

Kedves Barátaim!

Remélem a tanévkezdésre kipihentétek egy kissé magatokat...

Mindannyian tudjuk, hogy szükség lesz erőnkre, energiánkra, hiszen rengeteg feladat – a NAT-tal kapcsolatos előkészületek, helyi tantervek írása stb. – vár ránk az új tanévben.

Szeretnénk ezen munkák egy részéhez folyamatosan segítséget nyújtani – elsősorban a Tánc és Dráma műveltségi területhez, azon belül természetesen a *drámához* kapcsolódóan.

E célból rendeztük meg a Marczibányi Téri Művelődési Központtal együttműködve augusztus 27-28-án azt a tantervbörzét, amelynek két napja alatt 18 tantervkészítő kolléga mutatkozott be az általa elgondolt tantervvel.

A továbbképzések szakmai munkájának segítése végett különböző módszertani anyagok elkészítését tervezzük (videokazetták, drámaóra-gyűjtemények különböző évfolyamokra stb.) E témában dolgozott ki egy programtervet az elnökség három tagja: Lipták Ildikó, Kaposi László és Szauder Erik.

A projectet eljuttattuk dr. Báthory Zoltán helyettes államtitkárhoz, aki elhárította anyagi támogatásra vonatkozó kérésünket. Jelenleg a KOMA (Közoktatási Modernizációs Közalapítvány) bírálatára várunk ez ügyben – pozitív szóbeli visszajelzéseket, támogatási ígéretet kaptunk.

A gyermekszínhátszó rendezés ügyét segítő „rendezői kézikönyv” írásával, szerkesztésével bíztuk meg Nánay Istvánt, aki novemberre ígérte a könyv elkészítését.



Ezúton köszönjük meg mindenkinek, aki az adója 1%-át nekünk ajánlotta fel. 160 ezer Ft-tal növekedett a Társaság vagyona. Ismerve a közalkalmazotti fizetéseket, nagyon sok nyilatkozat kellett ehhez a szép összeghez. Még egyszer köszönjük a támogatást!!



Mint ahogy a DPM különszámából is értesülhettetek, rendkívül színvonalas bemutató zárta a VI. Weöres Sándor Gyermekszínhátszó Találkozó rendezvénysorozatát Tatabányán, a Jászai Mari Színházban. A szervezés, a rendezés professzionális volt. Ezért köszönet illeti – elsősorban – *Móka Jánost*, és az összes közreműködő kollégáját.

A csoportokat hagyományainkhoz híven itt már nem rangsoroltuk, viszont a kiemelkedő csoportvezető-rendezői munkát külön elismerte a hét főből álló zsűri. (A zsűri elnöke *Debreczeni Tibor* volt. Tagjai: *Gabnai Katalin, Kaposi László, Novák János, Sándor L. István, Trencsényi László* és *Zubornyák Zoltán*.)

Rendezői fődíjat kaptak:

- | | |
|----------------------------|----------------------------------|
| • Ledő Attila | Vécsey Színpad (Budapest) |
| • Várhidi Attila | Alföld Gyermekszínpad (Debrecen) |
| • Vona Éva - Buzogány Béla | (Máriapócs) |
| • Fodor Mihály | Fapihe (Bag) |

Különdíjat kaptak:

- Papp Gábor – zeneszerző (Budapest)
- Pápainé Molnár Magda és Tátrai Judit – rendezők (Balassagyarmat)
- Szabó Miklós – rendező (Sopron)
- Kerényi Ágnes – rendező (Budapest)
- Szekrényesné Juhász Mária – rendező (Kunhegyes)
- Kis Tibor – rendező (Fót)
- Balla Edit és Mátyás Gabriella – rendezők (Budapest)
- Szimáné Vlajk Mária – rendező (Debrecen)
- Sándor Jolán – rendező (Budapest)
- Török László – rendező (Szabadszállás)
- Miglinczi Éva – rendező (Tatabánya)



Szeretnénk, ha szakterületünk visszakerülne – bár megváltozott néven, drámajáték-vezető helyett *drámafoglalkozás-vezetőként* – az Országos Szakmai Jegyzékbe. A szakmásítás előkészítő munkáját *Szauder Erik* végzi. Reméljük, hogy fáradásunk sikerrel jár, s a drámafoglalkozás-vezetői képzést és vizsgáztatást ismét államilag elismert oklevéllel hitelesíthetjük. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatja kezdeményezésünket...



Kollégáink rendszeresen járnak a határon túli magyar lakta területekre képzéseket tartani. A közelmúltban voltak kurzusok Erdélyben, Vajdaságban és Kárpátalján – *Kovács Andrásné, Szücsné Pintér Rozália, Fabulya Lászlóné, Rudolf Ottóné, Debreczeni Tibor és D. Kósa Vilma* vezetésével.



Gabnai Katalin legnagyobb sajnálatunkra lemondott a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnökségi tag-ságáról.

Ezúton is köszönjük Gabnai Katalinnak áldozatos munkáját, amit elnökségi tagként kifejtett!



Az elnökség *Püspöki Pétert* kooptálta Gabnai Katalin helyére. (Püspöki Péter a legutolsó – 1996 novem-beri – vezetőségválasztó közgyűlésen a megválasztott tagok utáni legtöbb szavazatot kapta.)



Nagyon sok kritika érte a Társaság által alapított díj („Életmű-díj”) elnevezését. Többen úgy érezték, hogy ezt csak idősebb korban illik adományozni... Ezért most arra kérünk benneteket, hogy javasoljatok más elnevezést – várjuk az ötleteket. A november 22-i közgyűlésen közösen döntünk a díj nevééről.

Kérjük, hogy észrevételeiteket, véleményeiteket küldjétek el a Társaság címére (ahol *Vankó Kriszta* he-lyett *Kelemen Zsuzsa* fogadja hívásokat naponta 9-12 óráig a 214-5850-es telefonszámon).



A Társaság hagyományos novemberi szakmai hétvégéjének programja ebben az esztendőben a NAT-hoz kapcsolódik: a Tánc és dráma műveltségi területhez készült tantervek szerzői közül kértünk fel jeles szak-embereket (tanóra méretű) *bemutató foglalkozások* tartására.

Meghívott foglalkozásvezető-előadó drámatanárok (és tanterv-szerzők): Debreczeni Tibor, Gabnai Kata-lin, Kaposi László, Kovács Andrásné, Rudolf Ottóné, S. Takács Zsuzsa, Szauder Erik, Trencsényi László.

(Az elnökség javaslatára azon tantervek közül válogattunk, amelyeknek alkotói valóban drámapedagógiai értelmzést adtak a Tánc és dráma műveltségi terület *dráma* részének.)

Az elnökség nevében üdvözlettel:

Szakall Judit



Előzetes a (korántsem végleges) programból:

SZÍNHÁZ-DRÁMA-NEVELÉS

(1997. november 21-22-23.)

a Magyar Drámapedagógiai Társaság szakmai-módszertani hétvégéje
– bemutató foglalkozások, szakmai elemzések, saját élményű tréningek –

November 21. péntek

18.00-21.00 Bemutató foglalkozások a Kerekasztal-tantervből
Kaposi László és Szauder Erik vezetésével
21.00 Sztravinszkij: Tavaszi áldozat
a PAMBORO Mozgásszínházi Társulat előadása
rendező: Uray Péter

November 22. szombat

9.30-11.00 S. Takács Zsuzsa: Mesefeldolgozás alsó tagozatos gyerekekkel
11.00-12.30 Gabnai Katalin: Dramaturgiai alapfogalmak, szerkesztési ismeretek
– színházi nevelés előkészítése
14.00-15.30 Szekciómunka, a KÖZGYŰLÉS előkészítése
15.30-16.30 KÖZGYŰLÉS
17.00-18.30 Bemutató foglalkozások
19.00-21.00 Mozgástréningek:
Tánc- és mozgásművészet – felvezető tréning (foglalkozásvezető: Uray Péter)
Drámapedagógiában alkalmazható néptáncos alapmozgások technikai alapja
(foglalkozásvezető: Vörös Árpád)

November 23. vasárnap

9.30-13.30 Bemutató foglalkozások

A drámafoglalkozást bevezető játékokról és gyakorlatokról

Vatai Éva

Ha elfogadjuk, hogy a dráma olyan – színpadi elemeket is alkalmazó – tevékenység, amely lehetőséget ad arra, hogy gondolati és érzelmi reflektorainkkal a valóság elemeit különféle szögekből világítsuk meg (= felajánljuk a játszóknek a téma körbejárásának lehetőségét), akkor

A tanítási drámaórák bevezető játékok és gyakorlatok nélkül is indíthatók. A kontextus megteremtését célzó konvenciók keretei között végzett tevékenység közel áll a megszokott osztálytermi munkához, az órák többnyire nem azonnali szerepbelépéssel indulnak. Mivel így alig jelentkezik megjelenítési igény, a résztvevők biztonságban érezhetik magukat, a tanár – általában – apró lépésekkel vonja be őket a játékba, a közösen épített képzeletbeli világba. Téves lenne Vatai Éva írásának ezen szakaszát úgy értelmezni, mintha a tanítási drámát meg kell, hogy előzze néhány szabályjáték. Az „itt és most” függvényében természetesen elképzelhető, hogy az órát vezető tanár szükségesnek látja szabályjátékok alkalmazását. (A szerkesztő jegyzete.)

elsődleges az, hogy kedvet csináljunk ennek beindításához. A bevezető játékok és gyakorlatok fő szerepe ez az érzelmi (esetleg testi) ráhangolás, valamint az oldódás megkönnyítése. Kinyílni azt jelenti, hogy „nyitni a képzelet kinyilatkoztatásai előtt, elfogadva így a másikat és önmagunkat”. (1) A legalkalmasabb erre egy-két izgalmas játék vagy könnyebbfajta gyakorlat.

Külön fejezetben szólok a *játékokról* és a *gyakorlatokról*, bár e két tevékenység szétválasztása nem mindig indokolt és sikeres. A *játék* az ember üzenetkibocsájtó és üzenetfelfogó szerepével kapcsolatos, „partnert” igénylő tevékenység. Gyakran kompetitív, hisz tétje van. (Nem

A dramatikus tevékenység sokak által jól ismert felosztása, rendszerezése szerint a *játékok* a *gyakorlatok* közé tartoznak. A szerző a jelen passzusban más – szűkebb, és színészművészetiekai – értelmezést próbál adni a *gyakorlat* kifejezésnek. Mint a következő bekezdés bizonyítja, nem sok sikerrel. (A szerk.)

mindig. Mi a tétje például a *Szoborjátékoknak*?) Pedagógiai haszna minden téren nyilvánvaló: gyakran – ha néha burkoltan is – valamely képesség (koncentráció, utánzás stb.) fejlesztését szolgálja. A *gyakorlat* képességfejlesztő szerepe szembeötlőbb, alkalmazásában színészművészetiekai szempontok is közrejátszhatnak, hisz legfőbb szerepe testünk és érzékeink megismerése, „megzabolázása”, előkészítése a színpad számára. Gyakorlatnak nevezhetjük az olyan szervezett mozgássort, melynek során a gyakorlatot végző megismeri és tudatosítja testének, izmainak, agyának működését a külső testekkel, tárgyakkal, térrel való viszonylatban. A gyakorlat fizikai reflexió önmagunkról. Monológ. (2)

A két kategória közti összemosódás nyilvánvaló: nem hívhatjuk-e relaxációs gyakorlatnak a „*Gumiember*” játékot, s gesztusnyelv-fejlesztő gyakorlatnak a „*Hotelportást*”? Pedagógiai megítélés kérdése. Bár **Augusto Boal** brazil szakember (az „elnyomottak színházának” atyja, aki amatőrökkel és profikkal folytatott számos együttműködése során érzékelhetően „drámaközelve” került) különbséget tesz játék (jeu) és gyakorlat (exercice) között, hangsúlyozza, hogy a kettő gyakran összemosódik, s ezeket egy francia szójátékkal élve el is nevezi „jeuxercices”-nek. (3)

Az azonban biztos, hogy mind a játékok, mind a gyakorlatok egy-egy drámafoglalkozás előtti – korrekt formában és indokolt helyen történő – használata csodákat tehet: a résztvevőkben bizalmat ébreszthet a többiek s a drámafoglalkozás iránt, legmélyebb érzéseiket, ösztöneiket érintheti, a mindennapi életük során háttérbe szorított képességeiket hozhatja működésbe.

Felvetődhet a kérdés: a foglalkozásvezető játészó (illetve gyakorlatvégző) legyen-e, vagy játék- (illetve gyakorlat-) vezető? A válasz nem egyszerű: helyzete válogatja. A foglalkozásvezető számára kitűnő alkalom ez a pár perc arra, hogy kívülről megfigyelje, hogyan működik egy csoport, miként oszlanak el a belső erők és energiák, milyen szinten van a kollektív játszókévd. Máskor pedig bizalmat és örömet ébreszt a csoportban, ha velük tevékenykedik. Úgy gondolom, az egészséges pedagógiai érzék adhatja a legjobb tanácsot: mindig pontosan észreveheti mikor van rá szükség, és mikor nincs (például bizalomerősítő játékok vagy gyakorlatok – *Fababázás hármásban*, *Angyalugrás* stb. – során kifejezetten tilos a tanárnak a részvétel: az ilyen kockázatos tevékenységeknél a „figyelő – felügyelő” szerepre ítéltetik!).

Egy biztos: tanulság mindig bőven levonható, mert belülről másképp festenek a dolgok, mint kívülről. Ha alkalom adódik rá, érdemes mindkét helyzetet kipróbálni. A játékok és gyakorlatok vezetése során sok dologra kell odafigyelni, de mindenképpen az a legfontosabb, hogy az utasításokat *egyszerűen* és *egyértelműen* adjuk meg: ez a pergő és sikeres tevékenység záloga.

Kiegészítés: vannak olyan gyakorlatok is (pl. a körjáték formára épülők), amelyekből nem illik kimaradnia a tanárnak...

(A szerk.)

Fölvetődhet az a kérdés is, hogy mennyi időt töltsünk játékokkal és gyakorlatokkal. Minden egyes gyakorlatnak és játéknak saját „kifutási ideje” van. A túl korán abbahagyott játékok és gyakorlatok hiányérzetet hagynak maguk után, s nem érzük el velük a kívánt célt. Az agyonjátszott, agyongyakorolt tevékenység mechanikussá, örömtelenné válik. A helyes arány megállapításában szintén csak a munka során szerzett tapasztalatok és a pedagógiai érzék segít. Ajánlatos sok játék és gyakorlat ismerete. Kiválasztásukat az adott körülmények is diktálhatják: ha fáradt a csoport, sok a feszültség, akkor könnyebb játékokra, több (és egyszerűbb) dinamizációs gyakorlatra van szükség.

Játékok

„A játék nem pusztán pedagógiai csecsebecse. Lehet lelkiállapot, lehet a befogadás privilegizált módja, de lehet akár életforma is. És – mert a nyereséssel mindig újrajátszható – nem könnyebb-e a játék során átélt kudarokat elviselni?”(4)

*Ez a megállapítás a játék **érzelmi ráhangoló** szerepére mutat rá: játék által egy új világba érkezünk, amelyben az egyén képességei más módon méretnek meg, mint az iskolarendszerben, vagy a társadalom bármely „komoly” területén. Itt hol a leggyorsabb nyer, hol a legtürelmesebb, a legkisebb vagy a legnagyobb („utolsókból az első”): mindenkinek van esélye. Itt még azt is hajlandóak vagyunk elfogadni, hogy a nyereség egyik záloga a szabályok megértése és betartása.*

*Ebben a fejezetben csupán utalás szintjén foglalkozom a játékok többségével, nem akarván ismételtetni más, régebben megjelent, igen hasznos műveket.(5) Néhány olyan játékot írok le, amelynek **különösen** jó hasznát vettem az idegennyelvű színjátszás, illetve a „drámázás” során.*

Szópingpong

Két-két játékos ül egymással szemben. A sorrend ugyanaz, mint a páros pingpongnál, csak itt szavakból építenek mondatot: a szavak egy mondat sorrendbe rakott részei, a soron következő játékos csak „bővíti” a mondatot. Ha a bővítési lehetőségek elfogytak, illetve a mondat már nem értelmes, vagy a játékos nem képes elismételni az előtte elhangzottakat, az utolsó elemet beillesztő játékos és mellette ülő csapattársa nyer.

Arab telefon

(Gondolom, hogy a játék akkor kapta a nevét, amikor még az araboknak nem volt telefonjuk...)

A pszichológiai „vödör-effektus” magyarázza leginkább a játék lényegét: a vödörbe kiáltott hang deformáltan érkezik vissza – a szájról szájra terjedő hírek is „szubjektívizálódnak”. A játék során egy információnak az elferdítésén dolgozunk. Elindítunk egy hírt, s mindenki kibővítheti vagy meghamisíthatja egy elem erejéig. A játék egyik változata szerint fülbe sűgással történik az információk vándoroltatása, de e játék eredeti célja szerint hangosan kell továbbadni a ferdített híreket, hisz a hamisítás *tudatosan* történik, nem félrehalláson alapul.

Feneketlen bőrönd

A játékosok körben ülnek. A kezdő játékos: „Teszek a bőröndbe egy... s itt tetszés szerint megnevez egy tárgyat vagy élőlényt. A következő játékos az előző mondatot pontosan utánozza (könnyített változatban: ismétli), majd kiegészíti egy másik tetszőleges tárggyal vagy élőlényel. A harmadiknak már három dolog – az előző kettő és az általa megnevezett – felsorolása a feladata. Addig játsszuk, amíg vissza nem érkezünk az első játékoshoz.

Medvejáték

Egy játékos a „medvét”, míg a többiek embert játszanak. A medve először a többieknek háttal áll. Amikor ordítva megfordul, az embert játszókat mozdulatlaná válnak (tehetik ezt álló vagy fekvő helyzetben). A medve böszön igyekszik életjelt kapni az emberektől (az emberek megérintésén kívül mindent csinálhat), de azok, hogy életüket megmentik, nem mozognak. Aki megmozdul vagy elneveti magát, szintén medve lesz: így már két, majd egyre több medve igyekszik mozdulatra bírni az embereket.

Boszorkányos

A játék hasonló az előzőhöz, de itt a boszorkánytól kell visszaszerezni egy bűvös tárgyat. A boszorkány háttal a lovagoknak, tőlük a terem nyújtotta lehetőségekhez képest legtávolabb helyezkedik el: a bűvös tárggyal (pl. kendő, ceruza stb.) a háta mögött. Ha a boszorkány hátranéz, a lovagoknak mozdulatlaná kell válniuk. Aki mozog, annak vissza kell mennie a rajtvonalhoz.

Kosarazás

Ezt a játékot Molière hősei játszhatták, közkedvelt XVII. századi szórakozás volt. A játékvezető minden kör előtt tisztázza a játékosokkal, hogy mi az adott körben elvárt szavak közös kritériuma: pl. a szótó *-et*-tel érn

véget. Majd felteszi a kérdést a játékosoknak: „Mit teszel a kosárba?” Sorra rámutat valamennyi játékosra, tetszőleges sorrendben (pl. liget, csipet, kerevet stb.) Aki nem tud több szót, zálogot tesz a kosárba.

Jelbeszéd

A játékosok körben állnak. A közösen kitalált mondat, vagy ismert idézet minden eleme külön játékosra jut. Az első játékos mondja a szavát, de rögtön egy gesztus (vagy hanghatás – szájjal tilos!) kíséretében.

(Tudatosítsuk az elején, hogy nem kell a szót „leutánozni”: jobb, ha a jel teljesen független a szó jelentésétől.) A következő játékos az előző jellel kísért szót mutatja, és a saját szavának is jelet ad. Így megy ez tovább az utolsó játékosig. Gyakori legyen a közös ismételtetés, mert nem könnyű a jelek memorizálása. A legvégén „levesszük a hangot”, s csak a jelek sorát ismételjük. Az utolsó fázisban két önként jelentkező áll egymással szemben: ők szinkronizálják egymást, vagyis az egyik a jeleket adja, a másik a jelzetlen szöveget mondja.

Gyakorlatok

*Sok vitát kavart, s ily módon a drámajátékot olykor szerencsétlenül szembeállítja a színjátszással a következő kérdés: kellene-e színészművelődési alapismeretekre épülő gyakorlatok a drámajáték előtt? Rögtön a mellé álllok, hogy nem feltétlenül, de hátrányt semmiképpen nem okoznak, sőt gyakran a drámajáték malmára hajtják a vizet. Egyeseknél kimondottan bizalomerősítő szerepük van, s módot adnak arra, hogy a résztvevők a rejtett (= a mindennapi életben nem alkalmazott) adottságaikat, készségeiket is megmozgassák. A drámajátékok során, de még a színjátszó foglalkozásokon sem „színészpálánták képzése” az elsődleges feladat. A **dramatikus kifejezés** tantárgy bevezetésekor a francia szakemberek J. P. Rynghaert tanár-rendező szavai-
val érveltek: „célunk érzékeny, befogadásra képes emberek képzése. Olyanoké, akik képesek adni és kapni. A színház a szocializációs folyamat része: a külvilágra kritikus szemmel figyelő, hozzáértő nézőket szeretnénk formálni.”(6)*

A szerző által drámajátéknevezett drámát többnyire nem az említett kérdés kapcsán állítják szembe a színjátszással. A témával kapcsolatban lásd az előző oldal első keretes jegyzetét, továbbá Gavin Bolton cikkét a Drámapedagógiai Magazin 12. számában, *A tanítási dráma újragondolása* címen. (A szerk.)

A gyakorlatok mindegyike értelmezhető pedagógiai szempontból is: koncentráció, elmélyülés, kockázattal való szembejárás, önmagunkra és a többiekre való odafigyelés, csapatmunka, kommunikáció-fejlesztés stb.

Egyébként a középiskolai programokban is lépten-nyomon fellelhetők hasonló tevékenységek:

- **nyelvtan:** beszédtechnika, gesztusnyelv, a nem nyelvi kifejezőeszközök alkalmazása stb.
- **idegen nyelv:** szerepjátékok, koncentrációs és memóriafejlesztő gyakorlatok stb.
- **tanulás-módszertan:** relaxációs, koncentrációs gyakorlatok, légzőgyakorlatok stb.
- **rajz és műalkotások elemzése:** mozgásformák ábrázolása dramatikai kulcspozíciókban, mimika stb.

Annak ellenére, hogy a dráma nem igényel semmiféle színészművelődési képzettséget (olyan esetet is idézhetnénk, ahol ez a tudás „megfojtja” a drámajátékot!), alkalmazása és az előkészítő szakaszba való beillesztése nem haszon nélküli. A magyarországi drámatanároknak (de akár az amatőr színjátszással foglalkozó tanároknak is) speciálisan nehéz a helyzete: míg több nyugati országban szakképzett színésztanárok működnek közre az úgynevezett „színházi alapismeretek” vagy „dramatikus kifejezés” órákon, addig itthon ők empirikus úton, kinkeservvel tanulják meg a játék- és gyakorlatsor összeállítását, az előkészítő fázis levezetését.

Az általam ajánlott gyakorlatokat a következő kategóriákba sorolom:

1. Bemelegítő gyakorlatok
2. Dinamizációs gyakorlatok
3. Légző- és hanggyakorlatok
4. Érintésgyakorlatok
5. Gyakorlatok tárgyakkal
6. Csoportos improvizációs gyakorlatok

Természetesen a felsorolt kategóriákon kívül másféle csoportokról is beszélhetnénk (pl. ritmusgyakorlatok, érzékelésfejlesztő gyakorlatok, kiejtésjavító gyakorlatok stb.), de én – a teljesség igénye nélkül – csak ízelítőt szeretnék adni egy-egy önkényesen kiválasztott gyakorlatfajtából.

1. Bemelegítő gyakorlatok

*A bemelegítés alkalmassá tesz a tevékenységben való részvételre, „felébreszti” a testet és az elmét: elfogadhatja a „fikciót”. Az érzelmeket, feszültségeket hordozó testnek a **kifejezésre** való fizikai előkészítése annak tudatosításával, hogy a test és a lelkiállapot között elválaszthatatlan a kapcsolat. A bemelegítés során*

megismertetjük a térrel a játékosokat (bejáratjuk a teret).

Ébredés

Körben állva játszunk el azt, hogy felébredünk (nyújtózkodás, ásítás stb.), a testünket dörzsölgetve hideg vízben lezuhanyozunk, majd törölközünk és felöltözünk.

