

# Drámamodellek

Kaposi László

## Bevezető

A következőkben a tanítási dráma modelljeinek felvázolásával próbálkozom.<sup>1</sup> Az alábbi modellek kapcsán nincs általam ismert és érvényesnek tartott szakirodalom: ha nem a gyakorlatból merítenék (tehát a mások és magam által művelt tevékenységből), akkor azt mondanám, hogy saját „kútfő” a származási hely...

Évente egy-kétszáz drámaóra tervezetét olvasva és nagyjából ennyi levezett órát/órarészt látva természetesen tekinthető, hogy kerestem bennük azt, ami közösnek mondható. És volt olyan is, hogy nem kerestem, csak nem lehetett nem észrevenni. Elsősorban nem a témaválasztás foglalkoztatott, bár az is fontos és érdekes kérdés, hogy honnan veszik a témákat a drámatanárok/tanárjelöltek, milyen témákat találnak meg, s miféle témák találják meg őket. Sokkal inkább érdekelt az, hogy a választott témát milyen utakon-módokon dolgozzák fel az egyes órák tervezői, vezetői. Figyelve a feldolgozási módokat, rá kellett jönnöm arra, hogy a „dramaturgiai szerkezet” megválasztása nem független a témától. Viszonylag rövid idő alatt sikerült olyan megoldásokat találnom (felfedeznem vagy észrevennem – eldönthetetlen, hogy mennyi ebben a kitalálás és a megtalálás aránya), amelyek alkalmazása adott (jellegű) témáknál gyakorinak bizonyult. Az, hogy vannak közös, gyakran használt és eredményre – használható drámaórákra – vezető megoldások, nem jár együtt azzal, hogy feltétlenül és kötelezően kellene használnunk bizonyos gondolkodási sémákat. A témák egyedisége, a tanár egyénisége, a csoport összetétele, aktuális adottságai, pillanatnyi állapota szerencsére számtalan egyedi vonással ruházza fel a drámákat. De az egyedi vonások mögött ott van a szerkezet – akármennyire is takarják azt az egyedi elemek, felsejlenek a tartóelemek, időnként határozottan felismerhetők egyes panelek.

Az ilyen irányú kutakodásból születtek a drámamodellek. Eleinte két alapmodellt különítettem el. Ma már négy modell körvonalait látom biztosan, ezeket tanítom is. Itt tartok, s nem gondolom azt, hogy valaminek a végére értem...

## I. Központi figura köré szervezett dráma

A modellhez tartozó drámaórák szerkezeti felépítése:

1. *A kontextus és a történet* tanár által megkötött, vagyis előzetesen eldöntött *elemeinek* (nevezhetjük ezeket *peremfeltételeknek* vagy *megkötéseknek* is) *ismertetése*. Ami itt előkerül, azt a tanár készen hozza. Ezzel azt is szeretnénk rögzíteni, hogy *a tanárnak be kell vinnie* olyan *információkat*, amelyekkel a képzeletbeli világ építésekor annak kereteit, jellegét megkötheti. Azt és annyit, amittől ráismerhetünk: igen, ebben a világban játszódik játékunk, és nem valamelyik másikban. Egyéb szaktárgyak tanáraihoz hasonlóan a drámatanár is minden esetben valamiről, és nem akármiről akar tanítani. Ma éppen miről is tanulunk – ez ügyben neki kell döntéseket hoznia, ezt a felelősséget többnyire nem ruházhatja át másra. Eközben figyelembe kell vennie, hogy kikkel dolgozik: a tervezés első lépcsője mindig, bármilyen pedagógiai módszer alkalmazása esetén a csoport és a cél összevetése. A témaválasztás egyik forrása így a csoport maga: direkt vagy indirekt kéréseik egyaránt hozhatnak témát. De az esetek többségében mégis a tanár határozza meg a közös tanulás tárgyát, és így módja-lehetősége is van előzetesen felkészülni arra.

A kontextusépítés előre eldöntött elemeinek átadására a legegyszerűbb forma a tanári közlés. A tanár a történet gazdája, meséli azt, amit tud (megosztja velünk, amit a tervezés, előkészítés során eldöntött). Amennyiben ez a megoldás rendszeresen visszatér, miszerint a tanár az óra elején „csak ül és mesél”, akkor az az órák sorozatában (és nem egyszeri alkalmakban gondolkodva) hamar unalmassá

<sup>1</sup> Tanfolyamvezetői és egyetemi oktatói munkámból (így, ebben a fontossági sorrendben) sokan ismerhetik már az itt közzétett tanulmányt. Jó néhány éve használom már a képzésben, ezer fő körüli lehet azoknak a száma, akik ennek alapján tanulták a tervezést. A drámamodellek a 120 órás drámapedagógiai továbbképzések tematikájának részévé és fontos anyagává vált, hasonlóképpen a Nyugat-magyarországi Egyetem győri szakirányú képzésein is sokan tanulták, és beépült az integrációs pedagógiai program drámapedagógiai tárgyú tanfolyamainak anyagába is. De még nem publikáltam. Az a változat, ami az interneten sokaknak elérhető, az az integrációs pedagógiai program segédanyaga, a felsőoktatás hallgatói számára készült: soha megvalósított képzések segédlete. A szerző akaratán kívül került fel a netre. Ez itt most egy legális publikáció. A neten már elérhető és az itt közölt változat számos ponton szó szerint, másutt pedig csak lényegileg egyezik. És egyes pontokon pedig sehogyan nem egyezik, mivel ez az írás a neten beszerezhetőhöz képest javítottnak (pontosított, jelentős mértékben kiegészített változatnak) tekinthető. Így előáll az a suta helyzet, hogy az első kiadásból rögtön javított változat lett.

