

„Maradjatok távol ...”

Török László

(Forrás: Anthony de Mello: Szárnyalás
– elmélkedések, rövid történetek – alapján
Korda Kiadó, Kecskemét, 1997.)

Csoport: Felső tagozatosok, illetve középiskolások.

Körülmények:

- **tér:** osztályterem, négy kiscsoport külön tevékenységére elegendő térrel
- **idő:** két tanóra
- **eszközök:** magnó, papír és íróeszközök, rongyos ruhadarab

Tanulási terület:

- Erkölcsi problémát – előítéletesség – érintő rövid történetek.
- Nyaralással kapcsolatos nézetek, vágyak.
- Írásbeli és szóbeli kifejezőkészség fejlesztése.
- Drámai munkaformák tanulása.

Téma: Egy tengerparton nyaraló család furcsa viszonyba keveredik egy különös öregasszonnyal.

Fókusz: Miért alakulnak ki, és miért változnak meg előítéleteink?

Szerepek: A család tagjai; az öregas??szony és hozzátartozói

Az óra menete

1. A történet felolvasása az „...építettek” végéig

Az óra sikerének egyik előfeltétele, hogy a résztvevők nem ismerik az eredeti történetet, ellenkező esetben nem tudnának elszakadni az olvasás alapján megismert fordulatoktól, számukra már nem léteznének az epikumból a drámaórába bevezető feszültségek.

2. Térmeghatározás; egéscsoportos improvizáció; hangaláfestés; állókép; gondolatkövetés

A rendelkezésünkre álló teret három részre osztva kijelöljük az „apa”, az „anya”, illetve a „gyerekek” harmadát. Strandoláshoz, tengerparti pihenéshez illő zenét („Pancsoló kislány” stb.) játszunk be, mialatt a csoport tagjai váltogathatják a tereket, s a különböző családtagok szerepeit játszva élik meg némajátékkal a tengerparti nyár pillanatait.

Amíg a zene szól, akár mindegyik „harmadot” kipróbálhatják.

Jelezzük, hogy amikor a zene halkulni kezd, döntsenek valamelyik szerep mellett, zene-stop után pedig csináljanak állóképet. Egy-egy teret kiválasztva, gondolatkövetéssel megvizsgáljuk, hogy milyen tapasztalatai, vágyai, elvárásai vannak az „apának”, az „anyának”, illetve a „gyerekeknek” a tengerparti nyaralást illetően.

Ne kommentáljunk semmit! Esetleges kérdéseinkkel tegyük érzékletesebbé, pontosabbá az elhangzottakat, s ha adódik, hagyjuk áradni bőven a humort, a későbbi – remélhetően drámai – fordulatból eredő kontraszthoz csak jól jöhet... Ezt egyben a következő, 3. pontra is értem!

3. Levelek, naplók, újságok, üzenetek; állókép és képaláírás; revü és montázs

Helyszínünk tehát a tengerpart. Élmények, kalandok, különlegességek színtere. Ezt a lehetséges tobzódást nézzük meg négy különböző nézőpontból, négy kiscsoportban.

- „A” csoport: Írják meg a tengerparti hotel szabadidő-szervezőjének programajánlatát, amelyben kitérnek az extrém dolgokra is.
- „B” csoport: Fogalmazzák meg egy radikális „zöld” kiáltványát a tengerparti kultúráról, avagy kultúrátlanságról. (Ember és környezet viszonya, felelősségünk stb.)

- „C” csoport: Egy író is tartózkodik a tengerparton. Egy ehhez hasonló helyszínen játszódó krimijéhez gyűjt anyagot. Cédulákra jegyez fel minden érdekességet alakokról, helyzetekről, jelenségekről.

A csoport azon is gondolkodjon, hogy melyik „cédula” tartalma jeleníthető meg némajátékkal! – vö.: montázs!

- „D” csoport: Egy életmód-magazin tengerparti nyaralásra csábító fotói – állóképek – rövid szlogenekkel, képaláírásokkal.

A kiscsoportos egyeztetések után megállítás, kommentár nélkül végighallgatjuk, illetve -nézzük a beszámolókat, bemutatókat, majd elkezdünk egyszerre játszani – a tengerpart szimultán élményáradatát érzékelteve – egy hallható és egy látható csoportot. Pl.: a szabadidő-szervező ajánlatát halljuk valami vad kalandról, és a maláj masszázst igénybe vevőket látjuk a magazin fotóin, vagy a „zöld” kirohanását halljuk a napozókrémek használata ellen, miközben a magazin reklámfotóit látjuk a valahányfaktoros napvédő csodaszerekről stb. Megerősítéseket, kontrasztokat, groteszk társításokat, beszédes „együttállásokat” várunk ettől a formától.

E kiscsoportos munkákkal nemcsak az a célunk, hogy az óra résztvevői, stílusosan szólva „lubickolhassanak” a különböző drámai módokban, hanem az is, hogy szinte parttalan, monumentális tablóját – most nem a szó drámai, inkább képzőművészeti, filmes értelmében – adjuk egy helyzetnek, egy létérnek, ahol lebeg a „mi minden történhet” érzése, s ahol egy új figura megjelenésével „zoomolásszerűen” létrejön majd egy képkivágás, és a család – öregasszony viszony drámaiságának kibontása kerül a fókuszba.

4. A történet továbbolvasása a „...maradjanak távol az öregasszonytól” végsőig

5. Szöveges improvizáció; jelmezöltés; megfordítás-modell

- A) „...miközben a szatyrába pakolta a földről fölszedett dolgokat. „Nem tudjuk – még(!) nem tudjuk –, hogy mik ezek a dolgok. Körbe ülünk, és az ismert „Tárgyak beszéde” gyakorlathoz hasonlóan megszólalnak általunk a lehetséges tárgyak, beszélnek magukról, arról, hogyan kerültek a tengerparti homokba.

Érdekes figyelni, ráhibázik-e valaki a „valóságra” (ld. a történet végét!). A későbbi visszautalás feszültségét az adhatja, hogy a mostani mini történetek a tárgyakról milyen messze járnak az igazi történettől, vagy, hogy éppen súrolják annak drámaiságát.

- B) „A szülők magukhoz szólították a gyerekeket” – „Valamit mormolt magában...”

Kiteszünk középre egy rongyos ruhát, ez jelzi az öregasszonyt. Ha a csoport ezt körülállja, a családot személyesíti meg, a család nézőpontjából mond ki mindent, amit abban a pillanatban az öregasszonyról gondol. Majd adott jelre – egy jól hallható tapsra – letérdel, leguggol a ruha köré, *(fontosnak tartom a szintkülönbség jelzését)* arccal kifelé, tkp. az iménti családdal szemben, és az öregasszony szerepében mond ki mindent, amit ő mormolhat. E két nézőpont váltogatásával megy egy darabig a foglalkozás.

6. A történet továbbolvasása a „...válasz nélkül maradt.” végsőig

7. Állókép; gesztuselemzés; gondolatkövetés

A zsvajgó tengerparton kimetsződött egy kép, a válasz nélkül maradt mosolyé. Szinte kínálja, kívánja a drámai szemléletmód egyik legmeghatározóbb elemét: lassítsunk, álljunk meg.

A csoport a már ismert három teret tölti ki ismét („apa”, „anya”, „gyerekek” harmada), attól függően, kinek melyik nézőpontot van kedve kipróbálni.

Bírjuk rá a csoporttagokat, hogy dolgozzanak mindegyik nézőpont szerint – közös tanulásunk végett!

Az öregasszonyt jelző ruhadarabot egy központi helyre téve azt kérjük, az egyik csoport tagjai hozzanak létre lassított mozgással állóképeket az első reakciókról, amelyek az öregasszony mosolya pillanatában születtek, s amelyeket a másik két csoport értelmez, elemez a testtartás, az arcjáték, a térköz-szabályozás stb. révén. Értelemsszerűen a másik két nézőponttal is megtörténik ugyanez.

Miután mindhárom csoportot végigelemezünk, újra kérjük az előbbi pózokat, de most már az illető ki is mondja – feltételezéseink tesztjeként, illetve a pillanat további mélyítéseként –, hogy mire gondol, vagy éppen mit mond akkor.

8. A történet végigolvasása

9. Idő előtte-modell; „az élet egy napja”; egészcsoporthoz szerepjáték; revü

Talán megelőlegezhető a drámában is az a katarzis, ami az olvasóban létrejött, amikor a rövid történet végére ért. Az első olvasatkor ösztönösen adódó kérdéssel – mi vitte rá az öregasszonyt erre a, szinte mániákusnak mondható, szokására – folytatjuk tovább az írott szövegen túli drámát.

Kiscsoportos szöveges, néma, vagy csak néhány szóval felépített jelenetet kérünk, ami az öregasszony múltjának egy olyan eseményét ábrázolja, amely – a csoport véleménye szerint – megmagyarázza e furcsa viselkedést.

Egy csoport több variációt is bemutathat. Aki az öregasszonyt játssza, egy tengerparti állóképből indítson, vállán az asszony ruhájával, s a jelenet végén álljon is vissza ebbe a képbe. A nézők számára egyértelműbb, követhetőbb a jelenet, a keretes szerkezet az idősíki váltások érzékeltetésével pedig ad egy kompozíciós ritmust a játéknak, a „revünek”.

A négy bemutató után megbeszéljük a látottak közös, illetve eltérő vonásait, tanulságait.

Például: valószínűsíthető, hogy minden csoport valamilyen tragédiára, egy hiányérzet megszületésére vezet vissza a történetet, de inentől kezdve széles a skála...

10. „Az igazság pillanata”; az idő utána-modell

Eltelt egy év. A család újra odamegy nyaralni, azóta sokat beszélgettek az öregasszonyról, keresték viselkedésének magyarázatát (vö.: 9. pont jelenetei!). Szinte várják, ott lesz-e újra ő is. Ott van. Hogyan nézne ki a leg-hitelesebben a családtagok és az öregasszony újbóli találkozója? Páros improvizációkban találkozzon a családtag és az asszony! Kristályosítsuk a hitelességig a jeleneteket!

11. Drámán kívüli értékelés, beszélgetés az óra tanulságairól, analógiáiról (vö.: rokonság-modell!)

Végül még egy megjegyzés: ebben az órában markánsan elkülöníthető tanári szerepbe lépés nincs, de – úgy gondolom – ez amúgy sem elengedhetetlen feltétele egy drámafoglalkozásnak. Számos olyan pontja van viszont a történetnek – pl. a nyaraló család vágyai, gondolatai, a tárgyak beszéde stb. – amikor a tanár egy-egy villanás erejéig mintát adhat, bátorító, irányadó példát mutathat, hogy milyen nyelvi megformálásra, szerepjátékra gondolt.

Melléklet

Az óra alapjául szolgáló történet szövege

(A tördelést az óra menetéhez, szerkezetéhez igazítottam.)

„Egy öttagú család pihent a parton. A gyerekek az óceánban fürödtek, és homokvárat építettek...

...amikor a távolban feltűnt egy töpörödött öregasszony. Szürke haját fújta a szél, ruhája pedig koszos és rongyos volt. Valamit mormolt magában, miközben a szatyrába pakolta a földről felszedett dolgokat. A szülők magukhoz szólították a gyerekeket, és azt mondták nekik, hogy maradjanak távol az öregasszonytól. (...)

...Amint le-lehajolgatva és szedegetve elhaladt előttük, rámosolygott a családra. De az üdvözlése válasz nélkül maradt. (...)

...hetekkel később tudta csak meg a család, hogy a töpörödött öregasszony azt tűzte élete céljául, hogy felszedje az üvegdarabokat a homokból, nehogy a gyerekek megvágják a lábukat.”



Fehér vagy fekete?

Bartekné Molnár Erika

A történetről röviden

A történet apropóját az egyik kereskedelmi televízió népszerű szolgáltató műsora szolgáltatta. Jakab Erika vidéki középiskolai tanárnő rendkívül kiszolgáltatott helyzetbe került egy erotikus magazinban megjelent aktfotó miatt, amelynek fotóalánya kísértetiesen hasonlított a gimnáziumi tanárnőhöz, ráadásul a képaláírás is megerősítette a feltételezést: a képen a tanárnő van („J. Erika”). A gimnáziumi tanárt állásából elbocsátották, a környezete megrágalmazta, munkahelyi közössége kiközösítette.

Célcsoport: másodikos középiskolások (16 évesek), minimális drámabeli előképzettséggel

A játékhoz szükséges idő: 2 tanóra

Fókusz: Élhet-e egy közismert személy olyan helyzetben, amelyben valótlanul rágalmazták meg a közösség előtt?

Részfókusz: Hogyan változtatja meg egy ilyen botrányos esemény egy ember szűkebb környezetéhez fűződő viszonyrendszerét?

Mit akarok tanítani, mi a célom ezzel az órával?

A foglalkozáson arról szeretnék játszani, hogy gyakran a *látszat* is elég ahhoz, hogy emberi karriereket, életeket tegyünk tönkre. A játésszók végiggondolhatják a bizalom – bizalmatlanság, a hit – kétely, az elfogadás – ki-közösítés, a segítségnyújtás – segítségmegtagadás ellentétpárjait.

A foglalkozás vázlata

A játékot megelőző rövid beszélgetés

A drámafoglalkozást megelőző héten a játésszók vidám fényképeket készítettek magukról. A gimnáziumban tartott közös „tavaszi nagytakarítás” készültek ezek a felvételek. A gyerekek – tanári szándéktól teljesen függetlenül – olyan képet is készítettek az egyik lányról, amelyen a diáklány előre hajolva, két lába közül pillant fel, egyik kezében partvisnyét. Az arca éppen hogy kivehető, csupán a ruhája árulja el, hogy kiről is van szó. Drámatanárként bevittem ezt a képet, valamint egyéb fényképeket a csoportról (már előzetesen látták a képeket a játésszók), és a foglalkozás elején a következő kérdéseket tettem fel nekik:

- Eldönthető-e egyértelműen, hogy ki van a képen?
- Milyen típusú felvételeknél dönthető el teljes bizonyossággal, hogy ki van a képen?
- Ki lehetne-e tenni ezt a bizonyos fényképet pl. az iskolai faliújságra?
- Tudnak-e/hallottak-e olyan technikákról, amelyekkel – a legkülönbözőbb célok miatt – manipulálni lehet a felvételeket¹

Bizonyára bármelyik drámatanár elő tud keresni hasonló fényképet, amely a bevezető beszélgetés témája lehet. Azért érdemes néhány percet szánni a bemelegítő beszélgetésre, hogy a gyerekeket egy kicsit elgondolkodtassuk a fényképkészítésről, valamint az ezzel kapcsolatos visszaélési lehetőségekről. Hétköznapi tapasztalatokkal rendelkeznek ugyan (média), de az óra kényes témája miatt nem árt ezzel a problémával tudatosabban foglalkozni. A játék kezdeti feszültsége abból adódik, hogy a játésszók hihetőnek tartják: valóban a történet hőse van a képen. Amennyiben ezt nem tartják lehetségesnek, érdektelenné válik az óránk!

Tanári narráció

Történetünk 1999. április 23-án kezdődik. Helyszín a **Dereki Alapítványi Tehetséggondozó Gimnázium**. A gimnázium egyik legnépszerűbb tanárnőjéről szól a történet: Fehér Anna – a 12.d osztály osztályfőnöke – magyart és történelmet tanít, sok órában van a gyerekekkel, valamint korban is közel áll a diákokhoz (28 éves). Az iskolában számos rendezvényt, szakkört szervez, a gimnázium színjátszó csoportjának vezető tanára. Anna még nincs férjnél, barátja, dr. Szende Zsolt jogász jelenleg szakvizsgájára készül Londonban. A fiatalok Derek főutcájában laknak egy kicsi, de modern házban.

„Tanári zsebkönyv”,

avagy mit rejt egy tanárnő táskája. A drámatanár Anna egyik jellegzetes tárgyát hozza be a játésszókhoz: ez egy hagyományos tanári zsebkönyv. A zsebkönyvbe most belepillanthatunk, a következő bejegyzések szerepelnek benne:

1997

December 23. kedd – Iván születésnapja! ... Felhívni a közönségszolgálatot a 11. c osztály színházlátogatásának ügyében... 5-től kozmetika... megbeszélni a negyedikesekkel a jegyeket

1998

Február 15. szombat: Szalagavató – megbeszélni a műsort, beszélni a világosítókkal, telefonálni a díszterembe... 21 óra: Iván telefonja

¹ A játésszók mindannyian jártasak a fotó- és videotechnika rejtelseiben, önálló tantárgyként tanulják mind a kettőt. (A szerző jegyzete)

Február 21. csütörtök: Játsszunk irodalmat! Városi vetélkedő levezetése... délután konditerem... 22 óra: Iván

Március 7. péntek: Az ünnepség előkészítése... A negyedikesekkel a vizsga ütemtervének megbeszélése... Iván igazgatói beszédének lektorálása

Március 10. hétfő: Munkaközösségi értekezlet: (mindenhol firkák, egy szív, benne Iván neve, majd az egész áthúzva, tintával átsatírozva)

Április 11. péntek: 11.b Csehov – novellák... 16 óra: a harmadikosaimmal főzőcske a Duna-parton... **IVÁN NEM ÉRDEKEL!!!**

1999

Február 2. kedd: **Zsolt** szakvizsgálója... estére vacsora!!!

Február 13. szombat: Zsolt Budapesten... 19 óra: színház (Dosztojevszkij: Fehér éjszakák) **Szeretlek Zsolti!**

Február 19. péntek: utolsó határidő **Az év tanára** pályázat beadására!!

Március 30. kedd: Már csak 41 nap az érettségiig!!! Intézni: tábló, fényképezés... összeállítani a kis érettségi feladatait... még két hét az eredményhirdetésig...!

Április 2. péntek: Az elégtelen dolgozatot írók javító vizsgája (Tomi, Nagyí, Brizsó)

Április 6. kedd: **FOTÓ!** Délután konditerem, este hangverseny. 23 óra: Zsolti hív Londonból!

- Milyen időszakokba nyerünk bepillantást a zsebkönyv alapján?
- Mit tudunk meg Anna munkahelyi életéről / a privát életéről?
- Két férfiről is vannak feljegyzések. Mit tudunk róluk az utalások alapján? Melyik a titokzatosabb, a furcsább?
- Milyen konkrét nyelvtani formában írja fel az osztályába járó három diák nevét?
- Mennyire tartja fontosnak az említett pályázatot?
- Mit néz meg a színházban?²

„A hónap botránya”

A drámatanár „mikrofonnal” a kezében érkezik. A **Dereki Dominó Televízió** munkatársaként óriási botrányról tudósít a gimnázium épülete előtt állva. Elmondja, hogy április 29-én, hétfőn reggel döbbenetes esemény rázta meg Derek közvéleményét. A gimnázium bejáratával szemközt falra húsz példányban ragasztotta ki valaki azt az aktfotót, amelyet a NudArt Magazin április elején megjelent számában közölt. A dolog pikantériája, hogy a fotón az a Fehér Anna gimnáziumi tanárnő található, *aki néhány napja megnyerte Az év tanára pályázatot*, jelentős összeget szerezve ezzel az alapítványnak. Az iskola vezetősége az ügyben nem foglalt állást. Dr. Szabó Iván igazgató kérdésére annyit mondott, hogy a fotókat eltávolították ugyan, de a Neolux festéksprayvel készült feliratok lemosása korántsem lesz ilyen könnyű.

Az óra egyik legizgalmasabb pillanata ez, amelynek feszültsége és hatása nagymértékben múlik a drámatanár határozottságán. A riporter szerepébe bújva rengeteg nyelvi lehetőségünk van arra, hogy éreztessük a botrányt, a zűrzavaros közhangulatot.

Melléklet: a feliratok

Valóban **fehér**-e a tanárnő? Az év tanára – az év szexszimbóluma – Miből vizsgáztat a tanárnő? – Jött, látott és vetkőzött – A szavazókat pornófotókkal győzik meg, ugye? – F. Anna másik éneke – Profi tanár, profi pornósztár – Jó vagy nálunk, tanárnő! – Éjszaka vetkőzik, nappal erkölcsről prédikál – Pályázott a tanárnő – no de mivel nyert? – Meggyőző érvek, meggyőző képek – El a kezekkel, tanárnő! – Az ALAKoskodó tanárnő – Fehér Anna tanárnő „harmadik” szakja – Most AKTuális igazán az év tanárnője – Az igazgató (SZ)exbarátnője, az iskola kiválasztottja – A jövő tanára: az ÉLET-TANÁRNŐ – Tanít, okít, felvilágosít – A legszemléletesebb tanárnő: ő maga is szemléltet – KÉPtelen felvétel

² A játékok nagy részével néztem meg ezt a darabot, amelynek témája férfi és nő örök harca, de fontos motívum az erotika, a véletlen találkozás, valamint a várakozás feszültsége is

A drámaórán érdemes ezeket a feliratokat a falra tűzni, hogy legyen idő egy kicsit belegondolni abba, milyen hatással lehetnek a célzások a győztes tanárnőre.

Egész csoportos improvizáció

Jelenítsünk meg egy *botrányt általában!* Mi jellemez egy ilyen eseményt? Milyen hangerő, hangulat uralkodik? Van-e (vannak-e) szószóló(k)? Sor kerülhet-e erőszakra? Mi válthat ki egy botrányt?

Az óra mélyítésének szempontjából fontos szerepet kap ez a feladat: mindenki beleélheti magát egy olyan eseménybe, amely a mindennapi életünkben (valószínűleg) nem gyakori. Indulatokról, feszült pillanatokról, durva beszédéről, tettelegességről, pánikról szerezhetünk tapasztalatokat – a játékban.

Kiscsoportos feladat

A *dereki* botrány demonstrálása – a három csoport a következő instrukciókat kapja:

- A tanári szobában jelenlevő tanárok a történekről beszélnek. Felháborodásuknak és megdöbbenésüknek adnak hangot. Az elmúlt héten ők is ott voltak azon a vacsorán, amelyet kolléganőjük, Fehér Anna tiszteletére szerveztek abból az alkalomból, hogy megnyerte az iskola számára oly fontos pályázatot. A jelenlevők közül többen is pályáztak, de elutasították őket.
- A gimnázium előtt néhány szülő várakozik. Dr. Szabó Ivánnal szeretnének találkozni. Ezek a szülők mindannyian vállalkozók, az alapítványi iskola anyagi háttérében jelentős szerepet játszanak. Az összegyűlték azért feszültek, mert félnek a botrány következményétől: sokkal kevesebb tanuló fog jelentkezni, veszélybe kerülhet az iskola fennmaradása.
- Az iskola aulájában diákok gyülekeznek, mindannyian a történetekre reagálnak. A tanulók egy része riport-sorozatot készített a győztes tanárnőről; most csalódottak és tanácstalanok.

A jeleneteket rövid megbeszélés követi, a drámatanár arra a kérdésre keresi a választ, történt-e valamilyen változás a szereplők viszonyrendszerében.

Fórumszínház

Dr. Szabó Iván behívja Fehér Annát az igazgatói irodába, hogy számon kérje tőle a történeteket. A jelenetek eljátszása utáni megbeszélés problémafelvetései:

- Ki az indulatosabb/idegesebb: Anna vagy dr. Szabó?
- Ki mit veszíthet?
- Vajon hogyan beszélnek a közös múltról?

Sok mindenre rávilágíthatunk a feladat kapcsán, például arra, hogyan, milyen hangnemben beszél egymással két olyan ember, aki rendkívül feszült, ideges. Továbbá értelmezhetjük a nem verbális jeleiket, a térhasználat szimbolikus jelzéseit, az alá- és fölérendeltségből adódó apró megnyilvánulásait. Magát az igazgató – szerepet is átgondolhatjuk (milyen tárgyak vannak a szobájában, mekkora az asztala, mennyire van rend, milyen tollal ír stb.).

Montázs

A játzókat megkérjük, hogy két csoportot alkossanak. Az egyik csoport azt a feladatot kapja, hogy némajátékkal jelenítsék meg Az év tanára kitüntetés pillanatait, míg a másik csoport eközben hangokkal jeleníti meg a botrány lehangosabb perceit.