Citromfacsarás

Körben állunk: egyenes háttal, a test vertikális helyzetét megőrizve, kis terpeszben lassan lábujjhegyre emelkedünk. Képzeltbeli citromból préseljük ki a levét, lassan, erővel közelítve sarkunkat a földhöz. Természetesen a talajt nem érinthetjük, hiszen ott a képzelt citrom. Többször is próbálkozhatunk, ügyelve az egyensúlyunk megtartására.

Séta-variációk

Sétáljunk, a teret jól kihasználva. A játékvezető tapssal bármikor megállíthatja a sétát azzal az utasítással, hogy a tapsra mindenki mozdulatlan legyen. A séta történhet lábujjhegyen, sarkon, külső vagy belső talpélen; különböző ritmusban, gyorsan, lassan (soha nem futva!), s lépésvariációkban: kis, hosszú vagy váltakoztatott lépésekben, de akár oldalirányban vagy hátrafelé is.

2. Dinamizációs gyakorlatok

A dinamizációs gyakorlatok egy részének az a célja, hogy a csoportos energiákat összegyűjtsük, más részének, hogy a résztvevőket „lehiggasszuk”, vagyis feloldjuk az egyéni feszültségeket. Fontos a térrel való ismerkedés: nem annak bejárása, hanem inkább a testtel való betöltése, a test adott térben való mozgáslehetőségeinek tanulmányozása.

Sövény

A térben szétszórt játékosok gyors (de nem futó) mozgással haladnak. Ha a játékvezető felkiált (pl.: Sövény), akkor lendületből és gyorsan át kell ugraniuk a képzelt akadályt. Más képzeletbeli akadályt is kijelölhet a játékvezető. Fő az egyensúly megtartása.

Esik az eső

„Semleges” sétéval kezdjük a gyakorlatot, majd a gyakorlatvezető narrációjára mindenki változtat a járásán. Például:

- Egyre nagyobb körülötte a tömeg.
- Esni kezd, nincs nálad ernyő.
- Lassan eláll az eső, s te kerülgeted a tócsákat.
- Meztláb vagy és szúr a talaj.

Harmonika

Nagy körben állnak a résztvevők. Valaki a kör közepére megy, s hanggal kísért, ismétlődő mozdulatokat hajt végre, majd helyremegy. Tapsra a csoport minden tagja a kör közepe felé indul, s a hangokkal kísérve megismétli az előző mozdulatokat. Helyükre mennek, s várják a következő gyakorlatozó mozgás- és hangajánlatát.

3. Légző- és hanggyakorlatok

A tanítás minden területén begyűjthető az ilyen típusú gyakorlatok gyümölcse. Sokszor hallunk panaszt nemcsak halkán beszélő, a mondatai közben energiáival rosszul bánó, gondolatai fontos részét beszédben kiemelni képtelen diákokról, de hasonló hibákat elkövető tanárokról is.

E gyakorlatok célja, hogy tudatosodjon a légzés folyamata, a hangfekvések és a hangerősség-szintek közti különbség.

Jó napot, asszonyom

Miután képzéstechnikáját elsajátítottuk, egy egyszerű kijelentést (megszólítást, tómondatot stb.) variálunk öt szinten: 1.) csak artikulálva 2.) suttogva 3.) normál hangerősségben 4.) kiáltva 5.) ordítva.

Ha a különbség mindenkiben tudatosodik, a körbeálló játékosokat megszámozom az öt szám valamelyikével. Egymás után a bal oldali szomszédhoz fordulnak, s a számuk jelezte hangerősséggel neki mondják el a mondatukat.

Hangátadás

A játékosok körbeállnak. Az első játékos a kinyújtott tenyerére „hangot helyez el”, s kitarja addig, míg a mellette levő át nem veszi. Az óvatos átadás pillanatában a hang együtt szól két játékos szájából. Ha a han-

got átvevő keze a szája vonalához érkezett, elfelejti az előző hangot, s újat helyez a „tálcára”, továbbadva azt a baloldali szomszédnak. Vigyázat, a gyakorlat akkor hatékony és esztétikus, ha lassú és figyelmes.

Mondatnyújtás

Kidolgozott példákat olvashatunk az alaplevegővel kimondott egyre hosszabb szólamokra Oroszlány Péter: *Könyv a tanulásról* című művének 78-79. oldalán (AKG Alapítvány, 1994) vagy Montágh Imre: *Figyelem vagy fegyelem?* (Holnap Kiadó, 1996) című könyvében. Ha e mintákra kreatív gyakorlatot szeretnénk kialakítani, a körbeálló játékosok kezdő embere egy tőmondatral indítson, s mindenki bővítse egy-egy elemmel az előtte elhangzottat. Itt természetesen az alaplevegő intenzitására és beosztására kell ügyelnünk.

Halk-hangos

Egymástól kb. 5-6 m távolságra – szembe – két sor játékosot állítok fel. A szemben állók a párok – arra koncentrálnak, hogy eljusson hozzájuk az üzenet. Váltakozva szituációkat adok, amelyekben kommunikálniuk kell, például:

- egy forgalmas út választ el benneteket egymástól
- alszik egy kisbaba a gyerekkocsiban, nem akard felébreszteni
- nem akard, hogy más is meghallja az üzenetedet stb.

4. Érintésgyakorlatok

Fiatalok között gyakran találkozunk azzal a problémával, hogy nem szeretik, illetve nem tudják egymást intelligensen megérinteni. Pedig az érintésnek a kommunikációban nagy szerepe van: sokszor konkrét információt hordoz.

Ne hagyj el

A résztvevők kettesével dolgoznak. A párok mindig egy-egy testrésszel érintkeznek egymással, finoman. Később a két testrész érintkezésével komolyabb „mutatványokra” is képesek lesznek: pl. a fej, a hát érintkezésével leülni.

Vakvezetés

E gyakorlat bizalomjátékként közismert – most az érintést helyezzük a központba. Egy becsukott szemű játékos a karjánál fogva – később egyre lazuló érintéssel, néha az érintés teljes megszüntetésével – vezet egy másik játékos. Az apró zajok, a testek melege, energiái – mind jelként szolgálnak ehhez a teljes csendet és koncentrációt követelő gyakorlathoz.

Üzenetátadás

Szoros körben állnak a játékosok. Valaki elindít egy „üzenetet”, amely a másik érintésével fejeződik ki. A megérintett játékos az üzenetet rögtön továbbadja a balról mellette állónak. Közben ugyanolyan irányba, később ellentétes irányba más üzenetek is elindulhatnak. A lényeg: minden egyes üzenet pontos továbbadása.

Találkozás

A becsukott szemmel, lassan mozgó játékosok találkozáskor kezet fognak, majd ki kell találniuk, hogy kivel is fogtak kezet. (Csak összeszokottabb csoportban játszatható az a változat, amely során a találkozó óvatosan megtapogatják egymást, s így próbálják kitalálni, ki kivel találkozott.)

5. Gyakorlatok tárgyakkal

A gyakorlatok során mindenféle egyszerű tárgy alkalmazható. A tárgy itt nem más, mint jó ürügy a játékra, hisz használata során az egyén kapcsolatba kerül a térrel. Gyakran kiszámíthatatlanok a gyakorlat kiváltotta reakciók: igen ritka az ugyanarra a tárgyra azonosan reagáló résztvevő. A tárgyaknak gyakran csak térkijelölő funkciója van (kitűnően használhatók például a székek).

Tárgy-imitálás

A játékosok körbeállnak. A kör közepére kiteszünk egy egyszerű tárgyat. Akinek ötlete van, felveszi azt, s „imitál” vele egy másik tárgyat. (Így lehet például a középre kitett botból hegedű, fogkefe, ceruza, de akár tengeralattjáró is.)

Hegymászás

Körberakok székeket (ülésükkel befelé), annyit, ahány játékos van. Egyenként indítom a játékosokat, akik a széken álló társaik segítségével – mindegyik széken áthaladva – megkerülik a képzeletbeli szakadékot. Fontos a kölcsönös segítség, egymás óvása.

A későbbiek során együtt is indíthatom, ellenkező irányba a játékosokat, akiknek dolgát az együttes mozgás igen megnehezíti. Cél, hogy senki se pottyanjon a „szakadékba”.

Szószerk

A térben szabadon sétáló játékosok közé elhelyezünk egy széket. Ha valakinek valami mondanivalója van, feláll a székre, megvárja míg a többiek megállnak, mindenki ráfigyel, s elmondhatja 1-2 mondatát. Majd le száll, átadva ezzel a széket a következő „szónoknak”. Újrakezdődik a séta.

Székadogató

Egy sor széket rakunk ki, eggyel többet, mint ahány játékos van. Az első széket üresen hagyjuk, a többire feláll egy-egy ember. Az első rálép az üres székre, a többi követi őt a mellette felszabadult székre. Az utolsó széket kézzel kézre előreadják, s minden kezdődik előlről. A gyakorlat addig folytatódik, amíg nem hangolódik össze tökéletesen a csapatmunka.

6. Csoportos improvizációs gyakorlatok

*Az improvizációs gyakorlatok során a résztvevők a szabadságot fedezhetik fel. Azt a fajta szabadságot, amely bizonyos egyszerű szabályok betartása árán csodát tesz az egyénnel, mert megtanítja vele, hogy fantáziája révén minden bőre belebújhat, minden érzést érezhet s minden gondolatot kimondhat. A legegyszerűbb csoportos improvizációs gyakorlat a **tabló** és a **hangosított tabló**. Improvizációra épül a drámaórai **jelenetek döntő többsége**, éppúgy, mint a konvenciók egy része. Egyiknek a másikba való fejlesztése merész, de alkalmanként kivitelezhető „drámás” fogás. A tabló gyakorlatként is játszható, szabályainak ismeretében elég a címet megadni (pl. *A pályaudvaron; A fogorvosi váróban; A gazdag külföldi rokon hazalátogat; A Valmy csata stb.*), majd egy gyors megbeszélés után – gyakorlottabb csoportoktól – pazar szerepfelvételeket láthatunk.*

Szinkronizálás

Két személy a játszó, kettő a hang. (Egy adott játszóhoz végig ugyanaz a személy adja a hangot.) Megadjuk a szereplőket és a helyzetet: pl. kofa és háziasszony – zöldségvásárlás a piacon. A szereplők gesztusokkal alakítják a történetet, a hangok „szinkronizálják” őket. Fontos lassú tempóra fogni a négy játszót, hiszen a gyakorlat közben sokfelé kell figyelniük, hogy teljes szinkronban legyenek egymással. Ez a tevékenység a nyelvtanulás minden fázisában hasznos: a bemutatkozástól egész a legbonyolultabb konfliktusok nyelvi megfogalmazásáig.

Kliségvár

A bennünk és környezetünkben élő mechanizmusok felismerése céljából ajánlott e gyakorlat. Körbeülünk, s behunyt szemmel dolgozunk. Egy adott témában (szülő-kamasz, orvos-beteg stb.) az agyunkba ötlő klisék, frázisok kimondása a cél, természetesen egyes szám első személyben.

Énekkar

Nemcsak szavakkal és mozdulatokkal, de egyszerű hangokkal is improvizálhatunk. Körben állva és csukott szemmel ajánlatos dolgozni. Aki készletet érez, ismétlődő hangot (hangokat) ad ki, majd az újabb vállalkozók bekapcsolódnak. A „koncert” során természetesen mindenki keresi a közös produkcióba belesimuló vagy az abból épp kirívó egyéni hangot: így a produkált hang változtatása lehetséges. A gyakorlatvezető néha érintéssel elhallgattathat vagy újraindíthat bizonyos hangokat, elmenve egészen a „szólóig”.

Ritmusgép (vagy: Hangosgép)

A gyakorlat során körbeállnak a résztvevők. Az első vállalkozó középre megy és ritmikus hangeffektusokkal kísért mozgást produkál. (Előzőleg figyelmeztessünk mindenkit: olyan mozgás- és hangelemekkel „álljanak elő”, melyeket szükség esetén hosszasan is képesek ismételtetni.) A következő vállalkozó az előző „produkcióhoz” kapcsolódva szintén létrehozza a saját „gépelemét”. (A kapcsolódást elég a testközelséggel jelezniük.) A többiek folytatják, s így végül összeáll egy olyan gép, amelynek minden alkatrésze külön életet él. Egy bizonyos rutin kialakulása után a gép mozgását tapssal leállíthatjuk, s újraindíthatjuk: az újratekintéssel semmi gond nem lesz, hiszen mindegyik játszó fejében folytatódik a ritmus.

Irodalom:

1. M. Vielmas: *Activités ludiques* (Clé International 1990)
2. Boal: *Jeux pour acteurs et non-acteurs* (La Découverte/Poche 1997)
3. Boal (idem, 79.o.)
4. Claire Kramsch: *Interaction et discours dans la classe* (Hatier 1991)
5. Kaposi László: *Játékkönyv* (Szinházi füzetek IV.)
6. Vielmas: *Activités ludiques*
7. Landier – Barrel: *Expression dramatique – théâtre* (Hatier 1991)
8. Héril – Mégrier: *60 exercices d'entraînement au théâtre* (Retz, 1992/8)

Híres emberek

Cecily O'Neill¹

Az alábbi példa az időbeli viszonyok drámán belüli manipulációjának néhány lehetőségét villantja fel. Ebben a tizenhárom-tizennégy évesekkel végzett munkában a tanár két kérdéssel indítja a foglalkozást. E kérdéseket a körülmények sugallják, és lehetővé teszik a résztvevőknek, hogy egyénített szerepüket fokozatosan alakítsák ki.

A tanár vázolja a szerepelvárásokat. A csoport minden tagja nagyon híres ember, és szakterületükön, foglalkozásukban mindannyian a csúcson vannak. Hírnevüket saját munkájuk alapozta meg, azaz nem családjuk vagy házastársuk révén jutott osztályrészükül. Egyikük sem valóságos személy (azaz nem ma élő, ünnepezt híresség). A játékba úgy is beléphetnek a tanulók, ha kezdetben még nem tudják eldönteni, mi is tette híressé az általuk játszott figurát.

EPIZÓDOK

Egy tévé-show házigazdájának szerepében a tanár köszönti a résztvevőket, és elmondja, hogy a mai műsorban a hírnév előnyeiről és hátrányairól fognak beszélgetni. Megkéri őket, hogy egy-egy rövid mondatban mondják el, mi a legjobb abban, ha valaki híres. A válaszok sejt-hetőek: ismertség, pénz, tisztelet, szabadság, anyagi javak stb. Néhányan már ekkor meghatározzák működési területüket: „tudósként elmondhatom...”, „a zene mint üzlet...”. Amikor mindenkit meghallgatott, a műsorvezető felteszi a kérdést: „És mi a legrosszabb az Önök számára abban, hogy híressé váltak?”

A tanulók kisebb csoportokban állóképeket készítenek. Családi fényképek ezek, melyek a híres embert gyermekkorában ábrázolják. A kép valamelyik elemének a gyermek későbbi hírnevét megalapozó képességre, ismeretre vagy tulajdonságra kell utalnia. A csoport minden tagjáról készül ilyen „fénykép.”

Most, hogy a képzeletbeli világ felépítése megkezdődött (nem egy megjelenített helyzeten, hanem a tanulók által létrehozott szerepeken keresztül), a tanár **narrálja** az eseményeket. Valamilyen – szellemi, fizikai, érzelmi – krízishelyzet következtében a hírességeknek fel kell hagyniuk eddigi tevékenységükkel. A problémának valami olyanak kell lennie, melyet a hírességek nem szívesen osztanak meg a körülöttük élőkkel, a sajtó ugyanakkor nagyon szeretne kiszimatolni. A híres emberek elhatározzák, hogy az otthonuktól távol töltött időszak lezárásaképpen végleg hazatérnek. A dráma tehát a változás pillanatában kezdődik, azaz amikor a híres emberek sikereik csúcán vannak, azonban nem képesek szembenézni helyzetük megrendülésével. Ezen a ponton a tanár páros munkára kéri a tanulókat, melyben a pár egyik tagjának egy időre ki kell lépnie eddigi szerepéből.

A pár egyik tagja a híres ember, a másik pedig valamilyen közeli munkatársa: ügynöke, menedzsere vagy titkára. A híres ember felhívja telefonon a másik szereplőt, annak érdekében, hogy lemondja közeljövőben tartandó előadókörútját, koncertjét stb. anélkül, hogy magyarázatot adna döntésére. A munkatárs feladata, hogy rábeszélje a híres embert a már megkötött szerződések betartására.

DRÁMAI TARTALMAK

A tévé-show mint találkozási forma ismerős és határozott korlátokat teremt a beszélgetés számára. További korlátot jelent a két **kérdés** is. A tanár szerepe itt elsősorban az, hogy segítsen a tanulóknak a szerepek fokozatos kialakításában. Néhány kifejezést megismétel, reagál az elhangzottakra, megpróbálja elmélyíteni a válaszokat. A második kérdés már átgondoltabb válaszadást igényel a tanulóktól. A hírnév itt nyűgként, fenyegetésként jelenik meg, illetve olyan valamiként, melynek megőrzése feszültségeket kelt.

A tanulók itt izgalmas idősíkváltással találkozhatnak. Míg az első feladat a **jövőbe** nézést várta el tőlük, itt most a **múlttal** foglalkoznak. A létrehozott képeket a megjelenített személy képességei szempontjából elemezzük.

A párbeszéd alatt a tanulók egymásnak háttal ülnek, hogy a szemkontaktus ne játszhasson szerepet a beszélgetésben. A szereplés lemondásának oka rejtve kell maradjon. A helyzet a híres embert játszó tanuló viselkedése következtében **játék**-elemeket hordoz.

¹ A fordítás alapjául szolgáló szöveg: O'Neill, C.: *Drama Worlds – A Framework for Process Drama*, Heinemann, Portsmouth, NH, 1995, 104-109. old.

A tanár a páros játékban munkatársat játszó tanulókkal megbeszéli a hírességek állapotát. Felszínre kerülnek a különböző félelmek, gyanúk és aggodalmak.

Itt ér véget az első foglalkozás. Annak érdekében, hogy a második foglalkozáson felidézhetővé váljon az előző alkalommal létrehozott érzelmi állapot, a tanár a „Pruie” nevű játékkal indítja a foglalkozást.

Ebben a játékban az egyik játészó lesz „Pruie.” Ő a játék egész ideje alatt csendben marad, míg a többiek becsukják a szemüket, és járkálni kezdenek a teremben. Ha hozzáérnek valakihez, megszólítják: „Pruie?” Amennyiben a másik nem válaszol, ő Pruie. Az eddig csukott szemű játékos kinyitja a szemét, és megfogja Pruie kezét, és most már ketten sétálnak némán a teremben. A játék akkor ér véget, ha már mindenki hozzákapcsolódott a lánchoz.

A következő lépésben annak a szülővárosnak a képét kell megteremtünk, ahová a híres emberek most visszatérnek. A tanulók becsukják a szemüket, és egy-egy mondatall mindannyian hozzátesznek valamit (látványt, hangot, vagy egyéb emlékeket) a közösen kialakítandó belső képhez.

A tanár megkérdezi a résztvevőket, hogy a híres emberek szerepében szeretnék-e folytatni a munkát, vagy inkább a városka lakóit játszanák a továbbiakban. A tanulók körülbelül fele marad a hírességek szerepében; a többiek iskolatársakká, szomszédokká és egyéb ismerősökké válnak, akik már híressé válásuk előtt is ismerték a városka közismertté vált szülőtteit.

A tanulók párban dolgoznak; egy híres embert és egy ismerőst játszó kerül egy párba. Véletlenül találkoznak egymással valahol, ahol zavartalanul beszélgethetnek. A híres ember már tudatában van saját válsághelyzetének, ugyanakkor nem biztos, hogy szívesen is beszélne róla.

Az ismerősöket játészók és a tanár kiscsoportos beszélgetést folytatnak azokról a hírességekről, akikkel most találkoztak. A tanulók többsége szinte sajnálja a híres embereket, mások irigykedve nyilatkoznak volt barátjuk hírnevét illetően. Néhány beszélgetésben a hírességek megosztották problémáikat régi ismerőseikkel.

A tanár a hírességeket játészókkal hazalátogatásukról beszélget. Megadta-e nekik ez a látogatás azt a belső békét, nyugalmat, amit vártak tőle? Hogyan látják most városukat? Többen kiábrándultan és cinikusan nyilatkoznak, bár néhányan elmondják; felvillant előttük annak a képe, hogy milyen is lehetne az életük, ha otthon maradtak volna.

Ezen az éjszakán a városka lakói felidézük fiatalságukat, és egy olyan eseményt, amikor valamiben megsegítették, megmentették vagy éppen túlszárnyalták mára híressé vált ismerősüket. A tanulók kiscsoportos munkában megjelennítik ezeket a helyzeteket.

A tanár egy olyan könyv- és televíziós sorozat szerkesztőjének szerepében találkozik a városlakókkal, mely a híres és gazdag emberek életével, elsősorban a velük kapcsolatos botrányokkal foglalkozik. Hallotta, hogy a lakosok több ilyen hírességgel szoros kapcsolatban állnak, ezért szívesen ajánlana akár nagyobb összeget is egy-egy

A híres embereket játszó tanulók e megbeszélés **közönségként** vannak jelen. A folyamat során elgondolkodhatnak „saját” állapotukról, illetve helyzetük mások életére tett hatásáról.

A **játék** a kirekesztettségről és bizonytalanságról szól, a résztvevőkben pedig feszültséget kelt. A játék ugyanakkor nem kötődik magához a drámához.

A közös „tájképfestés” egy olyan kis közösség képét teremti meg, ahol az évek múlása viszonylag keveset alakít a környezeten.

Igen intenzív találkozás jön itt létre. A hírességek felidézük **múltjukat**, az ismerőssel együtt átélt **emlékeket**, melyek között lehetnek fájdalmasak is. A párok némelyikénél előfordulhat, hogy nehezen találják meg a közös hangot.

A tanulók itt reflektív jellegű tevékenységet folytatnak. A híres embereket játészók ismét **közönségként** hallgatják végig a beszélgetést, így hallhatják, hogy az általuk játszott figurát mások magányosnak, elesettnek, illetve lekezelőnek és arrogánsnak látják.

Itt a városlakók válnak **közönséggé**, és szembesülnek mindazzal, amit a hírességeket játészók róluk és városukról mondanak. Az esetek többségében a hírességek véleménye elmarasztaló, néha pedig egyenesen ellenséges.

A csoport másik fele ismét **közönségként** szembesül a jelenetekkel. A városlakók lehetőséget kapnak arra, hogy kifejezzék saját, soha be nem teljesült álmaikat és vágyaikat. A **múlt** megelevenedik.

A szerkesztő tulajdonképpen ismerőseik elárulására szólítja fel a városlakókat. A csoporttagok közül néhányan elszörnyednek az ajánlat hallatán, mások azonban szívesen megismertetnék a nagyközönséggel a híres emberek valódi arcát. A tanár nem várja el, hogy ezen a ponton döntés szülessen.

„szaftos” történetét.

A hírességek még egyszer találkoznak régi ismerőseikkel, akik közül néhányan bevallják, hogy megkereste őket egy pletykaműsor szerkesztője. Mások nem szólnak erről. A híres emberek beavatják ismerősüket a jövőre vonatkozó elképzeléseikbe: némelyikük úgy határozott, hogy otthon marad, mások visszatérnek munkájukhoz.

A tanulók, kiscsoportokban dolgozva olyan újságszalagcímet és cikket készítenek, mely feltárja, hogy a híres embert vajon elárulták-e barátai, illetve visszatért-e otthonába, vagy továbbra is a munkájának él.

Az utolsó epizód, páros munkában. A híres emberek elképzeli, vajon milyen lesz, amikor pályafutásuk végén egy fiatal újságíró kérdezi őket életútjukról. A hírességek felidéznek azt a pillanatot, amikor hazatértek, hogy túljussanak életük válságos periódusán, illetve beszélnek az azóta eltelt évekről is.

Ezt a párbeszédet természetesen nagyban befolyásolja az előző epizód, ugyanakkor fontos, hogy az alapvető társadalmi normákat egyik fél se sértse meg. Itt tehát a **szerepen belüli szerepjáték** zajlik.

A híres emberek életének többféle változatát dolgoztatják itt ki a tanulók. Ez az epizód ismét a **jövő** felé tekint.

