

Az aktív tanulás lehetséges keretei

az iskola és a társadalom közti kapocs négy modellje
– előadás a 2002-es NATD-konferencián¹ –

Dorothy Heathcote

1. **modell** – a dráma mint az emberek megismerésének eszköze
2. **modell** – szakértői dráma
3. **modell** – a szerep gördítése
4. **modell** – megbízatás-modell

Lassan tanulok. Időnként váratlan felismerés tör rám, ami új fényt vet az eddigi munkámra, és hirtelen minden összeáll a fejemben úgy, mint még soha. Amikor ilyesmi történik, bosszant, hogy eddig ezt miért nem vettem észre. Lehet, hogy mindenkinek csak adott számú „heuréka” adatik meg, nehogy elbázzuk magunkat. Emlékszem, erről beszélgettünk egyszer Gavinnel. Ő madártávlatból lát rá a dráma és tanulás teljes területére, én meg csak fürom előre magam a föld alatt, mint valami vakond, és időnként kibukkannok a felszínen, hogy megvilágosodjak.

Ilyen élményem volt akkor is, amikor a tavaly novemberi Gradgrind-konferenciára készültem; olyasmivel akartam előrukkolni, amit érdemes elmondani és meghallgatni. Akkoriban úgy gondoltam, hogy feltaláltam az iskolarendszer egy új paradigmáját, de ahogy rakosgattam össze a részleteket magamban, bevilant egy még eredetibb gondolat. Erről a két meglátásról szól ez az írás. Számomra a második gondolat még az új paradigmánál is nagyobb felismerés, bár ez utóbbi nagyobb szerepet játszhat a jövőben az iskolai aktív tanulási folyamatok alakításában.

Rájöttem, hogy minden egyes tanítási stratégia mögött, amit idáig kidolgoztam, az állt, hogy nem tudom elviselni azokat a helyzeteket, ahol „ki kell oktatnom az embereket”. Ha erre kerül a sor, azt érzem, hogy megszegem a lelkem mélyéből jövő szabályt, ami a hatalommal való visszaélésre figyelmeztet. Ez így eléggé fennkölt hangzik, de valójában annyit jelent, hogy a kapcsolat nem az együttműködésen alapul. Ahhoz, hogy rávegyünk egy osztályt az együttműködésre – ami nem jár, ha nem érdemeljük ki – kifinomult és őszinte stratégiákat kell alkalmaznunk, amelyek inkább összekovácsolnak, és nem szembeállítanak a társasággal. Így miután rábredtem a stratégiák meghatározó szerepére, megvizsgáltam az új paradigmát, és megértettem, hogy az lényegében egyenesen következik mindabból, amivel az elmúlt években foglalkoztam.

A következőkben a tanár-diák tevékenység négy modelljét elemzem az általam drámának tartott megközelítés alkalmazásával, bár valójában mind a négy modell azon alapul, hogy a résztvevők elfogadják a közösen teremtett és jóváhagyott fikció keretei között zajló munkát. A fikció magában foglalja a „dráma” fogalmát. Kiterjeszti a cselekvési lehetőségeket és egyúttal szükségszerűen el is mossa a műfaj határait. A cselekvésnek ezt a szélesebb spektrumát sokan kritizálták, mert nem magyaráztam el – nem is tudtam volna –, hogy az én értelmezésem a fikcióról átfogóbb, mint a dráma.

Az 1. modell nagyon ismerős. **A dráma mint az emberek felfedezésének eszköze:** felderíti, hogyan viselkednek, milyen viszonyok közt élnek, hogyan reagálnak az őket érintő eseményekre. A színház mint művészeti forma a játékhoz hasonlóan önmegvalósító tevékenység: a közreműködők tevékenységén keresztül valósítja meg a saját jövőjét. Ez egy adott szinten feljogosítja a tanárokat és az osztályokat a színház és a közönség rendszerének használatára. De az emberek és események felderítésének ezen „tisztá” formája köré más formák egész hálózata szerveződött, amelyet különböző tanárok hoztak létre a saját érdeklődésük és elvárásaik alapján. Ez egyfajta „alakváltó”, amely képes különféle formákhoz igazodni, de nem nélkülözhet bizonyos elemeket, ha a drámamunkával hozzuk kapcsolatba.

1. Társas együttműködésen keresztül valósul meg
2. A felderítés mindig a közvetlen jelenben történik és a közreműködők egyes szám első személyben vesznek részt az eseményekben. Ez a drámai elem.
3. A három társadalmpolitikai szint egyikét szem előtt tartva kell bevonni résztvevőket. Ez a három szint az egyén pszichológiai késztetése a cselekvésre, a közösség antropológiai hajtóereje és a hata-

¹ A National Association for the Teaching of Drama, vagyis a brit drámatanárok egyik nemzeti szövetségének konferenciáján elhangzott előadás szövegét már közölte a Drámapedagógiai Magazin 26. és 27. száma. Most a szerző friss kiegészítéseivel és javításaival, új fordításban jelentjük meg. (A szerk.)

lom működésének társadalompolitikája. Ez a három szint teszi gördülékennyé, de egyben kiélezetté is a munkát, ezek töltik meg jelentéssel a résztvevők számára a hétköznapi és jellegtelen történéseket.

4. Mindig szükség van valamilyen viselkedésbeli módosításra, nehogy összekeveredjen a fikció azzal, ahogy az emberek a mindennapokban viselkednek. Ha kis mértékben is, de szelektálni kell.
5. Az eseménynek kell, hogy legyen fókusz; általában hasznos feszültség eredményeként, amit szándékosan kell kialakítani. A korai fázisokban ez a tanártól ered, mint a legelső öltés egy kárpiton, ami körül szinte magától kibontakozik a többi minta.

Ebben a fázisban a tanár feladata a darab „megírása”, vagy még inkább az anyag természetéből kiinduló megformálása. Azért szeretem a „megformálás” kifejezést, mert azt tükrözi, ahogy az alkotó szándék együttműködik az alakulni vágyó anyaggal. Egy kézműves mester ösztönösen az általa megmunkált anyag természetéhez igazodva alakítja ki a formát. De mi a helyzet a tanárral és az adott osztály – szociális vagy műveltségbeli, tudásbeli értelemben vett – természetével? Ez a probléma lényege, és ezért van szükség a stratégiák és egyeztetések ilyen széles skálájára.

A művész átélése megóvja a fát vagy követ, és a tanári stratégiáknak ugyanígy meg kell óvniuk az osztályt attól, hogy a résztvevők fenyegetve érezzék magukat, ki legyenek téve mások tolokodó bámulásának vagy túlzottan kiszolgáltatottá váljanak. Mindig is éreztem, hogy ezt bármi áron el kell kerülni, ezért is kezdtem kidolgozni ezeket a stratégiákat, és ezért gondolja sok szemlélő azt, hogy az óráim nagy része úgy megy el, hogy *el sem kezdem az órát*. Valójában tudtam, hogy a megegyezéshez és az érdeklődés felkeltéséhez távolságra van szükség, mielőtt felállnánk és fejest ugranánk a helyzetbe. Ez indokolja a rajzokat, a szerepbe lépést, azt, hogy előre eldöntjük, mi lesz a végkifejlet, anélkül, hogy az odavezető utat és a ráfordított időt megszabnánk. Így aztán az óráim már ekkor is „fonáknak” vagy legalábbis statikusnak tűntek, mivel előbb a gyerekek gondolatait mozgósítottam, és csak aztán magukat a gyerekeket.

Visszatekintve már látom, hogy az általam előkészített anyag célja a hasznos feszültség kialakítása volt, hogy mire a gyerekeket beszipantja a helyzet, már semmitől sem riadnak vissza, bármilyen tapasztalatlanok is lennének. Ez még jóval azelőtt volt, hogy találkoztam volna Bruner partikularizációs folyamatával, amit látva azonnal ráismertem a megértési szintekre: az **ikonikus szint** (képi reprezentáció: *lásd át a képet*), a **szimbolikus szint** (fogalmi reprezentáció: *alakítsd át az írás ismerős eszközeivel és beszélj át*), és csak aztán térünk rá az **expresszív szintre** (cselekvési reprezentáció: *tedd meg most*). Hogy végig tudjam vinni a csoportot ezeken a szakaszokon, kénytelen voltam kibővíteni a stratégiai kellékteremtőm. Ezért fordítok annyi figyelmet a különböző „hangokra”, ez indokolja a papírhasználatot, a védelmet szolgáló konvenciókat és mindenekfelett ezért lépek annyiszor különféle finom szerepekbe a munkám során.

Volt azonban egy elem, ami látszólag a semmiből bukkant elő, de amit mégis alkalmaztam már a legelső tanítási helyzetemben is. Tudtam, hogy egy közös nézőpontot kell kialakítanom a csoportban, és nem kiosztani a szerepeket a gyerekekre, mint ahogy a színészeket rendezik. Azok után, hogy épp akkoriban voltam túl egy hároméves színiakadémiai képzésen, magam sem értem, hogy történt mindez, de mindenestre előrevitte a munkámat.

2. modell: szakértői dráma

Foggal-körömmel ragaszkodom a „szakértő köpenye” elnevezéshez², mert ennél pontosabban nem is tudnám kifejezni ezt a fogalmat a teljes valójában. Két jelentésrétege van, és mindkettő figyelmet érdemel. „Szakértő”, mert a tudás megszerzése és a készségek elsajátítása a cél. „Köpeny”, mert ezt magamra öltve jelzem a hivatásomat, és így nyilvánítom ki *a közösségben*, hogy meg akarok felelni mindannak, amit elvárnak tőlem. Ennek része a stílus, a hozzáállás és az azonosulás, amit időbe telik megteremtetni a fikció során, mint ahogy a való életben is. Tanárként céltom, hogy a diákok élvezzék és sikerrel hasznosítsák a tananyagot, de hiszem, hogy ez azáltal valósulhat meg, ha foglalkoznak az anyaggal és összerakják az apró részeket. Mikor magunk mögött hagyjuk a formális tanulás kereteit, arra kell hagyatkoznunk, amit tudunk, hogy teljes lényünkkel osztozzunk a tudásban.

A szakértői dráma továbbviszi az 1. modell elemeit, csak a közös nézőpont itt olyan feladatban valósul meg, ahol egy ügyfél is megjelenik a képben, és úgy működik az egész, mint a régi idők céhjei. Egy mester felügyeli az inasok tevékenységét, de mindenki együttműködik a munkában, amelyet az ügyfél számára kell elvégezni. Magamat úgy tekintem ebben a formában, mint egy céhmestert, akinek a feladata a munka lendületének megadása, felügyelete és fenntartása. Az 1. modell a *feltárási folyamatok* formáját vál-

² A magyar szakirodalomban (D. Heathcote ragaszkodása ellenére) nem a szakértő köntösjében kifejezés honosodott meg. Miféle köntöse lehet egy szakértőnek? *A tudós köpenye* értelmileg pontosabb lett volna, de azt Szauder Erik nem kedvelte a 90-es évek közepén, a terminológia kialakítása során folytatott magányos vitáinkon, lévén szűkít az eredeti kifejezés jelentésén: a szakértőnek nem feltétlenül kell tudósnak lennie. Így maradt a *szakértői dráma*, illetve a rövidebb időre szóló, konvenció szintű alkalmazásra a *szakértői játék*. (A szerk.)

toztatja meg, ez a modell pedig az egyes *epizódok formáját* alakítja, és itt a céhmester hozza be a fókuszba a vállalkozás összetettségét és a tananyagra vonatkozó igényeket. A modell oly módon került kialakításra, hogy a tananyag köré épüljön, anélkül, hogy erőltetnénk az adott feladatok elvégzését, hiszen itt az ügyfélnek kell megfelelni, és az ehhez szükséges irányítást és hatalmat körültekintően és bőven adagoljuk a „tanítványoknak” a munka során.

Ez elsősorban a tanár által beszélt nyelvezetnek köszönhető, aki a céhmester-szerepben korlátozott kódot használ. A tanár itt kétféle módon tud közreműködni a munkában. Ha magára ölti a „köpenyt”, akkor mint *mester* szabályozhatja a viselkedést, információt szolgáltatathat a korlátozott kód használatával és megalapozhatja a vállalkozás során végzett feladatokba vetett hitet. A „köpeny” nélkül a tanár segítőként járulhat hozzá a vállalkozás sikeréhez. Így a feladat segít a résztvevőknek egyes vonatkozásokat át gondolni. A tanár soha nem szólal meg a szakértő oktató hangján. A kommunikáció formája a „segítőkész kolléga” – Chris Lawrence kifejezésével élve az „értő tanú” – beszédmódja lesz, ami pontosan fedi az én elképzelésemet.

Érdemes egy példával szemléltetni, hogy miként szólal meg ez a kétféle hang ugyanabban a helyzetben. Ez a helyzet a Broadwood Általános Iskola tanulóinál adódott, akik egy cipőgyárat működtettek északeleten, ahol a munkások nagy része a munkanélküliség veszélyével nézett szembe.

A céhmester hangja: *Nem szívesen mondom ki, de manapság már nem csináltatnak annyian méretre cipőt, mint régen. Muszáj lesz más bőrös munkákat is elvállalnunk... Gondolkozom azokon a vindolandai római bőredényeken...*

A tanár hangja: *Emlékeztek a felmérésünkre, hogy hány cipőnek van mostanában kézzel készített talpa és felsőrésze? Mi lenne, ha megpróbálnánk kitalálni más dolgokat is, amit gyárthatnánk bőrből, hogy a munkásainknak legyen munkája? Elmondhatnánk a céhmesternek a következő gyűlésen...*

A szakértői drámát akkor vezettem be, amikor olyan tanároknak akartam segíteni, akik nem értették, hogyan lehet „szindarabíróként” feszültséget teremteni, és elejét akartam venni annak, hogy a gyerekekre mindenáron ráerőltessék a színjátszást, érzelmikifejezést és mások viselkedésének imitálását. Egyszerűbbnek tűnt, ha először feladatokkal kezdünk, és minden vállalkozást valami nagyon veszélytelen tevékenységgel indítunk, például Bruner háromféle közelítésmódjának és fókuszálásának alkalmazásával. Kitalálhatunk egy nevet a vállalkozásnak vagy lerajzolhatjuk a helyet, ahol dolgozunk, de bármilyen közösen végzett munka megteszi, csak ne kelljen hozzá túlzott szakértelem. Az 1836-os Brewery Stables (Sörfőzdei Istálló) esetében például azzal kezdtünk, hogy mindenki találja ki a saját lova nevét, amivel a sörröshordókat szállítja. Mikor megírtuk a neveket és elhelyeztük őket a teremben, elkezdhattük „kiistállózni” a lovainkat. Ebből az egy feladatból kiindulva kialakulhatott a kép egy sörfőzde összetett működéséről, mert tudtuk, hogy a „mi” lovaink hol vannak.

A szakértői dráma egy nagyon fontos feladatot képes nagyon könnyen megoldani. Kialakítja a résztvevők fejében figyelő nézőt – az önmegfigyelést. Az teszi ezt lehetővé, hogy a vállalkozásunk részeként megjelenik az ügyfél, és ez mindenkiben tudatosítja, hogy miért is kell az adott feladatokat elvégezni. A szakértői drámában az ügyfél a fejünkben olyan, mint az anyagot megformáló művész: ő végzi el a végeredmény létrejöttéhez szükséges lépéseket. Az iskolában az osztállyal dolgozva a céhmester vezeti be az elvégzendő feladatokat, és ezeknek kell a gyerekeket összekovácsolniuk, hogy létrejöhessen a közös nézőpont és a közös cselekvés, és megjelenjen a munkások közössége. **A szakértői drámában meghatározó a közösség.**

A szakértői dráma szorosan kötődik a játékhoz anélkül, hogy a gyerekek „gyerekesnek” éreznék magukat tőle. A játékban a játékosok akarata alakítja a világot, amit ők uralnak, és addig élnek benne, amíg izgalmasnak találják. Ugyanez igaz a vállalkozásra is. Mindenki felnőttként van jelen, szembenézve a felnőttek felelősségeivel és a döntéseik következményeivel. Ennek viszont van egy velejárója, amit szem előtt kell tartanunk (és aminek lehet némi utóhatása, ha olyan kollégák nézik az órát, akik még nem találkoztak ilyesmivel): kívülről az ilyen óra összevisszaságnak tűnhet, ahol a tanár láthatóan elvesztette az irányítást az óra menete fölött. Ez azért van így, mert a játékhoz hasonlóan itt is minden gyerek a saját ütemében kapcsolódik be az első feladatokba, a saját szocializációs szintjének, képzelőerejének és informáltságának megfelelően. A tanár már az első fázisokban hamar észreveszi a lógósokat, az utánzókat, a szemlélődőket, a vezetőket, és mindenekelőtt a „színészeket”, akik az első adandó alkalommal krízishelyzetekkel állnak elő. A céhmester feladata, hogy ilyenkor visszafogja őket. Például az istállóban egyszer tömegesen kezdtek lesántulni a lovak. „*Azt mondd, hogy képes voltál ennyire elhanyagolni a lovak patáját? Ha a főnök meglátja ezt, amikor befogjuk a lovakat, nem hiszem, hogy továbbra is alkalmazni fog! Nézd csak meg még egyszer...*” Ezért is ragadt rám a „goromba Heathcote” becenév...

Ez a látszólagos káosz felveti a kérdést, hogy milyen is egy „rendesen” szervezett óra. Sok évvel ezelőtt egy iskolaigazgató mondta egy tanáráról, aki épp a másoddiplomás képzését végezte nálam, hogy „engem nem izgat, mit csinál, csak legyen csönd, amikor a Coriolanust tanítja!” Az igazgató nyilván tudta, hogy milyennek kell lennie egy rendes órának, és ma sincs egyedül ezzel a nézetével. A szakértői drámánál a kívülről jövő rendezettségére várni kell addig, amíg a gyerekekben kialakul a közös vállalkozás felelősségébe vetett hit. Az 1836-os istállóban negyedórába telt, mire az etnikailag vegyes hatodikos csoport elkezdett azon aggódni, hogy lesz-e elég széna, és ez nem volt elvesztegetett idő, hiszen a gyerekek gyorsan átérzik a helyzetükkel járó hatalmat.

Az 1. modellben az egyes feladatok adnak a hátteret ahhoz, hogy kitaláljuk az emberek életét és „történetét”. A 2. modellben nincs is történet, hiszen itt egy életstílust építünk egyre bonyolultabb kulturális és társadalmi körülmények és helyzetek felé haladva, amelyek **közösségi értékeket, erőfeszítéseket és világnézeteket** olvasztanak magukba. Ettől válik a tananyaggal való munka célzottá és eredményessé (itt nincs szükség tét nélküli próbakörökre), ahol a gyerekek készségeket fejlesztenek, és új dolgokat tanulnak, a kontextusbeli igényeknek megfelelően.

A saját fejlődésemmre visszatérve: a dráma ezen modellje miatt stratégiák sokaságát tanultam meg, amelyek kiállták a próbát: munkára ösztönözték a gyerekeket, megvédték őket a kiszolgáltatottságtól, és az én szerepbe lépésem hatására csoporttá szerveződve közös nézőpontot alakítottak ki az esemény kidolgozása során. Ha valakinek ideiglenesen egy kívülálló „másik” szerepét kellett felvennie, azt is meg tudtuk beszélni az általam kifejlesztett konvenciók által nyújtott védelem mellett. Ez modell, a szakértői dráma mindezeket alkalmazta, de ezen felül egy folytatásos történeté fejlődött, amely az epizódok alakításával bármilyen tananyaghoz igazítható. Mindkét modell teljesíti azt, amire tanárként szükségem van: segítséggel az iskolán kívül pozitív társas közösségek alakulhatnak ki.



Dorothy Heathcote a Káva Kulturális Műhely szervezte mesterkurzuson.
Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2009. április 6. *Kaposi László felvétele*

3. modell: ezt a modellt úgy neveztem, hogy „A SZEREP GÖRDÍTÉSE”, mert az alapvető munka tanártól tanárig gördül, és több osztály is osztozhat a közös kontextuson. Ez főleg középiskolában lehet hasznos, ahol a tanárok többsége szaktanár és csak hetente vagy kéthetente találkoznak a gyerekekkel viszonylag

rövid időkre. A tanárok gyakran érzik magukat elszigetelve, mert a tananyag rájuk eső része élesen elkülönül a többitől. Ha van külön drámatanár, akkor neki kell kitalálnia a saját tananyagát, és bármennyire is próbálja a drámaórával más tanulási területek tanítását elősegíteni, az óráját gyakran „töltelékórának” minősítik. Ezért találtam ki a szerep gördítését, hogy ezáltal ellensúlyozzam a szaktanárok elszigeteltségét és segítsek a diákoknak, hogy óráról órára átviessék ugyanazt a kontextust, és felfedezzék, hogyan kapcsolódnak egymáshoz az egyes tantárgyak. A készségek és a tudás megosztása a tanárok és a diákok számára egyaránt létfontosságú.

A szerep gördítése működhet egy tanárral is, aki az órarendben szereplő órákkal dolgozik, de tanárok csoportjával is, akik közelebb szeretnének kerülni a kollégáik tananyagához anélkül, hogy túlzottan felborítanák a saját órarendjüket. Ennek érdekében a tanári csapatnak ki kell építenie egy közös kontextust, ami egyfajta bankként tartalmazza majd mindazt a tananyagot, amit az egyes tantárgyak tanárainak le kell adniuk. A csapat minden tagja figyel, hogy a számukra szükséges anyag meglegyen a bankban, hogy az ő órájukon is használható legyen a közös kontextus.

