

A rendezvény szervezése kiváló volt, a Magyar Drámapedagógiai Társaság mint vendéglátó nagyon segítőkésznek bizonyult a Magyarországot és a magyar nyelvet nem ismerők iránt. Nagy szeretettel fogadtatok minket, és ugyanezt a pozitív fogadtatást éreztük mindazon szervezetek, intézmények képviselői részéről is, akikkel ottlétünk során találkozhattunk. Megdöbbentő volt látni, hogy a viszonylag új keletű magyarországi drámatanítás és színházi nevelés milyen széles körben ért el nagyszerű eredményeket.

Köszönettel tartozom mindazoknak, akik az IDEA tanácskozását sikerrel megszervezték.

Köszönöm, hogy Budapestről ilyen gazdag kulturális és szakmai tapasztalatokkal térhettem haza.

Üdvözlettel:

Larry O'Farrel
(C.O.D.E. – Kanada)

✉

Kedves kollégák!

A vendégszeretet, amellyel fogadtatok minket, örökké emlékezetes marad számunkra. Csodálatos élmény volt Veletek lenni. A Mostari Ifjúsági Színház – mostantól már büszkén mondhatjuk: az IDEA tagszervezete – nevében köszönjük, hogy egy ilyen soknemzetiségű közönség előtt játszhattuk *Pax Bosniensis* című előadásunkat. Reméljük, nemsokára újra találkozunk Veletek!

A Mostari Ifjúsági Színház nevében:
Sabina Zjagic, szervező

✉

Mindenek előtt szeretném megköszönni a kedves, meleg fogadtatást, amelyben részesítettetek minket az IDEA küldöttgyűlésén. Tisztában vagyunk azzal, hogy a szervezés igen nagy terhet rótt rátok, és ezért még egyszer köszönjük munkátokat.

Az alábbiakban néhány konkrét dologra külön is kitérnék:

A találkozó helyszíne tökéletesen megfelelt a célnak; a szinkrontolmácsolás kiváló minőségű volt.

Sajnáltam, hogy a program ilyen szoros napirendet követelt, mert így esélyünk sem volt arra, hogy gyönyörű fővárosotokat megismerhessük, ugyanakkor a küldöttgyűlés témáit is túl gyors ütemben kellett megtárgyalnunk.

Különösen tetszetek nekem a következő programok:

– a különböző színházi előadások, így például a Mostari Ifjúsági Színház produkciója;

– a Figurina Bábegyüttes műsora;

– a Kerekasztal Társulat TIE-programja;

– a zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán tett látogatásunk, és az ott látott-halott produkciók;

– a Bérczes Lászlótól és Solténszky Tibortól hallott, a magyar színházi és drámai műhelyekről szóló előadások.

El kell mondanom ugyanakkor azt is, hogy a tanácskozás előkészítése során sok volt a bizonytalanság (hosszú ideig még abban sem voltunk biztosak, hogy lesz-e küldöttgyűlés). Ennek következtében többünk számára igen sok kapkodással járt az utazás előkészítése. Tudom, hogy ezt a helyzetet részben az anyagi bizonytalanság okozta, mégis jó lett volna, ha korábban tájékozódhattunk volna a program részleteiről.

Budapesten készített fényképeimet épp tegnap raktam be az albumba. A fotókat nézve bizonyossá vált számomra, hogy legalább még egyszer el kell látogatnom gyönyörű országotokba.

Üdvözlettel és barátsággal:

Robin Pascoe
elnök (NADIE – Ausztrália)

✉

Kedves barátaim!

Köszönet az IDEA budapesti küldöttgyűlésének megszervezéséért. A szervezés kiváló volt, a helyszín nagyszerűen megfelelt a tanácskozás céljainak. A szinkrontolmácsok fantasztikus munkát végeztek, és nagyon kedvesek voltak. A Művelődési Központ barátságos légköre kitűnően szolgálta a munkát. A vendéglátók kedvességét nem lehet eléggé megköszönni. A színházi előadások és az intézményi látogatások is nagyszerűek voltak. Köszönjük.

David Davis
elnök (NATD – Nagy-Britannia)

✉

Köszönjük a Magyar Drámapedagógiai Társaság minden egyes munkatársának munkáját! Nagyszerű élmény volt Budapesten lenni. Kár, hogy csak ilyen rövid időt tölthettünk Nátalok.

Minden jót és további jó munkát kíván:

Janet McDonald
(National Drama, Nagy-Britannia)

✉

Köszönet a Budapesten töltött emlékezetes, csodálatos napokért! Amint tudjátok, én magam 1989 óta alapító tagként dolgozom az IDEA fejlesztésén, így hát van némi tapasztalatom a hasonló tanácskozásokról. Annak ellenére, hogy sok nehéz kérdésben kellett döntenünk Budapesten, és ez okozott némi feszültséget a résztvevők között, összességében nagyon jól éreztük magunkat. Ez pedig jórészt a Magyar Drámapedagógiai Társaság jelenlévő tagjainak kedvességén, segítőkészségén múlt. Úgy vélem, a szervezők kiváló egyensúlyt teremtettek a küldöttgyűlés nehéz munkarendje, a kulturális és szakmai tapasztalatsere, valamint a magyarországi helyzet szélesebb körű áttekintését is lehetővé tevő találkozó között. Egyensúlyt teremtettek továbbá város és vidék, modernitás és hagyomány, színház és dráma között is. (Mindez egyébként nagyon erősen motivált engem további, esetleg hosszabb magyarországi látogatásokra is...)

Azt hiszem, a magyar drámatanítás most járja be azt az utat, amit mi Norvégiában már megéltünk: bekerül a tantervbe, az e témával foglalkozó könyvek és folyóiratok sorra jelennek meg, létrejön egyfajta szolgáltatói hálózat. Remélem, hogy a jövőben mód nyílik majd tapasztalataink összevetésére.

Köszönettel és üdvözlettel:

Stig Eriksson
(Högskolen i Bergen – Norvégia)

✉

Sok-sok köszönet a kedves budapesti fogadtatásért. Köszönjük, hogy mindent ilyen nagy szeretettel, gondossággal és hatékonysággal szerveztetek meg. Csodálatos volt, hogy ismét köztetek lehettem – Budapesten és a Művelődési Központban. Üdvözletemet küldöm a találkozóhoz segítő hallgatóknak is; fantasztikusak voltak! Örülök, hogy újra találkozhattam a Kerekasztal társulattal, és láthattam a programjukat is.

Még egyszer köszönet mindenért:

Geoff Gillham
(SCYPT – Nagy-Britannia)

✉

Kedves magyar barátaink!

Köszönet mindenért, amit értünk és a tanácskozásért tettetek! Köszönjük, hogy ilyen jó szívvvel fogadtatok minket, és ilyen sok oldalról megismerhettük csodálatos országotokat.

Minden jót kívánunk további munkátokhoz:

Piyo Mumma és Christopher Odjumbo
(K.D.E.A. – Kenya)

Arcunk, nemzetközi tükörben

IDEA-közgyűlés Budapesten

1997. március 24-27. között Budapesten, a Marczibányi Téri Művelődési Központ épületében került megrendezésre az IDEA, azaz a drámapedagógiai és színházi nevelési szervezetek világszövetségének közgyűlése. A rendezvény magyarországi (budapesti és zsámbéki) szakmai programjának megszervezését a Magyar Drámapedagógiai Társaság mint IDEA-tagszervezet vállalta, pénzügyi alapját azonban jórészt a világszövetség biztosította.

A közgyűlés feladataihoz tartozott a világszervezet aktuális és jövőbeni projektjeinek, elsősorban a Partnership in Arts (partnerkapcsolatok a művészetek terén) program kereteinek kialakítása, illetve az 1998-ban Kenyában megrendezendő világkongresszus előkészítése.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság hosszú távú programja szempontjából ez a találkozó két okból is meghatározó jelentőségű volt: még szorosabbra fűzte a magyarországi drámapedagógia kapcsolatát a világ más országaiban működő szervezetekkel és intézményekkel, illetve felvillantotta mindazon értékeket, eredményeket és lehetőségeket, melyeket Magyarország drámapedagógusai és színházi szakemberei a világ számára fel tudtak kínálni.

Az IDEA budapesti közgyűlésén tizenöt országból mintegy harmincöt szakember vett részt. Véleményüket, benyomásait legjobban a találkozót követően hozzánk érkezett leveleik tükrözik, ezért a következőkben ezeket tesszük közzé.

(A közölt levelek nem szemelvények: mindegyik beérkezett levelet közöljük, és a magánjellegű részletek kivételével mindet teljes terjedelmében ismertetjük. Úgy vélem, joggal lehetünk büszkéek arra, hogy bár külföldi barátaink szót ejtenek a hibákról vagy nehézségekről is, az elismerő szavak mégis jelentős túlsúlyban szerepelnek írásaikban.)

← ⇐ ← Az előző oldalon olvasható leveleket közreadta, illetve az IDEA-küldöttgyűlésen a Magyar Drámapedagógiai Társaság képviselőjében részt vett:

Szauder Erik



Beszámoló a közgyűlés óta eltelt időszakban végzett munkáról

VI. Országos Weöres Sándor Gyermekszínjászó Találkozó

A közgyűlés határozatainak megfelelően meghirdettük a VI. Országos Weöres Sándor Gyermekszínjászó Találkozót. Felhívásunkat 36 újságban, valamint tévében, rádióban tettük közzé.

A megyei művelődési központok, illetve néhány helyen más művelődési intézmények (Pécsvárad, Mezőhegyes, Fehérgyarmat, Makó, Kecskeméti Ifjúsági Ház stb.) vállalták a találkozó megrendezését.

A megyei találkozók 82 legjobb csoportja jutott el a területi (regionális) döntőkre: Győr, május 17.; Budapest, május 1.; Vác, május 16-17.; Debrecen, május 10-11.; Paks, április 30.; Mezőtúr (Szolnok) május 17-18.

A területi találkozók legjobb csoportjai vesznek majd részt Tatabányán a Jászai Mari Színház – Népház által szervezett országos találkozón 1997. május 30.-június 1. között. Vendégül látunk majd egy gyermekszínjászó csoportot Kárpátaljaról, Beregszászról, akiket Társaságunk megbízásából Uray György rendező, a Szabad Színjászsásért Egyesület elnöke hívott meg a Kárpátaljai Magyarok Kulturális Fesztiválján, Munkácsra.

A bemutatókat minden fórumon szakmai értékelés követte. Idén tavasszal a Társaság elnöksége összehívott egy ún. *Rendezői Tanácsot* (tagjai: Kiss Tibor, Várhidi Attila, Lukács László, Szóda Sándor, Gabnai Katalin, Kovács Andrásné, Fabulya Lászlóné), akik segítettek egy zsűritagokat ajánló lista összeállításában, ezzel is hozzájárulva ahhoz, hogy a találkozókat követő megbeszélések szakmai-elemző fórumokká és ne „ítélőszékké” váljanak. Az ő tanácsukra visszaállítottuk a csoportok minősítését is, így a megyei fórumokon a fellépők arany, ezüst, vagy bronz minősítést kaphattak.

A Társaság segítséget nyújtott a szervezőknek az oklevelek elkészítésével, valamint gondoskodott arról, hogy a rendező intézmények időben megkapják a beadandó pályázatok felhívásait, illetve a megfelelő űrlapokat, útmutatásokat. Ennek köszönhető, hogy a Nemzeti Kulturális Alap Közművelődési Kollégiuma anyagilag maximálisan támogatta a találkozók megrendezését.

Lehetőséget kívánunk biztosítani azoknak a pedagógusoknak az országos döntőn való részvételre, akik a csoportjukkal nem juthattak el odáig, de tapasztalatszerzés céljából szívesen vennének részt ezen.

Az országos gyermekszínjátszó találkozó döntőjéről őszi számunkban hírt adunk...

IDEA-küldöttgyűlés

Az IDEA, az 52 tagországot számláló világszervezet – mely a színházi neveléssel és drámapedagógiával foglalkozó egyetemek, színművészeti főiskolák és drámatanári szövetségek világhálózata – 1997. március végén Magyarországon tartotta küldöttgyűlését, a Marczibányi Téri Művelődési Központban. A Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöksége a művelődési központ munkatársai, a zsámbéki főiskola és a színművészeti főiskola hallgatóinak segítségével bonyolították le a rengeteg munkát igénylő egyhetes programot. Az 52 tagországból 31 főnyi küldöttség vett részt a közgyűlésen. A „magyar nap” záró programjaként a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ „Már megint itt van...” c. TIE-foglalkozását, majd a Fóti 3. sz. Általános Iskola „Gilgames” produkcióját tekintették meg a konferencia résztvevői.

Pénzügyek, pályázatok

- A társadalmi szervezeteknek juttatható 1% adó ügyében megtettük a szükséges bírósági intézkedéseket, tagságunkat pedig levéllel kerestük meg kérésünkkel; miszerint szeretnénk ha adójuk 1%-át a Magyar Drámapedagógiai Társaságnak ajánlanák fel.
- Működésünk biztosítására pályázatot nyújtottunk be a **Magyar Országgyűlés Társadalmi Szervezetek Bizottságához**, valamint a **Művelődési és Közoktatási Minisztériumhoz**.
- Közismert, hogy Társaságunk kizárólag pályázati pénzekből és tagdíjakból tartja fenn magát, államilag garantált pénzforrásunk nincs. Az a hír, miszerint valamennyi Társadalmi Szervezetnek az országgyűlési pályázati támogatása várhatóan a tavalyihoz képest 50%-ra csökken, a mi esetünkben tragikus következményekkel járna, tevékenységünket elsorvasztaná. Reménykedünk, hogy pályázatainkból kiderül, hogy a Társaság milyen sokrétű munkát végez, és talán idén is támogatnak majd. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium Közművelődési Főosztálya mint fontos művelődési szervezetet, *támogatta* pályázatunkat.
- A **Soros Alapítványtól** szintén pályázati úton sikerült egy fénymásoló vásárlására fedezetet kapni.
- A Drámapedagógiai Magazin 1997-es számainak megjelentetésére is pályáztunk a Művelődési és Közoktatási Minisztériumnál és a Nemzeti Kulturális Alap Közművelődési Kollégiumánál, mindkét kutatórium támogatta a kérésünket.
- Kulturális menedzsment-pályázatunkról (Soros Alapítvány) még nem érkezett hír.

Háttér

Társaságunk önálló irodához jutott a Magyar Művelődési Intézetben, már nem kell megosztani a szobánkat más egyesületekkel (415-ös szoba). Az irodába szekrényeket és polcokat vásároltunk, így a Társaság adminisztrációja, könyvelése, dokumentációja egy helyen van.

NAT – DRÁMA – RÉGIÓK

Tavasszal oktatási „Ad hoc” bizottságot hívtunk létre, azzal a céllal, hogy közösen átgondoljuk, a NAT kapcsán mely régiókban tudjuk a drámapedagógia elterjesztését segíteni, hol működnek sikeresen műhelyek. Örömmel állapítottuk meg, hogy meglehetősen hosszú a működő drámapedagógiai műhelyek listája. (A műhelyek némelyikéről lapunkban részletes tájékoztatót közlünk: azokról, akik többszöri kérésünknek megfelelően információt szolgáltattak eddigi működésükről, illetve a közeljövőre vonatkozó terveikről. Az egyes műhelyekről készült címjegyzék lapunk 44. oldalán olvasható.)

Levelet írtunk az Országos Közoktatási Intézet megbízott főigazgatójának, melyben a drámapedagógusok képzésével kapcsolatban felajánlottuk a Társaság segítségét. Kértük, hogy személyes találkozón beszélhesük meg a felmerülő problémákat. A találkozó egyelőre nem jött létre...

Újabb levél ment hasonló tartalommal: a Megyei Pedagógiai Intézetek Egyesületének elnökéhez. Várjuk a fejleményeket – **elvárjuk** a fogadókészséget...



dr. Striker Sándor, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium főosztályvezetője angol nyelven köszöntötte az IDEA küldöttgyűlésének résztvevőit. Beszédének magyar fordítását közöljük:

Tisztelt Hölgyeim és Uraim!

A Nemzetközi Drámapedagógiai Társaság (IDEA) budapesti közgyűlésének üdvözléseként kérem engedjék meg, hogy formális szavak helyett megkíséreljem annak összefoglalását, hogy Magyarországon miért tartjuk méltónak és támogatandónak a drámapedagógiát. Kérem javítsanak ki, ha tévednék e rövid összefoglaló során.

A dráma az egyik legősibb művészeti ág, s ha most a klasszikus görög korba tekintünk vissza, Aiszkülosz tragédiája jut az eszünkbe, melyet a perzsákról írt, s a színpadon legyőzött ellenség szempontjából mutatta be a történeteket. Így honfitársainak, az athéniaknak az ellenség tragédiáját kellett megérteniük – a drámapedagógia egyik fontos eleme éppen ez, mivel *segít megérteni másokat*. Hiszen a Perzsákban maguk a színészek is görögök voltak, akiknek – ma úgy mondanánk – kellő empátiával kellett eljátszaniuk az általuk legyőzött ellenség szerepét.

Ugyanakkor a klasszikus esztétika az illúziókeltést helyezte a középpontba, azt a művészt dicsérve, akinek festményén a szőlőszemre – azt valódinak vélvén – rászállt egy madár. Ezzel szemben a dráma nem más, mint maga a valóság, ahol hús-vér színészek élő beszédét hallhatja a színpadról a néző. A dráma a nézőt bevonó személyes érintettség, az itt és most érzetét adja, s így *önmagunkat segít megérteni*.

Am amikor a jelenkorban e két aspektust tanítjuk a dráma segítségével, akkor a dráma több, mint személyes viszonyok összessége, minthogy ez a munka a világirodalom alkotásaira épít, s így arra is lehetőséget nyújt, hogy *másik kultúrákat értsünk meg* más nemzetek irodalma és történelme révén. A résztvevőknek egyszerre kell megtapasztalniuk a hasonlóságokat és a különbségeket, ami bizony igen nehéz, azonban ez esetben nekik maguknak kell bebújniuk a szerepekbe.

Úgy vélem, a fenti jellemzők alapján érthető, hogy miért tartjuk támogatandónak a drámapedagógusok munkáját itt Magyarországon – ahol egyébként a tárgy a Nemzeti Alaptantervben is szerepel. A drámapedagógusok, mint ahogy azt megpróbáltam felvázolni, hidakat építenek az emberek között, valamint az emberek és egymás kulturái között, s minthogy ezt a világ drámairodalmának segítségével is teszik, így egyúttal a múlt és a jelen közé is hidat emelnek. S vajon mi más készíthetne fel jobban a jövőre, mint az önismeret és mások megértése, ha ez egyben a múlt és jelen ismeretével is párosul?

Közismert azonban, hogy a művészet döntő része napjainkban – különösen pedig az a tömegmértű termelés, amelyet művészetként szoktak fogyasztani – változatlanul az illúziókat táplálja. Általában véve az illúziók sokak boldogságához hozzájárulnak, azonban ha ezeket a világról és önmagunkról alakítjuk ki, akkor bizony félre is vezethetnek minket. Remélem, hogy a drámapedagógia a világ és önmagunk félreértése helyett a megértést tudja nyújtani anélkül, hogy álmainkat és illúzióinkat elvenné.

Bízom benne, hogy az Önök tevékenységének főbb pontjait nem értettem félre én magam, és sok sikert kívánva remélem, hogy további támogatókat nyernek meg nagyon emberi, s egy-szersmind kulturális és szociális jelentőségű tevékenységükhöz.

Budapest, 1997. március 26.

A dráma mint pedagógia

(II. rész)

Szauder Erik

5. A dráma metodikai váza

Ebben a részben azt a tézist kívánom kifejtetni, hogy a fentiekben bírált, a drámát *tanítási módszerként* értelmező megközelítéssel szemben lehetőségünk van – és igényünk kell legyen – arra, hogy a *dráma önálló metodikája* mellett érveljünk. E javasolt paradigma a drámát a tanítás meghatározott rendszert alkotó megközelítésmódjaként értelmezi.

Ezzel persze nem kívánom azt állítani, hogy a dráma nem alkalmazza a „hagyományos” pedagógiai metódika egyes elemeit (így például a magyarázatot, a kérdezést vagy a feladatmegoldást), hanem hogy van egy speciális, csak a drámára jellemző módszeregyüttes, melynek elemei jól körülhatárolható és önálló tanítási megközelítésmóddá állnak össze. A dráma metodológiai vázát jelen ismereteink szerint három fő elem köré csoportosíthatjuk: a folyamat-dráma (*process drama*)¹, a szakértői játék (*mantle of the expert*) és a „szerep gördítése” (*rolling role*) köré, melyek ugyanakkor kisebb elemekből tevődnek össze, s e kisebb elemek némelyike szintén megtalálható a „hagyományos” pedagógiai megközelítésmódokban. Ez utóbbi, csak a drámára mint megközelítésmódra jellemző elemeket többnyire *konvencióknak* vagy *stratégiáknak* nevezzük.

A szakértői játék mint oktatási megközelítésmód sajátos jellemzője, azaz hogy valamely tantárgyi tartalmat egészként szemlélünk, adja e módszer lényegét. (Heathcote és Bolton, 1995: 31)

A dráma metodológiájának középpontjában három fő összetevő áll: a *tevékenységen keresztül megvalósuló tanulás*², a *problémamegoldás* és a *tapasztalaton keresztül létrejövő feltárás*. Ezek az elemek egymással szoros kapcsolatban állnak, s azokat a lehető legtágabb értelemben kell felfogni, azaz olyan módon, hogy az magába foglalja az érdeklődésen alapuló kérdésfelvetéstől a tárgyi ismeretek összegyűjtésén és értékelésén (forráselemzésén), a hipotézis-alkotáson, indokláson és érvelésen, az elméletek ellenőrzésén és az elgondolások újraformálásán keresztül az új elképzelések alapján megtett lépésekkig tartó folyamat minden egyes elemét.

Úgy vélem, hogy ez a folyamat követi a tudományos felfedezés Karl Popper (1959) által vázolt modelljét. A tudományos feltárás, mondja Popper, valamely problémából indul ki (nevezzük ezt most P_1 -nek), melyre egy kiinduló elméletet – azaz hipotézist – hozunk létre (HY_1). Ezt követően megkíséreljük kiszűrni az elméletben rejlő hibákat (KH), ez a kritikai szakasz ugyanakkor újabb problémákat eredményez (P_2). Minthogy azonban P_2 minden esetben különbözik P_1 -től, a tanulókat egy spirális tanterven keresztülvezetve lehetőségünk nyílik a „megértés megváltoztatásának” operacionalizálására. A modell tehát, mely a drámára is érvényes lehet, a következőképpen írható le:

$$P_1 \rightarrow HY_1 \rightarrow CS_1 \rightarrow KH_1 \rightarrow P_2 \rightarrow HY_2 \rightarrow CS_2 \rightarrow KH_2 \rightarrow P_3 \rightarrow \dots$$

ahol esetünkben P_1 az eredeti probléma vagy ismeretszint; HY_1 a kiindulópontként szolgáló problémára vonatkozó aktuális ismeret; CS_1 a hipotézis ellenőrzésére szolgáló cselekvés; KH_1 a visszacsatolás eredményeképpen módosított cselekvés; P_2 az előzőnél kissé vagy jelentősen magasabb szintű tudás vagy ismeret, mely a fentiek eredményeképpen jött létre; HY_2 , CS_2 és KH_2 az újragondolt folyamat, illetve a folyamat értékelésének egyes lépései; P_3 pedig a $HY_2 \rightarrow CS_2 \rightarrow KH_2$ folyamat eredményeképpen létrejött magasabb szintű probléma, illetve megértési szint. Azzal, hogy a modell végén három pont szerepel, arra kívántam felhívni a figyelmet, hogy a folyamat nem szükségszerűen ér véget a második szakaszban; a feltárás tovább folytatatható bármely későbbi „P”, „HY” és „CS” felé.

A fenti modellel azt szeretném hangsúlyozni, hogy a dráma mint pedagógia metodikai szerkezetének középpontjában a hipotézis-alkotás és az aktív feltáró folyamat áll, ezek a tevékenységformák azonban sem a tanítási folyamat „végtermékeként,” sem „céljaként” nem értelmezhetőek; csak mint a megértést szolgáló *eszközök* vannak jelen.

Véleményem szerint a *dráma mint pedagógia* központi metodikai eleme maga a *dramatikus tevékenység*. Dramatikus tevékenységként értelmezek minden olyan cselekvést, mely (1) a „mintha” segítségével fiktív kontextust teremt, (2) alkalmazza a dramatikus formát, valamint (3) a cselekvő részvételen keresztül az

¹ A kifejezést Cecily O'Neill alkalmazza legutóbbi könyvében (O'Neill, 1995). A szerző célja, hogy a „megtapasztalásra” építő (*experimental*) dráma folyamat-jellegét hangsúlyozza. Én magam is hasonló céllal használom itt a kifejezést.

² A „dráma mint cselekvés” mítoszának kritikáját illetően ld. Bolton in Davis és Lawrence, 1986: 255, *passim*.

egy, látszólag egymástól jól elkülönülő, tárgyi jellegű információkat és ismerettartalmakat szociálisan létrejövő és társadalmilag meghatározott tudássá alakítja.

A „mintha” közeg lehetővé teszi a tanulóknak, hogy a valós szituációkon kívüli társadalmi közegeket is megtapasztaljanak. A létrehozott világ korlátainak engedelmessé válva feltárhatják a helyzetben rejlő törvényszerűségeket, feszültségeket, az egyes figurák motivációit stb., illetve felismerhetik az adott közegben próbára tett tárgyi ismereteket és alkalmazásuk következményeit.

A létrehozott világot a drámai forma tartja össze, hozza mozgásba, emellett pedig (az egyén vagy a csoport szintjén) keretet teremt a feltáráshoz és a felismert tartalmak kifejezéséhez. Ez utóbbi hatás eredményeképpen a drámai forma szervesen alakítja és szabályozza az osztálytermi munkát (Heathcote in Johnson és O’Neill, 1984: 133). A résztvevőknek természetesen meg kell tanulniuk magának a drámai formának a kezelését is. Ehhez a tanulóknak meg kell érteniük és a gyakorlatban meg kell ismerniük a dráma egyes elemeit, illetve a dráma felállításában és végigkövetésében való aktív részvételen keresztül kreatív módon alkalmazniuk kell ismereteiket. Ebben az értelemben tehát a drámai forma hasonlít minden más művészi tevékenységformához: a megszerzett tudás és az alkotó-feltáró folyamat állandó kölcsönhatásban áll egymással.

A drámában való részvétel során a tanulók az átalakulást kétféle módon alkalmazzák a tudás megteremtésére. Először, amikor a tapasztalatot és az ismereteket reprezentáció alakjában cselekvésbe emelik. Másodsor, amikor megszerzett tudásukat a drámai szimbólum létrehozatala érdekében formálják át. (Carroll, 1993)

A társadalmilag létrejövő tudás hangsúlya a drámában azt jelenti, hogy az egyes módszerek olyan szituáció(k) felállítását célozzák, melyekben a tanulás kontextuálisan, értelmezetten valósulhat meg. A tanulók ilyen módon felismerhetik, hogy a tudás egyszerre *terméke* és *eszköze* is a társadalmi kapcsolatoknak. Másrészt fogalmazva: a dráma „mintha”-világa olyan embereket idéz meg, akiknek valamely cél érdekében alkalmazniuk kell már meglévő tudástartalmakat, illetve akik – másokkal vagy egymással találkozással – folyamatosan információkat nyernek problémáik megoldásához.

Ez a gondolat egyben a dráma és más megközelítésmódok metodikájának lényegi különbségére is rávilágít: a drámában alapvető fontosságú, hogy a tevékenység *autentikus* legyen. A tanulás tehát nem dekontextualizált abban az értelemben, hogy „bár a tanulók az iskolában szembesülnek az egyes tudományterületek néhány eljárásával és eszközével, illetve használják is azokat, de az iskolát átható és használatuknak keretet adó közeg mégis csupán maga az iskola.” (Clayden *et al.*, 1994: 167) A drámában megjelenő tanulás tehát minden esetben kontextualizált; nem csak azért, mert valamely fiktív kontextuson belül jelentkezik, de azért is, mert folyamatosan visszautal a való világra.

Fontos megjegyeznünk azonban, hogy a „másokkal való találkozás” nem szükségszerűen ölti fizikai kontaktus vagy beszélgetés formáját. A régmúlt vagy távoli társadalmakkal való találkozás létrejöhet tárgyak, dokumentumok vagy más információhordozók (pl. hangfelvételek) tanulmányozásán keresztül is. Ezek az eszközök lehetnek *valódiak* vagy *valóságghűek* (azaz a tanár vagy a tanulók által létrehozott, ám a drámai közegben valódinak elfogadott tárgyak); tárgyalásuk azonban már átvezet minket a következő fejezethez, azaz a drámai médium rövid vizsgálatához.

6. A dráma eszköztára

Az előzőekben kifejtett állítás, mely szerint a dráma önálló metodikával rendelkezik, szükségessé teszi, hogy meghatározzuk azokat a pedagógiai eszközöket, melyek a metodikai elemeket működtetik, illetve a tanulók felé a tartalmakat közvetítik.

A dráma mint pedagógia, úgy hiszem, számos különböző eszközt fel tud használni működéséhez. Használhat írásos anyagokat, képeket, tárgyakat, hangszereket, a modern információtechnológia nyújtotta eszközöket stb. A média ilyen széles körének alkalmazása a tanulók számára nem csak az információ *forrásaként* szolgálhat, de lehetővé teszi magát az információ *létrehozását* is. (Az információt itt természetesen tágan értelmezem, azaz nem csupán a tárgyi ismerettartalmakra gondolok.)

Ahogy azt már korábban említettem, véleményem szerint a *dráma mint pedagógia* metodikájának középpontjában maga a dramatikus tevékenység áll. A dramatikus tevékenység elindításához, illetve a jelentésteremtéshez a tanár a fent jelzett eszköztárnak számos elemét felhasználhatja. Az alkalmazott eszközök között lehetnek olyanok, melyek a történelmi vagy fiktív közeg felidézését, valóságghűvé tételét szolgálják, illetve olyanok, melyek a feltárást vagy jelentésteremtést segítő tartalmakat, információkat hordoznak.

A feltárást, illetve a jelentésteremtés folyamata ugyanakkor olyan eszközöket is igényel, melyek speciálisan a drámai médium alkotóelemei. Ezek között találhatók elsősorban a színház világából ismert elemek (térbeli viszonyok, fényeffektusok stb.), valamint olyanok, melyek a központi metódushoz, a dramatikus cselekvéshez kapcsolódnak (mozgás, hang, gesztus stb.). A dramatikus tevékenység ezen elemek együttes

alkalmazásán keresztül valósul meg és válik értékelhetővé.

Itt természetesen el kell ismernünk, hogy a *dráma mint pedagógia* és a dramatikus tevékenység ilyen irányú megközelítése nem előzmények nélkül való a terület szakirodalmában. Amikor például Gavin Bolton a közte és egy dél-afrikai fekete fiú között lejátszódott drámai szituációt elemzi, felhívja figyelmünket egy jelentős pillanatra. A jövőben játszódó, a faji diszkriminációt meghaladó társadalomról szóló drámamunka végén a fiú, egyenlő voltukat jelezve, kezét fog a riportert játszó tanárral. Gavin Bolton úgy fogalmaz, hogy „ebben a kézfogásban a legfontosabb drámai médium megjelenésének láttuk egy példáját.” (Bolton, In: Davis és Lawrence, 1986: 223) Hozzá hasonlóan, igaz, más nézőpontból vizsgálva a kérdést, John Carroll is a médiumra jellemző, speciális szerkezetben jelentkező tevékenységek köreként értelmezi a drámát:

[A dráma] nem egyetlen műfaj, hanem a műfajok sokasága által létrehozott, egymással szoros kapcsolatban álló tevékenységformák összetett együttese, melyek az adott kontextussal együttesen határozzák meg a drámai közeget. (Carroll, 1991, idézi O’Toole, 1992: 3)

Visszatérve a fentiekben kifejtett központi téziszhez: amennyiben igaz az állítás, hogy a drámának *van* speciálisan rá jellemző szerkezete és eszköztára, akkor véleményem szerint joggal állíthatjuk, hogy önálló metodikával rendelkezik. Továbbá: ha bizonyítható, hogy a dráma nem csupán módszer, de önálló filozófiával és tanuláselméleti megfontolásokkal rendelkező megközelítésmód, akkor alapvető paradigmaváltás szükségességével szembesülünk. Ha pedig, ahogy azt a negyedik pontban megkísértem bizonyítani, lehetőség van egy drámán alapuló tanterv megalkotására is, akkor joggal állíthatjuk, hogy a *dráma mint pedagógia* megteremtése reális cél lehet.

Egy pedagógiának, illetve „kézzelfogható” megjelenési formájának, a tantervnek természetesen a tanulók által elsajátított tudás ellenőrzésének és értékelésének körvonalait is meg kell határoznia. A következő részben ezért a drámán alapuló pedagógiában alkalmazható értékelési rendszer néhány fontos elvi kérdéséről kívánok szólni.

7. A dráma értékelési kritériumai

Az értékelési rendszer elemzésének többnyire választ kell adnia az általános célt, az értékelés formáját, illetve az értékelés eredményének felhasználási szintjét érintő kérdésekre. Úgy vélem, nem lehet ez másképp a dráma mint pedagógia esetében sem. Mielőtt azonban részletesebben vizsgálánánk a problémát, szólnunk kell még valamiről.

Aki jártas a dráma szakirodalmában, tudja; a szakemberek a kezdetektől fogva arra törekedtek, hogy átfogó és elfogadható értékelési kritériumokat határozzanak meg a dráma számára (ld. például McGregor et al., 1977; Norman, 1982; Hornbrook, 1991; Hollindale, 1986; Bolton, 1992). Annak ellenére, hogy az egyes szerzők megközelítésmódja jelentősen eltér egymástól, abban mindannyian megegyeznek, hogy a „*tanításban alkalmazható dráma*”³ értékelési kritériumait kívánták meghatározni. Néhányan közülük egyenesen úgy foglaltak állást, hogy a drámán belül megvalósuló tanulást nem is lehet valójában értékelni.⁴ Attól tartok, ezek a mondatok alapot szolgáltattak a kritikának, mely szerint

Az iskolákban folyó munkát oly erőteljesen meghatározó, az önkifejezést hangsúlyozó, fejlődésközpontú és oktatási modelleknek egyik nagy hibája, hogy nem adnak koncepcionális válaszokat a minőséget és az értékelést érintő alapvető kérdésekre. (Hornbrook, 1991: 70)

Mások ugyanakkor megjegyzik, hogy „a drámát nem csupán egyes foglalkozások vagy »projektek« rövid távú céljai mentén, hanem a hosszú távú célkitűzések tekintetében is értékelünk kell.” (Fleming, 1992: 19) A kritikai megjegyzések hatására többen is megpróbáltak átfogó értékelési rendszereket alkotni. Hozzám legközelebb a Gavin Bolton (1992) által ajánlott, a tanulást igen tágan értelmező értékelési rendszer áll; én magam azonban jelen írásban egy még szélesebb körű megközelítés, a *dráma mint pedagógia* megközelítésmódja mellett próbálok érvelni.

Az eddigiekben vázolt pedagógia értékelési rendszere a pedagógust valószínűleg a következő területeken segítené: a vizsgált történeti korszak és fogalmak megértési szintjének diagnosztizálásában, valamint a tárgyi információk elsajátítását lehetővé tevő lépések, eljárások és eszközök megtervezésében. Az értékelés ezzel egyidejűleg a tanuló számára is visszajelzéssel szolgálna.

³ Az eredetiben „*drama in education*” szerepel. A dőlt betűs kiemelés a dráma alárendelt helyzetére kívánja ráirányítani a figyelmet. (Sz. E.)

⁴ Ld. például a következő idézetet: „A drámatanítás elsődleges célját – a megértésben bekövetkező változást – pedig szinte lehetetlen is értékelni.” (O’Neill és Lambert, 1982: 15)

Formáját tekintve az értékelés lehetőség szerint informális és tantermi érvényességű, formatív és folyamatjellegű, kritérium-alapú és csoportra irányuló, folyamatos, a tanuló és a tanár együttműködésének eredményeképpen létrejövő kellene legyen. Mindebből logikusan következik, hogy az értékelési folyamat legfőbb címzettje az osztály, az értékelési folyamatban ugyanakkor megjelenik az egyes tanulók közreműködésének értékelése is.

A fentiekben megkíséreltem részletes elemzéssel alátámasztani a tézist, mely szerint a dráma több, mint tanítási eszköz vagy tantárgy. Céloom az volt, hogy bebizonyítsam: a dráma alapot tud szolgáltatni egy egyedi tantervi szerkezethez is, azaz tekinthető önálló *pedagógiának*. Amint azonban már jelen disszertációm második fejezetében utaltam rá, egyetlen pedagógia sem képes megfelelően működni, ha a keretei között dolgozó pedagógusok nincsenek tudatában e keret elvárásainak és következményeinek. A fejezet következő részében ezért erről az elemről, a drámatanári *étosz* kérdéséről ejtenék néhány szót.

8. A drámatanári *étosz*

Amint arról már korábban is szoltam, a tanároknak tudatosan reflektálniuk kell saját *étosz*ukra. Kifejtettem, hogy ez nem csupán azért fontos, hogy valamely pedagógia keretei között definiálni tudják magukat, de azért is, hogy mindennapi munkájukat ennek fényében értelmezhesék és értékelhesék.

Amennyiben a fentiekben kifejtett, a *dráma mint pedagógia* létjogosultságát hirdető tézis helyes, akkor gyakorlati megvalósításához is hozzákezdhetünk – ez azonban természetesen nem lehetséges az e keretek között gondolkodó pedagógusok nélkül. Ez pedig felveti az ő *étosz*uk kérdéskörét is.

Jelen disszertációm központi gondolata (azaz hogy a dráma a szociális közegben létrejövő tudást helyezi a középpontba) azt is magában foglalja, hogy a dráma mint pedagógia keretei közt dolgozó pedagógusok inkább „tanulási helyzetek szolgáltatójának,” semmint „a tudás szolgáltatóinak” tekintenek magukat. Fel kellene ismerniük, hogy mivel az iskola a maga egészével hozzájárul a tanulási tartalmakhoz, a tanulók felé eljuttató üzenethez a tanárok kooperációjának megvalósítása is hozzá kell járuljon.

