatalos vonásai vannak: nagy szemek, boltozatos koponya, visszahúzódó áll (*bal oldali oszlop*). A kis szemű, hosszú pófájú állatok (*jobb oldali oszlop*) ellentétes választ váltanak ki. (Konrad Lorenz: *Studies in Animal and Human Behavior*, Methuen & Co. Ltd. 1971)

Ezek a megfigyelések választ adhatnak arra a metamorfózisra is, melyet Miki egér alakja bejárt az évek során, a felnőtt arányait egyre inkább a csecsemő arányaira cserélve. A népszerűsége való törekvés megfordította az ontogenetikai utat; felnőttből csecsemővé fejlesztette a figurát.



Miki evolúciója 50 év alatt (*balról jobbra*). Ahogy Miki az évek folyamán egyre tisztességesebben kezd viselkedni, a megjelenése is fiatalosabb lesz. A fejlődés három szakaszában végzett mérések viszonylagosan nagyobb fejet, nagyobb szemeket és terjedelmesebb koponyát mutattak ki – mindezek a fiatalság vonásai. (©Walt Disney Productions)

Disney szimpátiáért küzdő teremtményei követék az átalakulásban Miki egeret. Donald kacsa is fiatalosabb formát öltött, míg a rajzfilmek gonoszok figuráinak arányai egyre inkább felnőtt vonásokat vettek fel.

2. A „vízfejű” szemlélet kialakulása

Miki egér lassú átalakulásának tanulsága világszeret tudatos – és még inkább ösztönös – követőkre talált. Vízfejűnek tűnő figurák lepték el a gyerekeknek szóló illusztrált mesekönyveket éppúgy, mint a rajzfilmeket, melyek alkotói más módon sem riadtak vissza Disney kritikátlan utánzásától, elirigyelve annak világméretű sikerét. Olyasfajta divat volt ez, mint a 60-as évek áramvonalas

giccs hulláma, amikor WC-papír tartótól a dugóhúzóig mindent egyformán cseppformára alakítottak a nagyobb anyagi siker reményében a tervezők. Ők azok, akik a konzum-eredmények fokozása érdekében akár a csecsemőarányokkal is élnek, vagy visszaélnék, ha ennek látják szükségét.

Legutóbb egy felnőtt-alakú női öltöztető babákat gyártó világcég nyúlt a vízfej-trükkhöz, észlelve a babái iránt megcsappanó érdeklődést, s kezdte nagyobb fejű modellekkel gyártani klasszikus babáit. A siker nem is maradt el, hiszen a babákon a felnőtt női szerepeket gyakorló kislányok, miközben nagy nővé öltöztették a figurákat, lehetőséget kaptak arra is, hogy egyidejűleg anyai gondoskodással dédelgethessék, szeretgethessék nagyfejű babáikat. Nem véletlenül ezek a babák a kiskamaszok körében a legkedveltebbek, hiszen ők azok, akik saját magukat is egyszer nagylányként, máskor babusgatásra vágyó kislányként látják.

A csecsemő-projekció tudatalattinkon keresztül más és más területre alkalmazva fejt ki „jótékony” hatását. A csecsemők viselkedéséről, a velük való kommunikáció lehetőségének megítéléséről vallott

korszerű nézetek elterjedésének, elfogadásának ma már útjában áll a reflexeinkkel visszaélő, „vízfejű”, leereszkedő szemlélet. Az a trükk, ahogy könnyedén levesznek lábunkról a piackutatók és formatervezők, túl egyszerűnek látszik, degradáló mindazok számára, akik szeretnék komolyan újragondolni a csecsemőkkel kapcsolatos fogalmakat. Egyébként is, a csecsemők láttán bennünk, felnőttekben „gombnyomásra” előmlő szeretethullám, saját érzéseink erőssége is megakadályozhat minket abban, hogy igazán érzékeljük a csecsemők egyéniségét, egyedi tulajdonságait, hogy észleljük, milyen fontos már az első pillanatoktól fogva az egymás közti kommunikáció, úgy és ahogy az a kicsik számára leginkább elfogadható! Az édesanyák persze mindig is birtokában voltak ennek a tudásnak, de ebben az időszakban, csecsemőkkel együtt, a társadalom nagyobb csoportjaitól elszigetelődnek ők is; felismeréseikkel gyakorta magukra maradnak. A színház is hozzájárul ehhez az elszigetelődéshez, mikor kitiltja előadásairól a kisgyerekes mamákat! Ahhoz, hogy ez a nézet megváltozhasson, a gyerekszínházzal kapcsolatos elvárásainkat mielőbb és radikálisan át kell értékelnünk!