Maga a konvenció nagyon érdekes és hatásos, itt is izgalmas szerepe van: emlékezteti a játzókat a Fehér Anna tanári pályafutásának csúcsát jelentő ünnepségre, aztán rögtön érzékletessé válik az a kontraszt, amit a rágalmozásból adódó megaláztatottság jelent. Ezen kívül a játzók egyre inkább át tudják érezni azt a lelki folyamatot, ami a tanárnőben végbemehet.

Tanári narráció

Fehér Anna tanárnő azonnal időpontot egyeztet a NudArt Magazin projektmenedzserével, Borzas Tamással. Most azonnal szeretné tisztázni a kínos helyzetet.

Jelenet

Anna és Borzas Tamás találkozása (Tanár szerepben: Borzas Tamást játssza)

Borzas Tamás láthatóan megőrül Anna felháborodott látogatásának. Jó reklámlehetőség ez a magazinnak, főként azért, mert egy közismert személyről van szó. Borzast egyáltalán nem érdeklik a dolog emberi

vonatkozásai; mondataiból kiderül, a stúdiónak nincs olyan adminisztratív rendszere, amely pontosan rögzítené a fotóalanyok személyes adatait. A felháborodott tanárnőt le is hűti: elmeséli, hogy néhány napja öt fekete ruhás fiatalember állította meg a háza előtt, ocsmányságokat ordibáltak neki, a ház falára hatalmas betűkkel ráfűjták, hogy RÁGALMAZÓ, majd alaposan helybenhagyták. A viselkedésükből, a hangjukból ítélve kamaszok lehettek. Borzas megszarolja Annát: ha nem hagyja békén, feljelenti a fiúkat, akik nagy valószínűséggel Anna tanítványai.

- Hogyan érinthet egy botrány egy ilyen jellegű újságot?
- Vajon üzleti szempontból érdekében áll-e Borzas Tamásnak, hogy tisztázza a tanárnőt?
- Hogyan érintheti Annát az a hír, hogy valaki mellette áll, ámbar erőszakos eszközökkel bizonyítja ezt?

Fontos, hogy az eddig csak egy embert érintő eseménybe most már mások is bekapcsolód(hat)tak (Anna tanítványai). A tanárnőnek fontos az osztálya, ráadásul a gyerekek néhány nappal az érettségi előtt állnak. Most nem fog felmondani a saját magát ért megaláztatások miatt. Az órávezetés szempontjából nemcsak az a lényeges, hogy a tanárnő fontos legyen a játékosok számára (másképpen érdektelenné, tartalmatlanná válik a játék), hanem az is, hogy a tanárnőnek is fontos legyen a hivatása, a munkahelye (másképpen egyszerűen felmond, és itt hagyja a várost).

Tanári narráció

Május 4-én a következő levél érkezik dr. Szabó Iván igazgató úr részére címezve:

Tisztelt Igazgató Úr!

A napokban értesültem arról a sajnálatos félreértésről, amely az ön egyik kolléganőjét rendkívül kellemetlen helyzetbe hozta. A dereki jegyzőtől hallottam az iskolában történt fotó – botrányról. Mivel magam is tanítással foglalkozom (tehetséges aktmodelleket készítek fel igényes felkérésekre), el tudom képzelni, milyen visszhangja volt a községben ennek a sajnálatos félreértésnek. Dr. Lelkes Gyula ügyvéd úrnál hagytam letétben azt a nyilatkozatot, amelynek másolatát ön most kézhez kapja. Kérem, hogy 24 órán belül a megfelelő fórumokon keresztül tisztázza Fehér Anna tanárnőt. Nyilatkozatomban közlöm, hogy a NUDart című lap 17. oldalán található 10x18 cm nagyságú képén nem Fehér Anna, hanem Flórián Anna aktmodell, projekt menedzser található. Kérem, hogy Fehér Anna érintettségét a fenti ügyben szíveskedjen semmisnek tekinteni.

Nyilatkozatom egyik hitelesített másolatát elküldtem a Berszász Megyei Rendőrfőkapitányságra a kísérő levelemmel együtt. Ha ön 24 órán belül nem tisztázza a tanárnőt valamelyik helyi média fórumon, a rendőrség megbízott képviselői veszik kézbe az ügyet.

Tisztelettel:

Flórián Anna

Damján, 1999. május 1.

NYILATKOZAT

Alulírott Flórián Anna (a. n. Pintér Aranka), damjáni lakos felelősségem teljes tudatában elismerem, hogy a NUDart Magazin 17. oldalán található 10x18 cm nagyságú aktfotóján az én amatőr felvételem található.

Flórián Anna

A nyilatkozatot hitelesítették:

1. dr. Lelkes Gyula (eng. szám: 1 3333 47624) ügyvéd (a. n. dr. Némedi Mária; szül. 1951. június 28.)
2. dr. Erős Géza (eng. szám: 3 2450 78934) közjegyző (a.n. Fekete Gabriella; szül. 1956. november 7.)

dr. Lelkes Gyula

dr. Erős Géza

Tanúk:

1. Dobó Csanád, az Erotika Magazin fotósa (a. n. Dezső Katalin; szül. 1974. április 3.)
2. Dr. Vízi Károly (eng. szám: 4 5559 323456; a. n. Szekeres Anna), Flórián Anna jogi képviselője

Dobó Csanád

Dr. Vízi Károly

Damján, 1999. április 30.

Megváltás vagy szenvedés?

Kiscsoportos feladatok, az alábbi instrukciókkal:

1. A levél tartalmát már leadta a Dereki Dominó Tv. Az iskola színjátszó csoportjának próbáján vagyunk. A csoport új darabot kezd próbálni. A tanárnőtől megtudják, hogy Arisztophanész Lüsizisztraté című komédiáját fogják most megismerni, amelynek rövid témája: Lüsizisztraté a peloponnészoszi háború megfékezésére szólítja fel asszonytársait. Elmondja a nőknek: ha okosan tudják zsarolni férjeiket, azok maguktól is abba-

hagyják a harcot. Eszközük: megtagadják a férfiaktól a szerelmet. A komédia gazdagon tartalmaz erotikus – obszcén utalásokat.

2. Az érettségi előtti osztályozó konferencián Fehér Anna összefoglalja osztályának teljesítményét. El kell mondania azt is a nyilvánosságnak, hogy mintegy húsz szakóra maradt el az iskolában történetek miatt. Kollegaival szemben ül, akik folyamatosan reagálnak Anna szavaira.
3. Május harmadik hetében Anna olyan osztálykirándulásra megy, amelyet már előző évben megígért az egyik osztályának. A 11.c osztályba igazi vagány és rámenős fiúk járnak, akik kedvelik a tanárnőjüket, de egy kis diáksínyért nem mennek a szomszédba. A fiúk éjjel két órakor még mindig hangoskodnak és buliznak. A belépő Annának egyikük nyílt ajánlatot tesz.

A környezet

Most már mindenki tudja, hogy Anna a fotó-botrányban ártatlan. A tanárnő szűkebb környezete most ennek megfelelően viselkedik?

A drámatanár számára az egyik leginformatívabb feladat. A játzók nagy része biztosan együtt érez a tanárnővel, érdekes ezt megnézni játék közben is. Valószínű, hogy a jelenetek egy részében újra elő fog kerülni a környezet részéről az Annával kapcsolatos botrány, valamint annak hatásai.

Kiscsoportos (reflektív) feladatok

A játzóktól azt kérjük, hogy három kisebb csoportot alkossanak. A feladat a következő: Írjanak 8-10 soros címlapra készülő újságcikket olyan személyről, akinek hasonló megaláztatásban volt része (megrágalmazták). A csoport saját belátása szerint építheti fel a figurát, az a lényeg, hogy a rágalom miatt teljesen megváltozott ennek a személynek az élete. A gyerekekre bízunk, milyen sorsot szánunk figurájuknak, valamint azt az aprópót is, amiért alakjuk címlapra került.

A játzók számára véget ért ugyan Fehér Anna története, az esethez kapcsolódó élmények azonban abban segítik az újságcikk-szerkesztőket, hogy analóg élethelyzeteket találjanak ki. Azt is érdekes megfigyelni, miért kerültek címlapra ezek a személyek (pl. közismertek, öngyilkosságot követtek el, hirtelen felindulásból elkövettek valamit stb.).



Elágazások

Tislerics László

Csoport: Drámában jártas felnőtt csoport (15-20 fő).

Időtartam: 90 perc

Körülmények: Tanterem székekkel és a játzók esetleges mozgását lehetővé tevő térrel.

Téma: A 33 éves Judit és a 40 éves Ottó két éve él együtt, mikor Judit terhes lesz. Mivel Juditnak volt egy futó kalandja, amit Ottónak nem vallott be, maga is bizonytalan abban, hogy ki a leendő gyermeke apja. Miközben a babát várják, kiderül, hogy Ottó veleszületett rendellenesség miatt nemzőképtelen.

Fókusz: Milyen kompromisszumokra vagyunk képesek a párkapcsolatunkban, ha vágyaink, elképzeléseink beteljesülése és boldogságunk veszélybe kerül?

Keret: A játzók Ottó szerepéből vizsgálhatják, felvállalható-e ebben a helyzetben az apaság, vagy van-e más megoldás.

Kellékek: Fotó a lakásról, versidézetek, előre megírt levelek, ultrahangos felvétel, babaruhák, egy üveg bor, borospoharak, gyertya, „jeggyűrűk”, maszkok, zenék, papír, ceruza.



1. Tanári narráció kellékhassználat, megbeszélés

Játékunk a 40 éves Ottóról szól, aki két éve él együtt a 33 éves Judittal a férfi lakásában, Pesten. Ottó ügyvéd, Judit angol levelező és tolmács egy külkereskedelmi cégnél. Egyiküknek sincs gyereke, bár Judit már volt férjénél. Mindkettőjüket érzelmeik irányítják. Szeretik a munkájukat, de nemcsak ez tölti ki az életüket. Ottó gyakran jár színházba, s szabadidejében verseket írogat. Barátai már mind családot alapítottak, velük nagyon ritkán találkozik, s bár nagyon jó megjelenésű, a nőkkel tartós kapcsolatot nem bírt kialakítani. Judit kedvtelésből

műfordítással foglalkozik. Több barátnőjével is tartja a kapcsolatot, gyakran eljár velük beszélgetni kávéházakba. Ottóval két és fél éve ismerkedtek meg egy színházi előadáson. A férfi már régóta szeretett volna megállapodni, s Juditban vélte megtalálni az erre alkalmas társat, Judit pedig biztonságban érzi magát Ottó oldalán. Kapcsolatuk harmonikusnak mondható, mindketten úgy érzik, hogy révbe értek a másik mellett.

Kellékek közös elemzése: fotó a lakásról, amelyet közösen rendeztek be, Ottó néhány (még a megismerkedés előtt, a magányról írt) versének részlete – hogyan jellemzik ezek Ottót, illetve a két ember kapcsolatát?

2. Jelenet beépített szereplővel – előre megírt levelek párbeszédszerű felolvasása

Ottónak és édesanyjának (a tanár + beépített szereplő) a levélváltásából hallhatunk részleteket. A levelek az összeköltözés utáni napokban keletkeztek.

Egyeztetés: Mit tudunk Ottóról eddig? Mit vár e kapcsolattól? (Pl. családot, boldogságot stb.)

3. Forró szék (szükség esetén)

Megszólaltatható Ottó legjobb barátja, aki orvos, és diákkora óta ismeri őt.

Egyeztetés: Milyen embernek ismertük meg Ottót?

4. Rítus kialakítása egész csoportos egyeztetéssel

Ottó és Judit együttélése során kialakult egy olyan különleges rituálé a nagy és fontos beszélgetésekhez, amit eddig csak párszor alkalmaztak. Először Ottó használta ezt a formát akkor, amikor két éve megkérte Juditot, hogy költözzenek össze. Találjuk ki közösen ezt a rítust, rendezzük el a teret!

Felhasználható kellékek pl. egy üveg bor, borospoharak, gyertya, zene stb. Egyszerű, „személyes” megoldásokra törekedjünk!

5. Kiscsoportos munkák

A játzóktól négy csoportban az immár kétéves együttélés hétköznapi pillanatait, illetve ünnepi, örömteli eseményeit megjelenítő munkákat kérünk, olyanokat, melyekből kitűnik, hogy ez a kapcsolat miért jelentős állomás Ottó életében. Azaz: hogyan élhetnek ezek a pillanatok Ottó emlékezetében?

Hívjuk fel a játzókat figyelmét arra, hogy kerüljék a kliséket!

Az együttélés során felmerültek kisebb konfliktusok is. (Pl. Judit már gondolna az esküvőre, Ottó azonban még nem meri ezt előhozni.) Két csoport feladata olyan szituációk ábrázolása legyen, melyekből az is kiderül, hogy Judit és Ottó miként oldanak meg konfliktushelyzeteket!

Felkínálható munkaformák:

- kihangosítható tablók
- állóképből induló rövid jelenet
- üzenőcédlák, naplóbejegyzés
- jelenet alteregókkal

Egyeztetés: Mi jellemzi a hétköznapijaikat, hogyan élik meg a konfliktusokat?

6. Narráció

Judit elmegy Debrecenbe a 15 éves érettségi találkozájára. Itt találkozik diákkori nagy szerelmével, Péterrel is, aki már egy éve Amerikában él, s éppen most jött haza a családjáért, hogy végleg letelepedjenek kint. Az emlékek felidézésének és a hangulat hatásának következtében lefekszenek egymással. Az esetről Judit nem árul el semmit Ottónak, hiszen csak futó kalandként élte meg az esetet (Péternek családja és – külföldön – biztos egzisztenciája van, a közös jövő fel sem merült egyikőjükben sem, a kapcsolatot eddig sem tartották stb.). Másfél hónap elteltével viszont megtudja, hogy terhes. Bár Péter is lehet az apa, Judit azonban nagyon szeretné, ha a baba Ottótól lenne, hiszen mindketten akartak már gyereket. Így továbbra sem beszél a történetekről senkivel. Könnyít a helyzetén, hogy rövidesen három hónapos kiküldetésre kell utaznia, Svédországba.

Fontos annak közlése, hogy Juditot a történetek után erős lelkiismeret-furdalás gyötri, még jobban kimutatja szerelmét Ottó felé.

7. Kiscsoportos munkák

Némajáték hangaláfestéssel

Judit épp aznap este akarja elmondani a terhességét Ottónak (nem elárulva, hogy a gyerek Pétertől is lehet), amikor Ottó hazaállít a jegygyűrűkkel, mert még az utazás előtt szeretné megkérni Judit kezét.

Hívjuk fel a játsszók figyelmét arra, hogy használhatják a közösen kitalált rítust is.

(Felhasználható kellékek: ultrahangos felvétel, „jegygyűrűk”, a rítus eszközei, hangkeltő eszközök, tárgyak.)

Tablóorozat hangaláfestéssel

Ottó minden nap felhívja telefonon Juditot Svédországban. Ezek a beszélgetések mindkettőjüket az összetartásban erősítik meg. Villantsunk fel olyan pillanatokat a Judit távolléte alatti három hónapból (eseményeket, vágyképeket), amelyek Ottó érzelmeit, a gyerekre való készülődését jellemzik (pl. a szülőszoba előtti várakozás)!

(Felhasználható kellék: bébi-holmi.) Mindkét csoporttól kérjük azt, hogy Ottó érzelmeire, gondolataira, a gyerekekhez való viszonyára koncentráljanak!

8. Új információ bevitele tanári szerepbelépéssel – telefonbeszélgetés, majd gondolatkövetés

Ottó egy a 40 évet betöltött férfiak számára ajánlott komplex rákszűrésen vett részt. Két hét múlva, mielőtt visszamenne a klinikára az eredményért, felhívja orvosa (aki történetesen a barátja), hogy emlékeztesse a találkozó időpontjára. A telefonbeszélgetés során Ottó addig erősködik, míg orvos barátja végül is elmondja neki a vizsgálat eredményét: veleszületett rendellenesség miatt nem lehet gyereke, azaz nemzőképtelen, és betegsége nem gyógyítható.

Mindez a Judit hazaérkezését megelőző napon történik. A játsszók a nekik háttal ülő Ottó (a tanár játssza) hangját hallják. A teremben sötét van.

E játékforma előkészítésekor mondjuk el, hogy a telefonbeszélgetés egy ponton félbeszakad, innen a játsszónak kell majd Ottó szerepéből az ő gondolatait kihangsúlyozniuk: mit érezhet, mire gondolhat most?

9. Egyeztetés, beszélgetés

Milyen lehetőségei vannak Ottónak? (Kettős sokk érte: nem lehet gyereke, és Judit is megcsalta.)

Milyen megoldások adódhatnak a Judit hazaérkezését követő első beszélgetésben?

Például:

- Ottó és Judit is hallgat a történetekről.
- Ottó hallgat – Judit vall.
- Ottó vall – Judit hallgat.
- Mindketten vallanak.
- Bármelyikük kitalálhat valamilyen hazugságot.

10. Rövid tanári narráció, majd fórum-színház

Rendezzük meg közösen azt a beszélgetést, amit Judittal kell majd lefolytatnia Ottónak, ha az holnap este hazatér! Nem valószínű azonban az, hogy ilyen rövid idő alatt Ottóban végleges döntés születik egy ilyen horde-rejű kérdésben. Egy-egy vállalkozó játssza Ottó és Judit szerepét, a többiek őket instruálják.

Használhatjuk a közösen kitalált rítust az intim légkör megteremtéséhez!

(A játék folytatása a fórum-színház eredményétől függően módosulhat!)

11. Narráció után montázsszerű újrajátszás, majd egész csoportos improvizáció

Már hajnalodott, mikor befejezték ezt a beszélgetést. Judit, mivel fáradt volt, hamar elaludt, Ottó azonban rendkívül zaklatott volt, fejében még sokáig kavargtak a gondolatok. Tudta, előbb vagy utóbb döntenie kell: együtt marad Judittal és vállalja az apaságot, vagy szakít vele.

Jelenítsük meg Ottó rémálmain, vágyait, félelmeit! Ha együtt maradnak, vagy ha feladja ezt a kapcsolatot, mi lesz vele pl. öt év múlva? Milyen képekben, hangokban jelenik meg előtte a jövője?

Mielőtt a közös improvizációra sor kerülne, állítsuk egymás mellé és játsszuk vissza montázsszerűen (egyszerre) Ottónak a vizsgálati eredmény ismertetését követő gondolatait, érzéseit (hangok – 8. pont), valamint azokat a képeket, amelyek a terhesség bejelentéséről élnek benne (némajáték – 7. pont)!

Az egész csoportos improvizációhoz a teremben legyen sötét, üljenek a játsszók körbe, tegyük középre a kellékeket (pl. maszkok, valamint hang- illetve zajkeltésre alkalmas tárgyak)! Használhatunk alkalmas zenét is aláfestésnek.

12. Levezető játék

Kérjük meg a játszókat, hogy befejezésként fogalmazzanak meg saját döntésüknek, érzésüknek megfelelően egy-két olyan mondatot, melyek akár Ottó verssorai is lehetnének a történetek után. Ha mindenki elkészült, tegyük középre a műveket, és húzassunk egyet-egyét a játszókkal, majd hallgassuk meg az alkotásokat.

Záró narráció

Miután ezeket a sorokat Ottó lejegyezte a naplójába, kezébe került néhány, még Judit előtti verse.

Ezután a tanár felolvassa ugyanazokat a verseket, melyeket a foglalkozás kezdetén mutatott a játszóknak. Az egész levezető játék megfelelő aláfestő zenére történik.

Mellékletek

Levelek

Drága Anyu!
Drága Fiam!

Nem akartam eddig erről írni, de képzeld, megkértem Juditot, hogy költözzön hozzám.
Régen, gyakrabban írtál. Már azt hittem, valami baj van.

Valószínűleg gyökeresen megváltozik az életem.
Tudom édes fiam, hogy Te mindent alaposan meggondolsz, de örülök. Ha boldog vagy, akkor én is.

Örömmel egyeztettem bele. Nagyon boldog vagyok. A kisházába tettük, azt a hatalmas plüssmacit, amit a születésnapjára vettem.
Egyébként már nagyon szeretném, ha lenne egy unokám. A múltkor arról álmodtam, hogy apád még élt, kivágta az öreg diófát és egy hintát ácsolt belőle.

A legfontosabb, hogy végre rátaláltam.
Nehéz egyedül fiam, de ezt Te is tudod!

Szeretném, ha feljönnél hozzánk húsvétra és velünk töltenél pár napot. Már Judit is nagyon várja.
Szívesen megyek hozzátok, hiszen emlékszel, hogy nálunk a húsvét mindig igazi családi ünnep volt.

Sokszor csókolunk mindketten: Ottó
Vigyázzatok egymásra. Ölelek: Mama

Versek

Nem történik
semmi.
Szóltál?
Siess!
Élni,
szeretni.
Csend van.
Az időt hallani.
Sietni.
Az életet
nem lehet
eltenni.

Az út mellett hervadtak
a virágok.
Megyek.
Megállok.
Kiáltok!
Egyedül vagyok.



Otthonunk az, ahol mindig hagyunk valamit,
Amiért úgy érezzük, hogy vissza kell mennünk.



Testünk halad a jövőbe
Lelkünk leül egy kútforra.



Fűben-fában orvosság

Csabai Flóra

Óratípus: A „szakértői játék” törvényeire épülő órasorozat.

Csoport: 7-8 évesek.

Tér: lehetőleg nem üres osztályterem (szükségünk lesz a bútorokra!).

Idő: 6-7 tanítási óra.

Eszközök: papírlapok, filcek, különböző élelmiszerek csomagolása, a megbízólevél, a témára vonatkozó információkat tartalmazó szövegek, képek, azok másolatai, rövidített háttéranyagok, növényhatározók, színes ceruzák, esetleg festék, ecsetek, csomagolópapír.

Tanulási terület: virágos növények részei, gyógynövények különböző részeinek felhasználhatósága a népi gyógyászatban, egy tervezőiroda felépítése és működtetése, információgyűjtési technikák elsajátítása, lényegkiemelés, csoportos együttműködés fejlesztése.

Téma: Egy élelmiszerek csomagolását tervező cég munkatársai gyógyteákból álló termékcsalád arculatának kialakításához végeznek kutató- és tervező munkát.

Fókusz: A „szakértői játék” sajátosságainak értelmében egybeesik a tanulási területtel.

Történetváz: A korábban már több ismert termék csomagolásában nagy szakmai elismerést kivívott tervezők megbízást kapnak egy gyógyteákból álló termékcsalád csomagolásának megtervezésére. A felkérés levélben érkezik a gyártótól, melyben konkrétan meghatározzák a feladatot.

Megjegyzés: Az óra tervezésében Szauder Erik nyújtott szakmai segítséget.

1. Dobozokat, flakonokat, zacskókat – csomagolóanyagokat – nézegetünk, és arról beszélgetünk, vajon ki mindenki munkájára van szükség egy ilyen csomagolás megszületéséhez. Milyen helyen dolgoznak a tervezők? A gyár közelében? Vagy a belvárosban van egy kis irodájuk? Esetleg egy önálló irodaházat tartanak fenn?

2. Ahhoz, hogy az élelmiszercsomagolások tervezőit meg tudják különböztetni másoktól, ki kellene találnunk egy jól csengő nevet magunknak!

A tanár fokozatosan úgy kezd beszélni a tervezőkről, mintha azok mi lennénk.

3. A híres cégeknek általában van olyan emblémájuk, amiről mindenki felismeri őket. Csinálhatnánk mi is egyet, ami elárulná, mivel is foglalkozunk. Válasszunk hozzá formát, színeket, betűtípust!

Vigyázzunk, ne már létező logókat utánozzunk!

4. Vajon kik keresnek fel egy ilyen irodát? Talán az élelmiszereket előállító gyárak képviselői, hogy elmondják, milyen csomagolást szeretnének a termékeikhez. Kivel találkoznak a bejáratnál? Útba igazítja őket valaki? Honnan tudják, hogy jó helyen járnak? Ki van téve az emblémánk? Vagy már a bejárat fölött messziről fényreklám látszik?