Mivel – ahogy arról már a fentiekben szó esett – a *dráma mint pedagógia* központi módszere maga a dramatikus folyamat, e megközelítésmód működtetése a drámában hívó és a drámaformákkal bánni tudó pedagógusokat igényel. A *dráma mint pedagógia* keretein belül dolgozó pedagógusoknak a drámaformák mellett bizonyos további tantárgyi területekhez is érteniük kellene; e területek összefüggéseinek feltárását pedig az előbbieken említett kooperációjuk segítené. Tevékenységüket a magas szintű szakmaiság mellett talán a Dorothy Heathcote (1992) által felvázolt – a korábbiakban már hivatkozott – „gondoskodó”-paradigma jellemezné. A dráma mint pedagógia keretei között gondolkodó és dolgozó pedagógusoknak emlékezniük kellene Desmond Hogan szavaira, aki ráirányította figyelmünket arra, hogy a drámatanárok minden más pedagógus számára is fontos üzenet hordozói és képviselői lehetnek:

Nem hiszem, hogy az iskolák drámatanárai megengedhetnék maguknak, hogy csak saját munkájukkal törődjenek. (...) A drámatanár vezetheti a többieket, példát mutathat nekik, segítheti őket – de végső soron az egész intézménynek meg kell változnia. (Hogan, 1983: 90)

9. Dráma mint pedagógiák?

Ebben a befejező részben arról a kérdésről ejtenék néhány szót, hogy vajon a fent elemzett alkotórészek *egyetlen*, vagy inkább több egymással szoros kapcsolatban álló pedagógia kialakításához nyújthatnak alapot.

Úgy vélem, a sokszínűség lehetséges és szükségszerű is. A drámának mint művészi formának sokkal tágabbak a lehetőségei, mintsem hogy csupán egyetlen „helyes” pedagógiát szolgálhatna. A dráma lényegéhez tartozik, hogy kérdéseket tesz fel, problémákkal szembesít minket; magát a művészi közeget árulnánk el, ha azt állítanánk, hogy ezen kérdésekre csak egyetlen válasz lehetséges.

A *dráma mint pedagógia* tehát nem engedheti meg magának, hogy dogmatikus legyen. A dráma legbensőbb lényegéből fakadóan szembe kell helyezkedjen minden totalitáriánus világmagyarázattal, tanítási megközelítésmóddal, válaszkísérlettel. Ebből az állításból logikailag következik, hogy az egyes drámatanárok, kutatók között lehetségesek a filozófiai – és ennek következményeképpen metodológiai – különbségek. E különbözőség esetleg arra is vezetheti a szakembereket, hogy különböző *pedagógiákat* alakítsanak ki.

Az újonnan létrejövő, a dráma alapján szerveződő pedagógiáknak természetesen ugyancsak meg kell majd találniuk kapcsolódási pontjaikat egymáshoz, illetve tudatában kell lenniük a leválás alapjául szolgáló különbségeiknek. Ellenkező esetben ugyanis nem csupán „viszonyítási alapjukat” veszítik el (azaz hogy valamilyen módon mind a drámához kötődnek), de törékennyé és védtelenné is válnak az olyan történelmi periódusokban, amikor fennáll a veszélye valamely „általános nevelésfilozófia” egyeduralmának. E tekintetben vitába is kell szállnom Gavin Boltonnal a következőket illetően:

[A] drámai nevelés oktatásban játszott szerepének alakulása attól függ, hogy milyen általános nevelésfilozófia van a levegőben, milyen státuszt biztosítanak a drámának mint tudásformának, illetve hogy mekkora a tanárok befolyása egy adott helyzetben. (Bolton, In: Davis és Lawrence, 1986: 245)

Bár véleményem szerint Boltonnak nem állt szándékában emellett érvelni, szavai azt sugallják, hogy a dráma egyetlen, jól körülhatárolható entitás, és ilyen módon egyféle viszonyba kerülhet az „általános nevelésfilozófiával.” (Vitatkozhatnánk persze már magával az „általános nevelésfilozófia” létének feltételezésével is...)

Amint a fentiekben megkíséreltem kifejtetni, egy lehetséges, a dráma alapján szerveződő pedagógia nem szegődhet egyetlen magát „általánosnak” látó nevelésfilozófia szolgálatába sem. A drámatanároknak – minden más értelmiségihez hasonlóan – személyesen kell döntést hozniuk arról, mely filozófiát kívánják képviselni. Általánosságban, úgy vélem, elmondhatjuk, hogy bármely *dráma mint pedagógia* a demokratikus és humanista értékek mellé kell szegődjön, ezen felül azonban nem határozható meg előre filozófiai hovartartozása.

Az egyes drámatanárok esetleges, fent már jelzett metodológiai különbözőségéből fakadóan az is valószínűsíthető, hogy a *dráma mint pedagógia* új, ma még ismeretlen eljárásokkal fog gazdagodni. Úgy vélem azonban, hogy amíg ezek az új eljárások a dramatikus tevékenységet fogják a folyamat középpontjába helyezni, addig az eredményükként megvalósuló munka továbbra is a *dráma mint pedagógia* tágan értelmezett körébe fog tartozni. Az új eljárások kialakítását és beemelését ezért egy működő és organikusán fejlődő pedagógia természetes „létformájának” lehet és kell tekintenünk.

Irodalom

- BOLTON, G.: (1992) *New Perspectives on Classroom Drama*, Simon and Schuster
- CARROLL, J.: (1991) előadás szövege (?), Charles Stewart University, New South Wales, idézi O'TOOLE, J.: (1992) *The Process of Drama*, London, Routledge
- CARROLL, J.: (1993) *Drama as Radical Pedagogy*, előadás lejegyzett szövege, Dorothy Heathcote Conference, Lancaster
- CLAYDEN, E. - DESFORGES, C. - MILLS, C. - RAWSON, W.: (1994) Authentic activity and learning, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 42., No. 2., June, pp. 163-173.
- DAVIS, D. - LAWRENCE, C.: (1986) *Selected Writings of Gavin Bolton*, London, Longman
- FLEMING, M.: (1994) *Starting Drama Teaching*, London, Fulton
- HEATHCOTE, D. - BOLTON, G.: (1995) *Drama for Learning - Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann
- HEATHCOTE, D.: (1992) Stewardship – A Paradigm for Education?, *NATD Broadsheet*, Vol. 9. No. 3., December, pp. 5-28.
- HOGAN, D.: (1983) Curriculum Planning and the Arts, In: DAY, C. - NORMAN, J. L. (eds.): *Issues in Educational Drama*, London, Falmer Press
- HOLLINDALE, P.: (1986) Values in the Teaching of English and Drama, In: TOMLINSON, P. - QUINTON, M. (eds.): *Values Across the Curriculum*, London, Falmer Press
- HORN BROOK, D.: (1991) *Education in Drama*, London, Falmer Press
- JOHNSON, L. - O'NEILL, C. (eds.): (1984) *Collected Writings of Dorothy Heathcote*, London, Hutchinson
- MCGREGOR, L. - TATE, M. - ROBINSON, K.: (1977) *Learning Through Drama*, London, Heinemann Educational
- NORMAN, J. L. (ed.): (1982) *Drama in Education - A Curriculum for Change, Report of Annual Conference 1981*, Banbury, NATD - Kemble Press
- O'NEILL, C. - LAMBERT, A.: (1982) *Drama Structures*, London, Hutchinson (újnyomva 1995)
- O'NEILL, C.: (1995) *Drama Worlds - A Framework for Process Drama*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann
- POPPER, K. R.: (1959) *The Logic of Scientific Discovery*, London, Hutchinson



Drámapedagógia

Fabulya Lászlóné

„... Aki azt képzei, hogy minden gyümölcs ugyanakkor érik meg, mint a számoça, az semmit sem tud a szőlőről.”

(Paracelsus)

Játszom a szóval. **Drámapedagógia** – így, egybe írva tantárgy, amely semleges aurájú tényközlés.

Dráma mint pedagógia – a kiemelt és felmutatott élethelyzet. Fő színtere a színpad.

Dráma a nevelésben (vagy ahogyan az angolok nevezik, ahonnan a tanítási mód származik: Színház a nevelésben) – idézi a nevelő által előre megtervezett élményeken alapuló, megélelt élethelyzeteket. Fő színtere az iskola.

Dráma-pedagógia így, kötőjelesen jelenti számomra a mindennap tudatosan és ösztönösen megélt cselekvéseink sorát, amiben így-úgy hatunk egymásra, mely helyzetekben egymás jó és rossz tanítóivá is válhatunk – s jó vagy rossz tanulók is lehetünk. Fő színtér: az élet.

Nem nehéz felfedezni a közös tartalmat a táguló körben: **emberi cselekvés** az alapja – cselekedtetve tanítás. **Tér, idő, cselekmény egysége**, írta Arisztotelész, a dráma

ismérvéül, ahol a cselekményt a **szereplők** hordozzák a maguk akarati törekvésével.

Akarati törekvés: bűvös szó. Elvezethet bennünket az önmegvalósítás pozitív ösvényére, ahol az önmagunk kiteljesedése mások értékeinek és érdekeinek figyelembe vételével történik, de a céljait a legerkölcstelenebb módon is megvalósító, másokat eszköznek tekintő, önmagát mindig felmentő önszeretethez is.

Cselekvéseink **döntésekben** nyilvánulnak meg. Őt választom, vagy a másikat? Ezt vagy azt? Tegyem, ne tegyem? „Lenni vagy nem lenni”? Ezekből a választásokból születik a „dráma” – olykor tragédia, olykor komédia, de általában színjáték.

Ki készít fel bennünket, „szereplőket” arra, hogy az elágazódásoknál a számomra jó utat válasszam, s hogy felkészült lehessenek arra is, hogy egy ördögfióka felcseserélheti az útjelzőt? S vajon jó lehet-e a másoknak az én utam?! „Akarati törekvéseinket” tudatosan éljük-e? Vagy „ahogy esik, úgy puffan”? Észreveszem-e, hogy eszköznek használnak egy alattomos játszmában?

Egyáltalán tudom-e, hogy az emberi nagy színjátékban mi a **játék**, és mi a **játszma**? S én mit „játszom”? Tudom-e az érdekeimet? S azokat képviselem-e? Akarom-e egyáltalán?

Szeresd önmagad! Valósítsd meg önmagad! Légy sikeres! Csatlakozz Európához! szólítják nap mint nap a gondtalanul mosolygó reklámfigurák a járókelőt. Modern ember ezt a terméket veszi, sugallják a tévében annak, aki örül, hogy aznapra is megvan a betevő falat, s van fedél a feje fölött, mert sokaknak ez is csak elérendő álom.

Szavazz ránk! Mi biztosítjuk számodra a jobb jövőt! Az hazudik! Mi vagyunk a megváltók! – hallatszik a repülő a demokrácia színpadáról.

Hol itt az igazság? S mi egyáltalán az igazság? Van-e igazság? Vagy tényleg minden relatív? Mi az, ami vezérel bennünket a választásaink során? A tudatosság vagy a manipuláltság? S mi jobb nekem: ha tudatosan vagyok áldozat, vagy ha úgy teszek, mintha nem venném észre a manipuláció szándékát? „Hiszen egyszer élünk” (legáltalában Európa tájékán ez a mondás járja).

Érdek és érték drámája ez, amit nap mint nap élünk, amiben helyt kell állnunk.

Az iskolában megtanítanak bennünket a másodfokú egyenletekre, logaritmust vonni, a DNS képletére, de van-e elegendő idő s tantárgy arra, hogy az ember alkotta farkastörvények mikéntjét a nebulók elemezzék, és a lelkekben okozott „kék foltokat” gyógyítani tudják.

Tradíció és szabadság. Nem egymásnak ellentmondó fogalmak. A hagyományok az a gyökér, aminek ismerete nélkül, a divatos eszmei áramlatok ide-oda sodorhatják a

még oly jó szándékú embert is. Bábbá válhat.

Az ősidőkben egymástól elszigetelten élt népcsoportok mindegyike valamiképpen el akart igazodni a világban. Tájékoztató pontokat alakított ki térben és időben, hogy el ne vesszenek benne. Hogy meg tudják határozni magukat a világban.

De tanítják-e az iskolában a különböző népcsoportok tradícióit, hogy Európa lakói jobban megismerhessék a másik cselekedeteinek rugóit? Mert a szabadság sem parttalan, ott végződik, ahol a másik érdekeit sértem, mert akkor már átcsaphat zsarnokságba. S ez így működik akár a családban, akár egy kontinensnyi területen.

De hol az érdekek határa? Akár a mikro-, akár a makrokörnyezetben? Mi a valós és mi a vélt érdek? S mi áron köthető kompromisszum?

Erre a választ csak az **együttműködés** adhatja meg, a kölcsönös **tisztelet alapján**.

Igaz, a rideg piaci érdek ellentmondani látszik ennek a logikának, de a **mérték** kialakításában nekünk is van felöltségünk.

„Ha csak sebez az igazság, ne tekintsd elég igaznak. Igazság szeretet nélkül könnyen megcsalhat”. – mondja egy angol evangéliumi ének.

Sok kérdést feltettem ez írás kapcsán. De hisz így működik a drámapedagógiai tantárgy is.

Nem a tudás passzív befogadására épít. Nem a megfellebbezhetetlen kijelentésekre. Kérdéseket vet föl, s arra a **közös játékban** rejlik a válasz, amit a tanárral együtt bányásznak elő a gyerekek. Ahol a tanár első az egyenlők között, ahol a felkészültsége nem egy vagy két tantárgy akadémikus tudásában merül ki, hanem **életvezető értékei** alkalmassá teszik az emberi lét mind mélyebb megértésére és megértetésére. Ahol különféle élethelyzeteket játszhatunk el – egyszer főszereplőként, máskor stálistaként. Ahol saját bőrén érezheti ki-ki milyen hatással van a másikra s az órá. Ahol újra lehet játszani a konfliktusokat egész addig, amíg meg nem szelidül a gyűlölet. S időutazásként megidézhetővé válnak letűnt körök s földrészek, az akkor élt szereplőkkel.

Élményen alapuló cselekedtetve tanítás, ami Angliától indult el a század elején, s már Európa ezen a fertályán sem ismeretlen. Az EMKE Arad megyei szervezete és a RMDSZ Pedagógus Tagozatának jóvoltából immár a Bolyai Egyetem Nyári Akadémiáján is megismerkedhetnek vele az érdeklődők.

Drámapedagógia: Önismeret és szerepjátékok gyakorló terepe. Tanítandó pedagógiai módszer. Óhajtó módszer.



Játszószínházi táborok gyerekeknek

a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ szervezésében

1997. augusztus 18-23. és augusztus 25-30. között

Gödöllőn.

Az első táborot azoknak ajánlják a szervezők, akik szállást is igényelnek, míg a másodikat a „bejáróknak”.

(2100 Gödöllő, Szabadság út 6. tel.: 28/420977; fax: 28/420978)

Kisegítés drámapedagógiai módszerrel a Benedek Elek Általános Iskolában

Gellai Illés (gyógypedagógus)

Mit tanuljanak a gyerekek az iskolában? Mit és hogyan tudunk a legjobban tanítani?

Újra át kell gondolnunk ezeket a kérdéseket mindnyájunknak, annak érdekében, hogy a pedagógiai dokumentumok szükséges modernizálását meghaladóan, a valóságosan ható pedagógiai folyamatokba is hatékonyan, újítóan legyünk képesek beavatkozni. A *Kisegítő iskolák* – ma is érvényben lévő – *nevelési és oktatási terve* (1979, 1980, 1982) a kisegítő iskola feladatát az egész személyiség – az értelem, az érzelem, a fizikum, a jellem – harmonikus és differenciált fejlesztésében határozza meg. Tette mindezt úgy, hogy a nevelés feltételrendszerét, a szubkultúrák létét, a csoportok, az életkörülmények, a települési viszonyok különbségeit figyelmen kívül hagyta. Nem alakított ki új szemléletmódot: megmaradt a nevelést az egyénre való tudatos ráhatásként definiáló értelmezésnél. A környezet szervezése, a fejlesztésben érdekelt szülők bevonása sem történt meg. A tananyagot nem igazította célkitűzéseire: ismeretközpontú maradt.

1996 októberében a NAT kiegészítéseként elkészült egy szakmai javaslat *A fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelvei* címmel, mely általános fejlesztési elveket alkalmaz, és – elfogadását követően – a helyi tanterveket a minimális teljesítmények szintjén szabályozza. Ezen dokumentum alapján kezdődhet meg az enyhe fokban értelmi fogyatékos, vagy korszerűbb megfogalmazásban a *tanulásban akadályozott tanulók* általános iskolai helyi tantervének kidolgozása.

E dokumentum megállapítja, hogy „az iskolák a helyi tanterveiket egészítsék ki azokkal a fejlesztő programokkal, amelyek a hatékonyabb társadalmi beilleszkedést szolgálják és a kulturális környezet okozta hátrányokat ellensúlyozzák”. Kiemeli a kommunikáció problémakörét, a kapcsolatfelvétel és -fenntartás hiányosságait, az együttműködés és a kapcsolatépítés zavarait mint a tanulók teljesítményét akadályozó tényezőket.

Iskolánk – a tanulásban akadályozott gyermekek nevelésével foglalkozó Budapest, XIV. kerületi Benedek Elek Általános Iskola – pedagógiai programjában kiemelt szerepe van a drámapedagógiának, a dramatikus nevelésnek. Munkacsoport alakult e módszertan és szemléletmód adaptálására, fejlesztésére és terjesztésére. Jó feltöltést adott, hogy nyáron három munkatárs együtt vett részt a *Móka János* vezette dunavecsei drámapedagógiai táborban. 1992 óta rendszeresen bemutató foglalkozásokat tartottunk tanártársainknak, valamint az iskolánkba látogató vezetőképzős és főiskolai hallgatóknak.

Majd egy hónapja a felnőttek számára együttműködést fejlesztő drámajáték-foglalkozást tartottunk, melynek eredményessége a résztvevők lelkesülésén volt mérhető.

Tervezzük a továbblépés útját:

- Szeretnénk szorosabb szakmai kapcsolatot kialakítani a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola Drámapedagógiai Tanszékének tanáiraival, *Gabnai Katalinnal* és *Móka Jánossal*.
- Helyi intenzív szakmai továbbképzést szervezünk kollégáinknak.
- Az iskolai könyvtárban megfelelő, a továbbképzéseket segítő szakkönyvtári részt alakítunk ki.
- Kidolgozás alatt van a Szín-Kör-Játék önálló tárgy programja.

SZÍN-KÖR-JÁTÉK

A „Szín-kör-játék” a tanulásban akadályozott diákok – széles értelemben vett – kommunikációs képességeinek intenzív fejlesztése mellett a drámapedagógia eszköztárával dolgozik az egész személyiség differenciált fejlesztésén.

Tartalmilag a NAT „Anyanyelv és irodalom – kommunikáció” és „Művészet – dráma” részterületeihez illeszkedik, illetve összeilleszti ezeket, kiegészítve és kibővítve ezen műveltségterületek tanulóink speciális adottságainak, képességeinek megfelelően. A „Szín-kör-játék”-kal azt a szocializálódást segítjük, amelyre nevelteinknek olyannyira szükségük van.

Világszerte tapasztalható, hogy az iskola egyre inkább elszakad a mindennapi élettől, a tanulók problémavilágától, és egyoldalúan az ismeretátadás mind zsúfoltabb színterévé válik. Az iskolai rendszer a teljes személyiség értékelése helyett jószerivel az intellektuális teljesítmények kiemelt kezelésére és jutalmazására összpontosít. Holott megszűnt az iskola monopolnak mondható helyzete a tudáselosztás területén, az utca, a tömegkommunikáció immár állandó kihívás az iskola számára.

Az iskolai szocializáció részei az ismereteken túl az ízlést, érzelmi viszonyulásokat és viselkedést közvetítő elemek, tudások. E tudásfajta a szociális tanulás szükségszerűen lezajló folyamatában spontánul, ön-

kéntelenül épülnek bele a személyiségbe.

Célunk kell legyen, hogy ne váljon szét a kívülről hozott tudás és az iskolai tudás a tanulók fejében!

Célunk kell legyen, hogy a tantervben helyet és időt biztosítsunk tanulóink szocializációs hiányosságainak és sérüléseinek kisegítésére!

Hazánkban is, mint a legtöbb országban, az utóbbi évtizedekben a családi nevelés hatása csökkent. Megváltozott a család életmódja, a szülőknek kevesebb az idejük, lehetőségük, hogy gyermekeikkel együtt legyenek. Még rosszabb a helyzet az enyhe értelmi fogyatékos gyermeket nevelő családokban.

Szociális felmérések tanulsága szerint e családok 40%-a anyagi, vagy környezeti ok miatt veszélyeztetett, és 30%-ukban a szülők egyáltalán nem törődnek a gyermek otthoni és iskolai munkájával.

E tendenciákból következően – a társadalmi funkciójának megfelelően – az iskolának kell az eddigieknél lényegesen nagyobb nevelői szerepet vállalnia.

Az iskolánkból kikerülő gyerekek nagyon hamar bekerülnek a társadalmi szerepvállalás körforgásába, egy-két év, és gyermekkel a karjukon jelennek meg, munkába állnak, követelmények vannak velük szemben a viselkedéskultúra tekintetében.

A célunk az, hogy az iskolából, amelyben sokféle, ki nem bontott lehetőség van még, életrevaló, képességeiknek megfelelő önmegvalósításra alkalmas emberek kerüljenek ki, akik az élettel sokoldalú kapcsolatban, másokkal kooperálva képesek létezni.



„...még a némák is megszólalnak...”

A drámapedagógiáról – Zsolnai József

Buga Emőke riportja

BE: Azt szeretném, ha először a drámapedagógiáról mint olyanról mondaná el a véleményét, ha megfogalmazná, hogy egyáltalán mit ért ön ez alatt a módszer alatt, ez alatt a fogalom alatt?

ZsJ: Azt kell tudni, hogy én a drámapedagógiával rendkívül nehezen barátkoztam meg.

BE: Például ez is nagyon érdekes, hogy miért?

ZsJ: Tudja, én olyan előiskolázottsággal rendelkeztem, hogy mélyen hittem abban, hogy az ember el van intézve azzal, ha az úgynevezett kognitív szférát jól ki-munkáljuk. Erre az egész mozgalomra engem egy Mezei Éva nevű szinkronrendező vett rá, aki hónapokat töltött Angliában. A legjobb tudomásom szerint ő volt az, aki ezt a módszert meghonosította Magyarországon. Én akkortájt – a hetvenes évekről van szó – kommunikáció-kutatással foglalkoztam, s az volt az én – mondjuk így – hülyeségem, hogy a kommunikáció, amit én akkor egyfajta kognitív modellszerű formában képzeltem el, semmilyen körülmények között nem egyeztethető össze a drámajátékkal. Mezei Éva, aki akkortájt engem mégis sokra becsült, meghallotta, hogy cigány gyerekeknek a magyar anyanyelvre történő szocializálásával foglalkozom, és eljött a lakásomra Csökölybe, ahol én kutatóként „vidéki száműzetésben” éltem. Alig akartam beengedni a házba, majdnem egy kis konfliktus lett belőle... Két napig gyözködött engem arról, hogy mire jó ez az egész. Aztán kötöttünk egy egyezséget: én megígértem neki, hogy megtanítom, hogyan lehet ezt a rendkívül összetett és nagyon értékes pedagógiai tudnivalót leírni, mert színhagyomány útján azért ez teljességgel nem terjed, ő viszont

ennek fejében azt kérte, hogy azok a pedagógusok, akik a NYIK⁵ programban közreműködnek, vegyenek részt azokon a tanfolyamokon, amiket ő tart. Nos, ezt mi úgy képzeltük akkor – jellemző az én mondjuk negyedszázaddal ezelőtti észjárásomra, de a tanítványaim észjárására is –, hogy Mezei Éva majd előadást fog tartani. Mert ugye ezt szoktuk meg. Azonban nem így történt: amikor a résztvevők bejöttek a terembe, Mezei Éva mindenkit arra kért, hogy csinálja vele a gyakorlatokat. Nos ez annyira váratlanul érte az akkoriban a drámapedagógiai gondolkodásmódhoz és mimézishez hozzá nem szokott pedagógusokat, hogy mindenki pánikba esett, és nem akarták csinálni. Végül nekem is be kellett állnom, és miután látták, hogy a Zsolnai is elkezdte csinálni, ők is megpróbálták. Vagy két óra hosszan keresztül játszottunk, és utána ültünk le megbeszélni, hogy itt egyáltalán miről is van szó. Én ekkor figyeltem fel az egész dologra.

BE: Gondolom a személyes részvétel meggyőzte...

ZsJ: Igen. Irodalmat kértem, és azon tűnődtünk, hogy hány éves kortól kezdve lehetne ezt alkalmazni. Mivel én kutatóként minden pedagógiai munkát kisiskolás korban kezdek, ezért azt mondtam, hogy indítsuk első osztálytól. De a drámatanulásnak először mi azt az enyhébb változatát vettük át, melynek során a gyerekekben a mimetizáló képességek sorozatát fejlesztettük ki. Ez azt jelenti, hogy olyan gyakorlatokat építettünk a tantervbe, amelyeket a színészek helyzetgyakorlatként csinálnak – a gondolatban történő tübe-

⁵ NYIK program – nyelvi-irodalmi-kommunikációs program

fűzéstől kezdve, addig, hogy mire lenne alkalmas egy fazék –, és ezek a mimetikus játékok alapozták meg azokat a képességeket, melyeket mi önkifejezési képességnek nevezünk. Ezek alapján a gyerekek képessé váltak versek, illetve valamiféle drámai szituációt rejtő művek megjelenítésére, amelyeket utána könnyű volt színpadra vinni.

BE: *Ha jól értem, akkor ez elsősorban valamiféle megjelenítés, és aztán a végcél a színpad...*

ZsJ: A mimetikus játékokat, tehát a mimézist felhasználva rengeteget szerepeltek az ún. Zsolnai NYIK program szerint tanuló gyerekek, s mindezt elsősorban az önkifejezési képességük fejlesztése érdekében alkalmaztuk. A gyerekek nagyon szeretik ezeket a játékokat, „még a némák is megszólalnak” – cigány gyerekek, magyarok, hátrányos helyzetűek, mindenki... Végül kiderült, hogy később aztán színpadképessé válnak, olyannyira, hogy osztályonként hat-hét ilyen kisebb-nagyobb játékrepertoár áll rendelkezésükre – Karinthytól kezdve minden, amit el lehet képzelni –, és ami a dolog érdekessége, hogy végigkíséri az életüket, tehát serdülőkorban sem jelent gondot ezek alkalmazása.

BE: *Fontos, hogy ezek az „előadások” közönségnek szóljanak?*

ZsJ: Nem. Mindennek csak egy eleme a nyilvánosság, de egy ponttól kezdődően igény van rá. A nyilvánosságon értendő az, hogy először egymásnak játszanak. Önmagában már ez nagy dolog, hogy az osztály egyik fele játszik a másik felének, aztán nagy dolog, hogy három-négy osztály, vagy egy tagozat játszik, majd ezek után kerülnek a nagy nyilvánosság elé, rendszerint a szülők elé – ez pusztán annyiban fontos, hogy a szülőket is érdekli, hogy mire képes a gyerek. Akik részesei voltak a drámatanulásnak, azokat nem zavarja a színpad, ők ezt nem egészen úgy élik meg, mint a művészek, akiknek ez valamiféle munka-jellegű feladat, hanem egy olyan önmegmutatási lehetőségként, amelyben amellet, hogy egy interaktív helyzetben jól érzik magukat, saját érzelmeiket is kifejezésre juttatják. Nem zavarja őket a közönség, mert nem a közönségnek játszanak.

BE: *Végül is abban egyetérthetünk, hogy a folyamat sokkal fontosabb, mint ami „előadásként” születik.*

ZsJ: Persze. Mi sohasem egy produkció létrehozásáért dolgoztunk, hanem úgy, hogy „ha már van, akkor miért ne”... Ez ugyanolyan, mint amikor a gyerek fest, agyagot gyúr, mindenfélét csinál, és persze, ha kész van egy halom anyag, akkor azt miért ne mutassuk meg, miért ne lássák. De a gyerek sohasem azért csinálja ezeket, nem azért fest, és nem azért játszik, hogy mások lássák, hanem magának. De itt ez a kettő összehozható, mert mondjuk, az sem lebecsülendő, ha érzi, hogy ezáltal másnak is örömet tud okozni, az önkifejezésen túlmenően.

BE: *Milyen képzésben részesülnek azok a pedagógusok, akik ezzel a módszerrel dolgoznak?*

ZsJ: Háromféle metódus alakult ki ezzel kapcsolatban: részben eljártak a hajdani Mezei Éva által vezetett tanfolyamokra, de voltak olyanok, akik az akkor már létező Drámapedagógiai Társaság révén meghirdetett tanfolyamok egyikét végezték el – Gabnai Katalin ve-

zetett rengeteget ilyen –, egy részük pedig külföldön, Angliában tanulta ezt a módszert, ahol a drámapedagógia a pedagógiai képzés része.

BE: *Ott kifejezetten nevelési vagy tanítási drámát tanultak ezek az emberek?*

ZsJ: Igen, de ezen belül is több műfajról beszélhetünk. Mezei Éva például rendkívül szorgalmazta a történelmi játékokat, ami azt jelenti, hogy történelmi korokat jelenítettek meg. Ez lenne az egyik típus. Meg lehet jeleníteni például a görögség fórumait – ez esetben valamiféle művelődéstörténeti, politikai funkciót tölt be a dráma. Van egy másik típus, ami a drámát, mint művészi kifejezőmódot helyezi előtérbe, és van egy harmadik mód, az ún. döntési játékok, ahol egy valós szituációban kell a gyerekeknek döntést hozniuk.

BE: *Erre gondoltam, illetve szerintem ez átfedi a hármat...*

ZsJ: A három átfedi egymást, és tulajdonképpen csak funkciójukban különböznek. Véleményem szerint azonban a gyerekeket leginkább a művészi jellegű megjelenítési lehetőségek érdeklik.

BE: *Ezek szerint az a fajta módszer, amit Törökbálinton alkalmaznak, leginkább ehhez kapcsolható?*

ZsJ: Leginkább ehhez. Csinálnak történelmi játékokat, csinálnak döntési játékokat is, de leginkább a művészi jellegű megjelenítéssel dolgoznak, elsősorban az irodalomtanulás részeként. A játékok az olvasott irodalmi művekhez kapcsolódnak. De a módszer nem korlátozódik az irodalomtanításra – a dolog nem úgy áll, hogy három-négy elszánt drámapedagógus küszködik az iskolában, és a többiek nem akarják megérteni – ez a szemlélet része a programnak, olyannyira, hogy még tudománytörténeti ügyek megjelenítésére is használják. A kémia tudománytörténetének egy szakasza például az alkímisták kora. Ezzel kapcsolatban meg lehet vizsgálni, hogy hogyan és mit csináltak az alkímisták, hogy nézett ki egy alkímista műhely...

BE: *Ez akkor a kémián belül kerül elő?*

ZsJ: A kémián belül. Tudniillik a módszert több pedagógusunk ismeri. De szerintem nagyon fontos tudni, hogy a drámajáték alkalmazása bábpedagógiai kurzusokkal folyik párhuzamosan a programban. (Erről nagyon sokan elfeledkeznek.) És ez azért annyira fontos, mert a bábjáték során még több gyerek szólal meg. Ez a fajta előadásmód még több lehetőséget rejt, mert a paraván mögötti világ egészen más, hiszen nem érintkeznek a közönséggel, csak a bábokat látják egy különleges helyzetben. A bábjátéknak nagyon nagy kultusza van nálunk, és nem csak a hazai bábhagyomány, hanem az indiai, és az egész nemzetközi bábhagyomány eszközkészletét használjuk. Érdekes, hogy azok, akik bábpedagógiát tanultak (ebből érettségiznek is ma már Magyarországon – nálunk), azok nagyon jók drámából is. És szintén valahol a drámapedagógiához kapcsolható, hogy igen nagy kultusza van a mi rendszerünkben a versmondásnak, amit egy beszédtechnikai képzési háttér alapoz meg. Így e kettő – a versmondás, illetve a bábjáték – hozzájárulnak a színpadra állítás feltételeinek megteremtéséhez. A gyerekek azonban mindig részt vesznek ebben a munkában, hiszen nem arról van szó, hogy egy erőszakos rendező

rákényszeríti az akaratát a csoportra. A tanár tulajdonképpen nem annyira rendező, mint inkább segítő – ez ennek a munkának a különlegessége. S a munka közben a tanárnak nem kell azzal bíbelődni, hogy beszédtechnikát tanítson, vagy hogy mozgást tanítson, mert ezek egy részét a báb és a beszédtechnika megoldja. Fontos megemlíteni, hogy az idegennyelv oktatásban is helye van mind a bábnek, mind a mimetikus játéknak, mind pedig a drámajátéknak.

BE: *Mit gondol a drámapedagógia jelenlegi helyzetéről?*

ZsJ: Én úgy gondolom, hogy ma Magyarországon ez az egész drámapedagógia a holtpontról kimozdult, visszavonhatatlanul. Igaz, hogy most a nemzeti alaptanterv nyírbálja az óraszámokat, és ez nem jó...

BE: *De már készül egy dráma-tantervek...*

ZsJ: Persze, csak itt egy probléma lesz – és akkor most benne vagyunk nyakig –, hogy ennek az egyetemi szintű utánpótlása nincs még megnyugtatóan biztosítva.

BE: *Úgy tudom, történtek már lépések ez ügyben, hiszen a Színház- és Filmművészeti Főiskolán posztgraduális képzés formájában lehet ezt tanulni, illetve ebben az évben már az ELTE-n is indult drámapedagógiai képzés.*

ZsJ: Szükség van arra, hogy példának okáért egy dékánhelyettes belássa, hogy ez nagyon fontos, és fölkarolja... Tehát azt lehetne mondani, hogy az intézményes háttere Budapesten például lényegileg megoldódott. Most itt vagyunk Pécsen, ahol a Tanárképző Intézet keretei között akarjuk a képzés feltételeit megteremteni. Csak az a probléma, hogy itt az egyetemi ranglétrán olyan emberekre van szükség, akik megfelelő diplomával rendelkeznek, így aztán rendezők, színészek után kell nézni, akiknek egyetemi, akarom mondani színművészeti főiskolai végzettségük van, hiszen ez legitímálja majd a helyüket. De egy biztos, hogy én az intézetben, mind dráma-, mind pedig bábpedagógiát és mozgóképkultúrát kívánok 1998-tól kezdve szakként meghonosítani.



Bertolt Brecht & Dorothy Heathcote

– új nézőpontok

Alistair Muir⁶

„Tulajdonképpen csak most látunk munkához,” fordul Andrea a közönséghez Brecht Galilei élete című drámája végén. Andrea, akit a színmű elején mint Galilei tanítványát ismertük meg, hírvivővé, vagy – Dorothy Heathcote kifejezésével élve – „gondoskodóvá” vált; biztosítja az új ismeretek továbbadását azzal, hogy a mit sem sejtő határőrök szeme láttára átvizsi Galilei könyvét a határon. A tudás a dráma végére „új életet” nyer. Heathcote munkássága eredményeképpen minden esetben új tudás születik, még ha részleges vagy hipotézis-jellegű is. Ő maga is „egészen új kezdetekként” aposztrofálja saját tevékenysége eredményeit. Ezek az „új kiindulópontok” hívják fel figyelmünket a két dráma-művész megközelítésmódjának megdöbbentő hasonlóságaira.

Brecht, kritikai megközelítésben

Magát az embert gyakran félreértik, a „brechti” jelleg értelmezése körül pedig még nagyobb a zavar. Valóban; mi igazán brechti a brechti örökségben? Ha valaki Brecht stílusában ír verset vagy készít előadást, az még nem szükségszerűen brechti. Brecht technikái, formai megoldásai, szóhasználata és kepei minden esetben az adott történelmi helyzetre vonatkoztak, és „idézésükkel” talán el is térünk alkalmazásuk eredeti céljaitól. Brecht olyan kifejezésformákat keresett, melyek ki tudják fejezni kora legfontosabb társadalmi konfliktusait, melyek közül nem eggyel még ma is szembe kell néznünk. Nem akkor járunk el igazán Brecht szellemében, ha stílusát utánozzuk, hanem akkor, ha egy adott pillanatnak megpróbálunk művészi formát adni, azaz ha megfelelő és egyedi esztétikai kifejezésformákat keresünk egy helyzetre.

A fenti sorok, melyek a B. N. Weber és H. Heinen szerkesztette *Bertolt Brecht: Political Theory and Literary Practice* (1980) című kötetből származnak, megfelelő kiindulópontot nyújtanak a Brecht munkásságát értelmező kritikai írások elemzéséhez. A korábbi félreértelmességek, mint amilyen Martin Esslin 1959-es könyve is (és amelyben amellet érvel, hogy Brecht színművei Brecht elmélete és politikai meggyőződése

⁶ Az alábbi írás eredeti változata (*Bertolt Brecht & Dorothy Heathcote – New Beginnings*) a szerző M. Ed. disszertációjának rövidített változata; előadásként elhangzott 1996 júniusában, a birminghami International Centre for Studies in Drama in Education (University of Central England) által szervezett nemzetközi dráma-konferencián. Az eredeti szöveg csak néhány helyen tartalmaz pontos bibliográfiai adatokat, ezért az idézetek végéről el is hagytuk azokat. (*A szerk.*)

ellenére jók), mára már túlhaladottnak tekinthetők, bár azt nem állíthatjuk, hogy ezek az eszmék kikoptak volna a köztudatból.

Elértük végre azt a pontot, amikor Brecht marxizmusát munkássága központi jelentőségű fogalmaként, és nem mentegetődzésre okot adó elemeként fogadjuk el. Megértettük, hogy Brecht kritikai viszonyt szeretett volna teremteni a színész, a szöveg és a közönség között, és hogy a kritikai viszony nem tagadja a színház érzelmi megközelítésének lehetőségét sem. Éppen ellenkezőleg: a kritikai magatartásnak a szenvedélyen kell alapulnia, hisz csak így válhat embert formáló tényezővé.

Dorothy Heathcote, kritikai megközelítésben

Dorothy Heathcote... saját tevékenységét nem kreatív drámaként, szerepjátékként, pszichodramaként vagy szociodramaként, hanem a drámai elemek tanítási céllal történő tudatos alkalmazásaként határozza meg.