A szerep gördítése során a résztvevők egy közösség különböző oldalait veszik szemügyre. Ők maguk nem a közösség részei, de idővel sok mindent megtudnak arról, hogy milyen volt ez a közösség a múltban, milyen most, és hatalmukban áll befolyásolni, hogy merre fejlődjön tovább. A tanári csoport létrehoz egy közösséget, ennek helyéről és tulajdonságairól előre megállapodnak, és ezeket mindenki szem előtt tartja majd, amikor a közösség ügyeit és témáit kidolgozzák. Ebbe a modellbe rövid és hosszú órák egyaránt beleférnek. Néha csak egy rövid helyzetet vizsgálnak meg, amely a tanár tantárgyához kötődik. A munkát félbe is lehet hagyni, hogy egy következő osztály továbbvihesse, vagy fel lehet használni egy csoport eredményeit egy másik tanulási területen végzett munkához.

Az egyik birminghami iskola szervezett egy ilyen csoportot a művészet, a történelem és a dráma területeit ötvözve. Minden tárgynak megvolt a kötelező tananyagmennyisége az adott félévre. A történelmet tanító kolléga azt szerette volna, hogy a szász kultúrát tanulmányozzák a gyerekek, különösen a társadalmi hierarchiával kapcsolatos törvényeket. A művészettörténetet és technikát tanító tanár abban a félévben a pastiche (utánzó) festéssel szeretett volna foglalkozni és különböző korok stílusának elemzésével. A technika tananyag a háromdimenziós modell készítésétől a számítógépes modellezésig terjedt. A drámatanárnak az volt a célja, hogy a gyerekek többet megtudjanak arról, milyen volt az élet a fogyasztói kultúra előtt, és meg akarta velük szerettetni az olvasást is.

Kidolgozták hát Leyford városát, amely a szász idők óta áll, és jelenleg egy magánszemély által felajánlott adományt készül elfogadni. Az általuk elkészített várostérképen a kis Reeve Könyvtár is fel volt tüntetve, amely egy műemlék pajtaépületben kapott helyet. A központban egy (már nem használatos) mozi, a térkép szélén pedig egy magánkézben lévő szász udvarház és néhány istálló volt látható. A térkép arról árulkodik, hogy Leyford valóban létezik, van múltja, és még mindig lakják, így van jövője is. A tanárok emellett létrehoztak néhány tárgyat és anyagot a tanítási céljaiknak megfelelően. A történelemtanár elkészített egy „megrongálódott” kéziratot, amely egy olyan polgár emlékeit tartalmazta, aki fiatalkorában tanúja volt a ma Halley-üstökösnek nevezett égi jelenségnek. Az emlékirat tartalmazta a szász élet részletes leírását, de egyben izgalmas beszámoló is volt arról a napról, amikor a vadászok rábukkantak két zöld gyermekre, és az udvarházba hozatták, majd felnevelték őket.

Az udvarház renoválása során a falon talált freskótöredékek az említett vadász történetét ábrázolták. Mivel a művészettanár által festett freskó darabokban volt (gipszből készült, a hátoldalát kartonpapír védte), a gyerekek tanulmányozhatták a festmény stílusát és a témát, és kiegészíthették a hiányzó részeket, éppúgy, ahogy a mai restaurátorok dolgoznak – ezáltal a pastiche-elem is megjelent. A könyvtár épületként szolgáló Reeve-pajta egy sorozatnyi műszaki rajz alapján öltött alakot, ahol a terveken jól látszott az eredeti szász alaprajz hatása. A drámaóra feladata az volt, hogy a gyerekek egy polcrendszer tervezzenek a műemléképületben létesített könyvtárba, hogy az új szerzeményeket legyen hová elhelyezni, és ebből kiindulva kidolgozzák a könyvek rendszerezését. A gyerekek többnyire nem szerettek olvasni, de szükségük volt rá, hogy fontosnak érezhessék magukat és kezdeményezhessenek.

Mikor a csapat kidolgozta a kontextust (ami ebben az esetben egy város volt, de nem feltétlenül kell ilyen nagy társadalmi struktúrát felépíteni), együtt ki kell találniuk valami zavaró tényezőt, amely változásokat hoz a helyiek életébe. Ez olyan, mint a színdarabírás gyakorlatában a feszültség megteremtése, és itt a változásokat a tananyag szerint kell alakítani.

Leyford lakosai egy nagy értékű felajánlást kaptak egy hálás helyi polgártól, aki nagy vagyonra tett szert és tartósan sikeres karriert mondhat magáénak. Az illető egy popsztár (nincs előre kikötve, hogy nő vagy férfi), aki Leyfordban született, és bár azóta sokat utazott a világban, a rokonai még mindig a városban élnek, és a hagyományos életstílust követik. A sztár az elhagyott mozi területén akart felépíteni és felszerelni egy új, nagyobb könyvtárat, és a szász udvarházat és az istállókat meg akarta venni, hogy iskolát

hozzon létre vak gyerekeknek (akik javára mindig szívesen adakozott), az istállóban pedig vakvezető kutyák számára létesítsen kiképző iskolát.

Ezek a változások, az új könyvtár, a vakvezető kutyák és a vak gyerekek iskolája mind határozott célokat szolgáltak. A vak gyerekek iskolájának hangoskönyvekre van szükségük, így a gyerekeknek történeteket kell találniuk és felolvasniuk, majd az így elkészült hangfelvételeket más osztályok átnézhetik.

A vakvezető kutyák által a gyerekek ráláthattak az érzelgősségtől mentes állattartás módjaira, és valódi vak emberek látogatására is sor került, akik a kutyákról és a képzésről szerettek volna többet megtudni. A téma a fiatalabb osztályoknál is felkeltette az állatok iránti érdeklődést. A hangoskönyvek pozitív fogadtatásra találtak a vak emberek körében, akik javaslatokat tettek további kazetták elkészítésére, amelyeket háttérzajokkal színesíthetnének, vagy különböző helyeken vehetnének fel.

A szerep gördítésénél a drámai elem abban fedezhető fel, ahogy kialakul a gyerekek hite a megismert emberek életében és a jelen korban zajló eseményekben. A megtalált bizonyítékok különféle kérdéseket vetnek fel attól függően, hogy az adott tanár a város életében előforduló ügyek közül melyikre helyezi a hangsúlyt. A tanárok ki sem ejtik a „dráma” szót, és semmiképpen sem drámaprojektként vezetik be az egészet.

Leyford városával kapcsolatos munka úgy indult, hogy érkezett egy levél a műemlék-pajta fejlécével és a Régi Reeve Könyvtár logójával, amely szerint „kapcsolatba lépett velük egy korábbi leyfordi lakos, aki jelenleg főként Amerikában él és sikeres karriert futott be egy popegyüttes élén. Az illető szeretné kifejezni háláját szülővárosa, Leyford iránt, és egy új könyvtárat kíván létesíteni stb.” A térkép átböngészése és az egyes helyek megkeresése arra az osztályra várt, akiknek arra volt szükségük, hogy gyakorolják az olvasást és a döntéshozást. A csoport átbeszélte a dolgot, döntött a kivitelezhetőségéről, és megfogalmazott egy hirdetést a helyi lap számára, amelyben tájékoztatták a lakosokat a felajánlott adományról és összehívták őket a javaslat áttanulmányozására. Minden osztály a normál tanítási időben kapta kézhez ezt a levelet, és rögtön a leyfordi térképhez fordulhattak, amelyhez mindenki folyamatosan hozzáfért, és így indult útjára a város létezése. A lehetőségek közös tárháza adott, innen meríthet a tanári csapat minden tagja a saját tananyagának megfelelően, és a központi kontextuson belül bármin dolgozhat a csoporttal.

Mindazonáltal az osztályok által létrehozott anyagok mindenki számára elérhetőek, hogy másokat is munkára ösztönözhesse. A végeredmény igen terjedelmes lehet. Vannak köztük hevenyészett jegyzetek vagy skiccek, amelyek még továbbgondolást igényelnek. Másoknál kisebb pótlásra van szükség, például illusztrációra váró szövegek vagy összefoglaló nélküli tanulmányok. A freskókat és a régi kéziratot a tanárok a speciális tananyag átadásának lehetőségét szem előtt tartva hozták létre, de egyéb tanulási tapasztalatok is adódtak belőlük, amelyeket más osztályok fel is használtak. Nyilvánvalóan szükség van arra, hogy elkülönítsünk egy külön teret a felhalmozott anyagmennyiség bemutatására és rendszerezésére.

Sajnos az a tapasztalatom, hogy egy efféle gyűjtemény a kollégák szemében vagy felvágásnak minősül vagy, ahogy egy osztályfőnök maró gúnnyal fogalmazott, „ez olyan, mint egy óvodai kiállítás”. Az illető persze nem tett említést a gyerekek tömegéről és arról a néhány tanárról, akik rendszeresen elzarándokoltak ide, hogy megnézzék, „hogyan áll most Leyford”. Milyen weboldalak születhetnének a szerep gördítése nyomán!

Tehát a szerep gördítése egyfajta szappanoperává válik, amely rengeteg ember közös hozzájárulásával alakul, ahogy Leyford története kibontakozik. Az újabb és újabb epizódok azáltal születhetnek meg, hogy – egy szappanoperához hasonlóan – a központi szereplőkből és a meghozandó döntésekből adódó egyedi szituációk szinte kínálják magukat a feldolgozásra. Például dramatizálás után kiált a helyzet, mikor a város átveszi az adományozott csekket a popsztártól (aki itt szerepbe lépett tanár), vagy amikor a templomban dolgozó emberek felfedezik a freskót. A középkori időkben játszódó vadászatot is szívesen felelevenítették a gyerekek, amikor a zöld gyerekeket megtalálták a vadászok; ez utóbbira „a mi Leyfordi Fesztiválunkon” került sor. Ezek mindegyike körültekintő irányítást és szakértelmet igényel a tanár részéről. A helyzet szinte kiköveteli a tananyag megjelenését, hiszen „mi mind itt élünk, Leyfordban, és ez az adomány annyi mindent megváltoztat az életünkben!” Ezért restauráltatjuk a freskót, ezért rendezzük meg a Zöld Gyermek Felvonulását stb.

Mára elkészült a közösség archívuma, olyasmis, mint egy kataszter vagy lajstrom [eredetiben: az *Ítélet-napi Könyv/Domesday Book: középkori összeírás az angliai birtokokról és lakosságáról* – a ford.] A múlt, a jelen és a jövő mind elérhető és kutatható. A tanárok minden órát egy-egy szűk fókusz köré szerveznek (mint ahogy a szappanoperák teszik), és minden lehetőséget a tananyagnak megfelelő mértékben aknáznak ki. A gyerekek istenekként formálják a város kultúráját és az általuk alkotott emberek életét. Ha a projekt a tanári csapat szerint teljesítette a feladatát, akkor akár le is lehet zárni azt. Az archívumot nem kell azért elvetni: össze lehet gyűjteni és Leyford katasztereként megőrizni vagy felhasználni a tanári oktatásban!

Mostanra látszik a fő vonulat, amely mind a három modellben megjelenik: a „társadalmpolitika”, amelyet olyan könnyű behozni a képbe, valahányszor emberekkel kapcsolatos rendszerek jönnek szóba. A dráma ezen modelljében kifejlesztett stratégiáim elérték, hogy kialakuljon egy közös nézőpont a résztvevők körében és elinduljon egy együttes igyekezet valamilyen társadalmi ügy megoldására. A szakértői drámánál létrehoztam mások szempontjait szem előtt tartó közösségeket – a fejünkben létező ügyfél segítségével. A szerep gördítésénél felfedeztem, hogy a gyerekek képesek egy egész közösséget felépíteni, bár ennek nem kell feltétlenül városnak lennie. Lehet egy kommuna vagy a Marks & Spencers igazgatói tanácsa, egy katedrális vagy egy egészségügyi központ dolgozói, bármilyen csoport, akik változásokkal néznek szembe.

A szerep gördítésénél a gyerekek a valóságban nem dolgoznak a vállalkozásban. „Istenként” tekintenek le a világra, és így hoznak döntéseket a különféle szinteken felmerülő ügyekkel és a figyelmükért vetélkedő témák sokaságával kapcsolatban. Minden osztály számára lesznek olyan összetevők, amelyeket a többen mélyebben áttanulmányoznak. Csak akkor látható át a teljes kép, ha elmennek megnézni az egész munka összegyűjtött és folyamatosan kiegészülő anyagait. Itt a hangsúly egy szociálisan érettebbé váló közösségen van. Az eddigiekből látható, hogy az alapvető tanítási céljaim semmit sem változtak. Mindig is arra törekedtem, hogy a társadalmi és kulturális tudatosság keretein belül információk és készségek állandóan változó hálóját nyújtsam a gyerekeknek. Az is világossá vált, hogy a negyedik modellem, amiről azt hittem, egy új paradigma lehet, valójában abból a kérdésből ered, amit legelőször tettem fel egy osztálynak: „Ha egy hajó kapitánya lennél, milyen tulajdonságaid alapján válogatnád ki a legénységedet?” Ez egy rosszul feltett kérdés. Ma már biztos nem így fogalmaznám meg. Viszont nyílként repít a jelenlegi tanítási koncepcióm és az iskola működtetésére vonatkozó új paradigmám felé.

A 4. modell, amelyet MEGBÍZATÁS-MODELLNEK hívok

Amíg nem találok rá jobb kifejezést, ez lesz a neve. Az egész iskola részt vehet benne, vagy, mint a szerep gördítésénél, a gyerekek és a tantestület egy része. Ebben az esetben „iskola az iskolában” alapon fog működni a dolog. A megbízatás-modellt – a szerep gördítésével ellentétben – nem lehet az iskolai órarendhez igazítani.

A következőképpen működik: a tanárok és a diákok csoportja egy megbízatásra reagál, amelyet a közösségtől kapnak. A megbízatás pontosan körvonalazható feladatot és adott időkeretet jelent, ezért az elfogadásra váró megbízatásra fordított időről és forrásokról dönteni kell.

A munka és a megbízatás végeredményét mindenképpen közzé kell tenni, ennek formája a megbízatás jellegétől függ. Ez biztosítja a színvonalat és a minőséget, hiszen a végeredményt az eredeti megbízónak nyújtjuk be. Az órai munka három nevelési értékhez kapcsolódik, amelyek a kezdetektől fogva minden résztvevő számára világosan megjelennek. Ez a három érték a **fegyelem, a felelősség és a felismerés**. Az utóbbi azért nagyon fontos, mert ez általában hiányzik az iskolai oktatásból: annak felismerése, hogy mi az, amit megtanultunk, megértettünk, mit használhatunk fel ebből az életünkben, amire korábban nem jöttünk még rá. A gondosan összerendezett eredmények közzététele fontos első lépés a felismerés kialakulása felé.

A megbízatás-modell esetében a másik három modellben jelen lévő társadalmi vonatkozás túlhalad az iskola keretein és környezetén: egyenesen kilép a közösségbe. Ezért aztán szükség lesz olyan tanárookra, akik aktívan felkutatóják a lehetséges megbízatásokat, és minden találékonyságukat latba vetve kapcsolatot keresnek együttműködésre hajlandó intézményekkel. Számos példát találunk olyan szponzorokról, akik bekapcsolódnak iskolák munkájába, például a gateshead-i „Élőnapos könyv” megjelentetését finanszírozó NatWest bank. Az az érzésem, hogy ahogy a média egyre többet foglalkozik az iskolák és az üzleti szféra összefüggésének témájával, úgy bővül a lehetőségek száma és az üzleti érdeklődés az együttműködéssel kapcsolatban, még ha csak a nyilvánosság legalsóbb szintjén is.

Nem minden megbízatásnak kell az iskolán kívülről származnia, főleg a kezdeti stádiumban. A tanárok kitalálhatnak a tananyagra alapozó megbízatásokat is, amelyeket bármilyen csoporthoz és időkerethez hozzá lehet igazítani. Egy ilyen megbízatás lehet például felkérés egy rongyszőnyeg vagy kollázs elkészítésére egy óvodai csoport számára. Ezt valószerűen és hihetően kell tálalni a megcélzott gyerekcsoport felé, akiknek szeretnénk fejleszteni a mérési és tervezési készségeit és a szókincsét, és lehetővé tenni számukra az együttműködést. Egy ilyen megbízatáshoz össze kell gyűjteni elegendő használt ruhát vagy rongyot. Ezután el kell készíteni a tervet, attól függően, hogy ki fogja használni a kész művet, és hogy milyen színű, vastagságú és anyagú textíliákat sikerült szerezni. Kell egy szövőkeret is, amelyet egyszerű összetákolni, de amúgy is sok ilyet találni, és néhány tompa faeszköz a szövéshez. Ki kell választani az alapvázsnat, megrajzolni a szabásvonalakat, és ki kell jelölni a munkacsoportokat, akik majd felvagdossák és rendszerezik a különböző textíliákat. Mindeközben meg kell írni és elküldeni a beszámolókat a ha-

ladásról, fényképeket kell készíteni a folyamatról az elejétől a végéig, majd végül be kell fejezni és átadni a szőnyeget (ha meseszőnyeg készült) vagy feltenni a kollázst (ha falvédő) a falra.

Nem kell hozzá nagy képzelőerő, hogy belássuk, milyen jól fedí ez a megbízás a megcélzott tanulási területeket: a számokkal, pontos méréssel, textúrákkal és tervezéssel kapcsolatban, a beszerzett anyagok minél kisebb pocskolóással járó kiszabásáról, a folyamatok átbeszéléséről, a rongyszőnyegekről való adatgyűjtésről és a hasonló szőnyegek lelőhelyeinek felkereséséről nem is beszélve. Ez a viszonylag korlátozott megbízás-formát sokkal bonyolultabbá és részletgazdagabbá lehet tenni, és a végeredménynek nem is kell mindenképpen kézzelfogható tárgynak lennie, lehet bármilyen munka, a tananyag és az időke-
ret figyelembe vételével, amivel a tanár eléri a kitűzött célt. És hangsúlyoznám: a megbízás NEM PRO-
JEKT.

Képzelnünk el tehát egy épületet, ahol a tanárok, gyerekcsoportok és órarendek a megbízások szerint szerveződnek, ahol a tereket az éppen aktuális munkákra foglalják le, és a közös készletekből az igények szerint merítenek. A tanári kart, a szülőket és a gyerekeket egyaránt be kell vonni – főleg a kezdeti stádi-
umban – a döntésbe, hogy ebben az adott iskolában/közösségben pontosan mit is értsünk „megbízás”
alatt, és hogy a korábban említett nevelési értékek (a 3 F: fegyelem, felelősség, felismerés) mit takarnak. Lesznek olyan sajátos tudásterületek, ahol gyorstalpaló tanfolyamokra lesz szükség (épp úgy, mint az is-
kolán kívüli társadalomban), és ha a megbízás indokolja, ezeket igénybe lehet venni. Külön időt lehet
szánni a gyakorlásra, például ha szükség van új információkra, vagy a kutatás, a könyvtarazás, az írás
vagy bármi gyakorlására, amit a tanár fontosnak tart, de ezeknek mindig szorosan kötődniük kell az épp
esedékes megbízáshoz, vagy legalábbis egy befejezett megbízás során felmerült érdeklődésből kell
fakadniuk.

Fontos, hogy ne rögtön akarjunk megszabadulni az órarendek, kor alapján szervezett osztályok és szak-
mai csoportokba rendeződött szaktanárok formális rendszerétől. Egy általam ismert középiskolában a ta-
nárok megbeszélték, hogy ki akarja kipróbálni a megbízás-modellt, először csak a saját osztályán belül,
esetleg a szülők bevonásával, de mindenképpen folyamatos tájékoztatásuk mellett. Ezek a megbízások
szükségszerűen az adott tanár készségeihez és tapasztalataihoz kötődnek, de minden résztvevő tanár fel
lesz készülve rá, hogy átlátogasson a többi megbízáshoz és besegítsen, amiben tud.

Ez a három folyamat – a megbízás elfogadása, a munka elvégzése minden szükséges szinten és a hasz-
nálható és közzétehető végeredmény produkálása – nézeteim szerint mindenképpen szervesen bele kell,
hogy épüljön egy minden résztvevő által elfogadott nevelési filozófiába. A filozófiát modern kifejezéssel
élve „küldetésnyilatkozat” formájában szokták megfogalmazni. Ezalatt nem azokat az önreklámozó kiad-
ványokat értem, amelyeket az iskolák adnak ki mostanában, tele soha nem teljesülő ígéretekkel. A küldé-
tésnyilatkozatot kötelezővé kell tenni, és minden megbízásban szerepelnie kell. A magam részéről a kö-
vetkezőt választottam: „Minden munkát a felelősségvállalás és nem a kizsákmányolás jegyében vállalunk
fel.” Ez a nyilatkozat magában foglalja a gazdaságosságot, a segítőkészséget, a kölcsönös tiszteletet, a ku-
tatás és megfigyelés pártatlanságát, a minőségre való törekvést és a célszerűséget. Számomra minden
megbízásnál ez minden résztvevő minden munkájának alapja.

Ez a munkastílus egybevág azzal, amit Fritjof Capra úgy hívott, hogy „az emberi szervezetek emergens
szerkezetek”. A megtervezett struktúrákat gúzsba kötik a szabályok és ellenállnak a változásnak, mert ők
maguk alkotják a rendszert. Capra óvatosságra inti, aki a társadalmi szervezetekben igyekezne változást
előidézni: „A kétféle struktúra – a megtervezett és az emergens – gyökeresen eltér egymástól, és minden
szervezetnek szüksége van mindkettőre. A megtervezett struktúrák képtelenek a növekedésre, míg az
emergens struktúrák alkalmazkodnak, alakulnak és fejlődnek. A közösség kollektív kreativitásának kife-
jeződései – minden szervezet számára nagy feladat, hogy megtalálja a kreatív egyensúlyt a megtervezett
és emergens struktúrák között”.