5. Tehát bejönnek. Aztán az irodába mennek? Vagy van egy várakozásra kijelölt helyünk? Milyen bútorok állnak ott? Megkínáljuk a vendégeket teával, kávéval? Automatából, vagy mi magunk főzzük? Hol?

Miközben mindezeket egyeztetik, a tanár felvázolja az alaprajzot egy nagy csomagolópapírra.

6. Milyen helyiségek állnak még rendelkezésünkre? Hol folyik maga a tervezés? Ott milyen berendezési tárgyak vannak? Hányan dolgoznak egy szobában? Hol tároljuk a korábbi felkéréseket, hol az adatokat, ötleteket? Van esetleg egy is könyvtárunk, vagy csak néhány szakkönyvnek akad hely? Esetleg a jól sikerült munkáink tárlókban kiállítjuk a folyosón?

7. Egyre több dolgot tudunk már, nem fogunk tudni mindennel közösen foglalkozni. Mi lenne, ha mindenki kiválasztana magának egy részletet, és kitalálná, mi van ott, mivel rendezték be, mire van még szükség az ott folyó munkához stb. Én például az ügyvezető irodáját fogom megtervezni.

A tanár egy papírra rajzolni kezdi az irodát, hangosan magyarázva, minek hol a helye. Mintát ad ezáltal a gyerekek munkájához, valamint magának tartja fenn az összekötő szerepét, aki nem vezető, de kapcsolatban áll a megrendelőkkel.

8. Ülünk össze, és mutassuk meg egymásnak a rajzainkat! Mindenki mondja el röviden, mi minden jutott még eszébe!

Ezzel az egyeztetéssel egy működő munkahely képét erősítik.

9. Át tudnánk alakítani ezt a termet a tervezőirodánkká? Hol lenne a bejárat? És az irodák? Hová raknánk a telefont stb.?

Valóban alakítsuk át a rendelkezésünkre álló teret; tologassuk el a bútorokat, melyeken feliratokkal jelelhetjük a funkciójukat.

10. Kipróbálhatnánk, hogy működik a cégünk! Képzeljétek el, hogy reggel van, mindannyian pár perce érkezünk meg, most kezdjük a munkát.

A tanár a narrációval egyre inkább bevonja a gyerekeket; tovább erősíti a munkahelyi légkört.

11. Szerintetek eléggé felkészültek vagyunk rá, hogy elvállaljunk egy új munkát? Itt ez a levél – ha elfogadjátok, mondhatjuk azt, hogy a tervezőirodánkban írták, és egy megbízás van benne. Szerintetek hogyan érkezhetett? Milyen alkalommal nyithatnánk ki? Szoktunk rendezni gyűléseket? Olyan munkaértekezletet, amikor én, az ügyvezető beszámolok az új megrendelésekről? Próbáljuk ki!

A tanár az ügyvezető szerepébe lép, s ezzel a gyerekek státusza is emelkedik.

12. „Üdvözlök mindenkit! tudjátok, hogy épp most fejeztük be a Duna-Tej program terveit, és mindannyian eléggé fáradtak vagyunk, de mégis itt egy újabb megrendelés. Ma érkezett. Felolvashatom?”

A tanár szavai egy korábbi munkára utalnak, ezzel megerősíti a cég sikerességét, múltját. Felolvassa a levelet – ld. Melléklet –, esetleg fénymásolt példányokat is szétoszthat belőle.

13. „Elég komoly ajánlatnak látszik! Bár sok munka lesz vele. Utána kell néznünk jó néhány dolognak. Segítenek összeállítani egy listát a teendőinkről!”

Közösen összegyűjtik, a levél alapján, milyen információkra lesz majd szükségük: a hat gyógynövény képe, a gyógynövények hatása, fogyasztható részeik, a teakészítés módja, mit jelent a „termékcsalád”, illetve az „egységesség” kifejezés.

14. Elfogadjuk az ajánlatot? Levélben válaszoljunk? Hívjuk el esetleg a megbízót, hogy személyesen egyeztet-hessünk?

Ezen a ponton megírhatjuk a válaszlevelet, amennyiben a játékosok elfogadják az ajánlatot. A tanárnak módja van a megbízó szerepébe lépve tárgyalni, egyeztetni, esetleg szerződést is köthetnek.

15. Hogyan szerezzük be a szükséges információkat? Osszuk el, ki minek néz utána, vagy gyűjtsünk mindannyian önállóan, és később rendszerezzünk? Esetleg meg tudom szervezni, hogy bejussunk a könyvtárba, és van egy gyógynövény-szakértő ismerősöm is, megkérhetnénk, adjon néhány tanácsot!

A felajánlott módszereket a tanár ügyvezetőként javasolja, nem vezetőként

16. A tanár vezetésével a gyerekek ellátogatnak a könyvtárba, esetleg természetfilm részleteket néznek meg a témával kapcsolatban. Előre összegyűjtött könyvek, lexikonok, kifénymásolt szövegrészek, képek állnak rendelkezésükre – melyeket kiscsoportokban dolgoznak fel. A következő szakaszban az összegyűjtött információkat közösen tekintik át, rendszerezik, összegzik.

A tanár minden csoport munkájához nyújthat segítséget, javaslatokat tehet, ötleteket adhat.

17. Rendezhetnénk egy újabb értekezletet, megbeszélést, ahol mindenki elmondhatja, bemutathatja, amit talált. Szükség van valamilyen eszközre? Táblára, írásvetítőre?

A gyerekek önállóan választhatnak formát az információk közzétételére; a tanár folyamatosan mint szervező van jelen.

18. Készülhet a megbeszélésről egy emlékeztető, melyen a legfontosabb feladataink szerepelnek – ezt ki is tűzhetjük valahová.

19. Szükségünk van még további tájékozódásra? Felhívjuk esetleg a gyártót? Vagy írjunk inkább levelet?

Fel kell hívnunk a figyelmet az esetleges hiányosságokra, és ezek írásbeli összegyűjtésére, ami a kézzel-foghatóság miatt fontos.

20. Most, hogy ilyen sok adat, ismeret, kép, információ áll rendelkezésünkre, jó lenne, ha úgy rendeznénk el őket, hogy kezdjen világosan körvonalazódni, mit mire fogunk felhasználni! Szükségünk lesz a növények képére, kezdhethetnénk például ezekkel. Emellé jönnének a hatóanyagok, a felhasznált részek.

Közben a tanár egy nagy csomagolópapírra felvázolja, vagy a kész anyagokat feltűzködi, hogy jobban látszódjanak az összefüggések.

21. Fontos még tudnunk, mi milyen színű lesz! Van itt színes ceruza, jelöljétek ide a rajzra a színeket! El kell még döntenünk, milyen anyagú és formájú lesz a csomagolás!

A tanár ügyvezetőként ráirányíthatja a figyelmet a különböző csomagolóanyagok előnyeire, hátrányaira; környezetbarát voltukra; a túldíszítettség figyelem elvonó hatására stb. Így az óra látószöge kiteljesedhet a környezetvédelem, a díszítőtechnikák, a reklámok irányába is.

22. A munka eredménye egy rajzos, szöveges vázlat, mely összefoglalja az eddigi ismereteket. A végleges tervek bemutatására a tanár „meghívhatja a megrendelőt” (tanári szerep), aki magyarázatot kér a látottakhoz, de soha nem számonkérő, – elismerően nyilatkozik a tervezők munkájáról.

Melléklet

BIOMAX-BUDAPEST

1097 Budapest, Végh I. u. 24.

Tervezőiroda munkatársai részére

Tisztelt Kollégák!

Nyomon követve eddigi munkájuk szakmai pontosságát, terveik részletes kidolgozását, úgy határoztunk, hogy Önöket kérjük fel egy általunk készítendő termékcsalád csomagolásának megtervezésére. A termék közismert gyógyteákból álló sorozat: bodza, borsmenta, csalán, csipkebogyó, hárs és kamilla. Terveink szerint a csomagolás bemutatná a növény azon részét, melyből a tea készült, utalna gyógyhatására, illetve felhasználási javaslatot tartalmazna. A hatféle termék egy családhoz tartozik, ezért gondoskodni kell a csomagolás egységességéről – melynek módjait Önök bizonyára jobban ismerik. A termékcsalád piacra kerülésének várható időpontja ez év vége, így a tervekkel legkésőbb 2000. szeptemberére el kell készülniük. Örölnénk, ha mielőbb válaszolnának felkérésünkre! Kedvező visszajelzés esetén a további részleteket telefonon vagy személyesen egyeztethetjük.

Üdvözlettel:

Kátai Antal
vezérigazgató



Vendégségben Bóbitánál

Török László

Csoport: Óvodások, alsó tagozatosok, felső tagozatosok.

Más-más korcsoport az óravázlat más-más adaptációját kívánja, a „felhasználó” dönt ez ügyben. A foglalkozás legalább annyira szól az aktuális csoportról, mint a Weöres-versről – vö. tanulási terület –, ezért ez a tág korosztályi ajánlás.

Körülmények:

- tér: osztályterem, középen kialakítható játéktérrel
- idő: két tanóra
- eszközök: csomagolópapír, színes rajzeszközök, magnó, kendő, „meghívó levél”

Tanulási terület: Weöres Sándor gyerekversei; a csoporttagok együttműködési és döntéshozatali készsége; gyakorlatok, játékok, társművészetek alkalmazása a komplex drámában.

Téma: Egy képzeletbeli erdő lakói meghívást kapnak Bóbitától, a tündértől születésnap mulatságára. Közös döntenek a meghívás felől, és kalandok után találkoznak meghívójukkal.

Fókusz: Mit tesz egy csoport, ha rendkívüli meghívást kap?

Szerepek: Tanulóknak: a mesebeli erdő lakói, illetve „Bóbita”; tanárnak: narrátor, csoporttag, Bóbita várának kapuőre.

Megjegyzés: Az óraterv kialakításában segítettek a Takács Annamáriával folytatott beszélgetések.

Az óra menete

A bemelegítő, ráhangoló rész ízlés, egyéni arányérzék, csoportigény szerint levezetendő. Mivel többé-kevésbé versfeldolgozó óráról van szó, én ritmus- és rímjátékokat javasolnék leginkább, például: „Rit-

mus-párbaj”; „Karmester”; „Névkaptár” alliteráló nevekkkel stb. Az ismert játékkönyvek, saját gyakorlataink elegendő példával szolgálnak.

1. Narráció, némajelenet

A tanár mesélni kezd a csoportnak egy *történetet* egy mesebeli erdőről, ahol az erdőlakók – a játszókkal megegyező életkorú gyerekek – is élnek. A narráció során mindig „megépül” valami a kontextusból, az erdő fái, állatai, a tisztás, a hajlék, ahol az erdőlakók laknak, most éppen ébrednek, lepkét kergetnek a réten stb. Mindezt a játszó elevenítenek, jelenítenek meg saját testükkel, mozdulataikkal. Amikor egy kép, egy látvány kész, a tanár radiózó mozdulatot tesz, mindenki visszaül a játéktér szélére, s az eddigieket közös megegyezésnek véve vár az újabb narratív elemre.

Ezt a technikát a Jonothan Neelands-kurzus alapján építettem be saját gyakorlatomba.

A tanári narráció csomópontjai (hisz egyfajta feszültséget szeretnénk behozni a csoport életébe): az erdőlakók életterének kijelölése; egy sosem látott madár követése mindenféle járhatatlan úton (mocsár, gyorsfolyású patak, bozót); elérés egy hatalmas sziklatömbhöz, ami feltehetően vár, ám bejárat sehol; csaldott hazaérkezés.

2. Narráció; levél-üzenet; gyűlés; a tanár szerepben

A tanár elmeséli, hogy az erdőlakókat a csodás madár követése óta foglalkoztatja a sziklavár. Most is éppen a tisztáson üldögeinek szótlanul, amikor újra felbukkan az a titokzatos madár, csőrében valami levélfélével. A „földre hullott levélért” a tanár megy oda, s amikor jön vissza, kezében az „ERDŐLAKÓKNAK”, „FEL-ADÓ: BÓBITA” feliratú borítékkal, már az egyik csoporttag szerepében gyűjti maga köré a többieket, hogy olvassák el együtt a levelet.

Alsós csoport esetében egy aprócska alkalom a blattoló olvasás gyakorlására.

Erdőlakók! Kedves Ismeretlenek!

Ti nem láthattok engem, de én láttam elkeseredett arcotokat váram zárt kapuja előtt.

A tündérvárakban az a szokás, hogy földi halandók csak kivételes napokon tartózkodhatnak falai között. Nos, születésnapom igazán ilyen alkalomnak számít, ezért, jó apám engedélyével, szeretettel meghívlak Benneteket születésnap mulatságomra.

Ha úgy döntötök, hogy igazán kíváncsiak vagytok rám, és vállaltok az úton rátok leselkedő veszélyeket, a mai naptól számított hetedik kakaskurjantás után várlak Benneteket!!

Bóbita tündérkisasszony

A levélbe igyekeztünk belekódolni a drámaóra további motivációit, amolyan dramaturgiai impulzusokat. A „minket figyelnek – mi nem látunk senkit”-helyzet már önmagában is elég feszültség, bár az órát nem főbifejlesztésre szánjuk. A Bóbita kijelölte időpont sűrítetté, szimbolikussá teszi az időkezelést. Ha nem jelenne meg a vázlatíró arcán rögtön önironikus mosoly az ilyen tudóskodó mondatok kapcsán, azt is mondhatnánk: a meghívó levél szakralizálja az erdőlakók hétköznapijait, így a dráma ezen a ponton a minden emberben benne élő univerzális ünnep-, illetve szertartásigényre, -éhségre épít. A további szöveg döntéshelyzetet előlegez meg a csoport számára, potenciális veszélyhelyzetekkel nehezítve azt.

Egyeztetés kezdődik: menjünk, ne menjünk? Valószínűleg a csoport egy emberként indulni akar. A drámatanárnak viszont van egy jó eszköze arra, hogy a kialakult, s talán túl gyors, nem túl mély konszenzust „kikezdje”, próbára tegye, elmélyítse, provokálja egy kicsit a csoportot, hogy még elkötelezettebbek legyenek saját döntésüket illetően, s hogy sztereotípiáikon túllépjenek. A tanár tehát csoporttagként, „bandatagként” az „ördög ügyvédje” státusból „kötekedik”, s végül hagyja, hogy a csoport meggyőzze őt az útra kelés fontosságáról.

3. Közös rajzolás és/vagy „szerep a falon”

Milyen lehet Bóbita, aki hív bennünket? A kérdést vizsgálva adódik két, különböző feszültséget jelentő forma.

A) A levéllel érkezett egy vers is, kottával együtt. „Lantos”, a legjobb zenész az erdőlakók közül, már meg is tanulta, s énekl (a közismert *Sebő Ferenc* megzenésítéséről van szó). Az erdőlakók lerajzolják Bóbitát úgy, hogy aki ceruzát, filcet vesz a kezébe, csak addig rajzolhat, amíg először fölemeli a papírról a rajzeszközt. Azután más következik. Közben szól a zene. Az erdőlakók eközben nem beszélgetnek, nem adnak instrukciókat egymásnak. Így a rajzolást az előzetes egyeztetés nélküli játékok ismert izgalma kíséri, például „Mozgó mértan”; „Kispárna gyakorlat” – Peter Brook nyomán stb. A rajz valószínűleg a nonfiguratív stí-

lus körébe fog tartozni, de itt és most az alakuló Bóbita-portré és a hallható megzenésített vers szimultanizmusa a drámaóra hozadéka.

- B) A sokat használt és közismert „szerep a falon” konvenció alkalmazásával sem egy művészi rajz létrehozása a célunk, hanem a tanári kérdésekkel irányított egyeztető beszélgetés során megszületendő közös képünk a tündérkisasszonyról.

4. Ötletroham; állókép

Ajándékot is illik vinni, ha vendégségbe megyünk. Hallgassuk végig a gyerekek ötleteit, és/vagy kérjünk állóképeket arról, ahogy ki-ki az ajándékát készíti Bóbitánk. Beszéltesünk is, mélyítő kérdéseinkkel. A tanárnak is van egy javaslata (*abból a fixa ideájából adódóan, hogy csoport játszik közösségről szóló történetet*), az erdőlakók közelében lakó „Pemizli mester” segítségével készítsenek egy olyan csoportos képet, amelyik közös életük egy meghatározó, fontos, boldog stb. pillanatát ábrázolja. Visszaszámolással létrejön egy állókép, majd ismétléssel rögzül, hátha szükség lesz még rá az óra folyamán...

5. „Szerencsére – sajnos”-improvizáció¹

A meghívó levél kalandos útról tett említést. Most olyan forma mellett döntünk, amely minden kalandot lehetővé tesz. Egyéb formáról lásd alább a jegyzetet!

Két kiscsoportot alakítunk. Egyik csoport mindig a „sajnos” szóval kezdi a mondatát, a másik a „szerencsére” szóval, reflektálva gyorsan – a logika, a kreativitás remek tornájaként – az elhangzott mondatra. Igazából egy ember, vagy csoport monológja hangzik, egy fiktív történet folyamatos elmesélése, s nem dialógus. Bízassuk a játékosokat a minél szokatlanabb ötletek bevetésére, és az ismert meseelemek alkalmazására.

Ez persze csak az egyik módja a kalandok imitálásának. Lehet, hogy fizikailag kényelmes, de a képzeleti energiákat igencsak igénybe veszi. Ha csoportunk igényei, adottságai, a tér lehetőségei mást sugallnak, állítsunk össze egy akadálypályát, egy „kommandós-kiképzés” részletét, és dolgoztassuk meg az erdőlakókat valóságosan is. Hiperaktív csoportok, sporttagozatos drámajátékosok előnyben...

6. Narráció; a tanár szerepben; játékok alkalmazása

Ha jól figyelünk, hálás végszót kaphatunk az előző gyakorlatban. Az erdőlakók újra a sziklavárhoz értek – szól a tanári narráció. Ott egy szigorú kapuőr várt rájuk, övében egy színes kendővel, Bóbita kendőjével, a hatalom szimbólumával. Bóbita jelenlétének hiányában annak tartozik mindenki engedelmességgel, akinél a kendő van. Amire eddig elérünk a narrációval, már övünkben a kendő, s drámai módba áttérve fogadhatjuk a vár felvonóhídjá előtt fáradtan üldögélő erdőlakókat a „várőr” szerepében.

Miként most is, úgy az egész dráma folyamán bánjunk a lehető legegyszerűbben a térmeghatározással. A narratív, vagy drámai szövegekben elrejtett információk, pontos és érthető, tájoló mozdulatokkal párosulva elegendőek a csoport fiktív térben történő elhelyezéséhez, mozgatásához.

A mesedramaturgia ismert szabályai, és Bóbita szeszélye folytán az erdőlakóknak most még három próbát kell kiállniuk, melyeket a „szembenálló hatalom” és a „közvetítői” státusz ötvöződéséből adódó helyzetében a „várőr” ismerttet velük.

Ez a rész egyaránt kívánja szolgálni a Weöres vers megismerését, kompozíciós ritmusának érzékelését, valamint a csoport kooperációs készségének fejlesztését. Ha a tanár mint „várőr” jól figyel, miközben mindig háttérbe vonul, magára hagyva a csoportot, az alkotási idő minimalizálásával – szorító körülmény(!) –, képet kaphat a véleményvezérekről, a perem helyzetűekről, a különböző játékok csoport szintű ismeretéről.

1. próba: Találjanak ki egy közös mozdulatsort, mini koreográfiát, és mutassák is be erre a ritmusra: tá-ti-ti tá-ti-ti tá-tá, tá-ti-ti tá-ti-ti tá-tá (vö.: Bóbita táncol)!
2. próba: Játsszon el a csoport egy mindegyikük által ismert szabályjátékot! (Maguk választják ki a játékvezetőt is – vö.: Bóbita játszik.)
3. próba: Két csoport alakul. A „várőr” előre megírt kártyákat ad nekik, hármat-hármat. Valamelyiket kiválasztva el kell játszani, saját testükből meg kell építeni, létrehozni azt, ami a kártyán van! Akkor ér véget az utolsó próba, ha a másik csoport megnevezi a bemutatott dolgot.

A kártyák: várrom, szénakazal beszuért villával, szörny

¹ Az itteni tevékenység alapjául szolgáló gyakorlatot – sok egyéb mellett – lásd: DPM 1999-es különszám 40-45. o. David Booth – Charles Lundy: Improvizáció, szerk.: Kaposi László

B kártyák: gyümölcskosár, szövőgép, bölcső (vö.: Bóbita épít)

7. „Forró szék”, illetve egéscsoportos szerepjáték

A sikeres próbák után a „várőr” kitarja a kaput és a díszterembe vezeti az erdőlakókat.

Lásd a térmeghatározásról előbb mondottakat!

Pemzli mester festménye felkerül a falra – azaz a csoportos állóképet megismételjük. Utána mindenki helyet foglal, s (feltehetőleg) izgatottan várja Bóbita megérkezését. Középre egy üres széket teszünk, majd narrációnk kíséretében „megérkezik” „Bóbita”. Az iménti „várőr” viselte kendőt a szék támlájára terítve, az egész csoportnak megajánljuk Bóbita szerepét. Bárki kiülhet a székre – a „Forró szék”-re –, és Bóbitaként válaszolhat mindenre, amire az erdőlakók kíváncsiak.

Cserélhető a széken ülő szereplő, de a Bóbitáról megtudható dolgok egyenmőségére ügyeljünk!

8. Ünnepség; hagyományos formák

A fenti beszélgetés idejét, hosszát tervezni nem lehet, mélységét-mértékét a pillanat szüli meg. Jó érzéssel vegyük észre, ha kitelt a mértéke a rögtönzésnek, és mondjuk el, hogy a közös lakoma előtt Bóbita táncba hívja látogatóit.

Elegáns lezárása lehetne a foglalkozásnak egy valóságos – diák – „lakoma”...

A már említett Sebő-féle feldolgozás zenei közjátékai és a szöveges részek szimmetrikus felépítése segíthetnek a mozgásos rögtönzés létrehozásában: a közjáték alatt gondolkodunk, valaki jelentkezik; a szöveges rész 1. és 2. sorára bemutatja, előtáncolja a nagyon egyszerű, könnyen utánozható mozdulatait (csoporttól függ, de bátran hagyatkozhatunk az egyszerűbb néptánc lépésekre), a 3. és 4. sorokra pedig a csoport együtt táncolja az ellesett mozdulatokat. Aztán kezdődik minden előről.

9. Az óra zárása

A vers utolsó szakaszára már nem táncolunk, hanem a földre ülve, fekvé, együtt énekeljük az utolsó, elszunnyadás előtti sorokat, majd – ismét csak a pillanatot megszimulálva – több-kevesebb időt hagyunk a csoportnak egy kis „szunnyadásra”, lazító elpihenésre.

Nem vagyok túlzottan híve a „vezessük ki tanulóinkat tudatosan a drámából”-felfogásnak, főleg, amikor osztálytermi keretekben mindig ott lebeg a fejünk felett a 45 percenként úgyis mindenből kivezető „hóhérszengetés”. Itt is időre, megérezhető csoportállapotra bíznám a drámán kívüli beszélgetést-értékelést.



Idegen nyelvű drámafoglalkozások 45 percben

Vatai Éva

Sokan óvakodnak a 45 perces drámafoglalkozásoktól, s ha idegen nyelven folyik, azt gondolják, hogy így még kisebb az esélye igazi problémafelvetésnek s valóságos bevonódásnak. Való igaz, hogy akár az idegen nyelvű színjátszás esetében, itt is késznek kell lenni az egészséges kompromisszumokra. A drámás eszközöket nem csak idegen nyelven való beszédgyakorlatra használjuk, hanem problémák konkrét helyzetekben való végig gondoltatására is.

Ha klasszikus módszerek használatával megfeneklik az idegen nyelvi beszélgetés, annak gyakran az az oka, hogy a diákok egy részét nem érdekli a tanár által választott és javasolt téma. Sok esetben a tanár a diákok segítségét kéri a témaválasztásban, de a megközelítés nem az általuk preferált úton halad. Mindkét esetben hatékony eszköz a dráma, még akkor is, ha sokszor csak épp fölillantja a problémát. A nyelvtanár célja a diák gondolatainak és nyelvi kifejező eszközeinek maximális közelítése: hogy ne kelljen a gondolatot redukálni, szimplifikálni, vagy hogy a nyelvet ne csak kívülről jött gondolatok sémáinak tükröztetésére használják. A nyelvtudás annyit ér, amennyit idegen nyelven el tudunk önmagunktól/ról mondani!