Victor Turner komparatív szimbolgiai munkásságának gyerekszínházi aspektusai

A kifejezésben a „szimbológia” a szimbólumok tanulmányozását, értelmezését jelenti, a „komparatív” csupán arra utal, hogy ez a tudomány is az összehasonlítás módszerével dolgozik.

Victor Turner az 1969-ben megjelent „A rituális folyamat” című művében, a zambiai ndembuk szokásait elemezve, olyan megfigyelésekre tett szert, melyek nagyban hozzásegíthetnek mindenkít a színházi rituálék mélyebb megértéséhez. A természeti kör ciklikus változásaihoz, illetve az egyes személyek státusának változásához kapcsolódó szokások elemzésekor figyelte meg azt a törzsi társadalmakban érvényes liminális (küszöb) helyzetet, melyben jól elkülöníthetően leírható az átmenet rítusának három fázisa: az elkülönülés, az átmenet és a betagozódás. Az ipari és posztindusztriális társadalmak színházi szokásaiban, liminoid (küszöbszerű) rituáléiban, a felnőtt előadásoknál épp úgy, mint a gyerekszínházakban, jól megragadható ez a három fázis. Gyümölcöző következtetéseket lehet levonni az említett fázisok gyerekszínházi párhuzamait kutatva is; az én kíváncsiságomat Victor Turner kulturális antropológus fogalmai közül mégis, leginkább a liminális fázisban jellemző státusmegfordítás rítusainak leírása keltette fel. Ezt olvasva éreztem először, hogy a kultúranropológia fogalmai új nézőpontot, új megközelítési lehetőséget jelenthetnek mindnyájunk számára a gyerekszínházi előadásokon tapasztalt jelenségek jobb megértéséhez, magyarázatához.

A ghanai északi ashanti népcsoport *apo* ünnepség-sorozatának idején, melyre az április 18-án kezdődő tekiman újévet közvetlenül megelőző nyolc nap alatt kerül sor (először 1705-ben Bosman holland történétíró írja le a szertartást), mindenki szabadon, büntetlenül beszélhet felettesei hibáiról, gonoszságairól és csalásairól. A Max Gluckman által 1954-ben elemzett zulu nomkubulwana szertartásban, melyet akkor tartanak, amikor a gabona növekedésnek indul, a nők kapták az uralkodó szerepet, a férfiak pedig, alávetettként viselkedtek. Az indiai *holi* ünnepség idején, melyről 1966-ban McKim Marriott professzor közölt elemzést, egy Krisna rítushoz kapcsolódó szertartás során a falu legtehetősebb bráhman és dzsát földműves férfiái lábszárát verték el az őket az utcán feltaláló nők. Gyakran éppen azoknak a földművesek alacsony kasztjába tartozó munkásainak, kézműveseinek vagy házi szolgálóinak feleségei voltak a legádázabb ütlegetők, akik egyben az áldozatok szeretői és háziasszonyai voltak.