Capra érinti a vezetés témáját is, amely a tanárok és a tanítás szempontjából létfontosságú. „A szervezet
küldetése általában egy tervezési folyamat eredménye. A hagyományos felfogás szerint a vezető az, aki
képes ezt formába önteni. A másik vezetési típus az emergens struktúrák megjelenését segíti elő. Ez a faj-
ta vezetés nem korlátozódik egy személyre, megosztható több ember közt. Abból áll, hogy az adott szer-
vezet szerkezetében folyamatosan előmozdítja az emergens struktúrák felbukkanását és beillesztését”.

Capra szerint az emergens struktúrák elősegítésének módja „egy tanulási kultúra megteremtése, ahol az
állandó kérdésre ösztönöznek és jutalmaznak az újítást (...) a feltételek megteremtése, és nem irány-
mutatás”.

Akár az OFSTED-re is utalhatna [*OFSTED: Office for Standards in Education (Oktatási Követelmények
Hivatala) – a ford.*], mikor kijelenti: „a szervezeteket még mindig a tervezett és nem az emergens struk-
túráik szerint ítélik meg”, valamint „az élet új tudományos felfogása azt sugallja, hogy az emberi szerve-

zetek igazgatása terén több figyelmet kellene szentelni az emergens struktúráknak és az azokat elősegítő vezetési szemléletnek”. Ezt tanácsos lenne figyelembe venni a tanárképzésben is.

Az emergens struktúrákat jól példázza az, ami Tyneside-ban történt, mikor egy iskolaigazgató, aki épp az iskolakerülő gyerekeket szedte össze a kocsijával, meglátott egy elhagyott területet, és azt gondolta, milyen jó lenne ez játszótérnek, hiszen a környéken nem volt olyan hely, ahol játszhattak volna a gyerekek. Megtanácskozta a dolgot az iskola környékén élő munkanélküliekkel, és együtt nekiláttak, hogy eltakarítsák onnan mindazt a szemetet, amivel a szél és az éjszaka leple alatt idejáró szemetelők telehordták a területet. Aztán sorra került a kutyapiszok, a szétszórt üvegcserépek és zacskók, végül már csak az volt hátra, hogy a szülők és az önkormányzat véleményét kikérje egy iskolai értekezlet során, hogy miként lehetne ezt a területet a legjobban hasznosítani. A takarítási fázisban sok helyi munkanélküli fiatal megjelent, hogy „beszálljanak a buliba”, és a haverjaikat is elhozták, hogy együtt végezzék a „piszkos munkát”.

Ma ezen a területen játszótér található, egy kertészek felajánlásával létesített, könnyen kezelhető parkrészsel és helyi adományokból felállított padokkal, valamint egy kutyafuttató, kutyás szemetesládával. Érdekes jelenségnek lehetnek tanúi a helyiek, mikor zavargás tört ki egy fiatal miatt, aki meghalt, miközben a rendőrök egy elköött kocsit miatt üldözték. A dühöngő fiatalok hirtelen abba hagyták a rongálást, ahogy az újonnan kialakított játszótérhez értek, csendben keresztülhaladtak rajta, és csak azután kezdtek újra törni-zúzni, amikor már maguk mögött hagyták a területet.

Sok hasonló példát találhatnánk arra, amikor valaki felismer egy igényt és a helyi ötletek és energiák felhasználásával elindít egy változást. Ezért gondolom, hogy aktuális a megbízatás-modell, feltéve, ha minden résztvevőt rá lehet venni az együttműködésre. Ez a tanárok mellett a szülőkre és a gyerekekre is vonatkozik. Ahogy a megbízatás-modell kilép a közösségbe, szükség lesz sokféle szervezet bevonására, megtervezettkekre és emergensekre egyaránt.

Itt jelenik meg az, amit Capra „visszacsatolási hurok” néven említ. „A visszacsatolás jelensége minden élő rendszer számára fontos. A visszacsatolás révén képesek az élő hálózatok szabályozni és összeszervezni önmagukat. Egy emberi közösség például tanulhat a hibáiból, mert a hatások szétterjednek és visszaérkeznek a visszacsatolási hurkokon keresztül. Ezáltal a közösség kijavíthatja a hibákat, szabályozhatja önmagát, és végső soron megszervezheti saját működését. A visszacsatolásnak köszönhetően a közösségeknek van saját intelligenciája és tanulási képessége”. Itt Niklas Luhmannról idéz, aki szerint „az emberi közösség tulajdonképpen beszélgetések hálózata. A beszélgetések újabb beszélgetéseket eredményeznek, ami öngerjesztő hurkokat hoz létre. Így aztán, ha egy gondatlanul elejtett megjegyzést meghall valaki, azt annyira felerősítheti a hálózat, hogy végül nagy horderejű következményei lehetnek. Ha a hálózat a közösség határain belül marad, akkor kialakul a meggyőződések, magyarázatok és értékek egy közös rendszere, amit állandóan fenntartanak a további beszélgetések”.

Niklas Luhmann megállapítását alátámasztja az Institute for Research on Learning in Palo Alto, California (*Palo Alto-i Tanuláseméleti Kutatóintézet, California*), akik az alábbi következtetésre jutottak: „A leghatékonyabb szervezett tanulás és kollektív tudásmegosztás informális kapcsolatokon és személyes hálózatokon keresztül – *gyakorló közösségekben folytatott beszélgetések útján* – fejlődik.” (kiemelés: *DH*).

Ezt az utolsó megállapítást igazolja a négy modell, amelyeket bemutattam. A szakértői dráma és a szerep gördítése esetében ez magától értetődő. A dráma hagyományos modelljénél is felfedezhető ez az összefüggés, amikor a tanár egy szerep segítségét veszi igénybe vagy egy „vendégszerep” működtetésével, vagy úgy, hogy ő maga szerepbe lép. Emellett minden általam javasolt modell egybevág Capra filozófiájával az emergens szervezetek és a visszacsatolós hurkok tekintetében. A dráma teret adhat a szerveződések megjelenésének, és a tanári szerepbe lépés hatékony visszacsatolást tesz lehetővé, ha jó érzéssel és bőven alkalmazzuk a gyerekekkel való munkában. Számomra nagyon hasznosnak bizonyult, mikor megvizsgáltam a „vállalkozás” szót: az Oxford Word Finder (szókereső szótár) harminckilenc definíciót sorol fel erre a szóra. Érdemes fellapozni, gondolatébresztő olvasmány!

Néhány szó a tanári karról és a munkamegosztásról. Amíg a megbízatások „házon belül” maradnak, és az iskola tanárai szervezik őket a tananyaggal összefüggő specifikus célok szolgálatában, addig nem kell „kimerészkedni” az iskolán kívülre szakemberek együttműködését keresni. A szülőkkel és az iskolai személyzettel amúgy is egyeztetni kell, és ők rendszerint szívesen vállalják a megfigyelők vagy a látogatók szerepét – ami mindannyiunk számára ismerős. Vannak megbízatások, amelyek nem tűrik jól a kibiceket, akik csak beugranak egy kicsit, hogy megnézzék, hogy megy a munka. Ez különösen igaz a szakértői drámára és a szerep gördítésére, ahol a felépített közösségek hiteltelenné válnak, ha állandóan bekukucskál valaki kívülről. Nem lehet megállítani a világot és kiszállni. De elképzeléseim szerint lesznek olyan megbízatások, amelyek egyre összetettebb tudást, kutatást és interakciót igényelnek, és akkor már fel kell

vállalnia valakinek a feladatot, hogy kapcsolatot kezdeményez a közösséggel és megkeresi azokat, akik bevonása hasznos és ösztönző együttműködéshez vezethet. Az illetőnek megfelelő státusszal és hatáskörrel kell rendelkeznie, így adódik egy teljesen új munkaköri leírás az igazgató számára. Úgy képezem el, hogy a munkája nagy részét iskolán kívül végezné. Időnként az elfoglalt tanárok megbízásából igyekezne felkutatni az adott megbízatáshoz szükséges tudást és útmutatást (és forrásokat!). De az is a feladatkörébe tartozna, hogy felderítse és rendszerezze a rendelkezésre álló eszközöket és emberi forrásokat, diplomatikusan kapcsolatokat kezdeményezzen, és általában bemutassa az iskolát a közösségnek. És persze ma a weboldalak és e-mailek révén is számtalan lehetőség nyílik érdekes találkozásokra.

2002 és 2003 között a Northumberlandi Középszkolában dolgoztam 35 önként jelentkező kilencedikkel (15-16 évesek) egy újonnan épülő hexhami kórház kertjének megtervezésén. Csak hét délutánt tudtunk a munkának szentelni (iskolaidó után, fél négytől hatig) és egy szabadnapot, valamint egy hét állt rendelkezésre arra, hogy felkészüljünk az eredményeink bemutatására a kórház igazgatótanácsának, a mérnöknek és az építésvezetőnek. A megbízatás során konzultáltunk egy üvegfüvő mesterrel, egy fémalakzatokat tervező kováccsal és egy matematikussal, aki elmagyarázta az aranymetszés szabályait és előfordulását a természetben. A gyerekek közvéleménykutatást végeztek az áruházak vásárlói körében arról, hogy szerintük „milyennek kell lennie egy kórházkertnek”, majd a begyűjtött eredményt statisztikailag elemezték. Növényszakértők véleményét kérték ki az árnyéktűrő növényfajokról, a Royal Society [Brit Királyi Társaság] tudományos szakértőjétől tájékoztattak arról, hogy a négy évszak során milyen szögben esik be a napfény a sötét kertbe, és tanulmányozták a régi kórház kertjét is, hogy kik használják és hogyan. Végül a 40 befolyásos ember – az orvosi, mérnöki és építési területek szakértői – előtt tartott prezentációban kifejtették a kerttel kapcsolatos tíz legfontosabb témát, és ajándékképpen elkészítették „az új kert által ihletett lehetséges történetek” könyvét. Ezt megfelelő példányszámban sokszorosították is az iskola másolótermében, hogy a csapat tagjai és a bemutatón megjelent szakemberek mindegyike kaphasson egy-egy példányt. A felsorolt néhány aspektus csak töredéke annak a kórházkerteket és mindenekelőtt az ő saját kórházkertjüket érintő számtalan témának, ami útközben felmerült, és amit figyelembe vettek az építőmérnöknek átnyújtandó technikai és művészi tervek elkészítése során.

A tanároknak itt minden tehetségüket latba kell vetniük, és azzal is őszintén szembe kell nézniük, ha valamiben nem jók. Van olyan tanár, aki kiváló oktató, de csapnivaló előadó, akinek esélye sincs magával ragadni a hallgatóságát a stílusával és ezáltal felkelteni az érdeklődést a témája iránt. A megbízatás-moddell nem sétagalopp, és nem is „csinálj bármit, úgy is jó” modell, de hát a tanítási dráma sose volt az, bármit is gondoljanak róla sokan. A tanároknak meg kell tanulniuk, hogyan kell a megbízatást hitelessé és átélhetővé tenni a csoportban, főleg az első időkben. Később a bonyolultabb megbízatások hihetővé válnak azáltal, hogy a közösségi ügyek vonatkozásában tényleg valóságosak. A kihívás abban áll, hogy meg kell győzni a csoportot, hogy az aktuális megbízatásnak köze van az életükhöz, mert így az iskolai munkát a saját érdeklődésükhöz és igényeikhez köthetik. Még nem talákoztam olyan gyerekekkel, aki elutasította volna a munka során kialakult közösséget, és ha elérjük, hogy a gyerekeket érdekeljék az emberek, akiknek az életét befolyásolják, akkor mindent bele fognak adni, hogy rendben menjenek a dolgok.

Nekem sosem volt olyan konkrét területre kiterjedő tudásom, amit tantárgynak lehetne hívni, így aztán mindig a társadalompolitika oldaláról fogtam meg a dolgokat, és a szaktanárok vagy a közösség szakképzett munkásainak szakértelmére építettem. A társadalompolitika viszont (amint ezt minden drámatanár tudja) könnyen elősegíti a szaktárgyakban való elmélyülést, hiszen kapcsolatot létesít ember és információ között, és ezáltal az érdeklődési körök és készségek meglepő sokaságához férhetünk hozzá. Olyan „nagy szavak” merülnek itt fel, amelyekkel a politikusaink sajnos előszeretettel dobálóznak. Társadalom, erkölcs, munka, család, koncentráció, jó modor, nyílt kommunikáció, képzelőerő, színvonal, kezdeményezőképeség. Ezek szegélyezik azonban a produktív társadalmi egészség felé vezető utat.

A megbízatás-modellt leginkább egy hőlégballonhoz tudnám hasonlítani:

A kosár tartja fenn az emberi energiát, amely erejével a vállalkozást működtetni és irányítani lehet. Körülvesz és korlátoz, de mindenképpen megszabja a vállalkozás paramétereit. A kosarat és a ballont összekötő zsinórok a készségeket, a tudást és a meggyőződést jelképezik, amelyek a folyamatot a végkifejlet felé hajtják. Ezekből a zsinórokból rengeteg van, ahány, annyiféle, és mind felfelé igyekeznek a ballon felé, amely összegyűjti őket és együtt, közösen repítik a munkát a cél felé. Milyen szép kép is ez!

Szó szerint több ezer megbízatás vár teljesítésre, hogy az iskolák és a közösség egyre inkább összefonódjanak. Az az álmom, hogy ha ez egyszer megvalósulhatna, akkor nem kellene tizenhárom évnek úgy elteltie a gyerekek életéből, hogy ezalatt még védett formában sem élhetik át a felelősségtudat érzését, és semmilyen beleszólásuk nincs abba, hogy mivel töltik az idejüket az iskolában. És nem is várnák el tőlük, hogy hirtelen előpattanjanak tizennyolc éves korukban a közösség felelősségteljes tagjaként, mint Pallasz Athéné Zeusz fejéből. A szakértői dráma és a szerep gördítése lehetővé teszi a számukra, hogy fokoza-

tosan fejlődve kipróbálhassák a képességeiket, és nem utolsósorban kimutathassák az érdeklődésüket és adottságaikat. Egy megbízatásokon alapuló iskola zökkenőmentes átmenet lehetne a munka és a közös tanulásban való aktív részvétel világa között.

Amíg a tanárok azért mennek az iskolába, hogy diákokat tanítsanak, a diákok pedig azért, hogy tanítsák őket, mindkét fél energiái eltérítődnek és szétforgácsolódnak. Paradox módon, ha a tanárok nem a „nevelés tárgyaként” tekintenének a diákokra, akkor tevékeny és alkotó emberként ragadhatnák meg az alkalmat, hogy a gyerekek segítségére legyenek bármilyen munkában, ahol elkel a tudásuk és a tehetségük. És akkor az elhíresült Shaw-mondás, amit mindig is sértőnek éreztem (bár sajnos ez a tévhit mélyen beleivódott a kultúránkba), miszerint „aki tudja, csinálja, aki nem, az tanítja”, eltűnik végre a süllyesztőben, ahova való.

Mindig előttem lebeg a megbízatás-modell egy tökéletes példája, amely a diákokat és tanárokat egyaránt bevonta és egyben a világ közösségének is nagy szolgálatot tett: az egyik iskola természettudományos tagozata által folytatott megbízatás, amelynek során felfedezték és nyomon követték az első szovjet Szputnyikot az űrben, mielőtt a NASA egyáltalán tudomást szerzett volna róla. Merítsünk ebből erőt.

Irodalomjegyzék

A történet „A zöld gyermekek” címen vált ismertté, és két XII. századi kéziratra vezethető vissza Ralph of Coggeshall és William of Newbridge tollából

Folk Tales & Fables of the World. Barbara Hayes & Robert Ingpen. Dragon's World Ltd. G. B. 1987

Az idézett könyv: The Web of Life – A New Synthesis of Mind and Matter. Fritjof Capra. Harper Collins 1996

Az idézett cikk: Creativity in Communities. Resurgence No 186 Jan-Feb 1998.

The Oxford Word Finder. Reader's Digest Oxford. Edited Sam Tulloch 1993.

Fordította Mészáros Szofia



Isméné szerelme. Bemutató foglalkozás Wenczel Imre vezetésével a Színház-Dráma-Nevelés programjában. Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2009. november 14. Zalavári András felvétele



Isméné szerelme. Bemutató foglalkozás Wenczel Imre vezetésével a Színház-Dráma-Nevelés programjában. Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2009. november 14. Fotó: Maki

Sulihívogató – óvodások az iskolában

Láng Rita

„Tetszik itt, ilyen jót már rég izgultam!” (P. Ákos, 6 éves)

Iskolánkban – a Nyugat-magyarországi Egyetem győri Öveges Kálmán Gyakorló Általános Iskolájában – évek óta hagyomány, hogy a beiratkozást több olyan program előzi meg (játsszóháztól a bemutató óráig), amely igyekszik megismertetni a leendő elsősökkel és szüleikkel az iskolát, a tanító néniket.

Új programokat is igyekszünk kitalálni, színesítve a régieket: három évvel ezelőtt gondoltunk arra, hogy vegyenek részt a jelentkező gyerekek egy több hetet felölelő foglalkozássorozaton, szüleik jelenléte nélkül. Így született meg három éve a Gyakorlós Varázsláda ötlete.

Farkas Szilvia (tanító, népi kismesterség-oktató, bábos) kolléganőmmel vállaltuk a program szervezését és a foglalkozások vezetését. Az ötlet egy, a sulinova Kft. szervezésében kidolgozott kompetenciafejlesztő programból ered, amelyben 2004 és 2008 között fejlesztőként dolgoztunk mindketten. A *Függöny mögött varázsláda* elnevezésű program a szövegértés-szövegalkotás jórészt bábbal, drámával történő, tanórán kívüli fejlesztéséhez ad segítséget, moduláris szerkezetben, az 1-6. évfolyamon. A programhoz készült egy taneszköz, amely a Varázsláda nevet kapta. A paravánna alakítható láda rengeteg bábót, összeállítható bábkészletet, maszkokat, anyagokat rejt. A programtól függetlenül is nagyon jól használható a tanításban (megrendelhető a www.alela.hu oldalról).

Tehát innen jött az ötlet: írjunk egy ovis változatot és játsszunk a leendő elsőseinkkel! Mi volt a cél? Behozni a gyerekeket az iskolába és ott számukra a játékok segítségével olyan élményt nyújtani, ami segít majd az iskolakezdésben. Azt akartuk, hogy megismerjék leendő társaikat, legyenek közös élményeik, megismerjék az épületet, és biztonsággal mozogjanak benne. Emellett természetesen olyan képességek fejlesztésére helyeztük a hangsúlyt, amelyek fontosak lesznek majd az iskolai munka során. Mégsem iskolaelőkészítő foglalkozást akartunk tartani, bár sok szülő ebben bízva írta be gyermekét az ilyen programokra (sok programot így is hirdetnek – mi nem!).

Tíz foglalkozásra/hétre terveztük a programsorozatot, február végétől áprilisig, de várakozáson felüli létszámban jelentkeztek a gyerekek, minden évben 50-60 között. Így két csoportban dolgoztunk, mindenki kéthetente jött, 90 percre, délután 15.30-tól 17-ig. Voltak, akik azzal „biztattak”, hogy ilyenkor és/vagy ilyen hosszán nem lehet az óvodásokkal semmit sem kezdeni. Mi bizakodtunk... és igazunk lett! Működött, sőt, jól működött!

Miért? Az egyes foglalkozások anyagát úgy állítottuk össze, hogy minden gyerek megtalálja benne azt a területet, ami érdeklő, amin keresztül a legjobban, legkönnyebben tanul: vagyis igyekeztünk a többszörös intelligencia minden területét beépíteni egy-egy órába. Ezek az intelligenciaterületek a következők: verbális-nyelvi intelligencia, matematikai-logikai intelligencia, zenei intelligencia, térbeli intelligencia, vizuális intelligencia, interperszonális intelligencia (hatékony együttműködés, mások céljainak, motivációinak, irányultságának megértése), intraperszonális intelligencia (saját érzelmeink, szándékaink, céljaink megértése), természeti intelligencia.

Ezek azáltal, hogy komplex módon jelentek meg nem csak a változatosság élményét adták a gyerekeknek, hanem lehetőséget arra, hogy ki-ki megtalálja a kedvére valót, de más területekkel is megismerkedjen. A tevékenységek (dráma, báb, kézművesség, rajz, tánc) széles skálája is segítette a gyerekeket abban, hogy az esetlegesen lankadó figyelmük újra visszataláljon, hogy bekapcsolódjanak a foglalkozásba.

(Csak halkán jegyzem meg, hogy ez a fajta komplexitás az óvodákra inkább jellemző, de az iskolai munkában – kivéve, ahol projektoktatás folyik – csak elvétve van jelen. A drámamunka során fejleszthető mindegyik intelligenciaterület!)

Az alábbi foglalkozásvázlatokban, amelyeket a tapasztalatokkal is kiegészítettem remélhetőleg jól nyomon követhető az egyes területek megjelenése és összekapcsolódása is.