B. J. Wagner könyve, melyből a fenti idézet is származik, az 1979-ben kiadott *Drama as a Learning Medium* a korszak azon törekvését tükrözi, hogy a drámatanítás továbbléphessen Peter Slade „gyermekdrámáján” és Brian Way munkásságán. B. J. Wagner könyve, ellentmondásos volta ellenére szinte egy egész generáció kézikönyvévé vált. Miközben „használati utasításokat” ad a módszert illetően, mitologikus figurává is teszi Dorothy Heathcote-ot, azt a hatást keltve, hogy amit ő tud, az megismételhetetlen. Ha ezen ellentmondások nem lettek volna ilyen erőteljesek, illetve ha az olvasók számára a hatás nem lett volna nyomasztó, akkor talán fel sem vetődik, hogy a könyvből teljes egészében hiányzik Heathcote munkásságának filozófiai szintű vizsgálata.

E hiányosság ad alapot David Hornbrook 1989-ben, *Education and Dramatic Art* című könyvében publikált éles hangú támadásainak, melyben kikel a „személyiség kultusza” ellen. Ez a kötet számos drámatanárt vitára ingerelt, ugyanakkor felhívta a figyelmet a drámatanítás filozófiai-esztétikai alapjainak nyilvánvaló kidolgozatlanására. Hornbrook a következőt állítja:

Az a gondolat, hogy a művészet összeegyeztethető az érzelmi bevonódással, valamint a domináns ideológiai tartalom- és forma-konceptiójával, illetve a gyakorlati tudattal, megteremti számunkra a drámai művészet esztétikai alapjait.

Annak ellenére, hogy e megállapítások nem állnak szemben Dorothy Heathcote elgondolásaival, széles körben elfogadottnak látszik Hornbrook azon kritikája, miszerint „Heathcote” eltávolodott a színházról mint művészetről. „az előadás mint végtermék kritikus interpretációja, újraértelmezése és újraformálása” – a Hornbrook által alkalmazott kifejezések ismerősen csengenek a színházat mint előadást vizsgálók számára, ezáltal pedig „biztonságosnak” is hatnak. Heathcote munkássága ezzel szemben „házilagos kivitelűnek” látszik, és az improvizatív munka jellegéből, az élmény egyedi voltából következően nehezen mérhető, azaz „bizonytalan.”

Szükség van tehát arra, hogy Dorothy Heathcote elgondolásait párhuzamba állítsuk egy másik, elfogadottnak tekinthető színházi ember munkásságával, és így rávilágíthassunk arra, hogyan aknázza ki a drámában rejlő erőket a tanulás szolgálatában.

Brecht gondolatai és írásai: a tudás és a változás lehetősége

A „természetesnek” megdöbbenőnek is kell lennie. Csak így világíthatunk rá az ok és okozat törvényszerűségeire. Az emberek cselekvéseinek mindig egyféléknek, ezzel egyidejűleg azonban különbözőeknek kell lenniük.

Hatalmas távolságot jeleznek ezek a sorok a görög tragédiákat és Shakespeare műveinek többségét uraló végzettudattól, az isteni és mitikus szellemi erők befolyásának hangsúlyozásától. Brecht ugyanakkor azt is felismerte, hogy egy olyan „tudományos” korban, melyben az emberek „környezete évtizedről évtizedre, évről évre, napról napra egyre nagyobb mértékben megváltozik,” a színháznak olyan módon kell tükröznie a világot, hogy az emberek a felszín mögé is betekintést nyerjenek, és készek legyenek arra, hogy a világot saját igényeik szerint átformálják.

A „Verfremdungseffekt”, vagyis az ismerős ismeretlenné tétele Brecht azon művészi törekvése utal, hogy a tudást társadalmi céllal ruházza fel, s az ne csak szórakoztasson, de a változás lehetőségét is magában hordozza. Ez az elem, valamint a „Gestus” – vagyis hogy a tudás a közönség számára szociálisan jelentőssé váló, a cselekvést és az attitűdöt egyaránt magában hordozó gesztusok formájában jelenjen meg – adják az epikus (később dialektikusnak is nevezett) színház lényegét.

A Lehrstück (tanító színmű) alkalmazásán keresztül Brecht új, innovatív formát adott a tudásnak és a változásnak, ennél fogva jogos, ha épp a színműveket helyezzük az életmű középpontjába – hiszen maga Brecht is így vélekedett:

„Brecht úr, nevezzen meg egy olyan színművet, mely Ön szerint a jövő formáját hordozza.” És mint a puska-lövés, jött a válasz: „a *Mahagonny*.”

Valóban; egyik befejezetlen írásában úgy beszél a Lehrstückről, mint Legfőbb Pedagógiáról, mely

...előrevetíti azt a színházat, melynek alapelve a változás. A Lehrstück már (...) a színház új formáit hordozza, melyet nem szemlélődő nézők számára készült előadásként, hanem a színészek tanulását segítő eszközként kell értelmeznünk. Így például a *Mahagonny város tündöklése és bukása* 1930-as berlini bemutatóján a kórust a jelenlévő háromezer munkás játszotta. Ha a Lehrstück-öt komolyan akarnánk venni, akkor minden egyes el-kötelezett színészegyüttesnek újra kellene írnia a darabot. Szó sincs arról, hogy ez a mű ellen szólna; a szem-lélődő/színész tanulási folyamatának ez a lépés elengedhetetlen része lenne.

A tudás tehát nem bemagolandó dogma – meglepő is lenne ez a politikai stratégiát elemző színművektől –, hanem a „hogyan cselekedjünk (a való életben)” kérdésre adandó válasz megtalálását segítő eszközök el-sajátításának folyamata. A Lehrstück-kel kapcsolatban én mint résztvevő hagyom, hogy a darab előadása so-rán megszerzett tudásom átformáljon; éppúgy, ahogy én a szöveget a megszerzett tudásnak megfelelően ala-kítom.

A tudás és a változás előidézése természetesen Brecht más munkáiban is megjelenik, ám színházilag ha-gyományosabb köntösben. A „Galilei élete” címszerepe cseppet sem „hősies” figura; éppen „hősietlensége”, a fizikai kínzástól való félelme miatt nem publikálja a világegyetemről szóló felfedezéseit. A „tudós nagy ember” figurája helyébe az ellentmondásokkal teli személyiség képe lép. Brecht kommentárja, azaz hogy

A bátor ember nem mindig bátor; néha meghunyászkodik. Gyávaság és merészség egyaránt lakozik benne, és nem mindig a merészség győzedelmeskedik.

jól példázza azt a törekvését, hogy egy figura összetett voltát realista módon ábrázolja. A Galileiben pedig mindez úgy jelentkezik, hogy az ember számtalan mozgatórugóját egyszerre szemlélhetjük kritikus és meg-értő szemmel. A színpadon zajló történéshez való viszonyunk tehát alapvetően befolyásolja, hogy mi, nézők, milyen tudást nyerünk a folyamat által. Amikor a darab végén Andrea átviszi Galilei könyvét a határon, a következő szavakkal búcsúzik: „Tulajdonképpen csak most látunk munkához.” Szemiotikai szempontból na-gyon gazdag pillanattal állunk szemben, hiszen a közönség számára egyértelmű, hogy – az állítással ellentét-ben – az előadás itt véget ér. Az üzenet világos: a fikció itt végződik, a valóság azonban él tovább, a közön-ség pedig a tudás „örökösévé” vált; mit cselekszenek tehát?

Brecht színműveinek zárójelenete a legtöbb esetben a változás előidézését szolgálja. Az epizodikus szer-kezet és a narrátor szerepeltetése olyan drámákat eredményez, melyeket a hagyományos értelemben sem tra-gédiaként, sem komédiaként nem értelmezhetünk; szinte befejezetlen szövegművekkel van dolgunk. Ez *A szecsuanai jólélek* epilógusát hallgatva teljesen egyértelművé válik:

(...) Más főhősünk legyen? Vagy más világ?
Más istenek? Vagy jobb, ha nincsenek? (...)
Önöknek kell a megoldást keresni. (...)
Tisztelt közönség, kulcsot te találj (...)⁷

A közönség válik itt szerzővé; az ő dolguk lesz az új valóság megteremtése. Az epilógus hétköznapi-nál emelkedettebb nyelvhasználata ugyanakkor ezt az egyszerű felhívást, a „hatalom átruházását” a változás előidézőinek szóló emlékezetes, reflexióra készítő, költői invokációnak is tekinthetjük.

Heathcote gondolatai és írásai: a tudás és a változás lehetősége

(...) minden alkalommal, amikor belépek a felnőtt- vagy gyerekcsoportokhoz, arra törekszem, hogy a tanítás és a dráma művészetét a változás szolgálatába állítsam.

Dorothy Heathcote vall így saját munkája lényegéről. Gavin Bolton a Dorothy Heathcote összegyűjtött írá-sait tartalmazó kötet előszavában kiemeli továbbá, hogy Heathcote „a drámát visszahelyezte az azt megillető helyre; a tudás megszerzésének szolgálatába.”

Heathcote egyértelműen kimondja, miféle tudás elérésére törekszik:

(...) újfajta tudás a magunk és mások társadalmáról (és önmagunkról), valamint a körülöttünk élőkhöz fűződő viszonyaink új típusú megértése.

Mindezt másutt úgy fogalmazza, hogy „meglévő ismereteiket, megértési szintjüket feltárva új típusú

⁷ Nemes Nagy Ágnes fordítása.

megértést kell létrehozunk.” A *feltárás* szó használata jól illusztrálja az általa megcélzott folyamat transzformatív jellegét. Továbbmenve pedig azt állítja, hogy „a folyamat eredménye a mozgásban lévő társadalom: gondolkodás, tudás, élet.”

Dorothy Heathcote a „tudatos önfigyelés” (*self-spectator*) megteremtésén, azaz a résztvevők tudatos drámamunkáján és ezzel egyidejű átélt tapasztalatain keresztül kívánja elérni ezt a tudást és változást. A tudatos önfigyelésben a tudástartalmak és a változás lehetősége egybeesnek, hiszen a folyamat során nem csupán megtudunk valamit, de azt is megtudjuk, hogy saját cselekvésünk eredményeképpen jutottunk erre a felismerésre. Nem cselekvést előidéző tudásról, hanem a cselekvésen *belül* megjelenő tudásról van tehát szó. A tudás folyamata így válik a változás folyamatává is.

A *Drama as a Process for Change* (A dráma mint a változás folyamata) című írásban Heathcote a drámamunka öt lehetséges eredményét különbözteti meg:

1. Megkönnyebbülés
2. Következtetés
3. Új nézőpont
4. Új kiindulópont
5. Új felismerések

Mind az öt kategória a folyamat végeredményét jelzi. A második kivételével, mely erősen emlékeztet a hagyományos tragédia- vagy komédia-szerkezet végpontjára, a fentiek új típusú drámaformák felé nyitnak utat. A drámaszerkezetek tekintetében Dorothy Heathcote írásaiban a fő hangsúly azon van, hogy az emberek fel tudják ismerni „a dolgok állását,” azaz ne kelljen erőtlennek érezniük magukat; a szerkezet egyáltalán nem sugall elkerülhetetlen vagy véglegesnek tekintendő megoldásokat, ilyen módon pedig a változás irányába hat.

Minthogy a tudás és a változást előidéző eszközök a Dorothy Heathcote foglalkozásain résztvevők mindegyikére vonatkoznak, felmerül a kérdés, vajon mindez „az ő (Heathcote) szövegváltozata”-e. Ebben a tekintetben kulcsfontosságú, hogy Dorothy Heathcote minden esetben társszerzőként és játszótársként is részt vesz a „szöveget” létrehozó folyamatban, azaz nem előre kidolgozott szövegelemek végigvezetéséről van szó. Ugyanakkor igaz, hogy a folyamat egésze tekintetében Heathcote „összefogó elemként” vállal felelősséget, s így azt általánosságban mégis az ő szövegváltozataként értékelhetjük.

Fontos megjegyeznünk, hogy a fentiekben „szöveg” alatt a Heathcote és a résztvevők között zajló történet egészét értettük. E tekintetben pedig szóhasználatunk megegyezik a David Hornbrook által az *Education and Dramatic Art* című kötetben írottakkal (azaz nem csupán a tisztán fiktív helyzetekre érvényes):

...itt az aktív diskurzus vagy megjelenítés minden olvasható vagy megtekinthető formájára vonatkozik.

A tudás és a változás eszközeinek Dorothy Heathcote munkáiban való megjelenését példázandó, az alábbiakban a *Teaching Political Awareness* (A politikai tudatosság tanítása) címet viselő videofilm egyes részleteit kívánjuk tárgyalni.

A foglalkozás első részében a tanulók egy rövid színházi jelenetsort látnak, mely azt beszéli el nekik, hogyan változott meg a Minamata-öböl halászainak élete az alumíniumgyár odatelepítésekor. A jeleneteket játszó színészek⁸ egyszerű, de nem túlzottan leegyszerűsítő mozdulatokkal illusztrálják a Heathcote narrációjában elhangzó eseményeket. A Chisso gyár tevékenységének hatását egy reggeliző családról szóló jelenettel ábrázolják: a család tagjai rosszul lesznek a fertőzött ételtől. A már meglévő ismeretek tehát egyértelművé válnak a dramatikus tevékenység eredményeképpen, hiszen a látottak a környezetszennyezést konkrét formában jelenítik meg. Ami azonban ennél is fontosabb: az ismereteket nem csupán befogadniuk kell a tanulóknak; alkalmazniuk is kell azokat. Az egyik tanuló felteszi a kérdést: „Ki engedte meg, hogy a szemetet a tengerbe dobjátok?” A válasz: „Ez a partszakasz a gyár tulajdona; azt teszünk vele, amit csak akarunk.” Ez a mondat érzelmi és értelmi oldalról is bevonja a tanulókat a témába, és aktív, kritikai viszonyt teremt azzal kapcsolatban. Már ezen a ponton, a kihívást jelentő és kritikai jellegű kérdés elhangzásakor fellép a tanulóknak bizonyos elégedetlenség a világ jelenlegi állapotát illetően. Az tehát, hogy a közönség kérdéseket tehet fel, meghatározó jelentőségre tesz szert: ennek hiányában valószínűleg annak ellenére elfogadnák a gyár látszólagos hatalmi helyzetét, hogy dramaturgiai okokból ismerik tevékenységük negatív következményeit is. Az események elkerülhetetlen voltának elfogadása ugyanakkor azt az üzenetet közvetítené, hogy „ehhez nekem semmi közöm,” illetve megerősítené az „ez ellen én nem tehetek semmit” érzetét. A megértés megváltoztatása tehát maga a kérdésre való felszólítás és az e felhívásban rejlő üzenet; a felkínált tudással kezdenünk kell valamit. A közönség ebben az esetben nem adatja át magát a színház keltette

⁸ A „színészek” ez esetben 16-18 éves, drámatagozatos középiskolások voltak; ők segítették a 10-11 éves tanulókból álló csoport munkáját.

illúzióknak; azt élvezheti, hogy aktív részese lehet a párbeszédnek. A dialógus (vagy nevezzük, David Hornbrook nyomán, „aktív diskurzusnak”?) a látottak alapján, illetve a látottak értelmezése következtében jön létre. Van a játékban egy epizód, melyben a betegen fekvő halászok feleségei ellátogatnak a Chisso igazgatójához. Amint a résztvevők készen állnak a jelenetre, Heathcote leül velük szemben egy székre, az irodájában újságot olvasó igazgató szerepében. Az egyik kislány belöki a képzeletbeli irodaajtót, ezzel pedig megszületik a drámai szituáció. A tanulók, akik e pillanatban a lehető legjobb megoldási módon töprengenek, egyidejűleg vannak a drámán kívül és azon belül is; tudják, hogy milyen érzés ott állni, ugyanakkor tudják azt is, hogy a helyzet általuk jött létre. A „miért nem jelentkeztek be előre a titkárnőmnél” kérdésre azonnal és élesen csattan a válasz: „Túl sürgős az ügy!” Ez a pillanat már nem pusztán a változás igényét jelzi: a tanulók itt magára a helyzet megváltoztatására tesznek kísérletet. Az „itt és most”, a drámai imperatívusz egyértelmű megjelenésével állunk itt szemben.

Brecht és Heathcote – a tudás és a megértés megváltozása (hasonlóságok és különbségek)

Heathcote tudás-konceptiója holisztikus; írásaiban együtt van jelen az egyén és „azok, ott,” az egyedi és az általános (univerzális), a tudomány és a művészet. Brecht tudás-konceptiója materialista és dinamikus; az osztályharcról és arról a színházról beszél, amely nem csupán megjeleníteni (interpretálni) kívánja a világot, de meg is akarja változtatni azt. Számomra mindkét megközelítésmód dinamikusnak tűnik: a tudást mindketten folyamatként, nem végeredményként értelmezik. Pontosabban szólva a végeredmény (a tudás) folyamatosan jelen van a folyamatban, mely soha nem ér véget. Mindkét tudás-konceptió radikális, ugyanakkor abban is megegyeznek, hogy az egyes tapasztalati területeket nem választják el élesen egymástól. Mindketten azt hangsúlyozzák, hogy a tudás a világ mint egész megértését feltételezi.

A különbség abban áll, hogy a Brecht marxista olvasatában hangsúllyal jelentkező elem – a társadalmi osztályok helyzetének vizsgálata mint az egyik tudásforma – Heathcote írásaiban nem szerepel. Ez magyarázza, hogy Brechtnél miért fedi egymást a nagybetűs Politika és a tudás, illetve hogy Heathcote számára a tudásnak (mely időnként politikai tartalommal is telítődhet) miért nincs ideológiai jellege.

Brecht azon törekvése, hogy az „emberek közti lényeges tranzakciókat” megszabadítsa a láthatatlan metafizikai erők befolyásának látszatától, összecseng Heathcote célmeghatározásával, „önmagunk és viszonyaink új típusú, társadalmi szempontú felismerésével.” A művészi folyamat eredményeképpen létrehozni kívánt tudás orientációja is nagyon hasonló a két szerző esetében: a tudás a felszín alatt meghúzódó elemekre vonatkozik; a tudás a „hogyanra” és „miértre”, illetve a „mire vezet ez” kérdésre keres választ. Mindkettejük munkásságában átfogó és meghatározó központi vezérlő elvként jelentkeznek, hogy a megismerés érdekében minden esetben a dolgok velejéig kell hatolni.

Heathcote elgondolása szerint a tanár nem birtokolja és a tanulók felé közvetíti a tudást; Brecht megközelítésében a drámaíró nem kész művet ad át valamely passzív közönségnek. A tudást mindketten aktív közegben teszik hozzáférhetővé, a folyamat célja pedig új tudástartalmak létrehozása, illetve azok aktív diskurzuson keresztül megvalósuló átalakítása.

BRECHT	HEATHCOTE
Verfremdungseffekt (az ismerős ismeretlenné tétele)	A <i>Material for Significance</i> című írásban említi az „ostranenie” (ismeretlenné tétel) kifejezést.
Kritikai viszony a színész, szöveg és közönség között.	„Tudatos önfigyelés” (self-spectator).
Gestus	A tanár szerepbelépése arra is szolgál, hogy szociálisan jelentős helyzeteket teremtsen. Az öt jelentésszint. ⁹
A közönség helyzete: nem szabad „beakasztani agyukat kabátjukkal együtt a ruhatárba”.	A résztvevők valamely keret, cselekvésre készítő nézőpont alkalmazásával lépnek a drámába.
Az epikus/dialektikus színház epizodikus szerkezete: a történések helyett azok „hogyanja” kerül a középpontba.	A cselekményváz helyett a jelentésteremtés válik hangsúlyossá: „a történeteket epizódokra kell bontanunk, és minden egyes epizódnak a tanár által meghatározott tanulási tartalom irányába kell mutatnia”.
Lehrstück	Improvizált „szöveg”.
A színművek vége a fikció és valóság összekapcsolására, a változás előidézésére szólítja fel a közönséget.	Új kezdőpontok: amit tudunk, hatással van arra, amilyenek vagyunk.

Brecht és Heathcote gondolataiban és írásaiban egyaránt meghatározó jelentőségű az az optimista állás-

⁹ Ld. Dorothy Heathcote - Gavin Bolton: A „szakértői játék” alaptörvényei, DPM 12. szám (A szerk.)

pont, hogy az embert tudástartalmakat felhalmozó és azok szerint tevékenykedő lénynek tekintik.

A fenti összehasonlítás a két művészlől rendelkezésünkre álló jelenlegi ismereteket vette alapul. E megközelítésmód jelentősen eltér Oliver Fiala Dorothy Heathcote-tal végzett közös programjukról szóló beszámolójának és elemzésének nézőpontjától (Drama as Context; kiadva az anyanyelvi tanárok szövetsége által, 1980-ban). Az idézett projektben a drámát tudatosan, a drámatanár és a drámaíró munkájának összevetése érdekében úgy szerkesztették, hogy az párhuzamba állítható legyen a *Kaukázusi krétakör* egyes jeleneteivel. Annak ellenére, hogy e tanulmány is felhívja a figyelmet „Dorothy Heathcote megközelítésmódja és Brecht színházi munkája közti jellegzetes hasonlóságokra,” *Education and Dramatic Art* (1989) című könyvében David Hornbrook e kapcsolat cáfolatára törekszik. Én magam ehhez a vitához annyit tennék hozzá, hogy amennyiben, mint láttuk, e feltűnő hasonlóságok kimutathatók a két megközelítés között, akkor Dorothy Heathcote munkássága nem csupán egy oktatási szempontból is jelentős radikális színházat hozott létre, hanem – Hornbrook kifejezését alkalmazva – *dramatikus művészetet* teremtett. Talán épp ez a pont lehet egy „aktív diskurzus” elindítója, mely „egészen új nézőpontokat” adhat számunkra?

Fordította: Szauder Erik



„Ha nincs konfliktus, akkor unalmas...”

A dráma nagyon olcsó, egy 60 W-os égő, és oké...

A tanterem is bőven elég... aki panaszkodna, hogy nincs elég hely, az sajnos nem eléggé találékony.”

A drámapedagógiáról – Andrew C. Rouse

Buga Emőke riportja

BE: Angliában hogyan működik ez az egész, és mekkora kultusza van? És te hogyan tanultad?

AR: Angliában a drámának nincs kultusza, mert természetes – most már. Úgy kezdődött, hogy nagyjából az évszázad elején a Perse Schoolban, Cambridge-ben egy anglikán tanár megértő igazgatója segítségével indított egy olyan programot, hogy az órákat – főleg a latin órákat – eljátszották, mert úgy gondolták, hogy így érdekesebb lesz. És hát természetesen kiderült, hogy a srácok gyorsabban tanultak, ha eljátszottak bizonyos latin eredetű dolgokat. Eljátszottak például egy bizonyos tábornokot, és elterveztek, annak alapján, amit Julius Caesar Gall hódítás című könyvében olvastak, egy csatát. Emlékezniük kellett mindenre, mert saját maguknak kellett megtervezniük azt a csatát. Ugyanakkor Ausztriában először, azután Amerikában ott volt a Jack Moreno, aki terápiaként használta a drámát. Azért érdekes az időpont, mert jóval később, a második világháború után kezdték igazán széles körben használni a drámát az oktatásban Angliában, mint egy segédeszközt a kevésbé hagyományosan intellektuális rétegekkel. Rájöttek, hogy nagyon szépen tudják kifejezni magukat, csak nem a leírt formában, ahogy hagyományos volt az iskolában. Volt véleményük, és ki tudták fejezni, de a dráma kellett hozzá. Nagyon segített, mert a dráma nagyon olcsó, sok pénzbe nem kerül, egy 60 wattos égő és oké – nagyon szép, ha van egy stúdió és ha van egy nagyon gazdag iskolád, Angliában sok iskolában van egy teljes dráma stúdió, felszereléssel, de nem kell. Egy tornaterem is jó egy nagy csapatnak, vagy a tanterem is bőven elég, én már kis

tanteremben is csináltam, úgyhogy lehet... Aki panaszkodna, hogy nincs elég hely, az sajnos nem eléggé találékony.

Úgyhogy először a 60-as években felemelték a tankötelesség korhatárát 15-re, aztán a 70-es évek elején 16-ra. Úgyhogy az iskolák tele voltak olyan gyerekekkel, akiknek eszük ágában sem volt tanulni, és olyan tanárokkal, akik nem voltak felkészülve, nem részesültek semmilyen előzetes oktatásban arra vonatkozóan, hogy mit kell csinálni ezekkel a gyerekekkel. Mert egészen addig csak azokkal a gyerekekkel foglalkoztak 14-16 éves korukig, akik tovább akartak tanulni. A dráma ezekkel a gyerekekkel nagyon jól funkcionált, az egyetlen gond az volt, hogy a dráma megkapott egy olyan nevet, miszerint ez a „hülyék tantárgya”.

BE: Valamiféle terápia, lásd Moreno. Ez azután így is maradt, vagy aztán általánosan is elterjedt a dráma?

AR: Nem, most már teljesen más, bár ez még mindig benne van. Csak most már nem történik az meg, ami történt annak idején, amikor a 70-es évek közepén én főiskolára jártam drámára, mint fő szakra, és nagyon rossz jegyet kaptam egy esszére, mert azt merészeltem írni, hogy a dráma módszere nagyon hasznos lenne egy 18 éves, nagyon okos gyereknek, aki mondjuk briliáns matekból, de nem tud társalogni. Kommentárként az volt írva a végére, hogy nagyon jól tudod, hogy nem ezt vártam. Igaza volt, nagyon jól tudtam, hogy nem ezt akarta, de én úgy gondoltam, hogy valami mást, valami eredetibbet írok, és ezért aztán majdnem kirúgtak. Akkor aztán négy év után úgy döntöttem, hogy nem kell nekem hülyéskednem a drámával... Aztán

visszakerültem a drámába, amikor Magyarországra jöttem.

BE: *Angliában a TIE az a dráma oldalági leszármazottja, vagy a színházhoz kapcsolódik inkább?*

AR: Nem tudom.

BE: *Mennyire népszerű a TIE?*

AR: Nem tudom. Még egy valamit – válaszolva előző kérdésedre –, hogy most már a dráma módszerét használják az USA-ban például a diplomatak felvételi vizsgáján. El kell játszani, hogy mondjuk maga a zimbabwei külügyminiszter, maga pedig a dél-afrikai elnök, és ha ez vagy az nem történik meg, akkor atomtámadás éri az országot.

BE: *Ez olyan szerepjáték-féle...*

AR: Igen. Úgyhogy nem csak a hagyományosan visszamaradt (disadvantaged) gyerekeké, hanem most már az USA diplomatáknak is kell. Muszáj volt röhögnöm egy pár évvel ezelőtt, amikor a Dunántúli Naplóban megjelent egy cikk, hogy abszolút új módszerként szerepjátékot alkalmaznak a JPTE Közgazdasági Karán, amikor ugye én már '82 óta csinálom, és erről senki sem tud. A saját országában senki sem próféta.

Magyarország... '82-ben kezdtem, az gyakorlatilag valamiféle mázli volt. Akkor lett egyetem a régi tanárképző főiskolából, fehér lappal indulhattunk, és az akkori tanszékvezető, Bognár József azt mondta, hogy Andy, nem akarsz csinálni azt a drámát, most már hivatalosan, mert addig ilyen klub, meg órán kívüli formában csináltam, csinálhattam. Kérdezte, hogy milyen hosszú legyen, és kis gondolkodás után azt mondtam, hogy egy két éves kurzust lehetne csinálni az öt év alatt. Nagyon örült, mert a főiskola 4 éves volt, az egyetem 5, és gondban voltak, hogy mi a frászt lehet csinálni ennyi idő alatt. Ha jól emlékszem, az enyém volt az egyetlen teljesen új kurzus. Biztos, hogy más-hol Magyarországon is csinálták... Azt sajnálom, hogy soha nem volt szerencsém találkozni Montágh Imrével. Amikor ugyanis én elkezdtem ezzel foglalkozni, akkor nem foglalkoztam a magyarokkal, és amikor eljutottam a magyar részre, vagy a magyarok próbáltak megkeresni engem, akkor már sajnós nem élt. Az én területem, és itt most nyilván másról van szó, mint amit a dráma anyanyelvi szinten jelenthet, a nyelvoktatásban betöltött szerepe. Vannak dolgok, amelyek azonosak – anyanyelvi szinten is a nyelvi képességek finomításáról van szó.

BE: *Csak a nyelvi képességek finomítására jó?*

AR: Nem úgy, hogy Kazinczy-díj... hanem hogy az ember szebben tudja kifejezni magát, tudja azt, hogy amit mond, az csak egy kis része az egész kommunikációnak. Attól függően, hogy melyik könyvet olvasod, és melyik nyelvvel beszélsz 30, illetve 90%-a a kommunikációnak nem verbális. Én mindig azt mondom, hogy 50-50. Szeretem a békéséget. Mivel a hallgatók egy része sok embernek fog beszélni tanárként, vagy valami más helyzetben, és vállalt egy idegen nyelvet, én úgy érzem, hogy jogom van azt mondani, hogy mindegyiküknek meg kell tanulniuk azt, hogy hogyan kell beszélniük egy másik ember előtt. Hacsak nem abból fog élni, hogy csak fordító, aki egy

szobában dolgozik egy szótárral, akkor tanuljon meg beszélni. Úgy érzem, hogy jogom van ezt csinálni, bár gyakran megkérdezik, hogy minek ez az egész.

BE: *Mit szólnak a hallgatók, amikor be kell menniük a terembe, és ott – komoly egyetemi hallgató létükre – játszaniuk kell?*

AR: Mondtam, hogy abszolút szabad kezet kaptam, én dönthettem el, hogy az 5 éven belül melyik szakaszban csináljam. Csábító volt az is, hogy a felsőbb évesekkel csináljam – idősebb emberek, komplex világképpel, nagyobb nyelvi kompetencia –, viszont tudtam, hogy eleve forradalmi, amit kéni fogok tőlük, és amikor belépnek az egyetemre elsőként, akkor még minden új, akkor nem lesz panasz. Picit fura, de hát ez van. Én is kezdő voltam, nekem is akkor kellett kidolgoznom egy 2 éves tervet, saját anyagot kellett nekik felépíteni. Sajnos ez szeptembertől szabadon választható egy fél-éves kis „valamicske” lett. Az lenne a jó, ha olyan lenne, mint a fogorvos, hogy akkor jó, amikor nincs rá szükség. De azt hiszem, hogy még nem jutottunk idáig. Azt hiszem, hogy nagy szükség van rá. De az idegennyelvi alkalmazása, amit én akarok csinálni, az talán normálisabb, hogy módszertan centrikus legyen, idősebb embereknek. Nekem is más lesz. Abban, amit én csinállok – ez nagyon furcsán hangzik majd – próbálok kioltani a pszichológiai oldalt az egész dráma-kurzuson.

BE: *Miért?*

AR: Tudni kell, hogy mire használod a drámát, mi a funkciója. Ugyanúgy, mint az idegen nyelv esetében, tudni kell, hogy mi a funkciója. Valamiért tanuljuk az idegen nyelvet... Szóval ez nem egy tantárgy, hanem egy módszer. Nem jelent semmit, ha csak nem használod valami érdekében – latin tanulásra, vagy hogy valaki, aki nem tudja kifejezni magát, az megtanulja azt, vagy hogy kiderüljön, hogy ki a jó diplomata, vagy amire a Moreno használta, hogy meggyógyítson beteg embereket. Én azért használom, hogy az idegen nyelvi kompetencia növekedését elősegítsem. Minden egyes helyzet közben, amit kitalálok és megcsináltatok a hallgatókkal, erre kell hogy emlékezzem. Ők nem olyan iskolába járnak, ahol az ember lelki dolgait jobban kezelik, nem akarnak a drámával foglalkozni, a nyelvi képességeiket akarják fejleszteni. És ha nem látnak rációt ebben az egészben, akkor semmi jogom, hogy elpazaroljak egy fél évet az életükből a dráma-kurzuson. Ez nem azt jelenti, hogy nincs benne „biológia”, mert ha két ember kapcsolatba lép egymással, akkor eleve van. Ezt nem lehet anélkül csinálni. De nem az a célok, hogy mindenki jobban szeresse a másikat, és hogy ne féljenek fizikailag megérinteni egymást... – amire például anyanyelvi közegben használni lehet.

BE: *Úgy gondold, hogy eleve idegenkednek ettől, egyrészt mert idősebbek, másrészt mert nem szoktak hozzá?...*

AR: Most már nagyon kevés időnk is van. 13 hétből áll egy félév, az első hét az arra megy el, hogy találkozzunk egymással, kötelező adminisztráció... De kihasználok az utolsó órát is, még mindig. Amikor el kellett kezdeni lefaragni a kurzusról, és dönteni kellett arról,

hogy mi marad bent, mindig bent hagytam, és bent hagyom – még egy fél évig, szeptemberig legalább – azt, hogy a hallgatók összejönnek, és maguk gyártanak egy fél órás műsort, valami cselekményt. Valamikor ez nagyon változó volt, egy csomó mindent csináltam, egy saját világot kell gyártani, és abban valamilyen szerepet eljátszani. Mostanában, ez lehet, hogy azért van, mert Magyarország is változott 82 óta, egy fél órás tévéműsort kell elkészíteni. Meg kell tölteni azt a fél órát, hiszen fél óra a műsoridő. Tudniuk kell, hogy milyen jeleket, jelzéseket használjanak, fontos tudni például, hogy hogyan használják a testüket. Ez valami, amit saját maguk is láthatnak a tévében, nem kell külön megtanítani erre őket, ha akarják, akkor megnézhetik, és nem csak a magyar tévét, hanem az angol tévét is. Sok kulturális tapasztalatot szerezhetnek ezáltal, az angol tévés ugyanis máshogyan jelenik meg, máshogyan szól, mint egy magyar tévés. Keresztneveket használnak, viccelődnek, gúnyolódnak a politikusokon... Általában ajándékba adom az utolsó előtti órát nekik, nem is megyek oda – önállóan kell dolgozniuk. És van még egy nagyon fontos dolog: sokkal nehezebb most már valamiféle csoportdinamikát kialakítani, mint 15 évvel ezelőtt. Annak idején volt pl. magyar-angol csoport, akik 5 éven keresztül együtt voltak, ismerték egymást. Most nem ismerik egymást, és ha nem adok egy szabad órát ajándékba nekik, akkor nem is tudnak összejönni, hogy együtt dolgozzanak. El tudják olvasni az elméleti anyagot, de aki ezt a módszert ismeri, az tudja, hogy igazából csak az elmélet kevés ahhoz, hogy ez hatásos legyen. Az egyetlen módja, ahogyan ez átadható, ha megmutatjuk, illetve ha részt vesznek ezeken a foglalkozásokon.

BE: *Valamennyire végül is te a körülményekhez alkalmaztad, amit kinn tanultál. Hogyha meg kellene mondani, hogy mennyiben különbözik az, amit most csinálsz, attól, amit tanultál, akkor mit mondanál?*

AR: Már korábban is másként néztem a dolgokat, mint ahogyan azt oktatták. A nagy előnye ennek az, hogy akkor véglegesen kiléptem egy év után a dráma tanszékről, amikor is döntenem kellett, hogy maradok a dráma tanszéken, vagy elmegyek egy különleges cse-re-programra egy kelet-európai országba. Ez a tanéven belül volt, ráadásul egy hónap – külön engedély kellett minden egyes tanszéktől, amihez tartoztunk. Választanom kellett: vagy a dráma, vagy Magyarország. '75-ben 19 éves hallgatóként érkeztem, és '82-ben lám-lám mit csinállok, hát „drámáskodom”. Valamikor a 80-as

évek közepén írtam azt a tanári kézikönyvet a drámáról, pár évvel azután, hogy az első ilyen könyv megjelent (dráma az idegennyelv oktatásában). Ha most írnám azt a könyvet, más lenne. Én a drámából kerültem az idegen nyelvbe, és nem fordítva. Egy csomó ember, aki idegen nyelv tanításával foglalkozik, próbál valami új, népszerű módszert alkalmazni, és meg-megjelenik a dráma módszere... Gyakran elfeledkeznek róla, pedig nagyon fontos a drámában, hogy nem létezik, ha nincs konfliktus, legalább két ember közötti konfliktus szükséges hozzá. Ha nincs konfliktus, akkor unalmas. Ha azt mondom, hogy te leszel a vásárló, én leszek a boltos, az nem mond semmit. De ha meghatározom, hogy mit akarnak, és hogyan érzik magukat aznap, és adok egy listát a vásárlónak – idegennyelvi körülményekre gondolok –, és adok egy másik listát a boltosnak, hogy mi van a boltban, és ez a kettő lista nem stimmel, akkor már rögtön van egy drámai helyzet. És az még izgalmasabb, ha 10 boltos van, és 10 vevő, és mindannyiuk kezében van egy-egy lista, és hogy hogyan érzik magukat, mit mondott a feleségük aznap reggel, akkor az még izgalmasabb, még nagyobb a konfliktus, és rengeteget kell beszélniük. Ha mondjuk meg akarom tanítani az autó különböző alkatrészeit egy adott idegen nyelven, akkor annak érdekesnek kell lennie. Mert nem mindenkit érdekel ez, még a saját nyelvén sem. Ha mondjuk a választott helyzetben autót kell venni, akkor nem egy Rolls Royce bemutatószalon lesz a helyszín, mert ott biztosan nem fognak az ékszíjről meg a motorról beszélni, mert természetes, hogy ezek az autók mennek. Egy abszolút lerobbant tragacsot kell megpróbálni eladni, ha lehet egy kicsi öreg embernek, aki özvegy, és nem tudja, mire használni, de azt gondolja, hogy fantasztikus értéke van mint régiségnek, és jön mint vevő, akinek ez lenne az első kocsija... Bevezetjük az embereket egy kis ösvényen keresztül a házhoz, amit rózsák futnak be, elmondom, hogy itt van egy tölgyfa ajtó, oroszlánfejes kopogtatóval, és már tudok egy olyan hangulatot teremteni, amiből el lehet kezdeni játszani. Számomra az a legfontosabb a drámában, hogy éljék bele magukat egy helyzetbe, és felejtsek el, hogy angolul beszélnek. Ha ez sikerül, és a feladat nagyobb, mint a nyelvi gyakorlat, akkor nyert ügyünk van. Gyakorlatilag kihasználom Sztanyiszlavszkijt: „willing suspension of disbelief”, csak alkalmazom a pedagógiai és idegennyelvi helyzetben. Ennyi.