Nagyon fontos: mondjunk le a nyelvi hibák klasszikus javítási módszereiről, hisz mi, tanárok is játszópартnerek vagyunk, s arra kell koncentrálnunk, mit is akar kifejezni a diák. Szükség esetén – a játszópартner státu-

szából – bátoríthatunk, s segítséget nyújthatunk, de a tanári státuszából történő javítás könnyen elfojthatja a játékkedvet!

Az alábbiakban három olyan óravázlatot adok közre, amelyet már (többször) kipróbáltam, s alkalmazását kisebb-nagyobb változtatásokkal teszteltem haladó szintű harmadikos és negyedikes gimnazistáknál (a nyelvi csoportok általában 12-15 főből állnak).

Kétszer 45 perc szükséges a végrehajtáshoz. Az első órában – amely több napnyi távolságra is lehet a másodiktól – egy idegen vagy magyar nyelvű szöveg feldolgozása, vagy más, a szókincs előkészítését célzó tevékenység zajlik. Szószedetet készítünk, amely lehetővé teszi, hogy a csoport minden tagja egyenlő lexikális eséllyel indulhasson a drámafoglalkozás során.

A szöveg feldolgozása minden esetben globális közelítéssel módszerrel folyik, tehát a teljes szöveg hozzávetőleges megértése felől mélyítünk a kisebb lexikai egységek, illetve nyelvstrukturális „részletkérdések” felé.

A fagy

Téma: 1997 telén Québec tartomány egy részét a zord időjárás miatt katasztrófa sújtotta: a hosszú, hideg telet követő olvadást hirtelen újra fagy váltotta fel, s az ekkor képződött fagykéreg súlyát nem bírták el a fák s a biztosnak hitt vezetékek. A vidék hetekig áram nélkül maradt.

Írásos dokumentum: Francia nyelvű részletek québec-i középiskolások visszaemlékezéseiből a katasztrófát követő hetekben.

A gallok attól féltek, hogy fejükre esik az ég. Most mi, québec-iek, attól fogunk félni, hogy fagy zúdul a fejünkre! Katonai őrzékek cirkáltak a szép fáktól megfosztott utcákon. Mintha a világvége köszöntött volna be. Ez is arra figyelmeztetett, hogy becsülnünk kell a természetet, mert a természet sokkal erősebb, mint az emberek! (David Gagnon, IV. o.)

Egy hónapig tartott az áramszünet, nem volt vidám dolog. Főleg nem olyan emberek esetében, akiknek tanyájuk van sok állattal. Ha nem lett volna generátorunk, akkor egy óra leforgása alatt elpusztulhattak volna a szárnyasaink. Befogadtunk egy négy tagú családot. Nem akarok gonosz lenni, de már alig vártam, hogy újra visszakapjuk az áramot! (Davis Phaneuf, III. o.)

Csodálattal néztem az ágakra lerakódott jégreteget, anélkül, hogy katasztrófára gondoltam volna. Minden éjszaka kezdődött: a letörő faágak recsegése álmomat rémálommá változtatta. Sötétségbe merült az otthonom. Néha azt gondolja az ember, hogy egyedül van, pedig több ezer ember élte meg ugyanazt a gyászos érzést, mint akkor mi. Szerencsére véget ért a rossz álom, hála azoknak, akiknek helyén volt a szívük. (Marie-Hélène Charbonneau, IV. o.)

A foglalkozás vázlata

1. Megbeszélés: Milyen következményekkel járhat az áramkimaradás a földművesek, a kereskedők, a szellemi dolgozók részére? Milyen kellemetlenségeket okozhat a diákok életében?
2. Két családot alkotunk: Dubois-ék a városban laknak, Vachon-ék egy generátorral rendelkező tanyán, 10 kilométerre minden lakott településtől. A családtagok bemutatkoznak. Néhány tablóban mutassák be (a katasztrófa előtti napon) mindennapi életüket!
3. Dokumentum: részlet a katasztrófát bejelentő reggeli híradóból, amelyben felszólítják a québec-ieket az összefogásra (a tanár által előre elkészített hanganyag).
4. A katasztrófa utáni napon mindkét család listát készít: Dubois-ék a kitelepítés esetére írják össze a feltétlenül magukkal viendő dolgokat, Vachon-ék az ismeretlen család befogadására s a több hónapos izoláltságra készülnek fel.
5. Pillanatfelvételen ábrázolják Dubois-ék megérkezését a Vachon-tanyára (gondolatkövetés)!
6. Megbeszélés: Milyen problémák adódhatnak a többhetes együttélés során? Előállhatnak-e kellemetlen helyzetek, s hogyan oldják meg ezeket?
7. Jelenet: a kényszerű együttélés már huszadik napja tart. Enni-inni van mit, de rendkívül feszültté válik a helyzet. Ábrázolják egy olyan estét, ahol együtt a két család!
8. Írásbeli házi feladat: Mindkét család tagjai levelet írnak távoli rokonaiknak a katasztrófa utáni hónapban, s beszámolnak arról, hogyan vészelték át az eseményeket.

A kiállítás

Írásos dokumentum: Magyar nyelvű újságcikk.

A belgiumi Gent városa az idén ünnepli V. Károly születésének 500. évfordulóját. A modern képzőművészek kiállítása is az ünnepségsorozat részét képezi. Meghökkenítő műalkotásokkal, fény- és hangeffektusokkal keltik fel a járókelők figyelmét: van például sonkaszeletekbe csomagolt középület, Tarzan-kiáltás a templomtoronyból, emeletről kilógatott óriási akvárium...

Feladat: A szöveg lefordítása idegen nyelvre, a modern képzőművészettel kapcsolatos szavak összegyűjtése.

A foglalkozás vázlata

1. Kiscsoportos munka: Képzeljük el, s néhány mondatban írjuk le az a műtárgyat vagy effektust, amelynek helye lehetne ebben a gyűjteményben. A tárgy feleljen meg a következő feltételeknek:

- legyen meglepő;
- legyen jól látható vagy hallható;
- ne sértse a közízlést!

Itt vagy az óra más részeiben feltételezhetően vita alakul ki arról, mi is az a közízlés, s meddig mehet el egy művész. Ne kerüljük ki, érdemes elgondolkodni rajta, a probléma hazai viszonylatban is aktuális!

2. A tárgyak bemutatása után tanári narráció: *Én is kiállítottam egy általam létrehozott tárgyat: egy ember nagyságú Marilyn Monroe kombinéállpántos fehér ruhájában, amint előre dől, szoknyáját felfújja a szél. Alig fedett keblein a kis Jézust tartja. Ezt a szobrot műanyagból készíteném el, s a Saint Bavon székesegyház előtti téren helyezném el.*

3. Egész csoportos improvizáció: Legyetek a város lakói vagy járókelők, akik épp most veszik észre a köztéri szobrot! Lehetnek egymást ismerő vagy nem ismerő emberek, akikben egy a közös: most látják először a műalkotást (tabló, gondolatkövetés).

4. A tanár rögtön ezután a TéliBelge tévécsatorna riportere lesz, aki kérdéseket tesz fel ezeknek a járókelőknek:

- Szabad a nevét?
- Mi a foglalkozása?
- Mire gondolt először, amikor meglátta a szobrot?
- Mit üzen a művész az utókornak ezzel a szoborral?
- Egyetért-e a művész gondolatával?
- Mi a véleménye erről a modern művészeti kiállításról?
- Mit tenne Ön a város vezetői helyében, ha egy ilyen kiállításra kérnek engedélyt a művészek?

5. Írásbeli házi feladat: az első órában lefordított cikk folytatása idegen nyelven egy megadott kezdőmondat-
tal, figyelembe véve az utolsó feladat eredményét: *Ami a kiállítás közönségét, tehát a város lakói, a turistákat és a többieket illeti...*

A mi kis városunk

Dokumentum: Az előző órától eltérően a témával kapcsolatos szókinsz előkészítése itt nem írásos dokumentum alapján történik, hanem két – hajléktalanokat ábrázoló – fotó közreadásával, valamint Léos Carax: A híd szerelmesei című filmjének kezdő, dokumentum jellegű képsorainak bemutatásával – ez a részlet arról szól, hogyan gyűjtik be éjszaka Párizsban a hajléktalanokat. (szókinszbővítés: csavargók, hajléktalanok, állandó lakhellyel nem rendelkezők, csövesek, koldusok stb.). Ezen dokumentumok bemutatása után szabad beszélgetést folytattunk a témáról.

- Vannak-e a városodban is ilyen emberek?
- Hogy viselkednek?
- Milyen szociális intézkedéseket hoztak eddig helyzetük felszámolására?
- Honnan szerzik ezek az emberek a mindennapi megélhetésüket fedező összeget?

A foglalkozás vázlata

Emlékeztetőül középbe teszem a két fényképet, s egy csomagolópapírt. Kerüljön fel rá minden szó, kifejezés, amely a témával kapcsolatban eszükbe jut!

1. Tárgyhasználat: Egy ócska sapka s egy kartonpapír, az utóbbin felirat: „Három hónapja lakás és munka nélkül vagyok. Segítsenek!”

2. Járókelőkként vesszük körbe a tárgyakat. Kiben milyen kérdések ötlenek fel? (*gondolatkövetés*)

A kérdéseket emlékezetből csoportosítjuk aszerint, hogy pozitív/negatív/semleges hozzáállást fejeznek ki.

3. Felajánlom, hogy a játék következő részében legyünk egy nagyobb város tanácsának választott tagjai. A mai legfontosabb napirendi pont: a turistaszezon közeledtével intézkedéseket kell hoznunk a városi hajléktalanok sorsáról. Ehhez minimális pénzösszeg áll rendelkezésünkre. A tanár a polgármester szerepébe lép, onnan vezeti a beszélgetést.

4. A szavazás előtt szükséges egy fórum-színház, amely során összefoglalják, rendszerezik a beszélgetésben elhangzott érveket vagy kiegészítik azokat.

5. Írásbeli házi feladat: *Egy hajléktalan portréja* (fogalmazás arról, hogyan juthat egy ember erre a sorsra – szabadon választott műfajban).



Bizonyos, hogy színpad és nézőközönség között egy tucat sablonból áll a megegyezés. A drámaíró, éppen úgy, mint az epikus és a költő, korlátok közt mozog, minták és hagyományok, jelképek és konvenciók segítségével érteti meg magát. Ezek a sablonok a művészet játékszabályai, amelyeket be kell tartani.

Csakhogyan van játék, és van nagyobb játék.

És aki nagyobb játékot játszik, annak az a dolga, hogy új meg új játékszabályokat is teremtsen ehhez. Lehetséges, hogy ilyenkor aztán némi zavar támad, s az első pillanatokban csak a legjobb hallásúak fogják fel a szándékot, de – ahogy minden művészetben eddig is történt – apránként

mégiscsak mindenki megérti, miről van szó,
utoljára még a színházak szakemberei és a hírlapírók is.

(Ottlik Géza)²

Idegennyelv- és kultúratanítás, mint a személyiségfejlesztés része

– gimnáziumi személyiségépítő-program –

Lovas Eszter

1. Bevezetés

Közismert tény, hogy a felvételi rendszerből adódóan a gimnáziumok szerepe leginkább az információátadásra korlátozódik, szinte figyelmen kívül hagyva, hogy a diákok teljes személyiségének épüléséért ugyanolyan mértékben felelősek vagyunk, mint intellektuális fejlődésükért. Noha a tanárok nagy része – saját lelkiismerete és belátása szerint – etikai modellt adó nevelő munkát is végez, ez a munka csak részlegesen formálja a gyerekek személyiségét.

A személyiségfejlesztés fontosságát általánosan elismerik – a Nemzeti Alaptanterv is szól róla, és ennek megvalósítását az iskolák pedagógiai programjára bizza. Egy olyan környezetben azonban, ahol az iskolák rangját az egyetemekre felvett tanulók és az OKTV-n helyezést nyertek száma határozza meg, nyilvánvalóan a hangsúly az ismeretek sikeres elsajátítására tevődik. Arról pedig, hogy a diákok későbbi életének minőségét nagy mértékben meghatározza *érzékenységük, (művészi) kreativitásuk, érzelmi intelligenciájuk* – és ezek ki- teljesedéséért szintén felelős az iskola – jó esetben is csak *beszélünk*.

Az ismeretszerzés jelentős szerepét természetesen nem vonjuk kétségbe. Mivel azonban ez az említett készségek fejlesztésének hiányával társul, naponta tapasztalhatjuk, hogy noha elképesztő mennyiségű ismeretet halmoznak föl a gyerekek, bajban vannak akkor, ha saját gondolataikat kellene kifejezniük, mind az önálló gondolat, mind a kifejezőeszközök hiánya miatt. A következő példa jól szemlélteti a mai oktatásrendszerben el-

² Három angol regényíró a színpadon, részlet; in Ottlik: Próza, Magvető, Bp. 1980

sajátított mentalitást: egy 16 éves gyerek, a Michelangelo Pieta elemzésekor arra a kérdésre válaszolván, hogy mit látnak a képen, megjegyezte: „Mondja meg a tanárnő, hogy mit kell látni, és akkor majd látni fogjuk.” Mondja meg a tanár, hogy például miért szép a Pieta, diktálja le, adjon meg szakkönyvcímeket, de ne várja el, hogy maguktól felismerjék, sőt még azt se, hogy eldöntsék, szép-e egyáltalán. Ha szépnek kell látni, akkor majd szépnek látják. Nem az ő hibájuk, hogy nem látnak, és az sem, hogy nem is akarnak látni.

Ugyanez a jelenség tapasztalható – bár eltérő okokból – a nyugati világ más országaiban is. Louis Porcher³ találóan „professzionális diáknak” nevezi azt a tanulót, aki ügyesen felismerve a jó iskolai előmenetel feltételeit, hamar felméri a tanár elvárásait, és ezekhez a lehető legsimulékonyabban alkalmazkodik, ahelyett, hogy önállóan gondolkozna. Ez a diák aztán az iskolai sikerek ellenére könnyen elveszti lába alól a talajt, ha a fentihez hasonló kérdésre várnak tőle választ, vagy ha (a rendszerből kikerülve) egy iskolán kívüli helyzetben kellene gyorsan, önállóan és szabadon reagálnia.

Más oldalról közelítve Csíkszentmihályi Mihály – aki a kreativitásról írt könyvében⁴ 91 olyan egyénnel készített mélyinterjút (köztük 14 Nobel-díjassal), akik felfedezéseik, munkájuk által az emberi kultúra egy-egy adott területének haladásához jelentős mértékben járultak hozzá – az alábbi következtetésre jut az interjúk elemzése után:

„It is strange how little effect school – even high school – seems to have had on the lives of creative people. Often one senses that, if anything, school threatened to extinguish the interest and curiosity that the child had discovered outside its walls.”

(Furcsa, hogy az iskola – még a középiskola is – milyen kis hatást gyakorolt a kreatív emberekre. Gyakran az az érzésünk támad, hogy ha volt egyáltalán valamilyen hatása az iskolának, az az volt, hogy még az iskolán kívül feltámadt érdeklődésüket és kíváncsiságukat is kioltja.)

Hogyan valósítható meg a kellő egyensúly? Elméletileg többféle módon.

Az egyik lehetőség, hogy az iskola egész felépítése megváltozik, és pl. a kreativitás és az érzelmi intelligencia fejlesztése alapvető célként jelentkezik a gimnázium életében. Ez az, amit a képességfejlesztő alternatív iskolák – több-kevesebb sikerrel – megkísérlelnek. A hagyományos gimnáziumok esetében azonban nyilvánvalóan nem valósítható meg, de nem is cél egy ilyen fokú strukturális átszervezés. Az ő esetükben két lehetőség kínálkozik. Az egyik – angol mintára⁵ – egy olyan tantárgy bevezetése, mely az említett készségek fejlesztésére irányul. Amikor azonban állandó harc dül az óraszámokért, amikor minden szaktanár kevesli a sajátját, nem lenne reális elképzelés egy újabb tantárgy bevezetése.

A másik lehetőség már sokkal inkább megvalósíthatónak tűnik: *egy már meglévő tantárgy tananyagába építünk be személyiségfejlesztő tevékenységeket.*

Nem minden tantárgy alkalmas erre egyformán. A természettudományi tantárgyak kevésbé, a humán tárgyak jobban szolgálhatják ezt a célt. Leginkább a készségtárgyak feladata lenne az érzékenység, a művészi értelemben vett kreativitás fejlesztése. Ez azonban ma távol van a realitástól: a többi tantárgyat tanító tanárok és maguk a diákok is ezeket a tárgyakat tölteléktárgyaknak tekintik. Emellett a jelenlegi órakeretek, a készségtárgyak tananyaga és általános tanítási módszere sem kedvez annak, hogy ezek a tárgyak betöltsék készségfejlesztő funkcióikat.

A készségfejlesztő tárgyakon kívül az anyanyelvi oktatás is hivatott lenne az említett készségek fejlesztésére. Az elméletre koncentráló és a nyelvészet felé közelítő tananyag azonban ezt nem teszi lehetővé.⁶

Különleges helyzetet élveznek az idegen nyelvet oktató tanárok, mivel a nyelvoktatás viszonylag nagy szabadságot ad számukra. A nyelvórán végzett tevékenységek témája és formája rendkívül széles skálán mozoghat. Éppen ezért könnyebben építhetők be a nyelvórákba a nyelvi és kulturális célokon kívül személyiségépítő célok is. Ezáltal járulhat hozzá a nyelvoktatás a gyerekek személyiségének kibontakoztatásához, mely eredetileg az iskola alapvető célja, és ennek elérését kívánja elősegíteni az alábbiakban ismertetett program.

2. A program

Két éven át tartó előzetes munka alapján az idei tanévben vezettük be két budapesti gimnáziumban azt a tananyagot, mely a nyelv- és kultúratanítást a személyiségfejlesztés részeként kezeli. Három csoport tanul francia nyelvet az új tananyag szerint. A program a kultúratanítást a nyelvtanítással egyenlő fontosságúnak tekinti,

³ Louis Porcher: Éthique, morales, déontologie, *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, 1999 július, pp. 15-21.

⁴ Mihály Csíkszentmihályi: *Creativity*, HarperCollins, New York 1996.

⁵ A Drama in Education tantárgyat az angolszász országokban évtizedek óta sikeresen alkalmazzák a diákok személyisége (kreativitása, képzelőereje, érzékenysége, empátiája, önkifejező képessége stb.) fejlesztésének céljából.

⁶ Ennek ellenpéldája: Csáfordi Magdolna: *Szó-kincs-tár* c. gimnáziumi képességfejlesztő nyelvtankönyve.

mivel nyelv és kultúra egymástól nem elválasztható. Ma már közhelynek számít, hogy az európai országok közötti határok fokozatos eltűnése idején a kultúrák közötti kommunikáció jelentősége egyre nagyobb. Ahhoz, hogy egy középiskolás diák a határok nélküli Európa állampolgáraként sikeresen megállja a helyét, egyrészt nyelvtudásra van szüksége, másrészt arra, hogy előítéleteken és sztereotípiákon túllépve nyitott szellemiséggel tudjon befogadni egy idegen kultúrát. Egy ilyen szemlélet kialakításához szükséges célok és tartalmak pontos meghatározásában az interkulturális megközelítés segít. Ez egyben a diákok saját nemzeti kultúrájának tudatosításához is vezet.

Nem az volt a célunk, hogy mindent felrúgva egy teljesen új tananyagot vezessünk be. A gimnáziumi körülményekhez alkalmazkodva, a már bevált módszereket megtartva dolgoztuk ki a személyiség épülését segítő programot.

A kísérletben résztvevő tanulók a budapesti Eötvös József Gimnázium egy-egy második és harmadik (10. és 11.) osztályos francia nyelvcsoportja, valamint a Szent Margit Gimnázium egyik elsős (9.) francia nyelvcsoportja.

Mindhárom osztály tanulói alap óraszámban (heti 3 óra) tanulják a francia nyelvet, második idegen nyelvként. A kísérletben – kontrollcsoportként – még három francia csoport és az osztálytársak is részt vesznek.

2.1. A célok

A program eredményeként azt várjuk, hogy a résztvevő gyerekek nyelvtudása, és a célszág kultúrájának ismerete legalább olyan szintű legyen, mint a hagyományos módszerrel tanulóké. Ezen felül fejlődést érjenek el személyiségük olyan alapvető területein, melyek az életben való boldogulást nagy mértékben elősegítik, habár az iskolai előmenetelt kevésbé befolyásolják. Igen nehéz és vitatott a személyiség ezen területein felmérni a fejlődést, így a programban három olyan készséget vizsgálunk, melyek alakulása a leginkább kimutatható. Ezek a következők:

- kreativitás
- empátia
- önismeret

A programban a személyiség más területeinek fejlesztése is szerepel, de ezek mérésére a kísérlet keretében nincs mód:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| • Váratlan helyzetekben való eligazodás és önálló cselekvőképesség | • Érzelmek és gondolatok kifejezése |
| • Koncentráció | • Megfigyelőképesség |
| • Együttműködés | • Képzelőerő |
| • Gesztushasználat | • Érzékenység |
| • Belső szabadság | • Nyitottság |

Természetesen ezeknek a készségeknek a fejlődése a kommunikációs készség javulásához is vezet, mivel ezek mind a kommunikáció összetevői. *A kommunikációnak mi azonban a pszichológiai és nem a nyelvi összetevőit hangsúlyozzuk.* Ez persze nem jelenti azt, hogy az utóbbi fontosságát lebecsüljük. A középpontba a kommunikáció alanyait állítjuk, különös tekintettel a *Másikra*, a rá irányuló figyelemre, arra, hogy a kommunikáció nem (kettős) monológ, akkor sem, ha naponta többször tapasztalhatjuk ennek az ellenkezőjét. Szinte népbetegség (már a fiatalok körében is!) az egyoldalú beszédkényszer, az, hogy a hallgató visszajelzéseire fitytyet hányva vég nélkül mondjuk a magunkét. Elérhet valaki maximális pontot a felvételin, lehet néhány nyelvvizsgálója, ez még nem jelenti azt, hogy birtokában van a felsorolt, igen fontos készségeknek. Mivel a jelen iskola rendszer ezekkel nem foglalkozik, kizárólag a megfelelő családi háttérrel rendelkező gyerekek fogják megtanulni. Az életben való boldoguláshoz azonban elengedhetetlenek ezek a képességek.

Bizonyos készségek egyidejű tárgyalására jól alkalmazható az érzelmi intelligencia fogalma, mely egyrészt Salovey és Mayer⁷, másrészt D. Goleman⁸ révén került a köztudatba. Egyes szakemberek tágabban értelmezik, mások szűkebb határokat szabnak neki. Abban azonban nagyjából egyetértés uralkodik, hogy a saját érzelmeink és a másokénak felismerése és kezelése (önismeret és emberismeret), az empátia, az együttműködés képessége mind az érzelmi intelligenciához tartozónak tekinthetők. Az érzelmileg intelligens ember számára ezekből a felismerésekből adódó információk segítőtleg hatnak a gondolkodásra és a cselekvésre, és ezáltal gazdagítják az egyéniséget.

⁷ Salovey, P. & Mayer, J.D.: Emotional intelligence, *Imagination, Cognition and Personality*, n°9, 1990, pp.185-211.

⁸ Goleman, D.: *Érzelmi intelligencia*, Háttér Kiadó, Budapest, 1997.