Hát akkor: *Nyilj ki, varázsláda!*

1. foglalkozás (60'): Ismerkedünk

Szülőktől elbúcsúztunk. Pityergőket megvigasztaltuk, ismerősöket egymás mellé állítottuk a körbe. Aztán megérkezett az udvari bolond (tanító, bábbal), aki az elkövetkezendő foglalkozások kulcsfigurája lesz majd: hírhozó, segítő, játékba hívó... Köszöntötte nevünkben is a gyerekeket, majd megmutatta a varázsládát és máris indult a játék.

Visszhang: Köszönj úgy, ahogy én!

- Az udvari bolond különféle köszönéseket mondott a gyerekeknek, különféle hangszíneken, hangmagasságban, hangerővel, ők pedig utána mondták, ismételték.
- A játsszók saját ötletei is elhangzottak.

Volt sok nevetés, furcsa hangok, bennünk is oldódó feszültség.

Kaptár

- Miközben zene szólt a teret bejárva igyekeztünk minél több (lehetőleg eddig ismeretlen) játszótársunkkal találkozni, köszönteni egymást (az előbbi játékban elhangzott köszönéseket is felhasználva, egy-egy köszöntő mozdulattal kiegészítve azt).

A nagy létszám miatt a bemutatkozás itt nem volt cél. Természetesen, ha a csoportlétszám lehetővé teszi, akkor az eredeti változatban, névtanulással egybekötve játsszuk.

Cseréljen helyet az, aki...

- Először olyan szempontok hangzottak el a középben álló játékvezetőtől, amelyek a játsszók külső tulajdonságaira, majd pedig olyanok, amelyek a „kedvencekre”, érdeklődésükre... vonatkoztak. Akire igaz volt az állítás, annak új helyet kellett keresnie a körben.

A játék elején nem a székfoglalás, csak a mozgásos helycsere volt a cél, majd székfoglalással is játszottuk. A bátrabbak szívesen maradtak középben.

Csoportalakítás

Bármilyen csoportalakító játékkal osszuk két csoportra a társaságot!

A mi játékunkban kártyákat húztak a gyerekek: egyikén a varázsláda képe, a másikon a varázslóbáb képe volt.

1. csoport: Ismerkedés a Varázsládával

- Ládanyitás után megismerkedtünk a bábbal, kipróbáltuk a bábmozgatást. Akinek kedve, bátorsága volt, bemutatkozhatott valamelyik báb szerepében, elmesélhette, hogy mit szeret (és mit nem?) az óvodában, várja-e már az iskolát...

2. csoport: Játékba hív a varázsló!

- **Sziámi:** páralakítás után a huncut varázsló szerepében (*hálás szerep, jelezhető köpennyel vagy varázspálcával*) „megbűvöltem” a játsszókat, akik ezután csak egy-egy testrészüknél összekapcsolódva

tudtak járkalni.

- „**Sheriff**”, varázspálcával: körben álltunk, közepén a varázsló (első körben a játékvezető). Akire varázslóként rámutattam a pálcával, annak azt mondtam: „abraka”, a játékos pedig leguggolt. A két szomszédja a „dabraka” szóval mutatott egymásra. Aki gyorsabb volt, ő lett az új varázsló.

A megosztott figyelem miatt nem volt könnyű játék. Ezután csere a csoportok között.

Cifra palota...

- Az ismert gyerekdal közös éneklésével zártuk a foglalkozást, előrevetítve, hogy következő heti játékaink egy várban játszódnak majd.



2. foglalkozás (2x45'): Törjük meg a varázslatot, mentjük meg a várlakókat!

Indításként megkérdeztük a gyerekeket, emlékeznek-e arra, hogy hol játszódik majd a történetünk. Emlékeztek.

Jut eszembe... (asszociációs játék)

- Szavakat gyűjtöttünk a vár/mesebeli vár hívószóra.

Hangerő játék (a vár szóval)

- Magasra tartott kezem az emelt hangerőt, a szemmagasságban tartott a középhangerőt, a lefelé tartott kezem a halk, suttogó hangerőt jelezte. Ennek variálásával mondtuk el többször a vár szót.

Ládanyitás – mi bújt el a ládában?

- Közösen kitaláltunk egy ládanyitó mondókát. A többi foglalkozáson is csak erre nyílt a láda.

Nagy izgalom, önfegyelem-próba, mindenki elsőnek akar belelesni... Ha tolakszunk, sajnos nem nyílik a láda...

A mi várunk – montázs készítése

- Előzőleg elrejtettünk a ládában színes papírból kivágott várrészeket (volt ott torony, híd, lépcső és több olyan darab is, ami fantázia alapján többfunkciós is lehetett), amelyekből a gyerekek választottak. Arra kértük őket, hogy egészítsék ki, díszítsék kedvük szerint a várrészt. Ezután a gyerekek ötletei alapján kapcsolva egymáshoz egy nagy csomagolópapírra ragasztottuk fel ezeket. Az elkészült várat – mint a játék további helyszínét – kitűztük egy paravánra.

Míg rajzoltak, jó lehetőség nyílt a kitartás, alaposság, eredetiség megfigyelésére, majd pedig a várkészítés alkalmával az együttműködés, egymásra figyelés fejlesztésére. A montázs készítése közben megbeszéltük, hogy kik laknak itt, hol lehet a királyné szobája, a trónterem, kincseskamra stb.

Hírnök jó – az udvari bolond érkezik

- Kollégánóm az udvari bolond bábfigurával (a továbbiakban ő a hírvivő, a segítségadó, a társunk) futva érkezett, és kétségbeesetten elmondta, hogy a gonosz boszorkány varázsos álmat bocsátott várunk lakóira, és ha rövidesen nem ébreszti fel őket egy bátor csapat, végük van. Kérdezte, vállalják-e ezt az emberpróbáló feladatot.

Egyöntetű volt a válasz, bár az udvari bolond nem hagyott kétséget afelől, hogy nagyon nehéz út vár ránk (ördög ügyvédje szerepben a tanár).

Térképolvasás

- Szerencsére volt nála egy térkép az útról, amelyből kiolvastuk, hogy egy barlangon, egy vad folyón és egy elvarázsolt erdőn kell átkelnünk. Ha ez sikerül, a várnál csak úgy juthatunk be a kapun, ha túljárunk az őr eszén.

Gyors egyeztetés, ki mit hoz az útra szerencsetalizmánként, de induljunk már...

A barlangban – Vakvezetés

- Előtte megbeszéltük, hogy milyennek érezzük, ha megtapogatjuk egy barlang falát, milyen illatokat érzünk, milyen hangokat hallunk. Majd a csoport egyik fele a vezetésemmel csukott szemmel haladt át a „barlangon”, a másik fele pedig a barlang hangjait adta kollégánóm segítségével. Utána cseréltünk.



A „sulihívogató” program egyik ifjú résztvevője. Égerszegi József felvétele

Nagyon fegyelmezett csapatunk volt, csak kicsit lestek, pedig elég sok kanyar volt a barlangban. Állították, hogy nem féltek, de volt, aki igencsak szorította a kezem, és megkönnyebbült mosolyokat láttam, mikor közöltem, hogy kiértünk. Nagyon bátrak voltak.

Átkelés a folyón – Szigetek

- Elmondtuk, hogy a folyón úszva tudunk haladni, de amikor hatalmas hullám érkezik (a tanító kiált), akkor egy szigetre (a padlóra rajzoltuk krétával) kell menekülnünk. Egymást kell segíteni a „szigeten maradásban”. Közben természetesen elsüllyedt néhány sziget.

Nagyon vigyáztak egymásra, kapaszkodtak, ahogy tudtak, és kezdtek csapatá formálódni.

Átkelés az erdőn – A varázserdő fáin

- Két csoportban dolgoztunk. Az egyik fele a varázserdő fáit, másik az utazókat játszotta. Utána cserélünk. A „fák” elszórtan álltak a teremben, csukott szemmel várják az erdőbe tévedőket. Az utazóknak úgy kellett csendben lopakodva, akár kúszva-mászva átjutniuk a fák között, hogy azok ne tudják megérinteni őket. Akit egy „fa” megfogott, ott maradt a fa fogságában. Ha a csoport felének sikerül az átjutás, kiválthatják fogságba esett társaikat.

Türelemjáték a javából, a csukott szeműeknek és a lopakodóknak is. Kedvenc játékunkká vált mégis!

Az őr legyőzése – Őrjáték

- Az őr is elvarázsolta a boszorka, nem akarja beengedni a segítőket. De szerencsére csak a mozgást látja, így túl lehet járni az eszén. Őrbákkal a kezemen játszottam a szerepet, a paravánra tett vár mögé kellett bejutni. Mögé már elhelyeztük a láda kesztyűbábjaikat (királylányt, öreg és fiatal királyt, királynét, egy másik őr, sárkányt, tündért, varázsló, sőt néhány állatot is...), akik aludtak, és szabadítóikra vártak.

Öröm, gratulációk! Bejutás után együtt ébresztettük fel a várlakókat.

Szerepcsere: a várlakók bemutatkoznak, a köszönet szavai

- Mindenki választott magának egy bábót. A ládában van egy nagy tekeres hullámpapír. Ezt felállítva használtuk várként, mert ablaka, ajtaja, behelyezhető tornyos kupolája van. A csoport egyik fele a várlakó bábbal játszott, a többiek az utasok szerepében voltak még, aztán cseréltünk. A várlakók az ablakon keresztül (amely a várudvarra nézett) mondtak köszönetet a segítőknél és néhány mondattal azt is elmesélték, hogy miért szeretnek itt lakni.

Természetesen a hullámpapír nélkül is megoldható, elbújhatunk a paravánra tett vár mögé is. Ennél a játéknál beszéltünk a bábmozgatásról.

Bál a várban

- Kezünkön a bábbal a Hej vára, vára című dalt énekelve ünnepeltük megmenekülést, a segítőket.

Ládazárás

- Közösen kitalált mondókával pihenni küldtük a bábokat.



3. foglalkozás (2x45'): Miért szomorú a királylány?

Van-e/lakik-e a várban... (a Földrengés című játék változata)

- Szavakat soroltam. Ha olyan hangzott el, amelyik a mesebeli vár része vagy lakója lehet, akkor mindenkinek új széket kellett keresni.

Itt sem a székfoglalós változattal kezdtük, de később megpróbáltuk azt is. A gyerekeknek sokat segített, hogy az előző foglalkozáson már beszéltünk erről, készítettünk várat, közben használtuk ezeket a fogalmakat, játszottunk róla.

Építsünk várat! – (a Szerkezetek című játék változata.)

- Megkértük a gyerekeket, hogy találják ki, hogy a várnak melyik része szeretnének lenni, majd építsük meg a várat a saját testükből. Egy gyerek indította az építkezést, majd a többiek kitalálták, hogy ő mi lehet. Ezután kapcsolódott hozzá a következő gyerek... így készült a vár.

A fantázia, az absztrakció, az együttműködés hihetetlenül működött, csodaszép várak születtek: híd-dal, tornyokkal, kapuval, erkéllyel, sőt még zászló is volt – igaz, ő azt mondta, nem tud mozdulatlan maradni, muszáj lobognia... hagytuk.

A király azt mondta – A tanár úr azt mondta változata

Hűű, de nehéz!

Ládanyitás – az ismert mondókával

- A ládában ezúttal sablonokat találtak a gyerekek, királylány és királyfi körvonalrajzát. Ki-ki választott egyet magának.

Síkbábok készítése

- A sablonokat színezték, díszítették, közben arról beszélgettünk, hogy milyen egy királylány/egy királyfi, milyen tulajdonságai vannak. Az elkészült rajzokat hurkapálcára ragasztottuk és síkbábként ki próbáltuk, megbeszélve a síkbáb használatát.

Megegyeztünk, hogy az elkészült bábok a várban lakó királylány és királyfi barátai, most épp saját várukban tartózkodnak épp.

Hírnök jó – az udvari bolond érkezik – az Így hallottam című játék

- Ismét ő hoz egy hírt, de csak suttogva meri lemondani: „A királylány a szobájában ül és keservesen sír.” –súgta az első gyerek fülébe, akinek ezt súgva kellett továbbadni. Az utolsó gyerek mondhatta ki

a hírt hangosan.

Hát nem volt könnyű, de a lényeg megérkezett, valami baj van...

Mi történhetett? – ötletbörze, forró szék, majd kiscsoportos improvizáció

Számos ötlet felmerült, a korona elvesztésétől a lelépett udvarlóig, de nem, egyik sem lehetett...

- Felvetettük, hogy talán kérdezzük meg magát a királylányt, mert az igazat csak ő tudja. A királylány szerepében (lehet bábbal is jelezni) válaszoltam a kérdésekre, nem árulva el mindent, csak sejtetve, hogy a szomorúság oka a barátaim viselkedése.
- Ezután csoportokban kitalálták a gyerekek, és egy rövid jelenetben bemutatták, hogy mit tehettek a barátok, mi történhetett köztük, amivel így elszomorították a királylányt.

Mini-jelenetek, sok tanítói segítséggel, de működők: csúfolásról, játékból való kihagyásról, titok elárulásáról szóltak, de volt elcsent aranygyűrű is...A jelenetben használhatták a síkbábokat is!

Ki mit tette, hogy kiengesztelje, felvidítsa a királylányt?

- Megbeszéltük, hogy valamit tenni kell.

Először ajándékokat akartak adni, de tisztáztuk, hogy a lánynak szinte mindene megvan, kincsekre nincs szüksége, más kell! Lassan rájöttek, hogy valami, ami személyes, nem tárgyi ajándék.

- A barát szerepében aztán ki-ki elmondhatta (itt a bábót használva), vagy egy állóképben (báb nélkül) megmutathatta, hogy mit tette.

Volt aki énekelt, cigánykerekező is akadt, volt mesemondó...ötletes és kevésbé ötletes, de jó néhány egyéni ötlet született.

Érzelmek kifejezése arcjátékkal – gondolatkövetés

- Csak az arcunkkal megmutattuk a szomorúból vidámmá váló királylányt. A vidám királykisasszony gondolatait ki is hangosítottuk.

Kinevetős című játék

- Az ötletesség és az önfegyelem játéka: meg tudjuk-e nevetetni egymást.

Sikerült.

Ládazárás mondókával

Vidám gyerekek nyargaltak kifelé, büszkén mutogatva a bábjaikat és mesélve a történéseket.



4. foglalkozás (2x45'): A láthatatlan vendégek

Járjunk úgy...

- mintha sárban, vízben, puha, selymes fűben, kavicsoson, tojásokon, forró talajon, jégen, kötélben, hegyoldalon stb. járnánk!

Hétfőn én megyek tehozzád...

- A koncentrációs játék így folytatódik: – kedden te jössz énhozzám, szerdán én megyek tehozzád stb.

Nagy figyelmet igényelt. Az óvodásoknak sokat segített, hogy magunkra mutattunk az „én megyek” szónál és társainkra a „te jössz” szavaknál. Jól tudták a napokat! Többször is elmondtuk, gyorsuló tempóval.

Gazdag Erzszi: Vendégvárás – játékok a vers soraihoz

Felidéztek a verset, az óvodások ismerték. Különböző, a tartalomhoz kapcsolódó játékokat kötöttünk hozzá.

„Jöjj el hozzám hétfőn, / de ne gyere későn!”

Eljátszottuk, hogyan megy az, aki ráérvén, nyugodtan halad és hogyan, aki késésben van.

„Jöjj el hozzám kedden! / Hadd nőjön a kedvem!”

Szomorú embert ábrázoló állóképből öt számolás alatt vidámmá változtattuk figuránkat.

A lassítás nem ment könnyen. Először tízig számoltam, de sokan már négynél készen voltak, így lett belőle ötig számolás.

„Jöjj el hozzám szerdán, / kopogtass a meggyfán!”

Kopogtató ritmusokat mutattam, majd néhány gyerek is, s ezeket kellett visszakopogni.

Csüörtökön jönnél / tán még itthon lelnél.

Add tovább a mozdulatot című játék: köszöntő mozdulatokat kellett körbeadni.

Pénteken a kedvem / szétgurul a kertben.

Add tovább a hangot című játék: Egy nevetést kellett körbeadni úgy, hogy szinte ne lehessen észrevenni, hogy mikor veszi át egyik játékos a másiktól a hangot. Többféle nevetést adtuk körbe. Jól szórakoztunk, de a pontos átvétel nem nagyon sikerült.

Szombaton, barátom / a világot járom.

Tanári narrációra történő közös cselekvés történt. Elkezdtem mesélni egy világljáró történetét, és a hallottakat a játékosok rögtön megjelenítették... Becsomagoltam a hátizsákomba. Elindultam... egy magas hegyre másztam fel, nagyon elfáradtam stb.

Vasárnap, vasárnap / engemet is várnak.

Hírnök jó – az udvari bolond érkezik

- Végszóra (engemet is várnak) jött az udvari bolond, levelet hozott, benne meghívó.

„Kedves... (ez itt elmosódott)!

Születésnap ünnepséget tartunk a várban. Szeretettel várlak benneteket!

A királyfi”

Volt olyan csoport, amelyikben volt olvasni tudó gyerekünk, ő nagy büszkén felolvasta. Egyébként pedig mi.

- Kiknek szólhat a levél? Ötleteket gyűjtöttünk, megbeszéltük, majd elárultuk, hogy a vendégek a ládába bújtak, nézzük meg, kik ők!

Ládanyitás

- Volt meglepetés, mikor kinyitottuk, mert nem volt benne más, csak cipők. Pontosabban színes kartonból kivágott, „életnagyságú” cipőket formázó, félbehajtott rajzok: bakancs, stoplis cipő, papucs, női topánka, körömcipő, bohóccipő... Megbeszéltük, hogy ezeket a vendégeket bizony láthatatlanná varázstolták – az a fránya boszorkány, már megint, biztos azért, hogy megakadályozza a születésnap bulit –, de mi visszavarázsolhatjuk őket, ha kitaláljuk, hogy kik a cipők gazdái.

A cipők díszítése, bábkészítés

- Mindenki választott magának egy cipősablont, amit aztán kidíszített a saját elképzelése szerint. Ezután egy madzagot fűztünk a hajtásba: a cipő bábként működött, mozgatható lett. Akik készen voltak, azok kis párbeszédet játszottak el, cipők találkozását, ismerkedését.

Ha a cipőm beszélni tudna...

- Ezután sorra bemutatkoztak a cipők, meséltek a gazdájukról, arról, hogy miért szeretik őt, meséltek vidám, szomorú, izgalmas élményekről.

Ki-ki fantáziája alapján mesélt, természetesen kötődni kellett a cipő jellegéhez. Akinek nehezen ment, ott kérdésekkel segítettünk. Először egész csoportban játszottuk, de nagyon próbára tette a játékosok türelmét egymás végighallgatása, ezért a továbbiakban két részre osztottuk a csapatot, így jobban tudtak egymásra figyelni.

Vigyünk ajándékot!

- Vendégségbe ajándékkal illik menni. Mindenki a visszavarázsoltak szerepében kitalálta, hogy mit vinne a királyfinak.

A királyfi (tanító bábbal) a trónján ülve fogadta az érkezőket (cipők), akik átadták képzeletbeli, a cipő jellegéhez illő ajándékaikat. Nem könnyen találták ki, hogy ki mit vigyen, de egyik ötlet aztán adta a másikat. A focicsuka labdát, a másik jegyet egy focimeccsre, a topánka süteményt... Próbálkoztunk a Ha elmegyek hozzád, viszek neked egy... néven ismert koncentrációs (és memória-)játékkal is, de ez a terv a foglalkozás 80. percében dugába dőlt.

Cipők tánca

- Zárásként vidám zenére eljártuk a báli táncot, táncoltak a cipők és a gazdáik.
Szinte az összes gyerek úgy ment le a lépcsőn, hogy a cipő ott ballagott mellette.



5. foglalkozás (2*45'): Vásárban

Ládanyitás: benne egy vásárt ábrázoló kép

Hírnök jó – az udvari bolond érkezik – Hirdetések

- Hirdetéseket, plakátszövegeket olvas fel a gyerekeknek, és el kellett dönteniük, hogy melyik illik a képhez. Az, amelyik vásárba hívja őket.

Kik vannak egy vásárban? Járj úgy, mintha...

- ...egy katona, egy nehéz csomagokat cipelő ember, egy elegáns hölgy/úr, egy kisbaba, egy fájós lábú, idős ember, egy tapintatlan lökdösődő stb. lennél!

Mit lehet venni a vásárban?

- A ládából kivettük azt a két zsákot, amelyekbe különféle tárgyakat rejtettünk el (napszemüveg, kanál, nyaklánc, habverő stb.). Két csoportban dolgoztunk tovább. A gyerekeknek a zsákba benyúlva, tapintás útján kellett felismerniük és megnevezniük a tárgyakat.

Melyikre gondolkodok?

- A kihúzott tárgyak valamelyikét kellett jellemezni tulajdonságai, funkciója alapján. A többieknek ki kellett találni, hogy melyikre gondol a társuk.

Mi változott?

- A tárgyakat sorba raktuk, majd amíg a gyerekek becsukták a szemüket, megváltoztattuk a tárgyak sorrendjét. Ki kellett találni, hogy mi változott.
Az ügyesebbek az eredeti sorrend visszaállítására is vállalkoztak.

Adjuk el a tárgyakat a vásárban!