Annak ellenére, hogy ez a reflektív tevékenység a távoli **jövőbe** néz, nagyon erősen a **múltban**, az akkor átélt eseményekben gyökeredzik. A híres embereket játszók-nak a korábbi epizódokhoz hasonlóan itt is ki kell alakítaniuk a figura múltját és jelenét, ugyanakkor el kell gondolkodniuk sikereiken és kudarcaikon.

Ebben a folyamatdrámában a múlt és jövő egymásra hatásának lehetünk tanúi. A történet nem lineárisan, hanem egy sor feszültséggel teli találkozásokon keresztül halad előre. Folyamatos feszültség van jelen a híres emberek múltját és jövőjét illető kérdések tekintetében.

Ha a folyamatdráma jelentős és jelentésteremtő drámai formát akar öltetni, akkor fontos, hogy a résztvevők az egyes epizódok során érzékenyek legyenek az idő mint *szerkezeti* elem meghatározó szerepére, illetve hogy megértsék és alkalmazni tudják az idő kezelését segítő, a dráma szerkezetét alapvetően befolyásoló konvenciókat. Annak felismerése, hogy a dráma epizódokon, azaz kisebb cselekvési egységeken keresztül is szerkeszthető, a résztvevők számára a dráma időkezeléséről való tanulás döntő jelentőségű eszköze lehet. Még a legrövidebb improvizáció is hordozhat a múltbeli eseményekre és szándékokra, illetve a jövőbeni következményekre utaló mozzanatokot. Azáltal, hogy jelenetszerű szerkesztésmódot követ, azaz felvilágitja a dráma időkezelési módjaiban rejlő lehetőségeket, a drámatanár lehetőséget nyújt a résztvevők számára e mozzanatok feltárására és kifejtésére. Olyan elemeket vagy epizódokat választhat a munka tárgyául, melyeken keresztül lehetővé válik az idő egyes dimenzióinak kiaknázása, azaz a múlt, jelen vagy jövő hangsúlyozása. A folyamat epizódokra bontása ugyanakkor nem azonos a dráma széttördelésével vagy az ötlet-szerű ide-oda ugrásokkal. Az epizódok egymásutánosságát a résztvevők bevonódásának és távolságtartásának, a feszültség megteremtésének és megszüntetésének szándékolt ritmusa szabályozza. Egy heves érzelmet kiváltó vita vagy párbeszéd után beiktathatunk valamilyen, a múltat vizsgáló reflektív munkaformát, vagy egy olyan tervezési szakaszt, melyben a jövőbeni lehetőségekre vonatkozó elképzelések kerülnek felszínre. A múltba való visszanyúlás, illetve a jövőbe való előrettekintés során a jelenetben szereplő figurák megerősíthetők, újragondolhatják vagy újrateregethetik korábbi viszonyrendszerüket.

Ez a jelenetszerű szerkesztésmód megnöveli az egyes jelenetek időtartamát, felszabadítja a résztvevőket a hosszan tartó improvizációban való jelenlét feszültségei alól, ugyanakkor a munka jelentésteremtő erejéhez elengedhetetlen ritmust és folyamatosságot teremt. A folyamatdráma epizodikus szerkezete, melyet az időkezelés mint fő szerkesztő elv vezérel, lehetővé teszi a résztvevők számára, hogy elidőzzenek a múltban, ezzel egyidejűleg azonban megteremtsek a jelent, és előrevetítsék a jövőt. Bármilyen múlandó legyen is, illetve bármennyire hagyományos vagy újszerű formát öltson is, minden színházi aktus (és így a folyamatdráma is) az állandóan megújuló átváltozásokon keresztül lesz úrrá a múlt időn.



A fordító utószava

A fenti szemelvény forrásául szolgáló új kötetében Cecily O'Neill *folyamatdráma* névvel illeti az általa ismerttetett és elemzett tevékenységet. Könyve bevezetőjében a szerző a következőképpen magyarázza szóhasználatát: „A folyamatdráma (*process drama*) megnevezés a ‘tanítási dráma’ kifejezéssel lényegében azonos tartalmúnak tekinthető. E kifejezés Ausztráliában és Észak-Amerikában az 1980-as évek vége felé terjedt el; a megnevezés használata mögött az a törekvés húzódott meg, hogy ezt a fajta dramatikus tevékenységet megkülönböztessék a kevésbé összetett vagy kisebb igénnyel fellépő improvizatív formáktól, illetve elhelyezzék azt a szélesebb drámai és színházi tevékenységformák rendszerében.” (i.m., xv. old.)

Egy új fogalom, különösen szakkifejezés felbukkanása esetén a hazai (dráma)pedagógia köreiben sajná-

latosan gyakori jelenség, hogy egyesek csak legyintenek, és sutba hajítják az átgondolásra azért talán mindenképpen érdemes új szót, mások viszont úgy kezdik használni azt, mintha máris teljes mélységében ismernék a fogalom mögött meghúzódó tartalmakat és összefüggéseket.

Sajnos, e két szélsőséges tábor malmára hajtja a vizet Cecily O'Neill idézett definíciója is. Sorait olvasva ugyanis úgy tűnhet, hogy itt valóban nincs szó semmi másról, mint a mára már végre bevezetett és elfogadottnak tűnő *tanítási dráma* szűk(?) körben alkalmazott újabb elnevezéséről. A könyv (és, szerencsémre, a szerzőnek a témát érintő előadásai) ismeretében azonban elmondhatom, hogy bár megközelítésmódjában természetesen nagyon sokban hasonlít a Dorothy Heathcote és Gavin Bolton nevével fémjelzett drámaértelmezéshez, Cecily O'Neill arra tesz kísérletet, hogy a színház és a dráma világa közti kapcsolat szálait az eddigieknél jóval szorosabbra húzza. Minderre az elméleti jelentőségű kérdéseken túl azért is volt nagy szükség, mert a brit és amerikai közoktatás konzervatív irányítói a produkciós tevékenységet a közelmúltban a tanítási drámánál jóval inkább előtérbe helyezték, illetve támogatták.

Cecily könyve tehát egyfajta bizonyíték: a két megközelítésmódot nem egymással szemben, hanem csupán egymással összhangban, sajátosságaikat és egymásra hatásaikat megértve lehet és kell szemlélnünk. (És ez az üzenet persze már nem a brit és amerikai közoktatás szereplőinek szól...)

Még egy megjegyzés ide kívánczik a szerkesztő és fordító részéről: a fenti foglalkozást nem tartom igazán jó foglalkozásnak. Mindazt, amiről a szerző a vázlatot követő rövid elemzésben szól (időkezelés, epizodikus szerkesztésmód stb.), valóban jól példázza a fenti óra, a tanár által alkalmazott konvenciók és sorrendjük ugyanakkor erőteljesen manipulált szerkezetet hoznak létre. (Bevezetőjében – igaz, csak az időkezelés tekintetében – maga Cecily O'Neill is beszél a manipulációról, a fenti vázlatban azonban szerintem ennél jóval többről van szó.) Kár.

Az órát követő gondolatokat, elveket ezzel együtt hasznosnak, megfontolásra érdemesnek tartom, és bírom benne, hogy megtermékenyítőleg hatnak drámatanári munkánkra.

Fordította és az utószót írta: Szauder Erik



Vatai Éva Párizsban készült riportjai

Roger Deldime, a brüsszeli *La Montagne Magique* színház igazgatója. Az általa vezetett intézmény kettős szerepet tölt be a belga színházi életben: előadásai gyermekeknek és fiataloknak szólnak, s jelentős részt vállalnak a tanárok színházi képzésében is. Ez évente több ezer előadást, s két éve alatt mintegy 2000 hosszú képzési időtartamban felkészített tanárt jelent.

– *Az utóbbi időben egyre nagyobb energiákat fordítotok a tanárok színházi képzésére. Mi az oka ennek?*

- Belgiumban a színház nem hivatalos iskolai tantárgy. Ha a tanárok és a diákok ezzel foglalkoznak, akkor szabadidejükben teszik. Egyébként ennek előnye is van: legalább a színház nem kap iskolai osztályzatot. Hogyan is lehetne osztályzattal mérni a kreativitást, a színházi gondolkodást? Aki képzésre jön hozzánk, önkéntes alapon teszi. Nekünk ez jó, hiszen részben ettől függ a jövőben, hogy a fiatalok látogatják-e az előadásainkat. Az iskola egy-két jól képzett pedagógus segítségével sokat tehet a színházért. És egyre inkább látják, hogy a színházat nem lehet csak úgy megkerülni, mert nem elhanyagolandó tényező a fiatalok formálásában.

– *Milyen fajta színházra gondolsz? És milyen nyelven?*

– Színház csak egy van: a színház. Ha valami cédulát ragasztunk rá, azt csak az értékesítés miatt teszi. Nézd meg pl. Québec-et, a színházat csak úgy, hogy színház nem lehet eladni. Az oktatásban is körülveszik a vizuális kultúra különféle formáival: video, képregény, informatikai ismeretek... A színház sok elemből álló kifejezésforma, külön nyelv... plurális nyelv. Az összetevői – pl. beszéd, díszlet, mozgás, világítás stb. – mind egy dolog szolgálatában állnak. Ahogy Kantor mondta, a színház az emóció és a reflexió helyszíne. Ez azt jelenti számomra, hogy a jó színház úgy hat az érzelmeinkre, hogy aztán rögtön kiváltja a gondolkodást is. Ehhez persze az kell, hogy a nézőnek kedve támadjon végighallgatni bennünket.

– *Tehát a néző mindig szemben ül az előadással, s ő az, akire hat az előadás.*

– Kipróbáltuk azt is, hogyan késztetni őt cselekvésre.

– *Boal koncepciójából indulsz ki, mikor ezt mondd?*

– Augusto Boal módszere fantasztikusan hat a diktatúrákban. Átültetve a demokráciába, sokat veszít politikai dimenziójából, de ma is használható módszer, főleg a fiatalok körében. Mert igenis elnyomottak, vagyis ki vannak szolgáltatva, pl. a pénz hatalmának. Van egy darabunk, a *Maison brule*, amely arról szól, hogy néhány külvárosi fiatal egy régi, lepusztult moziépületbe fészkel be magát. Otthon érzik magukat, s elhatározzák, hogy a dolgok rendjének társadalmilag is megfelelően kérvényezik a polgármester hozzájárulását: hadd tehessék rendbe az épületet, hadd válhasson otthonukká. Az engedély megérkezik, dolgoznak, fűnfaragnak, s berendezik a saját kis világukat, de a polgármester helyettese közben jó pénzért eladta az épületet, jönnek a telekspekulánsok, kitűrik a fiatalokat. Mikor a helyzet véglegessé válik, az egyik fiatal öngyilkos lesz. Itt áll meg a történet. Innen mindent újrájátszatunk a nézőkkel fórum-színház formában. A fiatalok nemcsak hogy másképp „játsszák el” a jelen és a jövőt, mint ahogy jelenlegi világunk logikája diktálja, hanem azt gondolom, hasznos tanácsokat is adhatnak alakulásáról. Az egyik előadás után nem akarták elhagyni a termet. Órákig beszélgettünk, vitatkoztunk, követelték, hogy Brüsszel polgármesterei is jöjjenek el közénk.

– *Ez már dráma a javából!*

– Én a dráma elnevezésről mást gondolok, mint az ittlévő dráma-szakemberek. A dráma szerintem a színházi gondolkodás első fázisa. A továbbiakban jutunk el a teatralizációhoz. A színház mindig előadással kell, hogy végződjön. Nem mond igazat, aki ezt mondja: „én drámázok, tehát színházat csinállok”. De hogy lemérjük a két dolog – a dráma és a színház – hatékonyságát, el tudok képzelni egy olyan kísérletet, hogy egy drámatanárnak adok egy 15 fős csoportot, egy színházzal foglalkozónak szintén. Feldobok egy témát, s időt adok nekik. Aztán vessük össze, hogy melyik csoport mit hoz ki a témából, meddig jut el a gondolkodásban!...

– *Az előbb azt a szót használtad, hogy teatralizáció. Meg aztán ott van az is, hogy teatralitás. Gondolod, hogy ezeknek a fogalmaknak mindenki ugyanazt a jelentést tulajdonítja, mint te?*

– Á, dehogyis! A múltkor egy konferencián voltam, csupa jeles szakember társaságában. Kívülről nézve azt gondoltam: „Na ezek biztos megértik egymást!” Épp ellenkezőleg! Süketek párbeszéde volt!

Itt az idő, hogy tisztába tegyük a színházi fogalmakat. Én mindig egy olasz kollégánő *A modern szín* című könyvét veszem alapul, vagy a Pavis és Corvin szemiotológiai meghatározásaiból indulok ki, ott kristálytisztán le van írva, amivel már foglalkoztak. Amivel még nem, arról szótárt írunk egy spanyol kollégával. Nincs kedved társulni? Érdekes lenne, hogy látja valaki más Európa másik csücskében. Mert a lényeg az, hogy tisztázni kell végre a terminológiát.

– *Köszönöm, de várok, amíg mások kiszemzedik magukból az elméletet, én hadd maradjak a gyakorlatnál!*



Joe Winston, a Warvick Egyetemen drámatanár, *Jonothan Neelands* munkatársa. Meglepetten fedeztem fel a meghívott előadók sorában, hiszen ő nem az idegen nyelvű színjátszás éllovasa, mégcsak nem is frankofón országból jött. Angol ő a javából, viszont kiválóan beszél franciául.

– *Téged, a dráma elismert szakemberét, vajon mi célból hívtak meg erre a konferenciára, ahol a frankofón színjátszás oktatásbeli helye a fő téma?*

– Én képviselem itt a furcsa ízlést. Tudják, hogy én más szemszögből nézem az eseményeket. A franciák annak idején sokat csatáztak az angol képviselőkkel az IDEA-ban. Bennem olyan angolt látnak, aki beszél a nyelvüket, szereti a kultúrájukat és megérti őket, viszont a drámával foglalkozik Angliában. Azt gondolom, hogy az ittlétem pozitív jel – a franciák kezdik elfogadni az övéktől különböző színházi megközelítéseket, s felismerni azokban az övékével közös vonásokat.

– *És Angliában létezik-e konfliktus színház és drámatanítás között?*

– Igen, létezik, de ezzel a legtöbb tanár már szerencsére már nem foglalkozik. A két terület egyre közelebb kerül egymáshoz, a dráma lassan, de biztosan elnyeri helyét. Napjainkban nagyon pontosan kell használnunk a megjelöléseket. A haladás egyre inkább arra kényszeríti a drámásokat, hogy tárgyilagosan definiálják kapcsolatukat a színházzal, vagyis hogy világosan megfogalmazzuk, milyen fajta színház is a dráma. J. Neelandsnek májusban jelenik meg az ebben a témában írt könyve a középiskolások számára, a barátommal szintén májusban jelentetünk meg egy munkát az általános iskoláknak. Mindkét könyv abból indul ki, hogy a színház és dráma felosztása nem használ a tanároknak.

– *Rendben van, de ehhez világosan kell meghatározni a dráma helyét a „színházcsinálásban”? Mert itt egyesek szerint a dráma nem más, mint anglofón színházi technika.*

– Hát nem egészen! Nem technika, hanem pedagógia és színházcsinálás az iskolában. Azzal a különbséggel, hogy a színházban társulattal dolgozol, az iskolában meg egy csapat gyerekekkel. A technikáját és filozófiáját

Angliában dolgozták ki, aztán Kanadában, Ausztráliában, Norvégiában és Magyarországon fejlesztették tovább.

Különbséget kell tennünk dráma és tanítási dráma (DIE) között. A dráma rugalmasabb, a tanítási dráma már szinte fogalomrendszerre vált. Mostanában inkább „Process Drama”-ról beszélnek, amely többé-kevésbé a DIE megalapítójának (D. Heathcote, Gavin Bolton) elméletéből táplálkozik, de nem épül annyira baloldali ideológiára.

– És hol van a rendszerben az idegen nyelvű színjátszás helye, vagyis e konferencia témája?

– Megvan a helye, mint ahogy mindennek, ami a színház eszközeivel dolgozik. Folytasd, amit eddig csináltál, az nagyon jó. Érvényes megközelítés, amely még szélesebbé tárja a kapukat a fiatalság álmai felé. Nem kell feltétlenül eszmei kapcsolatokat keresni a drámával. Ha valami működik, akkor folytatni kell. Viszont idegen nyelven is lehet drámázni, csak jó fókuszváltás kell hozzá. El kell dönteni, hogy mi a fontosabb számkra, az, hogy ne csináljunk nyelvi hibákat vagy más. Ez a kérdés engem is foglalkoztatott egy időben, hiszen nyelvtanár vagyok.

– És mostanában mivel foglalkozol?

– Tanítói pályára készülőknek tanítok drámapedagógiát, valamint színházi módszereket (pld. Storytelling in the Theatre), J. Neelands-szel DIE-t tanítok az egyetemen. Sok külföldi hallgatónk van. Pedagógiai és elméleti kutatásokat végzek: decemberben jelenik meg a „Drama, Narrative and Moral Education” című könyvem, amelyben a dráma számára keresek helyet az alapfokú oktatásban, elsősorban a népmeséket használva fel az erkölcsi értékek vizsgálatához. Nagyon sajnálom, hogy egyre kevesebbet tanítok, pedig a drámát a gyakorlatban kell működtetni. Gyerekek kellene hozzá, nekünk tanároknak pedig szükségünk van a gyerekekkel való intenzív jelenlét inspiratív hatására.

– Árulj el egy műhelytitkot! Hogy dolgozik J. Neelands?

– Szikrázik az agya munka közben. Karizmatikus egyéniség. Mindent megtervez, és gyakran hallgat az ösztöneire. Rendkívül rövidke és hatásosak a szerepelépései... hopp... egyszer itt van, egyszer ott.

– Mit tartasz a legnehezebbnek a drámatanár munkájában?

– A megszokott tanári autoritás legyőzését. Tudnom kell, hogy mit akarok, de azt is, hogy a drámában nem mindig az van, amit elterveztem, nem mindig az én akaratom teljesül. Nagy odafigyelést és önnevelést igényel.



Az évenkénti **Francia Nyelvű Diákszínjátszó Fesztivál** 1998. március 19-22. között lesz Pécsen. A fesztiválon külön kategóriába kerülnek azok a produkciók, amelyek Madách: Az ember tragédiája című művével kapcsolatosak (szövegű színrevitel, feldolgozás, kreáció stb.) A bemutatott darabok időtartama max. 20 perc. A nevező csoportok létszáma max. 15 fő (+2 kísérőtanár) lehet. A diákok korhatára: 12-19 év. Részvételi díj: 3000 Ft/fő (szállás, étkezés, a fesztiválhoz kapcsolódó színházi programok) Jelentkezés és információk: Marie-Pierre Watremez, FTLF Pécs 7621, Szent István tér 10. (tel: 06 72 310 041) Határidő: 1997. december 1. A fesztiválon részt venni kívánó tanárok számára szakmai előkészítő tanfolyamot szervezünk Pécsen 1997. október 22-26. francia nyelven, külföldi és magyar színházi szakemberek közreműködésével. Jelentkezés az előző címen október 6-ig. Részvételi díj: 5000 Ft.

KÖNYVISMERTETŐ

Maria P. van Bakelen, Hans Lemmerman:
Creating Theatre Art and Aesthetics
– a slippery spot within theatre education
(Orbán Eszter)

Maria van Bakelen jól ismert Magyarországon, hiszen ő az IDEA elnökösszonya. Hans Lemmerman nevével most találkozunk először. A holland szerzőpáros könyve² nem kíván kézikönyvként szolgálni tanácstalan drámapedagógusoknak. Annál inkább működik ismeretterjesztő olvasmányként. Arra kaphatunk választ,

² Editions Lansman, 1995

hogyan a holland iskola- (és iskolán kívüli) rendszerben hogyan foglalkoznak a színház egészével, és próbálják előtérbe hozni az egyelőre elhanyagolt elméleti vonalat.

A könyv szerkezete nem segíti a nagy áttekintést. Nem egy átfogó munkát olvasunk, hanem feltevéseket. Leginkább egy kétszemélyes brainstorming feljegyzéseire hasonlít a könyv. Ennél fogva csak a fejezeteket sorra véve, azokon belül tudunk tájékozódni.

Az első fejezet: *Ideas for lessons on a chair* (Ötletek székekre). Három részletes óravázlat mellett kapunk tizenegy módszert is a székek felhasználására, a tárgyi valóság érzékelésétől a székek műfaji elhelyezéséig. Itt szó kerül a színház szinte minden aspektusáról, térről, akcióról, mozgásról, fényről és díszletről, a személyiség és a szék, azaz tárgyak viszonyáról, a közönség és a színpadon látható személyek, tárgyak kapcsolatáról.

Hozzá kell tennem, hogy maguk az óravázlatok sok – a magyar viszonyok között nehezen megvalósítható – feltételre építenek, ezért leginkább a triviálisnak ható, de lényeges szerkezeti elemekre érdemes koncentrálnia a magyar olvasónak.

A második fejezet: *Overweight and blind spots* (Túlsúlyos és vak pontok). Itt nem a különböző testi hibákról van szó. A „túlsúlyos” és „vak” jelzők a dráma- és színházi tanításban felfedezhető aránytalanságokra próbálják felhívni a figyelmet. A mindenki által alkalmazott, de sok esetben elméleti képzéssel nem kiegészített produkciós módszer – egyáltalán nem meglepő módon – Hollandiában is túlzottan előtérbe került, háttérbe szorítva az általuk „reflecting”-nek nevezett elméleti, esztétikai képzést, amit a hatodik fejezet próbál majd érzékelhetővé, egyszersmind érthetővé tenni a számunkra.

A probléma feltárása nem történik meg kellőképpen. Maria van Bakelen inkább a létező elemző módszerek felsorolására szorítkozik, ami – bár segítheti a kérdéssel csak most ismerkedőket – nem nyújt sem új ismeretet, sem megoldási lehetőséget a többieknek, akik feltehetően a könyv olvasóinak többségét teszik ki. Egyetlen konkrét javaslatot találunk a diákok értékrendjének, gondolkodásmódjának „színháziasítására”: a valóság és színházi valóság közötti kapcsolat, esetleg ennek ellentmondásos voltára épülő gyakorlatok leírását. (Pl. egy „reális” kocsmajelenet színpadilag „igazzá” alakítása, az általánosból kialakítani az egyszeri és megismételhetetlen pillanatot.)

A harmadik fejezet: *Food as a source of inspiration* (Az étel és étkezés mint inspirációforrás) a címben jelölt kérdéssel foglalkozik. A felhasznált irodalom egy napilapban olvasott étteremkritika bemutatásától Shakespeare Machbetjének „boszorkánykonyhájáig” feszül. Néhány salátarecept bemutatása és egy teljeségre nem törekvő vacsorajelenet-gyűjtő lista után pedig mi magunk kapjuk a feladatot, hogy csináljunk óravázlatot az „Étkezés és étel esztétikája” témakörben, azaz írjunk házi feladatot, s azt javításra, bírálatra küldjük el a szerzőknek, akik itt vállalják a javított, elbírált anyagok visszajuttatását. Talán érdemes élni ezzel a lehetőséggel, ha magát az elgondolást életképesnek találjuk.

A negyedik fejezet címe: *Educational Theory of Drama: a point of culmination or friction* (Drámaelmélet az oktatásban: végpont vagy súrlódási felület?). Az olvasó azonban nemigen tudja megválaszolni a címben feltett kérdést, hogy ugyanis az educational theory of drama kiteljesedést vagy konfliktusokat hoz-e létre, mivel energiáit abba kénytelen ölni, hogy rájön, mi is az, amiről tulajdonképp gondolkoznia kellene. Szerencsére a fejezetből az is kiderül, hogy nem mi vagyunk ilyen csekély értelműek, hiszen a szerzők is oldalakat töltenek a fogalom magyarázatával. Ami számomra kiderült, az annyi, hogy a drámaelmélet módszertanáról lehet szó, de minthogy drámaelmélet-oktatás oly sok helyen és oly változó felkészültségű embereknek képzelhető el, a variációs lehetőségek száma – a metodikai megközelítések változatait figyelembe sem véve – kezelhetetlenül nagy.

A vallási színházról a művészetpszichológiai izlésfejlesztésig ki-ki kedvére válogathat.