A színház és a tanítási dráma közötti kapcsolat

Norah Morgan - Juliana Saxton¹⁰

Ez a könyv a tanítási drámáról szól, mégis azzal kezdjük, hogy először a színházról beszélünk. Korántsem azért, mintha „félre akarnánk söpörni”, hanem mert megfigyelések és elemzések során azt vettük észre, hogy annak a tanárnak, aki munkája során – ösztönösen vagy tudatosan – felhasználja e művészi forma eszközeit (a színházi elemeket, illetve a drámai szerkezetet) jobbak az esélyei arra, hogy megvalósítsa nevelési céljait.

A drámatanár az a valaki, aki tudja, hogyan használja a színházat a játszóknak dramatikus tevékenységének szolgálatában, valamint azt is, hogy miként használja a tanítási drámát azokkal, akik készek egy színházi produkcióban való részvételre. A színművészet tanárai a szakoktatásban gyakran csak keveset használnak ki a tanítási drámában rejlő, mélyebb megértést biztosító stratégiák közül annak érdekében, hogy elősegítsék a diákok önálló értelmezésének kialakulását, amely elengedhetetlen a szöveg kifejező megjelenítéséhez, míg az osztályban dolgozó drámatanár keveset hasznosít – ha egyáltalán használ valamennyit – a művészi megjelenítés eszköztárából ahhoz, hogy hozzásegítse diákjait a megtalálni kívánt jelentés kifejezéséhez. A tanítási dráma és a színház nem egymást kölcsönösen kizáró fogalmak! Ha a tanítási dráma lényege a megértés, akkor a színház művészi eszköztára az, amely ezt a jelentést magában foglalja és hordozza. Ha a színház lényege a kifejezés, akkor a jelentés drámajátékokkal történő megközelítéséből táplálkozhat ez a kifejezés.

A színházművészet elemei

„A színházi előadás és a tanítási dráma közötti különbség abban áll, hogy a színház a közönségre gyakorolt hatás érdekében mindent pontosan, előre megtervez. Az osztályban a résztvevőket érik ezek a hatások. Ennek ellenére mindkettő gyökerei azonosak: a színházművészet elemei.”

(Betty Jane Wagner: *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*)

Fókusz

Egy darab rendezésekor a rendezőnek két dolog fontos: „Miről szól a darab? Mi a mondanivalója?” valamint „Hogyan lehet úgy alakítani az egyes jeleneteket, hogy a közönség számára érthetővé váljon ennek a bizonyos értelmezésnek a lényege?”

A tanítási dráma szintén két fókuszú: az egyik a *nevelési fókusz*, vagy más néven a tanítási célok (mi az, amit meg akarok tanítani), a másik pedig a *dramatikus fókusz* – az órának az a része, melyet olyan keretbe kell helyezni, hogy a diákoknak valamilyen szinten érthetővé váljon a nevelési fókusz. Például egy történelem órán a tanár úgy dönt, hogy a nevelési fókusz az igazságtalanság fogalmának vizsgálata lesz. Dramatikus kontextusnak a szolgák életét választja egy nagybirtokon. A téma bevezetésének részfókusza a napszámos-sor a helyi vásáron. Azért, hogy fontossá tegye a munkába állást, kezdheti az órát azzal, hogy fókuszként olyan családok létrehozását adja meg, melyekben a szülők készek inasnak adni a gyerekeiket. A fókuszhoz mindig választ kell adnia arra a kérdésre, hogy „Miért kérem a diákjaimat arra, hogy ezt csinálják?”, s ez egyben a sikeres tanítás kulcskérdése.

Feszültség

Az Oxford English Dictionary „mentális izgalom”-ként definiálja a feszültség fogalmát, és mi maradnánk ennél a meghatározásnál, mert magában hordozza a szó pozitív, csakúgy mint negatív értelmét. A mentális izgalom nem pusztán kiváltó okként „nélkülözhetetlen az intellektuális és érzelmi elkötelezettséghez”, hanem mint „olyan kötőanyag, ami fenntartja a dramatikus tevékenységben való részvételt”.

A tanítási drámában a feszültséget a tanár teremti meg, vagy a játékon kívül, az instrukcióin keresztül, és/vagy szerepből, a játékban részt vállalva. Feszültséget teremthetünk a következők segítségével:

1. Kihívás

szerepen kívül: „Nehéz feladat lesz. Lehet, hogy túl sokat várok tőletek.”

szerepből: „De hiszen ő a Parancsnok! Miből gondoljátok, hogy meghallgat minket?”

2. Az idő korlátozása

szerepen kívül: „Sok a dolgunk, úgyhogy csak három perccet van.”

¹⁰ Morgan és Saxton *Teaching drama* című könyvéből már több alkalommal idéztünk, esetenként tömörítést közöltünk lapunkban. Most a könyv 1. fejezetének néhány részletével, illetve tömörítésével szolgálunk.

- szerepből:* „Éjfélkor van őrsváltás, úgyhogy addigra mindannyiunknak a helyén kell lennie.”
3. A tér korlátozása
szerepen kívül: „Maradjatok a közelemben!”
szerepből: „Vigyázzatok a fejetekre! A barlang bejárata nagyon alacsony.”
4. Megkötések
szerepen kívül: „Amikor ezt a jelenetet csináljátok, érintés nélkül kell kifejeznetek az érzéseiteket.”
szerepből: „A fogoly és a látogató nem érinthetik meg egymást!”
5. Az ismeretlen
szerepen kívül: „Nem tudom pontosan, hogy mi fog történni.”
szerepből: „Mit akar tőlünk?”
6. Felelősség
szerepen kívül: „Van valaki, aki tud annyit a dologról, hogy elvállalja ezt a szerepet?”
szerepből: „Ki lesz az őr? Mindannyiunk élete a te szemedben és füledben múlik!”
7. Értékelés
szerepen kívül: „Nézzük meg, hogy miként oldottátok meg ezeket a problémákat!”
szerepből: „Ha közülünk csak egyvalaki is megszegi az esküt, küldetésünk elbukik!”

Kontraszt

Boltonhoz hasonlóan a kontrasztokhoz soroljuk a három alábbi „skálát”, bár ezek egyaránt kerülhetnének a Feszültség, a Szimbolizáció, vagy a Fókusz címszavak alá.

Sötét/Világos

Sok tanár mondja azt, hogy nem tudja besötétíteni a termet, ezért nem tudja ezeket felhasználni. Miért nem mondják azt a gyerekeknek, hogy csukják be a szemüket? Egy teljesen világos szobában az, ha hiszünk a gyertya fényében, elég ahhoz, hogy a szoba többi részét elsötétítse.

Egyéb, e skálához tartozó párok: mély hang – magas hang, egy tragikus helyzet könnyed pillanata, a felismerés pillanata (a képregényekben általában egy világos buborékkal jelzik ezt!).

Hang/Csend

Kiabálás és sutogás, beszélgetés és elhallgatás, ötletbörze és a csendes megfontolás, csend és a hulló cseppek zaja, egy kulcs a zárban, az óra ütése, a várakozás pillanatai és a megkönnyebbülés (amint szótlan nők férjeiket és fiaikat várják a bánya lejárataánál).

Mozgás/Mozdulatlanság

Pihenés valamiféle erőkifejtés után, a szavakat követő tett, lassú mozgás – gyors mozgás, a „megírt” ereje az improvizáció erejével szemben, egy ember mozgása, míg a többiek mozdulatlanok (Florence Nightingale a Scutari Kórházban), egy ember mozdulatlansága a többiek mozgása közben (valaki, aki hátramartadt).

Sorsfordulat

- a) *a váratlan:* rágógumi-papírt találunk a Holdon, véletlenül megtaláljuk a hatalom Achilles-sarkát, megértjük, hogy a bennszülötteknek kevesebb szükségük van ránk, mint nekünk rájuk. (Az első ezek közül a meglepetés erejével hat, a többi viszont megkívánja a felismerés pillanatának előkészítését.)
- b) *a beláthatatlan:* a drámatanár számára egyértelmű az általunk beláthatatlannak nevezett kritériumban rejlő sokrétű drámai lehetőség – egy ellenségben rejtőzhet barát, gyáva-e a zsarnok, vagy zsarnok lesz-e a gyáva? Ezek megértése olyan dimenziókról gondoskodik, melyek mélyíthetik és gazdagíthatják a dráma munkát.

Szimbolizáció

Abból, ahogyan a tanár felhívja a figyelmet egy szimbólumra (legyen az egy gesztus, egy szó, vagy egy tárgy stb.), közös jelentés formálódik, de ugyanakkor a résztvevőknek van idejük és lehetőségük is arra, hogy ezt a szimbólumot *saját* jelentéssel ruházzák fel. Például a kör közepére helyezett üres edény a törzs éhezésére utal. Van azonban, akinek gyermekei szenvedését idézi fel, más valakinek pedig azt, hogy nem tehet semmit, nem tud enni adni, megint egy másikuknak pedig az istenek haragját...



A fókusz, a feszültség, az ellentét és a szimbolizáció alapvető fontosságú a közös, jelentőségteljes tapasztalat kialakításában, motiválásában, fenntartásában és kikristályosításában – ezek azok az eszközök, melyekkel a tanár megvalósíthatja céljait. Ezekkel egyenrangú fontosságú egy foglalkozás, vagy foglalkozás-sorozat megtervezésekor az a keret, melyet a „well-made play” szerkezete kínál. Ez a fajta színmű követi azon szabályokat, melyek célja, hogy felkeltsék, fenntartsák és kielégítsék a nézők érdeklődését. Biztos, hogy minden

foglalkozást tervező tanár szeme előtt ott lebeg ez a meghatározás: a drámatanár szinte mindig drámaíró is egyben, hiszen a folyamatot, és nem a végeredményt tartja szem előtt.

A „well-made play” négy szerkezeti egysége

A „well-made” terminust nem abban a XIX. századi jelentésében használjuk, amikor olyan darabokra vonatkozott, melyekben a problémák megoldódtak. A drámában a csinos befejezések gyakran sem nem igazak, sem nem helyénvalóak. Well-made alatt azt értjük, hogy „jól megcsinált”, „jól felépített”.

Bevezetés

Az a része a műnek – általában az eleje – amely számot ad arról, mi történt a darab kezdetét megelőzően.

A tanítási drámában a bevezetés során a tanár és a játszó megosztják addigi tudásukat egymással – vagy elmondják, vagy megmutatják ezeket –, megegyeznek a „játékszabályokban” (idő, hely, viselkedés), pontosítják a megértett dolgokat (a szavak jelentését illetve konnotációját), sor kerül a bevezető játékokra, lehetőség nyílik bizonyos készségek gyakorlására és/vagy a kontextusépítésre dramatikus játékon keresztül. Dorothy Heathcote szavaival élve, a bevezetés azért van, hogy a játszó számára kiderüljön, „mi az ábra”. Az órának ebben a részében fogalmazza meg vagy szentesíti a dráma fókuszát a tanár. Ez a fókusz valamilyen cselekményben jut pontos kifejezésre, mely egyúttal az első lépés a cselekmény kibontakozása vagy a bonyodalom felé.

A cselekmény kibontakozása / Bonyodalom

A műnek az a része, melyben a főhősök és a cselekményt kiváltó ok bemutatásra kerülnek: olyan helyzeteket jelenít meg, amelyek feltárják azokat a dolgokat, melyek megértése fontos ahhoz, hogy átérezzük a konfliktus jelentőségét.

A tanítási dráma szerkezetének ezen részében a tanár tartalmat igyekszik teremteni (nem pedig cselekményt): több szempontból is megvizsgálják az adott problémát, előre és hátra tekintenek az időben, felhasználva ehhez minél több stratégiát és módszert, melyek a játszó gondolatait segítik kifejezésre juttatni. Előfordulhat, hogy mindenki számára szükségessé válik visszatérni a bevezetéshez valamilyen információért, vagy a dolgok tisztázása miatt. A tanár itt három dimenzióban dolgozik: szem előtt tartja tanítási céljait („játék a tanárért”), a játszó elvárásait („játék értük”), valamint azokat a gondolatokat, melyeket maga az adott téma rejt („a játék maga”).

Tetőpont / Válság

A műnek az a része, melyben a cselekmény során fokozódó feszültség válsággá fokozódik.

A bonyodalom során a tanár védőháló nélkül dolgozik. Nem tervezhet előre a tetőpontot illetve a válságot illetően, mindössze annyit tehet, hogy megkeresi azt a pillanatot vagy helyzetet, mely jelentőségteljes valamint érzelmileg telített lehet mindenki számára, mely valós, és egyben összeegyeztethető a dráma kontextusával.

Végkifejlet

A műnek az a része, melyben a cselekmény megoldással zárul.

A drámajátékban fontos, hogy a résztvevőknek lehetőségük legyen a megértést összekapcsolni azzal az érzéssel, amit az a bizonyos jelentőségteljes pillanat váltott ki. Meg kell teremteni, ahogy erre Dorothy Heathcote rámutat, az „anagnorisis” lehetőségét, a felismerés azon pillanatát, melyben az intellektus játszani kezd, és megnyílik az esztétikai tapasztalat számára. Az a mód, ahogyan a tanár az órának ezen részét kezeli, jelzi tanításának érzékenységét. Hogy az írást, a megbeszélést, az összefoglalást, a gondolatok megfogalmazását vagy a szótlán feldolgozást választja-e, az attól függ, hogy érzése szerint nevelési céljait hogyan lehet a legjobban beteljesíteni a drámajáték során tapasztalt, általa és a játszó által megélt élmény segítségével. A játszóknak és a tanárnak is a meglepedettség érzésével kell távozniuk, csakúgy, mint egy sikeres színházi élmény után.

Lapzártakor kaptunk értesítést a hagyományosan megrendezésre kerülő **zalaszentgróti nemzetközi színjátszó és rendezői tábor programjáról.**

Időpont: 1997. július 25 - augusztus 3.

Az egyes szekciók és a tanárok:

1. Színház-film-élet (Máté Lajos, Kate Willard)
2. Színészmesterség - színészvezetés (Ascher Tamás, Molnár Piroska)
3. Színészmesterség (Bezerédi Zoltán)

Részvételi díj: 10.000 Ft.

(Jelentkezés: MMIK, Zalaegerszeg, Kisfaludy u. 7-11. tel.: 92/314580)

„Hősöm, husikám!”

A kecskeméti Ciróka Bábszínház előadása Gödöllőn, 1996. november 19-én, 17.30-kor: kamaraszínpad, teli nézőtér. Vegyes közönség: többségükben gyerekek, kicsik-nagyok egyaránt, s jó néhány felnőtt is, vagyis az előadás plakátján olvasható műfaji megjelölésnek megfelelően valóban „ifjúsági-felnőtt” előadásra kerülhet sor.

Szórólapot nem kapnak a gyerekek, ez csak felnőtteknek szóló előadásokon jár, de a plakátról tudható: Homérosz műve alapján írta Jan J. *Dvorak*. Rendezte Jan *Dvorak*. Homérosz epikáját mindenképpen át kell írni, hogy színpadra vihető legyen, de itt nem erről van szó: „...alapján írta”, vagyis valamit felhasználhat belőle.

Mégpedig a sztorit, azt sem egészében.

Kegyetlen zanzásításról van itt szó, amiben nem is az a legfőbb bűn, hogy rossz prózává fajult a klasszikus verselés: a kecskeméti előadásában teljes mértékben „mítosztalanított” Odüsszeusz története. Leszállított minden, ami isteni, le a földre. A földre, végig kisbetűvel. Kisserűvé tétett minden ebben a „játékban”, amiért érdemes volt Homérosz történetét nemzedékről nemzedékre szóban majd írásban, de mindenképpen a tudásunk fontos részeként tovább éltetni, átörökíteni.

Két lenge hölgy után (de jó lenne, ha csak a függöny elhúzása lenne a szerepük) maga Zeusz (*Apró Ernő*) érkezik, mackóalsóban: egy koszlott bérház házmestere öltözködik így, ha tudja, ma nem zavarják hivatlan vendégek a „saját” szemétdombján. Két istennő (óh, istenem!): mint Pallasz Athéné (*Szluka Judit*) és Aphrodité (*Kiss Rita*), fehér, görögösnek

tűnő öltözékben az egyik, páncélozott mellekkel, a másik mint egy aerobic tréningre érkező titkárnő. Jó rövidesen Árészt (*Tímár Zoltán*) és Hermészt (*Farkas Attila*) is: dúsan felszerszámozva az első, öltözékében vegyítve egy Szász Endre-féle kalap-sisak egy mai, üzletben is kapható bakancsal, míg Hermész egy törpe (a hét közül), kalapos gomba és mesebeli udvari bolond vegyületeként jelmezelve jelenik meg.

Az előadás a jelmezek szintjén folytatódik (a plakáton csak „tervezőt” adtak meg, a jelmezekért felelős személyt nem): hiteles mondatra esélytelen játszó személyek kezdenek valami bugyuta veszekedősdiibe. Pillanatokon belül egyértelművé válik, hogy Homérosz itt senkinek sem fontos. Ma nem ő van műsoron. Nevét csak felhasználták: a kötelező irodalomra, a kultúra kötelezően megismerendő elemét feldolgozó előadásra majd úgyis hozzák a gyereket.

Átverés a javából.

Mondatról mondatra gyanúsabbnak tűnik, hogy ma itt valami szörnyűségnek leszünk a részesei, s lón. Elviselhetetlenül hosszúnak tűnő öt perc után változás: átveszi a főszerepet az addig illusztrációnak vélt *árnyjáték*.

Változik „a dolgok állása”: minőségileg. Bár maga a műfaj meg kellene, hogy keresse azt, milyen formában szólhat erősen-érvényesen napjaink animáción edződött ifjúságához, de itt legalább nem a „pincében” vagyunk. Apró tévedések előfordulnak (hol nem?), leszakad egy pánt, beleakad a vizet jelölő anyagba az egyik báb, de akik ezeket a szépen tervezett bábokat mozgatják, értik a dolgukat. Profik. S most nem az a kérdés, hogy miből élnek, hogy

beleadják-e a szívüket-lelküket abba, amit csinálnak – értenek hozzá. Tudják a *szakmájukat*. Az is lehet, hogy időnként mindaz, amit csinálnak, a *mesterségük* is. Míg a többiek paraván előtt (de néhány hangból ítélve a vásznak mögött is) csak műkedvelők. Annak is a reménytelen fajtájából. A rendező mindenkinek enged egy-egy rossz poént, hogy az általa (vagy valamelyik azonos családnevű rokona?) által írt, a szituációkat mellőző anyagból hatást csilholjon: Poszeidon háromszor is vizet köp (mintha strandolna a tengeristen), Árészt tájszólásra vált, különben sem kell félni tőle, jovialis úr, akinek – sajna – éppen a háború a dolga, a két istennő (lásd a fenti zárójeles jegyzetet!) cserfes lányként orrot mutat, pofákat vág. Jobb híján. Vagy mert engedték nekik, vagy mert ezt kérték tőlük, vagy mert ennyi telik tőlük, ha rögtönöznek. Vagy-vagy-vagy...

Mikor Zeusz magát szidja, mondván „hogy tehettem a szerelem istennőjévé ezt a lányt”, a néző a rendező színészválasztására is gondolhat. A közönség elmeállapotára utaló bugyutaságokat láthatunk a lépten-nyomon visszatérő isteni trupp jeleneteiben. Az adott pillanatban („itt és most”) színészként (élő- s nem báb-) foglalkoztatottak helyzetét a primitív dramaturgiai megoldások sem segítik: jelenetvégt helyett ügyetlen elvárások, sebaj, ha nincs megírva, majd mondunk egy viccet a végére (legalább jól szórakozunk a próbákon)...

„Hősöm, husikám” (sic!) – mondják itt egymás közt az istenek. Köztük maradjon.

S ne kerüljön gyerekek elé.

K. L.

Kreatív mozgás gyerekeknek

Rody Vera¹¹

Mi is az a *kreatív mozgás*?

A megjelenítésben és a kifejezésben mindig is a test volt a kommunikáció legerőteljesebb eszköze. A gyerekek teste van annyira rugalmas, hogy ezen keresztül látványosan megmutatkozhatnak az érzéseik, a gondolataik, a kedvük és a hangulataik. A kreatív mozgás során a gyerek megtanulja szabadon kifejezni magát, miközben feltárja azt a számtalan lehetőséget, amit a teste rejt magában. Lehetőségük nyílik arra is, hogy megjelenítsék az érzéseiket – köztük sok olyat, melyeket általában nem képesek artikulálni. Nagyon sok esetben az ilyen foglalkozásokon részt vevő gyerekek szívesebben fejezték ki magukat mozdulatok, mozgás segítségével (legyen a mozgás akár *tánc*), mint verbálisan (nem ritkán megírt dialóguson keresztül). Úgy tűnik, hogy a gyerekek sokkal tudatosabbak (s tudatosságuknál fogva gátlásosabbak) amikor beszélnek, mint amikor mozognak.

A szóbeli kifejezés bizonytalanságának sok oka lehet. Az egyik ezek közül talán az, hogy ha a felnőttek a gyerekekhez beszélnek, domináns helyzetben vannak velük szemben. A gyerekek általában a hallgató és nem a beszélő szerepe jut. Sok foglalkozáson ebből kifolyólag csak nehezen lehetett szóra bírni a gyerekeket.

A mozgás nagyon sok érdekes lehetőséget tartogat a gyerekek számára. A különböző arckifejezések más-más érzést és temperamentumot takarhatnak. Ha a gyerek tükörbe néz, pillanatok alatt jelentős mértékben változtathat saját magán, próbára teheti anatómiai adottságainak korlátait (Tudok repülni? Ha nem, akkor milyen magasra tudok ugrani? Meddig érnek a karjaim? Milyen magasra tudok nyújtózkodni? Meddig tudom hátrafordítani a fejemet? Elérhetem-e a hátamat?), hogy megfeleljen annak, amit elképzelt, illetve, hogy megvalósítsa azt.

A gyerekek a mozgás során szinte bármit képesek kifejezni. Megjeleníthetik a dühöt, a szomorúságot, a félelmet, az örömet, a nyugtalanságot anélkül, hogy probléma származna abból, hogy „csúnya szavakat használ”, vagy „udvariatlan”, vagy hogy „úgy beszél, mint egy felnőtt”. Olyan képzeletbeli világot teremhetnek így, ahol mindent szabad.

A legtöbb „racionális” ember nem érti meg egyből, mit jelent a kinyújtott nyelv, a tágra nyílt szem, három nagy ugrás és egy kisebb szökkenés stb. De a mozgást végző gyerekek számára mindez nem pusztán valamilyen felszabadulás. Olyasmi, ami telis tele van képzelettel és fantáziával. A gyakorlatok során taníthatunk néhány kötött balett- vagy modern jazztánc-elemet, de nem feltétlenül kell ezek egyikét sem célul kitűznünk. Gyakorlataink során ezek az elemek segítségünkre lehetnek egy színházi előadás létrehozásában, de ezek a különböző mozgáselemekből összeálló előadások távol állnak attól, hogy a legszigorúbb értelemben vett táncnak nevezzük őket.

A mozgásban az improvizáció fontosságát hangsúlyozzuk a külső szempontra épülő koreográfiával szemben. Legyen az akár balett vagy jazztánc, gyakorlataink az elemi testmozgásokon alapulnak, mint amilyen a nyújtás, a hajlítás, a fordítás, a lendítés stb. Gyakorlatainkban a következő szempontok kerültek előtérbe:

- mozgáselemek tanítása (mozgáskészlet kialakítása)
- a pontosság és a koordináció fejlesztése a különböző testmozgások esetében, a mozgások megfeleltetése a résztvevők érzéseinek, gondolatainak és kifejezőképességének
- célunk, hogy képessé tegyük a résztvevőket – az improvizáció szabályainak megfelelően – a különböző mozgáselemek kifejező és összefüggő egészé formálására; ebben segítségünkre lehet különféle mozgásstílusok felhasználása (pl. pantomim)

Tanácsok a vezetőknek

Íme néhány ötlet, ami segítségül szolgálhat a kreatív testmozgás elemeinek és gyakorlatainak felhasználása során.

Csináljunk néhány bemelegítő gyakorlatot, különösen akkor, ha néhány gyerek nem szokott máshoz, csak

¹¹ A Phillippine Educational Theater Association (PETA) kiadványa a Creative Education for Children sorozat része. Rody Vera munkája felhasználja Ernie Cloma, Maribel Legarda, Prunes Gonzales, Raffy Tejada írásait, továbbá a PETA és a Children's Theater Collective gyakorlatait. Az 1995-ben megjelent írást tömörítését a PETA engedélyével közöljük. (*A szerk.*)

ahhoz, hogy a karját mozgassa. Mozgassuk meg őket, hogy felfedezzék a többi testrészüket is. Néhány gyerek már eleve gátlásos lehet a mozgásban. Ezekben a foglalkozásokon próbáljuk meg arra bátorítani őket, hogy vetközzék le azokat a gátlásokat, amelyek – ahogyan egyre idősebbek lesznek – fokozatosan kiépülnek.

Figyeljük meg, hogy a gyerekek mennyire készek részt venni a gyakorlatokban. Néhány gyereknek szüksége van arra, hogy bemutassuk a gyakorlatot. Ha már szívesen mozognak, akkor hagyjuk, hogy teljesen egyedül csinálják ezeket.

Néhány gyakorlathoz hozzátartozik a kerettörténet. Miközben a gyerekekkel közösen nyomon követjük a „cselekményt”, hagyjuk, hogy átéljék az élményeket. Röviden: ne siessünk az instrukciókkal.

Mindig hagyjunk időt néhány csoportépítő játékra is a foglalkozások során. Ha a gyerekek fáradtnak érzik magukat, szünetet kell tartanunk. Ne felejtjük el, hogy ez számukra nagyon kimerítő, fizikai igénybevétel. Még ha nagyon lelkesnek tűnnek is, minden esetben időt kell hagynunk a pihenésre, a relaxációra.

A foglalkozásokat zárjuk rendszeresen olyan rövid megbeszéléssel, ami lehetőséget ad a résztvevők visszajelzéseire, és a tanultak összefoglalására. Ezek segíthetnek a következő foglalkozás menetének kialakításában. Ennek ellenére ne hagyjunk túl sok időt a megbeszélésre, és lehetőség szerint kerüljük ilyenkor a szakkifejezéseket. Sokkal többet ér csinálni, mint beszélni róla.

A biztonság szintén nagyon fontos kérdés a gyerekekkel való foglalkozás során. Sokkal többször akadnak, mint hinnénk, olyan merész és vállalkozó kedvű gyerekek, akik „igyekeznek feltárni testük valós korlátait” (bukfenc, gimnasztika, stb.). Fontos, hogy legyenek a teremben biztonsági eszközök. A matrac és a parketta fontos tényezők lehetnek a foglalkozások helyszínének kiválasztása során.

Gyakorlatok

A) Lazító és koncentrációs gyakorlatok

Ezeknek a gyakorlatoknak az a céljuk, hogy a gyerekek tudatosan használják a testüket, mint az önkifejezés eszközt. A koncentráció és a bemelegítés is fontos szerepet kapnak itt. A gyakorlatok legtöbbje jó hangulatot teremt, mert játékba illesztve kerül elő.

Az összpontosítás segítheti testünk tudatos irányítását. A gyerek megtanul figyelni, valamint segítséget kap ahhoz, hogy megtalálja mozgása egyensúlyát. Ahogy nő, nem kell majd attól félnie, hogy mozgása ügyetlenné, félszeggé válik. Az összpontosítás azt is megtanítja a gyerekeknek, hogy becsüljék meg a csendet és a meditációt, mint az elmélyülés különböző módszereit. Ezeket a gyakorlatokat minden nap lehet használni, akár a bemelegítés részeként, akár a nap végén, hogy összeszedhessék magukat a gyerekek.

1. Az összpontosítás általában légzőgyakorlatokkal kezdődik. Arra kérjük a résztvevőket, hogy próbálják elképzelni („érezzék”): mintha felemelkednének a belégzés alatt, és mintha zuhannának a kilégzéskor. Figyeljék meg a saját légzésüket!
2. A továbbfejlesztés lassú mozgásokkal (karnyújtás, térdhajlítás) történik, a nyugalom és a relaxáció jegyében.
3. Emeljék fel a karjukat belégzéskor, és eresszék le kilégzéskor. Később lehet egy lépést tenni előre belégzéskor és egy lépést hátra kilégzéskor (a karok még mindig fel és le mozognak).

B) Megmozgató gyakorlatok (játékos tornagyakorlatok)

Bemelegítő gyakorlatok: összenőtt testrészek, baba, varázsló.

Mozgáskoordinációs játékok: bolond óra.

Az elemi mozgásfajták (járások) tanítása: SÉTA, FUTÁS, UGRÁS, UGRÁNDOZÁS, SZÖKKENÉS, SZÖKDÉCSELEÉS, GALOPP, CSÚSZKÁLÁS, majd (8-12 éves gyerekek számára) ezek kombinációja: „gyümölcs-játék”

Miután megtanítottuk a járásokat, adjunk – a gyerekekkel közösen – mindegyiknek valamilyen gyümölcsnevet. (séta – mangó, futás – banán stb.) az elhangzó gyümölcsneveknek megfelelően kell a gyerekeknek a járásokat váltaniuk. Először csak négy-öt járást váltogassunk, hogy ne zavarjuk nagyon össze a gyerekeket. Lassan kezdjük, aztán fokozatosan felgyorsíthatjuk a váltásokat – a gyerekek gyümölcsnevekre „táncolnak”. Egy idő után változtathatunk az összeállításon.

A játék továbbfejlesztése lehet: aki ront, az mond egy új sorrendet.

Ezek után alakítsunk két csoportot, mindegyik kap egy gyümölcs-listát. Az lesz a feladatuk, hogy állítsák össze a saját koreográfiájukat ezekből az elemekből, s miután elpróbálták a táncukat, mutassák meg a másik csoportnak. Kereshetnek hozzá valami kísérő dallamot vagy ritmust is.

Megmozgató játékok: marionett, szobrász, tükörjáték, bolond futóverseny...

C) A helyváltoztató mozgás alapjai

A helyváltoztató mozgás kínálja lehetőségek feltárása: térkitöltő játékok, „csúcsforgalom” (valaki különböző, közösen elfogadott jelekkel – pl. Állj! Indulás! stb. – irányítja a többiek mozgását. Fontos, hogy a gyerekek kerüljék az összeütközést, viszont egyre gyorsabb mozgással töltsék ki a rendelkezésre álló teret.

D) A nyolc alapvető – erőkifejtésen alapuló – mozdulat

Ez a listát *Rudolf Laban* koreográfus és tanár fejlesztette ki, akinek munkássága hívta életre a Laban Mozgásművészeti Központot.

Ez a nyolc erőkifejtő mozdulat bármely előadás alapegysége. Mindegyiket meghatározza a kifejtett erő, a mozdulat ritmusa és iránya.

MOZDULAT	ERŐ	RITMUS	IRÁNY
<i>legyintés</i>	könnyű	gyors	egyenes
<i>siklás</i>	könnyű	lassú	egyenes
<i>ütés</i>	nehéz	gyors	egyenes
<i>nyomás</i>	nehéz	lassú	egyenes
<i>rezgés</i>	könnyű	gyors	ívelt
<i>lebegés</i>	könnyű	lassú	ívelt
<i>hasítás</i>	nehéz	gyors	ívelt
<i>facsarás</i>	nehéz	lassú	ívelt

Ezeket a mozdulatokat taníthatjuk például olyan *történet* segítségével, melynek során a gyerekek különböző tárgyakká és teremtményekké változnak, miközben egy képzeletbeli utat járunk be. A történet során mindig olyan mozgásokat jelenítenek meg, melyek ezeken a mozdulatokra épülnek. Az egyik mozgás átvezet a másikba, egészen addig, míg végig nem értünk mind a nyolc mozgáson.

Hagyjuk, hogy minden gyerek kiválassza a helyét. Fontos, hogy ellazuljanak a gyerekek – ebben segít, ha becsukhatják a szemüket, mert így nem lesznek annyira gátlásosak, amikor a mozdulatokat végzik. Meséljük a történetet, s kérjük arra őket, hogy csinálják is, amit hallanak.

„Képzeljük el, hogy a szabadban sétálunk. Milyen a táj? Fűves mező?

Lassan és ráérősen sétálunk. Hirtelen egy erős szélhökés felrepít minket a felhők közé. Ide-oda hintázunk (LEBEGÉS).

Érezzük, hogy a szél a felhők között hajt minket, egészen addig, míg magunk is felhők nem leszünk. Milyen érzés felhőnek lenni? Hogyan mozognak a felhők? Észrevesszük a többi felhőt, és játszani kezdünk velük. Hogyan mozog a többi felhő?

Lent gyerekeket látunk, akik sárkányt eregetnek. Elkezdjük kergetni a sárkányokat. Nemsokára mi leszünk a sárkányok, repülünk a szélben (SIKLÁS).

De elkezd esni az eső, és mi hirtelen zuhanni kezdünk a föld felé. Átáztunk és elnehezültünk. Csak abban reménykedünk, hogy nem törjük össze magunkat. Nem hiába, mert kérésünk meghallgatásra talál, és könnyű toll lesz belőlünk. Lassan az óceán közepére hullunk. Amikor elérjük a víz felszínét, hirtelen halászként változunk. Erősen, gyorsan evezünk a csónakunkban (NYOMÁS).

Egyre erősebben kell eveznünk. A víz sárrá változik, az evezők egyre nehezebbek.

Annyira megsűrűsödik a víz, hogy az öklünkkel addig kell ütni, míg meg nem lágyul. (ÜTÉS)

Addig ütjük a vizet, míg újra lágy és folyékony lesz. Most már kivethetjük a hálónkat, hogy halat fogjunk. Ott van egy hal! Amikor hozzáérünk, azzá a hallá változunk, amit most fogtunk ki. Milyen érzés partra vetett hálnak lenni? Hogyan mozog a partra vetett hal? (REZGÉS)

A csónakban vergődünk. Hamarosan visszazanó a karunk, és egyre hosszabb lesz.

Elszállítanak a dzsungelbe, nagy majmokká válunk. Ide-oda leng a karunk. Kicsit elfáradunk, és lepihenünk egy fa alatt.

Hirtelen észrevesszük, hogy egy csomó hangya mászik a lábunkon. Gyorsan megszabadulunk tőlük, mielőtt megcsípnének. (LEGYINTÉS)

Találunk egy dzsungelkést, és átvágjuk magunkat a sűrű erdőn. Bokrok és sűrű aljnövényzet között vágunk utat. (HASÍTÁS)

Itt egy sűrű bokor. Próbálunk átjutni rajta. Ott van! Egy táskát találunk, tele csokoládéval. Mindet megesszük. Nemsokára fájni kezd a hasunk. Óóóó! Mennyire fáj! Milyen érzés, amikor így csikar a hasunk? (FAC SARÁS)

Annyira fáj, hogy felkiáltunk. Segítségért kiabálunk. Nemsokára megérkezik a segítség. Apa vigyáz ránk. Észrevesszük, hogy az ágyban fekszünk, egy szörnyű, fantasztikus álom után. Hamarosan elalszunk.”

E) A tánc alapelemei

A táncnak négy fő összetevője van: a tér megtervezése, a dinamika vagy az erő, a ritmus vagy az idő, és a motiváció. A kifejezés eszköze a test, amin keresztül a mondanivalót, az érzéseket közvetíteni lehet.

A test a térben közvetíti az üzenetet: a tér az a közeg, amelyben „helyet foglal” vagy amelybe „beleavatkozik”. Ezen alapszik a tér-tervezés.

A dinamika vagy az erő a test által jön létre a térben. Ez írja le a mozgás jellegzetességeit: legyen az heves-szagotott vagy nyugodt-egyenletes, könnyed vagy nehéz, feszített vagy laza.

A kifejezés egészét az idő vagy a ritmus keretezi, akár a zenében. A hangsúly, az ütem és az időtartam alapvetőek a tánc számára. Olyan ritmust teremtenek, mely vizuálisan jelenik meg a test segítségével.

A negyedik pedig a motiváció, mely a mozgás ösztönzője. Ez az, ami az előadót mozgatja, a történet, ami a mozgás mögött van, az ok, amiért egy bizonyos mozdulat létrejön.

A test különböző részei más és más mozdulat lehetőségét rejtik. Vannak haladó lépések vagy mozgások, melyek nélkülözhetetlenek a táncban. Ez egyszerűen azt jelenti, hogy egyik helyről a másikra jutunk. Néhány egyszerű példa erre: séta, futás, ugrás stb.

A mozdulat nem feltétlenül jelenti azt, hogy közben helyet változtatunk. A mozdulatok és a mozgások kombinációja hozza létre a tánc nyelvét.

Mozgás- és táncimprovizáció

- szabad tánc
- mozgás egy adott hangra, ritmusra (pl. az óra ketyegése, riasztó)
- egy cselekvés táncban való megjelenítése (pl. bevásárlás, előtte-utána)
- elköszönő tánc (kérjük meg a gyerekeket, hogy minden foglalkozás végén valami egyszerű táncsal köszönjenek el egymástól – ezek fejleszthetők, bővíthetők, új elemekkel színesíthetők)

F) A koreográfia megtervezésének szempontjai

- | | | |
|-------------|-------------|-------------|
| 1. Egység | 4. Váltás | 7. Tetőpont |
| 2. Ellentét | 5. Variáció | 8. Lezárás |
| 3. Ismétlés | 6. Új elem | |

Foglalkozástervek

Táncjáték

Ez egy olyan színházi forma, melynek jelenetei a dialógusok helyett a táncra épülnek.

Kiindulópontként tanácsos valami egyszerűbb történetet (akár egy népmesét) választani, hiszen a tánc eleve nehezíti a feladatunkat. Sokkal könnyebb egy egyszerű cselekmény táncban való megjelenítése, mint egy összetett dráma ily módon való feldolgozása. A téma kiválasztásánál fontos szempont, hogy hány szereplőnk van. Annak ellenére, hogy vannak, akik örömmel vállalkoznak főszerepre, sokkal gyakoribb, hogy a gyerekek szívesebben dolgoznak közösen, csoportban.

A következő foglalkozásterv magvalósítása kb. két napot vesz igénybe.

1. Bemelegítés – megmozgató játékok
2. Térkitöltés
3. Táncos gyakorlatok
4. Mozgás valamilyen ütemre vagy zenére
5. Szabad tánc
6. Tánc zenére

Ehhez a gyakorlathoz ugyanazt a zenét használjuk, mint az előzőhöz. A különbség az a két gyakorlat között, hogy az utóbbi már sokkal szabályozottabb. A szabad tánc során a gyerekek feloldják a mozgással kapcsolatos gátlásait, ebben a feladatban viszont már sokkal több figyelemre van szükségük.