Mi a közös ezekben a szertartásokban? A státusmegfordítás az ünnepek során minden esetben felszabadítja státusából az embert, s egyben a társadalmi különbségek átmeneti kiegyenlítődéssel jár. A fönne lévőknek meg kell hajolnia a megaláztatás előtt; az alázatot pedig fölemeli az egyenes beszéd, a felgyülemlett agresszió levezetésének a szertartás keretei között szabadon megnyilvánuló előjoga. Ha a szertartás az évciklushoz kapcsolódik, a közreműködők számára lehetővé teszi, hogy megszabaduljanak az előző évben, a strukturális kapcsolatokban felhalmozódott összes rossz érzéstől. Ilyenkor biztosítják, hogy azok a rossz cselekedetek – melyek során általában a magas rangú személyek károsítják meg az alacsony rangúakat –, napfényre kerüljenek. E tettek elkövetői pedig megtartóztatják magukat attól, hogy bosszút álljanak azokon, akik szemükre hányták rossz cselekedeteiket. Marriott professzor írja a *holi* szertartásról: „Itt valóban a falubeliek szeretetre alapozott, különféle, de sokszor ellanyhuló egymás közti viszonyai... mind hirtelen kitortek szokásos szűk medrűkből az intenzitás egyidejű megnövekedésének köszönhetően. Mindenféle típusú, határtalan, egyoldalú szeretet árasztotta el az elkülönült kasztok és családok szokásos széttagozódását és közömbösségét. A felszabadult libidó öntötte el a kor, a nem, a kaszt, a vagyon és a hatalom valamennyi kialakult hierarchikus rendjét... Krisna jótékony felügyelete alatt minden személy eljártssza, és egy pillanatra megtapasztalja ellenlábasa szerepét; a szolgálatkész feleség a hatalmaskodó férjet, és fordítva, az erőszaktevő a megerőszkolttat, a szolgál az urat, az ellenség a barátot, a kordában tartott fiatalság a közösség vezetőinek szerepét. A megfigyelést végző antropológust ezen az ünnepen az

ostoba paraszt szerepére kárhoztatták. Mindegyik szereplő játékosan átveszi a szokásos énjével viszonyban lévő többiek szerepét, és ezáltal mindenki megtanulhatja új módon eljárni saját szerepét, jobban megértve azt, talán nagyobb jóindulattal, talán kölcsönös szeretettel.”

Az átmeneti kiegyenlítődés boldogító megtapasztalásának érzése a Turner által communitasnak nevezett állapot sajátja. A liminalitásban megtapasztalt antistruktúra a folyamat végeztével, a betagozódás fázisában, az eredeti struktúra megerősödését eredményezi. A státusmegfordítás rítusai a földműves, törzsi társadalmakban, a közösségekben felgyült feszültségek levezetésével biztosítják a struktúra változatlanóságát.

Hogyan is éljük meg mi, a modernkor felnőttjei, a státusmegfordítás rituáléját egy gyerekelőadáson?

A felügyeletünkre bízott gyerek, mihelyst átlépjük a színház küszöbét, alávetettből nézővé változik, olyan személynévé, akinek a felnőtt színészek, színpadi munkások, nézőtériek és szervezők, szülők és tanárok – akik máskülönben, már felnőttességük jogán is „felettesei” egy gyereknek –, most egyformán mind az ő kezét keresik. Amikor elsötétül a nézőtér, a gyerek a felnőttekkel egyenlő státusba kerül, mert színházi tabuk védik – ilyenkor már a kísérő felnőtt sem szólhat rá következmények nélkül –, ha elfogad egy-két játékszabályt: nem kiabál, amikor nem szabad, vagy éppen kiabál, ha úgy kívánja az előadás. A felnőtt néző sem dönthet arról, hogy most melyik nézői attitűd érvényes: a kukucskáló színház önkorlátozása, vagy éppen az interaktivitás színházi szabálya lesz-e érvényben. A színházi szabályok rájuk épp úgy vonatkoznak, mint a gyerekekre. Ez különösen az interakciónál lehet kényelmetlen egy felnőtt számára, de ez a kényelmetlenség ma már egy felnőtt előadáson is utolérheti a nézőt. A felnőttnek az előadás időtartamára le kell mondania a mindenható, a tévedhetetlen szerepéről. Az előadás hatáselemei számára is kihívást jelentenek, váratlan meglepetések érhetik őt is a játék során. Véleményének is csak úgy adhat hangot, mint egy másik néző. Rá is vonatkoznak a színházi tabuk. Ez azért nem rossz, sőt, kellemes és felszabadító élmény lehet egy normális felnőtt számára. Hatalmi státusáról lemondva a szülő is megtapasztalhatja a kiegyenlítődés, a communitas lebegő, boldogító állapotát; a nézőtérre végighullámzó áramlás örömét. A „lefokozott” felnőtt és a „fölemelt” gyerek ebben a „mellérendelt” helyzetben egymásról is rengeteg új felismeréssel gazdagodik. Olyan új, a játéktól elvárásolt személyiségét ismerhetik meg a másikkal, melyet addig nem, vagy nem igazán ismerhettek, s az elő-