válhat a résztvevők számára. Többek között ezért is alkalmaznak a drámatanárok, a gyakorlottságuktól és az igényességüktől függően változó mennyiségben és minőségben, egy-két tucatnyi kontextus-építő konvenciót (vagyis eljárás szintig kidolgozott munkaformát).

2. *Kérdések segítségével a központi figuráról alkotott kép bővítése.* Ahhoz, hogy tanár és tanuló közös játéka jöhessen létre, elengedhetetlenül szükséges, hogy a tanulók a sajátjuknak érezzék a vizsgált figurát, helyzetet, történetet, amihez pedig a szerencsés témaválasztás mellett az is szükséges, hogy ők maguk részesévé váljanak azok kitalálásának, kialakításának. A tanár tanítani akar, azt is tudja, hogy miről, a tanuló pedig (feltehetőleg) játszani akar a drámaórán. Kötésre, oldásra egyaránt szükség van itt: ebben többnyire még a sorrend sem mindegy. A *tanári kérdéssel* a legegyszerűbb formai megoldást említettük: mielőtt játékra váltunk, a kérdésekre adott válaszaikkal a tanulók tovább építhetik-gondolhatják a központi figurát. Beengedni a résztvevőt az órába – az alkotás lehetőségét előjelezni számára, mert eddig még csak befogadó volt. Közössé tenni azt, ami a tanár előkészítő munkájával, és ezen munka eredményeinek „tálalásával” indult.
3. *Kontextusépítő eljárásokkal a központi figura részletezése, alapos kidolgozása* következik. Ismét fontos a sorrendiség: fel kell építenünk a központi figurát, mielőtt valamiféle bonyodalom elé állítjuk. Nem terhelhetjük a tanulókat egyidejűleg – lévén logikai nonszensz – azzal a kétirányú feladattal, miszerint vizsgálják meg annak a figurának a döntési lehetőségeit, akit nem is ismernek. És nem is ismerhetnek, tegyük hozzá, mert tőlük függetlenül talán nem is létezik, hiszen *mi alkotjuk meg, itt és most.* Ebből következik az, hogy – szerencsés esetben – a bonyodalom bevitele a drámaórákba a figurák kontextusának kidolgozását követően történik meg. Ne tévesszük össze a színházat a tanítási drámával! Az előbbinél készen van a figura, az író már megalkotta, és a színészek is hat héten keresztül ismerkedhettek vele. (Ott akár az első mondatokban is „süvíthet a bonyodalom előszele”...)
4. *A bonyodalom bevitele és kibontása* a következő fázis, az erre a célra kidolgozott narratív formákkal. A drámaóra során a történettel végzett munka közös alkotás lesz, de a történet egyik legfontosabb indító elemének, a bonyodalomnak a kijelölése (kiválasztása) a tanár feladata kell, hogy legyen. Ha tudni kívánjuk előre azt, hogy az adott órán miről is tanítunk, akkor ettől nem (vagy csak kivételes esetekben) tekinthetünk el. Természetesen már a bonyodalom első hullámveréseinél is lehetővé kell tenni a résztvevőknek a hozzáférést: attól még, hogy a bonyodalom bevitele a tanár feladata, szó nincs arról, hogy annak hatását, a „következő lépést” is mindig ő fogja eldönteni. Ha tanórai keretekben gondolkodunk (és miért ne tennénk ezt?), akkor egyértelmű, hogy a rendelkezésre álló időtartamok miatt nincs lehetőség hosszú történetbonyolításra. Ami, valljuk be, általában jól is tesz a drámának, amely már csak műfaji okok miatt sem igényli a hosszú történetet. (Egy ötfelvonásos drámában persze lehet sok fordulat és a történet szállította meglepetés. Az iskolában jobbra egyfelvonásosokat játszottunk...)
5. A történettel végzett munkának a célja az, hogy eljussunk olyan helyzetekhez, *ahol már nem kell tovább építeni a történetet, ahol „megállhatunk”,* s ahol a munka irányt válthat: a horizontálisból a vertikálisba. Ez a drámaórák mélyítő szakasza: számos színházi forma szolgálja eszközként ezt a munkafázist. A legtöbb erős hatású, igényes konvenciónk ehhez a szakaszhoz áll rendelkezésre. Ezek a formák sokkal nagyobb színházi elvárásokat támasztanak a játékosok és a játékot vezető felé egyaránt – ha a viszonyítási alap a drámák kontextusépítő vagy narratív szakaszának színházi igénye. A drámában megvalósul egyfajta természetes rend: a kontextusépítés során alig van megjelenítési igény, a narratív szakaszban használt formák valóságközeliek, míg a mélyítő és reflektív szakaszok emeltebb színházi nyelven beszélő, erősebben stilizált, összetett formákat (is) hoznak. A tanítási dráma ezzel megteremti a szükséges és fokozatos átmenetet az osztálytermi, aktuális valóság és a fiktív világ között. Éppen ezért a dráma felvezetése nem igényel külső (egyben gyakran külsődleges) eszközöket, például nem igényli a szabályjátékos előkészítést. Ha arra szükség van az adott órán, akkor annak egyetlen érvényes mögöttese lehet: a csoport miatt vált fontossá valamilyen speciális fejlesztő tevékenység. (Ez a nem a dráma felől érkező igény természetesen jogos és fontos lehet...) A mélyítő szakasz eseményei a központi figurára épülő drámában egyértelműen azzal járnak, hogy a hős kerül valamilyen megoldandó feladat, probléma elé (válsághelyzetbe, döntési helyzetbe kerül – ezeket a kifejezéseket is gyakran használjuk, teljes joggal, de nem minden esetben ilyen súlyúak a feladataink). Ennél a drámamodellnél a „vég” jól látható: variációkban, de jól tervezhető az óra második fele is, így a tervezés során kereshetők és találhatók formák a mélyítő szakasz során vizsgált tartalmakhoz. A tervezés pedig a drámában ebből áll: formát keresünk a tartalomhoz, sokkal ritkábban fordítva.