Az ötödik fejezet *Ideas for lessons on Expressionism* (Ötletek az expresszionizmus tanításához) ismét gyakorlati kérdésekkel foglalkozik. A legfontosabb eleme talán az „izmus” sokoldalú tanítása. Az itt leírt óravázlatok, bár hangsúlyosan nem kézikönyvről van szó, ha nem is egy az egyben, de felfogásban irányadók lehetnek. A könyv itt másodszor válik pseudo-szöveggyűjteménnyé, kevésbé hasznosítható ötletekkel, hiszen a fordításon túlontúl sok múlik. A képzőművészeti képanyag viszont használható és követendő példát mutat.

A hatodik, utolsó fejezet – *Short comment on the area of reflecting* (Rövid megjegyzések a „reflecting” módszeréről) a korábban már említett *reflecting* mibenlétét próbálja értelmezni. The core objectives, azaz a főbb célok leírásával. Mint az a könyv egészéből is kiderül, a probléma a prioritások felállításában keresendő. Az arányok eltolódtak a gyakorlati feladatok irányába, és nem fordítanak kellő figyelmet az elméleti, azaz magyarul talán úgy fogalmazhatnánk, a színházelmélet és színházesztétika gyakorlati alkalmazására. Tehát ezt a két tudományágat tökéletesen elméletinek, és mint ilyet, teljesen produkcióellenesnek tartják. A zeneoktatásban, mint a felsorolt példák mutatják, már bekövetkezett az áttörés. Fontosnak tartják a zene és más művészeti ágak közötti kapcsolat megteremtését, és a zenei mondanivaló verbális megfogalmazásának

tanítását az iskolában. Van Bakelen leírása a holland példáról mindenképpen érdekes lehet, és a probléma-ismertetések segítségével „egy lépéssel magunk előtt” lehetünk az iskolai tánc- és drámaoktatás bevezetésekor.

Mint a brainstorming eredményekkel általában, ezzel a munkával is csupán az a probléma, hogy a felmerülő ötleteket még át kell szűrni, ki kell választani az igazán használhatóakat. Ebből a könyvből is nekünk kell kiválogatnunk a számunkra hasznos gyakorlati morzsákat és a továbbgondolásra is érdemes elméleti felvetéseket.



A dráma tanítása

segédletek a Kerekasztal/dráma tanterv tanításához

A négy kötetre tervezett sorozat első kiadványai³ a 3-4. osztályban, illetve az 5-6. osztályban tanítóknak szólnak.

Részlet a könyvek bevezetőjéből:⁴

(...) A hivatalok döntése alapján a NAT, azon belül pedig egy csak papíron létező „műveltségi terület” része lett a dráma. Keverve, összegyúrva hagyományörzéssel és -ápolással, ünnepi szertartásokkal, táncsal, báb-játékkal, színházi neveléssel. Keverve olyannal, amihez (eredete, múltja és jelene kapcsán) van, vagy lehet, s olyannal is, amihez nem volt, s nem is lesz köze.

A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ által összehívott munkacsoportnak feltett szándéka volt, hogy elemekre bontja azt a hivatalos rendelkezések diktátumával összefont csomót, amit a NAT erőszakolt ránk. A munka első pillanataitól látható volt, hogy annyifelé nem lehetett vágni az anyagot, ahány elemből az áll, ezért kompromisszumokra kényszerültünk: távolról sem annyira, amennyit a NAT „rendszerhű” elfogadása erőltetne. A TÁNC- ÉS MOZGÁSMŰVÉSZET tantárgy megpróbálkozott a *hagyomány játéka* és *tánc* elnevezéssel lefedett tananyag és fejlesztési követelmény teljesítésével, míg a DRÁMA vállalta az *ünnepi szertartások*, *rituális játékok* anyagot. BÁBJÁTÉK tárgyunk a NAT-ban csak nyomelemeiben fellelhető bábjátékos anyagra és követelményekre épített tantárgyat (a NAT-ban írtakhoz képest „katedrálist”).



S itt térek vissza a bevezető szakaszban foglaltakhoz, bevallottan szubjektív jegyzeteimhez: a dráma jelenlegi hazai helyzetében meg kellett mutatnunk azt, hogy a tanítási dráma alkalmas a tanításra, az oktatási környezetben történő alkalmazásra. Ez egy angolnak evidens, de hát mi magyarok vagyunk...

A drámára készített tantárgyi tantervünk már egy ideje olvasható a számítógépes hálózaton: sokak érdeklődését keltette fel. Úgy gondoltuk, hogy a NAT-nak a drámán belül sem koherens anyagából nem elég módszeres, rendezett tantervet faragnunk (nem más tárgyak alá rendelve, ami gyakorlatilag a beolvasztást, majd az elhalást jelenti!), hanem további segítséget is kell nyújtanunk. Ezzel a céllal dolgozunk ezen a könyvsorozaton...



A tanítási dráma alapműveinek némelyike már megjelent magyar nyelven, hasonló módon a legfontosabb tanulmányok, cikkek közül is jó néhány. Ami egy-két éve égetően hiányzik a „palettáról”, az a magyar gyakorlatból származó, s a hazai szakmbergárdának szánt óravázlatok gyűjteménye. A Bevezető oldalainak átlapozása (minden bevezető fejezet méltó sorsa) után máris olyan óratervek olvashatók, amelyek iskoláink döntő többségében, a drámában képzetlen tanulókkal is megvalósíthatók – amennyiben az órát vezető tanár ért a munkájához.

Természetesen egy segédletnek (már csak a „műfaji” követelmények miatt is) többet kell adnia a fentiek-nél. Ezért kerültek be az egyes írásokba kiegészítő, értelmező jegyzetek (tipográfiaiilag: dőlt betűs szövegek), és ez az oka annak, hogy sorozatunk első kötetének végén bőséges fogalmi magyarázat („szótár”), továbbá néhány gyakran alkalmazott konvenció ismertetése is olvasható.



³ A könyvsorozat megjelentetését a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány támogatása tette lehetővé. Kiadó: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ.

⁴ Kaposi László írása.

A drámatanfolyamok hallgatói számára általában a *tervezés* az egyik legnehezebb anyagrész. Más terveinek adaptálása sem könnyű feladat, de talán a siker nagyobb reményével kezdetnek munkába azok a kollégák is, akik saját terveiket összevetve a szakirodalomban megjelentekkel eddig hol bosszúságot, hol irigységet éreztek. Óraterveink – reményeink szerint – *modellként* szolgálnak majd tanulási tartalmak drámán keresztül történő feldolgozására. Modellként, nem pedig adaptálás nélkül, egy az egyben megvalósítandó mintaként!



A sorozat első két kötete (a 3-4., illetve az 5-6. osztályban tanítók számára) húsznál több teljes drámaóra-tervezetet tartalmaz. Számítsuk be, hogy a tervek egy része két tanórát igényel, a sorozatok pedig ennél is többet, továbbá találhatóak a kötetekben nem teljes drámaórát igénylő dramatikus elemeket is. Ha figyelembe vesszük, hogy a negyedikeseknek szánt órák némelyike jelentős változtatások nélkül megvalósítható ötödikesekkel (és fordítva!), akkor talán egy-egy tanévre elegendő is lesz a sorozat első kötetében közölt anyag.

Azon kollégák, akik egy tanév időtartamú drámaóra-vezetői tréningben vesznek részt (a saját osztályukban!), azok a tanév végére – várhatóan – az önálló tervezésre is képessé válnak.

Segédleteink akkor szolgálnának a legjobban, ha azokból az olvasók az önálló munka felé irányító, ösztönzést jelentő impulzusokat nyerhetnének.

A könyvek tartalmából:⁵

A dráma tanítása

(segédlet a 3-4. osztályban tanítók számára)

KEREKASZTAL/DRÁMA – a tanterv teljes anyaga

DRÁMAÓRÁK

Szauder Erik: Vuk
Lipták Ildikó: Fehérlófia – cserbenhagyás
Kaposi László: Prométheusz
Antal Rita: A drégelyi áruló
Takáts Rita: A csaló
Lipták Ildikó: Magyarok/1.
Lipták Ildikó: Magyarok/2.
Darók Ildikó: Déjár-félsziget
Szauder Erik: Tavaszünnepe

FÜGGELÉK

„Szótár”
Néhány gyakran alkalmazott konvenció
Konvenciók – példák
Kerekasztal/bábjáték
Kerekasztal/tánc- és mozgásművészet

A dráma tanítása

(segédlet az 5-6. osztályban tanítók számára)

KEREKASZTAL/DRÁMA – a tantárgyszakasz anyaga

DRÁMAÓRÁK

Lipták Ildikó: Keresztsháború
Szauder Erik: Tervezőiroda
Szauder Erik: A kunok Magyarországon
Lukács Gabriella: Brassó városa
Kovács Krisztina: Világítótorony
Nagy Orsolya: Tetemrehívás
Egervári György - Lipták Ildikó - Szauder Erik: Elemek a dráma eszköztárából a János vitéz feldolgozásához
Lukács Gabriella: Elemek a dráma eszköztárából a Toldi feldolgozásához
Kaposi László: Edmund és Edgar
Horváth Éva: Szárnyak
Mészáros Beáta: Mozart
Lipták Ildikó: A banda

A sorozat további kötetei (az 1-2., illetve a 7-8. osztályban tanítók számára) a tanév folyamán jelennek meg.

⁵ Mindkét kötet megrendelhető a következő címen: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gódor Nóra (szervező), 2100 Gödöllő, Szabadság út 6. (tel.: 06 28 420977).

A csúf jövő

Csáki Judit

(SZÍNHÁZ, 1997. szeptemberi szám)

(...) Láttam persze jó előadást is; pincében adták, a külváros és belváros határán. Nem esküdnék meg rá, hogy gyerekeknek szólt, fifti-fifti ültünk a nézőtéren – a tér, az túlzás.

Hát persze hogy a Stúdió K előadásáról beszélek, a *Grimm-meséről*; Szilágyi Andor írta, és egyáltalán nem Grimm-mese, viszont dráma és előadás. De legelsősorban látvány és atmoszféra, anyag, tapintás és hangzás, mozgás és artikuláció – nem koherens, de harmonikus együttesben, ízléssel. Ízléssel, biggyesztettem az előző mondat végére, pedig csupa nagybetűvel kellett volna egy oldalt teleírnom ezzel a szóval, hiszen éppen ezt, az ízlést ezt a csak alkalmilag és alkalmanként művészi, sokkal inkább hétköznapi kelléket nélkülözte legfájóbban a fesztivál-produkciók túl-túlnyomó többsége.

Ez pedig szép volt. Persze könnyű nekik; Németh Ilona anyagszínházában minden figura és vonás, történet és helyszín kelme, fa meg szín. És könnyű nekik, mert Fodor Tamás, az origómániás színházcsináló mindig az elejtől kezdi, és a végén végzi. Szilágyi Andor pedig ide szokott találni – nem mindig a pincébe, azelőtt Szolnokra is –, és ezúttal Grimm-mesének hazudja ezt a fura kis történetecskét a két meseíró testvéréről, cseppet sem törődve a lehetőségekkel meg azok határaival, majd elmosás a remek játészó személyek az utóbbiakat. Szilágyi azzal sem számol, hogy én aztán otthon keresgélhetem a legnagyobb Grimm-kötetben is ezt az ő meséjét, hogy lecsillapíthassam a követelődző gyereket („de hiszen a címe is az, hogy Grimm-mese...”); vigasztalásul megmutatom neki, mit honnan lopott az író, mármint a motívumokat legalább.

Nem is emlékszem, volt-e díszlet; szerintem szép volt, ami *nem* volt. És legszebb, ami volt, hogy biztonságban voltunk egy világlátás, egy ízlés, egy komoly, játékos és felnőtt színházi társaság ölében. Mi, a közönség.



Van ez a lehetetlen nevű intézmény: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ. Ennek pedig vannak úgynevezett „komplex foglalkozásai”.

Nahiszen. Gyerekszínház és gyerek-színjátészás terén annyi a bővli nálunk, mint egy népművészeti boltban. Ha valaki maga köré gyűjt néhány gyereket, és bizonyos mozgásokat majmoltat velük, hozzá bemagoltat néhány oldalnyi szöveget, máris színjátészokörrel beszél. Rosszabb esetben „előadásig” jut a produkció, melynek közönségét a természetesen kritikátlan, rajongó rokonság teszi ki. Ebből van rengeteg nálunk.

Van azután más is. Ezen a találkozáson nem volt jelen (miért is lett volna) az a fajta gimnáziumi színjátészokör, ahol a játékos kedvű gimnazisták színházi előadásokat néznek és beszélnek meg együtt, drámákat olvasnak és elemeznek, a színház alapelemeivel foglalkoznak, és mintegy illusztrációképpen meg is csinálnak egy-egy előadást. Egy teljes év alatt, mondjuk. Nem színésznek készülnek – nem is hitegeti őket ezzel senki –, csak szeretik a színházat, és tisztelettel eljátszadoznak vele. Van nekik szakember-pedagógus vezetőjük, és a darabok íróinak sem derogál eltársalogni velük. Ez talán az értelmes színjátészokör, diákoknak.

Mert amit a fentebb említett bonyolult nevű csoportnál láttam, az már nem ez, hanem profi munka: színházta-nítás. Kaposi László és csoportja valóban komplex dolgot művel: éppen nem azt a primitív sémát követi, mely szerint színházat játszani bárki tud, és minden utánzás színészkedés.

A foglalkozás a vendégek fogadásával kezdődik – a közönségből a második részre tanuló, illetve játékos lesz –, aztán rendes színházi előadás jön. Van jelmez is, kellék is, mindenből az elengedhetetlenül szükséges – és darabnak van klasszikus irodalmi anyag, jelen esetben Szép Ernő mesejátéka, *A szomorú királyfi* címmel, erősen a helyzethez és a körülményekhez szabva.

Kicsit sem „gyerekesítve”, primitizálva; ezt éppen nem is lehetne, hiszen arról szól, hogy egy szomorú királyfi meg akar halni. Halál – és hozzá komoly színház. Senkinek sem jut eszébe kibeszélni, megszólítani a gyerekeket, netán közreműködésre biztatni őket – azok a produkciók, amelyekről egyetlen szót sem fogok írni, mindezt ezer-nyi rettenetes formában variálták, a gyerekek engedelmesen, sőt lelkesen kiabáltak, válaszoltak, színháznak nyoma sem volt –, tehát Kaposiék komolyan és méltóságteljesen eljátszzák az előadást, a négy színész sok-sok szerepben térül-fordul, az egyikükön még járógipsz, civilben persze, a színháznak ez sem akadálya. Egyszerre érzem, hogy összeszorul a torkom, a közönséget már nem figyelem, a szomorú történet érdekel, felemásra tippem a happy endet, mert nem ismerem ezt a mesejátékot – igazam lesz később, de már „hatás alatt vagyok”, igazi közönség; azt fontolgatom, nem is nézem meg most, hogyan „tárgyasul” a gyerekekben az élmény, hogyan marcangolódik ízekre, ezt másokra hagyom.

A szünet elég ahhoz, hogy mindannyian magunkhoz térjünk. Én például végiggondolom, hogy vajon kritériu-

ma-e a jó gyerekszínháznak, hogy a felnőttek is szóljon. Attól jó-e, ha nekem is jó? Tétova válaszom a kérdésekre, hogy talán nem. Lehet, hogy nem kell végigizgulnom a *Hófehérkét* vagy a *Pinokkiót*, és ettől még a gyerekek igazi színházat kaphatnak – de legalább érdeklődéssel kell nézmem, nem az órát, hanem a színpadot. Hiszen a *III. Richárdon* sem izgul már senki, „tudjuk, ki a gyilkos”, de az érdeklődést muszáj felkeltenie önmaga iránt.

Mivel és hogyan hozza létre ezt egy produkció? Ez, ugyebár, már csöppet sem gyerekszínházi kérdés – össze-találkozik a kettő, pontosabban egyesül a színházban. Mire eddig jutok a töprengésben, kezdődik a foglalkozás.

A gyerekek kezdetben elfogódottak, és Kaposi László mégsem patentekkel dolgozik. Illetve nyilván megvan-nak a sémái arra, hogyan induljon el a beszélgetés, de a fordulatok, kérdések megfogalmazása mégis az egyszerűség, a rögtönzés, a helyzetreszabottság hatását kelti – ezért mondom, profi. Miként abban is, hogy éppen a kellő pillanatban vált át – kollégáit is bevonva, majd lassan átengedve nekik a terepet – a beszélgetésről a játékra. Szitu-ációk, elemzések, feltételezések, kísérletek. A több csoportban folyó gyakorlat voltaképpen helyzetek kitalálása, folyamatok meghosszabbítása, feltételezések kipróbálása. Párbeszédes forma felépítése, fordulatok átköltése, egy adott tér bejátszása – csupa „igazi” színházi feladat, játékból. Utánpótlás-nevelés ez is, de nem színházi szakem-bereké, hanem értő, érzékeny, színházszerető közönségé.

A Kaposi-csapat munkájának eredményeképpen vélhetően egyre több gyerek fordul majd ki azokról a gyerek-színházi produkciókról, amelyek e találkozó többségét adták. (...)

BESZÁMOLÓK

„BATYU” drámapedagógiai tábor, Eger

A Heves Megyei Drámapedagógiai Műhely havonta tartja szakmai összejöveteleit Egerben, a Megyei Művelődési Központban. E műhely tagjai zömében pedagógusok, akik a drámapedagógiát mint reformpedagógiai módszert alkalmazzák, használják munkájuk során, s célul tűzték ki azt is, hogy minél szélesebb körben ismertté tegyék.

Ezért jutottunk arra az elhatározásra, hogy egy intenzív képzési teret biztosító szakmai tábor megvalósításával adnánk lehetőséget az elméleti és gyakorlati elemekkel is gazdagított továbbképzésre.

Az 1998-ban bevezetésre kerülő Nemzeti Alaptanterv, melyben a Tánc és Dráma című fejezet bekerülésével új helyzetet teremtett a drámapedagógia számára – úgy is mint reformpedagógiai módszer és úgy is mint bizonyos ismeretek tanítását vállaló műveltségi terület meg kell feleljen egy átfogó követelményrendszernek, sok pedagó-gus érdeklődését felkeltette.

A drámapedagógia táborunkat Egerben tartottuk, 1997. július 7-11. között, öt nap „terjedelemben”.

A résztvevők jártasságot, ismereteket szerezhettek a hagyomány játékaikról, táncaikról, a személyiségfejlesztés-ről, a színi nevelésről, a gyermekszínjátszásról. Részesei lehettek mozgás- és dramatikus improvizációknak, elsa-játíthaták a kifejező közlés, a jellemábrázolás, a képességfejlesztő gyakorlatok, a dráma- és életjátékok módsze-reit, s mindezt nagyszerű emberek irányításával.

Foglalkozást tartottak a következő előadók:

- Kovács Andrásné drámapedagógus
- Rudolf Ottóné Galamb Éva drámapedagógus
- Schmotzer Angéla művészetterapeuta
- Érsekcsanádi István a BAZ Megyei Színjátszó Egyesület elnöke
- Dr. Ludányi Ágnes pszichológus (EKTF)

Foglalkozást tartottak még:

- Fehér István színművész (Gárdonyi G. Színház, Eger)
- Pappné Demeter Magdolna drámapedagógus, az egeri műhely vezetője
- Thurzóné Mustos Ildikó népi játék-kézi szövő szakoktató

A tábor ideje alatt a következő színházi produkciókat tekintették meg a résztvevők:

- HONTALANUL – Balogh András színművész (Gárdonyi Géza Színház, Eger) előadójestje XX. századi költők műveiből
- Tolcsvay-Müller-Müller: MÁRIA EVANGÉLIUMA (rockopera a Liceum udvarán)

A tábor első két napján helybéli drámapedagógusok, Juhász Judit és Erdészné Turcsányi Katalin, tartottak be-mutató foglalkozást gyermekcsoportjaikkal. Ezt gyermekek és felnőttek közös játéka követte, melyet első nap Ro-zika néni, második nap Éva néni vezetett. Természetesen ezeket a foglalkozásokat elemző megbeszélések zárták.

A tábor öt napja alatt folyamatosan peregték a programok. A résztvevőknek szinte elfáradni sem volt idejük, de az együtt töltött idő minden pillanata értékes és hasznos volt. A programok végeztével a táborozók fizikálisan rendkívül fáradtan, de szellemileg felfrissülten, sok hasznos, megélt és megtapasztalt tudás birtokában térhettek haza.

A tábor utolsó napján minden résztvevő jelképesen is egy kis batyut vehetett át, melyben minden napról egy-egy emlékeztető tárgyat talált.

Az öt nap alatt egy nagy batyu állt folyamatosan az asztalon, melybe mindenki, akár névtelenül is, megírhatta gondolatát, beletehetett bármit.

A programokról videofelvételek és fényképek készültek, valamint egy naplót is vezettünk az előadók és a résztvevők gondolatainak, emlékeztetőinek dokumentálására.

Az elmúlt években drámapedagógusaink a jászfényszarui „BAKANCSOS” táborba jártak továbbképzésre. Ez az első év, hogy sikerült megvalósítani egy saját Heves megyei tábort, nem kis sikerrel. Nagyon sokat dolgoztunk, fáradtunk érte, nem kímélve energiánkat, de megérte.

Igazán büszkék vagyunk az első egri „BATYU” táborra.

*Nyeső Ildikó népművelő,
Megyei Művelődési Központ, Eger*



A „fehér folt” hírei

Az augusztus végi sikondai tábort azoknak a a már 120 órás drámapedagógiai tanfolyamot végzett tanároknak szerveztük, akik a térségben együtt tanulták ezt a disciplínát, vagy továbbra is közösen dolgoznak, s mindeneke-lőtt kedvük és igényük van egy kis közös gondolkodásra (Izd. a Nagy Kollektív Agyalás előnyeit). Egyelőre meg-hívásos alapon gyűjtöttük be a térség szürkeállományának e lelkesedés motiválta részegységeit: az organizációs gépezet most még csak a szűk körben jelentkező drámázási igények kielégítésére és a kéznyújtáson belül elhe-lyezkedő lehetőségek kikapogatására vállalkozott.

Meghívott „művezetők”, Szauder Erik feladata a munka összehangolása, szakmai tanácsadás és a közös tényke-dés során keletkezett feszültségek kezelése volt. Erik atyai türelemmel oltotta tudásszomjunkt, s kitartóan kereste a válaszokat azokra a kérdésekre, amelyek a tanítási dráma tervezése, levezetése közben felmerültek. S nem csak a fellegekből prédikált, hanem gyakorlati kihívásunknak is kiválóan megfelelt: a Holt Költők Társasága alapján felmerült problémák egyikéből ő is írt s vezetett órát.

Programkínálatunkból:

Elmélet:

- Drámatanári és viselkedési játékmódok, azok problémái és kezelése.
- A drámatanár szerepben: a szerepelépés módjai, színházi praktikák a figyelem felkeltésére.
- Játék és gyakorlat: az alkalmazás szabályai.
- Augusto Boal munkássága (fórum színház, láthatatlan színház).

Gyakorlat:

- Játékok, gyakorlatok tervezése pedagógiai szempontok szerint (pl.: tíz hiperaktív kisfiúnak).
- Témaválasztás: halál, pénz, magyarság, a Holt Költők Társasága.
- A téma leszűkítése fókusszá, a drámai pillanat megkeresése (pl.: Hogyan lett Hófehérke királylányból htb.? – vagyis a státuszcsökkenés következményeinek vizsgálata).

Szabadidős programok:

- viták (Mi is az a drámapedagógia????????),
- sörözések és étkezések („Csak sültkrumplit nem tudok hozni!” – a pincérnő),
- közös éneklés és játék (kedvencünk a „cowboy”- os volt)

Legyakrabban használt terminusaink: működik, agyal, töpreng, egy picit...

A közös témaválasztás után kiscsoportos tervezés következett, aztán ezek együttes megbeszélése: záporozó taná-csok és kérdések kereszttüzeiben edződtek az óravázlatok. Egyik-másik egészen a játszhatóság határáig eljutott, s olyan is volt, amelyik bebizonyította, hogy lázas, hajnalba nyúló tervezéseink hevében könnyen járhatatlan utakra tévedhetünk. A tábor négy napja során született vázlatainkat fénymásoltuk, s minden résztvevőhöz eljuttattuk: hadd agyaljon mindenki tovább a sikeresebb működtetés reményében...