2.2. A technikák

A feladatok összeállítása során különböző személyiségformáló technikákat alkalmaztunk. Sokat kölcsönöztünk a drámapedagógia módszereiből. Itt azonban kitérőt kell tennem. Egy idő óta – két okból – óvakodom a „drámapedagógia” és „drámatechnikák” kifejezések magyarázat nélküli használatától. Egyrészt azért, mert az elnevezés könnyen félreérthető, és a nem „bennfentesek” számára valamiféle színjátszást, drámák órai feldolgozását jelenti, és itt nem erről van szó. Másrészt azért, mert azt gondolom, hogy a drámapedagógia elsősorban nem módszer, hanem szemlélet kérdése, és sok nyelvtanár – tudatosan vagy ösztönösen – Magyarországon is alkalmazza a technikáit. Ezt azonban főként a (nyelvi értelemben vett) kommunikációs képességek fejlesztése érdekében teszik, és általában kiaknázatlanul hagyják a bennük rejlő szélesebb körű személyiségfejlesztő lehetőségeket.

Egy példán keresztül szemléltetném, miért hivatkozom mégis a drámapedagógiára: nem vagyok egyedül az a tapasztalattal, hogy egy gimnáziumi nyelvcsoporthoz tartozó tanulói, akik már középfeladók szinten állnak, egy egyszerű helyzetgyakorlatot sem képesek megoldani. Nem azért, mert az idegennyelvi tudásszintjük túl alacsony, hanem azért, mert anyanyelvi szinten is nehézséget jelentene olyan helyzetben reagálniuk, amely a közvetlen tantermi valóságon túllép, s így némi kreativitást kíván. Az őket körülvevő kultúrában látszólag nincs rá szükség, hogy eredetien és árnyaltan fejezzék ki magukat, ezért ezt nem is tanulják meg. Csak a megtanultam-visszazomondom sémák működnek.

Ennek azonban van egy másik oldala. Az, hogy milyenek azok a helyzetek, amelyekben meg akarjuk szólaltatni a gyerekeket. Számos nyelvkönyvben találunk szerepjátékokat „kreatív” feladatként, de ezek jó része igazából erőltetett, vagy unalmas helyzet, és nem készíti a gyerekeket arra, hogy *akarjanak* is mondani valamit. Ebbe a hibába tanárként nagyon könnyű beleesni. És itt kap szerepet a drámapedagógia, szakmai háttere ugyanis segítséget nyújt abban, hogy hogyan hozhatunk létre olyan valóban motiváló helyzeteket, amelyekben a gyerekek meg akarnak szólalni; hogy hogyan haladjunk az egészen egyszerű, leíró gyakorlatoktól, melyek érzékszerveink intenzívebb használata révén a külvilág pontosabb leírására ösztönöznek, a bonyolultabbak felé, melyek segítségével saját érzelmeink, gondolataink megjelenítése által önmagunk világában jobban eligazodhatunk.

Az általunk alkalmazott gyakorlatok jó része helyzetgyakorlatként (szituációs játékként) határozható meg. Ezeket mind előnyben részesítjük pl. a szimulációval és az olyan fajta szerepjátékokkal szemben, amelyekben egy másik embert kell eljátszani. A lényeges különbség az, hogy a helyzetgyakorlatokban nem az embert határozzuk meg, hanem a – lehetőleg konfliktust tartalmazó – helyzetet, melyekben a gyerekek maguk dönthetik el, hogy miként reagálnak. Nem kell eljátszani pl. „egy fekete diákot, amint szállást keres” – ezzel egy magyar gyerek nem tud túl sokat kezdeni. Nem kell egy másik ember bőrébe belebújni, ami kínkeserves lehet azok számára, akiknek nincsen színészi képességük, vagy ha mégis bele kell bújni, akkor azt a gyakorlatot tudatosan – az empátikus készségek fejlesztése céljából – olyan módon építjük föl, hogy megfelelő támpontok alapján a gyerekeknek világos lesz, hogy egy másik ember érzelmeinek, gondolatainak megértéséről van szó.

A gyakorlatok nagy része páros vagy kiscsoportos feladat. A kiscsoportos feladatok közül is a három főből álló csoportmunkát részesítettük előnyben, ugyanis ennél nagyobb csoportok esetében nagy a valószínűsége annak, hogy az, aki esetleg gyengébb tudásszinttel rendelkezik, kireked a munkából.

3. Értékelési rendszer

A kísérletben a három csoporttal párhuzamosan tanuló másik három francia csoport (szintén heti 3 óra, szintén egy elsős, másodikos és egy harmadik osztályos csoport) kontrollcsoportként vesz részt.

A kísérlet eredményeit két területen mérjük le:

- a nyelvtudás fejlődése;
- a személyiség fejlődése (elsősorban az empátia, a kreativitás és az önismeret alakulása).

Az értékelési módszerek ismertetésére előtt érdemes megemlíteni, hogy – noha logikusnak tűnne – nem mérjük a gyerekek kulturális ismereteinek alakulását, legalábbis rövid távon nem. Hosszas gondolkodás után döntöttünk így, azért, mert ezt számos rajtunk kívül álló tényező befolyásolja. Az, hogy egy gyerek családjában van-e valaki, aki beszéli a gyerek által tanult nyelvet és ismeri a célszót, nagyban befolyásolhatja a gyerek kulturális ismereteit. Egy külföldi (célszói) utazás, esetleg ottani barátok, bizonyos médiumokhoz való hozzáférés szintén jelentős mértékben gazdagíthatják meglévő ismereteiket.

Ezenkívül nem akarunk beleesni a bevezetésben elmarasztalt adatfelhalmozó oktatás hibájába. A kultúratanítás célja nem az, hogy minél több kulturális tényt memorizáltatunk, hanem, hogy ezen tények felhasználásával jussunk el az elmondott személyiségfejlesztő célokhoz.

3.1. A nyelvtudás felmérése

A tanulók nyelvi készségeit a kísérlet elején és a tanév végén szóbeli és írásbeli feladatok alapján mérjük fel. Olyan felmérési rendszert választottunk, amely intézményes körökben elismert. Úgy gondoltuk, hogy a legalkalmasabbak e célra a nemzetközi DELF vizsga feladatai. Egyrészt ez az a vizsga, mely szerintünk a leginkább nyelvközelit, másrészt négy különböző szinten létezik. Ezek a szintek nagyjából a heti 3 órában francia nyelvet tanuló csoportok évenkénti haladásának felelnek meg.

A tanév elején a másodikos csoportban a DELF A1, a harmadikosban a DELF A2 szint szerint végeztük a felmérést, külső megfigyelők közreműködésével.

3.2. A személyiség egyes területeinek fejlődése

A személyiség fejlődését nehéz számokban kifejezni, és ezek alapján eredményre következtetni. Noha léteznek olyan tesztek, melyek validitásukat tekintve a pszichológusok széles körében elfogadottak, egy teszteredmény inkább vehető irányadónak, mint hajszálpontos mutatónak. Ezért két mérési módszert ötvöztünk. A pszichológiában használatos, széles körben elfogadott tesztekkel mérjük a három „kitüntetett” terület közül kettőt (kreativitás, empátia) alakulását, emellett az év végén a gyerekek véleményét kérdőívekben és interjúkban fogjuk megkérdezni arról, hogy számukra mit nyújtott a program, és mennyiben járult hozzá személyiségük alakulásához.

A tesztekkel kapcsolatos probléma az is, hogy a gyerekek bizonyos készségeinek fejlődésében bizonyára nem csak a program fog szerepet játszani, és ezt a teszt nem fogja kimutatni. Számos tényező járul hozzá ezeknek a készségeknek az alakulásához. A család, a tanárok, az iskolán kívüli tevékenységek mind meghatározóak lehetnek. Ezekből a változók közül mi csak egyet tudunk minimálisra csökkenteni: a gyerekeket tanító tanárok változóját, úgy, hogy a kontrollcsoportok ezen a területen nem a párhuzamosan franciát tanuló nyelvcsoportok lesznek, hanem a tesztcsoportok osztálytársai (akik nem francia nyelvet tanulnak).

3.2.1. A kreativitás mérése

Kreativitáson ebben az esetben nem azt a fajta kreativitást értem, mely csak néhány kivételesen nagy alkotóra jellemző, hanem a minden emberben eleve meglévő képességet arra, hogy a tanultak alapján új dolgot hozzon létre.

A kreativitás mérhetősége vitatott. Noha számtalan kreativitás-teszt létezik, ezek között egy sincs olyan, amely a szakemberek számára általánosan elfogadható lenne. Létezik azonban egy olyan mód, mely kerülő úton méri a kreativitás változását. Pléh Csaba egy tanulmányában bebizonyítja, hogy a kreativitás és a szorongás között összefüggés van, méghozzá úgy, hogy a szorongás csökkenése kedvezően hat a kreativitásra. A szorongás mérésére pedig létezik olyan teszt, mely a pszichológusok körében elfogadott. Ezt a kerülőutat követve a Taylor-féle manifeszt szorongási skálát felhasználva mérjük a gyerekek szorongásának alakulását.

3.2.2. Az empátia mérése

Az empátia alakulását Buda Béla *Empátia* c. könyvében közreadott empátia-teszt felhasználásával mérjük, mely a pszichológusok körében általánosan elfogadott.

3.2.3. Az önismeret mérése

Az önismeret mérésére tudomásunk szerint nincs a pszichológusok széles körében elfogadott mérési módszer. Ezért itt kizárólag a gyerekek saját véleményére (kérdőívek, interjúk) hagyatkozunk.

A tanév folyamán órai megfigyelések és a kísérleti csoport tanárával fenntartott állandó konzultáció biztosítja, hogy a kísérlet menetén változtassunk, ha ez szükségesnek bizonyul.

4. Nehézségek

Sok tanár által tapasztalt tény, hogy a nyelvtanulás elsődleges célja a gyerekek (és szüleik!) számára a nyelvvizsga megszerzése, mivel ez pontokat jelent a felvételi vizsgán. Ezért nem ritka az olyan csoport, melynek tanulói a tanártól szinte megkövetelik, hogy az óra nyelvvizsga-előkészítőként működjön, azokat a tevékenységeket pedig, melyek nem illeszthetők be ebbe a keretbe, és nem a látványos haladást szolgálják, eleve visszatüskésítik. Az eddigi tapasztalataink azt mutatják, hogy ennek ellenére a program felkelti a gyerekek érdeklődését, és szívesen foglalkoznak a motiváló feladatokkal és a hagyományostól eltérő tananyaggal, mely színesebbé teszi az órákat.

Utaltunk már arra, hogy az órákon olyan helyzeteket igyekszünk teremteni, melyek színészi képességeket nem követelnek a gyerekektől. Mégis vannak, akik visszarettennek bármilyen egymás előtti megnyilvánulástól. Ennek oka egyrészt az, hogy az individuumokra koncentrálnak az oktatás nem kedvez az együttműködésnek, más-

részt az, hogy hozzászoktak, hogy tétje van minden helyzetnek, hogy minden helyzetben felelősek megnyilvánulásaikért. Ez pedig rendkívüli mértékben blokkolja a fantázia szabad áramlását. Nehézséget jelenthetnek az iskolai környezet korlátozó tényezői is, pl. az, hogy sok iskolában rögzített padokban ülnek a gyerekek, kicsi a hely, és ez bizonyos feladatok elvégzését lehetetlenné teszi, vagy nagy mértékben megnehezíti. A tananyag kidolgozásánál ezt figyelembe vettük.

Tudatában vagyunk annak is, hogy az elképzelés némileg idealista, mivel ez a fajta megközelítés az átlagosnál nagyobb felkészültséget igényel a nyelvtanárok részéről, akik közül így is – az ismert körülményekből adódóan – nem kevesen vállalnak heti 20 óra gimnáziumi tanítás mellett nyelviskolai állást és magántanítványokat. Ennek ellenére máris sokan nagy érdeklődést mutatnak a program iránt, és úgy tűnik, jó néhányan belevágnának.

Azt valljuk, hogy bármilyen módszernél fontosabb az, hogy milyen a tanár személyisége, hogy mekkora a hite a gyerekek előtt. Ezért is kerülöm, hogy a programunk szerinti tanítást módszernek nevezzem. A személyiségfejlesztő technikákra is igaz az, ami minden technikára: megkönnyítik a kitűzött célok elérését, de önmagukban nem elegendők.

A *szemlélet* kifejezés jelzi, hogy egy bizonyos mentalitásról van szó. Ez a mentalitás az iskolai nyelvtanítást inkább nyelvi nevelésként tekinti; tehát egy nagyobb egész részének, ahol az egészet a személyiség formálása jelenti. Nem akarjuk elfelejteni, hogy a tárgynál fontosabb az alany, hogy a tantárgyat nem önmagáért tanítjuk, hanem különböző célok szolgálatába állítjuk.

Felmerül a kérdés, hogy vajon tud-e egy tanár kreativitásra, önismeretre nevelni, ha ő maga is ebből az iskolarendszerből került ki, tehát ha ő maga sem kapott ilyen nevelést? A megoldást az egyetemi tanárképzésnek kellene megadni. A tanárnak készülő diákok nagy részének nincs pl. elfogadható önismerete, és sajnos az egyetemen sincs mód a leendő tanárok személyiségének fejlesztésére. Ez nem része a tanárképzésnek. Noha elvételre akad egy-egy ilyen kurzus, ezek – érthetően – csak igen kis számú résztvevőt képesek befogadni.

Tisztában vagyunk azzal, hogy később még számos, ma még nem látható nehézség adódhat, mivel jelenleg a program első harmadában járunk.



A lecsupaszított színházi helyzet a következő: A megszemélyesíti B-t, C pedig figyel. Az ilyen megszemélyesítés általános gyakorlat a gyerekek között, és egy szerep eljátszása lényegében nem különbözik a gyermekek játékától. Minden játék világot teremt a világban – egy öntörvényű tartományt –, és a sok elvárásolt kastély közül, amelyet a gyerekek felépítettek, a színházat tekintjük a legmaradandóbbnak. Itt kezdődik a művészet és az élet közötti különbség.

(Eric Bentley: *A dráma élete*
Jelenkor Kiadó, Pécs, 1998. 123. p.)

A középiskolás francia nyelvű színjátszásról

Vatai Éva

A színjátszásnak egy olyan fajtájáról szeretnék beszélni, amely Magyarországon igen mély gyökerű, s az utóbbi évek (oktatás- és kultúr)politikai változásainak köszönhetően igen elterjedtté vált. A színjátszásnak egy speciális formája ez, amely nem pusztán az anyanyelvi színjátszás *lefordítása* egy adott idegen nyelvre. Nem *feltétlenül* és nem *csupán* a nyelvtudást fejleszti, hanem kettős gát áttörését eredményezheti. Színpadra lépni és megszólalni nehéz, idegen nyelven talán még nehezebb. Bár van olyan diák, aki azt állítja: „*én magyarul soha nem játszottam volna. De franciául más a helyzet, mert ott elbújhattam a nyelv mögé.*” Egy másik diák azt mondja: „*A színház megértette velem, hogy a világ egy dolog, amit mindenki másképp lát. Amit meg lehet fejteni. Én azt mutatom meg, hogy én miként fejtettem meg. És nem számít, hogy milyen nyelven mutatom.*”

A középiskolás francia színjátszás évenként megrendezett márciusi nemzetközi seregszemléje a pécsi fesztivál. Néhány éve van általános iskolás változata Mátészalkán. Két éve két francia nyelvű egyetemi találkozó is megszületett, az első Debrecenben, a második Szegeden. A Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola több éve ad otthont idegen – köztük francia – nyelvű gyermekprodukciók találkozójának.

Időben az első találkozót a pécsi volt – jövőre lesz 10 éves. Mostanára már olyan rendezvénysorozat alakult ki mellette és körülötte, amelyet többen mozgalomnak aposztrofálnak.

Az FTLF története

- 1989.** Egy lelkes budapesti franciatanár, Poros András kezdeményezésére néhány budapesti és vidéki gimnázium színjátszó csapata találkozik Budapesten, a Radnóti Gimnáziumban.
- 1992.** A fesztivállá bővült találkozónak Pécs ad teret, a Leőwey Gimnázium vállalkozik a szervezésre. A fesztivál neve francia rövidítéssel FTLF (Festival de Théâtre Lycéen Francophone) lesz. *(Ez a rövidítés tréfásan így is feloldható: Faites toujours la fête! – Mindig ünnepeljete!)*
- 1993.** Látván a rendezvény fontosságát és sikerét, a szervezési munkákhoz csatlakozik a pécsi Francia Egyesület. Létrehozzák a Frankofón Hetet. A fesztivál nemzetközi rendezvény lesz.
- 1994.** Az FTLF alapító tagja lesz a Francia Nyelvű Diákszínjátszó Fesztiválok Világszövetségének, melynek központja a franciaországi La Roche sur Yon.
- 1996.** Tíz ország franciául színjátszó fiataljai gyűlnek össze Pécsen, már tengeren túlról is vannak résztvevők *(Tunézia, Kanada)*.
- 1998.** A fesztivált az Európa Tanács is biztosítja támogatásáról, elismerve ezzel, hogy a rendezvény az európai ifjúság egyik fontos kulturális fóruma.
- 1999.** A fesztivál eléri befogadóképességének határait: a három és fél napos rendezvény 12 külföldi és 24 magyar résztvevő csapattal zajlik.
- 2000.** A szervezők területi selejtezőket iktatnak be Magyarország néhány nagy városában *(Debrecen, Szeged, Budapest, Pécs)*.
- és
- 2001.** Pécs lesz a márciusi Fesztiválok Fesztiváljának, valamint az áprilisi X. FTLF nemzetközi színjátszó fesztiváljának helyszíne.

Az FTLF célja

A fesztivál Pécsen négy napon keresztül otthont ad több száz olyan középiskolás fiatalnak, akik a színjátszást franciául művelik.

Csupán egy állomása a középiskolákban folyó ilyen irányú éves munkának, hiszen az évek óta sikeresen szereplő intézményekben szeptemberben kezdik a színjátszó munkát, s az év végéig tart, hiszen a külföldi fesztiválok nagy része április és június közt zajlik. Az idegen nyelvű színjátszás módszertanában jártas tanárok intézményeikben atelier-eket (színjátszó műhelyeket) indítanak, amelyek munkájában év közben segítséget nyújthat egy szakmabeli rendező, színész. Az itt készült munkákat mutatják be a pécsi fesztiválon, ahol hazai és nemzetközi szakemberekből álló zsűri mond kritikát.

Közösen megfogalmazott célunk az is, hogy a magyar diákok kapcsolatot létesíthessenek külföldi kortársaikkal, s a fesztivál alatti színvonalas művészeti programok keretében találkozhassanak. Tevékenységünk pedagógiai sikerének könyvelhető el, hogy az ország és a világ különböző tájairól jött fiatalok együtt töltik ezt a négy napot a frankofónia jegyében: barátságok és szakmai kapcsolatok születnek. A világ hasonló jellegű fesztiváljain is jelen vannak a magyarok, s művészi sikereikről, nyelvi felkészültségükről sokat hallunk.

Ezeket az eredményeket évről évre visszaigazolják az intézmények, a társadalom, a nemzetközi visszhang. (Itt egy személyes megjegyzést teszek: nemrégiben a világ másik felén atelier-vezetők konferenciáján vettem részt. A különböző fesztiválok atelier-munkáiról volt szó, s a szakmabeliek egyöntetűen állították, hogy nagyon hatékonyra teszi az atelier-munkát, ha van egy-két magyar résztvevője is, mert nyelvi és technikai felkészültségük, valamint nyitottságuk példaadó. Eddig számomra ez a megjegyzés volt munkánk legnagyobb elismerése.)

A fesztivál a francia fél teljes támogatását élvez, hiszen a francia kultúrpolitika is felismerte benne érdekét: a francia nyelvtanulás angol általi fenyegetettsége enyhül, ha a nyelvoktatás a klasszikustól különböző célokat is kitűz maga elé. Jelen esetben ez a cél a *színjátszás*. A francia nyelvnek és a színjátszásnak ez a szerencsés összekapcsolása a világon húszt, a pécsi fesztiválhoz hasonló, évenként rendezett fesztivált eredményezett. Ezek a rendezvények 1996-ban szervezetbe tömörültek, melynek neve *Francia Nyelvű Diákszínjátszó Fesztiválok Világszövetsége*. A szövetség tagjai (a fesztiválszervezők és a francia diplomácia érintett képviselői) évenként egyszer más-más országban találkoznak, hogy megvitassák a fesztiválok helyzetét. Ez alkalommal összegyűlnek a fesztiválok nyertes produkciói, hogy a Fesztiválok Fesztiválján bemutassák az országukat reprezentáló színpadi alkotást. Több igen távoli országban (pl. Izrael, Costa Rica) tervezik ebben az évben francia nyelvű diákszínjátszók fesztiváljának meghonosítását.

A Világszövetség eddigi leginkább figyelemre méltó döntése az volt, hogy felhívta a tagországok figyelmét a színházi képzés fontosságára, s lépéseket tett annak érdekében, hogy a világ minden táján „mozgósítson” francia nyelvű színházi szakembereket a fiatalok képzésére. (Jelenleg az Interneten több lista is létezik ezeknek az oktatóknak az adataival. A pécsi szervezők által összeállított lista nyitott, folyamatosan várjuk a jelentkezéseket.)

Az FTLF formája

Négy napon keresztül folynak az előadások: a jelentkező magyar és külföldi középiskolák 25-30 perces darabot mutatnak be francia nyelven. Vannak „sztár-szerzők”, akik minden fesztiválon több művel is ott vannak (Molière, Ionesco), de szerencsére újabban egyre több a „kreáció”, amely általában közös tanár-diák munka. Minden fél nap után összegyűlnek az érintettek, s egy vitavezető által irányított beszélgetés indul a látott produkciókról. Baráti kerekasztal beszélgetések ezek, amelyeken a darab alkotói – tanárok és diákok – szembesülnek a közönség és a szakmabeliek véleményével. Sokszor ezek a fesztivál legerősebb pillanatai: igazi nagy vitává változik, amely már néha nem csak arról szól, milyennek kell lennie a jó színháznak, hanem arról is, mennyire másképp látják a világot a fiatalok és tanáraik.

A beszélgetés francia nyelven folyik. (Nem kötelező módon: például, ha a francia nyelven megfogalmazott kritikai megjegyzést nem értik az érintettek, gyakran élénk magyar beszélgetés indul, majd ennek francia fordítása következik a teremben ülő külföldiek miatt.)

Az esti program egy hivatásos színházi előadás, koncert vagy táncest, s egyszerre több programot kínálunk. A tag értelmezésben vett frankofónia köti össze tematikailag ezeket a programokat: belefér a New Orleans-i jazztől kezdve, a breton-ír népzene, s az afrikai ütős koncerten át, a báb-, illetve mozgásszínházi produkciókig.

A vasárnap a francia anyanyelvű produkciók napja, majd ünnepélyes zárásra gyűlnek össze a résztvevők. Itt hirdeti ki a francia kulturális attasé, hogy a Fesztiválok Fesztiváljára melyik csapatot delegálják a szakmabeliek. Sokáig ügyeltünk arra, hogy minden résztvevő csoport kapjon ajándékot és elismerést, amely persze nem mindig szakmai, hanem inkább emberi dicséretet és biztatást jelentett, könyvjutalmakkal kísérve. Tavaly óta a legjobb magyar előadásokat (4-6) különdíjjal jutalmazza a fesztivál: a Francia Intézet jóvoltából külföldi fesztiválokon való részvételhez kapnak anyagi támogatást.

Az FTLF szervezői

A franciául tanuló régi és jelenlegi diákokból, szülőkből közös csapat alakult, amely elvégzi a szervezéssel járó feladatokat. A diákok a fesztivál lebonyolításának napjaiban vállalják a készenléti ügyeletet is, hiszen 500 ember napi 6-8 helyszín közötti „mozgatása” nem kis feladat. Aki szervezett már sok fiatal részvételével zajló több napos rendezvényt, jól tudja, hogy óhatatlanul is előbukkannak olyan problémák, amelyeknek táptalaja az egyéni szabadságérzést adó, euforikus pillanatok teremtő hangulat. A fesztiválokhoz szokott pécsi polgárok jól viselik az ebből származó feszültségeket, s általában elmondható, hogy barátsággal és megértéssel fogadják a fiatalokat. A szervezésben megbízható helyi partnereink vannak: főleg a pécsi Alliance Française-zel és a Janus Pannonius Tudományegyetem Frankofón Tanszékével tudunk közös programokat szervezni.