adás után elmélyül, gazdagodik az addig megsokított szülő-gyerek, tanár-diák viszony.

A csecsemők számára készített előadásokon felnőttként, a csecsemők reagálásain keresztül egy olyan rituális folyamat részeseivé válhatunk, melyet korábban csak a törzsi társadalmak résztvevői élhettek át. Korunkban, az ipari forradalmat követő évszázadokban, a játék, az ünnepek egyértelműen a szabadidő eltöltésének keretei közé szorultak, szemben a munkával, melynek hasznossága egyben az előbbiek haszontalan léhaságát is feltételezi. A földműves társadalmakban átlag 150 ünnepnapot ünnepeltek. Ezek az ünnepek mind a közösség érdekeit szolgálták, a közösség értékeit tükrözték. A játékok és a szertartások is magasabb rendű célokat követtek. A csecsemők játéka szintén része annak a munkának, melyen keresztül megismerhetővé válik számukra is a világ. Ez a játék igazán komoly dolog! A színházban, ünnepi körülmények között, mi is részesei lehetünk ennek a rituálénak, együtt tehetünk olyan felfedezéseket, melyek művészként – és a nézőtérre ülve is – boldog lebegés áramkörébe vonnak minket.

Morzsa és tapasztalatok; a közös munka első gyümölcsei

A legkisebbek mit sem tudnak a színházi konvenciókról. Persze, ez anélkül is működhet, hogy tudatosítanánk, hiszen a mamák, ölben tartva csemetéjüket, a színpad felé fordulva várakozással telve figyelnek, s ez a viselkedés a kicsiket is befolyásolja. Abban is dönthetünk, hogy csak a legutolsó pillanatban engedjük be a kicsiket a nézőtérre, hogy az unalom és a várakozás ne verje szét idejekorán a figyelmüket. Bármennyire is konvencionális a tér (legyen akár a legkevésbé alkalmas guckkasten-színházról szó), a színpad és a nézőtér közötti szabad átjárhatóságot biztosítani kell. Az eltotyogó kicsik biztonságos visszatalálását se akadályozhatja semmi. (Például a túl erős fény, vagy a sötét nézőtér.) Ha vonzó, amit látnak, közelebb mennek, utánozzák az ott történeteket, ha megijednek, a mamájukhoz szaladnak. A színpadi események a kicsik számára valóságos eseményként hatnak. A történések, mint valami ismert dolog illusztrációi, érdektelenek. Jelentőségre, mint olyasvalamire, ami önmagában is érdekes, az előadás során kell szert tenniük a látottaknak. A színpadi események egymásutániságának dinamikája adja az előadás anyagát, ívét és csúcspontjait.

A csecsemőszínház rokon törekvéseket mutat a repetitív kompozíciókkal is, hiszen a megismételt elemek ebben a korban szinte nélkülözhetetlenek. Az ismétlések barátságosabbá, ismerőssé, ezáltal megragadhatóvá és átélhetővé teszik az előadást, s rajta keresztül az életet.