7. A tánc improvizáció előkészítése

Szükség van egy előre megírt forgatókönyvre vagy történetre, amire már szabadon lehet improvizálni. Keresünk meg azokat a jeleneteket, amelyeket táncban adunk elő. Fontos, hogy ezek a jelenetek egyértelműek legyenek. A jelenetek kiválasztását és kidolgozását kiadhatjuk feladatként kisebb csoportoknak. A tervezés során figyelmeztessük a gyerekeket arra, hogy használják fel mindazon elemeket, amelyeket tanultak és gyakoroltak.

8. Próba

Ebben a szakaszban a legfontosabb a csoportvezető szerepe. A gyerekeknek szükségük van az irányításra, tanácsok-

ra, javaslatokra és türelemre. A táncban, csakúgy mint a zenében, nagyon fontos a pontosság. Leginkább a bátorsággal segíthetünk a gyerekeknek.

9. Bemutató

A gyerekek számára nagyon fontos, hogy lehetőségük legyen a nyilvánosság előtt is bemutatni, amin dolgoztak.

10. Összefoglalás, értékelés

A némajáték

Mást helyez előtérbe, mint a táncjáték, amely alapvetően a test rugalmasságára és a koordinációra épül. A némajátékban sokkal fontosabbak az apró részletek és az adott helyzet. Sokkal közelebb áll a színház és a dráma sajátosságaihoz.

1. Játék a térrel

2. Érzelmek megjelenítésére épülő játékok

(Ahhoz, hogy egyéniék, jellegzetesek legyenek a gesztusaik és mozdulataik, a résztvevőknek sajátjukká kell tenniük, át kell élniük ezeket az érzéseket.)

3. Bevezető mimetikus gyakorlatok

4. Történetlánc

5. Varázsgyurma

6. Mimetikus játékok

7. Könnyű és nehéz tárgyak mimetikus megjelenítése

8. Érzelmek mimetikus megjelenítése

Találjunk ki olyan gyakorlatokat, amelyek az érzelmi gesztusok használatára épülnek.

9. Pantomim gyakorlatok

Annak ellenére, hogy a némajáték nagyrészt az improvizációból építkezik, van egy-két olyan érdekes konvenció, amit megtaníthatunk a résztvevőknek. Íme néhány alapelem, ami rendszeresen előkerül.

Séta

Ez az elem a hétköznapi sétáló mozgáson alapul. Úgy sétálunk, anélkül lépegetünk, hogy elmozdulnánk a helyünk-ről. Úgy mozgunk, hogy nem hagyjuk el a játékteret.

Falra mászás

Egy olyan téglafalat képzeljünk el hozzá, amelyen kis rések vannak, hogy a kezünkkel meg tudjunk kapaszkodni bennük. Amikor a tetejére érünk, amikor kicsit lehajolunk, hogy érzékeltessük, már nem kell felfelé nyújtózkodnunk.

Létrehozhatjuk saját magunk is – a gyerekekkel közösen – azokat az elemeket, amelyekből építkezhetünk. Ha már megvannak az elemek, kérhetjük a résztvevőket, hogy azokat az elemeket felhasználva, amiket tanultunk, improvizáljanak valamit.

10. Tudod, kik a szomszédaid?

Akár kiindulópont is lehet egy előadáshoz ez a játék. A közösség bemutatása jó alkalom lehet arra, hogy megmutassuk a különböző mimetikus elemeket, amelyeket a munka során a gyerekekkel közösen találtunk ki.

11. Történet

- *Kezdjük egy egyszerű, hétköznapi helyzettel (pl. tejet iszunk).*
- *Kérjük meg a gyerekeket, hogy játsszák el a lehetséges előzményeket.*
- *Azután kérjük őket arra, hogy találják ki, mi lehetett utána.*
- *Hangsúlyozzuk, hogy minden történetnek van eleje, közepe és vége.*
- *Osszuk kiscsoportokra az osztályt. Készítsenek egy-egy tablót egy közösségről.*
- *Adjunk meg minden csoportnak valamilyen nem túl súlyos közösségi problémát (pl. koszos utcák, túl sok szemét stb.)*
- *4-5 tablóban egy olyan történetet (legyen eleje, közepe és vége) kell készíteni erről a közösségről, amely bemutatja az adott problémát, esetleg meg is oldja azt.*
Szánjunk több időt erre a feladatra.
- *Mutassák be a csoportok a tablókat az osztálynak.*
- *Most arra kérjük a csoportokat, hogy mozdítsák meg ezeket a képeket és kapcsolják össze az öt tablót. (Csak némajáték, beszéd nélkül.)*

12. Próba

13. Bemutató

14. Rövid megbeszélés és értékelés

Fordította: Buga Emőke

Drámapedagógiai műhelyek

BUDAPESTI DRÁMAPEDAGÓGIAI KÖZPONT

(programok a Marczibányi Téri Művelődési Központban)

Képzések, műhelyek pedagógusoknak:

- **PÁHOLY** – önképző műhely drámatanároknak
Havonta egy alkalommal, szombatonként 10-14 óráig. Közösen megnézünk egy drámafoglalkozást vagy résztvevői lehetünk egy foglalkozásnak, melyet szakmai elemzés, beszélgetés követ.
A műhely szakmai vezetője: *Lipták Ildikó*, a Kerekasztal Társulás színész-drámatanára.
Legközelebbi időpont: május 24.
Az őszi időpontokat és a tematikát minden érdeklődőnek elküldjük!
- **120 órás intenzív drámapedagógiai tanfolyam a NAT-hoz kapcsolódóan (1997. június 20-29.)**
A képzés elméleti és gyakorlati részből áll, melyekből a tanfolyam végén vizsgázni lehet.
A tanfolyam munkarendje: 9-18 óráig tanórák, este kiegészítő programok.
Tanfolyamvezető: *Kaposi László* rendező-drámatanár, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ vezetője.
Részvételi díj: 15.000 Ft + 2.500 Ft vizsgadíj
- **Szabadidős foglalkozások tervezése, vezetése – drámajátékoktól a kézművestechnikákig**
Napközis nevelők, iskolaotthonos tanítók részére, havonta egy alkalommal, szerda délelőttönként.
Május 14-én 9.30-tól: Szabadtéri népi játékok, Sándor Ildikó foglalkozása

Programok gyerekeknek:

- **Játszószínház 9-14 éves gyerekeknek szombatonként 10-13 óráig.**
Gyerekek és színész-drámatanárok közös játéka.
Minden foglalkozás új élmény, új felfedezés, új játék!
Időpontok: május 17., 31.
A foglalkozásokra szeretettel várunk régi és új jelentkezőket!
- **10 napos gyermekszínház tábort Bánvölgyén (Bükk Nemzeti Park) 9-15 éves gyerekek részére.**
Időpont: 1997. július 7-16-ig
A kellemes, tiszta levegőjű környezetben délelőtt kiscsoportos foglalkozások fesztivál-díjas gyermekszínház-rendezők vezetésével.
Csoportvezetők: *Fodor Mihály, Kis Tibor, Körömi Gábor, Szakall Judit.*
A színháztapasztalásokat képzőművészeti technikák egészítik ki.
Délután főiskolai hallgatók irányításával közös játékok, kirándulások, vetélkedők, versenyek, esti és éjszakai tábori programok várják a gyerekeket.
Elhelyezés 4 személyes faházakban, napi négyszeri étkezés, utazás közösen autóbusszal.

Részvételi díj: 16.000 Ft

A drámatanárok munkáját segítő módszertani kiadványaink és a DPM régebbi és külön számai megvásárolhatók és megrendelhetők:

1. Dramaturgiai olvasókönyv
Szerkesztette: Duró Győző és Nánay István
2. Bolondos királyság-királyi bolondság
Szerkesztette: Keleti István
3. Gabnai Katalin: Drámajátékok
4. Játékkönyv
Szerkesztette: Kaposi László
5. Gavin Bolton: A tanítási dráma elmélete
6. Jonathan Neelands: Dráma a tanulás szolgálatában.
7. Drámapedagógiai olvasókönyv
Szerkesztette: Kaposi László
8. Színház és dráma a tanításban
Szerkesztette: Kaposi László
9. Ahogy I.
Szerkesztette: Lipták Ildikó

Őszi előzetes

- **1997 őszén is indítunk 120 órás drámapedagógiai tanfolyamot.**
A képzés időpontja: kéthetente szombatonként 10-16 óráig.
- A Magyar Drámapedagógiai Társaság és az ELTE BTK szervezésében (újabb) 280 órás **egyetemi tanúsítványt adó**, a NAT követelményeihez igazodó **drámapedagógiai tanfolyam** indítását is tervezzük.



EGER

Az egeri Drámapedagógiai Műhely *Pappné Demeter Magdolna* irányításával havonta egy alkalommal drámapedagógiai hétfvégeket tartottak, ahol meghívott előadók és a saját bemutató foglalkozásaik gazdagították a létszámban is egyre gyarapodó műhely tagjait. Most szerveződik a nyári táboruk.
Támogató: Egeri Művelődési Központ.



JÁSZFÉNYSZARU

A több éve nem hivatalosan működő drámapedagógiai műhely élete új szakaszba lépett. Hivatalosan is műhellyé vált. Az alapító tagok a „Bakancsosok” Táborában résztvevők és az azt segítők köréből kerültek ki.
A tagok októbertől június végéig minden hétfőn 5 órát töltenek a drámapedagógia módszertanával.
Céljuk saját módszertani kultúrájuk megújítása, és a szemléletváltás, amellyel a NAT bevezetésére készülnek. Ebben a tanévben a neves vendégelőadók közül nagy sikerre volt *Kaszab Zoltánné* konfliktuspedagógiájának és

Lipták Ildikó nevelési drámájának.

Távlati terveik közé tartozik a Jászság reformpedagógiai műhelyévé válni.

1997. évi rendezvények:

- Újra részt vesznek – és házigazdaként segítik – a „Bakancsosok” 6. táborát, melynek időpontja: 1997. június 20-29. (részvételi díj: 6000 Ft).
Jelentkezni lehet: Petőfi Sándor Művelődési Ház, 5126 Jászfényszaru, tel.: 57/422-137
- Május 26-án tartják a drámapedagógiai napot, amelyre *Hans Hollandert* és 2 holland professzort várnak.
- Szakmai küldöttségük utazik Kecskemétre, a HOLMI-ra, és ott voltak a megyei drámapedagógiai fórumain is.
- A SZIBAKŐ-vel együttműködve szervezik a május 9-i PÓDIUMOT, ahol fellépnek a város legjobb versmondói, és vendégként a fényszarui elszármazottak, valamint hat vak amatőr versmondó és színjászó.
- Június 5-6-7-én Családi hétvége c. játszótábor, ahol néptáncosaink és társastáncosaink, színjászóink és a szülők együtt játszanak – minden évben más keretben. Ebben az évben az „óriások és a törpék földjén” fogunk élni.
- Augusztus 19-27. között utaznak a hagyományos szuhafői családi táborba, ahol egy hétig közös programban együtt élnek a település 200 lakójával. A programról: a Napsugár és a Fortuna színpad estéenként előadásokat tart; a gyerekeknek és fiataloknak drámajátékos foglalkozásokat tartanak, versmondást tanítanak; fantáziajáték néven 1 nap és 1 éjjel – nonstop – az egész falu és a tábor együtt játszik.

Az ez évi együttlét egyben jubileum is, mert az elmúlt 20 év alatt minden 2. évben Suhafő vendégei voltak a színjászók.

Támogató: Petőfi Művelődési Ház és az Általános Iskola.
Kovács Andrásné

KECSKEMÉTI DRÁMAPEDAGÓGIAI MŰHELY

(hírek a „hírös” városból)

Nyolc éve működő szakmai közösségünk munkája a kezdetektől két területre irányul.

I. *Képzések, módszertani rendezvények – szolgáltatások* a pedagógusok számára – amely a régióban dolgozó kollégák munkájából építkeznek.

- Folyamatban van *120 órás tanfolyami* képzésünk – helyi szakmai team vezetésével.
- Féléves rendszerességgel jelentkező regionális módszervásárunk – a HOLMI – legközelebb május 24-én kínál szakmai bemutatókat, előadásokat.

Témánk: *Drámapedagógia a tanításban – a NAT bevezetése előtt* (helyzetkép és kitekintés). Várjuk az érdeklődőket.

- A HOLMI-hoz kötődve május 23-án *műhelytalálkozóra* várjuk az ország különböző településeiről azokat a kollégákat, akik drámapedagógiai műhelyek szervezésével foglalkoznak, illetve szakmai közösségek lét-

rehozását tervezik. (Tapasztalataink szerint a szervezési kérdések megbeszélésére igény van – idő már kevésbé. Többnyire egy-egy nagyobb rendezvény igen rövidre szabott szüneteiben kerítünk rá sort.)

A tervezett műhelytalálkozó a tapasztalatcsere lehetőségét kínálja a szervezés területén (szakmai programok, szolgáltatások, működési feltételek, együttműködési szándékok stb.)

- Hagyományos nyári alkotótáborunkat július első hetére tervezzük. Témája: mítoszok és mesék.
Helyszíne: Tizzasas, Pitypangház
- Az előző évi alkotótábor eredményeként szakmai segédanyag készült, amely 1-8. osztályra kiterjedő magyarnyelv, irodalom és drámajáték tanmenetére épít. Lektorálásra, kiadásra vár – szeretnénk mihamarabb közreadni.
- Műhelyünk önálló alkotócsoportja a Dramatikus Játzó kör népmesék, -mondák dramatikus játszótábori feldolgozásával foglalkozik. Az elmúlt évben a csodaszarvas-téma alapján készült *Hunor – Magyar* játszótábori foglalkozásunkat számos gyerekrendezvényen, módszertani bemutatón láthatták az érdeklődők. Legutóbb a magyar mitológia motívumaiból építkező „Égigérő fa” c. játszótábori foglalkozást építettünk fel.
- A jövő tanévtől tervezzük egy *szakirodalmi kiskönyvtár* létrehozását, amely a megjelent kiadványok mellett óra- és foglalkozásvázlatokat, ünnepek, rendezvények forgatókönyveit tenné elérhetővé az érdeklődők számára.
- A megerősítést látjuk abban, hogy az idei tanévben *városi drámapedagógiai munkaközösség* alakult, vezetője: *Kulcsár Marianna*. A Pedagógiai Intézet pedig két kollégánkat, *Kulcsár Mariannát* és *Török Lászlót*, pedagógiai szaktanácsadóként is kívánja foglalkoztatni.
- Jelenleg a régió mintegy 25 iskolájában dolgoznak a műhely keretében képzett pedagógusok, jelenlegi taglétszámunk több mint 50 fő.

II. Tekintve, hogy műhelyünk székhelye, támogatója a *Kecskeméti Ifjúsági Otthon*, munkánkban is több szalon kötődünk a közművelődéshez, pl. gyermekművészeti találkozók, táborok megvalósításával.

Két rendezvényünk kiemelését kíván:

- *Versmondók Találkozója*
Kecskemét egyik legjelentősebb gyermekművészeti programja, melyre idén több mint 600 általános iskolás korú gyerek jelentkezett.
A több héten át tartó rendezvénysorozat szakmai programját (keretjáték, értékelési szempontok) műhelyünk dolgozta ki. A keretjáték a görög mitológia motívumaiból építkezik (Helikon, Múzsák). A gyerekek versikkel a Dalnokverseny résztvevői, akik Apolló kórusába „nyernek felvételt” (a program részletes leírását egy későbbi DPM számban szeretnénk közreadni).
- A *Fantázia* tábor a drámajáték-csoportok nyári táborára. Idén hatodik alkalommal építjük „Fantázia Birodalmát” – az ifjúsági otthon parádfürdői sátoztáborában (aug. 1-8. között).
„Fantáziát” a képzelet szülte – és a játék élteti. A táborozó gyerekek/felnőttek találják ki Fantáziaország lakóit, szokásait, ünnepeit. Drámajáték – színjászó –

kézműves foglalkozásokon, ünnepi szertartásokon, kirándulások alkalmával elevenedik meg a fantázok világa. Évenként más-más témát, keretjátékot választunk. Idei témák: a magyar falusi életmód, szokások, közelebről a *párválasztás*, a férfi-női szerepek formálódása a fiúk-lányok életében. Úgy véljük a gyerekek téma iránti érdeklődése, s egyszersmind a „szomorú valóság” (a hagyományos családi, közösségi kapcsolatok lazulása, a követhető minták) kellő alapot teremt a munkánkhoz. „*Mátka-vár-aljá*”-t többek között mesterségek, ünnepi bíróválasztás, Domokos napi búcsú, legény- és leánybúcsú, lakodalom kelti majd életre.

Összegezve a rövid beszámólót: arra törekszünk Kecskeméten, hogy a továbbképzés, a tapasztalatszerzés többféle formáját kínáljuk, s ezzel együtt jó szellemű, segítő, a munkában megerősíteni tudó közönséget tartunk fenn. Ez utóbbi egyre fontosabbá válik, gondolom nemcsak nálunk.

Eredményes tanévzárást és „feltöltődést adó” nyarat kívánunk a kecskeméti Műhely nevében, a DMP minden olvasójának:

Józsa Kata

KERÉKASZTAL

Színházi Nevelési Központ és Színházi Társulás

1992 januárjában alakult meg a KERÉKASZTAL SZÍNHÁZI NEVELÉSI KÖZPONT társulata, amely egyrészt gyerekek és fiatalok színházi-dramapedagógiai módszerekkel történő nevelését végzi, másrészt mint alternatív színház, előadásokat hoz létre.

Az egyesületi fenntartásban működő, színész-dramatanárokból álló munkaközösség hazánkban (de tágabb körzetünkben, Közép-Kelet-Európában is) az első hivatásos TIE-társulat (*TIE – Theatre in Education; színház a nevelésben-oktatásban*).

Színházi élmény részesévé tenni a gyerekeket, fiatalokat, majd a színház és a dráma eszközeit, módszereit alkalmazva tanítani – ez vállalt feladatunk.

A KERÉKASZTAL minden egyes programjánál meghatározza, hogy az milyen életkorúaknak szól, továbbá a társulat az egyes foglalkozásokon maximálja a résztvevők létszámát – ezen feltételek is szükségesek ahhoz, hogy a foglalkozások részét képező *színházi előadások* után elmélyült, időnként a gyermeki lélek mélységeibe ásó, de tanulást, új ismereteket mindenképpen biztosító *drámamunka* jöjjön létre.

A társulat jelenlegi programkínálata a 9-15 év közöttieknek szól. Míg indulásunkkor kb. 100 foglalkozást tartottunk egy év alatt, ez a szám napjainkra a háromszorosára emelkedett.

Programjainkra a gyerekek nem váltanak belépőjegyet – gyerekek és felnőttek közös játékának költségeit alapítványi, önkormányzati támogatásokból biztosítjuk.

A TIE „virágzik” Magyarországon. A módszer – a Kerekasztal munkáján keresztül – bizonyított: már régóta

nem az igények felkeltése, hanem azok kielégítése a feladatunk. (Az indulásunktól eltelt öt év alatt – a Kerekasztal szakmai támogatásával – több új csoport tette meg az első lépéseket a társulattá válás nem könnyű útján...)

A KERÉKASZTAL színházi nevelési programjában részt vevő munkatársai mellett a felnőtt közönség számára készülő játékokban – az adott produkciókra – szerződött másokat is. Alternatív színházként nem célunk repertoár kiépítése – produkcióinkat sorozatban játszunk, s csak az adott darab „kifutása” után kezdünk új előadás létrehozásába. Jelenleg a Lear király című előadásunk látható.

Jelentős a társulat módszertani tevékenysége és a drámapedagógiai képzésben betöltött szerepe: oktató videófilmek mellett szakkönyveket jelentett meg a Kerekasztal; a színész-dramatanáraink rendszeresen publikálnak, továbbá közreműködnek drámapedagógusok képzésében (a Magyarországon drámapedagógiai vizsgát tettek kb. fele a társulat vezetőjének tanfolyamain tanult).

Számos esetben vettünk részt hazai és külföldi színházi fesztiválokon (Romániától Angliáig). TIE-programjainkkal a környező országokban élő magyar ajkú lakosság is több alkalommal találkozhatott már.

A Kerekasztal komplex programjai közül a következő évadban is műsoron tartja a következőket (az új programokról még korai lenne írni...):

9-10 éveseknek:

A szomorú királyfi

„...Hogy-hogy nem, eszébe jutott ennek a királyfinak, hogy hát meg kell halni. Hát ő osztán mindig csak ezt forgatta a fejébe, se éjjele, se nappala nem volt, hogy hát miért is kell az embernek meghalni.

Lett belőle egy szomorú királyfi...”

(Szép Ernő: Az egyszeri királyfi című mesejátékának felhasználásával készült színházi előadást gyerekek és felnőttek közös játéka követi.)

10-11 éveseknek:

Prométheusz

játék 4-5. osztályosoknak

A Prométheuszról szóló antik tragédia jeleneteivel induló foglalkozás *analóg* helyzetben, az emberek világában vizsgálja mindazt, amit a mítosz és a dráma az istenek között.

10-12 éveseknek:

Keresztesháború

játék 5-6. osztályosoknak

1212-ben meghirdetik az V. kereszteshadjáratot – gyerekek részére. Franciaországból harmincezer, Németországból húszezer gyerek indul útnak a Szentföld felé, hogy szembeszálljon a szeldzsuk törökökkel.

A játék a középkori gyerekek életéről, a fanatizálásról, a kiszolgáltatottságról szól.

13-15 éveseknek:

Már megint itt van a...

játék a kamaszkori szerelemről, partnerkapcsolatokról 7-8. osztályosoknak

Játékra hívjuk a fiatalokat, mégpedig „filmforgatásra”.

A stáb tagjai bemutatják a „film” már elkészült részeit, majd azok megbeszélése, értelmezése után a vendégekkel együtt dolgoznak a hiányzó jeleneteken...



A Kerekasztal kiadásában megjelent szakkönyvek:
JÁTÉKKÖNYV (350 Ft)
SZÍNHÁZ ÉS DRÁMA A TANÍTÁSBAN (400 Ft)

**A Kerekasztal előadásai, foglalkozásai
műsoros videokazettán:**
FEHÉRLÓFIA
SZÍNHÁZ ÉS DRÁMA A TANÍTÁSBAN
TANÍTÁSI DRÁMA 1. rész
TANÍTÁSI DRÁMA 2-3. rész

A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ tagjai:
Buga Emőke, Egervári György, Gyombolai Gábor,
Lipták Ildikó, Lukács Gabriella, Nyári Arnold,
Romankovics Edit, Sereglei András, Takács Gábor

Művészeti vezető:
Kaposi László



KÖRÖS-VIDÉKI DRÁMAPEDAGÓGIAI TÁRSASÁG

A társaságunk 1990 novemberében alakult 25 lelkes, az oktató-nevelő munkát megújítani kész Békés, illetve Szolnok megyei pedagógus közreműködésével.

Jelenleg 152 tagja van az egyesületnek. 1994-től térségi együttműködés keretén belül a romániai Arad megye és a jugoszláviai Vajdaság pedagógusaival is közös programokat szervezünk.

Az Európai Drámapedagógiai Társaság nemzetközi rendezvényein is gyakori a térség (Békés mellett Szolnok, Hajdú-Bihar) drámapedagógusainak részvétele.

A társaság céljai:

- A kreativitáson alapuló ön- és emberismeret fejlesztése a dramatikusság és más társművészeti eszközrendszerek segítségével.
- A szociális és esztétikai érzékenység, a humanitás elmélyítése (iskolában és iskolán kívül egyaránt).

Tevékenységünk még az egyesületté válás előtt megkezdődött:

1982-től 1987-ig:

- Minden évben drámapedagógiai tábort szerveztünk Debreczeni Tibor és Bucz Hunor vezetésével.

1988-ban:

- Bécsben tapasztalatcsere úton vettünk részt. Szociodráma tábor Sarkadon, majd 1995-ig minden évben más településen.

1989-ben:

- Országos Pedagógiai Módszervásárt szerveztünk a békéscsabai Tanítóképzővel együtt.
- Pedagógiai tábor az Életfa Jungiánus Egyesülettel közösen, Fehér J. András és Ranschburg Ágnes pszichológusok vezetésével.

1990-ben:

- Mesterkurzust szerveztünk Josef Hollos osztrák és Richard Finch angol drámapedagógusokkal.

1991-ben:

- Az országos Csokonai program keretén belül kom-

munikációs hetet szerveztünk. Vendégeink voltak: Josef Hollos osztrák, Patrick Quinet belga és Gabnai Katalin magyar drámatanárok.

1992-ben:

- A VI. Európai Gyermekszínház Találkozó szervezésében segítettünk, ahol 28 ország gyermekei vettek részt 14 napon keresztül.
- Az ősz folyamán a Pozsonyból érkezett Elena Zlatosova drámatanárnő tartott két napos továbbképzést, míg decemberben Moszkvából Szergej Kazarnovszkij volt a vendégünk, aki Sztanyislavszkij-módszerről és a komplex művészeti oktatásról tartott emlékezetes tréninget.
- Csatlakoztunk az Oskola programhoz, melynek keretén belül a közéletfejlesztés területén országos nevű szociológusok, kutatók tartottak előadásokat.
- Kárpátalján – Nagymuzsajon Szociodráma tábor.

1993-ban:

- Bükkszentkereszt – Komplex drámatábor, ahol Kárpátalja, Vajdaság pedagógusai és diákjai vettek részt. Szekcióvezetők: Kovács Andrásné, Soltész Tibor, Fabulya Lászlóné, Soltis Lajos, Szergej Kazarnovszkij.

1994-ben:

- Nemzetközi Komplex Drámatábor, Gyula (Kárpátalja, Erdély, Vajdaság, Írország és természetesen Magyarország pedagógusai és diákjainak részvételével).
- Szekcióvezetők: Kovács Andrásné, Hodu József, Fabulya Lászlóné, Nico Braun, Francis Kay.
- Megyei színház és versmondó stúdiót szerveztünk.
- Regionális HOL-MI drámapedagógiai módszervásárt szerveztünk határainkon túli magyarok részvételével.

1995-ben:

- Szociodráma tábor szervezése a szomszédos Csongrád megyével és erdélyi magyar fiatalokkal.
- Rítus és színház. Eisaba Irobi nigériai dráma és táncművész mesterkurzusa.
- HOL-MI országos pedagógiai módszervásárt határainkon túli magyar és nyugati művészpédagógusok bemutatójával, melynek címe volt: Demokratikus magatartás, kulturális tolerancia és művészeti nevelés.

1996-ban:

- „Sámándobok szóljatok!” címmel Kárpát-medencei történelmi játszótér gyermekek részére. Magyarországon kívül még három ország gyermekei vettek részt.
- Csatlakoztunk a Szolnok- és Bács-Kiskun megyéből indult „Lámpás” pedagógiai akcióhoz.
- Segítettük a gyomaendrődi tábor nemzetközi kurzusának megszervezését Hans Hollander holland tréner vezetésével.
- A Békés megyében színvonalasan működő színház-csoportok számára külföldi kapcsolatokat hoz-

tunk létre pl. Békéscsabai Színistúdió, Békés, Református Gimnázium.

- A térségből eddig 6 fő számára segítettünk nemzetközi drámapedagógiai kongresszuson részt venni: Niedzielski Katalin újságíró, Sípos Lászlóné tanár, Bucsai Erika tanár, Brazda Marianna tanár, Matekovichs Hajnalka egyetemi hallgató, Fabulya Lászlóné népművelő-tanár.

A fent említett programokon túl rendszeres drámapedagógiai és színjátszó találkozót is szervezünk, ahol egymás tanítási módszereit ismerhetjük meg.

Megalakulása óta együttműködünk a Magyar Drámapedagógiai Társasággal és más magyarországi drámapedagógiai műhelyekkel.

Fennállásunk óta mindig gondot okozott az anyagi alapok megteremtése. Köztudott, hogy a pedagógusok alacsony jövedelme nem teszi lehetővé a magas tagsági díj fizetését s az alföldi régió vállalkozásokban is szegény, így szponzorok sem bővelkednek, s főleg a nevelést, kultúrát illetően.

Pályázatokból tartjuk fenn magunkat.

Amiről szívesen emlékezünk meg:

Sok mindent említenénk, de „Sámándobok szóljatok!” c. az utóbbi idők egyik sikeres rendezvénye volt a kárpát-medencei történelmi dramatikus játszóház, melynek Vésztő-Mágor adott helyszínt 1996. augusztus 17-től 19-ig.

Az 1995 februárjában összeült országos szervező- és az 1995 decemberében megalakult szakmai művészeti stáb (ld. melléklet) nagyszabású munkát végzett, hogy a Kárpát-medencét átfogó programban 300 gyermek élhette át a honfoglaló magyarok hétköznapiját.

A „törzsek” és a hozzájuk csatlakozó népek rovásírásos levélváltásától a befogadó ceremónián keresztül a vezérek testvéri szerveződéséig sok szép együttes élmény részesei lehettek, amely még jobban összekovácsolta az összetartozás tudatát.

A sámán és a táltos állandó jelenléte, a jurta és a harci művészetekkel való ismerkedés mind átélhetővé tette a történelemkönyvek ismeretanyagát.

A feladatokból fakadó több hónapos előkészületek s ez a három nap nagyban hozzájárult, hogy a könyvek holt anyaga megelevenedjék s felejthetetlen emlékké váljon a résztvevő gyerekek számára. Ezt tanúsítják a visszajelzések s a „törzsi tagok” között azóta is folyó levelezések. Az ígéretek szerint az államalapítás esztendejében – 2000-ben – újra találkoznak majd a törzsek. Addig is kívánjuk mindenkinek a táltos által elmondottakat:

*„Mérges eszméket ne táplálj
Dühös eszméket ne táplálj!
Minden szereteted fiú és leány,
A föld sorsát ha megérted,
Nap szeme nagyapácskám,
fényt, életet adj hát számunkra!”*

Ami ez évben tettünk és tenni szeretnénk:

- Továbbéltetjük a versmondó stúdiót és kiegészítettük a verstanító tanárokkal. A stúdió szép záró eseménye volt a József Attila és Ratkó József megyei szavalóverseny.

- A szolnoki Pedagógiai Intézet vizsgára felkészítő tanfolyamával együttműködve békés megyei drámapedagógusok részvételét is lehetővé tettük.
- Nyáron a IV. Gyomaendrődi színjátszótáborban a nemzetközi részvétel biztosításának feltételeit és a dramaturg szekció szervezését vállaltuk magunkra.

- Kiemelkedő rendezvénynek szánjuk az 1997. október 10-11-én rendezendő HOL-MI drámapedagógiai konferenciát és módszervásárt. ld. melléklet

Úgy terveztük, hogy DRÁMA AZ EMBERBEN DRÁMA AZ OKTATÁSBAN fő címet adjuk, s alcíme a Művészet, nevelés és alkotótechnikák, mivel úgy gondoltuk, hogy a különböző művészeti ágak képviselőit is meghívánk, s egy közösen kiválasztott téma ki-ki a maga módszerével dolgozna föl akár táncban, akár képzőművészetben, de a 2-3 különböző drámapedagógiai feldolgozásra is mód nyílhat.

Természetesen ezen rendezvényen is szeretnénk a nemzetközi jelenlétet – ez csak az anyagi lehetőségeinktől függ majd.

Ami biztos, a Kerekasztal „magyarországi lovagjai” biztosítottak jelenlétükről.

Ha netán valakinek kedve támadna jönni – úgy napi 1.000 Ft-ra, s az étkezés és szállás költségeire számoljon. (A kettő együtt kb. 1.200 Ft/nap lehet majd.)

A Körös-vidéki Drámapedagógiai Társaság vezetői:

- Fabulya Lászlóné (népművelő-pedagógia szakos tanár); Békéscsaba, Megyei Művelődési Központ
- Tóth Balázs (titkár, tanító – testnevelés szakos tanár); Békéscsaba, Szabó Pál Téri Általános Iskola
- Rafayné Kita Anikó (titkárhelyettes, szlovák-ének szakos tanár); Szarvas, Szlovák Iskola és Diákotthon

Munkájukban együttműködnek az 1996-ban bejegyzett Körös Vidéki Drámapedagógiai Alapítvány 5 tagú kuratóriumával.

A beszámolót készítette: *Fabulya Lászlóné* elnök

PÉCS, LEŐWEY GIMNÁZIUM, drámÁSok

Drámvári üzenet

*„Drámások, mi lehet ez széles föld felett
szebb dolog az végeknél?*

*Küzdelem hírére drámásoknak szíve
gyakorta ott felbuzdul*

*Sőt azon kívül, csak jó kedvből is
a drámás próbálni indul.*

*Játszva sebesedik, öl, fog, vitézkedik,
homlokán vér lecsordul.*

*A jó hírért, névért s az szép tisztességért
ők mindent hátra hadnak.*

*Emberségből példát és drámai formát
mindeneknek ők adnak.”*

(Balassi – Zalay)

Ahogy már korábban beszámoltunk róla, Pécsen él a „Dráma”. A Leőwey Klára Gimnázium öt tanára az 1996/97-es tanévben továbbküzdötte végvári harcát. Az alábbiakban mozaikot közlünk az elmúlt év „lovagi

próbairól”.

Szeptemberben új nevet választottunk. Így lettünk drámÁSok, azaz olyan tanár-emberek, akik a „drámán” keresztül megvalósíthatónak hiszik a mélyebb megismeréshez szükséges szemléletváltást.

Októbertől februárig a Baranya Megyei Pedagógiai Intézet megbízásából drámapedagógiai bemutatókurzust vezettünk a megye érdeklődő tanárainak.

Az elmúlt év során a KOMA támogatásából számítógépet vettünk nyomtatóval. Ez lett az irodatechnikai felszereltségünk – amivel azóta is éjjel-nappal dolgozunk.

Márciusban meghívtuk Szauder Eriket, a „drámai fordítót” Pécsre, két napra, hogy tartson előadást a város tanárainak a drámáról és az angliai tapasztalatairól, illetve a NAT „Tánc és dráma” c. fejezetéről. Bemutató órát is tartott nálunk. mégpedig biológia (!) órát, „drámául”. A fehérjék bioszintézisét egy szakértői csoport vizsgálta lexikonkészítés céljából.

Áprilisban Dráma-napok voltak Leőweyben. S ez nem csak azt jelentette, hogy az év során született három színházi produkciót (amik között a Cinema című francia nyelvű darab elnyerte a Francia Színházi Fesztivál nagydíját) mutattuk be, hanem a közönség láthatott egy jellegzetesen „drámás” ötletekre épült színdarabot, Don Quijote címmel. A „zenés drámajáték” készítői kiaknázták azokat a lehetőségeket, amik beleíródtak a La Mancha lovagja c. ismert musicalbe. A darabban többszörös szerepváltással, a reflexió és önreflexió alkalmazásával élnek a játékosok, így lehetőséget kínálva a nézőknek is (csakúgy, mint a modern regényekben vagy filmekben) a meta szintről való szabad gondolkodásra. Így mondható el újra a darabban, hogy mit jelent a Feladat, a Hit, a Szerelem a nyitott ember számára.

Az év során készült el az a „csomag-terv”, amit a DrámÁSok társasága nyilvánossá tett a Pedagógiai Intézet kérésére: egy összefoglaló anyag a társaság eddig elkészült munkáiról, illetve a rendelkezésre álló lehetőségekről, hogy amennyiben egy-egy iskola a szeptemberben kezdődő tanévben igény tart rá, egy-egy téma bemutatható legyen. A „csomag-terv” segíti a NAT-ra való felkészülést, rövidebb-hosszabb sorozatok segítségével teszi lehetővé a „dráma” módszerének megismerését. Ennek az anyagnak az összeállításában nagy segítségünkre volt az a gödöllői TIE-tanácskozás, amit januárban a Kerekasztal szervezett.

A drámÁSok egyéni munkájukban is alkalmazzák a TIE-módszert, legyen a tantárgy bár irodalom (Hamlet, Vörös és fekete, Antigoné), idegen nyelv (Ecoville, Euthánázia, Médiák, Rítus vagy virtus), avagy történelem (Trianon újra?).

A DrámÁSok TIE és DIE programjai az 1996/97-es tanévben

(a csoportosítást a középiskolai tantárgyak szerint végeztük)

Irodalom, művészetek

- Ég és Föld törvényei (drámajáték Szophoklész: Antigoné c. művéből)
- Isten tenyerén (drámajáték bibliai döntéshelyzetekről: pl. A tékozló fiú)
- Dekameron (drámajáték Boccaccio műve alapján)
- „Tündéri szálak szakadása” (Bánk bán dilemmái)
- Körúti hajnal (lírai drámajáték)
- Money, money, money... (drámajáték Dürrenmatt: Holdfogyatkozás c. műve alapján)

Történelem

- Eretnekoltár (drámajáték a vallási türelmetlenségről)
- Lovagi etika a középkorban (a Kerekasztal lovagjaimondakör alapján)
- Az új vonzásában (Kolumbusz Kristóf egyénisége)
- Önbecsülés – árulás (Sartre: A fal és Sánta: Az ötödik pecsét c. műve alapján)
- A faragatlan fa (drámajáték a pogányság és a kereszténység találkozásáról)

Osztályfőnöki óra, emberismeret

- Menekülés (a kábítószer rabságában)
- Háziasszonytér (,,felnőtt-szerepeink”)
- Két életünk (új élet – új identitás?)
- Kerítés (közösség és egyén)



SZENTES

Új drámapedagógiai Műhely alakult Szentesen *Almásné Szaszko Edit* irányításával. 40 órás tréning és a város felé megtartott demonstráció után 9-en járnak a vizsga-előkészítő tanfolyamra a szolnoki Pedagógiai Intézetbe.

Gyermekek számára szervezik a fantázia-tábort, néhányan készülnek a B-6-ba és a Kecskeméti HOL-MI-ra. Támogató: Klauzál Gábor Általános Iskola



SZOLNOK

A Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet lassan 5 éve tudatosan szervezi a drámapedagógiai továbbképzéseket, vizsga-előkészítő tanfolyamokat. Gazdag szakmai programot szerveztek az 1996/97-es tanévre is.