Anyagi segítséget kapunk az Európa Tanácstól, a Francia Nagykövetség Kulturális Osztályától, az Oktatási Minisztériumtól, a Francia-Magyar Ifjúsági Alapítványtól, a Franciatanárok Szövetségétől, Pécs városától, a Baranya Megyei Önkormányzattól, s természetesen alkalmi helyi támogatóink is vannak (egyre kevesebb). A francia nyelvű színjátszás támogatására és ügyeinek intézésére 1996-ban alapítványt hoztak létre a fesztivál szervezői (Alapítvány a Francia Nyelvű Diákszínjátszásért).

A pécsi fesztivál csak egy állomása a tanév során folyó francia nyelvű színjátszó tevékenységnek. A Francia Nyelvű Diákszínjátszásért Alapítványnak, a Janus Pannonius Tudományegyetem Frankofón Tanszékének és a Francia Intézetnek a szervezésében minden ősszel olyan egy hetes továbbképzést kínálunk, ahol az idegen nyelvű színjátszás módszertani és technikai kérdéseiben járatos előadók foglalkoznak azokkal a tanárokkal, akik a következő év francia nyelvű fesztiváljaira készítik fel diákjaikat. A továbbképzés és a fesztiválok között hosszú az idő: ha a tanárok ez idő alatt szakmai segítségre szorulnak a csoport felkészítésében, kérhetnek szakmai segítséget. A Francia Intézet vállalja a szakemberek napidíjának fizetését, az iskola az utazási költségét.



„Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon”

Antal Rita

A Győr-Moson-Sopron Megyei Közoktatási Közalapítvány 1999. szeptemberében több pályázatot írt ki újszerű nevelési programok kidolgozására. Ilyen programokra napjaink iskolájában egyre nagyobb szükség van, hiszen a fejlesztőpedagógia sajnos háttérbe szorul a tantárgyközpontú, ismeret- és teljesítménycentrikus oktatás mellett. Az általunk kidolgozott program beilleszkedési zavarokkal küzdő gyerekek számára készült. Egy dolgot biztosan tudtunk, hogy a drámapedagógia lesz az a módszer, amit segítségül hívunk. Ezután merült fel a kérdés, hogy kiknek is készüljön pontosan ez a program. Mit is takar ez a fogalom, hogy *beilleszkedési zavar*. Kikre gondolunk itt: aki nem tud a közösség normáihoz alkalmazkodni, mert netán szociálisan, érzelmileg vagy intellektuálisan éretlen? Vagy azokra, akik nem is akarnak, ugyanezen okból? Vagy akiket a közösség nem fogad be?

Sok kérdés, más-más irányok az elinduláshoz, mert bár a módszer egy, a fejlesztés mikéntje különbözik. Hosszú szakirodalmi barangolás után a következőkből indultunk ki.

Azt mindannyian tudjuk, hogy a ránk bízott gyerekek bár biológiai azonos korúak, a személyiségfejlődés szempontjából heterogén csoportot alkotnak. A differenciák ráadásul állandóan változnak. Számunkra – a beilleszkedés kérdését illetően – a személyiség fejlettsége vagy fejletlensége nem intellektuális szempontból, hanem érzelmi, interperszonális szempontból érdekes. Pszichológiai vizsgálatok sora igazolja, hogy a kisiskolások az érzelmi fejlettség terén sokkal nagyobb érési különbségeket mutatnak, mint az értelmi érettség tekintetében.

Csak a tanulóinkat megismerve, huzamosabban és beleérző módon megfigyelve tűnik szembe az érzelmi integráltság, differenciáltság, másság mértéke. A kisiskolásoknál ez a relatív fejletlenség nehezíti az iskolai alkalmazkodást és ezáltal rontja a teljesítményt is.

Idáig eljutva már tudtuk, hogy kiknek készüljön a program. Hiszen elérkeztünk a már említett teljesítményközpontú iskolába. Ezért tartottuk nagyon fontosnak, hogy az ebben az érési folyamatban elmaradt gyerekeknek kellő segítséget adjunk az érzelmi fejlettség terén, hisz a megfelelő szintű teljesítmény eléréséhez a megfelelő szintű érzelmi érettség elengedhetetlen. Azokra a gyerekekre gondoltunk tehát, akiknek „szárnya van, de nem szoktak erről beszélni, nem is érzik helyénvalónak. Viselni is csak rejtve szokták, zakó, kabát vagy blúz alatt.” (Ancsel Éva)

Az ő szárnyaikat szeretnénk kibontani, „láthatóvá” tenni olyan nevelő hatások segítségével, amelyek önállóságukat, kezdeményező-képességüket, aktiválódásukat idézik elő, tehát amelyek érlelők lehetnek.

Ezen a ponton kapcsolódik mindehhez a *drámapedagógia*. Miért ez a legalkalmasabb forma? Mert ahhoz a gyermeki tevékenységhez áll legközelebb, amelyben minden gyerek otthon érzi magát, amely biztonságos közeget jelent a számára, amelyhez nem kell külön tehetség vagy felkészültség – és ez a játék. *Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon!* Ebben a művészet által történő nevelésnek, – a pejoratívan csak „sofi” tantárgyaknak nevezett – drámának, rajznak, éneknek, mozgásnak kiemelkedően fontos szerepe van!

Fejlesztő programunkba a dramatikus tevékenységek három csoportját építettük be, ügyelve a fokozatosságra: a készségfejlesztő játékokat és gyakorlatokat, a dramatikus játékot és a tanítási drámát.

A foglalkozásokat korosztályi bontásban terveztük 7-8, illetve 9-11 évesek számára. A csoportlétszám maximuma 15 fő. A program 12 hétből áll, a tanév bármely részében elindítható, de az a legjobb, ha megszakítás nélkül zajlik. A gyerekek az osztályfőnökök javaslata alapján, a szülőkkel történt megbeszélés után személyre szóló meghívót kapnak a foglalkozásokra. A program első része készségfejlesztés. Összesen 8 alkalommal találkozunk a gyerekekkel, hetente 2x45 percben.

Lazító és feszültségoldó játékokkal kezdünk, elsősorban a pszichés feszültség csökkentése érdekében, mely előfeltétele a további munkának. Ezt követik a kapcsolatteremtő játékok, majd a magasabb szintű együttműködést kívánó interakciós játéksorok. Ezután a kommunikációs készséget fejlesztő játékok segítségével a tekintettel, testnyelven történő kommunikációtól eljutunk a spontánbeszéd-fejlesztő játékokig. A készségfejlesztés utolsó akkordja az önismereti játéksor, melynek során speciális feladatunk a pozitív tulajdonságok tudatosítása, megerősítése.

A megismert játékok a program további részében is vissza-visszatérnek.

A következő nyolc találkozás – továbbra is heti 2x45 perc – dramatikus játékokra épül. A kellő távolítást biztosító „mintha játék” segítségével, a fejlesztést szolgáló szituációk megválasztásával szerveződnek a foglalkozások.

A játékhelyzeteket úgy terveztük, hogy szorosan kapcsolódjanak a beilleszkedés kérdéséhez, problémáihoz. Elsősorban az iskolai életből vett szituációkból indulunk ki, de nem szűkítjük le a kört a tanár-diák, diák-diák kapcsolatokra. Természetesen alapszituációkban gondolkodtunk, hiszen a részletes tervezésnél mindig az adott csoport igényei a döntőek. A játékok során használjuk és tanítjuk az alapvető formákat, konvenciókat is.

Az ezt követő hat alkalommal hetente egyszer 60, illetve 90 perces komplex drámafoglalkozáson vesznek részt a gyerekek. A foglalkozásokon gyerekközeli keretekbe ágyazva tanítani szeretnénk:

- a barátságot mélyítő, illetve próbára tevő helyzetekről;
- konfliktuskezelésről, problémamegoldásról, akár – a gyerek számára – kilátástalannak tűnő helyzetben is;
- arról, hogy milyen tulajdonságaink megerősítésével könnyíthetjük meg a közösséghez való alkalmazkodásunkat;
- arról, hogy mit tehet a kirekesztett a helyzet megváltoztatásáért.

A játékokhoz tervezett tanítási területek, tanítási tartalmak segítségével vélhetőleg olyan viselkedésmintákat, helyzetmegoldásokat sajátítanak el a gyerekek, melyek a mindennapjaikban, hasonló élethelyzetekben előhívhatóak és adott esetben a segítségükre lesznek.

Elméletileg ezzel zárul a program, de ha a gyerekek jól érezték magukat a foglalkozásokon, igényelni fogják az újabb találkozásokat. Ez már „csak” idő, hely és pénz kérdése (vagy mégsem)?

A Győr-Moson-Sopron Megyei Községi Közalapítvány a program részletes – mások számára is megvalósítható – kidolgozására írta ki a pályázatot. A pályamunka tehát óravázlatokat, gyakorlati útmutatókat tartalmaz. Terjesztésére az alapítvány jogosult, az érdeklődő iskolák az alapítványon keresztül juthatnak hozzá.

Szeptembertől a győri Gyakorló Általános Iskola indítja a programot, melynek gyakorlati tapasztalatairól is szeretnénk beszámolni.



Színházi nevelés – színházra nevelés

Vági Eszter – Telegdy Balázs

Tavaly a Színházi Világnapon (éppen a Bárka Színház készülő épületében köszálva) fogalmazódott meg néhányunkban⁹ az ötlet: indítsunk egy olyan tanfolyamot, amely a színházi élmények feldolgozásával foglalkozik, mégpedig a színházi előadást létrehozó művészekkel együttműködve! Miután pontosítottuk ötletünket, levelet küldtünk több fővárosi színház vezetőjének. Végül is (éppen) a Bárka Színház munkatársaiban akadunk partnerekre, velük közösen vágunk bele a munkába. Az egymásra találás nem volt véletlen, hiszen a Bárka nyitott műhelyként működik, teret adva többféle színházi kezdeményezésnek.

A tanfolyam tehát elindult, és az évad végéig tart. Állandó, kb. húsz fős csoporttal dolgozunk; a tagok több iskolából kerültek ki, mindannyian rendelkeztek színjátékos vagy drámás tapasztalatokkal.

Általános célunk, hogy a gyerekekből színházát értő közönség váljon. Ez alatt azt értjük, hogy alakuljon ki bennük annak a képessége, hogy az előadásban megjelenő élethelyzeteket, problémákat – kapcsolatba hozva a saját élettapasztalataikkal – tovább tudják gondolni. A színházi nyelv értésére és használatára szeretnénk tehát tanítani a drámajáték módszerével.

Az általunk kiválasztott előadásokhoz három foglalkozás kapcsolódik, egy *előkészítő*, egy *élményfeldolgozó* és egy *tematikus foglalkozás* – ez utóbbiakon a színházi szakma egy-egy témáját járjuk körbe a színház tagjainak segítségével, pl. színészi munka, jelmeztervezés, rendezés. A gyerekeknek ilyenkor lehetőségük van arra, hogy közvetlenül a rendezővel, a színészekkel vagy a jelmeztervezővel beszélgessenek, közösen játsszanak. A Bárka tagjai komoly segítséget adtak ebben. Közös tapasztalat, hogy alaposan végig kell gondoljuk, milyen területeken hozható közös nevezőre az előadásokat létrehozó színházi és a drámapedagógiai munka.

Az előkészítő órák tervezésekor minden előadás esetében döntenünk kellett arról, hogy melyek azok az információk, amelyek közelebb viszik a gyerekeket az előadás megértéséhez. A három idézett előkészítő óra esetében színház- és kultúrtörténeti információk átadásához kerestünk drámaformákat. A gyerekeket a kiválasztott színdarab korának színházi világával és ezen keresztül társadalmával szeretnénk megismertetni. A

⁹ A két éve működő Méta Kommunikációs Nevelési Kör tagjaiban. Tevékenységünkhöz iskolai munka is tartozik, de az alábbiakban a színházi nevelési programról szeretnénk beszámolni. A tanfolyamon az itt említetteken kívül a következő előadásokat dolgoztuk föl: Mrozek: Multság, Kárpáti Péter: Tótféri.

*Szentivánéji álom*hoz készült előkészítő foglalkozáson például azzal foglalkoztunk, hogy Shakespeare korában kik, kiknek, hogyan és milyen célból készítettek előadásokat. A Csányi-féle rendezésben két korabeli előadásmód is megjelenik: a vándortársulatok *commedia dell' arte* játéka és a pantomim. Ezt kiegészítettük a nemesi udvarokban játszó társulatok jelzésszerű stílusával (*masque*). Kitértünk a színészek játékmódjára, a díszlet- és jelmezhasználatra és a jellegzetes karakterekre. A gyerekek kiscsoportokban, forgószínpadszerűen ismerkedhettek meg az egyes színházi stílusokkal, majd az óra második felében mindenki választhatott a stílusok közül egyet, amelyben a *Pyramus és Thisbe* történet egy részét a legszívesebben feldolgozná. A kiscsoportban kidolgozott történetdarabokból végül összeállt az egész történet. A három részből álló jelenetsorban jól látszott, hogy miként változik az előadásmód attól függően, hogy kiknek és milyen céllal készül az előadás.

A *Cseresznyés kert*hez készült előkészítő foglalkozás esetében úgy éreztük, hogy a darabhoz közelebb juthatnak a gyerekek, ha bekerülnek a játékba Csehov életének olyan konfliktusai, amelyek megjelennek egyes műveiben, illetve foglalkoztunk a Csehov-darabok előadásának két megközelítésével, a szerző szerinti és a Sztanyiszlavszkij-féle értelmezéssel.

A darabban megjelenő figurák viselkedésmódjával, életformájával, a körülöttük lévő tárgyi világ megismerésével közelítettünk Szép Ernő *Lila ákácá*hoz. A gyerekek egy a század eleji budapesti kávéházak és mulatók világában élő hivatalnok fiatalember, egy táncosnő és egy gazdag polgárasszony lehetséges találkozásairól játszottak. A hangsúly azon volt, hogy tájékozódjanak a korszak társadalmi közegében, kipróbálják a beszédmódokat, a figurákra jellemző viselkedésmintákat.

A feldolgozó órák esetében a darab viszonyrendszerének és az előadás által fölvetett témák némelyikének tisztázása volt a célunk. Ezek az órák az előadás információit használtuk, akár egy TIE-foglalkozás esetében. A kontextusépítő szakasz a témánkhoz kapcsolódó kulcsjelenetek felidézésével esett egybe, leggyakrabban tabló, vagy tárgyak segítségével. A *Cseresznyés kert*-órából idézett két kiscsoportos munkaszakasz a darab három főszereplőjével foglalkozik. A játék során a gyerekekkel azt próbáltuk végigjáratni, hogyan jutottak ezek a szereplők a darabban ábrázolt állapotig. A darabban látott és elhangzott információk alapján visszafelé gondolkodtunk tehát. A munkaformák használatakor arra törekedtünk, hogy a gyerekek odafigyeljenek a testhelyzet, a gesztusok, a térköz, a beszédmód vagy a jelmez segítségével kifejezhető tartalmakra. Sok időt fordítottunk a gyerekekkel olyan kérdésekre, mint hogy a szereplők milyen eszközökkel tudnak kifejezni érzelmi változásokat, feszültséget, vagy hogyan lehet a színpadon a legtöbbet közölni egy viszonyról stb.

Előkészítő órák

Shakespeare: *Szentivánéji álom* (a *commedia dell' arte* figurái)¹⁰

1. A gyerekek rövid tanári felvezetés után kézhez kapják a következő információkat:

- **Pierro:** Fiatal, szép, becsületes, jámbor, bátor, szerelmes. Sokszor megtréfálja az öregeket. Fehér, bohócszerű jelmezben, bajszos maszkkal lép fel.
- **Brighella:** Az intrikus. Ravasz, csúfolódó, mindenre kapható, eszes, találmányos paraszt. Jelmeze fehér, olajbarna maszkkal, felpödrött bajusszal, horgas orral.
- **Pantallone:** Gazdag, zsugori, öreg kereskedő. Kicsapongó, orránál fogva vezetik. Vörös kabátot, ugyanilyen színű, testhez simuló alsónadrágot, sapkát, sárga csatos cipőt és fekete vagy fehér köpenyt visel. Szakállas, földszínű maszkja van.
- **Dottore:** tudálékos orvos, ügyvéd vagy jogász. Beszéde zagyva, közhelyekkel teli, ékesszóló de értelmetlen, ami határozottan idegesíti környezetét. Legfontosabb kelléke a fekete köpönyeg. Ruházata is fekete: térdnadrág, harisnya, szalaggal díszített cipő, rézcsatos öv, hatalmas karimájú kalap, fehér kezelő és nagy, fehér, fodros gallér.
- **Leandro:** Modoros és nevetséges alak. Általában ő a társulat vezetője. Maszk nélkül lép föl.
- **Rosalinda:** Szép fiatal lány. Érzelmei lehetnek őszinték, de van, hogy szószerző. Maszk nélkül lép föl.
- **Colombine:** Élénk, okos szolgálólány. Ő segíti a szerelmeseket. Maszk nélkül lép föl.
- **Isabelle:** Érett, tekintélyes házas asszony. Férjében vakon bíz, ám kissé könnyű erkölcsű.

¹⁰ Az órát Bárd Edit és Tolmár Fanni tervezte.

A gyerekek kedvük szerint választhattak a karakterek közül, majd páros munkával a következő helyzeteken dolgoztak:

- Pierro-Rosalinda: Szerelmesek, épp veszekednek. A jelenet vége kibékülés.
- Colombine-Leandro-Brighelle: Colombine szolgálólány, akit úrnője arra kért, hogy semmiképpen se engedje be hozzá az apja által kijelölt udvarlót (Leandro). Brighellától azt hallotta Leandro, hogy a lány más férfival találkozgat, elindul hozzá, hogy felelősségre vonja.
- Dottore-Pantallone: A furfangos Dottore célja, hogy minél nagyobb pénzt csikarjon ki a hiszékeny öregúr-ból valamilyen csellel.
- Isabelle-Brighella: Isabelle férjét várja, aki bármelyik percben hazaérhet. Brighellának a férj hazaérkezéséig hátralévő idő áll a rendelkezésére, hogy az asszonyt elcsábítsa. Meddig jut el? A jelenet vége: Hogy találja őket a betoppanó férj?

2. A beszámolók után egy vándortársulatról játszottunk, akik előadnak egy rövid jelenetet egy faluban

A munka három részből állt:

- a) A társulat megérkezik a főtérré. Milyen elvárásokkal érkeznek, és hogy fogadják őket az itteniek? (*tabló és gondolatkövetés*)
- b) Az előadás. A csoport egy része a falubelieket játssza. A falubeli közönség választhat egy helyzetet, amit látni szeretnének a színészekről. A színészeket játszóknak rövid felkészülés után elő kell adni a jelenetet. A commedia dell'arte figuráiból szabadon válogathatnak, azokat akár ki is egészíthetik. A közönséget játszókat a tanár szerepben biztathatja arra, hogy szigorúak, a jó szórakozást számonkérőek legyenek. Bátran bekiabálhatnak a jelenet közben is. (*kiscsoportos improvizáció*)
- c) A távozás. Milyen gondolatokkal, érzésekkel távoznak? (*gondolatkövetés*)

Csehov: Cseresznyés kert (órarészlet)¹¹

1. Tanári *narráció* a Művész színházról.
2. Két csoportban dolgozunk. Az egyik csoport mondatokat kap Sztanyiszlavszkij színházzal kapcsolatos gondolatairól, a másik csoport Csehov elképzeléseiről. A feladat felkészíteni valakit mindkét csoportból egy szakmai vitára a Csehov-darabok rendezéséről.
3. A vita. Ez bármikor leállítható, az eredeti szövegeket újra kézbe vehetjük. Cél, hogy minél jobban körvonalozódjon a véleményük közti különbség (*fórum-színház*).
4. Négy csoportban dolgozunk. Minden csoport ugyanazt a párbeszédet kapja a *Cseresznyés kert*ből. A feladat a jelenet megrendezése valamelyik elképzelés szerint.

Szép Ernő: Lila ákác (részlet)

A foglalkozáson a gyerekek egy filmesekből, színházi emberekből álló társaságot játszanak, akik egy harmincas évekből forgatókönyvszerű jegyzetfüzet alapján szeretnének rekonstruálni egy némafilmet. Az óra nagyobb részében egy-egy helyszínhez köthető jelenetet dolgoztunk ki (Margitsziget, kaszinó, kávéház, Városliget). Ezekről a helyszínekről korabeli fényképek, szövegek alapján a gyerekeknek már van ismeretük. Minden helyszínhez kapcsolódik egy cselekményegység, melyek a dráma cselekményének főbb pontjai.

A kaszinó¹²

1. Karakterek (egyéni mozgásimprovizáció)

A regényben szereplő beszélőnevek közül mindenki választhat magának egyet. Pl.: Bizonyosné, Mindegyné, Érdekesné, Anyagi, Redő Osz, Mámoristen, Gül mama... Állítsunk össze egy mozdulatsort a figurára jellemző mozdulatokból, melyeket a kaszinóban végezne (cigarettaázás, rendelés, pohártartás, kártyázás...!)

2. Jelenetek a figurák körül

¹¹ Az órát tervezte Vági Eszter

¹² Az órát tervezte Telegdy Balázs

Mindenkinek lehetősége van egy rövid jelenet rendezésére. Az éppen rendező gyerek a saját figurája köré épít cselekményt a többi figura felhasználásával. Választhat a meglévő karakterek közül, vagy kitalálhat újat. Egy olyan cselekvést kitalálása a feladat, ami jól jellemzi a választott szereplőjét. A munka eredménye tehát annyi rövid jelenet, ahányan vagyunk a csoportban. Ezek a készítendő némafilmbeli jelenet háttérkései lesznek. Megmaradunk az apró de jellemző részleteknél.

3. Vágás (jelenetrendezés)

A feladat, hogy megcsináljuk a központi jelenetet, egy szerelmi háromszög feltékenységi jelenetét három új szereplővel, és ennek háttértörténetét az előzőleg kidolgozott kis történetegységekből. A munka során tehát közösen kidolgozunk egy összefüggő jelenetet az előző munkák legjobbnak ítélt mozzanataiból és az új esemény megrendezésével. Döntenünk kell arról, hogy az előzőekben eljátszott jelenetekből mit tartunk meg, és milyen sorrendben. A vágás segítségével kisebb történetegységekre, snittekre bonthatjuk a jelenetet. A filmes technika drámabeli adaptációja, ha az éppen nem mozgó játékosok, akiket nem „vesz a kamera”, tablóba merevednek, majd új mozgássort indítanak.

4. Némajáték

Némafilmekre jellemző zenére eljátsszuk a jelenetet.

Feldolgozó órák

Cseresznyéskert (részlet)

A gyerekek három csoportban dolgoznak. Minden csoportban a darab egyes szereplőjéhez kötődő témáról játszottunk. A kiscsoportos dráamunkát két játék előzte meg. Az elsőben a gyerekek fogalmakat gyűjtöttek arról, hogy mit jelent számukra az előadásán látott cseresznyéskert. Ezeket fölírták egy cédulára, majd miután megnéztük mindenkiket, a cédulák körül összegyűlt kiscsoportok megjelenítették a kert egy-egy olyan fáját, amelyek kifejezték a papíron található fogalmakat. (Pl.: magány, gyerekkor...)

*Andrejevna és Gajev köré épülő óra (részlet)*¹³

Ők ketten testvérek. Az óra két kérdést jár körbe: Mi vezetett odáig, hogy Andrejevna hagyta elveszni a cseresznyéskertet? Miért csúszott ki a dolgok irányítása az idősebb testvér, Gajev kezéből?