6. A történetnek a mélyítő szakaszhoz képest nyugvópontra juttatása, lezárása, a szálak valamilyen szintű elvárása megkerülhetetlen feladat. Mondjuk ezt annak ellenére, hogy *a drámában a megértésben kell előrébb lépniünk*, és nem feltétlenül a történet szerinti vég elérése a feladatunk. Az, hogy a résztvevőknek mennyire fontos a történet lineáris teljes lebonyolítása, az életkorfüggő is: óvodásoknál, alsó tagozat elején lévőknel ez gyakran elemi igény, ki kell szolgálni. Minden drámaóra utolsó fázisában *sor kerül valamiféle visszatekintésre és ezzel együtt a csoportos játék belső, közösen elvégzett értékelésére*, ami semmiképpen nem tévesztendő össze az iskolai értékeléssel/minősítéssel, az értékelés más módszertanok szerinti értelmezésével. Ezzel együtt igaz, hogy az értékelés nemcsak így, tömbösítetten van jelen a drámában: az egyeztetés-megjelenítés-értékelés egy-egy drámában többször is előforduló szekvenciájában már sokkal korábban szerves része a tevékenységnek. A központi figurára épülő drámamodell szerinti játékot záró szakasz – a dráma reflektív szakasza – lehetőséget ad a történet befejezésére és/vagy a lehetséges variációk tisztázására, játékbeli kipróbálására, és a közösen végzett értékelésre, visszatekintésre (az adott drámától és a csoporttól függően szerepben vagy szerepen kívül végzett munka során).

A tanulók az ezen modell szerint szervezett drámaórákban többnyire csoportbontással dolgoznak. A képzeletbeli világon belüli szerepeiket váltogatják: a központi figurát a csoportbontásos munkában gyakran minden (kis)csoportban játssza valaki. Szó sincs arról, hogy bárki is a tanulók közül „főszereplő” az órát! A központi figura megjelenítése soha nem egyetlen tanulóra hárított feladat – inkább állítható az, hogy általában egyszerre többen is magukra veszik ezt a szerepet. A modell szerint minden más szerep eljátszásának oka és célja ennek a figurának az építése. Egyetlen szerep lesz részletesen, időnként egészen árnyaltan megrajzolt, az ábrázolásban az egyénített figura szintjére is eljutó, míg az összes többi szerep ehhez képest legfeljebb a karakter szintjén felmutatott, afféle dramatikus vázlat, skicc. Ezek döntő többsége azért lesz a dráma része, hogy tükröt tartson a központi figurának (a klasszikus hamleti értelmezéssel). Természetesen a tükrözés lehet akár görbe, belefér a provokáció, a kihívás is.

A központi figurára épülő drámában ellentétes tendenciák jelennek meg a színházi követelmények terén: míg a (kis)csoportos munka biztonságot jelent azoknak a tanulóknak is, akik nem rendelkeznek drámaszínjátékos tapasztalatokkal (ez gyakran együtt jár azzal, hogy gátlásokkal viszont igen), ezzel szemben a csoportos beszámolók időnként tiszta színházi helyzetet teremtenek, amikor van előadó és néző, amikor „valaki keresztülmegy a térben, míg a másik nézi”. Ezekben nehezebb megbújni, mint az egész csoportos játékokban (lásd a következő modelleket!), amikor a bizonytalanok szereplőként a háttérben maradhatnak, ha akarnak, illetve amikor nincs néző, olyan személy, aki *az adott pillanatban a szervezési rend alapján kívül marad*.