- Az őszi és a tavaszi Pedagógiai Fórumon 3 alkalommal közel 200 pedagógust tájékoztattak a NAT-tal kapcsolatos tennivalókról.
- a Zöld Iskola drámapedagógiai műhelye nagy sikerrel rendezte meg a megyei „Aranyszáj” (szép beszéd – szép olvasás) elnevezésű versenyt, és szorgalmasan „Szomszédolnak” egymás drámajáték foglalkozásait megtekinteni.
- A Lámpás Műhely készül szomszédolni Kecskemétre, a Műhelytalálkozóra, a HOL-MI-ra és a „Bakancsok” 6. Táborába.
- A Pedagógiai Intézet a 40 órás alapkurzus után folytatta a 80 órás, amelyre bevonta Heves megye, Csongrád megye és Békés megye vizsgázni szándékozó kol-

légait. A vizsga június 11-én lesz, ahol 23 fő szeretné bebizonyítani a felkészültségét.

- TÁNC-DRÁMA címmel 80 órás tanfolyamot szervezett a NAT és a művészetek címmel.
- Pályáztunk TÁNC-DRÁMA Multiplikációs képzés elnyerésére.
- Vendéglőadóként megfordult a rendezvényeken: Hans Hollander, Gabnai Katalin, Rudolfné Galamb Éva és Kaszab Zoltánné.
- Együttműködési szerződést kötöttünk a Kecskeméti – Egeri – Szentesi – Körösvidéki – Jászfényszarui Dramapedagógiai Műhelyekkel. A szövetség elnevezése: SZOMSZÉDOLÁS. Célja: Egymás munkájának megismerése, továbbadása.



VEGYEDE

1996 novemberében „Dámaműhely” alakult, illetve kezdte meg munkáját az egyesületen belül. Tagjaink közül azokat a pedagógusokat hívtuk szakmai foglalkozásokra, akik drámatanfolyamot végeztek az MDT szervezésében, illetve posztgraduális képzésben vettek részt valamelyik főiskolán. Megyénkben pillanatnyilag 15 ilyen pedagógus van. A műhely elsősorban az ő szakmai továbblépésüket szolgálja, de a foglalkozások nyitottak, tehát tanfolyamot nem végzett érdeklődőket is fogadunk. Eddig három foglalkozást sikerült tartanunk: novemberben kapcsolatméllyítő játékok, drámaóra tervezés, vázlatkészítés, elemzés volt a téma Dr. Előd Nóra vezetésével; januárban Móka János volt a vendégünk, akitől nehezen kezelhető, magatartászavaros gyerekek foglalkoztatására kaphattunk ötleteket, tanácsokat, drámaóra-részleteket; áprilisban Sz. Pintér Rozália vezetésével a drámajátékkal történő vizuális nevelés volt a téma.

Terveink szerint szeptembertől havi egy alkalommal találkoznak a műhely tagjai, és a külső előadókon kívül maguk is tartanának foglalkozásokat, melyeket elemzés követne.

- Februárban 120 órás drámatanfolyam indul Veszp-

rémbe 28 résztvevővel, Dr. Előd Nóra vezetésével. A hallgatók várhatóan 1998. januárjában vizsgáznak.

- 1997. augusztus 3-10. között rendezzük hagyományos gyermekszínházi táborunkat Magyarpolányban. Ide az általános iskolásokon kívül színházcsoportvezetőket is várunk, továbbképzési lehetőséget adva nekik.
- Várhatóan a nyár vége felé jelenik meg a VEGYED-E? 5. c. kiadványunk, amely öt színházi forgatókönyvét tartalmazza (6-14 éveseknek). A kiadvány megjelenését korábban terveztük, elnézést kérünk azoktól, akik a megrendelésükre nem kaptak választ.
- Elfogyott a VEGYED-E? 3. (Tükrös tavasz...), 1998. elején jelentetjük meg újra.

Ezen kívül a többi füzetünk és az Add tovább drámajátékgyűjtemény megrendelhető az egyesületnél.

Az ADD TOVÁBB című drámajáték-gyűjtemény mintegy százötven drámajátékot mutat be a pedagógusoknak. A játékok 6-7 éveseknek szólnak. Ára: 350 Ft.

MÁTYÁS KIRÁLY LUSTÁJA (VEGYED-E? 1.) című kiadványunkat a drámapedagógia iránt érdeklődőknek ajánljuk. Hat forgatókönyvet és szerkesztői utasításokat tartalmaz. Ára: 302 Ft.

MÉLTÓ ÜNNEPET!

című kiadványunk (VEGYED-E? 3. füzet) március 15-e megünnepléséhez ad programajánlatot. Célja, a hagyományos megemlékezés – az úgynevezett ünnepi műsorok – helyett olyan mintát adni, amellyel az általános iskolásokat bevonva, megmozgatva emberközelibbé tehetjük a régmúlt eseményeit. Ára: 302 Ft.

MÉLTÓ ÜNNEPET! (VEGYED-E? 4. füzet) kiadványunk az általános iskoláknak október 23-a ünnepeléséhez nyújt segítséget műsorajánlattal, versekkel és archív anyaggal. Ára: 302 Ft.



„S testvér léssen minden ember”

(nemzetközi kongresszus az oktatás fejlesztéséért)

Az Osztrák Szövetségi Amatőr Színházi Társaság immár tizenegyedszerre rendezte meg a DRÁMA AZ OKTATÁSBAN elnevezésű, műhelymunkával egybekötött kongresszusát.

A március 21-től 26-ig tartott rendezvény helyszíne a burgenlandi Stadtschlaining (Városszalónak), az egykori Batthyány birtokon található középkori vár volt, melynek szobáit a modern kor követelményeinek megfelelően átalakították, hogy benne konferenciák, különböző nemzetközi találkozók résztvevők komfortérzését semmi se zavarja, így a történelem jelenléte inkább inspirálólag hat azokra, akik a jövő kérdéseiben tanácskoznak. Így volt ezen a kongresszuson is, ahol 15 ország résztvevői voltak jelen.

A szervezők: Ewald Polacek, ki a Nemzetközi Amatőr Színházi Társaság Közép-Európai Bizottságának és az Osztrák Szövetségi Amatőr Színházi Társaság elnöke, Josef Hollos országos alelnök és Willi Wohlrab a Burgenland Tartomány egyesületi elnökének munkáját dicséri az a hat nap, melyen magyar résztvevőként jelen lehettünk az aradi Matekovichs Hajnalkával együtt (külön köszönet jár azért, hogy a többi kelet-európai résztvevőhöz hasonlóan 50 %-os áron – 2500 ATS/fő – vehettünk részt a kongresszuson).

Alfred Fischl az osztrák művelődési és oktatási minisztérium tanácsosa nyitóbeszédében elmondta, hogy

tovább kell fejleszteni az iskolákban az aktivitáson alapuló oktatást, hogy ne passzív befogadásra épüljön a pedagógiai program, hiszen a passzív típusú tanulás hamarabb törlődik az agyból, mint a *felfedezés élményét adó, kreativitást csiszoló, együttműködést feltételező tanulás*.

A szép környezet, a komfortos szálló és szemináriumi szobák mellett a *tartalom* is magas szintű volt.

Marcel Cremer az Agora Színház rendezője Belgiumból, Emilie Fitzgibbon az írországi Corkból, ahol a Graffiti Színházi Társaság művészeti vezetője és drámatanár, Fjodor Suchow Moszkvából, aki a Kreatív Központ a Gyermekekért és Fiatalokért tanára, színész és rendező, valamint Pavel Vacek a cseh Hradec Kraloveből, aki a bohémiai tanárképző tanársága mellett a prágai egyetem dráma tanszékén pszichológiát és drámát tanít, vezették a műhelyfoglalkozásokat reggel 9,30-tól este 9,30-ig, némi étkezési szünettel. De mielőtt a műhelyfoglalkozásokra sor került volna – az „ép testben ép lélek” hagyományokra építve – reggelenként félórás ébresztő bemelegítést tartott a résztvevők számára Doris-Marie Marlis, a bécsi Musical Színház vezető táncosa.

Azaz ez a kongresszus is aktivitásra épült s nem a passzív befogadásra. Így a résztvevők minden nap más-más habitusú személyiséggel és metódussal ismerkedhettek meg, de mindegyikben közös volt a tanítvány személyiségének tisztelete, az angol nyelven folyó közös munka iránti alázat.

Az egyik kurzuson (Marcel Cremer) az *érzékelés emlékezete* volt a fókuszban: milyen hangok, ízek, illatok, emlékfoszlányok kísérik bennünket gyerekkortól kezdve, s hogyan befolyásolnak bennünket választásainkban. Egyéni történelmünkben hogyan lépnek működésbe a régen elfelejtettnek hitt dolgok.

A másik kurzuson (Emilie Fitzgibbon) a *dolgok mögé látás képességén* volt a fő hangsúly; élővé tenni egy merev családi fotót (a szereplők a század eleji Chicago környékén élhettek), és együttes gondolkodással, cselekvéssel megoldani egy magára maradt ember problémáját. A csoportmunkák elemzésekor így, áttételesen elemezhetünk családi és társadalmi viszonyrendszereket is.

„Képzeld az üres térbe a labdát, a pillangót! Képzeld oda a legjobb barátodat! Képzeld el, hogy őrangyal vagy, vagy netán ördög! Képzeld el!...” Ezek voltak Fjodor Suchow kulcsszavai, aki elementáris energiával tanította játszani a pedagógusokat – s persze ő is játszott, hangos jókedvet teremtve, így ösztönözte a megfáradt lelkeket. „Mert a felnőttek elfelejtenek gyerekül”, s így aztán időről időre vissza kell menni a gyerekkorba, *nem félni kimutatni őszinte érzéseinket*.

Sírni, nevetni, örülni, félni, aggodalmat kimutatni a másikért, s persze együtt cselekedni. (Hát persze, Fjodor nem pókerarcú politikusokat tanít, s moszkvai mindennapjaiban is gyerekekkel van körülveve! Így aztán meg tudja mutatni az érzések tiszta forrását.)

Végezetül Pavel Vacek, aki „geometriát” tanított reggel, délután és este. Háromszögek, négyszögek és körök. Pavel szerint az emberi választások ezekben a térformákban fejezhetők ki leginkább. *Agresszor, áldozat, megmentő hármasa*, az együttműködés körformája s a logika négyzete.

Kiből mikor lesz agresszor, áldozat, vagy átmehet-e egyik szerep a másikba s kiből lesz megmentő. *Egyéni drámák az életben, melyek megoldásra várnak*: vonzások és taszítások konfigurációi, melyek állandó változásban vannak, ahogyan az egyéni attitűdök, motivációk találkoznak egymással.

Tranzakcionális analízis, dramatikus eszközök felhasználásával. Érdekes volt látni, hogy az értékválasztásnál a csoportban lévő amerikai hölgy az egyéni szabadságot választotta, el nem mozdult mellőle, míg mi, Közép-Európaiak az egyéni szabadság mellett több szolidaritást szerettünk volna látni a környezetünkben, majd csak ezután a gazdasági felvirágzást. S hogyan igazolta vissza ezt a választást a napi műhelymunka!

Testvériség, együttműködés. Régi álma ez az embereknek. Láthattuk ezt a lockenhausi (Léva) várban is, ahova az egyik este elvittek bennünket, s középkori falak között, középkori vendéglátásban volt részünk. Nehéz, súlyos asztalokon, karnyi vastagságú, lobogó gyertyák fénye mellett ehettük a finom sült húsokat és a salátát a saját becses kezünkkel, s cserépkorszakban tették elénk a finom burgenlandi borokat. Semmi porcelánkészlet, üvegkehely, csak egy fatál, tányérként, no és egy törülő kötény a nyakunkban. (Mennyivel egyszerűbb így!) A templomos lovagrend tagjai, kik a világ jobbítására szövetkeztek – valaha ugyanilyen módon ehettek e XIII. századi falak között.

Láthattuk a megrögzött és kiállított dokumentumokon ők is a testvériség nagy hálózatát akarták kiépíteni. Vajon a bennünk s a közöttünk lévő különbözőségek, a fel nem dolgozott sérelmek, stílusbeli másságok lehetővé teszik-e, hogy egyszer komor drámák nélkül megvalósulhasson a testvériség szép eszménye? Ahogyan ezt óhajtott Schiller és Beethoven, s ahogyan ezt hallhattuk az Unió himnuszában, amivel ezt a kongresszust is megnyitották.

Fabulya Lászlóné

Gyerekszínházi Fesztivál, Budapest, 1997

Az ASSITEJ (Gyermek- és Ifjúsági Színházak Nemzetközi Szövetsége) magyar központjának szervezésében került lebonyolításra 1997. április 10-15. között Budapesten a Gyerekszínházi Fesztivál. A kőszínházak és kisebb-nagyobb bábszínházak repertoár-előadásai mellett meghívást kapott néhány külföldi társulat, továbbá az alternatív színházak közül a Stúdió „K” és a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ.

18 előadás mellett változatos (de semmi újat nem tartalmazó) kiegészítő programok dúsították a közel egy hét időtartamú bemutatósorozat étlapját. Esténként a résztvevők, a szakmai közönség számára hirdettek a gyerekszínházak ügyes-bajos dolgaival foglalkozó tanácskozás jellegű programokat.

A következők néhány, a fesztiválzáró programon megfogalmazódott, többnyire *hallott*, egyébként „teljesen szubjektív” gondolat – bármiféle hivatkozás, a kútfő, a „származási hely” pontosítása nélkül:

- Miért kellett sok pénzt költve meghívni gyenge külföldi előadásokat? (A kérdés egyaránt vonatkozik a nyugatról-keletről jött, számunkra idegen nyelvű vagy éppen magyarul beszélő előadásokra.)
- Miért kellett előre tudhatóan gyenge (sokak szerint a *színház* helyett inkább az *ifjúság elleni tettek* kategóriájába tartozó), csak a színháztól való elriasztására alkalmas előadásokat bevenni a fesztivál programjába?
- A szakmai tanácskozások közhely-gyűjteménye („elmondtam, megírtam ezt már jó néhányszor, de ha eljöttetek, ti most megkapjátok ugyanazt, változatlan kiadásban”), a „nincs mit mondanom, de hozzászólok, hogy tudjátok, én is itt vagyok” zavaros beszédei helyett miért nem az előadásokról szóltak az esték?
- Ennyire kell félni a díjazástól? Remélhetőleg nem azért, mert az értékmérő is lehet? A külföldiekre pazarolt pénzt (majd biztos „vizsontutazik” valaki) éppenséggel díjakra is költhették volna...
- Valóban képtelenség elérni, hogy a szakma (ha már az előszobába hozták nekik, akkor) legalább megnézzék az előadásokat?
- Miért ír a fesztiválról az, aki (hogy ne maradjon nevesítetlen: *Bóta Gábor*, Magyar Hírlap) annak csak töredékét látta?
- Apróság: a fesztiválon közreműködő vezető kritikus (a szakmai kivétel: *Nánay* megnézte az előadásokat) szerint a hivatásos színházak seregszemléjén a leginkább dicsérhető előadásokat éppen a két *alternatív színház* mutatta be. Jelent-e ez valamit ezeknek a „margó-létű” társulatoknak? (A pályázatokban is megemlíthető díjazás nélkül valószínűleg semmit. Jönnek a hétköznapok, újabb bemutatók, s beindul majd a szokásos profi-propaganda gépezet: a „mesteremberek” továbbra is művészetként kínálják majd sorozattermékeiket. És a margó? Felejtsük el, „olyan pedig nincs is”.)
- Történt-e egyáltalán valami (azon kívül, hogy megnézhattünk néhány olyan előadást, amit – ha akartuk volna – eddig is láhattunk volna)?



Francia nyelvű diákszínjátás

Pécs – 1997. március

Az idei Francia Nyelvű Diákszínjátás Fesztiválra 1997. március 20-23. között került sor harminchárom magyar és külföldi csapat részvételével. Két helyszínen naponta hat bemutatót láthattak a nézők. Az idei programsorozat egyrészt a kis népek, illetve a világ kultúrtérképéről „leradírozott” népek tradícióinak dal- és zenévilága köré csoportosult (kelta, ír és breton zenei estek, provanszál koncert Montanaroval és René Settel), másrészt láthattak a résztvevők három hivatásos – francia nyelvű – előadást is Armelle Dobrowolski, Nicolas Klotz és Csetneki Gábor rendezésében.

Nem volt hiány lelkesedésben és szép pillanatokban. ...Az ország különböző gimnáziumaiból „ideszegődött” diákújságírók naprakészen, észrevételeikkel fűszerezve tálták az eseményeket. Ez volt márciusban Pécsen.

Örömmel állapíthatjuk meg, hogy ami hat éve elkezdődött ebben a városban, s ami akkoriban sokak számára örült ötletnek tűnt, azóta nevet is kapott (théâtre en ELE „színjátás francia mint idegen nyelven”). Maga a mozgalom világméretűvé vált: ez idáig hat éven belül tizenöt hasonló fesztivál szerveződött Kanadától Ukrajnáig.

Arad – 1997. április

A hó elején zajlott a „Francia Nyelvű Diákszínjátszó Fesztiválok 3. Konferenciája”, egyidőben a 2. Fesztiválok Fesztiváljával. A hosszú elnevezések mindegyike magyarázatot igényel. A *konferencia* célja a világ összes francia nyelvű diákfesztiváljának összefogása, céljainak, szervezésének összehangolása, illetve az egyes országok specifikus problémáinak megoldása. E két nap alatt megfogalmaztunk és aláírtunk egy olyan szerződést, amelynek teljesítése függ (1) az anyanyelvi ország (itt: Franciaország) kultúrpolitikai állásfoglalásától (lásd anyagi és erkölcsi ösztönzés); (2) a befogadó ország (esetünkben Magyarország) szervezési kapacitásától.

A szerződés alap gondolata igen fontos: a tagországok nem pusztán *fesztivált* szerveznek, hanem elkötelezik magukat annak a gondolatnak, hogy a francia nyelvű színjátszás hangsúlyozott felkészülést igényel (pl. a diák egész éves rendszeres tevékenysége, a tanár szakmai képzése, a fesztiválok alatti *kerekasztalok és műhelyek* szervezése stb.)

A *Fesztiválok Fesztiválja* olyan szakmai fórum, amelyen az országos fesztiválok győztes produkciója, illetve a nem versenyszerű fesztiválok egy-egy reprezentatív darabja jelenik meg. A franciaországi első ilyen eseményt követte ez a romániai, amelyen lélegzetvisszafojtva lestük: milyen irányba mozdult az utóbbi évben az ír, bolgár, az olasz és az egyéb „helyi” francia nyelvű színjátszás... Tanulságos és izgalmas seregszemlét láttunk. Persze a örök vita nyitva maradt: mi a fontosabb? A nyelv vagy a diákszínjátszás más komponensei? Egy biztos: évek óta örök szerelmek szövődnek, hála a francia nyelvnek és a színjátszásnak.

Brno – 1997. április

A fesztivál-hálózat új tagjának születésénél asszisztálhattam zsűritagként. A Cseh Köztársaság első fesztiválját rendezte a brnoi kéttannyelvű gimnázium. Természetesen feltevődött egy aktuális probléma is: különálló kulturális részekként tekinthetők-e a csehek és a szlovákok, vagy – függetlenül a napi történelemtől – nagyobb súllyal esik a latba a francia nyelv tradicionális jelenléte mindkét országban? Természetesen azoknak lett igazuk, akik azt mondták, hogy külön országokról van szó, még akkor is, ha a francia nyelv oktatásának tradíciói ez idáig közösek voltak.

Egy kezdő fesztivál mindig tanulságokkal szolgál a mi hajdani útkeresésünk bizonytalanságai, a lelkesedés felsőfoka, a dolgok átfogalmazásának lényege – mind-mind benne voltak ebben a három napban. A pálmát egy olyan libereci gimnázium színjátszói vitték el, akik láthatóan keresik az utat a szcenikai újítások felé. A nem tökéletes, de ígéretes produkció létrehozói, nem pedig a francia nyelv „csúcsteljesítői” kapták az első díjat.

Pécs – Budapest – Párizs 1997.

A pécsi fesztivál helyzete az 1997-es hatodik kiadás után stabilnak látszik. Bár a szervezőbizottság cserélődik, a francia színjátszó mozgalmat segítő magyarországi szervezetek (a Francia Követség Kulturális Osztálya, a MűM, a Magyar-Francia Ifjúsági Alapítvány, a Franciatanárok Egyesülete, az OKSZI, a város és a megye kulturális bizottsága, valamint egyéb pénzügyi és kulturális partnerek) és az időközben a Leőwey Gimnáziumban megalakult Francia Nyelvű Diákszínjátszásért Alapítvány garanciát jelent a rendezvény továbbélésére. A francia partnerek (minisztériumi és rektorátusi szinten) segítségüket ajánlották fel a folyamatos képzéshez.

Az 1997/98-as tanév céljai a következők:

1. az éves pécsi fesztivál megszervezése és lebonyolítása;
2. évenkénti pécsi egyhetes tanfolyam szervezése az ország franciatanárai számára;
3. a külföldi fesztiválokban való magyar részvétel segítése;
4. szakmai intervenciók biztosítása a tanév során az ország francia színjátszással foglalkozó középiskoláiban.

És egy későbbi terv előkészítése: 2001-ben várhatóan Pécsen lesz a Fesztiválok Fesztiválja.

Elvettetett a kocka. A kérdés, hogy „franciát tanítunk-e a színjátszás eszközeivel, vagy (jó) színházat csinálunk franciául” nyitva áll. Talán a kettő együtt sem lehetetlen.

Vatai Éva



Országos Diákszínjátszó Találkozó, Veszprém, 1997

20 előadás jutott be az Országos Diákszínjátszó Egyesület által hagyományosan meghirdetett, és intézményi háttér, igazi infrastruktúra nélkül, jelentős szervezőmunkával lebonyolított válogató-bemutató sorozat végén a veszprémi döntőbe. A középiskolás színjátszó csoportok mellett első ízben néhány egyetemi színpad is jelen volt, jelezve ezzel, hogy a diákszínjátszás nem áll meg, avagy nem kéne, hogy megálljon a középiskola befejeztével.

Az országos döntő házigazdájaként debütáló veszprémiek (a művelődési központ munkatársai) remek vendéglátóknak bizonyultak, a helyi (városi és megyei) szponzorok pedig megfelelő anyagi feltételeket biztosítottak. Mindezeknek köszönhetően a színjátszóké, a színjátszásé lehetett a fő szerep (avagy: a *főszerep*).

Segítette ezt az is, hogy a *Bérczes László, Kaposi László, Vándorfi László* felállású zsűri – szándékai szerint – nem igyekezett előtérbe helyezni magát: a színjátszó-rendezői képzés egyik formájaként fogta fel szerepét, igyekezett olyan visszajelzésekkel szolgálni, amelyek segíthetik a csoportok további munkáját. Talán ezért is: a szakmai fórumokon minden alkalommal tele volt a kamaraterem, az utolsó megbeszélésen pedig a színházterem nézőtere is szépen megtelt. A veszprémi zsűrizés hangulata megkérdőjelezte a Diákszínház című ODE-hírlevélben megjelent, *Nagy András László* által írt cikk időszerűségét: avagy azt jelezte, hogy mint minden művészeti és pedagógiai jellegű tevékenység, ez is személyfüggő. Általánosságoknak e témákban helye nincs, csakis konkrét példáknak (ilyenekkel az említett írás nem szolgált).

A döntő első napja remek nyitány volt: három díjazott előadás is ezen a napon volt látható. Könnyebben felejtető művek következtek ezután, majd a fesztivál csúcspontja, a Tavaszi áldozat című táncszínházi produkció mindenért kárpótolta a következőket „előadásnéző” résztvevőket. Hullámzó színvonalon folytatódott, majd zárult a rendkívül szorosra (pontosabban: zsúfoltra) sikeredett program, amely néhány szervezői tanulsággal mindenképpen szolgált: a kevesebb talán több lett volna, másfél napba nem kéne 20 előadást „belepaszírozni”.

Említésre méltó, hogy az előző évekhez viszonyítva jóval kevesebbszer volt olyan alkalom, amikor a jelen helyett a közeli múlttal kellett foglalkoznia a nézőnek, mondván „miért is került ide ez az előadás”. Ez az előzsűri (azért persze nem kifogástalan) munkáját fémjelzi. Volt olyan csoport, amelyik azt bánhatta, hogy nem fogadta meg az előzsűri (*Bethlenfalvy Ádám, Gyombolai Gábor, Keserű Imre, Sándor L. István, Tóth Zsuzsanna, Uray György*) tanácsait (pl. a kecskeméti koncepciótlan, kidolgozatlan Szentivánj-részlete), de akadt példa az ellentétes esetre is (a békéscsabaiak *hallhatatlanná* tett zenés darabja).

Egyébként a diákszínjátszás egészét érintő meglepően új jelenségeket, tendenciákat Veszprémben nem felejtettünk fel. Létezik, működik a diákszínház. Ennyi. S ez nem is kevés.

- I. díjat kapott a Panboro Csoport a Tavaszi áldozat előadásával. Koreográfus-rendező *Uray Péter*.
- A II. díjat a szentesiek két évvel ezelőtt, egy nyári táborban készült mozgásszínházi produkciója kapta. Az Utasellátó című produkció rendezője *Zsalakovics Andrea*, az Andaxinház tagja.
- A megosztott III. díjat a Vajda Drámakör Brecht: Jó embert keresünk (rendező: *Helyeyné Kiss Katalin*) és a Vörösmarty Gimnázium III. d. osztályának Garcia Márquez kisregényből készült Egy előre bejelentett gyilkosság krónikája című darabja kapta (rendező: *Vidovszky György*, aki különdíjat is kapott a zsűritől a vizuális hatások alkalmazásáért).
- a hat színészi díj mellett a zsűri különdíját kapta a dombóváriak Holdbéli csónakosa és a pécsi egyetemisták Reszket a hold című előadása.

Az „előre bejelentett” *közönségdíj* kiadását talán jobb lett volna idén visszavonni. Minden résztvevő társulat egy-egy szavazatot adhatott le. A csoportok közül sokan (készülve a saját előadásaikra, avagy a kamaratermi helyhiány miatt a nézőtérrel kiszorulva) képtelenek voltak megnézni az összes előadást; többen le sem adták szavazatukat; amit leadtak, az pedig erősen megoszlott...

Az ODE által alapított, évente (a diákszínjátszásért hosszú időn át végzett eredményes munkáért) odaítélt díjat – az Aranybabért – idén *Szabó Miklós*, a soproni diákszínpad vezetője és *Nánay István* színikritikus kapta.



Vizgákról jelentjük:

Lánc Oktatási Stúdió, Tiszaújváros

Tanfolyamvezető: Előd Nóra

A vizsga időpontja: 1996. november 30.

Beniczky Judit mf. ff.

Gál Csabáné mf. ff.

Gulyás Terézia kmf. ff.

Lépcseiné Bartók Mariann mf. ff.

Labancné Andrási Ilona mf. ff.

Marczibányi Téri Művelődési Központ

Tanfolyamvezető: Rudolf Ottóné

A vizsga időpontja: 1997. április 17.

Ábrahámné Szőcsik Krisztina mf. ff.

Balogh Erzsébet kmf. ff.

Berczeliné Ormándy Júlia kmf. ff.

Gurkáné Csordás Valéria mf. ff.

Janosik Béláné mf. ff.

Király Gyuláné mf. ff.

Kovács Mária kmf. ff.

Pató Anna kmf. ff.

Pluhár Ferencné mf. ff.

Rátkainé Zsila Ildikó mf. ff.

Szándoczk Gabriella kmf. ff.

Tímár András kmf. kf.

Visnyei Pálné kmf. ff.

Zsarnóczai Anikó mf. ff.

Alternatív Színházi Műhely Alapítvány, Pécs

Tanfolyamvezető: Kaposi László

A vizsga időpontja: 1997. május 4.

Druskóczi Lászlóné Vas Rita mf. ff.

Fehér Virág Zsuzsanna mf. kf.

Gelencsér Tünde mf. kf.

Horváth Éva kmf. ff.

Jakabos Zsófia mf. ff.

Kovács Krisztina kmf. kf.

Lábodi Judit mf. ff.

Labancz Judit mf. ff.

Sipos Tünde mf. ff.

Vizsy Katalin mf. kf.



A VI. Országos Weöres Sándor Gyermekszínház Találkozó területi döntőibe került csoportok:

Bács-Kiskun

Csoport neve: Lánchíd Színházszókö

Honnan: Lánchíd u. Ált. Isk. Kecskemét

Darab címe: A kiskakas gyémánt félkrajcárja

Rendező: Jámborné Márkus Emőke, Sárosi Péterné

Csoport neve: Diridongó

Honnan: Kecskeméti Ifjúsági Otthon

Darab címe: Csiribiri komédiák

Rendező: Sárosi Péterné

Csoport neve: Lajtorja Csoport

Honnan: Petőfi S. Ált. Isk. Szabadszállás

Darab címe: Csorba Piroska: A kesztyű

Rendező: Török László

Baranya

Csoport neve: ANK Gyermektáncszínház

Honnan: Apáczai Nevelési Központ Pécs

Darab címe: Szalay Tamás: Az éjszaka csodái

Rendező: Szalay Tamás

Csoport neve: Móka manók

Honnan: „Iskola és Műv. Beremenden” Alapítvány

Darab címe: Petkó J.: A kisködmön

Rendező: Horváthné Molnár Tímea

Csoport neve: Csányoszrói Színházszókö

Honnan: Ált. Isk. Csányoszró

Darab címe: Tersánszky: Tévjáték Tersánszky módra

Rendező: Csokona Ilona

Csoport neve: Kikerics Színház

Honnan: Nagyharsányi Ált. Isk. és Óvoda

Darab címe: Szabó Anikó: Figyelj rám!

Rendező: Szabó Anikó

Békés

Csoport neve: Pitypang

Honnan: Szabó Pál Ált. Isk. Vésztő

Darab címe: Cserje Zsuzsa: Télország

Rendező: Csósz Ferenc

Csoport neve: Gések

Honnan: Szabó Pál téri Ált. Isk. Békéscsaba

Darab címe: Weöres: Csalóka Péter

Rendező: Tóth Balázs

Borsod-Abaúj-Zemplén:

Csoport neve: Pinokkió Színház

Honnan: Miskolc Gyermekváros

Darab címe: Lázár E.: Dömdödöm

Rendező: Szegedi Mária

Csoport neve: Petőfi Ált. Isk. Színházszókö Csoport

Honnan: Petőfi Ált. Isk. Sárospatak

Darab címe: Kicsi hímes kendő

Rendező: Sóstói Andrásné

Csoport neve: Széchenyi Ált. Isk. Színházszókö csop.

Honnan: Széchenyi Ált. Isk. Tiszaújváros

Darab címe: Petőfi: A helység kalapácsa

Rendező: Simonné Varga Katalin

Csoport neve: Kazinczy Ált. Isk. Színházszókö Csoport

Honnan: Kazinczy Ált. Isk. Encs

Darab címe: Bolondos királyság – királyi bolondság

Rendező: Duleczki Béláné

Csongrád

Csoport neve: Weöres S. Ált. Isk. és Alapfokú
Műv. Isk. felső tagozat

Honnan: Weöres S. Ált. Isk. Ruzsa
Darab címe: Kőműves Kelemenné, avagy a
véletlenül befalazott asszony
Rendező: Joó Tamás

Csoport neve: Makó Deák Színi. E. Picurok csop.

Honnan: Makó Deák Színi. Egyesület
Darab címe: Juhász F.: Nap és a Hold elrablása
Rendező: Széll Zsuzsanna

Fejér

Csoport neve: Petőfi Színpad-II.
Honnan: Petőfi Gimn. Sárbogárd
Darab címe: Mátyás király lopni menne
Rendező: Leszkovszki Albin

Csoport neve: „Sopi” Drámacsoport
Honnan: Soponya Sárvíz Művészeti Alapisk.
Darab címe: Hattyú, ne ereszd el-mesej.
Rendező: Szabó Éva

Csoport neve: Hóka móka Gyermeksz. Csoport
Honnan: Velinszky L. Ált. Isk. Székesfehérvár
Darab címe: Gergei A.: Árgilus históriája
Rendező: Várnai Rita

Győr-Sopron

Csoport neve: Sopron Városi Diákszínpad
Honnan: Liszt F. Műv. Ház Sopron
Darab címe: Janikovszki É.: Kire ütött ez a gyerek
Rendező: Szabó Miklós

Csoport neve: Vadvirágok
Honnan: Váci M. Ált. Isk. Győr
Darab címe: Tőke Péter: Robot és a madár
Rendező: Répásiné Hajnal Csilla

Hajdú-Bihar:

Csoport neve: Böszörményi úti Ált. Isk. 2.b. oszt.
Honnan: Debrecen
Darab címe: Lázár E.: Vacskamati virága
Rendező: Szimáné Vljajk Mária

Csoport neve: Alföldi Gyerekszínpad
Honnan: Debrecen
Darab címe: A ravasz muzsik – orosz népm.
A hat Jaszohacsi – japán népm.
Rendező: Várhidi Attila

Heves

Csoport neve: Fityfiritty
Honnan: Karácsond
Darab címe: Marék V.: Nyiff, Nyaff, Surranó
Rendező: Tóth Józsefné
Csoport neve: Tere-Fere
Honnan: Erkel F. Műv. Ház Hort
Darab címe: Pápa Relli: A lusta kisrigó
Rendező: Bódi Virág

Komárom-Esztergom

Csoport neve: Nevesincs B/aráti/ T/ársaság/
Honnan: Báb-Kom Egyesület Tatabánya
Darab címe: Arany J.: Fülemlile
Rendező: Miglinczi Éva

Nógrád:

Csoport neve: Viola

Csoport neve: Makó Deák Színijátsszó E. 2.a.

Honnan: Makó Deák Színijátsszó E. és Deák F. Ált. Isk.
Darab címe: Hárs L.: Üssed, üssed botocskám

Rendező: Kónyáné Miklós Erzsébet

Csoport neve: Szegedi Tarjánvárosi III.sz. Ált. Isk. Színi.
Csoport.

Honnan: Tarjánvárosi III. sz. Ált. Isk. Szeged
Darab címe: Fejezetek egy labdarúgószár életéből
Rendező: Fabulya Zoltánné

Csoport neve: Abai drámás csoport
Honnan: Aba Sárvíz Művészeti Alapisk.
Darab címe: Arany J.: A bajusz
Rendező: Tömör Zsuzsanna

Csoport neve: Libikóka Színijátsszó Csoport
Honnan: Arany J. Ált. Isk. Székesfehérvár
Darab címe: Hamupipőke
Rendező: Némethné Reiff Éva

Csoport neve: Mini színpad
Honnan: József A. Gimn. Székesfehérvár
Darab címe: Dickens: Karácsonyi ének
Rendező: Szatmári Éva

Csoport neve: -
Honnan: Körzeti Ált. Isk. Dunaszeg
Darab címe: Schwajda Gy.: Ludas Matyi
Rendező: Tamásné Ördög Szilvia

Csoport neve: -
Honnan: Ortutay Gy. Ált. Isk. Győr
Darab címe: Karinthy Frigyes: Emberke tragédiája
Rendező: Tóth Szabolcsné

Csoport neve: Nyulasi Kölyökcsoport
Honnan: Debrecen
Darab címe: Meséld el álmodat!
– angol népi gyermekversek
Rendező: Szimáné Vljajk Mária

Csoport neve: Konyári Ált. Isk. Színijátsszó együttese
Honnan: Konyár
Darab címe: A kecske temetése – orosz népm.

Rendező: Várhidi Attila

Csoport neve: Gyermeklánc
Honnan: ÁMK Aldebrő-Tófalú
Darab címe: Kányádi: A pacsirta
Rendező: Darányiné Csintalan Márta
Csoport neve: Hétszínvirág
Honnan: Gárdonyi Műv. Ház Bélapátfalva
Darab címe: A pösze lányok
Rendező: Prokainé Dorkó Márta

Csoport neve: Kőbimbó
Honnan: Ált. Isk. Gyermely
Darab címe: Kriza János: Kőműves Kelemenné
Rendező: Kiss Székely Zoltán

Csoport neve: Cseppek

Honnan: Kiss Árpád Ált. Isk. Balassagyarmat
Darab címe: Játékkoszorú
Rendező: Görög Imréné

Csoport neve: Szivárvány Színpad
Honnan: Beszterce lakótelepi Isk. Salgótarján
Darab címe: Weöres S.: Csalóka Péter
Rendező: Szilágyiné Szentpéteri Katalin

Pest

Csoport neve: 3. számú Iskola
Honnan: 3. számú Iskola Fót
Darab címe: Kőmíves Kelemen
Rendező: Kis Tibor

Csoport neve: Kossuth Gimnázium 8/4.oszt.
Honnan: Kossuth Gimnázium Cegléd
Darab címe: Shakespeare: Szentivánéji álom V. felv.
Rendező: dr.Bárdos József

Csoport neve: -
Honnan: Mezei Mária Műv. Isk. Budakeszi
Darab címe: Az atya jobbján
Rendező: Lukács László

Somogy

Csoport neve: Toldisok(k)
Honnan:Toldi Lakótelepi Ált.Isk.Kaposvár
Darab címe: A hatalmas színrabló
Rendező: Takács Zoltánné

Csoport neve: Látrányi komédiások
Honnan: Látrányi Műv. Ház
Darab címe: Saint Exupery: Kis herceg
Rendező: Zics Boglárka

Szabolcs-Szatmár-Bereg

Csoport neve: Kikelet Színjátszó Kör
Honnan: Árpád vezér Ált.Isk.Záhony
Darab címe: Várhidi A.: Toldi – sulikomédia
Rendező: Tóth Gabriella, Nagy Zsoltné

Csoport neve: Csöpp Színház
Honnan: Máriapócs Műv. Ház
Darab címe: T. Sue: Adrien Male
Rendező: Vona Éva, Buzogány Béla

Szolnok

Csoport neve: Tribili
Honnan: Jászkisér Műv. Ház
Darab címe: Fazekas: Ludas Matyi
Rendező: Bíróné Tolvaj Erzsébet

Tolna

Csoport neve: Hőgyézi Ált. Isk. Színjátszó Csoport
Honnan: Hőgyész
Darab címe: Bácskai M.: A makacs menyecske,
és gyáva ördög
Rendező: Dömötör Péterné

Vas

Csoport neve: Rosszcsontok
Honnan: Dési Iskola Szombathely
Darab címe: Móra F.: A királyok kenyere
Rendező: Grasl Ottóné

Csoport neve: Pöttyös Hagyományörző Cs.
Honnan: Önkormányzat Csehimindszent
Darab címe: Kerek a káposzta, avagy Kungyorné
a „káposztásban”
Rendező: Horváth Barnabásné

Honnan: Dózsa György Ált. Isk. Balassagyarmat
Darab címe: Megy a gőzös
Rendező: Pajorné Molnár Magdolna, Tátrai Judit

Csoport neve: Csupaszáj
Honnan: Dózsa György Ált. Isk. Balassagyarmat
Darab címe: Múlt idők
Rendező: Pajorné Molnár Magdolna, Tátrai Judit

Csoport neve: Pesthidegkúti Walldorf Isk. 6. oszt.
Honnan: Török S. Walldorf Ped. Alapítvány
Darab címe: Kulcsár Gábor: Róma alapítása
Rendező: Kulcsár Gábor

Csoport neve: Kincskeresők
Honnan: ÁMK Bernecebaráti
Darab címe: Nagy Borbála: A csiki boszorkány
Rendező: Homer László

Csoport neve: Fapihe
Honnan: Ált.Isk. Bag
Darab címe: Mark Twain: Tom Sawyer kaladjai
Rendező: Fodor Mihály

Csoportneve: Bárczi G.Ált. Isk. Színjátszó Csoport
Honnan: Bárczi G. Ált. Isk. Kaposvár
Darab címe: Fekete I.: Vuk
Rendező: Pucz András

Csoport neve: Turbo csiga csapat
Honnan: Beszédes József Ált. Isk. Siófok
Darab címe: Molnár Andrea: A három kecskéj
Rendező: Takács Tünde

Csoport neve: Nefelejcs Színjátszó Kör
Honnan: Szt.László Ált. Isk. Nyírbétek
Darab címe: Nehéz betegség – saját
Rendező: Fazekas Bertalané

Csoport neve: Ált. Isk. 2.oszt. Fehérgyarmat
Honnan: Kölcsey F. Ált. Isk. Fehérgyarmat
Darab címe: Ludas Matyi variáció
Rendező: Szabó Tiborné, Zakar Ernőné

Csoportneve: Napsugár Gyermekek Színpad
Honnan: Jászfényszaru Petőfi Műv. Ház
Darab címe: Tavaszünnep – szertartásjáték
Rendező: Kovács Andrásné

Csoport neve: Tengelic Ált. Isk. Színjátszó Szakköre
Honnan: Tengelic
Darab címe: Hétszínvirág II. oszt.