- Berendeztük a termet egy vásár helyszínévé, asztalokkal, székekkel. A csoport egyik fele eladó, másik fele a vevő szerepben volt. A vevők akár bábokat is használhattak és a választott bábbal mentek vásárolni. Az eladók fennhangon kínálták portékájukat, kiemelve annak szerepét, fontosságát, hasznát. Néhány ötletet előtte meghallgattunk, pl. hogy miként lehet eladni egy habverőt vagy fenyőtoaszt. A vásári kikiáltók hanglejtését is próbálgattuk. Ezután indult a vásár. Mindenki azt és annyit vásárolt, amihez kedve volt. Megbeszéltük, hogy ki mit vett, miért tetszett meg neki stb. Ezután cseréltük a szerepeket, új tárgyak kerültek a vásárba, és így folytatódott a játék. Mígnem, egyszer csak...

Hírnök jó – az udvari bolond érkezik

- A következő mondókával (és mondandóval) szaladt a játszók közé:

Esik eső, jaj, jaj, jaj,

Mindjárt itt a zivatar!

Tűzes villám cikázik,

Aki nem fut megázik! – Fussatok, a boszorkány megint elúsztatja a vásárt!

Bújtunk, ahová csak tudtunk – asztal alá, szék mögé, kabát a fejünkre –, az árusok kapkodták a dolgukat, mentették a vihar elől.

- A rejtekhelyünkről olyan mondatok kimondására ösztönöztük a gyerekeket, amellyel megidéztek a vihar hangulatát. (Pl.: Jaj, de hideg! Mi cseppent rám? Ti mit hallotok? Múlik már? Mi ez a süvítés?) Mikor elült a vihar, előbújtunk. Az udvari bolond elmondta, hogy nem hagyhatjuk, hogy a boszorka mindig vihart küldjön ránk, tönkretéve a drága portékánkat. Hallotta, hogy van varázserejű esőző bot, azzal túl lehet járni a boszorka eszén. Nosza, csináljunk! Anyag a ládában.

Esőűző varázshot készítése

- Előzetesen vécépapír kartonhengerére színes krepp-papírt ragasztottunk, majd egyik végét bekötöttük. Most a másik végén keresztül – a gyerekek választása szerint – rizst, babot, lencsét, tésztát töltöttünk bele. *(Jó, ha van hozzá egy tölcsér, különben sepregethetünk.)* A feltöltés után a henger másik végét is bekötöttük, majd mindenki aranyfestékkel díszítette a saját esőbotját.

Esőűző mondóka kitalálása

- Kipróbáltuk az esőbotokat, megfigyeltük, hogy lehet vele a legjobban hangot adni. Kerestünk hasonló hangzásúakat, mélyebben, magasabban, halkabban szólót. Ritmusokat találtunk ki, visszhangoztuk azokat halkítva, hangosítva.
- Majd a gyerekek ötletei alapján megalkottunk egy esőűző mondókat, és így, a botok ritmikus hangjától kísérve előadtuk azt. Így lett teljes a varázslás. Megbeszéltük, hogy a legközelebbi vásáron így járunk túl a banya eszén.

Hatalmas, mágikus hangulat kerekedett, a lelkes rázogatótól csak egy, nem jól megkötött bot tartalma potyogott szét, de megjavítottuk. Ötletes, érdekes, néha rímes mondókák születtek.

Ládazárás

Zörgő gyerekek nyargaltak le a lépcsőn.



6. (záró)foglalkozás (2*45'): Az elvarázsolt tó

Bemutató a szülőknek!

Még nem iskolás, de már beiratott gyerekeiket jöttek megnézni, az iskolába! Eddig csak hallottak róla, hogy mi történik a varázsládán, most saját szemükkel akarják látni. Meg (azt hitték) azt is, hogy gyermekük iskolaérett-e... Nincsenek hozzászokva, hogy „munka közben” látják őt, kivéve az évszázados mősorokat, de az jól begyakorolt koreográfia szerint zajlik. Itt csak mi ketten, a játékvezetők tudjuk előre, hogy mi fog történni (legalább is reméljük, hogy tudjuk). Érdekes és érdemes figyelni a gyerekeket: ki-ki másként reagál arra, hogy ott vannak a szülei (három év alatt egyetlen gyerek volt, aki ezen a bemutatón nem állt be a játékba).

Végre elcsendesednek, az udvari bolond hívó szavára indul a játék. Ismert játékokkal kezdünk.

Van-e/ lakik-e a várban...? (a Földrengés című játék változata)

- Székfoglalós változattal játsszuk, hiszen már rengeteg ismeretünk, közös tapasztalatunk van.

Építsünk várat!

- A harmadik foglalkozáson a saját testünkből építettünk várat. Most újra ezt tettük, természetesen más sorrendben. Ki-ki választott magának helyet, funkciót a váron belül.

Szülők ámulnak, mikor rájönnek, hogy mi történik.

Tó a vár mellett

- Elmondtuk, hogy a várunk mellett van egy gyönyörű tó. Zenei aláfestéssel *(nálunk a Ghymestől a Semmi baj)* eljátszottuk, csak az ujjaink mozgásával a hullámzó tavat, majd a karunk mozgásával jeleztük a hullámokat, szélben, szélviharban, szélcsendben egyaránt.

Ezt követően arra kértem a gyerekeket, hogy keressenek a teremben olyan tárgyat, amivel jelezhetnének egy tavat. *(A terem egyik végébe óra előtt ledobtunk egy kék lepedőt, várva, hogy rátaláljanak.)* Megtalálták a lepedőt, és mindannyian a szélét fogva tóként hullámoztattuk, lassabban, gyorsabban, és figyelve egymásra. Majd a lepedőt elhelyeztük középen, a földön, jelezve a tó helyét.

Halak a tóban – tervezés

- Elmondtuk, hogy ebben a tóban különleges formájú halak, igazi halritkaságok élnek. Nem hasonlítanak más halfajokra, és nincs két egyforma. Megkértük a játzókat, hogy rajzolják meg ezeknek a halaknak a körvonalát egy rajzlapra, de ne díszítsék a rajzot. Törekedjenek az érdekes, különleges formára! Ezután kivágták a formákat és az írásvetítő segítségével a falra vetítettük ezeket. Megbeszéltük, hogy látszana-e rajta a színezés. Hogyan lehetne elérni, hogy szemé-szája és esetleg a mintázata látható legyen. Miután kivágták ezeket is, hurkapálcára ragasztottuk és...

Ennél a játéknál jól látszott, hogy az adott pillanatban ki a kreatív, a szabadabban gondolkodó, aki bátrabban alakított érdekes figurákat. És az is, hogy ki az önállóbb: aki nem kérte a szülő segítségét a vágáshoz.

Játék árnybábkkal

- Árnybábként játszottunk velük. Megfigyeltük, hogyan lesz kisebb, nagyobb, élesebb, halványabb az alakjuk, majd zenére táncoltattuk őket. Végül beletettük őket a tóba, az élőhelyükre.

A varázserejű tó – a várlakók visszaemlékezései

- A történet folytatásából kiderült, hogy nemcsak a halak a különlegesek, hanem a tó is, mert varázsereje van. A várlakóknak sokszor segített a tó.
- *Ládanyitás* után mindenki választott egy várlakót magának és röviden elmondta, hogy neki mikor és miben segített a tó. A történetek után megbeszéltük, hogy bizony nagyon fontos nekünk, nélküle néha nagy bajban lennénk.

Itt már teljesen egyedül kellett ötletet kitalálni, elmondani, ami nem könnyű. Szinte nem volt olyan gyerek, aki nem akart mesélni. Néhány szülő meglepetten vette tudomásul, hogy gyermeke milyen bátor a megszólalásnál.

- A csoport képességeitől függően a történetek meghallgatása után egy-két eseményt el is játszottunk, vagy állóképben/képsorban bemutattunk.

Hírnök jó (az udvari bolond érkezik): Eltűnt a tó!

- Megkértük a gyerekeket, lépjenek a várlakók szerepébe, és térjenek nyugovóra a várban (*székekkel jeleztük*). Míg csukott szemmel feküdtek, eltűntettük a tavat halastól, mindenestől. Az udvari bolond szaladt be rémülten és ébresztgette a várlakókat, mondván, hogy kiszáradt a nagy halastó, jaj, mi lesz!?! Réműlt keresgélés kezdődött, szerepben maradva tették ezt.
- Távolról egyszer csak a boszorkány diadalmas kacaja hallatszott... A boszorkány bábbal (*nagyon hálás szerep, nem könnyű nem túljátszani*) jelezve szerepemet elmondtam, hogy hallottam az esőző varázslatról, ezzel felmérgettek. Sose adom vissza a tavukat! Egyetlen dologgal lehetne csak visszaszerezni, de azt nem árulom el.

Itt néhányan le akarták rohanni a boszorkányt, kardot rántottak, de szerencsére az udvari bolond lecsillapította őket, mondván, hogy erőszakkal nem jutunk semmire, attól nem kapjuk vissza a tavat.

Mit tegyünk?

- „Hazatérve” megegyeztünk abban, hogy meg kellene tudni a boszorkánytól, hogy mi az az egyetlen dolog, aminek a segítségével visszakaphatjuk a tavat.

Az információ megszerzésére számtalan javaslat volt (kínozzuk meg!... anyuka elpirult...), de végül megegyeztünk abban, hogy furfanggal (elmondjuk, hogy neki is segíthetne a tó), ígérettel (nem használjuk az esőbotot) a lelkére beszélünk.

Fórum-színház: Győzzük meg a boszorkányt!

- Néhány bátor önként vállalkozó felkészítés után elindult a meggyőzésre. (Volt csoport, ahol mindenki menni akart, velük egész csoportos improvizációval játszottuk.)
- A boszorkány hosszas huzavona után elárulta (*az hatott rá, hogy ha ő bajba kerül, akkor megengedjük, hogy a tó segítségét kérje*), hogy egy varázsport kell a tómederbe szórni. De ahhoz, hogy hatékony legyen, minden várlakónak bele kell dobni valamit, ami az övé, és nem sajnálja odaadni. Ha sikerül, megered az eső, visszatér a tavunk. Megígértük.

A varázspor receptje – Kötött mondatkezdéssel

- Minden várlakó elmondta, hogy ő mit tesz a varázsporba.
„Teszek bele... (mennyiség)... (egy rá jellemző dolgot).” És látványosan beleszórta a tó helyére.
Nagyon sok jó ötlet született: az egérke adott egy falatot a sajtjából, a királylány egy gyémántot a gyűrűjéből...
És vártuk az esőt...

Trópusi vihar című játék

- Ekkor megkértem a szülőket, hogy segítsenek nekünk az esővarázslásban.

Sokan rögtön, néhányan kis rábeszélésre jöttek is. Volt, aki arra se. Biztos bánta később, mert a gyermeke szomorúan vette ezt tudomásul. Vajon otthon játszik-e?

A gyerekek csukott szemmel ültek körben, a szülőkkel pedig eljátszottuk a Trópusi vihar című játékot (nagyon élvezték), és lőn eső! Közben a tavat is visszavarázsoltuk, öröm, siker, mosolyok!!!

Tánc a tó körül... Ládazárás

- Halak, várlakók, szülők együtt ropták...
Még egy búcsúajándék bújta meg a ládában (emléklap az udvari bolondtól), majd fájó szívvel bezártuk a ládát – ígéretünk szerint csak szeptemberig.



A három év alatt több mint 150 gyerekekkel játszottunk. A foglalkozásokon készült fotók hétről-hétre felkerültek az iskolai folyosó egyik faliújságjára, ott nézegették érkező szülők és gyerekek.

Sok mindent megtapasztaltunk a tíz hét alatt, sok örömet adott a játék. Voltak egyre bátrabbá váló gyerekek, volt, aki csendes figyelő maradt, de otthon mindent elmesélt, volt, aki először sírva jött, aztán utolsó alkalommal nem akart hazamenni, volt, aki óvodásként járt hozzánk, de most harmadikos már és a testvérét hozta, de maradni akart. És jó volt a gyerekektől olyan visszajelzéseket hallani, mint amit az alcímben idéztem.

A legnagyobb sikernek mégis azt érzem, hogy amikor ezek a gyerekek szeptemberben megérkeztek, érezhetően magabiztosabbak voltak, bátrabban jöttek. Megálltak a képeikkel díszített faliújság előtt, beszélgettek a tavaszi élményekről, örömmel szaladtak hozzánk. Biztonságot adott nekik az ismerős közeg, hogy ott voltunk –, ismerős volt minden.

És azt is mesélték aztán az elsős kolléganők, hogy varázsladás játékokat játszottak szünetben.



**Kuszmán Nóra foglalkozása óvodásokkal a Színház-Dráma-Nevelés programjában.
Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2009. november 14. Fotó: Maki**

Gondolatkövetés

Telegdy Balázs könyvismertetői

Demeter Lázár Katalin: Játszótárs

Drámajátékok és kreativitás a fejlesztőpedagógiában / 5-10 éveseknek

Geobook Hungary Kiadó, 2008

Amennyire én látom, a drámapedagógiáról szóló szakmai tárgyalások alapvetően kettős irányúak: egyrészt önmaga értelmezéséhez különböző szak- és tudományterületekhez fordul segítségért, hogy a gyakorlata során felhalmozódott kérdésekre válaszokat találjon, másrészt folyamatosan keresi alkalmazási területeit, ahol termékenyítően tud hatni. Demeter Lázár Katalin szakmai terepe a fejlesztőpedagógia, saját bevallása szerint a drámajátékok kiegészítik, gazdagítják fejlesztő-nevelő munkáját. Nevelési célja, mint írja „részképesség-zavarok fejlesztése, az egész személyiség – az értelem, az érzelem, a fizikum, a jellem, a készségek és képességek – harmonikus és differenciált fejlesztése.” Gyakorlata szerint a drámapedagógia leginkább a „feladatot és személyes élményt egy szituációba integráló fejlesztés” területén alkalmazható a leginkább, ahol a gyerekeknek lehetőségük van pszichés és kapcsolati konfliktusaik megjelenítésére. Ez tehát az a szakmai alapállás, ahonnan a drámapedagógiához közelít, és ebből adódik a kötettel kapcsolatos elvárás is: mennyiben járul hozzá ahhoz, hogy a fejlesztőpedagógus szakma a lehető legtöbbet profitáljon a drámapedagógia tapasztalataiból? Ez így persze igazságtalanul nagy elvárás lenne a könyv egészével szemben, hisz Demeter a könyv alcímében és bevezető fejezeteiben is következetesen drámajátékokról, gyakorlatokról beszél, tehát elvárásainkat is erre a területre illik korlátozni, mégsem kerülhető meg teljesen a drámapedagógia és a fejlesztőpedagógia egészének összevetése, annál is inkább, mert a kötet tíz fejezetéből négy bevezető fejezet érinti ezt a témát, és kíván tágabb perspektívát adni olvasóinak. Leginkább a *Gondolatok a drámapedagógiáról* című fejezet hivatott a távlatok, összefüggések megteremtésére, és sajnos itt futottam lépten-nyomon olyan megállapításokba, amelyek a lehetőségekhez képest inkább szűkebb utakat jelölnek ki, minthogy felcsillantának a dráma gazdagságát. Bár nem vagyok híve az egyes mondatokkal kötözködő, sokszor öncélú kritikának, most mégsem tehetek mást, mert summás kijelentések, definíciók sorjáznak, néha tévesen, máskor hiányosan vagy félreérthetően, és mindazok számára, akik ebben a kötetben találkoznak először a fogalmakkal, ezek félrevezetők lehetnek. Kezdjük a dráma szó jelentésbővülésének, pedagógiai jelentésének meghatározásával. „Egyrészt a nevelés elmélete, másrészt a nevelés megvalósulása jelölésére szolgál”, írja, számomra értelmezhetetlen módon, mert valami mindenképp hiányzik, hisz így a nevelélméletnek és magának a nevelésnek a megnevezését kaptuk. A gond az, hogy a későbbiekben sem kapunk további kiegészítést, támpontokat, már csak a drámajáték és a drámapedagógia meghatározásáról lesz szó. Azt gondolom, hogy egy játékgyűjteménynek nem feltétlenül kell a dráma meghatározását megadnia, sokan nem bíbelődnek ilyesmivel, és feltehetően nem is kérnék számon sokan, de ha már a szerző szükségét érezte ilyesfajta általános bevezetőnek, érdemes lett volna legalább a használatban előforduló kifejezéseket megemlíteni, beépíteni meghatározásába, mint például pedagógiai módszer, művészetpedagógiai tevékenység stb. és ezek különböző kombinációi.³ Szintén pontatlan és hiányos a drámapedagógia meghatározása, mely szerint „azt a művészetpedagógiai tevékenységet jelenti, melynek alkalmával a dráma és a színház eszközrendszerének segítségével, folyamatos együttlét során nevelünk gyermekeket, felnőtteket.” Ismét hiányérzetem van, és pontosítanék. A dráma és a színház mellett több más szakterület, tudományág eszközeinek segítségével, de legalábbis a pedagógiát nem hagynám ki a sorból. Másrészt a drámapedagógia nem annyira tevékenységet, mint inkább módszer-együttest, szemléletet, esetleg a tevékenység mögött álló elméletet, tudományterületet jelent. Végül nem érzem találónak a „folyamatos együttlét” kitéltet sem, de ez már tényleg csak kötözködés. Tovább sűrűsödik a kód egy újabb kiegészítéssel, miszerint a „drámapedagógia a XX. századi reformpedagógiák egyike” lenne. A nevelélmélet szakértői jobban értenek hozzá nálam, de véleményem szerint nem az, hogy csak egyetlen okot említsék, például azért nem, mert számos tanulási terület, tantervi modul egészének tanítására nem a legmegfelelőbb módszer. Végül Gabnai Katalin drámajátékról írott gondolatai zárják

³ Nem kérhetem számon a Kaposi László tollából származó, általam ismert egyetlen teljes magyar definíciót sem, hisz nem tudom a pontos megjelenési sorrendet, mégis álljon itt legalább lábjegyzetben. „A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.” Az idézet az alábbi kötetben található meg: Tanítási dráma – drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában, szerk. Lipták Ildikó, Educatio, 2008.

a definíciók sorát, ami ugyan meglehetősen nagy távlatot nyit, sokféle tevékenységforma beleillik, viszont a dramatikus folyamat elemei között említett megjelenítés és utánpótlás elem a legtöbb esetben nem érvényes a kötetben található gyakorlatokra.

Egy rövid bekezdés, és egy mondat foglalkozik a drámapedagógia nemzetközi és hazai történetével, ami rendjén is van, viszont ha már bekerül ez a dimenzió, nem látom értelmét a kezdőpontokat megjelölni Peter Slade, Brian Way és Mezei Éva személyében. Ha van olyan lelkes olvasó – és miért ne lenne? –, aki ezek alapján kezdené ismerkedését a drámapedagógia meghatározó személyiségeivel, messzebb jutna például David Davis, Jonothan Neelands vagy Dorothy Heathcote neve után keresve a szakirodalomban. Bolton neve is illett volna, hogy megjelenjen, amikor a dramatikus tevékenységformák négyes felosztását összegzi a szerző, itt is egy legalábbis vitatható kijelentéssel, mely szerint „A tanítási dráma célja – a tanulók meglévő ismereteinek rendszerére alapozva – a hiányzó ismeretek megszerzése és beépítése a résztvevők viselkedési kultúrájába”. Ez meglehetősen szűkös értelmezés, szerencsésebb lett volna ismeret helyett tudásról, az ismeretek beépülése helyett pedig a meglévő tudásra épülő megértési folyamatról írni.

„Milyen a jó játéklevezető, a jó drámatanár?” címmel külön alfejezet foglalkozik a tanár szerepével, ami viszont megkerülhetetlen téma egy módszertani igényekkel fellépő játékoskönyv esetében. Ehhez képest egy Steinbeck idézetet és két mondatot kapunk az elvárt tanári képességek felsorolásával. Már a cím is zavarba ejtő, ahogy az előző részben a drámapedagógia és drámajáték egymást helyettesítő, felcserélhető fogalmak voltak, most szintén kétféle minőség keveredik. Jó játéklevezető sok mindenki lehet, különösen mélyebb drámapedagógiai ismeretek például nem szükségesek hozzá, de aligha evidens, hogy egy jó játéklevezető automatikusan jól működik egy tanítási drámaórán is. Nincsen szó viszont a gyakorlatok szerkesztési elveiről, ami pedig játékoskönyv esetében szintén hasznos tudásanyag lett volna.

A mintegy háromszáz különböző típusú gyakorlat (maradjunk Bolton kategóriájánál) öt fejezetben, „a tanulási képességeket meghatározó pszichikus funkciók”, készségek, képességek szerint vannak felosztva a következők szerint: kapcsolatteremtő játékok, téri orientáció fejlesztése, verbális kommunikáció, megismerő funkciók (érzékelés és észlelés, figyelem és emlékezet, gondolkodás) fejlesztése. A gyakorlatok között találhatunk a drámatanári eszköztárból ismert szabályjátékokat, különböző képességfejlesztő gyakorlatokat és népi gyermekjátékokat. Valamennyi fejezet elején rövid összefoglalást, felsorolást kapunk a játékokkal elérendő célokról, fejlesztési területekről.