1. Az Andrejevna múltjával foglalkozó szakaszt egy idézet felolvasásával kezdtük, melyből kiderül, hogy második férje adósságai miatt Párizsba kellett menniük, ahol beteg férjét sokáig ápolta, majd miután felgyógyult, elhagyta őt egy másik nő miatt. Ezeket az eseményeket három jelenetben dolgoztuk föl:
 - a) A férj betegségének három éve a férj és Andrejevna szemszögéből.
 - b) Árulkodó jelek: az a pillanat, amikor a hűtlenség gyanúja megfogalmazódik Andrejevnaiban.
 - c) Hogyan befolyásolja ez a múlt testvéréhez, Gajevhez való viszonyát? Itt kiválasztottuk az előadás egyik tablószerű pillanatát, amikor Gajev és Andrejevna a színpad előterében állva kinéznek a kertre. Ezt a tablót kellett a gyerekeknek úgy alakítani, hogy kifejezze a kettejük jelenbeli kapcsolatát.
2. „...te csak maradj, ahogy vagy!... „

Ezt Andrejevna mondja Gajevnek, amikor Gajevnek munkalehetősége adódik: elmehetne egy bankba dolgozni. Gajev itt bizonytalan, nem tudja még cselekvésre szánni magát. Az idézet fölolvasása után arról beszélgettünk a gyerekekkel, hogy az előadás mely jeleneteiben látjuk Gajevet tétlennek. Két jelenet készült végül, melyek arról szóltak, hogy kik és milyen helyzetben mondhatták neki ezt a mondatot:

 - a) Ifjú korában, pályaválasztás előtt.
 - b) A birtok irányítása idején: Hogyan csúszott ki az irányítás a kezéből?
 - c) A kert előtti tablót most abból a szempontból rendeztük újra, hogy minél jobban kifejezze azt, hogy Andrejevna hogy látja Gajevet.

*Lopahin köré épülő óra (részlet)*¹⁴

Lopahin családtagnak számító állandó vendég Andrejevnaánál. Kereskedő ember, aki jobbágyi helyzetből küzdött föl magát. Gyerekkorában még Andrejevna családjánál volt jobbágyfiú. A darab végén ő veszi meg

¹³ Az órát Telegdy Balázs tervezte

¹⁴ Az órát Bárd Edit tervezte

az elárverezett birtokot. Az óra fókuszában az a kérdés áll, hogy hogyan befolyásolja Lopahin életét a származása?

1. *Tükör (szobor és gondolatkövetés)*

Idézeteket hallunk a drámából, melyeket Lopahinról mondanak más szereplők. Mindenki választhat egy idézetet, majd megformázza Lopahint úgy, ahogy az a szereplő látja, akitől az idézet van. A szobrok bemutatósakor minden szobor mond egy mondatot, amit Lopahin válaszolna ezekre a véleményekre. Egyenként nézzük és hallgatjuk meg egymást.

2. *„Én vettem meg...”*

Lopahin köré rendeződnek a darab szereplőit megjelenítő szobrok, ahogy a darab első felében megismertük ezeket a viszonyokat. Lopahin kimondja ezt a mondatot: „Én vettem meg a cseresznyéskertet.” A szobrok átrendezésével érzékeltetjük, hogyan változnak ezek a viszonyok a mondat elhangzása után. Gondolatkövetéssel végül meghallgatjuk a szereplők gondolatait.

3. *Találkozások*

Kiindulás az előző viszonytérkép. A tablóból elmozdulva minden szereplő találkozik Lopahinnal, pár nappal az előző események után. A találkozást némajátékkal játsszuk el, a gesztusok nyelvén. Ki kell derülnie annak, hogy történik-e valamilyen változás a viszonyokban. Egy szereplő akár többször is találkozhat Lopahinnal, míg nem tisztázódik a kapcsolatuk.



Az Egységes munkaiskola 1921. évi programjából

A dokumentum – mely 1921-ben, Lunacsarszkij népbiztossága idején tanterv volt – a „Revolucija, izkusztvo, gyetyi” című 1987-es kötetben jelent meg újra oroszul, igazolva újfent, hogy nincs új a nap alatt, egyben érdekes, nem tudott forrását mutatja a drámai nevelésnek. Szerzői Mejerhold közvetlen munkatársa voltak.¹⁵

(részlet)

... Dramatizálás az iskolában

I. fokozaton

A dramatizálás jelentősége

Abban az időben, amikor a rajz, a formázás, a zene, az irodalom megtalálták, illetve megtalálják helyes és méltó értékelésüket a pedagógiai elmélet és gyakorlat részéről, e művészetek világos helyet foglalnak el (ha az életben nem is, de a mi Egységes munkaiskolánk programjában mindenképpen), a drámai művészet körül még nem csendesült el a régi harc. A gyerekek drámai alkotómunkája nem kapott valamennyire is általános elismerést a pedagógusok részéről. A dráma művészetének még nincs igazán helye az iskolában.

Azt lehet mondani, hogy a pedagógiai gyakorlatban napjainkban két véglet van a gyerekek drámai alkotómunkája kapcsán általában is, s az iskolai színháznál konkrétan is. Egyesek semlegesnek tartják, sőt egyenesen elítélik az iskolában a drámát abban az esetben, ha a tanulók ebben a művészetben nem passzív-tükröző szerepet, nem a néző szerepét, hanem a drámai cselekvés személyes résztvevőjének szerepét, az *aktor* (játékos, színész) szerepét játsszák. E nézet hívei szokás szerint ismételtetik az ódivatú érveket: Iskolai színház, szinkör a gyerekek által? Inkább fölösleges mint hasznos, néhány tehetséget emel csak ki a tömegből, arra kényszerítve őket, hogy éljenek át a színpadra lépéssel kapcsolatos izgalmakat, gyakoroltatva velük idegen hangot, idegen szenvedést, s mindez a gyerekszereplőkben képmutatást, hivatkozást, önhittséget, idegességet és egyéb nemkívánatos tulajdonságokat fejleszt.

¹⁵ A Magazin munkatársa a drámapedagógia-történet rovat szerkesztésében Trencsényi László.

Mások ellenkezőleg, teljességgel úgy vélvén, hogy a színház lényeges és pótolhatatlan részét képezi az esztétikai nevelésnek, keveset gondolnak a pedagógiai hozadékával, és mechanikusan az iskola gyakorlatába ültetik a felnőttek színházának uralkodó formáit minden hozzávalóval (színpad, rivalda, naturalista díszlet, grimaszok stb.), nemkívánatos színháziasságot alakítva ki és vonzást gyakorolva a hangszínházi külsőségek iránt, egészséges esztétikai alkotás, egészséges esztétikai ízlés helyett. Ilyen mechanikus átvétele a felnőttek színházának általában mértéktelenséghez vezet. Mennyiség és minőség rovására: előadások tucatja a tanév alatt a betanítás és kínzás módszereivel igen egyenetlen megvalósuláshoz vezetnek.

E két véglet és a hitetlenség a gyerekek személyes dramatikai alkotásában gyakran jár együtt pedagógiai jelentőségének egyenes tagadásával, illetve mértéktelen felkarolása az iskolai színháznak erőszakától a gyermeki érdeken, gyermeki ízlésen – egyformán távoliak az eredeti forrástól.

A gyermeki dramatikai alkotásnak nagyon fontos helyet kell elfoglalnia az Egységes munkaiskola életében, de azzal a tartalommal és azokkal a formákkal, melyek közeliek a gyermeki lélekhez és meghatározott viszonyban állnak az iskola egész bonyolult és sokarcú életével. Ez a helyzet összefügg azzal a jelentőséggel, melyet a gyerek életében a játék jelent, és a gyermeki pszichikum azon sajátosságaival, melyek többnyire élesen megjelennek a gyermeki játékban. Egyetértésben a gyermeki játék legújabb kutatásaival, a játékok az iskola természetéhez tartoznak, a fizikai, szellemi és erkölcsi fejlődéshez, egy igazi iskolai élethez. Ha a játék általában, a drámajáték konkrétan igen nagy helyet foglal el a gyerekek életében, ha a „*törekvés az átalakításra*” a gyermeki természet egyik alapvető sajátossága, akkor az iskolának és a nevelésnek nincs joga nem figyelembe venni e sajátosságot, kitörölni a gyermeki életből, a nevelés programjából azt, ami azzal bármilyen viszonyt is tart. Ellenkezőleg! Pedagógiaiilag kell felhasználni a gyermek dramatikus késztetését, olyan helyzetbe hozni az iskolában a gyerekek dramatikus alkotómunkáját, amilyenben ez az alkotás a gyerek számára a maga jelentőségéhez jut. Ez a pszichológiára alapozott pedagógia feladata!

Kevésbé teljesült ez a feladat az úgynevezett iskolaszínházban, a régi burzsoá iskolában. Ignorálva az érdeklődést, az életkori sajátosságokat és a gyermeki alkotás sajátosságait, nem gondoskodva a dolog pedagógiai hozadékaról, a burzsoá iskola iskolaszínháza leszűkítette a gyermekek dramatikus alkotásainak végtelen anyagát.

Hát ezért egy korszerű pedagógiai gondolat az elavult és szűk iskolaszínházi értelmezés helyébe új terminust állít, mely jobban megfelel a dolog lényegének, és megfelel a dráma művészetének. Történetileg és filológiailag is. Ha a drámai művészet alapvető lényege a *cselekvés*, ennek vagy annak a jellemnek, illetve *szüzsének* újrateremtése élő személyiség (aktor) által, akkor a dramatizáció vagy dramatizálás az iskolában magába kell hogy foglalja a személyben való reprodukció minden fajtáját a drámajátéktól a teljes művészi-színpadi cselekvésig, az improvizációtól a kész darab eljátszásáig.

Ily módon a *dramatizáció* alatt nemcsak azt értjük, amit általában iskolai színházi bemutatók alatt értünk, azaz a szigorúan elkészített spektálumot színpaddal, díszlettel, kelléktárral, kosztümmel, maszkkal, de olyan aktivitásokat is, mint amilyenek létrejönnek spontán, minden előkészület nélkül, melyekben a gyerek résztvevők szabadon, alkotó módon adhatják elő az adott szöveget, melyek létrejönnek ott, ahol kényelmes (az osztályterem padoktól szabad sarkában, udvaron, folyosón, ligetben, erőben stb.).

A rajzolás, a mintázás, zenei illusztráció mind a dramatizáció útítársa lehet, de bizonyos esetben nem tartozik annak lényegéhez. A dramatizáció munkája hatalmas jelentőséggel bír a nevelés egész széles területén, s különösen az esztétikai nevelésben.

A dramatizáció mint az esztétikai nevelés különös formája fejleszti a következő képességeket: az események plasztikai karakterét felfogni; az élet megértését cselekvésben és cselekvés által. A dramatizáció mint műalkotás, művészeti aktivitás hozzásegít létrehozni az új „kifejező” embert, azt az embert, aki az aktív átélésnek és énje világos kifejezésének embere (mind az életben, mind a munkában).

A dramatizáció a legjobb iskolája az esztétikai nevelésnek, ha organikusan egyesíti a rajzot, festészetet, plasztikát, zenét, kifejező szót és drámai művészetet. A dramatizáció alkotóan fejleszti a legkülönbözőbb képességeket és funkciókat: beszéd, intonáció, képzelet, emlékezet, megfigyelés, figyelem, asszociáció, technikai és művészi készségeket (munka a színpaddal, kelléktárral, dekorációval), ritmikus mozgást, plasztikusságot stb., mindezzel együtt kiszélesíti a gyerek alkotó személyiségét. A dramatizáció fejleszti az emocionális és az affektív szférát, egyre jobban gazdagítva és finomítva a személyiséget, fejleszti a szimpátiát, az együttszenvet, erkölcsi érzékenységet, neveli a beleérző képességet mások helyzetébe, érezni örömeiket, bánatukat. A dramatizáció mint oktatási módszer gondot fordít a gyerek aktív, cselekvő elsajátítására az ismeretek terén, s megfelel a gyermeki természet cselekvésvágyának. Élő és világos ábrázolást, mély és élő átélést állít a száraz elsajátítás helyébe. Az egyoldalú észmunka helyett munkára fogja a gyerek egész személyiségét: ész, érzés, képzelet, akarat mind részt vesz a bonyolult alkotófolyamatban, melyet a drámai teremtés jelent. A dramatizá-

ciónak meg kell felelnie az életkornak, a fejlődésnek, a gyermeki érdeklődésnek, és kapcsolatban kell állnia a gyereket körülvevő élettel és az iskola egész munkájával.

II. Dramatizáció az iskolában, II. fokozat

Általános helyzet

Ha az I. fokozaton csak a felsőbb osztályokban lehetségesek színpadraállítások (történeti-irodalmiak, történelmi, társadalmi és életmódbeli jellegűek, történelmi és földrajzi cselekmények szabad előállítás, kész darabok és a gyerekek által készített darabok eljátszása), akkor a II. fokozatban elrendelt színpadraállítások, alkotások és játzsások szükségesnek, relevánsnak mutatkoznak a humanitárius tudományok kurzusaiban.

Ha feladatnak nem a munka eredményét (produkciót, estét stb.), hanem a felkészülési munka folyamatát tekintjük (mely megfelel a tanuló mindenoldalú fejlődésének, szolgálja az ismeretszerzést, annak motivációját), akkor az iskolai dramatizáció nem kényszerül arra, hogy teljességgel befejezett produkció legyen belőle (...)

A dramatizáció anyaga feleljen meg az életkornak, a fejlődésnek, a tanulók érdeklődésének, álljon kapcsolatban életükkel és az iskola egész munkájával.

A létező repertoárból szükséges kiválasztani olyan darabokat, melyek megfelelnek a legszigorúbb művészi mércének, csak ez gazdagítja mindenoldalúan a majdani harmonikus ember lelkét. Mindezen követelményeknek megfelelnek a klasszikus repertoár darabjai. Közülük azonban azon műveket kell kiválasztani, amelyek hősi pátoszokkal, vagy éles szatírájukkal a pillanattal leginkább egybecsengőnek mutatkoznak.

Az improvizáció területén széles lehetőséget kell adni a résztvevőknek a mindennapok kérdéseivel való foglalkozásra, amely a legközelebbi kapcsolatot tartja az őket körülvevő élettel – akár az iskolában, akár azon kívül. Az improvizáció teljesebben fejleszti a tanulók alkotó öntevékenységet, széles teret adva a fantáziának mind a témaválasztásban, a forgatókönyv összeállításában, mind a feldolgozásban.

Az átélés őszinteségének lehetőséget adva az improvizáció megtanít kifejezni érzéseinket, gondolatainkat világos és megformált szóval, szolgálja a szóbeli alkotás fejlődését. Miután a csoportok munkája a témaválasztástól a kritikai elemzésig, variációk összeállításától a részletek kimunkálásig kollektív munka gyanánt jelenik meg, az improvizáció végleges formájában önálló teljes drámát képes létrehozni, újat a formát illetően, frisset tartalmában, s mindenképpen közelít a tanulók érdeklődéséhez, egybehangzóan az átélt történelmi pillanattal.



Komolyan vett mesék

**Grimm-Zalán-Kacsóh: Csipkerózsika
Szilágyi Andor: Leander és Lenszirom**

Bár a legtöbb színházcsináló tisztában van azzal, hogy a közönség nevelése gyermekkorban kezdődik, mégis nagyon kevés tehetséges színész és rendező vállalkozik gyermekelőadások létrehozására. És a színházak is többnyire csak kötelező penzumnak tekintik a nem felnőttek számára készülő produkciókat, amelyben a társulat jelesei csak ritkán szerepelnek.

Meseoperett

Ebből a szempontból évek (évtizedek) óta üdítő kivételnek számít Kaposvár, ahol az évi két gyermekbemutatón rendszeresen szerepelnek a társulat legjobb színészei is. Bár már nem színház vezető rendezői (Ascher, Babarczy, Gothár) jegyzik ezeket a produkciókat (mint még néhány éve is), mégis érződik rajtuk, hogy ezek az előadások is komolyan vannak véve, ugyanaz a minőségi igény érződik bennük, mint a felnőttek számára készülő munkákon. (Ennek az évtizedeken át lan-kadatlan figyelemnek köszönhetően alakult ki a remek kaposvári közönség, mely a színház siker-einek egyik vitathatatlan biztosítója.)

Kicsiknek szóló mesét, sokfajta érzékszervet „megbirizgáló” színházat kínál a kaposvári társulat legutóbbi bemutatója, a Csipkerózsika. A produkcióban felismerhető többféle szándék azonban – vitathatatlan értékei ellenére is – némileg ellentmondásossá teszi a produkciót.

Mintha az előadás készítőinek legfőbb ambíciója egy elfeledett Kacsóh Pongrác daljáték újralfelfedezése lett volna. Az általa megzenésített mesejáték szövegkönyve azonban valóban elve-

szett, csak néhány dal maradt meg belőle, s ráadásul ezek szövege is használhatatlanul porosnak bizonyult. Ezek után kérdésese, hogy érdemes-e megtartani a zenéket, ha a darabot és a dalszövegeket is újra kell írni.

A kaposváriak mégis a rekonstrukció mellett döntöttek, annak ellenére, hogy eredeti anyag nem igen állt rendelkezésükre. A zenéket ugyan jó érzékkel egészítették ki a János vitéz néhány dallamával, de (újra)írók nem igazán szerencsésen választottak. Zalán Tibor Grimm-mesét újragondoló darabja részben megpróbál alkalmazkodni a dalbetétek megkívánta operett-dramaturgiához (ezért például az áldásosztó tündérek énekkel fűszerzett hosszadalmas felvonulása), izgalmasabb részleteiben azonban teljesen függetlenedik tőle, egy merészebb, oldottabb játékosság felé tájékozódik. A kétfajta konvenció feszültsége azonban mindvégig érződik az előadásban.

Az alapanyagban eleve érződő eklektikusság tovább fokozódik azzal, hogy a szerző keretjátékot is illeszt a történethez: egy nagymama és egy nagypapa meséli el a történetet uzsonna előtt (és után) az unokájuknak, illetve a kislánnyal rendszeresen együtt játszó szomszéd fiúnak. Nem nagyon értem, hogy mi szükség volt a mesét efféle idézőjelek közé zárni, hisz az időugrások értelmezése megoldható lett volna dramatikus eszközökkel is, a történet fordulatainak magyarázatai pedig nagyon is fölöslegesnek hatnak. Az derül ki belőlük, hogy a Csipkerózsika narráció nélkül hatásosabban mesélhető el. A keretjátékot legfeljebb csak az indokolhatná – s van is az előadásban erre jelzés – ha a két, történetet hallgató „gyereknek” a mese fantáziavilágához (és a színház illúziójátékaihoz) való viszonyát érzékeltetné. A mesét hallgató gyerekek azonban nem igazán teremtenek kapcsolatot a történettel (és a színpadi játékban is csak a díszletmozgató szerepe jut nekik).

Zalán Tibor dramatizálása (meseátdolgozása) felemás eredményt hozott. Szellemes a Csipkerózsika születése körüli bonyodalmakat, illetve a lány kamaszkorát, a végzetes tűszúrást megjelenítő első rész. Ellentmondásosabb az álomból való felébresztés kísérleteit megjelenítő második felvonás. A szerző ekkor a gonosz és a jó tündér közötti harc fordulataiként értelmezi az eseményeket. Pontosabban a gonosz tündér tesz kísérleteket arra, hogy ismét visszájára fordítsa a jó tündér közbeavatkozását, mely a gonosz halálos átkát száz éves álmra enyhítette. Úgy hiszi, ha mindenkit elriaszt, aki felébresztené Csipkerózsikát, örökké fog mégis tartani az álma. Önmagában érdekes lehetne ez az ötlet, de nem igazán színpadszerű a kidolgozása. Nincs karaktere az ébresztéssel próbálkozóknak, nincsenek fokozatai a csapdába csalásuknak és elveszejtésüknek. Ezért marad érzékelhetetlen az a fondorlat is, amivel az utolsó próbálkozóknak (mondjuk így: a hősnek) sikerül túljárnia a gonosz tündér eszén. Az eklektikusság érzetét tovább fokozza, hogy ebben az operettdalokkal teletűzdelt előadásban végül egy mai öltözetű, gitáros fiú jelenik meg szabadítóként. (Közben a száz évvel ezelőtti kastélyt vármúzeummá alakították.)

A darab problémáit a rendezés sem tudja igazán orvosolni. Molnár Piroska remekül működteti az előadás első részét, de a második rész gonosz tündéri praktikáinak megjelenítésére nem igazán találja a megfelelő formát: emberként hajladoznak a pusztító csipkebokrok, de a szerencsétlen áldozatok egyszer csak eltűnnek váratlanul mögöttük, nem igazán látni, hogy mi is történik velük. Olyan feladatot ró itt a szerző a színpadi látványra, amelynek az előadás választott vizuális világa nem tud megfelelni: Orosz Klaudia díszletei egy mesekönyv kihajló lapjaira emlékeztetnek. Cselényi Nóra díszes jelmezeivel együtt olyan színes mesevilágot ígérnek, amelybe érdemes belefeledkezni.

A darab szellemes szövegében (és a többértelműség lehetőségét hordozó keretjátékában) ígért oldottabb játékosság leginkább a színészi játékban érhető tetten. Jó néhány kaposvári színésznek van érzéke hozzá, hogy gügyögés nélkül beszéljen a gyerekek nyelvén. (Ez színházi értelemben azt jelenti, hogy úgy teremtenek átlátható, a gyerekek számára is egyértelműen felismerhető karaktereket, hogy nem egyszerűsítik le a figurákat, mindvégig ügyelnek emberi-színpadi hitelük megőrzésére.)

Remek Hunyady György öreg királya. Ő az egyetlen, aki egy „operett-mesejátékban”, illetve az ironikusabb játékosságot hangsúlyozó produkcióban egyaránt helyt állna. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy miközben a színész ízléssel követi a komikusi szerepkör hagyományait, folyton szánandó emberséget, csipetnyi torokszorító esetlenséget lop az alakjaiba. Csonka Ibolya királynéja elsősorban az aggodalom, a féltés színeit hangsúlyozza. Német Mónika a kaposvári gyermekdarabok egyik állandó főszereplőjeként nem először bizonyította, hogy van érzéke a gyerekek közönség elvarázslásához. Csipkerózsikája a világot félelmek nélkül felfedezni akaró gyermek, aki álmából a naiv, teljes odaadást ígérő szerelemre ébred. Dányi Krisztiánnak nem először kell

lehetetlen feladattal megbirkóznia: még vázlatosan sem megírt karakterekből kell hősöket formálnia. Most némi öniróniával színezi az alakot.

Költészet és játék

Akárcsak a gyermekszínházban, a gyermek(ek számára készített) színházban is a jó alapanyag hiánya okozza a legnagyobb gondot: alig akadnak friss darabok, irodalmi rangot szerzett szerzők csak elvétve vállalkoznak mesejátékok készítésére. Így – akárcsak a felnőttszínházban – állandóan ugyanazok a klasszikusnak számító darabok kerülnek folyamatosan műsorra.

Ebből a szempontból üdítő kivételnek számít Szilágyi Andor néhány éve írt remek mesedarabja, a *Leander és Lenszirom*, amely gyorsan bizonyította kivételes erényeit, így hamar bekerült a gyermekszínházak repertoárjába. Ebben az évben két bemutatón is láthattuk.

Érdekes a darabnak már a nyelve is, mely a megkapó líraiságot könnyed játékosággal kapcsolja össze. És megkapó maga a történet is: Leánder, az erdei kobold beleszeret Lensziromba, a királylányba, de hiába vette rá ravasz csellel Bölömbér királyt, hogy neki ígérje a lányát, a varázslatokból eszmélve az uralkodónak esze ágába sincs beváltania az ígérését. Leándernek viszont nincs szíve, hogy bármi rosszat is tegyen a lány ellen. Lenszirom közben beleszeret Leánder hangjába, a világ végére is elmenne a lovagnak hitt Leánderrel, de amikor meglátja a kobold arcát, elretten tőle. Leánder bánatában elbujdosik, sőt vigyázatlanul ellenségei csapdájába is belesétál. Lenszirom bánja már vigyázatlan rémületét, mert a szerelem továbbra is Leánder felé úzi őt. Bármit megtenne érte. Vaknadály segítségével cserébe még azt is vállalja, hogy maga lesz vakká, csak hogy Leánder szabad lehessen. A szerelem ereje végül mindenben diadalmaskodik, nemcsak Lenszirom nyeri vissza a látását, hanem Leánder is visszaváltozik valódi lovaggá, csinos királyfivá, hisz valódi alakjától csak gonosz varázslatok fosztották meg. Ezt a (Benedek Elek? nyomán írt) fordulatos, költői történetet Szilágyi Andor remek színpadi érzékkel dramatizálta: valódi szituációkat teremt az egyes jelenetekhez, a helyzetek pontosan meghatározható dilemmákat bontanak ki, ugyanakkor remek játéklehetőséget kínálnak a színészeknek is. A darab jó arányérzékkel keveri a líraiságot a játékosággal, a komorabb hangütésű jelenteket a komikus helyzetekkel. Ugyanakkor az egész darabot átlengi valamiféle visszafogott filozofikusság. Ez részben annak köszönhető, hogy a különféle irodalmi (drámai) remiszcenciák hatásosan, de korántsem tolaikodóan épülnek bele a darabba, a különféle hatáselemek ellenére is egységes szövegegészlet alkotva. Igazi családi színház szülehet Szilágyi Andor *Leánder és Lenszirom*-jából, amely a gyereket is szórakoztatja, de a felnőttek is megtalálhatják a maguk örömét benne.