Rendező: Horváth Józsefné

Csoport neve: Csepregi Ált.Isk. Színjátszóköre
Honnan: Ált.Isk. Csepreg
Darab címe: Móra F.: Didergő király
Rendező: Horváth Katalin, Kocsis Zsolt

Csoport neve: Egyszervani Komédiások
Honnan: Weöres S. Ált. Isk. Sorokpolány
Darab címe: Várhidi A.: A rátóti csikótójás

Rendező: Szanyiné Ropos Anikó

Veszprém

Csoport neve: Alig színpad
Honnán: Városi Műv. Központ Veszprém
Darab címe: Az igazság odaát van
Rendező: Németh József

Csoport neve: Nem Art Színjátszó Csoport
Honnán: Killián Gy. Ált. Isk. Pápa
Darab címe: Andersen: A császár új ruhája
Rendező: Tegyi Tibor

Zala

Csoport neve: Vidorkák
Honnán: Egry József Ált. Isk. Keszthely
Darab címe: Kányádi: Farkasúzó furulya
Rendező: Katonáné Rosta Hedvig

Csoport neve: Picit Nem Art
Honnán: Killián Gy. Ált. Isk. Pápa
Darab címe: Grimm: A brémai muzsikusok
Rendező: Horváthné Árvai Mária

Csoport neve: Kínjátatók
Honnán: Padányi Római Kat. Ált. Isk. Veszprém
Darab címe: Hordós Csaba: Búcsú
Rendező: Hordós Csaba

Csoportneve: Arany J. Ált. Isk. 3.osztály
Honnán: Lenti
Darab címe: Csizmás kandúr
Rendező: Bányai Árpádné

Drámapedagógiai műhelyek:

Megyei Pedagógiai Intézet

3529 Miskolc, Klapka Gy. u. 2.
Képviselő: *Puskás István és Püspöki Péter*
Tel: 46/365-970

Budapesti Drámapedagógiai Műhely

1022 Budapest, Marczibányi tér 5/a.
Képviselő: *Juszcák Zsuzsa*
Tel: 212-55-04

drámÁSok

7621 Pécs, Szt.István tér 8-10. Leöwey Gimnázium
Képviselő: *Vatai Éva*
Tel: 72/330-422

Heves Megyei Drámapedagógia Műhely

3300 Eger, Knézich u. 8.
Képviselő: *Nyeső Ildikó*
Tel: 36/311-954

CSVM Tanítóképző Főiskola, Kaposvár

7400 Kaposvár, Bajcsy Zs. u. 10.
Képviselő: *Tolnai Mária*
Tel: 82/319-311

Szentes, Klauzál Gábor Általános Iskola

6600 Szentes, Bacsó B. u. 16/
Képviselő: *Almásiné Szaszko Edit*
Tel: 63/314-799

Kecskeméti Drámapedagógia Műhely

6000 Kecskemét, Kossuth tér 4.
Képviselő: *Józsa Kata*
Tel: 76/481-686

Következő számunkban szívesen közölnénk ismertetőt a következő településeken, illetve intézményekben végzett drámapedagógiai munkáról:

Balassagyarmat	szakmai vezető Előd Nóra
Dunaújváros	szakmai vezető Előd Nóra
Nagykőrös	Pedagógiai Továbbképző Intézet, Debreczeni Tibor
Pécs	Alternatív Színházi Műhely, szervező Mikuli János; szakmai vezető Kaposi László
Pest megye	Megyei Pedagógiai Intézet, Rudolf Éva
Székesfehérvár	Megyei Pedagógiai Szolgáltató Központ, szakmai vezető Előd Nóra
Tatabánya	Megyei Pedagógiai Intézet, szakértő Rudolf Ottóné
Tiszaújváros	Lánc Oktatási Stúdió, szakmai vezető Előd Nóra

Kerekasztal Színházi Nevelési Központ

2100 Gödöllő, Szabadság út 6.
Képviselő: *Kaposi László*
Tel: 28/420-977

Körösvidéki Drámapedagógiai Társaság

5600 Békéscsaba, Luther u. 6.
Képviselő: *Fabulya Lászlóné*
Tel: 66/442-122

Jászfényszaru, Művelődési Ház és Ált. Isk.

5126 Jászfényszaru
Képviselő: *Kovács Andrásné*
Tel: 57/422-885

Szolnoki Drámapedagógiai Műhely

5000 Szolnok, Mária u. 19.
Képviselő: *Kaszab Zoltánné*
Tel: 56/422-363

Veszprém Megyei Gyermekszínház és Drámapedagógiai Egyesület

8200 Veszprém, Kossuth tér 6.
Képviselő: *Szücsné Pintér Rozália*
Tel: 88/422-493

Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola

Zsámbék
Képviselő: *Gabnai Katalin*
Tel: 23/342-122

Dorothy Heathcote - Gavin Bolton:

Melléklet

Arthur király lovagjai

1. rész

Szauder Erik
fordításában és tömörítésében

Az alábbiakban közölt foglalkozássorozat¹² az Egyesült Államokban, az anyanyelvi fejlesztés iránt érdeklődő pedagógusok nyári egyetemén zajlott. A tanárok végig akarták gondolni, hogy a dráma milyen módon segítheti őket az olvasás, írás és szóbeli fogalmazás tanítása során, illetve saját nyelvi készségeiket is fejleszteni kívánták.

Dorothy harminc nyolc-tizenhárom év közötti, önként vállalkozó tanulóval, fiúkkal és lányokkal dolgozott. A program szervezője arra kérte Dorothyt, hogy Arthur király legendájával foglalkozzon, mert az időtájt épp vetítették a televízióban a történet rajzfilm-változatát, melyet a gyerekek is ismertek, ugyanakkor a legenda az irodalmi nyelv használatára is jó alkalmat teremtett. Az órák helyszínéül egy főiskolai tanterem szolgált, melynek falán egyetlen tábla volt. A termet iskolai tanteremhez hasonló székekkel és asztalokkal rendezték be. A kurzuson részt vevő tanárok a terem egyik fala mentén ülve figyelték a foglalkozásokat. Az órák általános célja az volt, hogy a tanulókat természetes módon vonják be az írást, olvasást, kiscsoportos megbeszélést, szóbeli fogalmazást, önértékelést, szerkesztést és a végzett munka közzétételét igénylő helyzetekbe.

A szakértői játékban a feladatok *eszközként* szolgálnak, melyeken keresztül a résztvevők a tanár által kijelölt ismeretterületeket megközelíthetik. Dorothy tehát egy olyan nézőpontot keresett, amely logikus keretet nyújthat az Arthur-legenda feldolgozásához.

Az emberek gyakran kérdezik, hogyan *gondolkodik* Dorothy Heathcote a tervezés folyamán. Milyen sorrendben? Milyen képekben? A következőkben megpróbálunk betekintést adni Dorothy gondolkodási folyamatába. Egyes szakaszokat dőlt betűvel szedtünk; ezeket úgy fogalmaztuk meg, mintha Dorothy hangosan gondolkodna.

A tervezést meghatározó követelmények

Egy olyan csoportról kell szólnia a foglalkozásoknak, akik valamilyen munkát végeznek, valamiben szakemberek. Ennek a munkának elég különlegesnek kell lennie ahhoz, hogy megragadja és a feladatra irányítsa a tanulók figyelmét. A munkának természetéből fakadóan évszázadokra vissza kell nyúlnia, úgy, hogy a legendabéli Arthur király története se legyen túl távoli. A szereplőknek a mai Amerikában kell élniük. Kell néhány olyan dolognak is szerepelnie, amitől az emberek büszkék lehetnek az elért eredményekre. Logikusnak kell lennie, hogy az angol Arthur-legendával foglalkoznak.

Ezen megfontolások alapján Dorothy az alábbi elemeket határozta meg:¹³

ELŐSZÖR: A BBC-nek szüksége van...

MÁSODSZOR: ... egy jól képzett méhészekből álló csapatra, akik segítséget nyújtanak nekik ahhoz, hogy felidézzék a méhek és kaptárak gondozásának, a méz és mézbor¹⁴ készítésének ősi módszereit, melyeket...

HARMADSZOR: ... a Kr. u. 300-500 közötti időben alkalmaztak. Az életmódra és a méhészkedésre vonatkozó információkat...

NEGYEDSZER: ... egy régi tekerics fogja szolgáltatni, mely *Gwalchmai lovag* utazását írja le, apja észak-angliai kastélyától a délnyugaton álló Camelot váráig, ahol is hűséget esküszik Arthur királynak. (Gwalchmai egyike az első megnevezett lovagoknak Arthur király udvarában; róla szól többek között a *The*

¹² Eredeti mű: Dorothy Heathcote - Gavin Bolton: *Drama for Learning - Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, NH, Portsmouth, 1994, pp. 117-168.

¹³ Az itt használt keret természetesen csak egy azon lehetőségek közül, melyek felidézik a legendát és szakemberek jelenlétét igénylik. További lehetőségek például: egy filmvállalat a legenda modern feldolgozására készül; egy régészeti társaság az új kutatási eredmények alapján új megvilágításba kívánja helyezni a legendát; konferencia, mely az irodalom tanításához keres megfelelő történeteket.

¹⁴ *Mead*; a brit szigeteken ma is ismert, mézből és vízből erjesztett bor. (*A ford.*)

Mabinogion címet viselő wales-i románc is. Tudjuk, hogy kitűnő lovas és hárfaművész volt. Ő vette át a nagy Teilesan bárd helyét, akit korábban kiszabadított fogságából.) Dorothy úgy érezte, hogy Gwalchmai története jobban szolgálja a foglalkozást, mint a *Kerekasztal lovagjainak* elcsépelet kliséi, melyek jórészt hősi tetteket és udvari eseményeket beszélnek el, de nem idézik fel a kor politikai problémáit, azaz a birodalom egyesítését a benyomuló századok ellenében. Úgy vélte, Gwalchmai, utazásának veszélyes helyzetei következtében közelebb áll a modern hősfigurákhoz, legalábbis a tanítandó gyerekcsoport szemében.

Egyszerűbben fogalmazva: az Arthur király legendáját idéző régi kéziratot tanulmányozó mai amerikai méhészek szerepe a modern technikai megoldásokról az ősi eljárásokra fogja irányítani a tanulók figyelmét. A méhészek munkáját a BBC dokumentarista filmesei fogják megnézni, akik be akarják mutatni a méhészkedés ősi eljárásait.

Ebben a tervben a következő elemek alapvető fontosságúak:

1. A tanulók mindvégig mai fejjel gondolkodva, szakértelmük segítségével próbálják majd megérteni a múltat.
2. A méhészkedés azért nyújt megfelelő keretet, mert a méz- és mézbor-készítési eljárások és eszközök alapvetően nem változhattak sokat az idő múlásával.
3. A BBC jelenléte rangot ad a munkának, ugyanakkor arra kényszeríti a méhészeket, hogy jól körülhatárolt és szabályozott rendszerben, felelősségük tudatában és jól követhetően mutassák be a munkafolyamatokat.
4. A kézirat teljes társadalomrajzot ad (szerepelnek benne étkezésre, méhészkedésre, vendégbarátságra és kereskedelemre utaló információk), és az Arthur királyhoz igyekvő Gwalchmai utazását az egész országon keresztül végigkíséri.

Dorothy ezután olyan feladatokká formálja ezeket az elemeket, melyek illeszkednek a tanterv előírásaihoz: emberek, akik az olvasottak alapján információkat gyűjtenek az ARTHUR KIRÁLY, BRITANNIA LEGFŐBB URA szavakkal kapcsolatban; emberek, akik egy rendszer felállításán dolgoznak; a nagyközönség által is meglátogatható helyszínek; emberek, akik egy történetet hallgatnak, és később írásos formába öntik azt; emberek, akik lejegyzik a mézbor receptjét, illetve méhkaptárakat, üvegeket és címkéket terveznek; emberek, akik egy intézményt a modern körülményekről a régi idők felidézésére alakítanak át; a BBC átad egy kéziratot a méhészeknek, esetleg ők találják meg azt... Már a tervezésnek ebben a szakaszában lejegyzik az eszébe ötlő képeket, illetve azt, amit már tud a témával kapcsolatban (ez ebben a szakaszban még nem sok). Vázlatosan feljegyez és lerajzol mindent, ami eszébe jut: régi és modern méhkaptárakat... méheket... lépet... virágzó faágakat... méhészeket (aha! Védőhálós kalapban!)... királynő, dolgozó, here... méhek „tánca”... tájékozódás... mit esznek?... méhészeti szakkönyvek? Hobbikertészet? A témával kapcsolatban amerikai folyóiratokat kell találni!¹⁵

Belső összefüggések és a feladatok megszerkesztése

A méhészkedést idéző tevékenységeket és képeket olyan szerkezetbe kell rendezni, amely (a) segíti a tanulókat abban, hogy hittel és szütyenkezés nélkül dolgozhassanak, (b) a tanulók számára logikus rendszert alkot, illetve (c) a méhészkedés és a középkori keretein belül hozzájárul a tanulók ismereteinek és készségeinek fejlesztéséhez az írás, olvasás és szóbeli fogalmazás terén, a tanterv előírásainak megfelelően. Mindezen szálakat összeszöve a tanulók számára koherens élményt kell nyújtani. Ezt nevezhetjük belső összefüggésrendszernek is; *belső, mert az, ami a tanulók fejében történik, nem mindig ölt látható formát.* A munkát azonban leírhatjuk az egyes történések lejegyzésén keresztül is: epizódok sorozataként, úgy, ahogy azt a külső szemlélő látja. Ezek a *külső* jegyek nem minden esetben értelmezhetőek a megfigyelő számára. Az összefüggést a *belső logikának* kell megteremtenie, és a tapasztalatlan megfigyelő ezeket nem mindig látja meg az órát figyelve.

A drámatanárok többségének és tanulóiknak ugyanis a történetiszál követése jelenti a szerkesztés legfőbb elvét, ezért nehezen értik meg a belső összefüggések törvényét: azt várják, hogy a lépések eredményeképpen egy kerek történet álljon össze. Ez az elvárás részben a „mutassunk valami szépet a közönségnek” hagyományából fakad, mely megközelítés természetesen világos történetiszálat igényel.

Dorothy munkájában a nézői jelenlét valóban alapvető fontossággal bír, és ez különösen igaz a szakértői játékokra. Ez a néző azonban a résztvevők *fejében* foglal helyet. Mielőtt továbblépünk a foglalkozás ismertetésében, érdemes ennél az elemnél megállnunk egy pillanatra. Három összetevőről van itt szó:

¹⁵ Iskolai használatra legjobbak a régi, 1930-as években készült útmutatók és magazinok, mert általában egyszerű rajzok és utasítások szerepelnek bennük.

1. A fikció felől érkező „nyomás”. A tanár folyamatosan azt hangsúlyozza, hogy „a munkánkat figyelik mások is”, és ez része a keretnek. (Ez megjelenhet úgy is, hogy nekünk kell valaki mást megtanítanunk valamire, vagy úgy, hogy szerepben egymás számára kell világossá tennünk valamit.)
2. A saját elvárások felől érkező „nyomás”. A tanulóknak folyamatosan tudatában kell lenniük annak, hogy a helyzetet az ő képességeik és erőfeszítéseik működtetik. A munkának tehát központi eleme az önszabályozás.
3. Élvezzük, amint magunkat a fikció megteremtése közben figyeljük. A képzelt világnak sosem szabad a résztvevők számára valódinak tűnni, de mindvégig *valóság*hű kell maradjon. A bennünk lévő „néző” megvéd minket az összezavarodástól.

Térjünk hát vissza példánkhoz! A következőkben az Arthur király koráról szóló tíz, egyenként három órát igénybe vevő foglalkozássorozat részletes leírását olvashatják. Minden egyes foglalkozás több epizódból áll, melyek egymásra épülnek. Az epizódok ismertetésénél először azok külső megjelenési formáját mutatjuk be, melyeket a nem szakember is érzékelhetett Dorothy munkája során. Ezt a Dorothy által meghatározott célok elemzése követi, melyek megteremtik a nehezebben érzékelhető belső összefüggéseket. Mindenekelőtt azonban álljon itt az a szöveg, melyet a BBC munkatársai „felfedeznek”:

**Legenda, mely elbeszéli, hogyan esküdött hűséget Gwalchmai,
az orcade-béli Lot fia Arthur királynak, Britannia Urának**

Hű Ceincaled nevű lovamon épp a bernikek határvidéke felé poroszkáltam a római kőúton, és egész nap egy lélekkel sem találkoztam. Estére kelve esni kezdett az eső. A völgyben emberek nagyszerű és csábító táborhelyére lettem figyelmes. A tüzek szikrázó vöröse csodás fénnel világított a rideg sziklák között. A szürkületben megpillantottam az öröket és az általuk védomezett embereket. A férfiak ettek, édes és erős mézborral oltották szomjukat, és énekeltek.

Ceincaledet lecsutakoltam, majd a pányvákhoz kötöttem, s míg ő békésen abrakolt, én a tűz fénykörébe léptem. A harcosok köszöntöttek engem, kezembe adtak egy mézborral telt szarukupát, majd a kövek melegét még testében őrző árpakenyérrel kínáltak.

Hárfa édes hangja törte meg a csendet. Teilesan rám mosolygott, majd a húrok fölé hajolt: a hangok ezüst szálakként röppentek fel. A dal végén Arthur felemelkedett helyéről, sátrába vezetett, és helyet kínált maga mellett. Egy mézborral teli kupát átnyújtott nekem, a másikat ő fogta kezébe. Felállt, oldalához lépett, s így szólt: „Gwalchmai, a hátán más lovatot meg nem tűrő Ceincaled lovása, te, ki megszabadítottad Teilesant! Itt közöttünk nagy feladatok várnának rád, s ha meghallgatnád hívó szavunkat, a Lovagsereg és én örömmel fogadnánk magunk közé.”

Lába elé térdeltem, és így szóltam: „Te hívsz, aki a Fényért küzdesz. Mi mást óhajthatnék?” Ezzel megcsókoltam ujján hordott hatalmas gyűrűjét. Arthur kivezetett sátrából a többi lovagok közé. Ők Ceincaled mellett álltak, ki látásomra nyeríteni és bólogatni kezdett, s fejét fejemhez hajtotta. „Ti lesztek a mi tanúink,” mondta Arthur Bedwyr, Cei és Agravaine lovagoknak. „Hívjátok ide a többi lovagokat is, mert esküt teszünk.”

A szél felhőrajokat űzött az égen, és rejtelmes dalt pengetett egy fenséges tölgy kiszáradt ágain. Arthur délcegen és szilárdan állt, mályvaszín köpenyét fodrozta a szél. Fél térdre ereszkedtem, Agravaine, Bedwyr, és Cei pedig közelebb lépett Arthurhoz, hogy hallják eskünket. Hüvelyéből kivontam kardomat, a hűséges Caledrwlch-ot, s Teilesan vezetésével elmondtam eskümet. Ez esküt már messze földön ismerik: *”Én, az orcade-béli Lot fia, Gwalchmai esküszöm, hogy halálig követem Arthur királyt, Britannia Urát, a Sziget Sárkányát; szavára szembeszállok ellenségeivel, kitartok mellette és engedelmeskedem neki minden időben, minden földiken. Kardom az ő kardja, míg csak a halál el nem ragad. Esküszöm erre az Atya, Fiú és Szentlélek nevében, s ha eskümet megszegném, nyíljon meg a föld és nyeljen el engem, zuhogjon fejemre az Ég haragja, öntsön ki a tenger és temessen hajjai közé. Úgy legyen.”*

Arthur kinyújtotta kezét a kard felé, s az fehér fénnel felragyogott, növekedni kezdett, míg nem olyanak tetszett, mintha Arthur egy csillagot emelne magasra. Arthur szóra nyitotta száját: „Esküszöm, hogy e kardot a Fény szolgálatába állítom, s ő maga lesz a Fény hírnöke ezen a földön. Isten engem úgy segítjen.”

Arthur visszaadta kezembe a kardot, melynek fénye lassan kihunyt. Caledrwlch-ot, a Fény kardját hüvelyébe csúsztatva felálltam.

„Tanúságot teszek”, szólott Teilesan. „Tanúságot teszek”, mondta Arthur, Agravaine, Cei és Bedwyr, s amint a Lovagsereg minden tagja elsutogta tanúságtételét, elült a szél a fák lombjai

között.



1. nap, 1. epizód

Tevékenység

A tanulók a táblánál állnak, és megbeszélik, mi jut eszükbe az oda felírt szavakról: ARTHUR KIRÁLY, BRITANNIA LEGFŐBB URA. Néhányan lejegyzik az elhangzottakat.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; írás; figyelem; olvasás.

Keret (a tanulóké): egyszerűen csak tanulók, akik a táblán lévő szöveget olvassák; nincsenek szerepben.

Keret (a tanáré): a tanulókat ítélkezés nélkül hallgató tanár; nincs szerepben.

Eszközök: tábla; kréta.

Előkészületek: A táblára fel kell írni az ARTHUR KIRÁLY, BRITANNIA LEGFŐBB URA szavakat, illetve koronát és kardot kell rajzolni mellé az osztály megérkezése előtt.

Stratégiák: A tanár a tanulók között ül; figyelmüket a táblán lévő szavakra irányítja, azaz *nem* magára vagy egymásra; halkán beszél hozzájuk; a tanulók által mondottakat összefüggésbe hozza a táblai szöveggel.

Közvetlen cél: Arthur király figuráját az óra középpontjába kívánja helyezni.

A belső összefüggéseket szolgáló célok:

1. A tanulók megismertetése a helyzettel, a megfigyelőkkel, egymással és a tanárral.
2. Érdeklődés felkeltése a szavakat illetően.
3. Annak jelzése, hogy a tanulók már rendelkeznek bizonyos ismeretekkel a témával kapcsolatban.
4. A hatalom átruházása azáltal, hogy a tanulók írhatják fel a táblára saját ötleteiket.
5. Az egyes, már meglévő ismeretek *tematikus* rendjének felismertetése.

Az első feladat tehát a tanulók biztonságérzetét szolgálja, illetve bevezeti a szöveggel való munkát és az irodalmi nyelvhasználat igényét, valamint segíti a témával kapcsolatos gondolati képek összerendezését.

1. nap, 2. epizód

Tevékenység

Dorothy a következő hirdetést tűzi ki a falújságra:

A brit televíziós társaság, a BBC olyan tapasztalt méhészek jelentkezését várja, akik szívesen nyújtanának segítséget egy kísérletben, mely a méhészkedés ősi eljárásait kívánja felidézni. Kísérletünk Arthur király, Britannia ura feltételezett uralkodásának, béketeremtő tevékenységének idejét szeretné felidézni.

Az érdeklődő jelentkezőket londoni képviselőnk rövidesen felkeresi, hogy a kísérlet részleteit ismertesse.

Érdeklődni levélben az alábbi címen lehet: BBC „Méhészet” Produkció, Bush House, London, Anglia

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; írás; figyelem; olvasás.

Keret (a tanulóké és a tanáré): nincs változás.

Eszközök: egy nagy papírlapon a BBC felhívása; a hirdetés levélpapírra írt másolata, borítékban.

Előkészületek: A levél elkészítése és másolása az óra előtt.

Stratégiák: Az új szöveg felvezetése, kapcsolatba hozása Arthur királlyal; a tanulók figyelmeztetése a felhívásra való jelentkezés következményeire; a levél átadása az osztálynak, az érdeklődés szintjének ellenőrzése. Az új eszközök bevitelét minden esetben egyeztetni kell a tanulókkal. Ebben az esetben fontos volt, hogy *először* Arthur király figurája kerüljön a középpontba, és csak ezután következzen a BBC és a méhészet.

Közvetlen cél: Annak biztosítása, hogy a „méhészet” téma és az Arthur-legenda együtt szerepeljen a gyerekek gondolkodásában.

A belső összefüggéseket szolgáló célok:

1. Beszélgetés, mely a tanulókat az érdeklődéstől a „*nekünk* ez fontos” gondolatáig eljuttatja. A tanár tehát az „*ők*” (a BBC) emlegetésétől, elvárásaitól lassan a „*mit várnak tőlünk*” felé halad.
2. Annak hangsúlyozása, hogy mi elég sokat tudunk a méhekről ahhoz, hogy megnézzük, hogyan tartották

őket a középkorban; amit nem tudunk, annak utána lehet járni.

3. A tanulók rábeszélése arra, hogy „érdemes megpróbálnunk”.

Ez az epizód már felvillantja a tanulók előtt, hogy a tanárral való kapcsolatuk a hagyományostól eltérő lesz. Rá fognak jönni, hogy a tanár „meg akarja nyerni őket,” azaz nem mondja, hogy „mi most egy olyan drámát fogunk eljátszani, melyben mai méhészek a középkori méhészet eljárásait kutatják a BBC felkérésére”. A tanár a tanulók beleegyezésére vágyik, vagyis inkább arra, hogy együttműködésükről biztosítsák őt.

1. nap, 3. epizód

Tevékenység

Azoknak a munkafolyamatoknak a felsorolása, melyeket a méhészeknek a méz termeléséhez el kell végezniük.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; írás; figyelem; olvasás.

Keret (a tanulóké): lassan haladnak a „ha mi...” felé

Keret (a tanáré): tanárként irányít, de egyre jobban erősíti a „ha mi...” gondolatát.

Eszközök: egy nagy, mindenki által körülülhető papírlap; kisebb papírlapok; tollak.

Stratégiák: a távolságtéremtő, tapogatózó listakészítés lassan halad a „ha mi méhészek lennénk...” felé; például: „Azt hiszem, nekünk már nagyon sok tapasztalatunk lenne a méhekkel kapcsolatban.”

Közvetlen cél: Tanári, szerepet jelző irányítás mellett szerepen kívülről induló listakészítés. Az, hogy a tanulókkal végiggondoltatjuk Arthur királyt és a méhészetet, nem azonos azzal, hogy érdeklődésüket személyessé is tegyük. A tanulók rendes, szófogadó iskolásokként kezdtek a lista összeállításához (hasonlóan ahhoz, mint amikor Arthur királyról gondolkodtak), ám lassan felismerik, hogy a tanár szóhasználata listát író *méhészekké* teszi őket. Ez az első lépés a tudás *birtoklása* felé. Figyelmeztetés az olvasónak: a méhészekké válásnak itt *semmi köze* a „figurateremtéshez”! A tanulók nem figurákat játszanak; egyszerűen csak méhészekként gondolkodnak a listáról. Más szavakkal: a feladat határozza meg szerepüket. De talán még ez az állítás is túl messzire megy, mert elképzelhető, hogy a tanulók zavarba jönnek ismereteik hiányosságaitól, és ellenállnak a szerep felvételére irányuló tanári törekvéseknek.

A belső összefüggéseket szolgáló célok: Az első epizódban a tanár a táblai szöveggel kapcsolatban beszélgetett a tanulókkal. Itt most egy új elem lépett be: nem a tanár kérdéseire, hanem a fikcióra (a levélre) válaszolnak; a levél ismereteik felsorolására szólítja fel őket. A tanulók tehát láthatják, hogy a levél egy játékra hívja őket, melyben úgy kell viselkedni, mintha a levél valóban a BBC-től érkezett volna, és ők valóban méhészek lennének. A tanár szavai ezt közvetítik: „én úgy beszélek, mintha mindez igaz lenne – *te is meg tudod ezt tenni?*”

1. nap, 4. epizód

Tevékenység

A tanulók összehasonlítják az általuk készített listát a *Méhészeti Zsebkönyvből* kimásolt oldalakon található információkkal (melynek szövegét néhány vonalas ábra illusztrálja).

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; olvasás (összehasonlítás).

Keret (a tanulóké): tanulók

Keret (a tanáré): „hibrid” szerep: tanár és méhészeti szakértő. Beszéd közben vegyíti az „amikor begyűjtök egy méhcsaládot...” az „ott még van egy oldal, amiről lehet, hogy megfeledeztünk” típusú megjegyzésekkel.

Eszközök és előkészületek: számos példány a könyvből fénymásolt és kartonra ragasztott lapokból (nagyon sokszor fogják még használni őket!)

Stratégiák: jórészt tanári státusz és nyelvhasználat, mely az „én mint méhészt,” a „ti is megtaláltátok ezt az információt?” és az „azt hiszem, ha segíteni akarunk a BBC-nek, ilyesmire lesz szükségünk” szintek között mozog.

Közvetlen cél: a tanulók által készített lista és a szakkönyv információinak összehasonlítása.

A belső összefüggéseket szolgáló célok: Ha a tanulók az előbb zavarba jöttek attól, hogy listát kell írniuk egy számukra ismeretlen dologról, most még valószínűbb, hogy zavarja őket a lista és a szakkönyv szövegének összevetése: az előbb „mintha”-keretben írtak listát, és most szakértelmük hiánya még nyilvánvalóvá is válik. Ezen a zavaró szakaszon azonban több dolog is átsegíti őket. A tanár nyilvánvalóan elmossa a

két világ közti határokat szóhasználatával; a tanár a szakember szerepéből nem kritikusan, hanem segítő módon szól hozzájuk, így csökkenti a feszültséget. Van azonban a tanár tevékenységének még egy eleme, mely a fikciót erősíti: értékeli az erőfeszítést, megerősíti a tudás fontosságát (már azzal is, ahogy a könyvet kezeli, vagy arra hivatkozik). A tanár tehát a pontosság, az ismeretszerzés fontossága felé tereli őket.

1. nap, 5. epizód

Tevékenység

A tanulók és Dorothy méhészekként ellenőrzik a kaptárakat és a lépeket.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; *jelek* (nem szavak) olvasása.

Keret (a tanulók és a tanár): mindannyian méhész szakemberek; a tanár az egyik kolléga.

Eszközök és előkészületek: egy kisebb tér; némi gondolkodás a felidézendő képeket illetően, utalással a tanulók első epizódbéli munkájára.

Stratégiák: nagyon fontos, hogy a tanulók visszahallják *saját* megjegyzéseiket és javaslatukat, melyeket a tanár a drámai „jelenben” felidéz. Az írott és kimondott szó vizsgálatától most a jelek és a beszéd segítségével a képzeletbeli dolgok felé fordulnak.

Közvetlen cél: annak jelzése, hogy a „méhészetünk” létezik. Ezidáig csak a fejekben történt a szerep felé elmozdulás. Most – és ez alapvető változás – a tanulói szerepek térben is megjelennek, és gesztusok is belépnek a „méhészkedés” jelzése vagy felidézése érdekében. A tanár részéről nagy hozzáértést igényel, hogy a képzeletbeli tárgyak felidezéséhez szükséges és megfelelő mozdulatokat modellezni tudja. Így például:

SZAVAK: „Menjünk, nézzük meg a nagy fa tövében álló kaptárakat, jó?!”

CSELEKVÉS: elindulás, ajtónyitás *jelzése* (nem imitálása!)

SZAVAK: „Aki utoljára jön ki, kérem, csukja be az ajtót!”

CSELEKVÉS: átlépés a *jelzett* ajtón, egy-két lépés, várakozás.

SZAVAK: „No, akkor lemegyünk, és megnézzük, van-e méz a kaptárakban. (*Hátraszól*) Valaki legyen szíves, és hozzon ki egy védőhálós kalapot!”

CSELEKVÉS: lassú léptek, a csoport egybeterelése, megállás, kutató pillantás a „kaptár” belsejébe.

SZAVAK: „Itt a kaptár sarkán mintha befolyna egy kicsit az esővíz... A méhek nem szeretik a nedvességet.”

CSELEKVÉS: A kaptár sarkainak tapogatása (a levegőben!)

És így tovább. Lehet, hogy ezen a ponton szükség van egy szerződésre a tanulókkal. Ha ez előbb nem történt meg, akkor itt kell bevezetni és megtanítani nekik a „drámai látásmódot.”

A belső összefüggéseket szolgáló célok: Ez a pont jelentős változást hoz: a tanulók a Gavin által dramatikus játéknak nevezett tevékenység felé mozdulnak el. Ez az első alkalom, hogy egy bizonyos *helyet* kell elképzelniük. Nem azt ellenőrzik, hogy megvan-e a megfelelő *készségük* a gesztusok és beszédmód használatára, hanem azt, hogy a *bátorságuk* megvan-e hozzá. (A tanulók valószínűleg érzik, hogy a tanár itt sem fogja kritizálni őket. Azt azonban észben kell tartanunk, hogy a csoport tagjai nem minden esetben ismerik egymást, tehát egymás előtt lehet, hogy szégyellősek lesznek.) A gondolkodásbeli változásnak újabb eleme jelenik itt meg: rájönnek, hogy a tanár értékeli részvételüket, és ötleteiket beépíti a drámába. Másképpen fogalmazva: ahhoz, hogy a tanulók sajátjuknak érezzék a szerepet és a drámát, kétirányú folyamatra van szükség. Ha a tanár azt szeretné elérni, hogy a tanulók a későbbiekben saját ötleteikkel gazdagítsák a drámát, akkor magáévá kell tennie a csoporttól érkező ötleteket. Valószínűleg ez az a pont, amikor a tanár viselkedésének kezdeti kettőssége értelmet nyer, és lehetővé teszi köztük a *munkatársi* viszonyt.

1. nap, 6. epizód

Tevékenység

Megbeszélést tartanak a BBC felhívása előtt, hogy megvitassák, érdemes-e kapcsolatba lépniük a tévések képviselőjével. Úgy határoznak, hogy belevágnak.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; figyelem; olvasás.

Keret (a tanulók és a tanár): méhész szakemberek, akik a produkcióban való részvételt fontolgatják; a ta-

nár megtartja a kolléga szerepét.

Eszközök és előkészületek: a BBC felhívása és az Arthur királyra vonatkozó táblai szöveg jól láthatóan, egymás mellett.

Stratégiák: a gyors „igen” késleltetése; a tanárnak nem szabad elhinnie, hogy „valódi” vita folyik a teremben: most, hogy a tanulók elkötelezték magukat a dráma játékos része mellett, nem valószínű, hogy nem mondanak. Ettől függetlenül fontos, hogy a játékot a tanulók képességeihez mérten a legteljesebb mértékben végigjátsszuk. A tanárnak tehát módot kell találnia arra, hogy az ellenérvek is elhangozzanak az „igen” kimondása előtt. A tanulók szemében nincs átmenet a „kaptárak ellenőrzése” és a vita között: az ötödik és hatodik epizód egymásba olvad.

Közvetlen cél: Itt az ideje, hogy döntésre jussunk.

A belső összefüggéseket szolgáló célok: a döntéshozatali helyzet lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók összefoglalják eddigi gondolataikat, hiszen nem beszélgethetnek anélkül, hogy az alábbi összetevőket számba ne vennék:

1. A táblára írt szavak értelmezése
2. A hivatalos felhívás újragondolása
3. Saját méhészeti ismereteik összefoglalása
4. A méhészetre vonatkozó új ismeretek felidézése és listája
5. Saját „cégük” létrejötte a helyszín és a tárgyak megteremtése által
6. Saját tapasztalataik felülvizsgálata a levél és az Arthur királyt idéző szavak fényében
7. A tanár munkamódszerének felismerése (fokozatosan)
8. A tanár-tanulók közti egyeztetés működésének felismerése (fokozatosan)
9. A dráma mint munkaforma elvárásainak felismerése (fokozatosan)
10. A téma iránti tisztelet és érdeklődés kialakulása (fokozatosan).

1. nap, 7. epizód

Tevékenység

A tanulók Dorothyval együtt körbejárják a méhészetet, hogy megnézzék, „mit tudnak ajánlani a tévéseknek”.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; figyelem; „jelek” olvasása.

Keret (a tanulóké és a tanáré): szakemberek, akik átértik a „BBC iránti felelősség” fontosságát; a tanár szükség szerint váltogatja a szerepen kívüli és azon belüli beszédmódot, így például figyeli a tanulók gesztusaiban megjelenő gondolatok pontosságát. (A munka ezen korai szakaszán, a „drámai látásmód” tanítása során soha nem arra figyelnek, hogy a gesztusok pantomim-szerűen felidézzék a tárgyakat, hanem arra, hogy azokban a gondolatok és belső képek pontosan megjelenjenek. Dorothy ebben a szakaszban a szöveg és a mozdulatok együttes jelenlétét erősíti. Például előremutat, kissé előre hajol, és azt mondja: „Nézd meg, légy olyan kedves, nem hagytam-e ott a védőhálós kalapomat... Ott, igen, a legelső polcon.” *(Átveszi a felé nyújtott „kalapot,” végigsimítja a védőhálót, a fejére teszi a kalapot, gyorsan betüri a hálót ruhája nyaka körül, miközben így szól:)* „Azt hiszem, a tévések megérkezése előtt kéne néhány újat vennünk...”