Egy új játékgyűjtemény megjelenésekor szerintem alapkérdés, hogy mit tesz hozzá az egyre bővülő hasonló könyvek kínálatához, mi a megjelentetés célja. Áttekintve a játékleírásokat tartalmazó négy fejezetet, a gyűjtemény egyik értékét abban látom, hogy sokféle területről és nagy számú forrásból származó játékok, fejlesztő feladatok kerültek egy helyre. Ez önmagában érték, hisz jelentősen megkönnyíti a pedagógusok munkáját, hasznos gyakorlati kézikönyvet kapnak a kezükbe. Indokolhatják egy játékoskönyv megjelenését a szerző egyéni praxisa, a játékok alkalmazásának új nézőpontú megközelítése, módszertani tapasztalatai is. Ebből a szempontból a legértékesebbnek a fejlesztőpedagógiában használatos feladatok gyűjteményeit érzem. Ez az a terep, ahol érezhetően otthon van a szerző, gazdagodik az egyes fejezetek elé írt szakmai bevezető, pontos feladatléírásokat kapunk, és itt található a drámatanárok általános gyakorlatához képest a legtöbb újdonság. Kár, hogy a játékleírásokból hiányzik a megjegyzés rovat, amiben megjelenhetnének az egyéni variációk és módszertani tapasztalatok. Néhány esetben nem egészen világos, hogy milyen alapon kerül egy-egy játék valamelyik fejlesztési területhez. A kapcsolatteremtő játékok között például több olyan mozgáskonzentrációs játék található (Földrengés, Árvíz, Gyors legyél!), amikor a résztvevők jellemzően nem egymásra, hanem egy adott jelre figyelnek.

„Érdekes drámajátékok, gyakorlatok nagyobb iskolás gyerekeknek” címmel kilenc gyakorlatsor leírását kapjuk. Ilyenek közlésének akkor látnám értelmét, ha módszertani megjegyzések kíséretében példa értékű óraterveket kapnánk. Legkésőbb itt lehetne például szót ejteni a bevezetőkből hiányolt szerkesztési elvekről, vagy arról, hogy kitűzött fejlesztési céljainknak hogyan tudunk a legjobban megfelelni, hogyan lehet célok és gyakorlat között összhangot teremteni, milyen csapdahelyzetek fordulhatnak elő, ezeket hogyan lehet megelőzni stb. Minderről nincsen szó, kommentár nélkül kapjuk meg a gyakorlatsorokat, tele bizonytalanságokkal, hibákkal. Csak taláломra néhány példa: csoportépítést és elfogadás fejlesztését célzó játék kezdőjátékként a gyerekeknek a csoporttagok számával nem osztható zárt köröket kell alkotniuk a játéklevezető instrukciói szerint. A kizárólag kiesésre játszható játék csoport- és korosztályérzékeny, könnyen beszerezhető a kudarcélmény a csoport egy részének, inkább való kirekesztésről szóló drámaóra példázatjátékának, mint az elfogadás erősítésének. Ettől még akár erős indítás is lehetne, ha nem a *Bumm!* című koncentrációs játék követné, feldolgozatlanul hagyva az előző játék élményeit. Ugyanennek a gyakorlatsornak a záró játéka a *Maradhatok veled?* című, amelyben a címben feltett kérdésre következetesen *nem!* a válasz. Több gyakorlatsornak nevezett folyamatleírás nem is lép fel az építkezés igényével, például a hatodik, beszédképesség-fejlesztő sor, ahol játékvariációkat, ötleteket kapunk lehetséges gyakorlatsor-

rok összeállításához, ami egyébként a konkrét gyakorlatsornál szerintem hasznosabb, kár, hogy csak két ilyen típusú keresztmetszetet kapunk. Újabb formai variáns a hetes „gyakorlatsor”, ahol már csak „motívumokat” jegyez le a szerző: „járásgyakorlatok különböző zenei értékben (...), járás dinamikai váltásokkal...” stb. Így vázlatosan lejegyezve a gyakorlati haszna megkérdőjelezhető.

Szubjektív összegzésként annyit, hogy a kötet ráirányíthatja a figyelmet arra, hogy a fejlesztő pedagógus szakma számára érdemes lenne valamiféle összegzést készíteni arról, hogy a dráma miként tudná igazán hatékonyan szolgálni szakmai céljait, másrészt megvizsgálni, hogy a náluk felhalmozódott tudásból mit tanulhat a drámás szakma. Végül: mint játék- vagy még inkább ötlettár segítség lehet a napi munkában, de ha valaki most találkozik először a drámapedagógia alapfogalmaival, fogadja egészséges kétkedéssel a kötet összegző megállapításait.

Akarsz velünk játszani?

segédanyag a tánc és dráma tanításához

Jánosiné Gyermán Erzsébet

Pedellus Tankönyvkiadó, 2008

A kötet szerzője magyar szakos tanár. Őszinte vallomással kezdi könyvét arról, hogy sokéves tanári tapasztalata ellenére mennyire nehéz volt megfelelnie drámatanárként, hogy kudarcos pillanatokon keresztül jutott el oda, hogy „többnyire tudom kezelni a helyzetet”, ahogy ő fogalmaz, ami tisztelendő szerénységre vall, hitelességet ad munkájához. Könyve öt éves drámatanári tapasztalatát összegzi egy ötödik-hatodik osztályos tanmenet javaslat és az ezt kifejtő óravázlatok formájában, egy rövid bevezetővel és egy kiegészítő játékgyűjteménnyel, irodalomjegyzékkel.

A kötet egészére érvényes általános kérdésem a következő: Hogyan és mire használhatja a gyakorló drámatanár a könyvet? Az előszó szerint a megjelenés egyik célja, hogy „segít a kezdőknek, hogy ők kevesebbet hibázzanak”, tehát az egyik célcsoport a drámában kevésbé jártas tanárok lennének. Ezzel kapcsolatos kérdésem és aggodalmam, hogy egy konkrét tanmenet és annak konkrét megvalósulási formája vajon mennyiben segítség számukra. A szerző jelzi persze, hogy csak „ötlettárnak” szánja munkáját, amiből mindenki válogasson kedve szerint, de talán pont a válogatáshoz, a tanári személyiségre, iskolára, osztályra szabáshoz kell igazán a tapasztalat és szakmai tudás. Az aggodalmam tehát az, hogy a kezdő drámatanár jellemző magatartása az ilyesféle segédanyagokkal kapcsolatban a kritikátlan átvétel, az, hogy receptet látnak a tapasztaltabb kolléga munkájában. Elképzelhető persze óvatosabb hozzáállás is, olyanoké, akik csak szemeztetnek, ötleteket merítenek, de miből is? Konkrét iskolában, konkrét tanárral és osztályával megvalósuló órákból. Ez szintén tévút lenne, hisz szerencsés esetben mind az órák egymáshoz képest, mind az egyes órák önmagukon belül építkeznek, folyamatot alkotnak, egy-egy elem átvétele, át-helyezése egy másik folyamatba megint csak veszélyes dolog. Azt állítom tehát, hogy így, ebben a formában közölni tanmenetet és óraterveket nincs értelme, valószínűleg több kárral, mint haszonnal jár.

De kezdjük az elején! – mármint a könyvet. Nem teljesen igaz, hogy megjegyzések nélkül marad az olvasó. Az előszóban kap egy tizenegy pontos listát arról, hogy mire kell odafigyeljünk az óra tervezése előtt. Ezek nagy része már egy kezdő drámatanárnak sem mondhatna újat, feltételezve, hogy valamilyen drámatanári képzésen túl van. Olvashatunk többek között a drámaszoba kialakításáról, a csoporthoz való alkalmazkodás eseteiről, arról, hogy a játékok variálhatóak stb. Ezek után következik a tanmenetjavaslat, amihez csak két megjegyzésem lenne, persze már az óravázlatok ismeretében. Az egyik: a tanmenet tartalmazza a kerettanterv témaköreit és tartalmait, de nem felel meg az integritás elvének és csak részben az egységesség elvének. Nem tűnnek fel más tantárgyak tartalmait, és a harminchat órából összesen egy esetet találtam, amikor igaz, hogy egymást követő órákra bontva, de legalább a választott történet – a Fehérlófia – összekapcsolta a drámás és táncos anyagokat. Szintén keveslem az összesen kétórányi tanítási drámaórát, ami pedig szintén lehetőséget teremthetne a művészeti ágak összekapcsolására és a tantárgyi integrációra. A másik, hogy a tanmenet fejléce formai szempontból számomra értelmezhetetlen, amennyiben az „alkalmazott játékok, gyakorlatok” mellett szerepel egy munkaformák rovat is, amelyben a frontális, kiscsoportos, egyéni és páros kifejezések szerepelnek. Nem látom be a két rovat közti különbség gyakorlati jelentőségét, másrészt úgy tűnik, hogy a hagyományos didaktikai terminológiák és a drámás kifejezések ezen a ponton nem fésülhetőek össze; például egy komplex drámaórában *definíció szerinti* frontális munkaforma szerintem nincs. Ugyanilyen kavargás van az óravázlatok fejlécében is, ami a következőkből áll: téma, cél, alkalmazott módszerek, idő és kellékek. A téma jellemzően a tanterv tartalmait, vagy azok valamilyen lebontását tartalmazza, a célok pedig a fejlesztési területeket fedik (kivéve, amikor a célok közé kerül az új fogalmak megnevezése és a téma drámás funkciója szerint a feldolgozott irodalmi anyagot jelöli). Ez egy játéksor esetében rendben is van, de komplexebb folyamatoknál kevés, ér-

deemes lenne követni a tanítási drámák lejegyzésében kialakult szakmai szokásrendet, nem az illem, hanem a tanári gondolkodás egyértelműbb megvilágítása kedvéért.

A harminchat órából összesen huszonnégy tisztán drámás anyag van. Az ide tartozó órák jelentős többsége gyakorlatsor: szabályjátékok, helyzetgyakorlatok illetve fejlesztő feladatok (például beszédgyakorlatok) sora. Általánosságban elmondható, hogy ezek az órák teljesítik a minimális elvárásokat, a témával foglalkoznak és valóban fejleszthetik a célokban megfogalmazott képességeket. Keveslem viszont a reflexiót, az új fogalmak, tanulási tartalmak tudatosítását szolgáló munkaformákat, ez, ha megtörténik, jellemző módon beszélgetés formájában. Ennek persze az egyik oka lehet, hogy a tanár mintha félne elmozdulni a komplexebb drámaformák irányába (és itt nemcsak a tanítási drámára gondolok), szinte egyáltalán nem használja például a tanári szerepbe lépés lehetőségét, így a gyakorlatok biztonságos szabályai között a munka oktatási-nevelési hatása is korlátozottá válik. Összesen öt óra van a táncos-mozgásos anyag feldolgozására, amiből négy néptáncoktatás, ebből egy órán a leánykarikázó tanítása az óra végére marad, pontosabban elmarad, mert időhiányra hivatkozva a gyerekek videón látják a táncokat, maguk pedig „egy dallam erejéig sétalépést” tanulnak. Hasonló történik a forgatóós táncanyaggal is, sőt itt azt a tanácsot kapjuk, hogy táncos képzettség nélkül ne is vállalkozzunk az anyag megtanítására. Valószínűleg igaza van a szerzőnek, és ehhez az óraszámhoz nem megfelelő táncanyagot ad meg a tanterv, feltehetően maradni kellene a körtáncoknál, rendkívül népszerű például a fiatalok körében a gyorsan sikerélményt hozó moldvai táncanyag. Összesen egy óra jut a mozgásgyakorlatokra, amihez pedig mára már jelentős segítséget adnak a tanárnak képzések, módszertani kiadványok. Az öt bábos óra jelentős részét elviszi a bábozók elkészítése (különösen a marionett bábozók készítése), ami ismét nem róható fel a tanárnak, csak annyiban, hogyha sikerült volna a bábozós tevékenységeket a drámás órákba is integrálni, ez az idő növelhető lett volna. A fennmaradó óraszámokat színházi és bábszínházi előadások elemzése tölti ki, ami frontálisan, megadott szempontok szerinti beszélgetés formájában történik, pedig a beavatós színházi programok ezen a téren fontos tapasztalatokkal rendelkeznek, lenne miből válogatni.

Végül a kötet céljaival, indokoltságával kapcsolatos alapkérdésem, és válaszom: Milyen formában van értelme drámás tanmenetnek és óravázlatoknak közölni? Úgy, hogy a kezdő drámatanárok megkapják egy gyakorlott kolléga összegzését, értelmezését arról, hogy a tánc és dráma kerettanterv és a hozzá kapcsolódó tantervi segédlet milyen szakmai elvárásokat támaszt, mindez mennyiben jelent kötöttséget és mennyiben hagy szabadságot. Másrészt mutassa fel az órák közötti és alatti építkezés elveit és az egyes tantervi tartalmak megvalósulásának sokféleségét, elemelve a variációk közötti különbségeket! Harmadrészt a konkrét óraterv mellé az olvasó kapjon bőszertani jegyzeteket tipikus hibákról és megoldásairól! Ha én frissen végzett drámatanárnak lennék, aki most kezd drámát tanítani, ezeknek látnám hasznát.



Tréning pedagógusoknak Csabai Flóra vezetésével a Színház-Dráma-Nevelés programjában. Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2009. november 14. Fotó: Maki

Európa Budapesten

Bethlenfalvy Ádám

Novemberben a Magyar Drámapedagógiai Társaság meghívására a Színház-Dráma-Neveléssel párhuzamosan Budapesten tanácskoztak az IDEA⁴ európai tagszervezeteinek képviselői.

A világszervezet öt kontinens drámapedagógiával, színházi neveléssel és színjátszással foglalkozó szervezeteit fogja össze, képviseli nemzetközi szinten. A földrajzi távolságok és a tagszervezetek tevékenységének különbözősége miatt az IDEA tagjai fontosnak tartották, hogy erősödjenek a regionális kapcsolatok, élénkebb együttműködés legyen egy-egy kontinens országai között.

Ezzel a szándékkal hívta össze 2006-ban az európai tagokat Frankfurtba a német iskolai színjátszással foglalkozó szervezet, a BVTS (náluk a színjátszás választható tantárgyként szerepel a tantárgyak között), és azóta önálló hálózatként működnek együtt az európai tagok az IDEA-n belül.

2007-ben Viterbóban volt egy meglehetősen „utolsó pillanatban” szervezett tanácskozás, erről olyan későn érkezett információ, hogy személyesen nem, csak leírt, elküldött javaslatok formájában tudtuk képviseltetni magunkat. A 2008-as dániai tanácskozáson ketten (Kaposi László és Bethlenfalvy Ádám) képviselték az MDPT-t. Itt a hálózat szervezőbizottságába választották egyesületünk nemzetközi ügyekkel foglalkozó küldöttét, és pozitívan reagáltak a résztvevők a 2009-es tanácskozás megrendezésére tett ajánlatainkra.



A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ Csontketerc című foglalkozása az IDEA Europe tanácskozás résztvevőinek. Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2009. november 13. Kaposi László felvétele

A 2009-es budapesti tanácskozás sikerét már az is jelezte, hogy meglehetősen sokan képviseltették magukat, tizenhat ország 28 küldötte vett részt a november 12-én, csütörtök délután kezdődő és 15-én, vasárnap délben záródó összejeövetelen. Szervezőként három fontos cél megvalósítását tűztük ki célul. Az

⁴ International Drama/Theatre and Education Association (Nemzetközi Drámapedagógiai és Színházi Nevelési Társaság)

egyik a magyarországi – nemzetközi összehasonlításban is meglehetősen színes és erős – drámapedagógiai helyzetkép bemutatása, a másik a termékeny tanácskozás kereteinek megteremtése, amelyből konkrét projektek, együttműködések születnek. A harmadik pedig az volt, hogy a magyar drámapedagógusok is képet kaphassanak arról, hogy a szakterületükön mi is történik Európában. Ez utóbbi célunk a szombati nap során rendezett nemzetközi fórum keretében valósult meg, ahol minden országból egy-egy ember öt percben beszámolt egy olyan projektről, tevékenységről, amely szerinte fontos eredménye az általa képviselt szervezetnek. Ez a része a programnak nyilvános volt – a továbbiakban arról számolnánk be, hogy mi történt a zárt ajtók mögött.

Ezeknek a tanácskozásoknak az a veszélye, hogy leginkább formai dolgokról, ügyvitelről folyik a beszélgetés, és kevés tartalmi döntés születik. Ennek elkerülése végett a szervező bizottság igyekezett a korábban megállapított szabályokat időben közzétenni, a napirendhez hozzászólásokat, véleményeket gyűjteni. A tanácskozás főbb programpontjai, döntései:

- A résztvevők bemutatkozása: több olyan országból érkeztek idén a tanácskozásra, amelynek szervezetei eddig nem voltak aktívak az európai hálózatba. Csehország, Törökország és Írország drámapedagógiai társasága eddig nem jött el a hálózat tanácskozására, mellettük itt voltak még küldöttek Angliából, Boszniából, Finnországból, Franciaországból, Görögországból, Hollandiából, Horvátországból, Izlandról, Németországból, Norvégiából, Svédországból, Szerbiából és természetesen Magyarországról. A szervezetek a program elején mutatták be azokat a projektjeiket, amelyekre az IDEA Europe logóját, eszmei támogatását kérték.
- Fontos programpont volt a jövőbeni lehetséges projektek megbeszélése. A konkrét javaslatok mellett – az MDPT két ilyenrel is előállt: az egyik három téma kapcsán nézné meg, hogy milyen megoldásokat alkalmaznának különböző országok drámatanárai, míg a másik egy európai színházi nevelési tanácskozás összehozását célozná meg – feltérképeztük azokat a szakmai területeket, amelyek érdeklik a különböző szervezetek. Ez azért is bizonyult hasznos tevékenységnek, mert kiderült, hogy milyen sokféle lehetőség vár megvalósításra, egy hasznos adatbázis alakulhat ki, amelyből a jövőben könnyebben kereshetnek partnert maguknak a hálózat tagjai.
- Fontos kérdés volt az Európai Unió különböző szerveivel, a különböző területek civil szervezeteit összefogó platformokkal való kapcsolat. Egyértelműnek tűnik: annak érdekében, hogy a drámapedagógia nagyobb elismertséget szerezzen, és több forrás irányuljon erre a területre, fontos képviselnünk magunkat és felszólalnunk a különböző fórumokon. A különböző lobbik miatt még így sem biztos, hogy látható eredménye lesz a fellépésnek. Az ára azonban egyértelmű problémát jelent: nincs olyan forrás, amiből fedezni lehetne küldötteink költségét, az eddig ezeket vállaló szervezetek (a brit és a holland non-profit szervezet) nem bírják tovább finanszírozni.
- Szóba került a többi kontinens hálózatával fenntartott kapcsolat, és az IDEA tagjai közötti kommunikáció nehézsége. Többen hangoztatták: figyelniük kell arra, hogy az európai hálózat hatékonyabb működése ne szorítsa ki a szélesebb körű nemzetközi együttműködést.
- A jövőre Braziliában megrendezésre kerülő kongresszusról az oda kijutó szerencsések naplók segítségével tájékoztatják azokat, akik otthon maradnak. Ez azért is hasznos, mert olyan mennyiségű program lesz a kongresszuson, hogy azt képtelenség néhány embernek átfognia.
- 2013-ban Franciaország rendezi a világkongresszust. A tanácskozáson hárman is képviselték a francia szervezetet. A francia küldöttek jelezték, hogy szeretnék, ha a színház és a nevelés kapcsolatának nem csak a francia modellje jelenne meg ezen a konferencián, hanem tere lenne más megközelítéseknek is. Nekünk is tudatosan kell készülnünk erre az eseményre, hiszen az egy fontos lehetőség, hogy széles körben ismertté váljanak a magyar drámapedagógia értékei.
- A hálózat eddigi szervező bizottsága egy újabb évre bizalmat kapott. Az év közben inaktív olasz bizottsági tag visszalépett, és helyette a szerb CEDEUM képviselőjét választották a szervezők közé a résztvevők. A következő tanácskozás megszervezésére többen is jelentkeztek. Az írásban beérkező ajánlatok közül a hálózat tagjai fognak választani a következő hónapokban.

Fontos volt számunkra, hogy a hozzánk látogatók a rendelkezésükre álló rövid időben minél szélesebb körben nyerhessenek betekintést a magyar drámapedagógia aktuális helyzetébe, azon belül értékeibe. Az első estén a Kerekasztal saját élményű, angol nyelvű színházi nevelési foglalkozásán vehettek részt, másnap az idei Weöres Sándor Színjátszó Fesztivál legjobb előadásai közül láthattak néhányat, végül pedig drámaórákat láthattak, különböző korosztályokkal.

Az értékelő lapok és az azóta érkezett egyéb visszajelzések alapján a tanácskozás egyértelműen sikeresnek tekinthető. Egyetlen dolgot hiányoltak néhányan, azt, hogy nem volt idejük városnézésre. Ezt a kritikát

nyugodt lelkiismerettel tudomásul vesszük, és reméljük, hogy vendégeinknek lesz kedve máskor is visszajönni hazánkba.

A tanácskozás ránk eső költségeit a Nemzeti Civil Alaptól elnyert pályázati pénzből tudtuk fedezni.

A színházi nevelésről a színészképzés kapcsán

Kaposi József

A Magyar Színházi Társaság (elnök: Csizmadia Tibor) 2009-ben egyik feladataként azt jelölte meg, hogy – a korábban jóváhagyott előadó-művészeti törvénnyel összefüggésben – áttekinti a felső- és középszintű színészképzés helyzetét. A témában két írásos anyag született: az egyik a MASZK elnöksége által készített, a másik pedig az alábbiakban közölt.