Még egyszer köszönet Szauder Eriknek,
a Baranya Megyei Pedagógiai Intézetnek
és a Francia Nyelvű Diákszínházért Alapítványnak!

Mádai Gabriella – Vatai Éva

Arthur király lovagjai

2. rész

Szaunder Erik
fordításában és tömörítésében

4. nap, 1. epizód

Tevékenység

Dorothy az asztalra kiterített eredeti (a második napon készített) tervrajz mellett állva várja a tanulókat. A másik asztalon is egy „tervrajz” fekszik; ez utóbbin egy patak, erdő, egy hatalmas tölgyfa, egy – a patakot keresztező – út és néhány megművelt földdarab képe látható; a rajz mellett a BBC levele, melyben arról érdeklődnek, hogy ezen a területen milyen építményeket, kaptárakat emeljenek Arthur király korának jelzésére. A tanulók a kért információt a tervre rajzolják rá, illetve szükség szerint kiegészítik azt külön írásos magyarázatokkal.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; írás; figyelem; olvasás; tervrajz készítése.

Keret (a tanulóké és a tanáré): tanár-tanuló viszony, melyben megbeszéljük a drámán belül szükséges időbeli ugrást.

Eszközök és előkészületek: a „tervrajz” elkészítése, melyről eddig a tanulók csak az utalásokból értesültek: jórészt hiányos rajz egy hatalmas papírlapon, melyet a tanulók kiegészíthetnek. (A terület óriási volta éles ellentétet kell képezzen az építmények kicsinységével, hiszen ez is a „régiben veszélyes hely” képét vetíti előre! A tölgy ugyanakkor egy olyan ponton fog állni, ahol az utazók megpihenhetnek, és amely valamiért kiemelt fontosságú; ahova akár még egy könyvet is el lehet rejteni!) Szükség van ollókra, tollakra, színes papírlapokra, és a hatalmas tölgy sziluettjére. A BBC rövid levele, melyben reményüket fejezik ki, hogy a mellékelt tervrajz a méhészek segítségére lesz, ugyanakkor érdeklődnek az építményekre vonatkozó további részletek iránt. Eszközöket ábrázoló, a tervrajzra tűzhető képek (a méhészeti szakönyvből és a szászokról szóló könyvekből fénymásolva és egyenként kivágva), például bronzfejszék, ágseprűk, fa és fém szerszámnyelvek, tapasztott vagy gyékényből szőtt kaptárak.

Stratégiaiak: a BBC által kijelölt terep vizsgálata; újabb képek elkészítése és az előző napi rajzok új szempontból történő átvizsgálása; rengeteg beszélgetés arról, mely képeket használják, és hova illesszék be azokat a tervrajzon; a közös megegyezés lehetőségének folyamatos keresése.

Közvetlen cél: a „BBC tervrajza” alapján olyan helyszín felállítása, mely kapcsolatot teremthet a középkori méhészek és a Gwalchmai-történet között: egy biztonságot nyújtó hely megteremtése a barátságtalan vidéken. Dorothy folyamatosan hangsúlyozza, hogy amit végül a tervrajzra tűznek, azt a BBC végleges döntésként fogja értelmezni. A terv kiegészítésén kívül a BBC-nek még írásos anyagokat is kell küldeni; ezekben azt kell vázolni, hogy a helyszín milyen hangulatot árásson, illetve hol álljon és milyen legyen a kiszáradt tölgyfa.

A belső összefüggéseket szolgáló célok: a korai középkor ikonikus ábrázolása a Gwalchmai-történet és a tanulók ötletei alapján; a terv háromdimenziós „érzetének” kialakítása a beszélgetésen keresztül (Például: „Itt fogunk átsétálni a kaptárakhoz”). Ez az epizód nem csak annyiból áll, hogy a tanulók kisebb papírdarabokat tűznek a nagy lapra. Az osztálynak fel kell ismernie, hogy a folyamat során valami fontos dolog jön létre: egy meghatározott tér és idő, amelyben a későbbiekben mozogni lehet. Az ikonikus forma nem csupán a közös gondolkodás leghatékonyabb eszköze, hanem az egyéni ötletek azonnali visszajelzését is segíti: a helyzet adottságaiból következően minden ötletet le *kell* jegyezni vagy rajzolni. Ez lehetőséget nyújt a tanárnak arra is, hogy a csoport együttműködési készségére (az ötletek egyeztetésére, a tér megosztására, a térkép kezelésére) fordítsa figyelmét. Figyelnie kell emellett a tanulók gondolkodásának fejlesztésére, az ötletek pontosítására, a nyelvhasználat változására, a szakszavak alkalmazására is.

Mindezek az elemek nagyon fontosak, ám Dorothy még ennél többet és mást is tanít. Az ő szemében a történelem *most* zajlik; az „akkor” és a „most” együtt jelentkezik. A mélyebb belső összefüggések felismerése érdekében Dorothy elengedhetetlennek tartja, hogy a tanulók tökéletesen tisztában legyenek az- zal, mit is cselekszenek; a „történelem jelenidejű felidézése” zajlik azok alapján, „ami az akkori embereket körülvette.” Ez tehát az a pont, ahol az itt közölt dráma központi metaforája (modern amerikai méhé-

szek a régmúlt idők méhészeinek megidésén fáradoznak) jóval mélyebbre hatol, mint hogyha a tanulók a drámában egyszerűen középkori lovagokat és hölgyeket játszanának. A tanulók persze pontosan tudják, hogy a következőkben középkori jelenetekben fognak részt venni, ezt azonban *ma élő méhészekként, a múlt megidézése érdekében teszik, és nem csupán megélik, de irányítják is az eseményeket.*

4. nap, 2. epizód

Tevékenység

Állóképeket hoznak létre (tabló a méhészethez kapcsolódó tevékenységekről, mintha a szakemberek levelét olvasva a BBC munkatársainak fejében jelennének meg), miközben a BBC képviselője ellenőrzi az információkat, és újabb kérdéseket vet fel. Ezután a BBC képviselője alkot állóképet, a szakemberek pedig megválaszolják a kérdéseket. Ezt követően a BBC képviselője felveti a kérdést: vajon hogyan maradt fenn és került újra napvilágra a Gwalchmai-történet.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; írás; figyelem; jelek olvasása; tabló (állókép) készítése.

Keret (a tanulóké): méhészek

Keret (a tanáré): a BBC képviselője (mellette kisebb papírlapok vannak a kérdések feljegyzéséhez); tanár/szervező

Eszközök és előkészületek: a kiegészített BBC-tervrajz, amely „most érkezett postán a BBC képviselőjének kezébe.” (Dorothy egy eddig nem használt asztalra teríti ki a tervrajzot.)

Stratégiák: a BBC képviselője megvizsgálja a tervet és kérdések fogalmazódnak meg benne (többek között a pontatlanságokkal kapcsolatban). Valószínű, hogy a terv több pontatlanságot vagy anakronizmust is tartalmaz; ezeket mindenképpen *ki kell majd javítani*. Ha azonban a tanár egyszerűen felsorolná a hibákat, a tanulók számára arról szólna a helyzet, hogy „a tanár többet tud, mint mi.” A szakértői játék törvényei tehát arra kényszerítik Dorothyt, hogy megjegyzései ne mondjanak ellent a tanulók szakértői szerepének, ugyanakkor fel tudja hívni a figyelmet az újragondolandó elemekre. Ilyen megközelítést tesz lehetővé például a következő szöveg: „Nézzük csak ezt a tervet az angolok, a BBC képviselőjének szemével... Talán meglepő lesz számukra, hogy egyenes utcákat rajzoltunk... És hogy a házaknak több emelete is van... Mi persze tudjuk, miért ilyenre terveztük, de...” Ahhoz, hogy ezt az epizódot végig tudják játszani a tanulók, Dorothy megismerteti őket egy drámai konvencióval. Ez a konvenció arra az elgondolásra épül, hogy amikor levelet olvasunk, szemünk előtt szinte megjelenik az a személy, aki küldte. A BBC képviselőjének szeme előtt tehát a tervet nézve megjelennek az épp munkájukat végző méhész szakemberek, akiktől később meg kell néhány dolgot kérdeznie. Ezután pedig majd ő jelenik meg a kérdéseket megválaszoló méhészek gondolataiban.

Közvetlen cél: az elkészült terv újragondolása egy másik nézőpontból; az állókép mint konvenció alkalmazása annak érdekében, hogy „halljuk, amit a másik fél gondol.”

A belső összefüggéseket szolgáló célok: ebben a szakaszban a tanár értékeli az eddig elkészült munkát, azaz a tervrajzot. Dorothy azonban él az elidegenítés eszközével, tehát megjegyzései a szerep és az állókép által „megszűrve” jut el a tanulókhöz. Nincs tehát tanári ellenőrzés és értékelés! A folyamat káros feszültségektől mentesen, produktív módon halad előre. A munka ugyanakkor magas színvonalú kell legyen, hiszen ez a tervrajz adja a további lépések alapját. A méhész szakembereket ábrázoló állókép (a) egy eddig nem ismert, nem használt színházi típusú konvenció elvárásaival szembesíti a tanulókat, (b) keretet teremt ahhoz, hogy meghallgathassák a tanár véleményét eddigi munkájukról, (c) ismételten felidézi a méhészet képeit, melyről nem szabad megfeledkezniük a Gwalchmai-történettel kapcsolatban folyó munka során sem, illetve (d) biztosítja, hogy a tanulók ismét gyakorolják a helyzet feletti hatalmat: Dorothy arra kéri őket, mondják el, hogyan szeretnék őt a BBC képviselőjének állóképeként látni, miközben megválaszolják kérdéseit.

4. nap, 3. epizód

Tevékenység

A terv alapján megépült területen megkezdődik a munka begyakorlása. Az eszközöket a BBC képviselője által adott utasítások alapján ki kell próbálni. Például:

- Nyisson fel egy tapasztott falú kaptárt!
- Használjon rúdra kötözött ágakból készült létrát a méhcsalád befogásához!
- Gyűjtsön tüzet, hogy melegen tarthassa az edényben fővő mézbort!
- Készítsen nagy tárolóedényeket a mézbor számára!

- Készítsen egy ládát a szerszámok és merőkanalak tárolására!
- Tervezzen fejtámla kalapot!

Belső összefüggések

Problémamegoldó feladatok, melyek közelebb viszik a tanulókat Arthur király korához.

Nyelvi készségek: beszélgetés; figyelem; olvasás; tevékenységek demonstrálása.

Keret (a tanulóké és a tanáré): többnyire méhésztudós szakemberek; a tanár mint kolléga.

Eszközök és előkészületek: kis kártyákon utasítások a BBC-től; a térkép, az újabb kiegészítésekkel.

Stratégiák: a tanulókat (azaz inkább a méhésztudósokat) egyszerűnek látszó, a középkorhoz kapcsolódó feladatok elvégzésére szólítják fel az utasítások. A feladatok a Gwalchmai-történet legtöbb elemét felidéznek: „Csutakoljon le egy fáradt lovat!”, „Tisztítsa meg a ló finomveretű zabláját!”, „Készítsen szalmából ágyat egy megfáradt utazónak!”, „Készítsen egy jó forró levest vendégének!”, „Tegye óvatosan vízbe a mézborral teli edényt, hogy lehűljön!”, „Emelje ki a nagy tölgy ágai közül a lépet, és vigye a kaptárakhoz!” stb.

Közvetlen cél: a középkorra vonatkozó ismeretek gyakorlati alkalmazása; kapcsolatteremtés a középkori méhésztudósok és a megfáradt lovak képe között.

A belső összefüggéseket szolgáló célok: az ikonikus módtól most a dramatikus megjelenítés irányába haladunk, de *nem éljük át* a tevékenységet: mi csupán a középkort *modellező* mai méhésztudósok vagyunk! Ezek tehát a szerepen belüli szerep működtetésének első pillanatai.

4. nap, 4. epizód

Tevékenység

Elérkeztünk a nagy tölgyfa történetéhez: tűzvész, áradás, akasztások stb. A tanulók végiggondolják, hogyan jutott el Gwalchmai története a lejegyzésig. Újra meghallgatják a magnófelvételt, és eldöntik, ki melyik részletet írja majd le. Párt választanak maguknak a munkához.

Belső összefüggések

Nyelvi készségek: beszélgetés; írás; figyelem; olvasás.

Keret (a tanulóké): alapvetően szerepen kívül; néha a bárdok írnokai.

Keret (a tanáré): néha kolléga; esetenként Teilesan hárfahordozója.

Eszközök és előkészületek: a tölgy kivágott figurája és egy felhős háttér (lásd 1. ÁBRA); néhány szem makk egy zsákocskában – a fentiek mind az asztalra helyezve várják már reggel a tanulókat; különleges minőségű papír és tinták (például ezüst vagy arany az iniciálék elkészítéséhez), melyre a történetet leírhatják.

Stratégiák: az öreg tölgy képének felvezetése (ez áll majd a Gwalchmai-történet fókuszában) annak elbeszélésével, hogy ez a fa sok-sok fontos eseménynek volt tanúja. Közös gondolkodás arról, vajon „milyen régre tudhat visszaemlékezni;” beszélgetés arról, mire lehet egy hatalmas, álló tölgyfát használni: árnyékot ad, menedéket nyújt, fel lehet rá mászni, játszani lehet ágai között, el lehet rejtőzni rajta; beszélgetés arról, „vajon mit látott és hallott” a fa (az ötleteket, ha csak lehetséges, tegyük mindenki számára hallhatóvá); beszélgetés arról, „hogyan sérült meg a törzse” (ha például a tanulók azt mondják, hogy viharban, akkor Dorothy „vihar-kifejezéseket” kezd sorolni: az esőcseppek kopogása, villámok cikázása a törzs körül stb. A tanár csak a tanulók javaslataiból építkezhet!) Miután leírták, a tanulók (Teilesan segítőiként, esetleg az énekmondók stílusához hasonlóan) felolvassák a történet egyes részleteit.

Közvetlen cél: A történet újraterejtése írott formába öntve, elbeszélve, az élőbeszédet hallgatva.

A belső összefüggéseket szolgáló célok: az évszázadok, csaták, születés és halál forgatagában rendületlenül álló tölgy képének megteremtése. Fontos, hogy a tanulók a Gwalchmai-történet és a modern idők közti kapcsolat szimbólumaként lássák a tölgyfát. A beszélgetés során a tanulók saját javaslataikat Dorothy által irodalmi igényű élőbeszédbe emelve hallják vissza. Együtt alkalmazzák az írott és szóbeli szöveget – Dorothy ezt nevezi „éneklő írásnak.”



5. nap

Tevékenység

Párokban dolgozva, kalligráfiahoz használt tollak segítségével leírják a legendát; néhányan haza is viszik munkájukat. Mindenki felolvass egy részletet.

Belső összefüggések

Az elbeszélt történet írott műalkotássá válik.

Nyelvi készségek: beszélgetés; írás; figyelem; olvasás; díszes iniciálé tervezése a szöveghez.

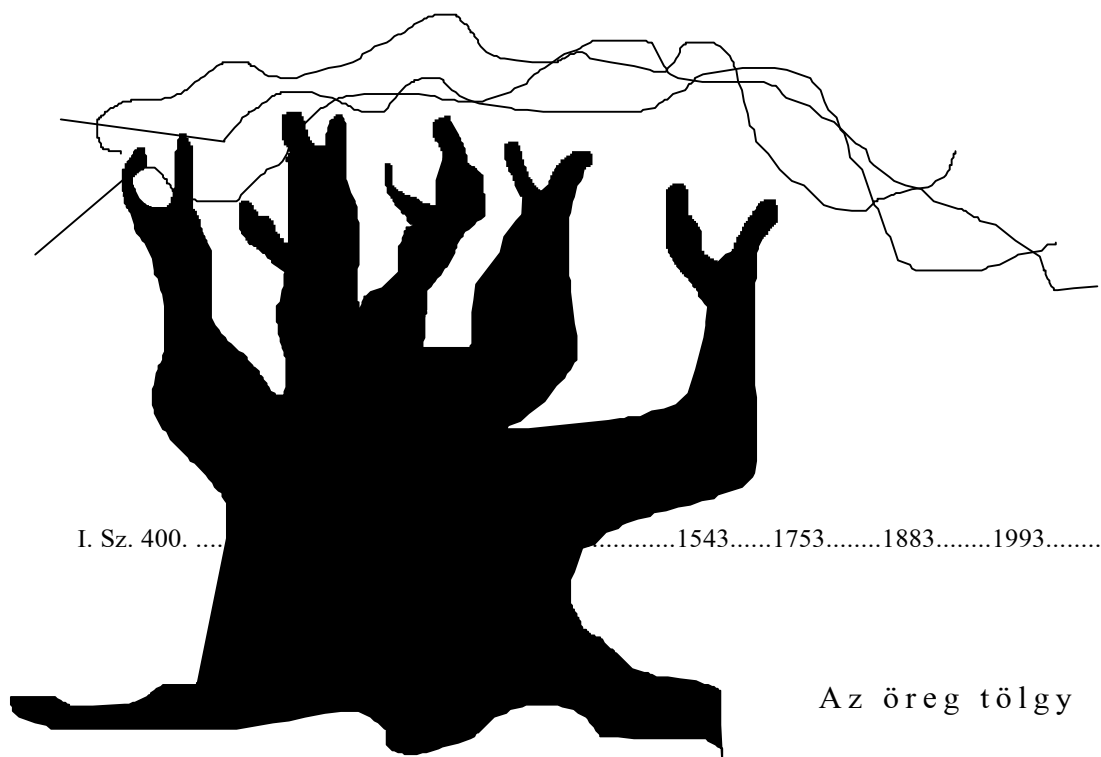
Keret (a tanulóké és a tanáré): szerepen kívül; a tanár is a csoport tagja.

Eszközök és előkészületek: különleges írószerszámok és papírlapok; egyszerűbb, de felhívó jellegű kézirat- és iniciálé-minták; a Gwalchmai-történetet tartalmazó magnószalag.

Stratégiák: a tanár szorgalmazza, hogy a történet egyes elemeit saját szavaikkal (párjukkal egyeztetve) írják le; a párok különböző részleteken dolgoznak, tehát a hét végére a teljes történet együtt lesz.

Közvetlen cél: a szóbeli hagyomány átformálása írott anyaggá. (A munka közben Dorothy azt keresi, hogy hová lehet beszúrni a tanulóknak a méhészkedésről és a szászok életmódjáról korábban készített rajzait.)

A belső összefüggéseket szolgáló célok: a pontos munkát szolgáló gyakorlat, mely nagy odafigyelést igényel (a magnóról hallható szövegre és az írásra); mielőtt az íráshoz kezdenének, meg kell tervezni a szöveg és a képek elrendezését a papíron. A tanár azt reméli ettől a gyakorlattól, hogy a tanulók felismerik: a szavak megválasztása hatással van magára az élmény minőségére is.



1. ÁBRA: Az öreg tölgy

A második hét

A következőkben a második hét történéseit vázoljuk. Minthogy e ponttól kezdődően az egyes feladatok dinamikusan „egymásba folynak,” a továbbiakban nem részletezzük a fentiek szerint az egyes epizódok minden elemét. A leíró jellegű szöveg helyett tehát az egyes bekezdésekben csak az epizódokra jellemző tevékenységformákat és azok belső összefüggéseit foglaljuk röviden össze.



6. nap, 1. epizód

Tevékenység

A Gwalchmai-történet oldalainak (32 lap) sorba rendezése.

Belső összefüggések

A *mi* kéziratunk összeállítása. Dorothy arra kéri a tanulókat, hogy terítsék a többiek elé az általuk írt szöveges és rajzos oldalakat (néhányan a hétvége folyamán, otthon is dolgoztak rajtuk). Ez az első alkalom, hogy egymás műveit megnézhetik, tehát a tanárnak gondot kell fordítania arra, hogy a tanulók tisztelettel beszéljenek társaik munkájáról. A különálló lapok összeszerkesztésének sorrendjéről beszélgetnek.

6. nap, 2. epizód

Tevékenység

A kézirat felfedezésének körülményeiről beszélgetnek, illetve végiggondolják, hogyan maradhatott épen oly sok évszázadon keresztül, a fába rejtve.

Belső összefüggések

A kézirat összeállítását követően megteremtik az „eltűnésről” szóló, rejtélyekkel teli történetet; megvizsgálják az előző héten kialakított térképet (röviden elbeszélgetnek arról, hol rejthető még el egy könyv), majd figyelmüket a tölgyfára irányítják. A tanár arra törekszik, hogy a gyerekek érezzék: ők most egy messzire vezető, rejtélyes történet megteremtői, illetve a nagy felfedezéseket lehetővé tevő irodalmi és történelmi hagyomány részesei.

6. nap, 3. epizód

Tevékenység

Felolvassák a Gwalchmai-történetet, illetve énekmondókként eléneklük egyes részleteit. Ezután kiegészítik mindazokkal az információkkal – életmód, ételek, növénytermesztés stb. –, melyeket a méhészeti szakkönyvből megismertek. Ez utóbbiak nem irodalmi igényű szövegek, tehát vagy később kerültek a kézirat mellé, vagy csak a BBC-program céljait, a kézirat megtalálásának szimulációját szolgálják.

Belső összefüggések

A kézirat és a méhészeti szakkönyvből származó tárgyi információk egymás mellé helyezése a két dokumentum együttes vizsgálatát teszi lehetővé. A kézirat-szöveg éneklése és a szakkönyv vizsgálata e kétféle ismeretszerzési forma egymásba fonódását szolgálja. A kézirat előkészítésének lépései a méhészeti ismereteket szoros kapcsolatba hozzák a Gwalchmai-történettel. A két szöveg együttes szerepeltetése szimbolikus kapcsolatot teremt a középkor és a modern idők között.

6. nap, 4. epizód

Tevékenység

A csoport tagjai megegyeznek abban, hogy Dorothy másnapra „megöregíti” és becsomagolja valamibe a kéziratot, tehát másnap olyan lesz, „mintha” akkor fedeznék fel. A tanulók elmondják, szerintük milyen hatások érhetnék a kéziratot az évszázadok során (tűz, nedvesség, olajos magvak, éles kövek stb.); felkészülnek arra, hogy az általuk készített oldalak némelyike megrongálódhat vagy elveszhet. Rövid szertartás keretében elbúcsúznak a jelenlegi formájában utoljára látott kézirattól.

Belső összefüggések

Még csak most fejezték be a „kéziratot” vagy „könyvet,” de máris fel kell készülniük „elvesztésére.” Viszszatértenek csak akkor tudnak majd örülni, ha tisztában vannak a kézirat értékeivel és változásának lehetőségével (ezért kell beleegyezésüket kérni ahhoz, hogy Dorothy „megöregítse” a lapokat). A szöveg felolvasása vagy eléneklése része lehet a „búcsú-szertartásnak” is. A dráma feszültségét az adja, hogy bár tudják, mi fog történni, mégis a fikció törvényei szerint cselekszenek. A „hazugság” azáltal válik „valóságossá,” hogy követjük belső logikáját. Ennek a logikának nem kell feltétlenül cselekvésben is megjelennie. A drámai élményt a *jelenidejűség* adja, függetlenül attól, hogy végzünk-e tényleges cselekvést, vagy sem. A drámai „hazugság” *korlátokat* teremt (hiszen a fikción belül hinnünk kell a történetekben, nem nézhetjük kívülről azokat, és nem ismerhetjük a jövőt), ugyanakkor *fel is szabadít* minket, hiszen a belőle fakadó feszültség hajtja a munkát előre.



7. nap, 1. epizód

Tevékenység

Az óra előtt Dorothy „megöregítette” a dokumentumot, hozzátette az „archívumi jegyzeteket,” és az egészet tekerccsé formálva egy szép dobozba helyezte. Amikor a tanulók megérkeznek, megkérdezi tőlük, akarják-e látni a kéziratot új alakjában, mielőtt „eltűnik”. Átgondolják a döntés következményeit, végül úgy határoznak, hogy nem nézik meg. Dorothy maga mellé hívja a tanulókat, majd a szemük láttára egy vászonarabba csomagolja és spárgával átköti a dobozt.