Fontos tudni, hogy csecsemőkorban a gyerekek még nem elszakíthatóak az édesanyjuktól, nevelőjüktől. Felnőtt és csecsemő a színházban is elválaszthatatlan. Együttléti lehetőséget ad arra, hogy mint a színházi rituálé különleges formáját is szemlélhessük ezt az előadástípust. A színpadi történéseknek a felnőttekre is hatniuk kell. Nem mellesleg, soha annyi boldog mama nem ült még színházban a nézőtéren, mint ezeken az előadásokon. Mindegyikre átragad az a felismerés, hogy a kicsikre igenis jótékony hatást gyakorol a színház. Miközben a mamák azt sorolják, hogyan hatott gyermekükre a játék, mit vettek észre, mikor, hogyan reagáltak a kicsik, felismeréseik saját élménnyé lényegülnek. Együttérzésük saját érzéssé válik, a gyerekek öröme a mamát is felszabadítja. Abban a korszakban ad lehetőséget számukra boldog együttlétre a színház, mikor elszigeteltségük, bokrosodó feladataik okán a „gyesbetegség” nevű szindróma szokta jellemezni őket.

A gyerekek egymásra is figyelnek. Az izgatottság, az ijedség hangjai vagy a nevetés végigmorajlik rajtuk is, mint az „igazi” közönségen. Norvég előadók mesélték: sokfelé jártak már a világban és általában siker arattak, mert mindenütt értették előadásukat. (Vigyázat! A megértés itt nem a verbálisához kötődik, ebben az esetben sokkal inkább a színpadi események beleélésének megélését hívhatjuk így. Most igazán a színházi hatásmechanizmusok gyökereinél járunk!) A színészek legjobb hatásfokkal akkor játszhattak, ha közel egyidős gyerekek ültek a nézőtéren. Ebben a korban egy-két hónap is számít, hát még az éves különbségek. Egy másképp, máshol reagáló gyerek szétveri a többiek figyelmét, elvonja őket az előadástól. (Felnőtt színházlátogatók számára is ismerős lehet ez az érzés. Ha egy előadáson a látottakra harsány feltűnéssel reagáló bennfentes, vagy rokon néző mellé ülünk, jó esélyünk van arra, hogy kimaradjunk a játék élvezetéből.) Általában kérni szoktuk ezért, hogy négy évesnél idősebb gyereket ne hozzanak a többiek közé, mert az idősebbek, gyorsabb reagálá-

saikkal, nem teszik lehetővé a kicsik számára a dolgok nyugodt megfigyelését, befogadását. (Persze, arra most is törekednünk kell, hogy ne írjunk elő betarthatatlan, a családok szétszakítását feltételező ostoba szabályokat!)

Az Európai Unió „Glitterbird – művészet a legkisebbekért” program biztosította, három évig tartó együttműködés és próbafolyamat, minden magyar résztvevő számára üdítő lehetőség. Az elmúlt évben háromszor tartottunk nyilvános próbát bölcsődei metodikai szakembereket, pszichológust, agykutatót és zeneterapeutát is megkérdezve a hatásokról.

Egymás munkáiból is tanulunk, s a hosszú próbafolyamat lehetővé teszi, hogy a levont tanulságok következményeként eredeti elképzeléseinken, akár gyökeresen más irányba is, változtassunk. 2005. október 28-30. között, a pályázati együttműködés félidejében szeminárium és fesztivál lesz Budapesten, ahol az öt közreműködő ország bemutatja addigi munkájának eredményét. Norvégia, Franciaország, Dánia és Finnország egy-egy produkcióját, a magyarok mindhárom előadásukat közönség előtt fogják játszani. A további előadások a nyitott szemináriumon kapnak demonstrációs lehetőséget. (Minden ország három produkcióval készül.) A budapesti találkozó (ami után még egy évünk lesz a párizsi záró-rendezvényig) reméljük, hogy megteremti annak a lehetőségét, hogy a hátralévő időben a partner országok művészeinek tapasztalatait is beépíthessük a mi munkánkba. Azt is reméljük, hogy ez a találkozó az ő munkájukat is segíti, és Párizsban, a záró rendezvényen már közös tanúságokról fogunk számot adni egymásnak – és a francia közönségnek. Talán az sem szerénytelen óhaj, hogy ezzel az együttműködéssel Magyarországon is kivívjuk a csecsemők és mamáik számára a színházlátogatás jogát és lehetőségét, s példánk itthon is újabb tehetséges művészeket inspirál a további gyerekszínházi, csecsemőszínházi kísérletezésre, felfedező munkára!