1. Kiindulópont

A színészképzést nem lehet – és nem is érdemes – csak önmagában vizsgálni, összefüggésbe kell hozni mindazokkal a társadalmi, kulturális, oktatási és gazdasági folyamatokkal, amelyek a jelenünket meghatározzák. A téma elemzése szempontjából kiemelten fontos alapelvek:

- a) A jelenlegi alkotmányos keretek mind a szabad iskolaalapítást, mind a szabad iskolaválasztást biztosítják az állampolgároknak, továbbá a modern, jóléti (szolgáltató) állam az iskolarendszerű közoktatás és felsőoktatás területén mind szélesebb társadalmi csoportok számára biztosít hozzáférést. A folyamat háttérét többek között a demokratikus elvek gyakorlati alkalmazása, a méltányosság érvényesítésének szándéka, valamint a munka világának újabb és újabb kihívásai adják. Mind általánosabb jelenséggé válik egyéni és közösségi szinten is az élethosszig való tanulás szükségessége.
- b) A tanulás (szakmai képzés) egyre kevésbé csak egy szakterület speciális fogásainak elsajátítását jelenti, hanem olyan kompetenciák (problémamegoldás, kooperativitás, tervezés, koordinálás stb.) és attitűdök (pl. kíváncsiság, meglegedettség, öröm) kialakítását, fejlesztését is, amelyek az egyén számára további „tudások” feltételeiként funkcionálnak. Az új tudásemelvények szerint legfontosabb a tanulásnak mint tevékenységnek az elsajátítása, hiszen ennek van a legnagyobb transzfer hatása a személyiség egészére.
- c) Az állam által támogatott iskolarendszerű oktatás a tudáshoz való széleskörű – anyagi és kulturális javaktól nem függő – hozzáférés egyik legfontosabb garanciális eleme, miközben az egyének oldaláról nélkülözhetetlen szocializációs terepként is értelmezhető, hiszen pl. az együttműködési készség, tolerancia, empátia, szolidaritás ebben a tanulási közegben ismerhető meg és gyakorolható.
- d) Az oktatásügyi kiadások fokozatos növekedésével, valamint a tudásgazdaság kiépülésével párhuzamosan mind fontosabbá vált minden ország számára a közoktatás hatékonysági és eredményességi indikátorainak vizsgálata. E kihívásra számos ország azzal válaszolt, hogy az akkreditációs eljárásokba mind több minősítési garanciát épített be, továbbá a folyamatok ellenőrzésére ismétlődő mérési rendszereket vezetett be, illetve új funkciókkal ruházta fel, különösen a tanulmányokat záró vizsgákat.
- e) Az oktatás tömegesedése, a változó munkaerőpiaci viszonyok egyre kevésbé teszik értelmezhetővé és szükségessé az egyéni oktatási utak (központi) korlátozását, valamint a végzettséghez kötött elhelyezkedési garancia biztosítását, mivel egy munkavállaló élete során többször is „átképezendővé” válik, így bármilyen, az iskoláztatás során megtanult ismeret, elsajátított képesség rövid vagy hosszútávon éppúgy hasznosulhat, miként elavulhat.
- f) Demokratikus és plurális viszonyok között a színházba járás (és a színházcsinálás) nem kiemelt ideológiai és propagandisztikus állami feladat – miként a diktatúrák többségében –, hanem, jobb esetben a kollektív kulturális kánon és értékek (normák) átadásának színtereként (művészszínház), vagy a tömegszórakoztatás egyik formájaként (üzleti színház) funkcionál.
- g) Fel kell a színházművészetnek készülni arra az időszakra is, amikor nem az iskolák (tanárok) belső kényszerből adódó, vagy kötelező közönségszervezése lesz a domináns, hanem azoknak a rétegeknek a színházba járási szokásai, amelyeket a köz- és felsőoktatási intézmények kinevelnek.

- h) Kiemelt szerepe van a különböző iskolafokokon változatos formákban történő színházi nevelésnek, mert a jövő színházlátogatóit elsősorban a mai köz- és felsőoktatás keretében lehet kinevelni, hiszen akit itt megérint a színház világa, az egész életen át – laikusként is – fogyasztója, élvezője lehet az előadásoknak.
- i) A színházi nevelés hosszú távú érdekei azt igénylik, hogy a köz- és felsőoktatásban mind szélesebb körben jelen legyen a drámai-színházi nevelés. Ez a közoktatás terén több dolgot jelenthet: egyrészt önálló tantárgyat/kat (dráma és tánc modul, dráma és/vagy színháztörténet, zenei, mozgás- és beszédgyakorlatok stb.), másrészt önálló művészetoktatást (színháték tanszak). Továbbá (hivatásos) színházi előadások megtekintését, drámapedagógiai módszerek alkalmazását a különböző órákon, valamint iskolai színi előadások létrehozását diákokkal. A felsőoktatás keretében pedig azt igényli, hogy mind szélesebb körben már a BA szakaszban is fel lehessen venni drámával, színházzal kapcsolatos tanegységeket, továbbá az eddig jóváhagyott MA szakok (drámapedagógus, színháték-tanár) mellett újabb képzések jelenjenek meg (pl. színházpedagógia).



A Keleti István Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Művészeti Szakközépiskola gálaműsora.
Budapest, Kolibri Színház, 2007. június 6. Császár Réka felvétele

2. A helyzet és az egyre „sötétebb” jövő

Az elmúlt évtized jogszabályi változásai és az oktatási kormányzatok különböző intézkedései minden iskolafokozatban és iskolatípusban megerősítették a színházi és a drámai nevelés helyzetét (lásd 2007-es anyag). Sajnos az utóbbi évek – kizárólag költségvetés-szemléletű intézkedései (normatívák csökkenése, óraszámemelés, a drámaérettségi súlytalanítása, a dráma OKTV megtorpedózása, az alapfokú művészeti oktatás helyzetének romlása) – a korábbi „felszálló ívű pályáról” egy „leszálló ívű pályára” kényszerítették a színházi nevelést. Ennek hatásai persze még most nem látszanak, de a tendenciák hosszú távon nagyon kedvezőtlenek lehetnek, hiszen folyamatosan szűkülnek azok a kényszerek és lehetőségek, amelyek az általános és középiskolai diákokat az értékes (művész) színház irányába orientálnak.

A felsőoktatás terén történő változások (bolognai rendszer, a felsőfokú drámatanárképzés hiánya) is a folyamatok rossz irányba történő módosulásáról tudósítanak.

Ha e téren sem sikerül pozitív változásokat elindítani, akkor a két rosszirányú folyamat (alap- és közoktatás valamint felsőoktatás) eredőjeként néhány év múlva tragikus helyzet alakulhat ki. Például azt jelentheti, hogy jelentős mértékben csökkenhet a művészszínházaknak közönsége.

3. A túlképzésről az alapelvek tükrében

A felsőfokú színészképzés központi intézményi és számbeli (adminisztratív) korlátozása gazdaságilag (és szakmailag?) talán kívánatos dolog lenne, de számos további problémát vetne föl. Egyrészt arra kényszerítenék a szűkre szabott kapacitásba be nem kerülő diákokat, hogy határon túl szerezzenek ilyen végzettséget magyar vagy más európai nyelven. Azért is meggondolandó a szűkítés, mert annak is megvan a veszélye, hogy az Európai Unió valamely országának felsőoktatási intézménye hozzon létre itteni képzési helyeket, amelyek a jelenlegi jogszabályi előírások szerint nem igényelnek hazai akkreditációt. (Az ott kiadott bizonyítványok meg egyenértékűsíthetők!) A kiképzettek száma így ténylegesen nem csökkenne, legföljebb az itthon tanítással foglalkozó művészeknek jutna kevesebb munkalehetőség. Továbbá egy ilyen korlátozás gátat szabhatna az olyan új kezdeményezéseknek, amelyek új alapokra kívánják helyezni a jelenlegi színészképzési formákat, mert a változó színházi közizlés és gyakorlat állandó új kihívásként jelenik meg. De azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a korlátozás nyomán könnyen azt a vádat is meg lehetne fogalmazni, hogy a most „kapukon belül lévők” ezzel az intézkedéssel ki akarják szorítani a többieket, a potenciális riválisokat a versenyből.

A középfokú iskolarendszerű színészképzés jelenleg legalább négy-öt funkciót ellát. Egyrészt általánoságban fejleszti az ott tanulók önismeretét, amely a későbbi, megalapozottabb pályaválasztási döntést segíti elő, másrészt „átzilipelést” biztosít az iskolából a munka világába. Továbbá felvételi előkészítő funkcióval is bír (a tisztességesebb helyeken általában megfizethető áron), hiszen számosan ebből a képzési formából kerülnek be a felsőfokú színészképzésbe, vagy más humán, művészeti felsőoktatási intézménybe. E képzési forma biztosítja néhány színház számára a stúdiós utánpótlást, amely a futó darabok kisebb szerepeinek ellátásához szükséges, illetve alapfunkcióját is ellátja, mivel az ún. csoportos színészek iránti munkaadói igényeket is kielégíti. (Sőt, számbelileg annak többszörösét is!) A végzetek közül többen valamilyen – a hivatásos képzést nélkülöző – színházi munkakörbe kerülnek (szervezők, sűgők, asszisztensek stb.), illetve kommunikációs képességeik révén számosan mennek pedagógus pályára, valamint sokan kerülnek a média és kulturális szolgáltatóipar számos területére is.

Az e területen történő túlképzés – ha a pályára kerülés oldaláról vizsgáljuk – kétségtelen. De ha nemcsak ezt az egy indikátort nézzük, hanem a fentebb említett funkciókat is, akkor már nem ilyen egyértelmű a helyzet. Különösen akkor nem, ha az itt folytatott tanulmányok transzfer hatásait is nézzük (pl. empátia, szolidaritás, memóriafejlesztés), és azt is figyelembe vesszük, hogy az, aki középiskola után színész akar lenni, azt nehezen lehet szándéka ellenére jó cipőfelsőrész-készítőnek vagy ápolónőnek kiképezni. Legföljebb az iskolát és a tanulást lehet vele végleg megutáltatni. Belátható az is, hogy a középfokú színészképzés központi korlátozásával a színházi szakma csak veszhet – akár állásokat is –, hiszen a végzett színészek, rendezők közül számosan közreműködnek az itt folyó képzésekben, továbbá az egész színházi nevelés szempontjából is ésszerűtlen, mivel az itt végzetek potenciális színházlátogatók (lehetnek) lesznek, tehát hosszabb távon inkább hasznot hoznak, sem mint kárt okoznának.

4. Feloldás: képzésbővítés minden szinten és a minőségi garanciák rendszerének kiépítése

Ahhoz, hogy a színházi nevelés területén a jövőben is tömegesen legyenek a művészszínház iránt érdeklődők, az alapoktól kezdődően a kapacitások bővítésért kellene mozgalmat indítani, lobbizni, mert a színházszeretet csak a kötelező iskoláztatás során és nagyon változatos keretek (differenciált tanítási utak) és formák (színházcsinálás és -látogatás) között alakítható ki. Ehhez a munkához minél több, a felsőoktatás által jól kiképzett szakember szükséges.

A felsőoktatás területén a minőségi garanciákat az akkreditációs követelmények (végzettség, publikációk, nemzetközi megmérettetés) további szigorításával, és a valódi versenyhelyzet megteremtésével lehetne biztosítani.

A középfokú képzésnél is szigorítani lehetne, kellene azokat a személyekhez kötődő előírásokat (végzettség, gyakorlat, egyéb kvalifikáció, alkalmazási forma) és tárgyi feltételeket (pl. színházterem, gyakorlóhely), amelyek megléte szükséges az iskolarendszerű működéshez. A minőségi tartalmi munka és az eredményesség mérésének érdekében meg kellene határozni a képzési folyamat indikátorait, továbbá a tantervi és a kimeneti szabályozás együttes fejlesztésére lenne szükség. Ennek keretében ki kellene dolgozni tantárgy szinten a különböző évfolyamokon elvárt követelmény-standardokat, valamint a vizsgáztatás szakszerű és nyilvános kritériumait. Fel kellene külön készíteni a vizsgáztatási folyamat résztvevőit is, mert ez is része a minőségbiztosítási rendszereknek.

A minőségi garanciák tekintetében fontos szerepe lehet a képző intézmények átláthatóságának és a mind szélesebb nyilvánosságnak. A honlapokra feltett bemutató órák, vizsgák közkinccsé tétele, illetve azok mennyisége, minősége is fontos visszajelzéseket adhat az egyes intézményekben folyó munka színvonaláról.

Adomány a dévai gyerekeknek – kicsit másként

Láng Rita

A Dévai Szent Ferenc Alapítvány és Bőjte Csaba neve senki előtt nem ismeretlen. Ő az, aki a Romániában élő magyar anyanyelvű gyermekek felkarolására, taníttatására, nevelésére tette fel az életét. A dévai ház megalapítása óta 12 olyan otthont hozott létre, amelyben gyermekek élnek, családokat alkotva, nevelőkkel. Az otthonok működéséhez a román állam nagyon kevés pénzzel járul hozzá, a hiányzó sok-sok pénz legnagyobb részét adományokból pótolják, ez elengedhetetlen a működéshez. Az adományok főként élelmiszerből, ruhaneműből, játékokból, könyvekből, tanszerekből állnak. Sokan és sokfelől visznek rendszeresen adományokat Dévára, amit aztán szétosztanak a házak között. A létfenntartás természetesen az alapcél: biztosítása mindannak, amit az otthonba bekerülő gyermekek saját családjukban nem kapnának meg.

A legfontosabb cél azonban mégsem ez, hanem ennél jóval messzebbre mutató gondolat: a gyermekek taníttatása, a megfelelő tanulási körülmények biztosítása, és ami talán még ennél is nagyobb szerepet kap, kiindulópontként a kitöréshez, egy élhetőbb, sikeresebb jövő felé vezető úthoz, a tanuláshoz való pozitív szemlélet kialakítása. Hogy a munka sikeres, ezt az mutatja, hogy az otthonokban nevelkedő gyermekek 60-70 százaléka továbbtanul! (A magyarországi adatok ennél sokkal elszomorítóbbak.)

Az a program, amelynek megvalósításában 2008-09-ben részt vettem, olyasmint vitt az otthonokban élő gyerekek közé, ami csak nagy ritkán jut el hozzájuk: bábszínházat, bábjátékot, drámajátékot, zenét, a művészeti nevelés örömét.

A kezdetek

Az Alela Kulturális Egyesület a művészetek fejlesztő hatását kihasználva dolgozik gyerekekkel. Az egyesület 2008 elején megnyert egy pályázatot, amelyet a Nemzeti Civil Alap írt ki a határon túl élő magyar anyanyelvű gyermekek művészeti nevelésére. A tervezett program a *Művészetek útján az erdélyi gyerekekért* címet kapta, mivel erdélyi gyerekekhez, ezen belül a Csaba testvér otthonaiban élő gyermekekhez kívánt művészeti programokat, foglalkozásokat eljuttatni.

Az egyesület szervező csapata (Székely Andrea, Fogarasi Erzsébet, Zurbó Sándor, Gönczöl Enikő és Zurbó Péter) januárban kiutazott Erdélybe, hogy egyeztessen a programról, az elképzelésekről. Nagy örömmel fogadták őket, és természetesen az ötletet is: szeretettel várnak bennünket három helyszínen: Déván, Petrozsényban és Szászvároson, ezt mondták.

A csapat

A megvalósításban résztvevők egy fontos dologban nagyon hasonlóak voltak: ki-ki a saját területét jól ismerő, játékos kedvű, a játék erejében bízó szakember: Székely Andrea, a Kabóca Bábszínház vezetője, rendező, Érsek-Csanádi Gyöngyi, az Aranyszamár Színház vezetője, bábszínész, Szívós Károly, a Kolibri Színház bábszínésze, Gyulai Csaba zenész, Zurbó Péter, gyermekotthonban dolgozó tanár, drámapedagógus és én, tanító-drámatanárként. (És a férjem, aki ezúttal többfunkciós volt: sofőr, fotós, technikus, világosító.)

A terv

Három részből állt: vigyünk bábelőadást mindegyik helyszínre, vegyenek részt a gyerekek az előadásokhoz kapcsolódó dráma-, báb- és zenei foglalkozásokon, és tartsunk e három területet felölelő képzést a nevelőknek. Egyúttal indítsunk el egy olyan munkát, kellő segítséget adva a nevelőknek, amelynek záró részében, a júniusi gyermeknapon, az egyes otthonok gyerekei (lehetőleg a látott bábelőadáshoz kapcsolódóan) egy-egy kis színdarabbal mutatkoznak be egymásnak.

Egyeztetések zajlottak a résztvevők között, de számos kérdés merült fel bennünk: Na, de mennyi időnk lesz? És hány gyerek? És milyen életkorúak? És hány órától lehet velük foglalkozást tartani? És hol? És hány nevelő lesz a képzésen? Válaszokat vártunk az ezernyi kérdésre, de nem mindenre jött egyértelmű válasz Erdélyből. Akkor nem értettük, hogy miért. Később, amikor ott voltunk, már igen.

Úgy indultunk el, hogy az ötnapi részletes programtervet kidolgoztuk, és bíztunk abban, hogy azt meg is tudjuk valósítani. A programterv a következőképpen alakult:



Koncentráció és játéköröm. Drámajáték-foglalkozás. Égerszegi József felvétele

1. nap: utazás Dévára, egyeztetések a helyszínen
2. nap: délelőtt a Mesélő kert című bábelőadás bemutatása Petrozsényban (60'), utána játék a gyerekekkel (60'); délután: a Mesélő kert bemutatása Déván
3. nap: délelőtt: képzés a nevelőknek I. Déván (3 x 90'). Délután: foglalkozások Déván gyerekeknek az előadáshoz kapcsolódóan (3 x 80')
4. nap: délelőtt: képzés a nevelőknek II. Déván (3 x 90'). Délután: a Mesélő kert bemutatása Szászvároson, utána játék a gyerekekkel (60')
5. nap: hazautazás

A Mesélő kert Tamkó Sirató Károly verseiből összeállított előadás, amelyet Székely Andrea rendezett. Játsszák: Érsek-Csanádi Gyöngyi, Szívós Károly, zenél: Gyulai Csaba. Csodás utazás egy különös kertben, amelynek virágai, fája izgalmas, humoros, tanulságos történetekkel szórakoztatják az utazót.

Az előadás utáni játékfoglalkozást Petrozsényban és Szászvároson erősen megszabta a rendelkezésünkre álló idő: 60 percünk volt. A terv szerint egy rövid beszélgetéssel kezdődik a játszó színészekkel a látottakról, „élménybeszámoló”, majd követi egy játéksor, olyan gyakorlatokkal, szabályjátékokkal, melyeket a témára adaptáltunk, és elsősorban az együttműködés, egymásra figyelés fejlesztését szolgálták. Például: a Jut eszembe játék, asszociációk kert, mese hívószóra; Földrengés: fuss, ha virágnevet, vagy az előadás szereplőjének nevét, helyszínét hallod; Térfelosztás: egy kert virágai vagyunk, töltsük be egyenletesen a kertet...; Atomok: legyünk egy csokor virágai négyen, hatan...)

A dévai gyerekeknek tervezett foglalkozásunk már 3 x 80 perces volt, három helyszínen, forgószínpadszerűen terveztük megvalósítani.

Az első helyszín a zenéé (Károly, Csaba): hangszeres játékok, játékos hangszerek kipróbálása, az előadás zenei anyaga, a zene szerepe, közös zenélés – ezek voltak a fő elemek a foglalkozásban.

A második helyszín a báb és kézműves tevékenységről szólt (Andrea, Péter): az előadásban használt bábozókat kipróbálása, báb készítése, a látottak továbbgondolása, a mese folytatása, ehhez kapcsolódó bábjeleket (ek) készítése volt a cél.

A harmadik helyszínen a dráma és a báb volt a főszereplő (Gyöngyi, Rita): az előadáshoz kapcsolódó játékokban először a történet egy részének újrajátszása, reprodukálása történt, ezúttal nemcsak bábos, hanem drámás eszközökkel. Itt nyílt lehetőség néhány fontos drámás munkaforma (pl. állókép, gondolatkövetés, mimes játék, jelenet) és néhány, az előadásban nem látott bábos tevékenység, például a tárgyjáték tanítására. A foglalkozás második része itt is a történet továbbgondolása volt, amelyet az előbb megismert formákkal kívántunk megjeleníteni. Végül azt terveztük, hogy kitalálunk közösen egy új virágot, amely ennek a kertnek a lakója és csodás története van. A történetek kitalálása és színpadra állítása a nevelők feladata lenne (természetesen minden segítséget megadunk), mert ezeket a rövid jelenetfüzéreket kellene bemutatni a júniusi gyermeknapon.

A nevelőknek tartott képzésen két nagy területtel akartunk foglalkozni: bábos és drámás alapismereteket nyújtani a résztvevőknek sok-sok gyakorlati tapasztalat útján. Terveink szerint 6 x 90 perc állt rendelkezésünkre. A nevelőkről tudni kell, hogy 90%-uk nem pedagógus, ami akár meg is könnyítheti, de nehezítheti is a képzést.

Hát így vágtunk neki...

A megvalósítás

2008 márciusában heten utaztunk Erdélybe az Aranyszamár Színház buszával, benne az előadások kellékei, mellette rengeteg anyag az egyéb foglalkozásokhoz. És nagyon készültünk.

Megérkezve szembesültünk néhány olyan dologgal, amit csak akkor érthet meg az ember, ha ott van és látja, hogyan élnek az otthonok lakói, milyen elvek szerint szervezik az életüket. Rengeteg a gyerek, Déván közel kétszáz, jól öltözött, gondozott, derűs. Kicsi visz kisebbet, nagy fog kézen két másik kicsit és segít egy harmadiknak... és valahogy minden olyan nyugodt. Kiderült, hogy nincs – vagy nem úgy – az összes betervezett programra idő, mert a gyerekeknek délelőtt iskola, nem lehet elkérni őket, a tanulási időt délután is szigorúan be kell tartani (l. amit fent a tanulásról írtam), nincs kivétel akkor sem, ha vendégek vannak. A nevelők pedig, akikhez 10-12 gyerek alkotta vegyes életkorú *család* tartozik, csak akkor tudják ellátni teendőiket (a főzésen kívül minden az ő feladatuk), amikor a gyerekek iskolában vannak, és így nem biztos, hogy mindkét napi képzésen mindenki részt tud venni (ráadásul volt, aki más városból jött át!).