Belső összefüggések

A tanulók munkájának „kijavítását” (azok a tanárok, akik hagyományosabb módon gondolkodnak a tanulók munkájáról, biztosan így fogalmaznának) végezhetjük nagyon egyszerűen, a papírlapok átrendezésével és „megöregítésével” is; ha azonban kreatív módon nyúlunk hozzá, akkor a felfedezésnek újabb dimenziókat is adhatunk. Ebben az esetben Dorothy további, eddig nem használt elemeket helyezett a feljegyzések közé, *mintha a könyvet korábban már egyszer megtalálták, és újra elvesztették volna*. Azáltal, hogy a tanulók által a szászok tárgyairól készített rajzait és a korábban már használt eredeti illusztrációkat beletette a könyvbe, Dorothy három új összetevővel gazdagította az anyagot:

1. Meglepetést okoz majd a tanulóknak a könyv „megtalálásakor.”
2. A tanulók munkájának kritizálása nélkül pontosította az információkat. (Munkájuk együtt szerepel a pontosabb, részletesebb információt hordozó illusztrációkkal.)
3. Jelezte, hogy az idők során többen is kapcsolatba kerültek a kézirattal. (Így például a Gwalchmai-történet margóján egy nyíl mutatott a mézborral telt kupára vonatkozó szövegrészre, mellette pedig egy valódi kupa képe, az egyik tanuló kupát ábrázoló rajza, valamint a következő szöveg állt: „az utazók valószínűleg mindig magukkal vitték saját kupájukat, de a fogadóknak és kolostoroknak több kupát is fenntartottak az érkezők számára. [D. H., levéltáros, Bristol, 1927]”)

Miután megöregítette a lapokat (egérrágtá lapszélék, nedvesség, piszok), Dorothy mind a harminckét lapot kiterítette egy hosszú, szintén „megöregített” vászoncsíkra, majd – miután még elhelyezett egy-két „véletlenszerű” utalást – feltekerte, madzaggal átkötötte, és belerakta egy fadobozba, melyet aztán a terem egyik sarkában álló, selyemkendővel letakart székre tett.

7. nap, 2. epizód

Tevékenység

A tanulók a göcsörtös fa papírból kivágott, nagy sziluettje köré gyűlnek. Dorothy figyelmezteti őket: „Óriási felelősséget vállalunk azzal, hogy a régi történet fennmaradásában szerepet játszó embereket megjelenítjük. A kézirat túlélte a tűz és víz pusztítását, nekünk pedig meg kell ismertetnünk szövegét a ma élő emberekkel.” Négy lehetséges történetvázlat kínál, melyek közül a tanulóknak, az egyes változatok következményeit végiggondolva, egyet kell választaniuk. A tanulók a „bikaszarv”-történet mellett döntenek.

Belső összefüggések

Dorothy a dobozt most az „öreg tölgy” nagy sziluettje elé teszi, két oldalára pedig a két tervrajzot (a mai amerikai és a középkori angliait) helyezi. Emlékezteti a tanulókat a szerepre: „Tudjátok, tegnap, lefekvés előtt szinte magam előtt láttam a régi kéziratot, amint a fába rejtve várja a szabadulást; azt hiszem, nagyon nagy felelősséget vállaltunk, amikor jelentkeztünk a BBC felhívására, és azt mondtuk, hogy segítünk a mai embereknek megérteni Arthur király korát. Kicsit izgulok is.” Négy lehetőséget kínál a kézirat megtalálásának körülményeire; mindegyiket egy papírból kivágott figurával jelzi.

- Méhcsalád (sárgásbarna).
- Iskolás gyerek sapkája (fehér és zöld).
- Bikaszarv (szürke, fekete és fehér).
- Villámcsapás (ezüst villámforma).

Minden vélemény egyenlő súlyt kap; nekik kell döntenükhöz, nem a tanárnak. Végül a „bikaszarv”-változat mellett döntenek.

7. nap, 3. epizód

Tevékenység

A kézirat megtalálását szakaszokra bontják, és megegyeznek, hogy a drámának tíz kulcspontja lesz. A bikaszarv-szimbólumot az asztalokra helyezett „öreg tölgy” ágai közé teszik, a fa törzsét pedig „felhasítják” (olólóval).

Belső összefüggések

Ez az epizód jórészt táblai munkára, tervezésre épül: az egyes fázisok a tanulók javaslatai alapján alakulnak ki.

- „Egy átlagos hétköznap volt, éppen dolgoztunk.”
- „Észrevettük, hogy vad vihar közeleg, és bezártuk az ablakokat.”
- „Meghallottuk egy bika panaszos bőgését.”
- „Kimentünk a viharba, és a távolból megláttuk a bikát.”
- „Szaladni kezdtünk és észrevettük, hogy a szarva beszorult a fába.”
- „Láttuk, hogy a szarva eltörött, és fájdalmai vannak. Nagyon tanácstalanok voltunk. A szenvedés megsokszorozta a bika erejét.”
- „Visszaküldtük Johnt kötélért és nyugtatóinjekcióért. Várakoztunk.”
- „Végre megnyugodott a bika, mi pedig egy vastag ághoz kötöttük őt.”
- „Amikor szétfeszítettük a fa törzsét, megláttuk benne az elrejtett dobozt.”

Ezek a mondatok talán egy hosszú folyamat eljátszását sugallják, itt azonban csak *pillanatokról* van szó. Figyelmet érdemel, hogy minden mondat valamilyen tevékenységről, azaz *nem* érzelmekről vagy a cselekvés okáról szól. A következők szempontjából ez kulcsfontosságú. A tanárok többsége ezen a ponton hagyják, hogy az osztály eljuttassa a történetet, „átélve” az egyes pillanatokot. Gyakorlottabb drámatanárok tudják, hogy a drámai helyzet eljátszása többnyire hamis lesz. A való életben a krízishelyzetek minden esetben az emberek cselekedetei, cselekvésképtelensége, illetve a közben létrejövő feszültség eredményeképpen jönnek létre. Amikor azonban a válságos helyzet véget ér, el tudjuk mesélni, mit tettünk, vagy mit éreztünk közben. Dorothy ebben az esetben olyan színházi formát alkalmaz, mely nem várja el a tanulóktól, hogy az érzelmeiket megjelenítsék.

7. nap, 4. epizód

Tevékenység

Dorothy olyan dramatikus formát alkalmaz, melyen keresztül a tanulók megjeleníthetik, amit elterveztek, és meg is örökíthetik élményeiket „a méhészekről szóló program nézői számára.”

Belső összefüggések

A tanulók csinálhatnak, illetve láthatnak valamit. Miközben tehát Dorothy belefog a történet drámai hangú elbeszélésébe („Egy átlagos hétköznap volt, éppen dolgoztunk...”), a tanulók, ha kedvük tartja, demonstrálhatják az egyes pillanatokot; épp csak annyira, hogy létrejöjjön a kép. (Valóban csak a *legszükségesebb* elemekről van szó!) Hallják, amint Dorothy a következőket mondja: „Észrevettük, hogy vad vihar közeleg... és bezártuk az ablakokat.” (Látható, hogy Dorothy ragaszkodik a tanulók által kitalált, a táblára is felírt szavakhoz: az a *szöveg*.) Ez már nyitottabb helyzet; aki akar, ablakokat csukhat, mások az eső elől menekülhetnek, de lehet csak az „ablakból nézni” is a vihart. Mivel a történet középpontjában a „bika fa törzsébe szorult szarva” áll, azaz valami *rajtuk kívül álló* dolog, a tanulóknak lehetőségük van arra, hogy „csak úgy nézelődjenek.” A nézelődéshez Dorothy egy konvenciót ajánlott nekik; a látcső használatát (azaz a látcső jelzését ujjainkkal). Meglepő, hogy ez a konvenció milyen hatékonyan segíti a jelentésteremtést: közeli és távoli dolgok megkülönböztetése, figyelem ráirányítása valamire stb. A koncentráció külső eszközzel való segítése aktivizálja a képzeletet; a résztvevők fejében a krízishelyzettel kapcsolatos *érzelmeket is felkeltő* képek jöhetnek létre.

Ezeket a képeket azonban nem „játsszák el”; Dorothy egy újabb konvencióval segíti őket: a történetet röviden el kell mesélniük egy írónak felkért felnőttnek. Mindegyik tanuló kiválaszt egy felnőttet (a megfigyelők közül), akinek elmeséli belső képeit és érzéseit. A felnőttnek az a feladata, hogy szóról szóra lejegyezze a hallottakat. Az érzelmek tehát a beszámolón (azaz nem az eljátszáson) keresztül jutnak kifejezésre. A folyamat során még egy további konvenció is jelen van: a bika panaszos bőgése Dorothy hangján, magnóról. Ez a hang nem valódi bikabőgés (nincs tehát szükség a hangarchívumok felkeresésére sem), hanem az állat fájdalmának kifejeződése a tanár hangján.

Az egyes „pillanatok” tehát a következő formát öltik:

Egy mondat a tábláról (Dorothy)	jelentőségteremtő előadásmód
------------------------------------	------------------------------

Cselekvés (tanulók)	az elhangzott mondat rövid, jelzésszerű megjelölése, a „távcső” használata
Szünet (Dorothy)	a mondat megismétlése halkabban
Diktálás az írnokoknak (tanulók)	az események elbeszélése

Végül az osztály kijelöli az egyik fiút arra, hogy felmásszon a fára és kiemelje a dobozt. Az osztály tagjai, szemükön a „látcsővel,” irányítják, hogy hová tegye a lábát. A fiú valójában csukott szemmel ül a földön, mozgásával a mászást utánozza (figyelembe véve az utasításokat), majd szól, amikor „fent van.”

Amikor felért, a többiek hátat fordítanak, és így nem láthatják, amikor kibogozza a madzagot. Folyamatosan elbeszéli, amit csinál és amit lát. Társai a madzag segítségével húzzák ki őt és a dobozt az üregből.

Nyilvánvaló, hogy ez az epizód nagyon gondosan formált szerkezetet követ. Az események belső logikája a viselkedésre, attitűdre és a képzeleti képekre vonatkozó szigorú *szereződéseket* tesz szükségessé. Fontos, hogy a résztvevők alávéssék magukat a csoport egésze által eltervezett folyamatnak, ugyanakkor mindenkire egyéni felelősség hárul a képek megalkotásában.

7. nap, 5. epizód

Tevékenység

Kinyitják a dobozt, kicsomagolják a kéziratot, és elolvassák, „mintha most látnák először.”

Belső összefüggések

„Játékból” nagyon komolyan nyitják ki a csomagot, „felfedezik” a kéziratot, és úgy tesznek, mintha most olvasnák el a szöveget először. Az epizód mégis beleillik a folyamat logikájába, hiszen a tanulók most szembeszülnek először a „megöregített” kézirattal. A fejükben tehát kettős kép jelenik meg: a dokumentum jelenlegi formája összekapcsolódik azzal, ahogy utoljára látták. A tanulók nagyon élvezik, hogy kikereshetik és megvizsgálhatják az általuk írt lapokat.

7. nap, 6. epizód

Tevékenység

A tanulók kiválasztanak egy szerintük a középkori emberek számára nagyon nagy veszélyeket rejtő jelenetet a szövegből; tudják, hogy a másnapi foglalkozáson ezt a helyzetet „át fogják élni.” Azt a részt választják, amelyben Gwalchmai és társai kiszabadítják Teilesant, a bárdot.

Belső összefüggések

A BBC-programra és a dramatizálás szükségességére hivatkozva Dorothy megkéri a tanulókat, válasszanak ki egy számukra is fontos részletet. (Meg kell győznie az osztályt, hogy ehhez nem kell az egész történetet elejétől végéig eljátszaniuk!) A Gwalchmai álmát elbeszélő részt választják. (A Teilesan kiszabadításáról szóló szöveg valójában a Blondel lovaghoz kötődő legendákon alapszik; Blondel lanton játszott, hogy így találjon rá urára, a bebörtönzött Oroszlánszívű Richárd királyra. Ezt az információt azonban Dorothy csak a dráma végén, az utolsó napon közölte a tanulókkal.)



8. nap

(Az egész nap egyetlen epizód feldolgozásával telik el.)

Tevékenység

Dorothy olyan formát ajánl, melyben „átélhetik, hogy mindez hogyan történhetett.” Kamaraszínházi formában dolgoznak. (Szövegét ld. a függelékben.)

Belső összefüggések

Az írott szöveg színházi formában való megjelenítése tanulási szempontból nagyon hasznos. Dorothy úgy gondolta, érdemes megismertetnie az osztályt a kamaraszínházi formával. (A függelék tartalmazza a kamara-

színházi forma definícióját, a tanulók által létrehozott kamaradarab, a „Teilesan megmentése” teljes szövegvé, valamint a kamaraszínházi forma irányítására vonatkozó néhány tanácsot.) Dorothy-nak nagyon gyorsan kellett megírnia a szöveget, és ez a sietség néhol érződik is rajta, ám a tanulók még így is nagyon sokat tanultak arról, hogy miként lehet a stilizált nyelvhasználat segítségével jelentőséget adni a történet megjelenítésének.



9. nap

(Ez alkalommal is egyetlen epizód feldolgozásával telik el a nap.)

Tevékenység

A tanulók megvizsgálják a BBC képviselője által hozott „esküszöveget,” és közösen eltervezik, hogyan lehetne azt megjeleníteni: az erdőben... Teilesan kiszabadítása után... Arthur király és Gwalchmai a többi lovag jelenlétében mondja el. Kipróbálják, „hogyan fog ez látszani a képernyőn.”

Belső összefüggések

Mivel előző nap már megismerték a kamaraszínházi formát, ezen a napon egy „nagyszínházinak” látszó formában dolgoznak. Látni fogjuk azonban, hogy ez nem egészen igaz, mert a tanulók nem „a közönség számára” készítenek valamit (tevékenységük nem próba-jellegű), hanem azzal foglalkoznak, hogy „a kamarák a számukra fontos elemeket mutassák” (kísérletező, problémamegoldó gondolkodás).

A BBC képviselője – akire nagy hatást tett a kézirat felfedezése és az előző nap látott kamaraszínházi munka – azon töpreng, hogy vajon tudnának-e a méhészek segíteni a további jelenetek előkészítésében; a Gwalchmai esküjét bemutató rész kialakításában. A BBC képviselője egy dossziében magával hozta a forgatókönyv megfelelő részét, illetve egy nagyméretű változatát ki is függeszti a falra. A falon lévő lap mellett ott láthatók a modern és a középkori méhészeti eljárásokat összehasonlító ábrák és magyarázatok. Minden tárgyon hivatalos jelzés van; a dosszién például a „Középkori program – Jelenet: Gwalchmai esküje Arthur király előtt” szavak szerepelnek. A dossziében van a történet megfelelő része, tizennégy képre bontva, egyenként kisebb dossziékba helyezve a csoportmunkához.

A tanulók kisebb csoportokra oszlanak, majd minden munkacsoport kap egy dossziét, benne az esküjelenet valamelyik részletével. Minden csoportnak az a feladata, hogy képpé formálja az adott pillanatot. Minden dossziében van egy kiemelt szituáció (pl.: „Gwalchmai bevezeti Ceincaledet a táborba”) és a cselekvés mögöttes tartalmának leírása („Ebből a jelenetből ki kell derülnie, hogy Gwalchmai szereti a lovát és gondoskodik róla, még ha meg is sérült a lába...”). Rövid, leíró mondatok, illetve a javasolt mögöttes tartalmak formájában tehát minden csoport megismerheti a teljes történetet.

Az egyes helyzetek a következők:

1. Gwalchmai a táborba vezeti Ceincaledet, lecsutakolja, megeteti és kipányvázza. Mögöttes tartalom: Ebből a jelenetből ki kell derülnie, hogy Gwalchmai *szereti a lovát és gondoskodik róla, még ha az ő lába fáj is*. Mindennek arra kell utalnia, hogy mindig így cselekszik, *függetlenül attól, hogy mennyire fáradt*.
2. Gwalchmai megközelíti az őrt álló lovagokat. Mögöttes tartalom: hangsúlyozni kell az örök *feszült figyelmét*. Szótlatlanul, minden irányba figyelve állnak, kezüket fegyverükön tartják. *Soha nem néznek a tűz irányába, nehogy elvakítsa őket a fény*. Gwalchmai érkezésekor *szótlatlanul figyelik* őt, és *barátságosan, de határozottan megállítják* egy pillanatra.
3. A Lovagsereg vitézei a tűz köré gyűlnek, főznek, esznek és mézbort isznak hozzá. Mögöttes tartalom: A tűz körüli eseményeknek folyamatosan jelezniük kell, hogy *mindannyian egyenlőek, barátok*; az ételt és italt *megosztják* egymással. Halkan beszélgetnek, miközben elosztják a kenyeret, a húst és a bőrtömlők-ből kupákba töltött mézbort.
4. Üdvözlük Gwalchmai-t, és őt is étellel kínálják. Mögöttes tartalom: Amikor az őt bevezeti Gwalchmait a körbe, valaki kantáron fogja a lovát is, és közelebb vezeti a tűzhöz. Észreveszik, hogy a lovag *lába megsérült, és fájdalmai vannak*. *Örülnek, hogy Gwalchmai újra köztük van*.
5. Arthur és Teilesan is a tűz közelébe jön, és előkerül a hárfa. Mögöttes tartalom: Arthur király és Teilesan *egyenlőként és barátokként közelednek*, és a tűz körül lévők is így fogadják őket; egy kisebb székre, farönkre vagy a földre ülnek. Egy katona előhossa Teilesan hárfáját annak „biztonságos helyéről” (ahol tehát védve van a tűztől és nincs is útban a lovagoknak). Amikor Teilesan kibontja tokjából, ki kell derülnie, hogy *mennyire megbecsüli és ismeri hangszerét*. *A hárfa szinte belesimul a kezébe*.

6. Teilesan egy dalt énekel. Mögöttes tartalom: (A jelenethez előre fel kell vennünk a zenei és hanganyagot.) Ki kell derülnie, hogy *miközben Teilesan énekel, mindenki mozdulatlanul hallgatja, még az örök is. Csak a bárd húrokat pengető ujjai mozdulnak, tekintete is a messzeségbe réved. Varázslatos pillanat ez; talán még a húst szájukhoz emelő lovagok keze is megáll a levegőben. A dal végén Teilesan ujjai lecsendesítik a húrokat.* Mindenki szinte megbabonázva ül.
7. Arthur odalép Gwalchmai-hoz, majd mindketten elmennek a tűztől. Mögöttes tartalom: *Arthurt egy ideig még fogva tartja a dal varázsa, aztán feláll, lassan Gwalchmai-hoz megy, megnézi sebesült lábát, majd mindketten eltávolodnak a tűztől.*
8. Folytatódik a csendes, tűz körüli beszélgetés. Mögöttes tartalom: *A lovagok folytatják az étkezést, és adnak Teilesannak is, aki előbb gondosan elteszi és átnyújtja hárfáját egyik társának.*
9. Arthur és Gwalchmai a sátorban beszélgetnek; Gwalchmai megcsókolja Arthur gyűrűjét. Mögöttes tartalom: *Amikor Arthur hellyel kínálja Gwalchmai-t, egyértelműnek kell lennie, hogy hosszan és komolyan nézi őt. Amikor beszél, gondosan megválogatja szavait, és nagyon határozottan szól. Gwalchmai mindvégig Arthur szemébe néz; komoly, de boldog. Fájt a lába, mégis örömmel térdel Artur elé.*
10. Arthur és Gwalchmai visszatérnek a tűzhöz, és mindannyian közelebb lépnek hozzá és lovához. Mögöttes tartalom: *Arthur és Gwalchmai lassan közelednek a tűzhöz; a nézőnek ebből meg kell értenie, hogy valami fontos esemény következik. Mindannyian felállnak, és a tűztől a ló felé húzódnak. A ló halkan nyerít vagy szuszog, mintha azt mondaná, „én is részese vagyok az eseményeknek”.*
11. Gwalchmai a tanúk elé térdel, kivonja kardját, és elmondja az eskü szövegét. Mögöttes tartalom: *Arthurnak nagyon határozottnak és fenségesnek kell lennie, amikor Agravaine-t, Bedwyr-t és Cei-t maga mellé szólítja. Az egész helyzeten érződnie kell, hogy „mindezt már többször megéltük így együtt – ez egy különleges esemény.” A kardot határozott mozdulattal kell kivonni, és rezzenéstelenül kell magasra tartani. (A szél hangja itt felerősödik.) Az esküt Teilesan mondja előre, rövid szakaszokban, Gwalchmai mindent pontosan utánamond. Minden nagyon ünnepélyes; a végén már csak a szél süvítését halljuk.*
12. Artur átveszi a kardot, és ő is elmondja esküjét. Mögöttes tartalom: *A kadból áradó fény szinte elvakítja a jelenlévőket. A ló halk nyerítése kíséri az eseményt. Artur nem akarja birtokolni a kardot; csak felmutatja, és mágiikus erőt kölcsönöz neki.*
13. A kard visszakerül hüvelyébe. Mögöttes tartalom: *Látnunk kell, amint a kard fénye lassan kihuny. Arthur szívében nincs irigység, amikor visszaadja a kardot Gwalchmai kezébe. A kard visszakerül hüvelyébe, hogy mindenki lássa; biztonságban van. A háttérben még mindig halljuk a szél zúgását.*
14. A lovagok sorra megszólalnak, tanúsítják az eskü hitelét. Mögöttes tartalom: *A „Tanúságot teszek” szavakat lassan, de határozottan és jelentőségteljesen kell kimondani. A szöveg elhangzása után elül a szél, hatalmas lesz a csend.*

A tanulók munkáját az is segíti, hogy a történetben szereplő szövegrészeket Dorothy felírja a táblára (és így vizuálisan is hangsúlyozza őket).

A szöveg felírása feleslegesnek tűnhet, hiszen az szerepel a dossziékban és a falra kifüggesztett vázlaton is. Itt azonban jelentőségük megerősítéséről van szó, ez pedig az összes ezután következő lépés szempontjából döntő fontosságú. A táblán lévő mondatok nyilvánosan elhangzó ígéret, esküszövegek, amelyeket nem szabad könnyen venni; ezért kell nagy betűkkel felírni őket. Az apró részletek ehhez hasonló kiemelése a szakértői játék meghatározó jellemzője, mely áthatja a tényeken túlmutatató elemek mindegyikét. Gwalchmai esküjének szavainak nem szabad hétköznapiak hatniuk. (Jelentős különbség van a „mondta” és a „szólt” szavak között is, hiszen az utóbbival jelezhetjük az esemény nyilvános és formális voltát.)

Dorothy kettős felelősséget vállal a felkészülés folyamatában. Amennyiben szükségét érzi, közvetlenül is segítheti az egyes „jelenetek” kidolgozását, és biztosíthatja, hogy a tanulók figyelmének középpontjában a kamera álljon. (A kamera nézőpontjának hangsúlyozásával eltereli a tanulók figyelmét a színjátékos technikákról, ugyanakkor felerősíti a „tudatos önfigyelést”.⁶) A kamera nézőpontjának szem előtt tartása ugyanakkor segíti a mögöttes jelentéstartalmak kibontását is.

Dorothy másik feladata, hogy közvetett módon „életben tartsa” a méhészekkel kapcsolatos kontextust. Amikor például a Gwalchmai és lova közti kapcsolatot demonstráló csoport szénát ad a lónak, azt mondja: „Azt hiszem, amikor Gwalchmai odaadja a szénát, és szeretettel figyeli, ahogy a ló eszik, az éppen olyan, mint amikor mi a munkanap végén még utoljára végigjárjuk a kaptárakat, nem?!” Minél többet gondolkodik Dorothy a szakértői játékról, annál inkább felismeri, hogy a nyelvhasználat alapvető szerepet tölt be a drámai élmény alakításában. Az olyan mondatok, mint például a „Vajon tudják-e ezek a tévések, milyen súlyos

⁶ „self-spectator”: Dorothy Heathcote minden esetben hangsúlyozza, hogy a dráma résztvevőinek önmaguk megfigyelőiként, „kritikus közönségként” is el kell gondolkodniuk az egyes lépéseken; ezáltal megerősödik bennük az adott tevékenység iránti felelősség érzete, illetve megnő az együttműködési készség is. (A ford.)

dolgot kérnek tőlünk; az eskü kimondása nem tréfadolog,” vagy „Azt mondják, nagyon nagy kamerákkal dolgoznak... remélem, a zaj nem fogja felzavarni a méheket,” vagy „Biztosan imádni fogják, ha a forgatás szünetében ehetnek a mi mézes süteményeinkből” nagyon átlátszónak tűnhetnek, de éppen a nyelvhasználat kettőssége teremti meg a helyzet hitelét és a személyek felelősségét. A titok részben abban áll, hogy a tanárnak folyamatosan a helyzet jelenében kell élnie; az egyes munkafolyamatoknak, a táj elemeinek, a tűz és a központi fűtés melegének kell őt körülvennie. Ez a gondolkodásmód éppen ellentétes a leggyakoribb tanári szemlélettel, melyet a történet előrehaladása, az óra vége, a házi feladat kiadása határoz meg. Ha mindig a tanóra valóságát tartjuk szem előtt, nagyon nehezen történhetnek meg velünk a pillanatnyi „kis csodák.”