A modell szerint szervezett drámaóránál a válsághelyzet környékén gyakori az, hogy a már kellően részletezett figurát nem tudja bárki megjeleníteni a kiscsoportból. Ez mindenképpen korlátozó, de nem zárja ki azt, hogy azok, akik már nem szívesen játsszák egy csoport elé kitett jelenet keretei között a központi figurát, hogy a helyében tudjanak gondolkodni, érezni, a sorsának, helyzeteinek megértésében előre tudjanak lépni. Mindez természetesen a résztvevőkre koncentráló, érzékeny tanári jelenlét esetén semmiféle problémát nem jelent, hiszen kereshetők olyan formák, amelyek a játszóknak többségének biztonságosnak számítanak majd...

A központi figurára épülő drámában a tanár többnyire munkavezetőként, szerepen kívül dolgozik. Annyira igaz ez, hogy ha éppen nem ezt teszi, akkor érdemes egy pillanatra elgondolkodni azon, hogy a szerepbélésével milyen más tanári feladatát nem látja el. A tanár szerepbe lépésének terén az képez akadályt, amit az imént említettünk: a szervezési rend: a tanár nem állhat be hosszabb időre egyetlen kiscsoportba, mert akkor a többiek munkájával nem tud foglalkozni, arról még az alapvető információk begyűjtésében is „akadályoztatva lesz”.

Éppen a fentiek miatt választják előszeretettel ezt a drámamodellt olyan kezdő drámatanárok, akiknek a szerepben végzett munka terén esetleg még bizonytalanságaik vannak. Gyakran még olyan esetekben is ezt teszik, amikor az adott témához nem a központi figurára épülő dráma az adekvát feldolgozási mód, amikor az inkább kerülendőnek minősül, mint követendőnek.

A modell szerinti munkának az egyik veszélye a tanár számára ez a szerepen kívüliség: kirekesztődhet a saját maga által szervezett játékból. Éppen ezért ennél a modellnél két okból is érdemes kihasználni minden olyan lehetőséget, amikor egész csoportos játék indítható: így legalább időnként nem kényszerül a külső megfigyelő szerepkörébe a tanár, vagyis ezekben a pillanatokban szerepbe léphet, illetve a csoport számára formai változatosságot jelenthet a csoportbontásos „fordulók” között az egész csoportban végzett tevékenység.

A modell szerinti tanóra kb. harmada rendre a kontextusépítésről szól. Az, hogy milyen hosszú a dráma képzeletbeli világának felépítése, az függ attól, hogy maga a kontextus mennyire távoli a dráma résztve-

vóinek hétköznapi világától – é. mennyi információt kell bevinni az órába. Legkésőbb az óra felénél már a drámaóra központi kérdésével célszerű foglalkoznunk (a fókuszról van itt szó). A végéről visszafelé számolva legalább 10 perc rendre szükséges a történet lezárásához, a szálak elvarrásához, az értelmezéshez, vagyis a reflektív munkaszakaszra. Mindebből következik, hogy állandóan az órára figyelve dolgozunk: keressük azokat a formákat, amelyek gyorsítják a csoportbontásos munka eredményeiről szóló beszámolót (pl. állókép alkalmazása, szükség szerint a szereplők kihangosításával vagy éppen a mikrojeleket említhető, mint gyakran alkalmazott gyorsító formai megoldás).

## II. Csoportra épülő dráma belső problémával

Ha egy szakaszon kellene elhelyezni a drámamodelleket, akkor a központi figurára épülő lenne az egyik, és a két csoportos drámamodell közül ez, vagyis a belső problémára épülő lenne a másik végpont. Az angol drámapedagógia eszményeihez (a kb. két évtizede lefordított és kiadott alapkönyvek alapján ezek nem ismeretlenek hazánkban) sokkal közelebb áll ez a fajta dramatikus tevékenység, talán az összes drámamodell tekintetében is a legközelebb. Itt minden résztvevő saját figurát alkothat, és a tanári szereptípusok teljes köre alkalmazható. A tanár szerepet is vált, többnyire két figurát játszik, egy csoporton belülit hosszasan, és rövidebb időtartamban legalább egy külsőt: hírhozót, provokátort, ellenséget stb. A résztvevők ritkábban váltanak szerepet, ha teszik ezt, akkor tanári felszólításra, és nem maguktól.

A modellhez tartozó drámaórák szerkezeti felépítése:

1. *A dráma világának körülhatárolásával* indul a modell szerinti dramatikus tevékenység. Pontosan kell tudnunk azt, hogy hol és mikor játszódik történetünk. Ehhez a tudáshoz a tanár által megadott peremfeltételek szükségesek, majd azoknak a játzókkal kialakított közös, egységes értelmezése. Más kérdésekben, a peremfeltételekkel, tanári kötésekkel le nem fedett kontextus-elemek kapcsán csoportos egyezségek sora, sorozata szükséges.
2. A kontextus alapelemeinek rögzítése után *a választható szerepek körének kijelölése* következik. Gyakori (de messzemenően nem kizárólagos) törekvés zárt modellhelyzet felállítása, ahol valóban láthatók az előző pontban említett „határok”, mint például elzárt, önellátó település a hegyek között, hajótörtek egy lakatlan szigeten, expedíció tagjai, hajó utasai a nagy felfedezések korában. A szerepekkel kapcsolatban egész csoportban végzett tevékenység mindig időigényes, éppen ezért a drámatanárok gyakran alkalmaznak „gyorsító” eljárásokat: például bizonyos kérdésekben nem a tanulókkal együtt döntenek, hanem a frontális szervezésű egyeztető megbeszélések<sup>2</sup> helyett előre vázolják, kidolgozzák a szerepeket, s ún. szerepkártyák – cédulák, egyes mai kontextusokban kitűzők – formájában hozzák be azokat az órára. Ezeket sorsolásszerűen kihúzzák a játzók, de lehetséges az is, hogy egy-két kiemelt (a többség számára nehéz) szerepre a tanár kér fel játzókat. Mindennek ára van: ami a tanár számára időbeli nyereség, annak az ellensúlya a „nem miénk” kezelési mód esetleges megjelenése a tanulók részéről.
3. *A szerepek kiválasztásával* folytatódik a modell szerinti drámamunka. A tanár is választ magának szerepet<sup>3</sup>. Ehhez ajánlható az ismert, minden alapképzésen tárgyalt kilenc elemből álló szereplista.<sup>4</sup> Az előző pontban említettük, hogy a drámatanári munkában gyakori a csoporton belüli szerep mellett legalább egy „külső” szerep választása. A külső szereppel természetesen könnyen vihetünk be epikus információkat a játékba, de jobb esetekben túl is léphetünk ezen a szinten: a dráma szempontjából hasznos feszültségek teremthetők ezeken az egyébként rövid ideig játszott külső szerepeken keresztül, hiszen erős kihívásokat intézhetünk a csoport felé; segítségükkel megjelenhet a bonyodalom, impulzust adhatnak, és mozdíthatnak a történeten, avagy később mélyíthetjük velük a drámát. Ha a tanulók drámabeli szerepválasztásánál nem a verbális egyeztetést választjuk, hanem a szerepcédulák húzását, akkor a tanár által már megadott adatok kiegészítésével a résztvevők is hozzátehetnek a vázolt figurákhoz: bizonyos elemeket testre szabhatnak, alakíthatnak. A szerepkártyákon egy-két rovatot szokás üresen hagyni, és azokat a résztvevőkkel – rövid idő alatt – kitöltetni. Ezek általában lényegtelennek tűnő elemek: azt, ami a figura típusát meghatározza, azt a tanár adja meg, a résztvevők legfeljebb csak tónusokat rakhatnak fel, vagy színezhettek – de ettől a kevéske szabadságtól is sokkal inkább a

<sup>2</sup> Nyilván ez a legegyszerűbb és a tanulók által megszokott osztálytermi formákhoz a legközelebb álló szervezési mód.

<sup>3</sup> Célszerű rögtön a játék elején megkötni a tanár által választott szerepet. Az ehhez ajánlható nyelvi sémák: „ha nincs ellenetekre, akkor a mai játékban én X szerepét játszom”; „amikor ezt a szerepet játszom, akkor ez a kellék/jelmez lesz nálam/rajtam”; „a játék egy részében Y szerepét is én fogom játszani, ehhez ezt a kelléket/jelmezt használok majd”.

<sup>4</sup> A Norah Morgan és Juliana Saxton *Teaching Drama* c. könyvéből származó tanári szereptípusok első magyarországi közlése: Drámapedagógiai Magazin, 1994-es különszám, Kaposi László: *A tanár – szerepben*

sajátjuk lesz a figura. Érdeemes a szerepkártyákból többet készíteni, mint amennyi a csoporttagok száma, hogy ne jelentsen problémát, ha valakinek nem tetszik az a szerep, amit éppen kihúzott.