A darab mindkét idei bemutatóját az jellemzi, hogy alkotóik mélységesen komolyan vették a darabot: figyelmesen elemezték fordulatait, összetett emberi személyiségekként közelítették meg szereplőit, adekvát színpadi megoldásokat kerestek a szöveg irodalmi jellegzetességeire. A darabelemzésnek, az előadásra való felkészülésnek ez a felnőttelőadásokban is ritka alapossága meg is hozta eredményét: igényes, átgondolt produkciókat láttunk.

A főiskolán három éve végzett Tóth Miklós Nyíregyházán rendezte meg a darabot. Előadása elsősorban vizuális hatáselemekben bővelkedik. (Munkájához jó partnerekre talált a diplomamunkákat készítő Véber Tímea díszlettervezőben és Tóbiás Tímea jelmeztervezőben.) A rendezés a mese csodatételeit, varázslatos fordulatait elsősorban színpadi varázslatokként közvetítette. (Remek szcenírozású például Vaknadálynak, a tengerszem urának megjelenése.) Ugyanakkor nagy figyelmet fordított a rendező a játéklehetőségek kibontására is, a lírai és komikus hangulatok közötti egyensúly megteremtésére, az alakok összetettségének érzékeltetésére. (Tóth Miklósról nem először bizonyosodik be, hogy jól ért a színészvezetéshez.)

Egészen kivételes alakítást nyújt Leánder szerepében Molnár Csaba. A kobold szerelme csupa gyengéd aggodalom, elsősorban magától, a csúfságától, elvarázsolt lététől félti Lensziromot. Ugyanakkor keménynek és kíméletlennek mutatkozik mindazokkal szemben, akik alakoskodnak, gonosz terveket forralnak. Molnár Csaba úgy mutatja hitelesnek a kobold alakját, hogy mindvégig finom distanciát is érzékeltet: sejtjük, hogy legbelül nem az, aminek látszik.

Emlékezetes komikus párost alakít Sándor Júlia (Csibecsőr) és Róbert Gábor (Bogyó), mulatóságos félreértésekkel nehezített egymásra találásuk Leander és Lenszirom szerelmének komédiai megfelelőjét mutatja meg. Jó karakterfigurát formál meg Avass Attila Mar-Szúr böglőfejedelmeként: egy öntelt, piperkőc, magakellettő hólyagot látunk, aki titokban maradt verebéivel is győzelemként dicsekszik el.

Az elsősorban színészként ismert, de néhány nívós munkával már rendezőként is bizonyított Honti György a (szlovákiai) Komáromi Jókai Színházban állította színpadra a művet. Neki egy

sokkal fiatalabb, kevésbé tapasztalt színészekből álló csapattal kellett dolgozni (és láthatóan díszletre, jelmezre is jóval kevesebb pénz állt rendelkezésre, mint Nyíregyházán), ezért a komáromi előadás elsősorban a színpadi játékosságra helyezi a hangsúlyt. Az előadás már az előtérben elkezdődik, az előzményeket látjuk, ahogy Bölömbér kerál (Gál Tamás) az erdőbe indul, ahol majd – Leánder (Kukola József) mesterkedése nyomán – el fog tévedni. Az erdő fáit élő szereplők formálják meg, s ez a gyermekszínjátásból ismerős stilizált játékosság később is többször visszatér az előadásban. Később is szinte az egész színháztermet bejártsszák a szereplők, meglepő hatásokat teremt, ha váratlanul egy-egy nézőtéri járásban jelenik meg valamely figura.

Az előadás egyik legnagyobb értéke a pontos dramaturgiai munka (dramaturg: Varga Emese), amely egyrészt néhány mellékszál és egy-két túlbeszélt részlet megkurtításával tömörebbé, célirányosabbá tette a történetet, ugyanakkor igyekezett kibontani a fordulatos mese mélyén rejlő általánosabb, mitikus történetet. Honti György színrevitelének egyik legfontosabb ambíciója ezeknek a mitikus utalásoknak a színpadi megmutatása volt. A mesében a nagy színházi mítoszok felidézésének lehetőségét is látta. (A nyilvánvalóan felső tagozatosok számára készült előadásban ez is a közönségnevelés fontos eszköze lehet.) Így kerül például a varázserejétől búcsúzó Leánder kezébe pálca, amelyet éppúgy eltör mint a csodák világától végső búcsút vevő Prospero a Vihar befejezésében.

Sándor L. István



Remek (zenés) gyerekelőadásokra vágyva

Amikor megkérdezték, nincs-e kedvem írni gyerekeknek szóló előadásokról, egyrészt megörültem, mert dehogyis nincs, de jó is lesz; muszájból fogok gyerekelőadásokat nézni. Másrészt megremültem, mert általában rosszakat hallani a gyerekelőadásokról (nincs gyerekem, ritkán járok gyerek-színházba – gyerekek színházát annál gyakrabban látom). Aztán beugrott, hogy már régóta meg akarom nézni a Brémai muzsikusokat a Stúdió' K-ban, és egészen megnyugodtam. Ha netán rosszat kellene írnom, majd mindent kiegyenlítek, mert a Stúdió' K bizonyosan jó lesz. (Hogy nem pusztán az előítélet beszélt belőlem, hadd bizonyítsam azzal, hogy legutóbbi „gyerekelőadásuk”, A császár új ruhája bizony nagy színházi élményt jelentett.) Vállaltam.

A dolgok azonban kicsit másként alakultak. Bár az első előadást (A két Lotti) még a tervek szerint néztem meg, két lelkes unokahúgom kíséretében, a második alkalom – a Stúdió' K előadása - csőrepedés miatt elmaradt. (Ez lett volna az utolsó Brémai az évadban. No meg az én mentőövem.)

Más után kellett néznem, mégis, legalább három előadás kell ahhoz, hogy elmondhassam, láttam néhány előadást. A választást nehezítette, hogy egyéb elfoglaltságaim csak vasárnap délelőttönként tették lehetővé, hogy színházba menjek. Csábítóan hangzott a Bárka Menjünk világ-gál! – játék, színház, zene alcímet viselő programja. Nosza. Ám a cím kicsit csalfának bizonyult, mint ama tünemény. Játék, az volt, vagyis inkább hagyták kézműveskedni a gyerekeket (jó, hogy vittem az unokahúgokat!) a nagyon helyes foglalkoztató lányok, színház már csak annyiban, amennyiben a Bárka Színház presszójában üldögéltünk, és zene – no, az hiánytalanul és végig volt, igaz magnóról, és egyáltalán nem gyerekekhez szólóan, inkább úgy általában, az animátorok kedvéért. Végül is festegettünk, és megragasztották nekünk a tarisznyát, ha sikerült megfogni a szarát. Félreértés ne essék. A lányok közvetlenek, kedvesek, szemlátomást van néhány környékbeli gyerek, aki rendszeresen és fesztelenül idejár, unokahúgaim is türelmesen festegettek, fonogattak (a nagyobbik kevésbé, mert ő a rögtöni sikerekre orientált, és nincs türelme a fonogatáshoz), talán csak én voltam kicsit bosszús, mert színházat, zenét és játékot vártam. (És csúsztam egy hetet.)

Hosszas ez a bevezető, érzem, de úgy gondoltam, el kell mondanom mindezt, hogy érezzék; kiéhezetten, vágyva vágytam arra, hogy lássak néhány gyerekelőadást, és igen örültem volna, ha ezek JÓK.

A Kolibri Színház, ahol már réges-rég nem „csak” a bábszínházi előadások vannak, hiszen azok már csupán elenyésző számban láthatók, nyilvánvalóan a kísérletező gyerekszínházak közé tartozik.

Novák János, a színház vezetője – úgy vélem – tényleg szívén viseli a gyerekeknek játszó színházak ügyét, ennek a speciális színjátszásnak minden problémáját jól ismeri. Csodákra persze ő sem képes. De hite, lelkesedése, tiszteletreméltó. Zeneszerzőként az ő neve fémjelzi A két Lottit, amelynek szövegírója – természetesen Kästner regénye nyomán – Béres Attila. A darab legnagyobb kérdését, az ikrek problematikáját – különös szerencse – valódi és tehetséges, helyes ikrekkel oldják meg. Rácz Kármén és Rácz Kriszta szinte mindent „kihoz” a lehetőségekből. Nem tudom, pontosan hány évesek, de kamaszságuk egyáltalán nem illúzióromboló. (Az unokahúgok is csak egyszer tették fel a kérdést, szépen suttogva persze; most akkor ők gyerekek vagy színészek?)

Ügyesnek, bár nem túl szépnek találom a díszletet. A kicsi színpad meglehetősen nehezzé teszi nagyvonalú elképzelések megvalósítását. Amire képes, azt megteszi, festett háttérrel és lakásfal-függönyeivel érzékelteti a helyszínek gyors váltását. Amit láttunk, az az eredeti történetnek jócskán leegyszerűsített változata, helyzeteit, helyszíneit és alakformálásait tekintve egyaránt. Jóindulattal azonban azt kell mondanom, ízletes, visszafogott és nem gügyögős előadást láttunk.

A gyerekek számára nyilván nem érződtek a zene áthallásai, amelyek akár direkt is lehetnek – holmi úttörőtáborok és német nyelvű területek klasszikus dalai foszlányokban ott lebegtek a történet fölött –, és ez egyáltalán nem volt bántó. Külön dicséret, hála, öröm, hogy élő emberek, élő zenét játszottak. Igaz, azt már nem mondhatom, hogy bármely szereplő ugyanígy „valódi” lett volna. Mintha mindig attól félnének a színészek, hogy a gyerekek még végül komolyan veszik őket. Pedig teszik/tennék. Jó a ritmus, jó az álom betét – itt érezhető volt, hogy bábszínházban vagyunk –, izgalmas, látványos megoldás volt a fekete színházi elemekkel operáló rémlátomás, a kettéfűrészelt bútorok, szétszakított gyerekek látomása...

Az igazi problémám az volt, hogy nem tudtam behelyezkedni az ikrek szívfájdító történetébe, mert olyan gyorsan peregtek az események, hogy alig volt idő rájuk figyelni... Ez már a századvég tempója. Izgalmasra sikeredett a regényben nem korántsem ekkora hangsúllyal szereplő főszerekesztő-főnök, a szomszéd festő, vagy a mostohaanya-jelölt énekesnő és a házvezetőnő figurája. Ezek a felnőtt szereplők a karikatúráját adták a figurának, ezáltal kiélesítve annak kontúrait. A történetnek ezen pontjai kiugranak, a többi – az ismert történetrészek – kicsit homályban maradnak. Alig érzem hangsúlyosnak az egyéniség elvesztése feletti döbbenetet, noha úgy vélem, a gyereknézők gondolatait is felborzolja az ikerség kérdései. Mit jelenthet, ha valaki felfedezi, nem egyedül ő van a világon – mármint ugyanazon arccal, figurával. Ráadásul, anya/apa-hiánnyal nehezített kis életében. Ezek izgalmas kérdések, az előadás azonban – mint a gyereknek szánt előadások zöme – a sima és magától értetődő megoldásokat kínálja fel. Óhatatlanul is a könnyebb ellenállás irányába halad. Nem érthetek egyet azzal, hogy egy ilyen idilli világot kell a gyerekek elé tárni, ahol mindenki elnyeri méltó... jutalmát (lásd a festő összehozása az énekesnővel...). De a mese szokásos igazságtartalma itt senkit nem sújt. Az volt az érzésem, mint amikor a rajzfilmfigurák gyilkolásszák egymást, senki nem sajnál senkit, mert aki lezuhan a magasból, az újra feláll, akit ledarálnak, felnégyelnek, kettéhasítanak, megrázza magát és újra él.

Valahai, de nem feledett gyerekkoromban „A két Lotti” kicsit érzélgős története sokkal többről szólt. Azt a két Lottit, akkor, nagyon szerettem. Borzasztóan különböztek egymástól és nagy erőfeszítést kellett tenniük, hogy a szülők ne fedezzék fel a cserét. Meg kellett tanulniuk a másik értékeit, vagy éppen fel kellett szabadítani szorgalmassá és igen kötelességtudóvá regulálódott kis lelküket. Harcoltak. A maguk módján, de szenvedéllyel és kitartóan; magukért és a teljes családjukért. Drukkoltam értük. Most, ez a két Lotti – tisztességes megoldás volt. Mivel elmondták, tudtuk, hogy „jól” cselekszenek. Nem igazából láttuk a problémákat (lásd héjjal felvert tojás stb.), de nagylelkűen átugrottunk a megoldatlanságok felett. Az előadás nem volt magával ragadó, nem volt varázslatos, de nem volt hazug sem. Csak éppen múltó benyomás volt. Vázlata annak, ami lehetett volna.

A hiba minden bizonnyal bennem van, amikor olyan élményeket keresgélek, amelyeket talán hiába is várok. A Tivoli Színházban láttam Rigócsőr király ugyancsak lehangozt. Pedig egy csomó lelemény volt benne. Csakhogy. A híres-nevezetes fogás, hogy tegyük aktuálissá a régi meséket – „egy újszülöttnék...” alapon – eszébe jutott a főiskolás Divinyi Rékának is, aki a Grimm testvérek meséje nyomán jegyzi a történetet. A minden bizonnyal (ismét csak ez mondható) jó szándékú leányzó kreál is egy valamirevaló, épkézláb keretet – illetve ennek a keretnek bizonyos részeit egységessé kalapálja. Ebben van némi ráció, logika stb. És rengeteg buktató, hiba és végig nem gondoltág. Mert, ha már egyszer a keretet majd az adja, hogy a színházi jegyszedő lányokból alakul népség, katonaság, narráció – akkor miért nem ők szedik a jegyet, csak ottan álldigálnak, amikor megyünk befelé. Ha elkezd működni egy mese, felvállalva, hogy ez most mese, akkor mi-

ért léphetnek ki-be belőle szabadon – fittyet hányva a valós keret kínálta igazságokra és lehetőségekre? Vagyis, hova lépnek ki, és hova lépnek vissza? Melyik valóság a meghatározó? Sokszor úgy érzem – szerencsétlenségre, hogy Harmath Imre igazsága a lényeges, aki lévén Hatvan úrként (nem is tudom, elég pontos-e a név, merthogy csak foszlányokban őrzöm a 60-as mobiltelefonos reklámozó család főjét!) – szóval az ő reklámozó megjelenései hitelesek. Csakhogy itt más figurát kéne tudatosítani a gyerekek fejében. (Igazságtalan vagyok; amikor nem igazgatóként, hanem Eldorádó királyként szerepel, akkor a gyerekek egy kicsit megfélemedeznek a reklámról!)

A mese bonyodalmain át a legnagyobb empátiával sem talállok semmi kapaszkodót, abban semmiképpen sem, hogy miért mesélik el most ezt a mesét (a keretjáték bugyutaságát, hogy, már ha egyszer itt vannak a gyerekek, akkor játszani kell... felejtjük el!) Adva van ugye – klasszikus képlet! – egy elkényeztetett királylány, aki sorra gúnyolja, kosarazza ki kérőit, míg el nem jön érte a megfelelő ember, aki jól megleckéztetve őt, végül visszavezeti a gazdagság gyönyörű birodalmába. Akiért pedig még azt is vállalná, hogy lent marad a porban.

Csakhogy ez egy folyamat. Megszeretni valakit, felismerni az értékeit, az eredeti mesében is több fordulat előzi meg ezt a felismerést. Ezen folyamatban az elkényeztetett királylány megtanul megdolgozni a betéví falatért, megtanul otthont teremteni és azt valamilyen módon megőrizni. Sőt, megtanul alkotni is, vagyis megtanulja a teremtő munkát. Ez valódi jellemfejlődés, valódi tanulság, valódi érték. És ez benne van a történetben.

Az, hogy itt a színpadon elhangzik – verbálisan – hogy „aki nem dolgozik, ne is egyék”... az semmi. Az, hogy a „koldus-királyfi” nekiáll főzni – NYERS krumplit hámozni bele egy lábasba, majd beletenni a félig meghámozott krumplit, kivenni a tálból és azt eszegetni – az nem főzés, nem tanítás, a SEMMI. Az maga a hazugság. Színpadon, életben egyaránt. Ehhez már csak hab a tortán, hogy nyávogó lányok jelentik a konkurenciát, akik persze mind a királylány szerepről álmodnak... hogy a kikoszorózott kérők csak annyiban komikusak, hogy „kívülről” azok – de az egész hamis, igaztalan, félrevezető. Az egyetlen igaznak tűnő motívum, hogy szegény elgyötört öreg királya már régóta szeretne a dajkával egybekelni, és most végre ez is sikerül. Szerencsére erre az egészre fölösleges pluszokat, úgynevezett színészi truvájokat már nemigen pakolnak fel a játszóknak.

A színészek, akik ezekben a gyerekdarabokban lépnek fel – ez esetben a Budapest és a Honvéd Kamaraszínház színészei –, valószínűleg éppen profizmusok árnyoldalaként hozzák ilyen könnyedén ezeket a figurákat – semmi törekvés, semmi valódi szándék arra, hogy plasztikus figurákat alkossanak. Csak a vázát mutatják fel mindennek, kicsit elrajzoltan, mintha attól már gyerekeknek való lenne.

No, majd az alternatívok, és szívem minden nyitottságával betértem a RS9 Stúdiószínházba. Lábán Katit, a színház vezetőjét becsülöm, nyitott, kreatív és tisztességes színházcsinálónak tartom.

Úgy gondolom azonban, hogy ez a választás, a Hagymácska, egyszerűen egy balfogás. (Megint csak nézhetnénk, úgy nagy általánosságban, mitől lenne működő és jó egy gyerekszínház, s ez milyen mértékben függ attól, milyen darabokat játszanak?)

Tiszta képtelenségnek tűnik, hogy ezt a mesét ennyire megették nálunk – beszélhetnénk itt csak a természettudományos balfogásokról; Cseresznyéske beleszeret Hagymácskába – abszurdum, a legkisebb Hagymácska nagyobb, mint Tökapó, s legifjabb hajtása (a zsenge újhagymácska) megkönnyeztet mindenkit! A gyerekek tudják, hogy nem így van, rá is kérdeznek – „ugye, az újhagyma nem is csíp?!” – suttogja barátnőm izgő-mozgó, ficere gyereke. Aki amúgy igazán rendesen viselkedik, ha elvárják tőle, hogy esküt tegyen, tesz – „nem árurom el, hol van Tökapó háza!”. És ő nem is árulja. Hanem ismert tévés személyiség nyafizó gyermeke, aki már műsor előtt felhívja magára a figyelmet, az bizony az első adandó alkalommal elárulja. Csak megjegyzem, ez az általános nagy buktató, és ezt hányszor leírták, elmondták már! Egyszer kérdezni a gyereket, és meghallani, amit mond, majd ugyanezt öt perc múlva nem tenni. Mármost nem hallani meg. Más mindenki hallja, és fűjjognak, csak az érintett Paradicsom-lovag és Citromhercegnő nem hallja, pedig micsoda alkalom lenne. Ennyit az interaktivitásról. Sorolhatnám. Nem teszem. Úgy tünne, a kákán is csomót keresek. Az alternatív színészek ugyanolyan távolságtartással és hűvösen, kívülről fogalmaznak, mint a rutinosabb hivatásosok. A jelmezekbe is beleköthetnék; amíg igen látványosnak ítélem meg a Citrom vagy a Paradicsom külső megjelenését, nem igazán értem, miért deformált a Narancs, miközben ő is grófnő, tehát nem másodosztályú árú. És persze nem értem a veteményeskert hierarchiáját se tisztán; ha csak Paradicsom férfi, no, meg a Tök, akkor nem csoda, hogy Hagymácskának nagy a keletje. De hogy jön össze ez a

sok zöldség? És ha már végig Tökapó házát akarják megvédeni, akkor miért feledkeznek meg erről mindenki a végére? És tessék mondani, mi itt a tanulság? Még rengeteg kérdést tudnék felvetni, azért nem teszem, mert tudom, hogy ez az előadás a tisztességes szándékúak közül való.

Ha végiggondolom, kell-e nekem egy ilyen Hagymácska-mese, készen a válasz. Nem. Én maradnék a normális és hagyományos meséknél. Nincs szükségem olyan keverékekre, amiket itt Répa nyomozó alkot (miért pont a répa a nyomozó?) s miközben mindenki formázza a nevét, ő nyakában hordozza, mint egy cégért. A kutyák elkeserítően naturálisnak szánt, nyomott pofácskák, a sok négykézlábtól bizonyosan fáj a művész nő térde is cefetül. Hősies, kutyának való munka. A Vakond viszont jó, és néha vannak jó kis sziporkái a Paradicsom Lovagnak, vagy a szintén gonosz (de miért???) Citrom Hercegnőnek is.

Az összes csalódásomról elmondható, okozója, hogy az előadások egyike sem teremtett valódi színházi szituációkat – igaz, a Kolibri előadása időnként súrolta a léceket. Nem állítottam magamra. Szerencsére, egyik előadásról sem azt kell mondanom, hogy bűn, vétek, tessék elkerülni. Csak éppen egyik sem varázslat, egyik sem tiszta tanulság, egyik sem jó mese. Vagy nem akként működik. Ha az átadható és felfogható igazságokat nézem: a Lottik nem sokat hazudtak, csak megmaradtak valami felszínes s ezáltal érdektelen igazságnál.

A Rigócsőr sajnos meghamisítja az eredeti mesét, megfosztja elemi erejétől, elveszi igazságát, megfosztja tanulságaitól. Amúgy akár élvezhető is lehetne, de ahhoz nem elég látványos, nem elég igényes. A szünetben a gyerekek odamehetnek a nyitott színpadon maradt, megfogható ruhákhoz, visszatérve a székeikre az egyik kislány azt mondta: „Anyá, ez nem is olyan szép!” Igaza volt. A zene igénytelen, a díszlet jelzésszerű, ettől még jó is lehetne. Leszögezem, az egész nem bántó. (Igaz, örültem, hogy erre a vasárnapra nem kaptam kölcsön a húgokat. De azóta felolvastam nekik a mesét!)

A Hagymácska tartalmilag a leggyengébb. Sőt, zavaros. Egy egész zöldségeskert problematikáját kéne itt rendbe szedni. Miközben felbukkannak lelemények, miközben sallangmentes a színészvezetés.

Voltaképpen nagyon sajnálom, hogy nem három remek, zenés előadásról tudok beszámolni, hanem csak három olyan gyerekszínházról, amely szándékait tekintve tisztességes, a megvalósítás viszonylatában azonban bőven hagy kívánnivalót maga után. Elsősorban azért, mert túlságosan leegyszerűsít, mert elnagyol.

Csak nehogy ezután minden vasárnap gyerekszínházba menjek, mert annyira szeretnék egy igazán jót találni.

Tóth Zsuzsanna

A látott előadások:

Kolibri Színház: Béres Attila – Novák János: A két Lotti

rendezte: Kőváry Katalin

Budapesti Kamaraszínház – Honvéd Kamaraszínház: Rigócsőr király

(A Grimm testvérek nyomán írta Divinyi Réka fh.)

rendezte: Radó János

R.S.9. Stúdiószínház

Hagymácska története (G. Rodari regénye alapján írta Forian Leona)

Rendezte: Lábán Katalin