Eszközök és előkészületek: egy kisebb üres tér; a tanárnak fel kell idéznie néhány képet az előző epizódból.

Stratégiák: a részletek hangsúlyozása, mind a szavak, mind a gesztusok terén (*nem pantomim!*)

Közvetlen cél: A méhészet további alakítása, szem előtt tartva a BBC igényeit.

A belső összefüggéseket szolgáló célok: magas követelmények felállítása (a belső képeket és a tartalmakat illetően), a beszédmód és a jelzések pontosítása. A tanulók ez ideig mindannyian „méhészek” voltak, mostantól azonban, attól függően, hogy ki mivel járult hozzá a helyzethez, lassan egyéni felelősséggel is rendelkeznek. (Például: „Én vagyok az, aki ismeri a mézbor készítésének módját.”) Az ismeretek későbbi felhasználásáról is szó esik: „Azt hiszem, ezt a dolgot hasznosnak (érdekesnek vagy különlegesnek) fogják találni a tévések...” A gyakorlat lényege a várakozás, felkészülés; nem egyszerűen méhészek hétköznapijairól van szó, hanem a program szempontjából hasznos és érdekes elemek kiválasztásáról.

1. nap, 8. epizód

Tevékenység

A méhészek pontos listát készítenek arról, amit a BBC számára fontosnak és érdekesnek vélnék; többek között rendszerezik a méhek által termelt anyagokkal kapcsolatos munkafolyamatokat.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; figyelem; olvasás.

Keret (a tanulóké és a tanáré): méhész szakemberek; a tanár „egy kicsit izgatott” a tévések miatt.

Eszközök és előkészületek: nagy papírlap; tollak.

Stratégiák: a papírt „az irodából” hozzuk ki; annak megerősítése, hogy a méhészet mint *helyszín* létezik.

Közvetlen cél: Az írásos munka minőségének biztosítása a szóhasználat és a helyesírás terén.

A belső összefüggéseket szolgáló célok: a tanulók valószínűleg nem számítottak arra, hogy a fikció világa erősen irodalmi nyelvhasználatot és írásmódot igényel majd. Fontos, hogy a tanulók átérezzék az írásos munka lényeges voltát és az elvárások magas szintjének logikáját („hiszen ezt a BBC miatt írják”). A tanár azonban itt nem csak pontosságot hangsúlyozó feladatot ad ki: maga az írás erősíti meg a munka jelentőségét, illetve bebizonyítja a tanulóknak, hogy az írás és a tapasztalatok átadása szoros kapcsolatban áll egymással. A feladat annyiban *személyes*, hogy a tanulók saját élményanyagából fakad; ezzel egyidejűleg azonban *nyilvános* is, hiszen a leírtakat bárki olvashatja. (Az iskolákban e két szint ötvözésére általában nemigen van mód...)

1. nap, 9. epizód

Tevékenység

A méhészek elhatározzák, hogy levélben látogatásra hívják a BBC képviselőjét. Meg kell tervezniük levélpapírjukat, ehhez azonban nevet kell találniuk maguknak.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; figyelem; olvasás.

Keret: a tanulók a cég munkatársai; a tanár a cég titkára, akinek segítségre van szüksége a levél megszerkesztéséhez. (*Félig* szerepen kívül – Dorothy ezt nevezi „a szerep árnyékának” –, hogy segíthesse a névadást, ugyanakkor megtarthassa a „méhészeti” nézőpontot.)

Eszközök: nagy papírlap a tanulóknak; notesz a titkár számára.

Stratégiák: a titkár nem mindent ért egészen pontosan!

Közvetlen cél: a cselekmény előremozdítása: kaptak egy levelet, amire most, a cég nevének kitalálását követően válaszolni kell. (Érdekes megfigyelni a cselekmény két egymást követő pontja között végzett munka változatosságát és időtartamát!) A levélben meg kell hívni a BBC képviselőjét. Színházi szempontból ez az egyetlen mód a BBC-vel való találkozásra, mert *(a)* a tanár fel tudja venni a képviselő szerepét, *(b)* fontos, hogy ne térjünk el a főiránytól egy (itt teljesen felesleges) londoni utazás megtervezésével és eljátszásával, illetve *(c)* a tanulók már szakemberek, tehát „saját pályán” tudják bemutatni ismereteiket.

A belső összefüggéseket szolgáló célok: fontos, hogy a tanulók élvezzék a BBC-nek teendő ígéret pillanatait. A névadással és a fejléc elkészítésével egy újabb oldalról megerősítik cégük létezését. A tanár számára itt lehetőség nyílik a levelek hangvételéről szóló tanításra: nagy különbség, hogy feltételek nélkül elfogadjuk a BBC ajánlatát (alárendelt helyzet), vagy mi teszünk ajánlatot nekik (az erő jele). „Ezt és ezt tudjuk felajánlani, amennyiben érdeklő Önöket ajánlatunk.”

Összefoglalás

Az első nap epizódjait, azok belső összefüggéseit elemezve azt találjuk, hogy bizonyos elemek folyamatosan jelen voltak:

1. A tanulók csoportként dolgoztak.
2. Semmi nem kérdőjelezte meg a feladatmegoldás során hozzáértésüket; biztonságban érezhették magukat.
3. Minden egyes feladat valamilyen logikus, azonnal felhasználható eredményt hozott.
4. Gyakran tűnt úgy, hogy a kontextus maga diktálja a feladatokat; a tanár és a tanulók munkatársként dolgoznak a feladatok megoldásán.
5. Az új információkat azonnal beemelték a munkába.

Ezek az elemek a folyamat során egymással bonyolult összefüggésrendszert alkotva, végig egymásra hatva voltak jelen.



2. nap, 1. epizód

Tevékenység

A BBC képviselője (Dorothy, szerepben) már megérkezett, és várja az érkező dolgozókat. Megkéri őket, hogy vezessék körbe a telepen; különösen érdeklődik a kaptárak elrendezése és ellátása iránt. Végül vázolja nekik a televíziós program lényegét.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; figyelem.

Keret (a tanulóké): méhészek

Keret (a tanáré): a BBC képviselője¹⁶, aki információadóként és kérdezőként működik.

Eszközök: a méhészek levelének és a BBC felhívásának *másolata*.

Stratégiák: a szakmában járatlan személy a méhészet részleteiről kérdez.

Közvetlen cél: olyan gyakorlat, melyben a helyzet feletti uralmat megőrizve, de udvariasan kell válaszolni a vendég kérdéseire.

A belső összefüggéseket szolgáló célok: a levél után most egy élő figura jelenléte teszi hitelessé a méhészet és a BBC-program létét. A tanulók számára új ez a helyzet, hiszen eddigi szerepbe lépéseikkor a tanár (mint kolléga vagy titkár) velük azonos oldalon állt. Most nem segítheti őket közvetlenül (Dorothy persze, anélkül, hogy a tanulók észrevennék, a szerep megformálásán keresztül továbbra is védelmet biztosít számukra!), tehát a beszélgetés során jobban megélik önállóságukat.

2. nap, 2. epizód

Tevékenység

A BBC képviselője engedélyt kér arra, hogy a területről térképet készíthessen; ehhez kéri az ott dolgozók segítségét is.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; figyelem; írás; rajzolás.

Keret (a tanulóké): a méhész szakemberek és a terv megrajzolásához segítséget igénylő tanulók keveréke.

Keret (a tanáré): az érdeklődő és a dolgokra rácsodálkozó látogató (a tanár a szerepen keresztül, kérdezősködés formájában szintén információt *ad*) és a szükség szerint segítséget nyújtó tanár keveréke. A kettő közti határ nem egyértelmű: a tanár ide-oda mozog a két helyzet között.

Eszközök: nagy papírlap a tervrajzhoz; tollak; derékszögű és egyenes vonalzó; notesz a BBC képviselőjének.

Stratégiák: kérdések formájában *információadás*.

Közvetlen cél: a lehető legtöbb információt kell adnunk munkánkról a BBC képviselőjének.

A belső összefüggéseket szolgáló célok: ismereteiket most újra más módon kell megfogalmazniuk, igazodva a két új helyzethez: tudásukat a BBC képviselőjének szemével kell látniuk, aki egyértelműen válaszokat vár kérdéseire, illetve a tervrajz elkészítésén keresztül, ami természetesen még jobban megerősíti a *helyszín* létezését. Mindez azt is jelenti, hogy amit eddig kitaláltak – kaptárak, mézbor stb. – az a továbbiakban nem vitathatóvá, *ténnyé* válik. Ezeket az elemeket csak a drámából kilépve, egyeztetés eredményeképpen – és csak indokolt esetben! – lehet megváltoztatni.

2. nap, 3. epizód

Tevékenység

Magnófelvétel készül a munkával kapcsolatos beszélgetésről; mindarról, amit fel tudnak ajánlani, illetve arról, milyen biztosítékai vannak a BBC-vel való együttműködésnek.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; figyelem.

Keret (a tanulóké): a méhész szakemberek és a magnófelvétel elkészítéséhez segítséget igénylő tanulók keveréke.

¹⁶ A BBC képviselője udvarias, nem sietős, magyarázatai és kérdései – *melyek szintén tudást közvetítenek* – pontosak. Például: „Most jut eszembe, valaki mondta nekem, hogy van valami, amit a méhek »táncának« neveznek... ha jól tudom, a Nap állásával és a virágkelyhek irányával van összefüggésben... Azt hiszem, ezt mondták... Nem tudom, hogy csak viccelődtek-e velem... azok az emberek, akik felkísértek ide Önökhöz... Gondoltam, jobb, ha Önöktől kérdezem meg...”

Keret (a tanáré): a BBC képviselőjével zajlott beszélgetésen jelen nem lévő titkár vagy kolléga, illetve a szükség szerint a hangfelvétel elkészítéséhez segítséget nyújtó tanár keveréke.¹⁷

Eszközök: megbízhatóan működő magnó; tábla; elegendő hely a kettő között.

Stratégiák: a „megbeszélésről hiányzó” kolléga/titkár szerepe lehetőséget teremt a tanárnak arra, hogy a tanulóknak segítsen a történeteket felidézni, pontosítani és következményeit *felfogni*.

Közvetlen cél: a kazettát a BBC képviselője után fogják küldeni Londonba, hogy ő ott ismertethesse az amerikai méhészek ajánlatát.

A belső összefüggéseket szolgáló célok: ismereteiket újra egy másik nézőpontból kell formába önteniük; meg kell birkóznia a nyelvi megformálás nehézségeivel, bele kell foglalniuk az együttműködéssel kapcsolatos *érzelmeiket* is, hiszen ezt a tervrajz nem tartalmazza.

2. nap, 4. epizód

Tevékenység

A méhészet megkezdi működését.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; írás; figyelem; olvasás; jelek.

Keret (a tanulóké és a tanáré): a tanulók mint szakemberek, a tanár mint titkár.¹⁸ A tanár gyorsan mozog az egyes csoportok között, és a tanulói ötletek felhasználásán keresztül a dramatikus játékot.

Eszközök és előkészületek: elegendő hely a teremben.

Stratégiák: a tanár figyelni a tanulók reakcióit, és a semleges titkári szerepen keresztül továbbsegíti ötleteiket.

Közvetlen cél: „Egyedül is el tudjátok indítani a céget.”

A belső összefüggéseket szolgáló célok: ez az első alkalom, hogy a gyerekek „játszhatnak” (Dorothy ezt nevezi „expresszív drámának”). A tanár számára diagnosztikus eszköz is ez a szakasz: megfigyelheti, hogy tanári segítség nélkül milyen mértékben képesek a tanulók „élni” a drámai jelenben, illetve mennyire képesek ismereteiket alkalmazni. Megerősítik korábbi ötleteiket? Új elemeket találnak ki? Próbálgatják-e a helyzethez illő nyelvi formákat és tevékenység-elemeket? Figyelnek-e egymásra, és továbbfejlesztik-e egymás ötleteit? Befejezik-e, amit elkezdtek? Rajta tartják-e szemüket a tanáron? Dorothy addig hagyja dolgozni így a tanulókat, amíg a munkának értelmét látja; tudja, hogy a következő lépésben sokkal szerkesztettebb feladatok várják a tanulókat. A következő epizódba a „játék” megszakítása nélkül, észrevétel nélkül lépnek át. A *titkár* minden egyes közbelépése természetesen csak egy kisebb csoportnak szólhat; a titkárnak nincs joga „kiselőadást” tartani az összes dolgozó előtt!

2. nap, 5. epizód

Tevékenység

Dorothy az „irodából” különféle, érdeklődésre számot tartó tárgyakat hoz elő. Ezek a következők:

1. A kaptár-gyártóktól érkezett, még ki nem egyenlített számla;
2. A tárolóépület tetejének megjavítására vonatkozó árkalkuláció, valamint egy mellékelt levél, melyben a tetőfedő iparos még néhány részlet iránt érdeklődik, melyekre „elfelejtett rákérdezni, amikor a múltkor ott járt;”
3. A terjesztők levele, melyben azt javasolják, hogy a mézbor számára tervezzenek „új, cégünk nemzedékekre visszanyúló hagyományait” hangsúlyozó üvegeket;
4. A falubeliek levele, melyben beszámolnak arról, hogy a Foster farm környékén egy nagyobb méhcsaládot láttak megjelenni.
5. Távirat, mely a jövő hét elejére jelzi a cukorszállító szerelvény érkezését.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; írás; figyelem; olvasás; rajzolás; jelek.

¹⁷ A felvételt készítheti a tanár, a titkár, de akár a BBC képviselője is. Ez utóbbi lehetőség az Arthur király történetéhez való kapcsolódás ígértét hordozza magában.

¹⁸ A titkár mindent tud a szervezési kérdésekről, átlátja a cég működését, segíthet a célrendszer kialakításában, mindenhová joga van belépni, de a munka szakmai részéhez nem ért. Folyamatosan magyarázatot kér a kliensekkel, megrendelésekkel kapcsolatban. Szerepe, hogy „gépolajként” működjön: segítse elő a dolgozók közti szerződéses létrejöttét, a pozitív energia áramlását, vetítse előre a későbbi lehetőségeket, teremtsen hatékony feszültséget a dolgozóknál („Milyen izgalmas, hogy benne leszünk a tévében!”), és hívja fel a figyelmet a kliensek nézőpontjára. A tanár a szerepen keresztül segítheti mindazokat, akiknek egyéni odafigyelésre van szükségük: a visszahúzókat, az agresszívokat, a bűnbakokat, a bohóckodókat és a magányosokat.

Keret (a tanulóké és a tanáré): a tanulók mint szakemberek, a tanár mint titkár, aki a szerepen keresztül megteremti a „külvilágot.”

Eszközök és előkészületek: ez az első alkalom, amikor a tanár a kiscsoportos munkához előre elkészítette a feladatokat hordozó eszközöket. A munka során a méhészeti szakkönyvből fénymásolt oldalak mindig kéznél kell legyenek. A tanulók külön papírlapokra vagy noteszlapokra írnak és rajzolnak. Az elkészült munkákat soha nem teszik félre, nem dobják el! A titkár „a munkaidő végén” összegyűjti és dossziékba rendezi őket (de a szükséges jegyzeteket a szakértőknél hagyja). Az ő feladata, hogy semmi ne vesszen el. A *tanárnak* természetesen minden egyes papírdarabot figyelmesen át kell olvasnia, miután a tanulók hazamentek, hogy megtervezhesse a további feladatokat az íráskép, helyesírás, fogalmazás, szóhasználat, elrendezés, valamint a tárgyi információk pontosítása terén. A méhészetről készült tervrajznak is az iroda falán kell maradnia, vagy a titkárnak kell azt megőriznie. Időről időre hivatkozniuk kell rá, dolgozniuk kell vele (esetleg módosíthatják is, ha abban megegyeznek), a *tanárnak* pedig figyelnie kell arra, hogy a terv a tanulók számára fontos és „élő” maradjon.

Stratégiák: a leveleket minden egyes csoportnak úgy adja át a titkár, hogy egyértelmű legyen: ő meg van győződve a szakértők hozzáértéséről. Eközben a tanárnak természetesen fel kell készülnie arra is, hogy kezelje az esetleg felmerülő problémákat. (A tanulók között valószínűleg lesznek olyanok, akik egyedül szeretnének dolgozni. A tanárnak végig kell gondolnia, mikor és milyen stratégiák alkalmazásán keresztül kíván ezen a helyzeten változtatni. Döntését arra kell alapoznia, hogy az adott tanuló miért választotta a magányos munkát.)

Közvetlen cél: annak ellenőrzése, hogy a tanulók képesek-e egyedül megbirkózni az új feladatokkal.

A belső összefüggéseket szolgáló célok: a tanulóknak ezen a ponton új kihívásokkal kell szembenéznük. Gondolkodásukat ez idáig azok az elemek határozták meg, melyeket előre elterveztek a munkával és a BBC készülő programjával kapcsolatban. Most kívülről (megoldandó problémák formájában) új feladatok érkeznek. Ezek a problémák ismételtlen megerősítik a dolgozók szakmai felelősségét – hiszen nekik, a szakembereknek tudniuk *kell* a megoldást rájuk –, ugyanakkor azt is hangsúlyozzák, hogy a méhészet egy működő, a BBC jelenléte nélkül is elvárásokat támogató vállalkozás. A levelek (telefonhívások stb.) jelzik, hogy a cég szoros és hosszú időre visszanyúló kapcsolatban áll a nagyközönséggel és környezetével; ezek az elemek tehát a cég *történelmét* hordozzák. A tanár szemében ez a szakasz annak ellenőrzésére is szolgál, hogy a tanulók milyen képességszinten dolgoznak, mekkora az érdeklődésük, mekkora energiát fektetnek a munkába, mennyire figyelnek a részletek pontosságára, mennyire képesek együttműködni, illetve milyen hosszú ideig képesek a feladatra koncentrálni. Ez az epizód látszólag teljesen más irányba halad, mint amit a központi téma, az Artur-legenda feldolgozása szükségessé tette. A drámában járatlan tanárokat gyakran igen nehéz meggyőzni arról, hogy ez a távolodás csak a tevékenység *felszínére* igaz. A fentiekben leírt munkafolyamatok valójában *közelebb* viszik a tanulókat Arthur királyhoz.



3. nap, 1. epizód

Tevékenység

A tanulókat Dorothy két, borítékba helyezett BBC-levéllal várja. Az egyik arra kéri a méhészeket, hogy segítsenek a program elkészítésében, míg a másik arról értesíti őket, hogy a BBC egy angol méhészcsoportot kért fel a programban való részvételre. A tanulók az első borítékot választják. Kibontják, és elolvassák a „méz és mézbor elkészítésének ősi módszereit felidéző telep” felállításának, a munkafolyamatok demonstrációjának részletes tervét tartalmazó levelet. A borítékban, magnószalagon megküldték a Gwalchmai-történetet is, mert abban is szó esik a mézborról. (A hangfelvételhez a tanár felkérhet egy szép hangú kollégát, de akár ő maga is magnóra mondhatja a szöveget. Ebben az esetben Dorothy az utóbbi megoldás mellett döntött, mert a hangnak angol akcentussal kellett szólnia. A magnó bekapcsolása előtt azonban ezt mondta a tanulóknak: „Mindannyian tudjuk, hogy ez az én hangom. Meg tudnánk egyezni abban, hogy a drámában ezt nem vesszük figyelembe?” Nagyon fontos viszont, hogy *magnóról* hallják a szöveget; Dorothy nem akarta, hogy a felolvasáshoz társuló vizuális jelek befolyásolják a tanulókat.)

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; figyelem; olvasás.

Keret (a tanulóké és a tanáré): a szakemberek és a titkár (a tanár szükség esetén kiléphet a szerepből)

Eszközök és előkészületek: két leragasztott, egyforma boríték; két levél, a fentiekben leírt tartalommal, illetve ezek fénymásolatai; egy tervrajz a programhoz szükséges helyszínről, illetve ennek fénymásolatai; a Gwalchmai-történetet tartalmazó magnókazetta, illetve magnó a lejátszáshoz; a tanulók térbeli elrendezéseinek végiggondolása annak érdekében, hogy mindannyian hallják a magnót és hozzáférjenek a fénymásolatokhoz.

Stratégiák: két beszédmód vegyítése; a levelet a *titkár* nyitja fel, ugyanakkor a *tanár* az, aki szerződést köt a tanulókkal (például a fikció elfogadására), illetve arról beszél, hogy bizonyos régi történetek, ha nem tűnnek el nyomtalanul, akkor szájhagyomány vagy írás útján eljuthatnak a későbbi korok embereihez. (Emlékezzünk rá, hogy a tanár céljai között szerepelt az anyanyelv elemeinek, így *történetének* tanítása is!)

Közvetlen cél: választási lehetőség felkínálása a BBC választát illetően: az egyik levél teljes elkötelezettséget igényel, míg a másik lehetőséget nyújt a visszavonulásra. Dorothy itt kockázatot vállal (igaz, az első két nap során minden jel arra utalt, hogy a tanulókat izgatja a feladat), hiszen lényegében azt mondja a csoportnak: „Most ti dönthettek. Vállaljátok-e, hogy a továbbiakban is keményen dolgoztok?” Ha a második levél mellett döntöttek volna, meg kellett volna kérdeznie őket, milyen drámában dolgoznának szívesebben. Amikor az „elkötelezettség” mellett döntenek, meghallgatják a Gwalchmai-legendát. (Ez az elem szintén a régi idők hagyományait, a történetek szóbeli terjedését idézi!)

Én, Gwynhwyfar, Arthur király, Britannia Urának felesége vetem e szavakat viasztáblámra, ahogy azokat Gwalchmai, a Fény Lovagja nékem elbeszélte, fejének vérét veszítve, halálra készülvén. Sebét a Lovagsereg oldalán küzdve, a déli szászok közül való Aldwulffal összecsapva szenvedte. Istennek légyen hála, ki megteremtette a méheket, hogy viaszukkal szolgáljanak, s így e szavak megőriződhetnek:

”Én, Gwalchmai, köszönetet mondok a Meadmoor monostorában lakó szerzetes barátoknak s feleserüknek, ki bekötötte sebemet. Szemükben látom, hogy most kell szólanom, mielőtt megkezdem utamat a Fény felé.

Orkney szigetén, Dunn Fionn várában születtem. Apám Lot fia, Innis Erc vezére, anyám, Morgawse, sokak szerint varázslóasszony volt. Anyámat, ki Uther Pendragon fiának, Arthurnak nővére volt, a sötét erők nevelték, s a Fény ellensége lett.

Testvéreimmel, Agravaine-nel és Medrauttal nőttem fel, míg szakállunk nem pelyhedzett. Csak dárdát engedtek kezembe, így hosszan időztem a tenger partján, hárfámat pengetve, és az istállókban, a lovak körül. Ez időben még csak Arthur, a nagy Uther Pendragon fia használt lovat a csatában, s a szászok meg is nevelték érte. Anyámtól tanultam latinul, s ő tanított írni s olvasni is, bízván benne, hogy követem őt a sötétség útján a boszorkánytudományba. Én riadtam ettől, elszöktem tőle, s furcsa álmodtam.

A tenger partján ültem, s egy csónakot láttam, mely evezős vagy kormányos nélkül lábaimhoz siklott, s mikor beszálltam, sebesen egy szigetre vitt. E szigetről ma már tudom, hogy az Áldottak Szigete volt, hol sem az időnek, sem a halálnak nincs hatalma. Itt találkoztam Lugh-gal, a Naplovaggal, s első ízben hallottam Teilesan hárfája hangját. Lugh egy kövekből épített cellához vezetett, melynek közepén egy kard feküdt, markolatát tűzvörösen ragyogó rubin ékítette.

Lugh nekem ajánlotta a kardot, melyet felemelvén fehér tűz kezdte égetni kezem, de sebet nem ejtett, fájdalmat nem éreztem. A kardnak, mondta Lugh, neve Caledwlich, vagyis a Kemény. Utamra bocsájtott, s így búcsúzott: ‘A Fény kísérje utadat, s tudd, hogy bármi megtörténhet!’ Ekkor a falak köddé foszlottak, az Áldottak Szigete távolodni kezdett, s mikor felébredtem, fejem felett egy sólyom körözött. Eszembe ötlött nevem: Gwalchmai, vagyis ‘májusi sólyom.’ A kard ott feküdt oldalamnál, ruhám és cipőm azonban túl kicsiny lett, és lefoszlott testemről. Mikor felkiáltottam, hangom férfihang volt. Ekkor eszembe jutottak Lugh szavai: egy nap az Áldottak Szigetén annyi, mint három esztendő itt e földön.

Életem lángja ellobbanóban, így csak röviden beszélhetem el utamat Camlann várától, melyet a partjainkról távozó rómaiak romként hagytak ránk, s melyet Arthur újra felépített, hogy a Lovagsereg s jó ménjeik ott szállásra leljenek. Szólnom kell róla mégis, hogy halálom után ezt cselekedjétek: hozzátok elő hű lovamat, Ceincaledet, a Rideg Csodát, hogy lássa, lelkem megvált földi porhüvelyétől. Emeljétek le róla zabláját és nyeregszerszámain, kössétek kardomat, Caledwlich-ot fénylő sörényére, s engedjétek őt szabadon útjára. Emberi személy meg ne próbálja fékezni őt, mert erős patáival eltapossa azt. Ne próbáljátok követni őt útján, hisz nem e földre való, s vissza kell térnie övéhez.

Első ízben akkor ültem meg őt, mikor még a nyugati szászok királyának, Cerdicnek istállójában

ban állt, és senki ember fiát nem tűrt meg hátán. Cerdic fogságba vetett engem, elvette tőlem kardomat, s kaptárait kellett gondoznom, melyek arany nedűjéből Ydris Witrun monostorában készítették mézbort és lepényt. Mikor rám talált, éheztem s bocsorom is lefoszlott már rólam, úgy hitte hát, egy lovagtól raboltam rubinttal ékes Caledrwlch kardomat. Ceincealed senkit nem tűrt meg hátán, s Cerdic úgy okoskodott, ha próbálom megülni őt, levét majd hátáról, összetipor, s ő elveheti Caledrwlch kardomat a szállás és éték jogos fizetségeként.

Ilyen ménnel még soha nem hozott össze engem a sors. Amint felhágtam rá, Ceincealed mint villám ugrott a magasba. Megértettem, hogy őt uralni nem lehet, s csak azt fogadja el, ki szeretve közelít felé. Átvette magát az erőd falán, s szabaddá vált előttünk az út. Ezen az éjjelen megértettem, hogy Lugh küldte őt, s vissza kell őt vezetnem a Fény udvarába. 'Menj hát,' szoltam, 'térj vissza birodalmadba,' ő azonban csak meghajtott fejét, s nem mozdult. Én már megöregedtem, fiamat felneveltem, sok szüretet láttam, ajkamon ezernél több dal fakadt, hajam szürkébe fordult, ám Ceincealed testének erejét, szőre hófehérét, szemének fényét az idő nem tudta megrontani. Közel az idő, amikor visszatérhet az örök tavasz birodalmába, s erejét újra annak adja, ki szükségét szenvedí.

Néha azt hiszem, életünket csak álomban láttam, de aztán megpillantom harc ütötte sebeimet, s tudom, hogy nem álom volt csupán. Egy álmom azonban lelkemben él ma is. Akkor úgy véltem, álmot láttam, de már tudom, hogy a jövőndőt láttam én. Imádkozom az Úrhoz, hogy az eljövendő idők oly jó véget érjenek, mint álomban.

A nagy Teilesan, próféta, varázsló bárd, a Lovagsereg tagja álomban fogságba esett, s tengeren a hegyek közé vitték, s egy várba zárták. Álomban a Lovagsereggel hosszú napokig kerestük, mely vár pincéje rejtheti őt. Az énekmondókhoz hasonlóan hárfámat pengettem, mert tudtam, ha Teilesan meghallja dalom, énekelni kezd, s mi felfedhetjük börtönét. Koldusruhában, jó emberek alamizsnáján élve jártuk a vidéket, követve egy 'vörös gyapjúköpenyt viselő magas férfiúról' hallott szóbeszédet, mígnem egy napon, Istennek legyen hála, dalunkat egy távoli hang viszonzta. Nincs időm, hogy mindent elbeszéljek. Egy cselfogással, vért nem ontva, kardunkat hüvelyéből elő nem vonva bejutottunk a várba, s a bárdot a bűzös pincemélyből a napvilágra hoztuk. Hajóra szálltunk, s Arthur várába, Camlannba siettünk. Imádkozom, hogy ki szabadítani indul, mind énekkel vehesse be a várat, s ne kelljen fegyvert fognia. Teilesan, ily dolgok tudója azt mondja, ez csak úgy sikerülhet, ha az ember nem enged a sötét hatalmaknak.

Amikor Ceincealed Camlann várába vitt, hogy esküt tegyek Arthur, Britannia legfőbb Ura előtt, a király nem fogadott, azt hívén, hogy anyámhoz, nővéréhez, Morgawse-hoz hasonlóan a sötét erőket szolgálom. Úgy hitte, kardom boszorkányságból, lovam az éjszaka sötétjéből s fekete mágiából keletkezett. Hosszú idő után, látva, hogy ápolom a dárda s kard ütötte sebből vérző harcosokat, elfogadta a nevet, melyen mindenki ismert: Gwalchmai, a Fény lovagja. Háromszoros fogadalmat tettem.

Megrohannak az emlékek. Együtt küzdöttük számtalan csatában, együtt készültünk az összecsapásokra, együtt imádkoztunk a harc előtt, együtt ültünk győzelmi lakomát. Mikor kupáinkat színültig töltöttük aranyló mézborral, s mikor árpakenyerünket mézzel, mézes tejjel édesítettük, tudtam, hogy a méheket valóban Lugh küldte az Áldottak Szigetéről közénk, emberek közé. A tűz fénye megvilágította a hárfa húrjait pengető Teilesan és a többiek arcát. Emlékezzetek meg róluk és rólam, s beszéljétek el tetteinket fiaitoknak és leányaitoknak..."

Ekkor Gwalchmai lovag szemének tüze fellobbant, s mint ki a szellemekkel vált szót, így beszélt: "Igen... Készen állok." Testének izmai megfeszültek kezem alatt, s láttam, amint szíve egyet... kettőt... hármat dobban, s szemének fénye kihuny. Az asztalon álló gyertya is utolsó lobbant e pillanatban. Már csak a lenyugvó nap vöröse sejteti Gwalchmai testét.

Elvégeztetett. Gwynhwyfer.

A belső összefüggéseket szolgáló célok: a Gwalchmai-történetet hallgatva a tanulók ráébredhetnek a BBC-nek tett ígéret újabb következményeire. A tanár figyelmüket az *elbeszél*t történetre irányítja, ugyanakkor valószínűleg felfigyelnek a történet archaikus nyelvezetére. A tanulók számára ez az epizód óriási ugrást fog jelenteni; különösen azok számára lesz nagy a váltás, akik elmerültek az előző epizódhoz tartozó csendes munkában, és annak folytatását várják. Dorothy persze módot talál a Gwalchmai-történet megbeszélése során arra is, hogy visszautaljon az előző napi munkára. Úgy is mondhatnánk, hogy „életben tartja a méheket,” miközben előkészületeket tesz a magas elvárásokat támasztó anyanyelvi feladatok irányába.

3. nap, 2. epizód

Tevékenység

Figyelni kell a méhekre is. Munka közben megbeszéljük a Gwalchmai-történetet, illetve azt, milyen módon kell megváltoztatniuk az egyes munkafolyamatokat.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés (a Gwalchmai-történetről és a munkafolyamatról); írás (a szükséges változtatásokról); figyelem (mindkét irányba); olvasás (az egyes munkafolyamatokhoz kapcsolódóan).

Keret (a tanulóké): problémák megoldásáról gondolkodó szakemberek

Keret (a tanáré): kolléga és tanár, váltakoztatva, mindkét szálát segítve

Eszközök és előkészületek: a tér, melyet a dolgozók használnak

Stratégiák: az előző napi munka megerősítése. A feladatok végzése közben módot kell találni a Gwalchmai-történettel kapcsolatos (a stílust és a tartalmat érintő) gondolatok megvitatására. Ahol csak lehet, meg kell próbálni a „hangképek” átalakítását „látható jelekké” (ezzel is előkészítve a következő epizódot). Ha tanárként kell megszólalni, ne a titkár/kolléga hangját használjuk, de ha a tanulók a feladatra koncentrálnak, kollégaként beszéljünk hozzájuk. Előrevetíthetjük, hogy „néhány eszközt át kell majd vinnünk a forgatási helyszínre.” Annak megbeszéléséhez azonban, hogy miért is kell a régen élt emberek által ránk hagyott történetekkel, írásos anyagokkal törődnünk, jobb, ha egyértelműen tanárként fordulunk a tanulók felé. Szerepen kívül tehát a tanár megbeszélheti az osztállyal a Gwalchmai-történetet, kitérhet a szóbeli és írásos hagyomány fogalmának tisztázására, illetve felhívhatja a figyelmet a történet egyes elemeire, azok jelentőségére a dráma szempontjából.

Közvetlen cél: „A méheket nem szabad elhanyagolnunk,” illetve „Beszélünk kell erről a történetről.”

A belső összefüggéseket szolgáló célok: a két történetiszál együttes jelenléte drámai, pszichés és oktatási szempontból egyaránt lényeges, mivel a két nézőpont egymást erősíti. Másként fogalmazva: pozitív energiákat termel, hogy nincs idő a Gwalchmai-történet részletekbe menő megvitatására. A helyzet csodálatos lehetőséget nyújt a tanulóknak arra, hogy a történet nehéz nyelvezetét *közvetett* módon dolgozzák fel. A tanulók számukra teljesen ismeretlen helyzetbe kerültek, amely ugyanakkor épp kettősségéből fakadóan válik hihetővé és kezelhetővé. A külső szemlélő számára azonban valószínűleg csak nagy kavarodásnak tűnik az egész!

3. nap, 3. epizód

Tevékenység

Rajzokat készítenek arról, mi fog megjelenni a képernyőn „a régi időkben, Arthur király uralkodásának korából”: ruhák, építmények, kaptárak, tűzhelyek, eszközök, üvegek, edények stb. Megbeszéljük, milyen környezetben szeretnének dolgozni a BBC munkatársaival.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; írás; rajzolás; képek értelmezése és összehasonlítása.

Keret (a tanulóké): méhészkész szakemberek és tanulók

Keret (a tanáré): tanárként segíti a képek kialakítását

Eszközök és előkészületek: tábla és kréta, vagy egy nagy papírlap, vagy sok kisebb papírlap. Kora-középkori ruhákat, eszközöket, látképeket, házakat, edényeket, régi méhkaptárakat ábrázoló illusztrációk, melyeket elővehetünk, *miután a tanulók már befejezték saját rajzaikat.* (Később a tanulók által készített rajzok és az eredeti illusztrációk egyaránt részei lesznek a „nagy felfedezésnek.”)

Stratégiák: itt is arra nyílik lehetőség, hogy *kérdéseknek tűnő megjegyzések* formájában a tanár információt nyújtson. Így például egy szász melltűt ábrázoló képpel kapcsolatban ezt mondhatja: „Azt mondják, a szászok nagyon értettek a fémművességhez. De hát valamiben meg kellett olvasztaniuk a fémeket, nem? Szerinted milyen edényt használhattak?” Vagy: „Én nem tudom, hogy a tévések tudják-e, hogy mi semmilyen műanyagból vagy nejlonból készült ruhát nem hordhatunk a műsorban... Vajon tudják-e, hogy csak növényi festékeket használhatunk?... Mit csináljunk, ha valami szörnyű Batman-köpenyt akarnak ránk adni?”

Közvetlen cél: „A BBC elküldte az ő elképzeléseiket bemutató terveket. Azt hiszik, mi nem vagyunk képesek mindezt egyedül kitalálni! Nekünk is vannak ötleteink, és ezek legalább olyan jók, mint az övék! Javasolnunk kell nekik olyan képeket és helyzeteket, amelyek nekünk a Gwalchmai-történet kapcsán jutottak eszünkbe, és be kellene venni őket a programba.”

A belső összefüggéseket szolgáló célok: a rajzolás kiváló keretet teremt arra, hogy intuitív úton képeket te-

remtsünk. Megérett az idő arra is (mind a tanulók, mind pedig Dorothy számára), hogy ellenőrizzük, mit jelent a csoportnak a történeten keresztül vizsgált korai középkor. Nem fogadhatunk el akármit, csak azért, mert régi! A feladatok felkészítik a tanulókat arra, hogy az eredeti, stilizált képeket értő módon megvizsgálják. A tanulók tehát az *összehasonlításon* keresztül tanulnak a tárgyalt korszakról.



Kiejtési útmutató és jegyzetek

az Arthur király legendájában előforduló idegen nevekhez

A kiejtési útmutatóhoz az eredeti szövegben szereplő névalakokat leginkább megközelítő magyar ejtémódot vettük figyelembe. Az alább felsorolt nevek közül ugyanakkor néhánynak más alakjai is ismertek, de a névhasználatban az eredeti források sem egységesek. Így például Cei lovagot egyes korabeli források Kai-ként is említik, Medraut pedig Mordredként is ismeretes.

<i>Agravaine</i>	Ágrövéjn
<i>Aldwulf</i>	Aldvulf
<i>Bedwyr</i>	Bédvír
<i>Caledrwlech</i>	Kaledrulk
<i>Camlann</i>	Kamlan
<i>Cei</i>	Szí
<i>Ceincaled</i>	Színkáled
<i>Cerdic</i>	Cserdik
<i>Dunn Fionn</i>	Dún Fíon
<i>Eivlin</i>	Ájvlin
<i>Gwalchmai</i>	Gvalkmí
<i>Gwynhwyfar</i>	Gunúifar ¹⁹
<i>Innsi Erc</i>	Insi Ér
<i>Lot</i>	Lot
<i>Lugh</i>	Lúg
<i>Medraut</i>	Médraut
<i>Morgawse</i>	Mögassz
<i>Orcade</i>	Ákád
<i>Rhys ap Sion</i>	Rissz ap Sziön
<i>Teilesan</i>	Tiliszön
<i>Uther Pendragon</i>	Uter Pendragon

¹⁹ a Ginevra, Ginevre (*ejtsd*: Zsinevra vagy Dzsinevra) ősi alakja.