4. *A szerepek felvétele, kidolgozása játékon, megjelenítésen keresztül* történik – fontos, megkerülhetetlen és időigényes tevékenység. Amíg egy csoportnyi gyerek a drámában alkalmazható szinten kitalálja a saját szerepét, majd megtanulja a másiktól, hogy ő kicsoda lesz a játékban, avagy legalább annyit megjegyyez a másiktól, hogy ő hová, melyik csoporthoz, családhoz stb. tartozik a képzeletbeli világban, nos, mindez természetesen „viszi az időt”. Éppen ezért javasolható, hogy az ezen modell szerinti munkát tervezve dupla órában vagy órasorozatban gondolkodjunk. Rendre visszatérő, a gyakorlatban valóban fontos kérdés, hogy milyen neveket használjunk a dramatikus tevékenység során: a saját név alkalmazása megszüntetheti a távolítást, amiről pedig tudjuk, hogy a tanítási dráma egyetlen törvénye, és ami semmiképpen nem jó. Megtanulni minden résztvevő szerepbeli nevét – ez pedig rendkívül időigényes. A köztes megoldások jelentik a leginkább használhatókat: például többnyire elég a saját kisebb csoportomat ismerni, a többiekről pedig elég azt tudni, hogy nem közénk tartoznak, hanem egy másik kisebb csoporthoz (illetve azok közül melyikhez). Mintha a valóságban is így lenne... És lehet, hogy mindez a nevek használatára is jól alkalmazható megoldást jelent: csak a közelebbi ismerőseim nevét kell tudnom, a többiek kapcsán gyakran elég a hovatarozás ismerete. A figuráinkat a típus szintjén kell ismernünk, ezen a szinten a megjelenítésük is előbb-utóbb elvárható mindenkitől. A játékban töltött idővel arányosan – mondjuk egy összevont óra végére – egyre többet tudunk meg a figuráinkról, vagyis jó esetekben a megjelenítésben megyünk/mehetünk az egyénítés felé: egyre cizelláltabbak lehetnek az általunk játszott figurák.
5. *A viszonyok kidolgozásához* is játékot kínálunk a tanulóknak. A típusfigurák típusviszonyait kell itt kitalálnunk és tudnunk, mégpedig a fenti kitételekkel: vagyis kiről többet, kiről pedig kevesebb is elég. (Ritka, amikor a tanár készen adja meg, vagy próbálja megadni a viszonyokat. Természetesen próbálkozhatunk azzal, hogy paraméterezzük ezt a munkát: megadhatunk információt a szerepkártyákon, kit szeretünk, kit nem; a megfelelő pontokon elhelyezhetünk néhány, a viszonyokra utaló, tájoló nyelvi alakzatot. De mindez legfeljebb impulzus jellegű: részletezni a viszonyokat csak játékban lehet.) A személyes kapcsolatok dús rendszerének kialakítása röpké 10-20 perc alatt nyilvánvalóan nem lehet célunk: a csoport rétegződése viszont ennyi idő alatt is felépíthető és vizsgálható. A viszonyok térbeli leképezése (afféle térbeli szociometria) jól alkalmazható és ajánlható gyorsító forma.<sup>5</sup> Mivel a drámaóra első, vagyis kontextusépítő szakaszában vagyunk, kerülnünk kellene azt, hogy a szerepek és a viszonyok (szakmai zsargonban:) felrakására választott formák túl korán behozzák a bonyodalmat. Ennek súlyos mögötteseit az előző drámamodellnél részletesen tárgyaltuk. Gondos tanári előkészítést igénylő, és nem is mindig könnyű feladat olyan szituációkat kitalálni és megajánlani eljátszásra, amelyek mellett, hogy nem emelnek be konfliktusokat, mégis elég érdekesek a résztvevők számára, és mindeközben jól szolgálják a figurák és a viszonyok kidolgozását.
6. Az ezen drámamodell szerint szervezett játékokban *a fentieket követően jelentkezik a bonyodalom*, mégpedig érdekes és erős formákban, úgy, hogy a hatás alól ne lehessen kibújni, hogy a szerepeink szerint igen is azzal akarjunk foglalkozni. Mindig ott marad segítségként, így ennél a drámamodellnél is: a történet gazdája a tanár, ő az, aki eleinte a narratívákkal dolgozik, és emiatt (hiába, nagy úr a megszokás!) a későbbiekben is élhet epikus közlésekkel. (A drámapedagógiai szakirodalomban a tanári narráció kifejezés terjedt el ennek alkalmazására.) A csoportos játék – mint a drámafoglalkozások rendre – a történetépítéssel, a bonyodalom kibontásával folytatódik. Dramaturgiai feladataink a továbbiakban azonosak az előző modellnél említettekkel...

Az óra elején választott szerepeinket gyakran tanóra hosszát játsszuk – a tanulók ritkán váltanak szerepet ezen modell szerint<sup>6</sup>. A tanárnak – lévén hosszabb ideig dolgozik ugyanazon szerepből – gondosan mérlegelnie kell az alkalmazni kívánt tanári szereptípust, mivel a szerep korlátai megszabják a tanár irányítási lehetőségeit, ugyanígy befolyásolják a tanulók játékbéli szabadságát is.

A tanulók ennél a modellnél kapják a legtöbb lehetőséget az általuk választott figurák alakítására: hosszán és a csoportos munka biztosította „védett környezetben” dolgozhatnak szerepeiken (mindenki szerepben van, nem néz minket senki kívülről). Ezzel együtt ennél a drámamodellnél sem kizárt a csoportbontásos formák alkalmazása, de nem azok jelentik a jellemző munkaszervezési rendet.

A csoportra épülő drámák – főleg a csoporton belüli problémákra épülők – esetében jóval nehezebb a történet tervezése, hiszen a játszó szerepeikből sok izgalmas, érdekes és divergens ötletet hozhatnak be. A

<sup>5</sup> Alkalmazhatósága a játszó életkorától, avagy drámás gyakorlottságától függ.