Egy kiállítás képei

Látogatás-előkészítés a *Fény és árnyék* (Múcsarnok, 2005) című
– vagy bármilyen más – képzőművészeti kiállításra¹

Az itt közölt tevékenységfüzér nem aspirál drámafoglalkozás minősítésre, csupán ötleteket szándékozik felvillantani arra vonatkozólag, hogyan közlekedhetünk – játszva – a kívül és belül „látható” között.

¹ Az óra alatt bemutatott festmények, grafikák reprodukciói a megjelölt kiállításához kapcsolódnak, de természetesen más mintákkal is helyettesíthetők.

Időtartam: háromszor 45 perc, de akár egy tanórából kiragadott 10 percben is eljátszható a felsorolt feladatok közül az adott pedagógiai célnak megfelelő.

Csoport: 15-17 fő, 14-16 éves fiatalok.

Helyszín: drámaterem (tanterem), szabadon hozzáférhető kellékekkel, jelmezekkel, néhány reflektorral.

Cél: ismert képzőművészeti fogalmak használatával belső élményforrások kutatása, a vizuálisra való érzékenység és nyitottság fokának növelése.

I. Lásd a képet!

Ahhoz, hogy egy képet lássunk és értelmezzünk, nem kell különösebben műveltnek lenni, de a jó megfigyelőképesség elengedhetetlen hozzá. A műértés gyakorlati megvalósulásának első fázisa a mű vizuális érzékelése. Az előttünk megjelenő kép szavakkal történő leírása is művészet: a vizuális valóság szavakba öntésének művészete. Ha a képleírás pontos és objektív, láthatatlanul is bárki láthatja – belül. Itt arról van szó: látjuk-e pontosan mi is az, ami befogadásra vár?

Egész csoportban:

Képleírás

Egy percig igen egyszerű, modern festményt vagy grafikát mutatunk fel a csoportnak. A rendelkezésre álló idő után az arra vállalkozó emlékezetből igyekszik minél pontosabban leírni (pl. Hantai Simon, Buraglio, Toroni festményeit).

Tárgy-olvasás

Vakjáték-változat: valakinek, aki nem láthatja, kezébe adunk egy szobrot, Braille-írással grafikát. Mondja el a többieknek, mit érzékel!

A játéknak – a többiek szerepét tekintve – két változata is van:

- Ők sem látták még soha a tárgyat, grafikát, és a leírás alapján igyekeznek elképzelni.
- Ismerik, látják a leírt tárgyat, s a leírás pontosságára ügyelnek, esetleg kérdéseket is tehetnek fel a leírónak.

Páros munka:

Rajzold le a képet! (5-5 perc)

Kiosztunk mindkét fiatalnak egy képet. Egyik szavakkal írja le (ismerteti, elmagyarázza) a kezébe adott képet a másiknak, aki az instrukciók alapján lerajzolja. Ezt követően szerepet cserélnek. Párbeszéd formában hatékonyabb lehet a közös munka. Kezdetben egyszerű képeket válasszunk, amelyeken a művészi stilizálás foka alacsony!

Az asszociációs értelmezéssel szubjektív síkra terelhetjük a befogadást. Itt már arról van szó: milyen kapcsolat jött létre a tárgy és a néző között, s a „találkozás” által milyen személyes rétegek mozdulnak meg? (Fontos-e számomra a kép? Mit akar vele üzeni az alkotó? Tetszik-e ez a forma, amelyben az üzenetét elmondja a művész?)

Egész csoportos munka:

Asszociációs játék

Mondd ki az első három szót, kifejezést, amely eszedbe jut a bemutatott reprodukció alapján!