Ebben a munkában senki nem azért dolgozik, hogy megadott időre kész, bemutatható jelenetek szülessenek. A pillanatokat akarják megragadni, a tanár pedig a többiek véleményére is kíváncsi; arra, hogy ésszerűnek tartják-e a látottakat. A tanár nem is mentegetődzik, ha félbeszakítja a munkát! Hiszen ez a „cég” a kezdetektől fogva így működött: a munkát néha-néha félbeszakítva odahívták egymást, ha tanácsra, a vélemények egyeztetésére volt szükség; folyamatosan kipróbálták és módosították az egyes lehetséges lépéseket. Nem az előadói tehetség, hanem a jelentésteremtés áll a munka középpontjában.



10. nap, 1. epizód

Tevékenység

A tanulók, párokban dolgozva, arról beszélnek, hogyan lehet a kéziratba illesztett jegyzetek és a modern kézikönyv segítségével legjobban bemutatni a mai amerikai és az ősi brit méhészkedés közti különbségeket.

Belső összefüggések

Ez a munka utolsó napja; az összes közül ez a legösszetettebb. Dorothy úgy gondolja, érdemes ezt a bonyolult szerkezetet használni, mert a tanár és a tanulók között kialakult viszony még azt is elviseli, ha a próbálkozás kudarcba fullad. Célja, hogy felismertesse a tanulókkal, mennyi mindent megtanultak. Azt kéri tőlük, hogy történelmi nézőpontból dolgozzanak: mai ismereteik alapján idézzék fel és magyarázzák a múlt történéseit. A történészek soha nem tesznek úgy, mintha ők lennének a régi kor emberei; ezt tehát a tanulóknak sem kell megtenniük.

Szerződéskötés (szerepen kívül): Dorothy azzal kezdi a foglalkozást, hogy elmondja; ezen a napon meg kell próbálniuk megérteni azt a korszakot, melyben a legenda szerint (hiszen bizonyíték nincs rá) egy Arthurnak nevezett király uralkodott Britanniában. Megegyeznek abban, hogy a résztvevők mindegyike a méhészethez értő mai emberek szerepébe fog lépni, és így magyarázza majd el az ősi eljárásokat. A tevékenység dinamikáját tehát az adja, hogy felidézik ismereteiket, és formába öntik őket a BBC-program számára.

A tanulóknak először újra fel kell idézniük saját méhészetük képeit (hiszen az elmúlt két napban csak a bika történetével és Gwalchmai-val foglalkoztak); átgondolják, hogyan készítenek a mézből különféle termékeket. Miután felidézték az egyes elemeket, elgondolják, hogyan fogják mindezt mások számára is érthetővé tenni; úgy határoznak, hogy a régi és modern eljárások összehasonlítása megfelelő keretet teremthet a bemutatóhoz. Végül tehát fel kell idézniük az ősi szászok méhészeti eljárásairól megtudott információkat is.

Ez utóbbi munka támogatása érdekében Dorothy a két hét során felhalmozott összes információs anyagot már reggel, a tanulók megérkezése előtt kitette a terem falára. Ezek az anyagok a következők:

1. Méhészeti szakkönyvekből származó lapok, méhek által termelt anyagokból készült termékek listája, eszközöket és kaptárakat ábrázoló rajzok, stb.
2. Ezek másolatai a kézirat megfelelő pontjaihoz illesztve, levéltári feljegyzésekként. (A kézirat központi helyet kap a falon lévő tárgyak között!)
3. Utalások a Gwalchmai-történetben említett mézborra, mézre, főzetekre; néhány kép és rajz a szászok eszközeiről.
4. A modern méhészet tervrajza, az egyes munkafolyamatok helyszínének jelzéseivel.
5. A szászok idejéből származó történet színhelyének tervrajza, kiegészítve az öreg tölgygel.
6. Az öreg, felhasított tölgy nagyalakú mása, benne a „bikaszarvval”; a méhcsalád, a gyerek és a villámcsapás jelképei szintén ott vannak a fa körül.
7. A BBC levele, melyben a segítségüket kérik, valamint az eredeti felhívás kifüggesztett másolata
8. A tanulók által összeállított lista a méhészek által végzett tevékenységekről; saját, méheket és kaptárakat ábrázoló rajzaik.

9. Az első hétről származó minden feljegyzés, irodai anyag, stb.
10. A BBC-nek küldött hangfelvétel magnószalagja.
11. Az Arthur király korára jellemző dolgok (ruházat, kaptárak, főzőedények, eszközök, tárolóedények, üvegek) általuk készített rajzai, melyek közül néhányra a kézirat melletti szöveg is utal.
12. A Gwalchmai-történet, magnószalagon.
13. A BBC képviselője által hozott, a méhészkedés ősi eljárásaira vonatkozó feladatutasítások; munka a tapasztott falú kaptárakkal, a fából készült létra használata, tűzgyújtás a mézbor meleg tartásához, edénykészítés a méz és az ételek tárolására, védőháló készítése, stb.

A tanulók korábbi jegyzetei, vázlatai tehát felidéződnek, a „kiállítás” következtében pedig jelentőségre tesznek szert. Ez az „újrahasznosítás” a szakértői játék egyik alapvető eleme.

Dorothy, a titkár szerepébe lépve, azt mondja: „Gondoltam, mintogy most úgyis a tervezés végső szakaszában vagyunk, legjobb lesz, ha összegyűjtök az archívumból mindent, amit találok. Így ellenőrizhetik, mire is van szükségük a programhoz. Remélem, nem felejtettem ki semmit. Mrs. Heathcote [a BBC képviselőjére utal!] azt mondta, jó lenne, ha szétválogatnám a régi időkre és a mára vonatkozó anyagokat, de nem tudom, hogy mindent jól csináltam-e...” Bizonytalanul nézegeti a falon lévő tárgyakat, elsétál előttük, jelezve, hogy a többiek tudják, mit kell tenni.

Szemlélődés: Időt kell hagyni a tanulóknak arra, hogy újra megnézegezzék az egyes információs anyagokat, felidézzék magukban a korábbi munka lépéseit. Néhol új feljegyzésekkel is találkoznak. Így például a cukorszállítmányt jelző hivatalos értesítés mellett egy cédulán ez áll: „*Mi télen is etetjük a méheket.*” A ki egyenlítőlen számla mellett egy „Ők vajon cserekereskedelmet folytattak?” kérdés szerepel. Minden cédula a mögöttes összefüggésekre utal, miközben pontosítja is az információkat.

Amint a nézelődés elkezdődik, a tanulók párosával járják végig a tárgyakat, szabadon mozogva a teremben. A BBC képviselőjének szerepében Dorothy (erre az időre félretéve titkári noteszét) a „helyszínré”, azaz a demonstráció tervrajzához megy. Azok, akik éppen közelebb állnak hozzá, hallhatják, amint félhangosan a kameráról gondolkodik: „Azt hiszem, néhány részlet megmutatásához közelképeket kell használnunk...” (egyáltalán nem az osztályhoz beszél, szinte csak egy kicsit hangosabb annál, mint ha magában beszélne). Az ő jelenlétének is közvetlennek kell lennie, hiszen a helyzetben rejlő tanulási tartalom lényege, hogy a tanulók állításokat fogalmazzanak meg erről a szándékosan szerkesztetlen kontextusról. Két hét szakértői munka után egy tanulócsoporttól (még ha hét évesek is) elvárhatjuk, hogy maguk válasszák ki a megfelelő tartalmakat. A kívülálló számára úgy tűnhet, hogy a tanár ezen a ponton magára hagyja a tanulókat, de ahogy a Zen mondás is tartja, „ha ismered a célt, ne erőszakold rá akaratomat a nyílveoszóre; hagyd, hadd szálljon.” A tanulók ismerik a feladat célját: ki kell választaniuk a megfelelő anyagokat, és párokban dolgozva alkalmassá kell tenniük őket a televíziós felvételre. Ahol szükséges, Dorothy természetesen segítséget nyújt nekik (például felírja a táblára az egyes lehetséges megközelítésmódokat, hogy ezzel ötleteket adjon és választásra ösztönözze a tanulókat). Előre tudja azt is, hogy a tényleges demonstrációt majd ő maga fogja kísérni megjegyzéseivel és magyarázataival; a tanulóktól ugyanakkor azt várja, hogy közreműködése módjáról ők hozzanak döntést. Az osztály tagjai szabad kezet kaptak a tartalom meghatározásában, de Dorothy felismeri, hogy a forma kialakítását neki is segítenie kell.

Demonstráció a kamerák előtt: Dorothy négy lehetőséget kínál fel: (1) a „modern” és a „szász” méhészek szembeállított portréjának bemutatása; (2) egymásnak háttal álló két méhész, mozgó szobrokként, saját világukban demonstrálják a munkafolyamatokat; (3) mindannyian mai méhészekként dolgoznak, aztán a konvenciók segítségével „visszapörgetik” az időt, illetve (4) párosával lépnek a kamera elé, és először az ősi szász, majd a mai munkafolyamatot mutatják be. A tanulók a negyedik változat mellett döntenek. Dorothy kommentárjai a következő dimenzióval gazdagítják a látottakat: „*Ezek az emberek, akik most az ágakból lét-rát kötnek, hogy leemelhessék a tölgyfa tetejébe költözött méhcsalád lépét, nem láthatják azokat, akik századokkal utánuk ugyanezt a tevékenységet végzik.*” Úgy dolgoznak, mintha két kamera lenne jelen; magyarázatokkal kísérik az egyes cselekvéseket. Például: „A létra elkészítéséhez ezeknek az embereknek ismerniük kellett a kötélverés mesterségét is. Valószínűleg így készíthették.” [Bemutatja a mozdulatokat.] Ezután a másik végzi ugyanazt a munkafolyamatot, és azt mondja: „Ma ezt így csináljuk.” [Bemutatja.]

10. nap, 2. epizód

Tevékenység

A tanulók egy nagy asztal köré gyűlnek, és egy fehér papírterítőre „középkori ünnepet” rajzolnak. A BBC képviselője („a kamerák előtt”) összefoglalja az elért eredményeket.

Belső összefüggések

Annak ellenére, hogy ez az utolsó epizód látszólag nagyon különbözik az előzőtől, azzal mégis szerves egészet alkot. A BBC képviselője az asztal köré hívja a résztvevőket. (Az asztalra már korábban kiterítette a papírterítőt, és odatette a gondosan megválasztott színű és erősségű vastag filctollakat is.) A tanulók feladata, hogy a papírra megrajzolják a „szász méhészek ünnepét.” Amikor már mindannyian munkához láttak, a BBC képviselője „a kamerába nézve,” a professzionális műsorvezető hangján kommentálja az eseményeket. Ez a forma lehetővé teszi Dorothy számára, hogy elismerését fejezze ki a tanulók kétheti munkája iránt, ugyanakkor el is játszhasanak kicsit az ünnep megtervezésével. Miközben tehát a tanulók rajzolnak, azt mondja: „*Most véget érő sorozatunk egyes epizódjai során amerikai méhészek szakemberek voltak segítségünkre. Fáradtságukat és szakmai javaslataikat ezúton is szeretném megköszönni. Miközben az önök szemébe tárulnak a méhészek életének, munkájának és ünnepének képsorai – mézes sütemények, aranyló mézet és mézbort tartalmazó üvegek és főzőedények, köhögés elleni mézfőzetek és gyógykenőcsök, virágok, kaptárak és méhészeti eszközök – mi egy kissé közelebb húzódunk kameráinkkal, és megkérdezzük kedves méhészek segítőinket: mit szeretnének még megmutatni életükből nekünk, a méhészetet nem ismerő laikusoknak? Ha jól látom, méhészek barátaink éppen ennek az ősi mesterségnek valaha élt képviselőit, Gwalchmai, Teilesan és az oldalán küzdők kardjának csodás fényt kölcsönző Arthur király lovagjainak korában élő művelőit idézik fel számunkra.*”

A mai korban élő méhészek azonban csak ideiglenesen voltak a BBC-nél, így tehát „vissza kell utazniuk.” A következő kérdést csak a BBC képviselője teheti fel nekik: „És mivel fognak most, a program végeztével foglalkozni?” A tanulók e kérdésre adott válasza döntő fontosságú; a tanár kétheti munkájának eredményessége vagy teljes kudarca itt válik egyértelművé. Rémes lenne, ha itt derülne ki, hogy a tanulók egyáltalán nem váltak szakértőkké! Dorothy tehát arra vár választ, hogy a szakértői játék eredményekképpen kialakult-e a tanulóknál az a szakmai felelősségérzet és önbizalom, hogy nyíltan beszéljenek gondolataikról. Nem kell csalódnia; a tanulók válasza tükrözik elkötelezettségüket.



Függelék

A kamaraszínházi formára vonatkozó jegyzetek és a „Teilesan megmentése” teljes szövege

Robert S. Breen a kamaraszínházi forma meghatározására a következő definíciót adja (*Chamber Theatre*, New York, Prentice-Hall, 1987): „A kamaraszínház arra az elgondolásra épül, hogy az ideális irodalmi életműben a dráma (szociális és pszichológiai realizmuson keresztül megvalósuló) szimultán jellege, mely a jelenlét illúzióját kelti, összekapcsolhatóvá válik a regénynek azzal a sajátosságával, hogy az eseményeket a cselekvés pillanatával egyidejűleg vizsgálhatjuk” (p. 5).

Mivel Dorothy nem rendelkezett semmilyen megfelelő szöveggel a nyolcadik nap kamaraszínházi munkájához, amelyen keresztül a tanulók „átélhették” a Gwalchmai-történet egy részletét, neki kellett megírnia azt. Amennyiben hosszabb idő és rendszeres találkozások során lehetett volna létrehozni ezt a történetet, Dorothy a tanulókkal együtt alakította volna ki az elbeszélést, illetve közösen döntöttek volna az elbeszélő személyéről is. Először tehát a novella tartalmát teremtették volna meg, s csak ezt követően határozták volna meg a szöveg nézőpontját.

Ebben az adott helyzetben azonban Dorothynek előre meg kellett határozni a narrátor személyét. A Lovagsereg egyik tagjának felesége mellett dönt, ezzel is hangsúlyozva a történetek szóbeli terjedésének különböző útjait. A kamaraszínházi formára jellemző továbbá, hogy a *próbákon már a tanulók kezében van a kész szöveg*, s az irányítja a tevékenység megtervezését. Itt azonban, idő hiányában a tanulóknak már az első pillanattól kezdve cselekvéssel kellett reagálniuk a narrátor szövegére.

Teilesan megmentése

A narrátor, Eivlin, Rhys ap Sion lovag felesége, kezében egy tekercset tartva ül. Teilesan I tőle távolabb, hárfáját térdére fektetve ül. Gwalchmai I a történet egész ideje alatt alszik, Teilesan II pedig mellette áll. A tanulók ruhájára fehér papírból köpenyt, tunikát tűztek. Mindenki tunikáján viseli a szereplő nevét. Azok a tanulók, akik nem a Lovagsereg tagjait jelenítik meg – hajósokat, kereskedőket, utazókat, koldusokat játszanak – a terem egy távolabbi pontján állnak.

NARRÁTOR: (az alvó Gwalchmai felé lép) Legyetek üdvözölve! Én Eivlin, Rhys ap Sion lovag, Arthur ki-

rály lovagjának felesége vagyok. Arthur, amint némelyek mondják, halott. Mások szerint az Áldottak Szigetén él, pihenve mindaddig, míg karja, kardja s lova ismét e föld védelmére nem kel. Gwalchmai, ki itt alszik, egy alkalommal megálmodta, hogyan mentik meg társaival Teilesant, a bárdot. (*Teilesan I felé lép, de a férfi nem látja őt*) Lássuk hát meg ezt az álmot, úgy, ahogy a Lovagsereg vitézei emlékezetükben őrzik azt, most, hogy királyuk oldalán nem vívnak több csatát. Álmában Gwalchmai (*Gwalchmai I felül álmában*) látta, amint a Lovagsereg...

GWALCHMAI I: ...egy csónak orrában állnak. (*A Lovagsereg tagjai csónakformát alkotnak*)

NARRÁTOR: Az evezősök egy percre sem pihentek. (*Két evezős lép elő, és evezni kezdenek. Teilesan I lágyan pengeti hárfáját*)

GWALCHMAI I: A lovagok Arthur királyhoz vitték Teilesant, a bárdot. (*Visszafekszik, és a továbbiak folyamán végig alszik*)

NARRÁTOR: Csatában fogták el, és elvitték ...

LOVAGOK: ...Kis-Britanniába.⁷ (*Az evezősök abbahagyják az evezést, kilépnek a csónakból, és megtartják azt, amíg a lovagok és Gwalchmai II kiszállnak*)

GWALCHMAI II: Hagyjuk hátra minden fegyverünket, és minden jelet, mely elárulná, hogy harcosok vagyunk. (*Leteszik [képzletbeli] dárdaikat, pajzsukat és [papír] köpenyüket; az evezősök beteszik ezeket a hajóba, majd visszaállnak a csónakformába*)

NARRÁTOR: Fárastzó útra indultak. (*A Lovagsereg tagjai fáradtan lépkednek*) Elérkeztek egy városba. (*Kereskedők és utazók jelennek meg; kiabálnak, kínálják árujukat; a lovagok közöttük haladnak el*)

TÖBB LOVAG: ... kérdezősködtek Teilesan után.

NARRÁTOR: ... némelyikük elbeszélte, mások megmutatták...

LOVAG: ... Teilesan járását (*Teilesant utánozva jár*)

LOVAG: ... fenséges, mégis lágy ... (*Teilesant utánozva jár. Teilesan I mosolyogva figyel, és megpengeti hárfáját*)

LOVAG: ... mások nagy, vörös köpenyéről beszéltek, s megmutatták ...

LOVAG: ... hogyan kavargott körülötte. (*Utánozza a köpeny mozgását*)

LOVAG: ... hogyan védte Teilesant a széltől. (*Mozdulattal jelzi*)

LOVAG: ... Hogyan óvta hárfáját a tolvajok kezétől ... (*Mozdulattal jelzi*)

LOVAG: ... és az esőtől. (*Mozdulattal jelzi*)

NARRÁTOR: Sok embert megkérdeztek ... (*A kereskedők eltűnnek*)

LOVAGOK: ... és egyre csalódottabbak lettek. (*Csüggedten lépkednek, majd leülnek Teilesan I lágyan megpengeti hárfáját*)

NARRÁTOR: Gwalchmai, a Fény Lovagja kérlelte őket ... (*Gwalchmai II kilép a lovagok közül*)

GWALCHMAI II: ... álljatok fel, ne törődjetek fáradságotokkal! (*Felállnak*) Gyertek, ...

LOVAG: ... folytassuk utunkat!

NARRÁTOR: Sok emberrel találkoztak, de senki sem ismerte Teilesan, a bárd börtönének helyét. (*Utazók lépnek a lovagok elé, majd a közönségnek háttal visszaülnek a helyükre*) Eljött a nap, amikor egy erődítmény mellett elhaladva meghallották ... (*egy utazó lép előre*)

LOVAG: ... egy ember lépteit (*Az utazó úgy lépked, mintha egy tálat vinne a fején*) ...

LOVAG: ... egy fiút, aki kenyeret és mézbort vitt ...

LOVAG: ... és füttyörészett. (*A fiú füttyülni kezd, mindannyian őt nézik. Teilesan I lágyan pengeti hárfáján ugyanazt a dallamot*)

NARRÁTOR: ... a fiú ajkán fakadó hang ...

GWALCHMAI II: Teilesan dala! (*Megfogja a fiút*)

LOVAGOK: Ugyanaz a dal. (*A fiú köré gyűlnek*)

NARRÁTOR: Gwalchmai és társai a fiú köré gyűltek, és megkérdezték, ...

GWALCHMAI II: ... hol tanulta ezt a dalt.

NARRÁTOR: A fiú megállt, Gwalchmai pedig csendesen így szólt: ...

GWALCHMAI II: Tedd le a tálat!

NARRÁTOR: A fiú ezt meg is tette (*A fiú leteszi a tálat*), bár úgy félt, mintha valami bűnös dolgon kapták volna. A Lovagsereg egy tagja karonfogta, s így beszélt hozzá: ...

LOVAG: (*Karonfógv a fiút*) ... nem akarunk bántani ...

LOVAG: (*Megérintve a fiút*) ... ez a dal ...

NARRÁTOR: A fiú ekkor a szemükbe nézett, s behívta őket egy szűk utcába, távol a körjük gyűlő emberek

⁷ A brit sziget ezidőtájt nem szász fennhatóság alatt álló része, kb. a mai Wales területe. (*A ford.*)

vizsla szemétől. *(Teilesan I vad akkordokat játszik, aláfestve, amint a tömeg egyre közelebb húzódik a lovagokhoz)*

TÖMEG: Valami baj van?

Miért zaklatják a fiút?

Nem tett ő semmi rosszat.

Az árpakenyér és a mézbor ...

... Nem is az övé ...

... hisz a fogadós már jó pénzt adott érte.

NARRÁTOR: Ekkor előlépett Gwalchmai, és így szólt az emberekhez *(A hárfa hangja lassan elhalkul, majd el is hallgat)* ...

GWALCHMAI II: Barátaim, ...

NARRÁTOR: ... szólt érces hangja ...

GWALCHMAI II: ... hallottuk e dalt, s felismerjük azt, hisz hazánkból, Britanniából való.

NARRÁTOR: A Lovagsereg tagja, édes férjem, Rhys ap Sion, látva az értetlen tekinteteket, előlépett, s így beszélt: ...

RHYS: Messziről érkezünk, s meglepett minket, hogy e dalt itt nálatok hallhattuk.

NARRÁTOR: Az emberek közelebb léptek, hogy hallják Rhys szavait. *(A tömeg közelebb húzódik)* Szavak helyett azonban ő a fiú dalát kezdte fütyülni nekik. Az emberek összesúgtak ...

TÖMEG: A fiú dala ...

NARRÁTOR: ... és egyre kíváncsibbá lettek, ...

TÖMEG: ... mi olyan különös ebben a dalban?

TEILESAN II: *(Fejét csóválva)* Mi olyan különös az én dalomban? *(A többi szereplő ezt persze nem hallja)*

NARRÁTOR: Gwalchmai látta, hogy még többet kell mondaniuk, de nem tudta, mit is mondjon, hogy ne fedje fel magukat, s küldetésük célját. Végül Sionra mutatott, s így szólt: ...

GWALCHMAI II: Barátom, e férfiú, apját keresi. Az öreg, tudunkkal, erre jött, mézbort és lisztet hozott a piacra.

NARRÁTOR: Szavaira a Lovagsereg vitézei bólintottak, s közelebb léptek a fiúhoz *(A lovak közelebb lépnek)*, Rhys pedig magasra emelte a fiú tálját és kancsóját, mondván ...

RHYS: Apám javai épp ilyenek voltak, s a dal is apám dala; hogy bírhatná mindezt e fű, ha őt magát nem ismeri?!

NARRÁTOR: Az emberek újra összesúgtak, Rhys pedig visszaadta a kenyeret és mézbort a fiú kezébe *(megteszi; Teilesan I közben halkán játszik hárfáján)*. Ekkor a mindig mosolygó szemű Bedwyr lépett elő, udvariasan meghajolt, *(Bedwyr előrelép, meghajol)* s így szólt: ...

BEDWYR: Jó emberek, kérlek, húzódjatok félre kissé, hogy szót válthassunk ezzel a fiúval itt, s megtudjuk tőle, hol van a barátomnak oly kedves öreg!

NARRÁTOR: Ekkor az emberek félrehúzódtak, de válluk fölött vissza-visszapillantottak, hogy lássák, nem esik baja a fiúnak, s Bedwyr igazat beszélt. A Lovagsereg vitézei leültették a fiút, s maguk is mellé húzódtak, vigyázva, hogy az árpakenyérben és a mézbort tartó kancsóban kárt ne tegyenek. *(A szereplők a narrátor szövege alatt mozognak)*

NARRÁTOR: Aztán Rhys ap Sion szólt a fiúhoz ...