<sup>6</sup> A tanár szerepváltásairól ld. a „külső” szerepről írottakat!

konszenzus kerestetése állandó drámatanári feladat, de ez azzal is jár, hogy eltérhetünk a történet tervezett vonalától. Ez önmagában nem baj, legfeljebb probléma: tanári feladatunk nem egy történet lebonyolítása, hanem egy adott probléma tanulmányozása, előrelépés a dolgok megértésében – konkrétan annak a megértésében, amiről a dráma szól. Amíg a dráma fókusza tartható, addig nem kell menet közben jelentősen átterveznünk az órát. Ellentétes esetekben improvizálni kell: egyes huszadik századból ismerős közösségi színházi irányzatokra emlékeztetően a tanár egyidejűleg a darab (egyik) dramaturgia, időnként rendezője, máskor színésze is, aki a társaival együtt a játékon keresztül valamit mindenképpen meg akar érteni a világból. Valamit: itt és most...

### III. Csoportra épülő dráma külső problémával

Az I. és II. dráma-modellel egyaránt rokonságot mutató, ún. „köztes” változat (az előző pont bevezetőjében említett szakasz közepére tehetnénk).

A modellhez tartozó drámaórák szerkezeti felépítése:

1. A dráma világának körülhatárolása (hol, mikor játszódik a dráma).
2. A választható szerepek körének kijelölése.
3. A szerepek kiválasztása.
4. A szerepek kidolgozása (játékban).
5. *A csoporthoz tartozást erősítő játékok.* A „milyen a mi falunk ünnepe”, „mire vagyunk büszkék” típusú csoportbontásos feladatok jól szolgálhatják ezt.
6. A bonyodalom jelentkezése, kibontása stb.

A szerkezetet összevetve a másik csoportos modellel azt állapíthatjuk meg, hogy egyetlen pont kivételével teljes az azonosság. Az egyetlen, de lényeges különbség ott található, ahol nem dolgoztatjuk ki a figurák viszonyait, hanem helyette a csoporthoz tartozás tudatát erősítő játékokat ajánlunk.<sup>7</sup>

Ez az eltérés a külső megfigyelőnek apróság, de a játékban mégis nagy jelentőségű: viszonyok nélkül a szerepeink vázlatosnak mondhatók. A drámaórában megjelenő problémára mint „közösség”, s nem mint egyén fogunk reagálni. (Megjegyzés: ha megjelennek a drámában a viszonyok, akkor a probléma „belsővé válik”, és a viszonyok mint erővonalak mentén rendre szembefordítja szereplőket. A kidolgozott viszonyrendszer hiányában mint csoport reagálunk a problémára: a közösség áll majd szemben a külső kihívással... Miután megfeleltünk annak, jöhet az újabb kihívás.)

Az óra elején választott szerepeinket tanóra hosszát játsszuk. A tanulók ritkán váltanak szerepet ezen modell szerint. A tanár annál gyakrabban. Az egyik szerepe csoporton belüli, míg a másik magas státuszú csoporton kívüli, vezető, gyakran a külső problémát hordozó figura.

### IV. Akvárium-dráma

A modellhez tartozó drámaórák szerkezeti felépítése:<sup>8</sup>

1. *A zárt modellhelyzet körülhatárolása:* mikor és hol vagyunk, miért vagyunk ott, miért nem megyünk, vagy miért nem tudunk elmenni innen stb. Ezek meghatározása a drámatanár feladata, hiszen azt, hogy miről tanulhatunk az adott órán, alapvetően befolyásolja, időnként pedig meg is határozza a kontextus maga, illetve annak a tanár által rögzített elemei. Olyan szabályzó eszköztől van szó, amiről csak ritkán lehet lemondani: oktatási környezetben ma még a tanár dolga a tanulási terület kijelölése.

Az akvárium-drámában egy kis létszámú, általában 4-5 fős csoportot vizsgálunk zárt modellhelyzetben. A szereplők közül az egyiket a drámatanár játssza majd, míg a többi figura a résztvevők egy-egy kiscsoportjának kezébe kerül: ők alakítják, formálják és jelenítik meg, ők hoznak a figura nevében és helyében döntéseket.

2. *A szerepek kidolgozásához csoportok alkotása.*  
A csoportbeosztás változatlan: egész órán ugyanazokkal dolgozunk együtt.<sup>9</sup> A sztori is befolyásolhat-

<sup>7</sup> „Azt ajánlom”: a drámatanárok által alkalmazott nyelvi fordulatok egyike. Időnként még akkor is alkalmazható, mert kevésbé iskolás atmoszférát szül, amikor a jelentés oldaláról kiinduló szigorú vizsgálat már más szót hozna.

<sup>8</sup> A már kétszer is említett szakaszon nem tudjuk elhelyezni ezt a dráma-modellt. A többivel együtt síkidomot – háromszöget – alkot.

ja, de az osztály létszáma is azt, hogy hány csoportra kell szétválnunk: azonos történet és modellhelyzet esetén is egy 36 fős osztálynál jóval több figurára van szükség, mint például egy 20 fős közösségnél. Drámaóráinkon a munkára alkalmas, tartósan működtethető (kis)csoportlétszám általában és legfeljebb 6-8 fő<sup>10</sup>, ennyi tanuló foglalkozik egy-egy figurával. Ehhez hozzá kell még adni a tanár által játszott szereplőt – vagyis ezen elemi számtan szerint 20 főnél 4 figura, míg az említett nagyobb létszámú csoportnál 6-7 figura kerülhet az akváriumba.