Ez a játék sokat segít a sokszor értelmezhetetlennek tűnő modern képek befogadásában (pl. Picasso Quién c. csendélete kapcsán a „plakátmagányban ázó éjjelektől” kezdve az első nap az iskolában érzéséig sok minden jutott eszükbe).

II. Néhány festészeti műfaj

A képeket műfajuk szerint – elnagyoltan – a következő fő csoportokba oszthatjuk: portré, csendélet, jelenet (tabló), tájkép...

Ez lehet munkánk logikai menete is. Technikájuk, anyaguk és a korszak szerinti csoportosításukat bízzuk a rajzórákra!

1. Portré (egy portré bemutatása, pl. *Degas: Pilet, a csellista* vagy *Perronneau: Daniel Jousse jogász arcképe*)

- Mi (volt) a portré szerepe? Hogyan készült? Milyen tárgyak láthatók a képen? Milyen ruhában ábrázolják a modellt? Hogyan erősítik ez utóbbi elemek az ábrázolt személy karakterét vagy esetleg milyen plusz információkat hordoznak róla?

Önismereti játék

A: Tervezd meg a saját portrédat! Milyen ruhában lennél, milyen lenne a beállítás, az arckifejezésed? Hol festetnéd le? Milyen rád jellemző dolgok, tárgyak lennének még a képen?

B: Tervezd meg egy társad portréját (ld. az A pontot)! Olvasd fel a csoport előtt – ha a portré tulajdonosa magára ismert, akkor jelezze a csoportnak! (Ha nem ismer magára, az is érdekes beszélgetést indíthat...)

C: „A” saját magáról és B A-ról készített portrétervének összehasonlítása.

2. Csendélet

Kis csoportokban:

- Állítsatok össze egy csendéletet a teremben található tárgyakból! Alkalmazatok olyan megvilágítást, amely az általatok komponált csendéleten még inkább kiemelik az elemeket, amelyeket fontosnak tartotok!
- A csendéletet megtekintők improvizálva találjanak ki és meséljenek egy olyan történetet, amelyre a csendélet tárgyai inspirálják őket!

3. Tájkép

- Láttál-e már olyan tájat, melyet szívesen megfestettél volna? Próbáld leírni, hogy mi is lássuk!
- Milyen a *belső tájad*? Rajzolj néhány vonással egy tájat, amely kifejezi pillanatnyi lelkiállapotodat!
- Relaxálás: milyen tájat látsz a közösen hallgatott zene hallatán?

Minél részletesebben képzelj el! Oszd meg velünk az élményedet! Helyezd bele magad a képbe: mit csinálsz, hol vagy? Harmóniában vagy-e a tájjal?

4. Tabló, jelenet

Kis csoportos munka:

- Tanulmányozzatok a katalógus jeleneteket ábrázoló képeit, s próbáljatok beállni a kép ábrázolta alakzatba (pl. *Bigot: Szent Irén Szent Sebestyént ápolja*)!
- Alkossatok egy tablót, amelynek a többiek adjanak címet vagy tervezzenek hozzá hátteret!

Egész csoportos improvizáció:

- Szervezzetek múzeumlátogatást a kis csoportban ábrázolt tabló köré, amely során a tárlatvezető a képet magyarázza! (Ez a játék játszható úgy is, hogy a tabló megszemlélésére meghatározott idő áll rendelkezésünkre, aztán a tabló „felbomlik”, csak az emlékezetben marad meg. Ezt a képzeletbeli emlékképet magyarázza a tárlatvezető. Kérdéseket is feltehetünk.)

Az órák során végzett tevékenységekkel – reményeim szerint – sikerült felébresztenem az érdeklődést a tárlat anyaga iránt. Másrészt – kihasználva azt az alaptételt, hogy a képzőművészet vizuális nyelve a mindennapi élet vizuális elemeiből építkezik – kulcsot találtunk a megértéshez, szélesebbre tárva ezzel a kaput a befogadás előtt.

Vatai Éva írása