RHYS: Láttál errefelé egy magas, vörösköpenyes öreget?

NARRÁTOR: A fiú szeme felcsillant. A tömeg felé pillantott, majd Rhys és Bedwyr felé hajolva *(A fiú feléjük hajol)* ezt súgta: ...

FIÚ: Ti vagytok a Lovagsereg vitézei, akik Teilesant, a bárdot keressétek?

NARRÁTOR: Óriási volt a lovak izgalma, de semmi jelét nem adták. Csak felpillantottak a város őket körülvevő falára, s a még mindig ott várakozó emberekre. Később, amikor Rhys már biztonságos otthonában, kezében mézboros kupával a tűz mellett ült *(Rhys a narrátor felé lép, mindenki más mozdulatlanul dermed)*, azt mondta, ...

RHYS: Lásd, asszony, mindannyiunk szíve összeszorult, hisz nem adhattuk jelét, hogy értjük a fiú szavát ...

NARRÁTOR: ... és hozzátette, ...

RHYS: ... szívünk szerint tánra perdültünk volna örömben, de az emberek még mindig gyanakodva figyeltek bennünket, nehogy bántsuk a fiút.

NARRÁTOR: Ezt mondta el nekem, de történetünk idején még ott leselkedett rájuk a veszély. Cei lépett ekkor elő, és így szólt az emberekhez: ...

CEI: Jó emberek, van-e itt a közelben egy fogadó, ahol egy kupa mézbort vagy sört megihatnánk, elhíresült boraitokat megízlelhetnénk?

NARRÁTOR: E szavakra megenyhültek az emberek, és a Lovagsereg vitézeit egy közeli fogadóba vezették. *(Mindannyian csendben iszogatnak. A tömegből néhányan szolgálóvá változnak. A lovagok fizetnek nekik)* Örültek, hogy az utazókról, s az általuk keresett öregről többet megtudhatnak. Egy férfi azonban továbbra is félrevonulva ült, s gyanakvóan méregette a fiúval egy ablakmélyedésben beszélgető Bedwyr és Gwalchmait. *(A két lovag a fiúval beszél, a férfi közelebb húzódik hozzájuk)* Férjem, Rhys szemmel tartotta ezt a férfit, s a fiú kenyerét és mézboros kancsóját kezébe fogva közelebb lépett a Lovagsereg vitézeihez, eltakarva így őket a kémlelő szemek elől. *(Rhys így cselekszik)* Gwalchmai és Bedwyr ekkor megkérdezték a fiút, tudja-e, ...

BEDWYR: ... hol van most Teilesan, a bárd?

NARRÁTOR: Válasz helyett a fiú hosszan nézte a fejük fölé magasodó erőd magas, égbe nyúló tornyait, majd ujjával egy rácsos ablakot rajzolt a földre. Bedwyrhez hajolt, mondván, ...

FIÚ: Sötét pince mélyén őrzik őt, ahol senki nem látogathatja, csak én, ki ételét viszem be hozzá.

NARRÁTOR: Bedwyr szívét összemarkolta a bánat, amint a kövek fogságában sýnlődő Teilesanra gondolt. Halkan kérdezte hát, ...

BEDWYR: És bántódása nem esett?

NARRÁTOR: Ekkor a fiú elbeszélte, hogy a falakat körülvevő víz hogyan szívárog be a kövek repedéseibe, nyirkos búzzal árasztva el a kamrákat, és szólt arról is, hogy ...

FIÚ: ... a kőpadlót patkányok körme koptatja simára, a falakat a foglyok sikolyai rázzák.

NARRÁTOR: A két lovag szívét bánat és kétségbeesés szorította e szavak hallatán. Megkérdezték, ...

BEDWYR: El tudsz-e vezetni minket erre a helyre?

NARRÁTOR: A fiú a fejét rázta, mondván, ...

FIÚ: A kapun csak én léphetek be, kivéve azokon a napokon, amikor a koldusok előtt is nyitva áll, hogy ebédre patkányt foghassanak maguknak.

NARRÁTOR: Férjem, Rhys ekkor felpillantott, hogy megtudja, kihallgatta-e beszédüket a férfi. *(Rhys felnéz)* Dúdolni kezdett, hogy hangja elnyomja a beszélgetés szavait. *(Rhys dúdolni kezd)* Gwalchmai pedig a fiúhoz hajolt, és megkérdezte őt, ...

GWALCHMAI II: El tudsz-e vezetni minket úgy e helyre, hogy magad ne kerülj veszélybe?

NARRÁTOR: A fiú azt mondta, készít nekik egy térképet. Óva intette őket ...

FIÚ: ... a strázsáktól, akik parancs szerint csak ételt s italt engednek be, s a kijelölt napokon is csak döglött patkányokkal telt zsákokat vivő koldusokat engednek ki.

NARRÁTOR: Bedwyr és Gwalchmai ekkor a fiú fülébe súgtak. Bedwyr megkérte őt, ...

BEDWYR: Mondd meg Teilesannak, hogy Bedwyr tisztelteti.

NARRÁTOR: ... Gwalchmai pedig, hogy ...

GWALCHMAI II: Teilesant nem feledtük el. Kérd meg őt, hogy figyeljen a dalra.

NARRÁTOR: Megegyeztek a fiúval, hogy később majd, ha már odaadta Teilesannak és más foglyoknak a vascorát, a fogadónál újra találkoznak. Rhys ekkor visszaadta kezébe a tálát és a kancsót, majd indulásra szólította társait. *(A fiú a közönségnek háttal visszaül a többiek közé)* A hallgatódzó ember is ellépett mellőlük, kétségek között hagyva őket, ...

RHYS: ... vajon barát vagy ellenség lehet?

NARRÁTOR: A Lovagsereg vitézei elhagyták a fogadót, és tanakodni kezdtek, mit is tegyenek. Rhys ap Sion örködött, miközben Gwalchmai e szavakat mondta: ...

GWALCHMAI II: Barátaim, koldusgúnyát kell öltenünk. Ruháinkat rongyokra kell cserélnünk, s mezítláb kell az erődbe jutnunk. Patkányfogás közben kell Teilesant kiszabadítanunk börtönéből.

NARRÁTOR: Ebben meg is egyeztek, de a patkányok leölése mindőjüket elborzasztotta. Elindultak hát, hogy koldusokat keressenek, kikkel ruháikat elcserélhetik. Jártak-keltek a városban, mintha csak házait csodálnák, mígnem pislákoló tűz mellett kuporgó koldusokra nem leltek. *(A tömeg koldusokká változik, a lovagok közelítenek hozzájuk)* Gwalchmai pedig, nyomában Bedwyrrel, megszólította őket, mondván ...

GWALCHMAI II: Kereskedők vagyunk, s egy tréfára készülünk. Elcserélnétek-e ruháinkért rongyaitokat?

NARRÁTOR: A koldusok gyanakodva húzódtak közelebb *(A koldusok közelednek a lovagokhoz)*, és hitetlenkedve tapogatták a lovagok testét borító finom gyapjúszövetet. Összesúgtak, majd egyikükfennhangon így beszélt: ...

KOLDUS: A gazdagok nem járnak ide közénk. Esküszök-e, hogy szándéktok tisztességes?

NARRÁTOR: A lovagok szívükre tett kézzel válaszoltak: ...

LOVAGOK: Esküszünk.

NARRÁTOR: Az éj sűrűjében ruhát cseréltek tehát *(Így tesznek)* A fiú visszatért a fogadóhoz, ahol egy csapat koldus fogadta őt. Nagy volt a meglepetése, amikor Gwalchmai fütyülni kezdte Teilesan dalát, s ő felis-

merte a lovagot. (*Gwalchmai füttyül, Teilesan II pedig hárfáján pengeti a dallamot*) Ezután a fiú az út porába rajzolta a térképet, melyet követniük kell. Figyelmeztette őket, hogy ...

FIÚ: Az örök belépéskor és kilépéskor is megszámolnak titeket, s szemüket akkor sem veszik le rólatok, míg a patkányokat megölititek és zsákba rakjátok. Átadtam a bárdnak üzeneteiteket, s ő meghallgatta azokat.

NARRÁTOR: Megkérdezte őket, van-e fegyverük. A lovagok rongyaik alól elővillantották harci dobótörjeiket. (*Mozdulattal jelzik*) A fiú ekkor felállt, s egy hosszú lépcsősoron felkísérve őket elvezette a vitézeket az erőd kapujához. (*A fiúval együtt „felmennek a lépcsőkön”*) A fiú bezörgetett a kapun (*kopog*), majd elbújt egy mélyedésben. (*Elbújik*) A kaput belülről megnyitották (*jelzik*), és a lovagok egy örrel találták szemben magukat. (*A tömeg egyik tagja őrré változik*) Férjem, Rhys lépett előre, mert az összes lovagok közül ő volt az, ki legjobban tudta a fogatlan, vén koldusok hangját legjobban utánozni. Arthur király udvarában, Lammas⁸ idején gyakran nevettek meg mindannyiunkat, mikor mézboros kupával kezében így kezdett beszélni.

RHYS: Eljött az idő, hogy tél közeledvén egy kevés húst vehessünk magunkhoz, ...

NARRÁTOR: Nagy örömeikre ekkor sarkig tárult a kapu. Az erőd belsejéből örök indultak feléjük (*A tömeből örök lépnek elő*) és árgus szemmel figyelték a pincékbe lépőket. (*A lovagok áthaladnak az örök között, és kanyargós folyosókon mennek keresztül. Patkányhangokat hallatnak. Teilesan II átveszi Teilesan I-től a hárfát, amit maga mögé helyezve leül*)

NARRÁTOR: Ahogy egyre mélyebbre haladtak az erőd sötét gyomra felé, Gwalchmai dúdolni kezdte Teilesan dalát. (*Gwalchmai dúdol, miközben mindannyian körözni kezdenek a dalra hárfájával felelő Teilesan körül*) A dal nyomra vezette őket, s egyszer csak OTT VOLTAK a cellánál! Csak annyi időre álltak meg, hogy elszuttogják nevüket, majd elkapták s torkon szúrták a dohos börtönben megbúvó patkányokat. (*A hárfáját kezében tartó Teilesant mindannyian megérintik, majd visítások hangja mellett jelzik a patkányok leölését*) Amikor a halom már nagyra nőtt, az egyik zsákba Teilesan kedves hangszerét, melyet a szóbeszéd szerint az Áldottak Szigetén Lugh, a Fény Lovagja adott neki, a hárfát tették. A másikba kedves férjem, mindőjük közül a legalacsonyabb, Rhys ap Sion bújt be, miután koldusgúnyáját Teilesanra segítette. (*A lovagok ezt mind megjelenítik*) Néhány patkányt a kezükbe fogtak, hogy elrémissék a pestis-haláltól rettegő öröket, és elindultak a kapu felé. Egyikük vállán vitte zsákban rejtő férjemet, s így értek az örök elé, akik megszámolták a kifelé tartó „koldusokat.” (*Megjelenítik mindezt*) Amikor a nehéz kapuszárnyak döndülve bezárultak mögöttük, a fiú előlépett rejtekéből, és levezette őket a lépcsőkön. Amint a völgybe értek, uramat, Rhys lovagot kiengedték a zsákból (*jelzik*), hogy friss levegőt szívhasson újra. Ahogy voltak, mezítelen lábbal a tenger felé indultak, hogy ráleljenek odahagyott csónakjukra. (*A fiú velük marad. Teilesan II előveszi hárfáját, és menet közben éneklük a dalt. A csónakformában állók közé lépnek; két evezős lép előre, a lovagok még mindig énekelnek*) Ez volt a dal, mely ajkukon fakadt:

„Ezredéve zúg és zeng,
Tenger habja csobban a parton,
Lágy zenéje messze cseng,
Nem halkulón, örökkön és SZABADON.”

(*A narrátor szövege alatt halkán dúdolják a dalt. A narrátor feláll, odalép Gwalchmai I-hez, aki lassan kinyitja a szemét, és felül. Teilesan I átveszi a hárfát Teilesan II-től, aki most a csónakban áll. A csónakot alkotók és utasaik mozdulatlanra dermednek. Teilesan I Gwalchmai I mellé lép. Teilesan I, Gwalchmai I és Eivlin együtt mondják a következőt:)* Ez volt hát Gwalchmai álma.

A kamaraszínházi forma értékei és módszerei

Dorothy azért kedveli a kamaraszínházi formát, mert így egy történet *megmutathatóvá* válik. A történetet a narrátor mondja el, s a formát is az ő alakja teremti meg; a folyamat ugyanakkor több résztvevőt is bevon a munkába, a cselekmény demonstrálásába. A szereplők érzéseit a narrátor beszéli el, tehát a szerepeket játékosoknak nem kell ezek megjelenítésével törődniük. Feladatuk csak abban áll, hogy ezen érzelmek apró „jelzéseit” megteremtsék; a fenti szövegben például szerepel az az utasítás, hogy „csüggedten lépkednek.”

A kamaraszínházi forma érdekes – és tanulási szempontból igen jelentős – sajátossága, hogy bár az érzelmek kifejezését a narrátorra hagyja, a résztvevőknek meg kell érteniük ezeket az érzelmeket és motivációjukat. Paradox módon tehát a tanulók *éppen általa* érthetik meg az események szereplőinek érzelmeit és gondolatait, hogy vállukról le van véve a kifejezés terhe. A narrátor szavai tehát szinte megidéznek az érzelmeket a szereplők tevékenységét demonstráló tanulóknál.

A kamaraszínházi forma csak a tanulók és a tanár szoros együttműködése eredményeképpen jöhet létre. A

⁸ Augusztus 1., az ősi Britanniában a nyári betakarítási ünnep ideje. (*A ford.*)

Gwalchmai-történet szándékosan lett olyan, hogy abban az egész osztály, a fiúk és a lányok egyaránt részt vehessenek. Ezért nem szerepelnek a szövegben a lovagok nemére utaló kifejezések,⁹ illetve ezért van két Teilesan és Gwalchmai; ezzel is jelezve, hogy a színpadi konvenciók megengedik a nem naturalisztikus megoldásokat is.

Az ilyen megoldások segíthetik a tanárt a színház működésének tanításában és a „tudatos önfigyelés” (ld. 7. jegyzet)¹⁰ kialakításában is. A „cég” alkalmazásában álló kollégákból tehát egycsapásra „színész kollégákká” lesznek a résztvevők.

Már korábban is említettük, hogy a fent leírtak nem a „tisztá” kamaraszínházi formát példázzák. Dorothy, amikor elkészítette a Gwalchmai-történet magnóra mondott változatát, felvillantotta a kalandos történet beiktatásának lehetőségét (Teilesan kiszabadítását a pincebörtönből), arra az esetre, ha a tanulókat érdekli a kamaraszínház mint munkaforma. A tanulók valójában saját kéziratukból választották ki ezt az epizódot, amely ott valahogy úgy szólt, hogy „A lovagok megmentették Teilesant egy álomban, és patkányok is voltak ott.” Az idő szűkös volta miatt itt a „hangot,” azaz a *narrátor* személyét (Eivlint, Rhys ap Sion feleségét) Dorothy jelölte ki, illetve a szöveget is ő maga írta meg.

Ahol hosszabb idő áll rendelkezésre, ott mindenképpen érdemes kihasználni a kamaraszínházi formában rejlő lehetőségeket, mindenekelőtt azt, hogy a résztvevőknek létre kell hozniuk, illetve tanulmányozniuk kell a szöveggönyvet. Meg kell határozniuk, melyik szövegrész beszél el cselekvést, melyik az elhangzó szöveg, és melyek az érzelmeket lefestő szakaszok. Mivel a cselekvést térben és jelenidőben mozgó emberek fogják demonstrálni, fontos meghatározniuk, hogy ki a narrátor, és miért lényeges számára az esemény felidézése. E döntés eredménye lesz a drámai cselekmény mozgatórugója, hiszen ez a motiváció teszi szükségessé, hogy a résztvevők ne csak a el olvassák a szavakat, de feltárják a szöveg mögöttes, rejtett tartalmait is.

Ha kedve tartja, vizsgálja meg az alábbi két beszámolót olyan szemmel, mintha kamaraszínházi formába kívánná önteni őket. Két alapvető kérdésre kell választ keresnie:

Ki a narrátor?

Miért fontos számára az esemény elbeszélése?

1912. április 10-én, egy szerdai napon Southampton kikötőjében gyülekeztek a Titanic utasai, hogy megkezdjék hajóútjukat New York felé. Ruth Becker anyja, húga és kétéves öccse, Richard társaságában, álmélkodva lépett a fedélzetre. Ruth apja Indiában szolgált misszionáriusként. A család azért indult New Yorkba, hogy orvost keressenek a kis Richard Indiában szerzett betegségének kezelésére. Jegyük a Titanic egyik másodosztályú fedélzeti kabinjába szölt.

A tizenkét esztendő Ruth-t elbűvölte a hajó látványa. Ide-oda tolt a öccsét kis kocsijában, és mindenhová bekukkantott. „Minden új volt! Vadonatúj!” emlékszik vissza „A kabinunk akkora volt, mint egy szállodai szoba. Az ebédlő fantasztikus volt: az abroszok, az ezüstök, amit csak el lehet képzelni.”

(R. D. Ballard: *Exploring the Titanic*, London, Pyramid, 1988, pp. 12-14.)

Világok találkozása

A történet egy pásztorral veszi kezdetét, aki éppen a Bury St. Edmunds melletti Szűz Mária plébániatemplom közelében pihengetett a fűben. Egy növendék tölgy árnyékában, a gondjaira bízott birkák közelében üldögélt. Az alatta elterülő domboldalon a falubeli fiúk és férfiak a széna kazalba rakásával foglalatoskodtak, és a pásztor néha még nevetésüket is hallotta. A fák között honoló csendet csak néha zavarta meg a legyek zümmögése vagy egy-egy tücsök ciripelése.

A birkák ekkor hirtelen felcsapták a fülüket, s a pásztor is felfigyelt valami furcsa, sírásra emlékeztető hangra. Talán egy perc telt el így, majd amikor a hang csak nem akart szünni, a pásztor morogva felgyenesedett, s a fák felől érkező hang irányába fordulva fülelni kezdett, majd megindult felfelé.

A síros hang a hegy csúcsa felől, egy elhagyatott farkasverem irányából jött. A vörös agyagba vájt verembe, melynek peremét és oldalát hatalmas tövisbokrok borították, valaha a faluban garázdálkodó farkasokat vetették, akik aztán ott éhenvesztek. A falubeliek szerint a verem szellemek tanyája volt. Amikor a veremhez ért, a pásztor lepillantott a mély fenekére, és meglepetésében a lélegzete is elakadt.

A mélyben egy kisfiút és egy kislányt látott. Törekeny testük formára épp olyan volt, mint a falubeli gyerekéké, ruha gyanánt azonban hatalmas falevelek borították őket, bőrük pedig, mely áttetszőbb volt, mint az embergyerekéké, olyan zöld volt, mint a fák tövén növő moha tavasszal. Kerek arcocskájukat is fűzöld haj-

⁹ Az eredeti szövegben ezért a „knight” (lovag) szó helyett mindenütt a „companion” (társ) szó szerepel, mely nem csak férfit jelölhet. A fordításban – miután a magyar „lovag” szó *nyelvi* szempontból nem csak hímneműre utalhat – ezt a különbséget nem érzékeltettem. (A ford.)

¹⁰ DPM 13. szám, melléklet, 10. old. (A szerk.)

korona keretezte.

(*Fabled Lands*, New York, Life Time Books, 1986)

Milyen ötleteket adott a fenti két szöveg? Kit választott a Titanic-történet narrátorául? A szerző természetesen számos információval szolgál a hajóról (a fedélzetek, a szobák mérete, az ezüst étkezés) és az emberekről, utazásuk céljáról, illetve Ruth reakcióiról is (álmélkodik, el van bűvölve, örül). Mindezek eredményeképpen talán épp Ruth-t választotta narrátornak, aki esetleg öregkorában emlékszik vissza a southamptoni indulás pillanataira. Ezután arra kell választ keresnie, hogy *miért fontos* Ruth-nak, hogy felidézze emlékeit.

Talán észrevette, hogy az első bekezdésben a szerző Ruth-ról beszél, és ez újabb elemeket adhat narrátor-szerepéhez. Mi lehet a kontextus? Talán egy hatalmas festmény, amely a Titanicot és a kikötőben gyülekező embereket ábrázolja? Egy múzeumi kiállítás, ahová érdeklődő turistacsoport érkezik? A szereplők így kiléphetnének a képből, és demonstrálhatnák a történeteket. Elgondolkodott-e azon, hogyan lehetne a hajót bemutatni? Talán abból a nézőpontból, ahogy Ruth és a fedélzetre lépők látják? Hogyan ábrázolhatjuk a család egyes tagjainak aggodalmát: a kisgyerek betegsége miatti félelmeket, esetleg az anya izgalmát a berakodáskor, Ruth izgatott és felszabadult nézelődését, az öccse iránt érzett felelősségtudatot?

Hogyan kezelné Ruth „felidéző” mondatait, ha narrátornak mégis a múzeum egyik dolgozóját választaná? Ezeket a kérdéseket nem kerülheti meg, ha a szöveget gondosan megvizsgálja, és nekilát a narrátor szerepének meghatározásához. Lehet, hogy a „festmény” eközben „fényképpé” változott; Ruth és a család a hajóra szállás előtti pillanatban. Kinek *kell* megnéznie egy ilyen fényképet? Talán egy televíziós szerkesztőnek, aki a kép kapcsán kívánja felidézni a Titanic tragikus történetét. Ennek az embernek talán egy olyan kép is van a birtokában, amely Ruth-t az apjának szóló, a hajó szépségét ecsetelő levél írása közben ábrázolja. Lehet, hogy így máris két Ruth-szal kell dolgoznia: az egyik az öccsét babakocsiban tologatva jár-kelel a fedélzeten, a másik azonban épp levelet ír. Eltöprenghet azon, hogy vajon az apa megkapta-e a levelet, és így megmutathatóvá válik-e az ő indiai környezete is. Esetleg eszébe juthatott a Titanic pincére is, akinek az ebédhez szükséges teríték felrakása közben egy pillanatra eszébe jut Ruth és családja.

A második szöveg múltbeli eseményként beszéli el a különös történetet. Saját énekét lanttal kísérő énekmondó, esetleg gitáros énekes beszélje el a történeteket a körülötte ülőknek, akik segítenek neki a hangok megidőzésében? Gondolt-e arra, hogy a résztvevők játszhatnak birkákat is? Valószínűleg számtalan ötlete van arra, hogy miért és mikor *kell* elmondani ezt a történetet; például egy faliszőnyeget szövő művész számára. A résztvevők demonstrálhatják a művész által „megrajzolt” terven szereplő figurákat, de „szobroként” is illusztrálhatják az eseményeket.

Ebben a történetben van néhány különös helyszín, ezért lehet, hogy a résztvevőkből facsoportokat, falut, szénakazlakat, farkasvermet kellene formálni. Azon is érdemes elgondolkodnia, hogy a pásztoron és a két gyermekén kívül még milyen szereplőket kívánna megjeleníteni.

Van más lehetőség is. Ezt a történetet, mondjuk, két krónikás jegyezte le a tizenkettedik században, most azonban egy vándorló szerzetes vagy falujáró színészek egy csoportja adja elő a népnek, s a parasztok dőbben és rémülten figyelik az idegen lények látogatását elbeszélő, szellemeket megidéző előadást.

Bármilyen keretet válasszon is, a szöveg gondos elemzését nem kerülheti meg. Meg fog azonban lepődni, milyen sok ötlete támad majd e munka közben.



Kiejtési útmutató és jegyzetek

az Arthur király legendájában előforduló idegen nevekhez

A kiejtési útmutatóhoz az eredeti szövegben szereplő névalakokat leginkább megközelítő magyar ejtőmódot 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.

Agravaine

Aldwulf

Bedwyr

Caledrwllch

Camlann

Cei

Ágrövéjn

Aldwulf

Bédvír

Kaledrulk

Kamlan

Szi

<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 ¹¹
<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>	Tíliszön
<i>Uther Pendragon</i>	Uter Pendragon

¹¹ a Ginevra, Ginevre (*ejtsd*: Zsinevra vagy Dzsinevra) ősi alakja.