3. *A szerepekre vonatkozó megkötések ismertetése.*

Gyakori, hogy a figurákról személyi lapokat („dossziét” – ami már csak a mennyiség, a kidolgozás mélysége miatt sem téveszthető össze a szerepkártyával) kapnak a tanulók. Ezeken szerepel jó néhány alapvető információ, de korántsem minden. A játzók feladata a megadott információk függvényében azok kiegészítése: hozzátehetnek a figurához, „alakíthatják” azt.

4. *A szerepek kidolgozása csoportos tevékenységgel.* A (verbális) egyeztetés csak a kezdete a szerepek kidolgozásának. Játékot, játéklehetőséget kell biztosítani ahhoz, hogy a figurák életre keljenek. Ezek lehetnek egyszerű, a későbbi problémától, a bonyodalomtól távol álló helyzetek is: igazából arról van itt szó, hogy „élőben”, akcióban kell látnunk azt a figurát, akiről az eddigiekben csak beszélünk.<sup>11</sup> Az akvárium-drámánál nehezíti a helyzetet az is, hogy itt egyidejűleg többen felelősek egy-egy figuráért, ezeket a játékbeli elképzeléseket össze kell hangolniuk a tanulóknak.

5. *„Behelyezés az akváriumba”. A történet indítása* – a játék igazából itt veszi kezdetét. Nem mindegy tehát, hogy milyen ez a szituáció: izgalmas, feszültséggel teli volta miatt játékba viszi a tanulókat, vagy inkább ellentétes (feltehetőleg senki által nem kívánt) hatást ér el.

6. *Narratív közlésekkel (tanári megkötések) a bonyodalom bevitele és kibontása* stb.<sup>12</sup> A későbbiekben ennél a modellnél a drámatanárnak a saját szerepjátéka mellett ezek a narratív közlések jelentenek jóformán kizárólagos lehetőséget a játék szabályozására. A tanár „tud” a történekről. Természetesen szerepjátékon kívüli ez a „hiányos” tudása: információtöredékek birtokában van („a 3. napon tört ki az első nagyobb veszekedés, de ezt még el tudták rendezni”; „az első erőszakos eseményre a 5. napon került sor” stb.) Mintha időben az események után lennének, s fennmaradt volna a kísérlet naplójából néhány részlet. A többit megpróbáljuk rekonstruálni... És nyitott a vége. Rajtunk múlik...



**A drámamodellek közül** az elsőként említett áll legközelebb a megszokott osztálytermi gyakorlathoz: az ezen modell szerint szervezett tanórában a tanár többnyire szerepen kívül, afféle munkaszervezőként, gyakran facilitátorként (segítőként) dolgozik. Nyilván ez a drámamodel adja a legnagyobb biztonságot annak a tanárnak, aki kezdő a dramatikusan tevékenységben. Kezdőről és nem a szakterületen tájékozatlanságról beszélünk: az utóbbiak azzal tennének a legtöbbet a drámapedagógiáért, ha mással foglalkoznának. A drámapedagógia már rég szakmává érett, amit tanulni és gyakorolni kell ahhoz, hogy eredményesen alkalmazhatóvá váljék. Tanulása pedig (az ezzel próbálkozóknak visszajelzései alapján) nem kevés energiát és időt igényel...

A legtöbb bizonytalanságot, végső soron pedagógusi kiszolgáltatottságot az a tanár vállalja, aki a másodikként említett modellel dolgozik: a csoportra épülő játék belső konfliktus esetén nehezen tervezhető tevékenység... Az ilyen tanórák kb. az első harmadukban tervezhetőek biztosra, a későbbiekben variációkban (egyes esetekben pedig még azokban sem) láthatók előre. Cserébe az összes modell közül a legtöbb döntési lehetőséget adják a tanulóknak, akik gyakran élhetnek a saját tanulásuk tárgyában hozott döntés felelősségével – a drámában ezt értéként kezeljük.

A tanárral szembeni elvárások oldaláról is köztesnek számít a harmadikként említett drámamodel.

Az akvárium-dráma oktatási alkalmazására sok feldolgozandó szituáció és történet, ezeken keresztül számos tantervi lehetőség kínálkozik. Ezzel szemben a hazai alkalmazási tapasztalatok szűkösek.

<sup>9</sup> Ne legyenek „szeparációs félelmek”! Az akvárium-dráma alkalmazása nem olyan gyakori, hogy érdemben kellene foglalkoznunk azzal, hogy a változatlan csoportbontási rend elszigeteli egymástól a játzókat. Ez itt legfeljebb egy-két tanóra hosszát jelenthet meg, és legalább annyi előny is jelentkezik, mint amennyi hátrány.

<sup>10</sup> Ezen létszám felett gyakran jelentkeznek „tömegjelenségek”.

<sup>11</sup> Nagy különbség lehet abban, amikor a tanulók beszélnek egy figuráról, illetve amikor eljátsszák azt.

<sup>12</sup> Nem kívánt kulturális kötést (és így egyfajta ismertséget) biztosítanak az ilyen drámákhoz a televíziókban mostanában felkaptott „valóság alapú” műsorok.