Először kiakadunk: de hát tudták, hogy jövünk... így kell szervezni?... most akkor hová, mikor? Aztán összeült a csapat és rugalmasan, ámde éjszakába nyúlóan átszerveztünk, az időhöz alakítottunk, hogy végül is minden beleférjen.

És így lett. Minden program megvalósult.

A legtöbb gyerek számára újdonság volt a bábszínház, egy csoda, látszott az arcukon. Aztán úgy játszottak, hogy alig győztünk velük lépést tartani. Kreativitásban, ötletben nem volt hiány... nem is gondoltuk volna. De hat órákor szó nélkül indultak leckét írni. „Ugye játszunk még?!”

Hihetetlen élmény volt a nevelőkkel játszani. Visszafogott, tartózkodó, kicsit bizalmatlan tekintetek, fardtak is, lenne dolguk a lakásban is. Aztán lassan megváltozik a hangulat, nevetnek, szaladnak, elkezdenek játszani és élvezik! Aztán mennek bábozni, izgalmas dolgok születnek, maguk sem hiszik, hogy mire képesek. Sosem próbálták. Játékkönyvet, bábos szakirodalmat kapnak ajándékba, hogy a megtanult anyag segítség legyen számukra. Ígérik, másnap igyekeznek eljönni, de ahhoz este, ha mind a tíz gyerek lefeküdt, előre kell dolgozni. És a többség tényleg ott van... és *talán* megpróbálja majd a gyerekekkel is, „nem is hittem, hogy tudok még így játszani”...

Miért van ott a talán? Az ott töltött időben sokat beszélgettünk, mindhárom házban, ahol jártunk. Nevelőkkel, gyerekekkel. Ha csak kicsit is, de kezdtünk belelátni az életükbe és rájöttünk, hogy az általunk kínált művészeti tevékenységek (bár érzik a hasznosságát, szerepét) idő és szakember hiányában nem tölthetnek be jelentőségüknek megfelelő szerepet. Nem vehetnek el időt a klasszikus értelemben vett tanulástól, ott, ahová a kooperatív oktatás, a korszerű technikák, a projektek kínálta sokszínűség még nem érkezett el. Furcsa kimondani, de ezek a gyerekek sok szempontból mégis gazdagabbak itthoni társaiknál. Egytől egyig udvarias, tisztelettudó. Hihetetlen összetartás, segítőkészség van bennük, durva beszédet egyszer sem hallottunk, minden apróságot értékelnek, és emellett tudják, hogy mindenért meg kell dolgozniuk, és teszik is ezt. És büszkék: nem kérnek, de köszönettel elfogadnak. Lehetne mondani, hogy ez a hit ereje, de azt gondolom, nem csak az. Csaba testvértől indul, igen (az ő karizmája páratlan), de ez az erő a közös szemléletmód és a céltudatos, szeretettel teli nevelés hatása (is) lehet. Engem, nem hívó embert is megérintett az ottani léghő a szavakkal nehezen kifejezhető hangulatával.

A folytatásban

A nevelők, ahogy idejük engedte, dolgoztak a kis előadások létrehozásán. 2008. június 1-jén mentünk újra Dévára. Ez volt a gyermeknap: a szabadság, a játék, a buli napja – egy hatalmas villában (az udvaron színpaddal!), amit egy Svédországban élő magyar bocsátott a rendelkezésükre! És az idő remek.

Csetlő-botló, de rengeteg munkát felölölő bemutatókat láttunk. Utána a Mesélő kert című bábelőadást nézhették meg a gyerekek, majd a nevelőket mentesítve egész délután játszottunk velük. Végül ajándékot adtunk: egy bábokkal teli ládát (ún. Varázsládát) kaptak az otthon lakói. Nem kell mondanom, hogy mekkora volt az öröm!

Másnap a szászvárosi otthonban Érsek-Csanádi Gyöngyi bemutatta a Bolondos világ című darabot, melyben a Meseládikó összes bábját felhasználva alakítja, játssza el a történetet. (A Meseládikó a Varázsláda „kistestvére”, óvodások számára megfelelő méretű bábokkal, anyagokkal tele. Mindkét láda a www.alela.hu oldalon megtekinthető) A szászvárosi otthonba egy ilyet vittünk ajándékba.

A folytatás folytatása – címszavakban

2009-ben az Alela újabb pályázatot nyert a program folytatásához. Három új helyszínen jártunk, és játszottunk gyerekekkel, gyerekeknek: Szovátán, Parajdon és Nyárádremetén.

Áprilisban egy négynapos út (Zurbó Péter, Farkas Szilvia és én) szólt arról, hogy mindhárom helyen több foglalkozást tartottunk korosztályi bontásban: játékokat és tanítási drámaórát is!

Ugyanazt tapasztaltuk, mint az előző alkalommal, nagy örömmel vettek részt a gyerekek minden programban. Megosztották a gondolataikat, vitáztak, ötleteltek, véleményük volt! A nevelők azt mondták, ilyenek még nem is látták őket.

Májusban az Aranyszamar Színház (Érsek-Csanádi Gyöngyi vezetésével) két bábelőadást vitt Szovátára és Parajdra: a Mesélő kert című kétszemélyes darabot kicsiknek és a Sorsokk című, Arany balladákából összeállított előadást nagyoknak. (A színház előadásairól bővebbet a www.aranyszamar.hu oldalon lehet olvasni.) Azt mesélték, hogy nagy volt a siker.

A program záróakkordjaként Mátyás Zoltán és Majoros Ági bábszínészek utaztak a Világszép Bóbiska című kétszemélyes darabjukkal a fenti otthonokba. A program ezzel zárult, de amennyiben új pályázati lehetőség adódik, folytatni szeretnénk!

A mérleg...

A folytatás azért nagyon fontos, mert ez a legtöbb, amit tehetünk: odavisszük azt, amihez értünk, amiről tudjuk, hogy fontos, amit hittel csinálunk, mert látjuk, hogy a gyerekeknek ez jó, kell. Többen is vannak, akik így gondolják, teszik ezt, mert mint mondták, rendszeresen jár ki színjátszással foglalkozó kolléganő, működik énekkar, egy debreceni fiatalember pedig visz filmeket és filmklubot tart. De még több kéne a művészeti tevékenységekből, hogy valóban ne csak szórakoztató, kikapcsoló unikum legyen egy-egy ilyen foglalkozás, hanem a fejlesztő hatás is érezhető legyen! Aki teheti, menjen!

És bár rengeteget dolgoztunk, sokat tettünk a mérleg egyik serpenyőjébe mégis úgy érzem, egyensúlyban van a mérleg. Amit én kaptam, életem egyik legnagyobb élménye volt. Ezért néha úgy érzem, a mérleg az ő javukra billen...

Arany tomahawk

Csabai Flóra

2009 nyarán került megrendezésre az első Játszószínházi⁵ táborunk Albertirsán, 6-8 éves gyerekek számára. A gyerekek fele a tanév folyamán részt vett kétszer 10 alkalommal drámajáték foglalkozásokon, a többieknek semmilyen drámás-színjátszós jártasságuk nem volt. A csoport életkorban és nemben is ve-

⁵ A Játszószínház a Kerekasztal, az első magyarországi színházi nevelési társulat 1992-től futó sorozata volt, amely lehetővé tette, hogy a foglalkozásokat megkedvelő gyerekek, fiatalok ne csak osztálykeretek között vehessenek részt színházi nevelési programokon, illetve többtanáros drámaórákon. A tanév során kéthetente tartott foglalkozások sok-sok fiatal számára váltak jelentős eseménnyé, személyesen fontossá. Népszerűek voltak a Játszószínház nyári táborai is – ezeket rendszeresen más-más településre vitte a színházi nevelés hazai úttörő csapata. A programsorozat elnevezése egyik kedves játszótársunktól származik, *Pozsár Piroskától* (aki hamarosan kétférfes családanya lesz). És a Kerekasztaltól vette át *Gabnai Katalin*, aki egyfajta tevékenység, továbbá egyidőben egy tantárgy elnevezéseként is alkalmazta az általa szervezett drámapedagógia szakirányú továbbképzéseken. Attól függetlenül, hogy szerzőnk és munkatársai részéről az elnevezés átvétele tudatos volt vagy sem, öröm, ha a Játszószínház újabb és újabb metamorfózisában működik, ha újabb feltámadása élményt jelent gyerekeknek és felnőttek egyaránt. (K. L.)

gyes volt, ez nem mindig könnyítette meg a játékvezetők dolgát. Öt napon keresztül dolgoztunk együtt, a tábori program minden elemét egy indián törzs életének kontextusába ágyazva. A három játékvezető: *Erdeélyi Boróka* tanító, *Gér Nóra* óvónő és *B. Csabai Flóra* drámapedagógus.



Elmélyült munka a játszószínházi foglalkozáson. *Csabai Flóra felvétele*

Minden reggel bemelegítő játékokkal kezdtünk, melyek zöme „A” típusú drámajáték volt. Ezeket megpróbáltuk „indiánosra” átalakítani. Lazító, hangulatébresztő, koncentrációs céllal játszottuk őket 25-30 percben.

Tízórai után kezdődött az Arany tomahawk című komplex drámaóra részeinek feldolgozása. Nem tudtunk mindig a vázlat szerinti osztásban haladni, de összességében az öt nap elegendő volt a részletes feldolgozáshoz. A foglalkozások 60-80 percesek voltak, gyakran kellett közbeiktatni mozgásos, lazító elemeket a gyerekek életkora és a hőség miatt.

Közös ebéd és egy órás szabad futkosás után (ezt az időt a játékvezetők az előkészületekre fordították) nekiláttunk különböző technikákkal a témához kapcsolódó tárgyakat készíteni. Ezeket úgy igyekeztünk kitalálni, hogy minél kevesebb (és olcsóbb) alapanyagból megvalósíthatók legyenek: színes kartonok, krepp-papír, barkács-filc, hurkapálca és néhány színes toll, csillogó flitterek, fonalmaradékok, lapos kavi-csok – ezek megtalálhatók minden óvoda, iskola háza táján.

Egyik délután kirándulást iktattunk a programba: egy közeli tanyára látogattunk, ahol lovakat és más háziállatokat is láthattak a gyerekek – közelről. A tulajdonos érdekes dolgokat mesélt a lovakról, emellett a gyerekek előzetes gyűjtésének bemutatására is itt került sor. Képeket, könyveket hoztak, amelyekből sokat megtudtunk az indiánok életéről, gondolkodásmódjáról, hitvilágáról.

Bár a szervezőkor kihangsúlyoztunk, hogy a tábor – nevével ellentétben – nem színjátékos, a szülők mégis igényeltek valamiféle bemutatót. Így az utolsó nap estjére tábortűzet szerveztünk, ahol a három indián családban dolgozó gyerekek bemutattak egy-egy általuk kidolgozott jelenetet, amelyek a foglalkozások alatt születtek. Felolvastuk az írásos anyagokat is, végül pedig a gyerekek felöltötték a hét során készített ruhájukat, fejdíszüket, kezükbe vették a tomahawkjukat, majd varázsköveiket és a hangszereiket csörgetve felvonultak a szülők előtt. Végül személyre szóló emléklapokat adtunk át nekik, mi pedig sok-sok hálás, mosolygó arcot kaptunk cserébe.

Egy kérdés gyakran hangzott el: Mi lesz a jövő évi tábor témája? Úgy érzem, ez a legnagyobb dicséret.

Kontextusépítés

(a törzs)

1. Belső képek

Egy kép fogadja a játzókat, rajta indiánok tábora látható. Magnórol dobszó hallatszik.

Megkérjük őket, hogy csukott szemmel képzeljenek el egy képet magukban a törzs életéből. Kis idő múlva lehalkítjuk a zenét. Néhányan mondják el, mit láttak!

2. Kellékhasználat

Székekből, pokrócokból, lepedőkből állítsuk fel a tipiket, a jellegzetes sziú sátrakat! Közben mindinkább többes szám második személyben kezdünk beszélni a mi törzsünkről, a mi sátrainkról stb.

3. Csoportalakítás

A sziúk családjaikkal éltek a tipikben. Fialok, idősek, harcosok, asszonyok egyaránt.

„Hogy megtudjátok, ki melyik családhoz tartozik, el kell haladnotok a törzsfőnök előtt, aki a családokat talizmánját akasztja a nyakatokba!” (3 családot alkotunk jelek segítségével)

4. Szerepbelépés

A családok felkészülés után bemutatkoznak. Elmondják, milyen korú és nemű tagjaik vannak. (Kössük ki, hogy a legfiatalabb családtag se legyen 10 évesnél fiatalabb. A családhoz tartozó kisebb gyerekekről csak szóban számoljanak be.)

5. Állóképek

Minden család mutasson egy képet a mindennapi életükből! A többi csoport KÉPALÁÍRÁST készít hozzá, majd a tabló megmozdul. Ekkor lehet módosítani a címet. A tanár és a nézők kérdésekkel segíthetik a szerep megformálását.

6. Gyűlés

A tanár Fekete Bölény törzsfőnök szerepében, a gyerekek az előző családok tagjaiként vesznek részt a törzsi megbeszélésen.

A törzsfőnök elmondja, hogy fogytán van a hús, kemény, hideg tél vár rájuk, ezért a tél előtti nagy vadászatra kell felkészülniük. Ez az utolsó lehetőség, hogy húst szerezzenek.

(Derüljön ki, hogy a törzsfőnök határozott, a törzs érdekét tartja szem előtt. A törzsnek vízre, fára és húsról van szüksége; szerepből kérdezve tudatosítsa, hogy miért. Mutassa be, utaljon rá, hogy a törzs legfontosabb talizmánja egy arany tomahawk.)

A gyűlés végén megkéri a népet, hogy járják el közösen azt a táncot, amellyel a jó szerencsét vonhatják magukhoz az útra.

7. Rítus

A szerencsehívó tánc kitalálása, ritmushangszerekkel kísért előadása.



Kontextusépítés

(törvények)

Színházi jelenet (több tanár esetén)

Mit jelent a törzs életében a tomahawk? Mikor kerül veszélybe a birtoklása? Hogyan tiszteli a népet? A szomszéd törzsek is bírnak valamilyen talizmánt, egymáséit kölcsönösen elismerik, tiszteletben tartják.

1. Ötlebörze

Ahhoz, hogy a törzs megéljen, működni tudjon, szükség van valamiféle szabályozásra.

Alkossuk meg a sziúk törvénykönyvét! (ld. hozzá az Indián tízparancsolatot!)

(A törvényeket foglaljuk írásba a későbbiek miatt! Legyen benne a törvényszegés büntetése is, illetve a tomahawk helyére, őrzésére, esetleges eltűnésére vonatkozó tennivalók is!)

2. Kiscsoportos munka

A sziúk nem ismerték az írást, de nagyon jó emlékezetük volt, hosszú történeteket is meg tudtak jegyezni, szinte szóról szóra. Hallgassunk meg egy-egy történetet a múltból, melyet máig mesélnek utódaiknak!

(A történet közös kitalálása, amelyet az egyik csoporttag leír. Mialatt felolvassa, a többiek le is játszanak belőle részeket. A történet példa legyen: dicsőség, vagy vereség, megmenekülés, olyan, amelyből az utódok megtanulhatnak valamit.)

Az előző napi családok szerinti csoportokban dolgozunk; a család valamely tagja vagy őse részese volt a tettnek. A bemutatás során más emberek szerepét is felveszik a játszók.)

3. Szobrok

Párokban kell a felsorolt tulajdonságokra szobrot alkotni úgy, hogy a címet csak a szobrászok tudják. Végül a szobrok kitalálják, hogy ők, maguk milyen tulajdonságot mutatnak be (*pl. parancsoló, gondoskodó, kétségbeesett, tanácstalan, bátor, bosszús, töprengő, aggódó*). Később cserélnek.

4. Szerep a falon

A bemutatott tulajdonságok közül melyek azok, amelyek egy jó törzsfőnököt jellemeznek? (Magyarázzuk meg a szavakat, ha szükséges, próbáljuk az indiános kontextusba visszahelyezni, ha a szobrászjáték során inkább mai képeket láttunk!)

Fekete Bölény ezek közül és ezeken kívül milyen tulajdonságokkal bír? Tudjuk róla, hogy jó néhány éve ő vezeti a törzset, amely ezalatt virágzásnak indult: kevesebbet háborúzunk, nem éhezünk, boldogok az emberek.

5. Állóképsor vagy némajáték

Miért kapta a törzsfőnök a Fekete Bölény nevet?

Melléklet

INDIÁN TÍZPARANC SOLAT⁶

Gondoskodj a Földről, és tiszteld minden lakóját!

Maradj hű a Nagy Szellemhez!

Mutass tiszteletet embertársaid iránt!

Dolgozz az egész emberiségért!

Segíts és szeress, ahol szükséges!

Tedd azt, amit jónak gondolsz!

Gondoskodj tested és lelked jólétéről!

Erőd egy részét fordítsd a világ jobbítására!

Légy mindig igazságos és tisztességes!

Vállald tetteid következményeit!

TÖRVÉNYEINK

Tiszteld indiántársaidat és vigyázz mindenre!

Tarts hetente egy pihenőnapot!

Mindig, mindenkinek mondj igazat! A hazugot elkergetjük a faluból!

Senki ne vegye el a másét, csak ha odaadják neki!

A harcosok ne hagyják cserben egymást!

Óvd és védj az egész törzset! Az öregekre és gyerekekre mindig vigyázni kell!

Az arany tomahawkot tiszteld, és vigyázz rá!



Bonyodalom

(az arany tomahawknak nyoma vész)

1. Egész csoportos állókép

A sziúk és homalkók területeit egy tiszta vizű folyó választja el egymástól. Mutassuk be, hogy milyen tevékenységek kapcsolódnak ehhez a helyhez? Miért fontos ez a törzs életében?

2. Tükörjáték

A homalkók – akikkel ugyan nem állunk háborúban, de barátoknak sem neveznénk őket – életében is éppen ilyen nagy jelentősége van ugyanennek a folyónak.

⁶ Forrás: www.dakota.sk (<http://href.hu/x/b6lj>) – *A szerk.*

Párokban dolgozva végezzünk a vízhez kapcsolódó tevékenységeket – egymás tükörképeként! (Fordítsunk figyelmet az arcjátékra is!)

3. Zárt végű jelenet

„Ugyan nem állunk háborúban, de barátoknak sem neveznénk őket”. Vajon miért? Mi lehet az oka a távolságtartásnak? Játsszuk el, mi történhetett a két törzs között! Tudjuk, hogy az utolsó mondat, ami a homalkó törzsfőnök szájából elhangzott, így szólt: „Jobban teszitek, ha nem léptek többé a földünkre!”

4. Egész csoportos improvizáció

A törzs a másnapi vadászatra készülvén összegyűlik a törzsfőnök sátrában, hogy megbeszéljék a teendőket. Csendesen beszélgetnek, tervezgetik az állatok becserkészését, amikor egy ör beszalad a sátorba a hírral, hogy az arany tomahawk eltűnt a varázsló sátrából.

(Néhány percig hagyjuk a játzókat szerepből reagálni a hírre!)

5. Színházi jelenet

A varázsló lázálma, melyből kiderül, hogy elvesztettük a Nagy Szellem bizalmát a homalkókkal való rossz viszonyunk miatt. Amíg nem bizonyítjuk próbák kiállításával a bátorságunkat, rátermetségünket és a békülési szándékunkat, nem lehet nálunk a talizmán, amely védi a törzsünket, egyben szerencsénk záloga.

6. Gyűlés beépített szereplő(k)vel

Szerepben maradván a vénektől kérünk tanácsot. (A tanár az előző hírhozó szerepében, a vének beépítettek.) Mit, tegyünk most? Vállaljuk-e a megpróbáltatást? Szükségünk van-e egyáltalán a tomahawkra? Tudnánk-e együttműködni a homalkókkal? Ki akarunk-e velük békülni? Mivel vehetnénk rá őket, hiszen látni se akarnak minket? Ki miben jó? Mi kell ahhoz, hogy a próbákat teljesíteni tudjuk?

(A vének ördög ügyvédjeként terelgetik a játzókat, minél több lehetőség végiggondolására.)

Egy tanáros óra esetén a gyűlést a tanár vezeti, Fekete Bölény szerepében. A törzsfőnök a próbákon nem fog részt venni, ő közvetíti a nagy szellem és a törzs között.

7. Következmények vizsgálata

Mi változna az életünkben, ha nem tennének meg mindent azért, hogy visszakapjuk a tomahawkot?

8. Álomkép

A törzs tagjai kimerülten, aggódva tértek nyugovóra. Néhányuknak fücsa álmuk volt aznap éjjel.

Két csoportban dolgozva mutassunk be egy-egy ilyen álmot! Az egyik csoport némajátékkal mutassa be, a másik találja ki, milyen hangok kísérték azt! (A két csoport egymástól függetlenül dolgozik, nem a némajátékra kell a hangaláfestést kidolgozni!)

9. Belső hangok

Gyűjtsük össze az érveket, hogy mi szól a békülés mellett és mi ellene! A varázsló sátra elé állva szerepből mondjuk ki hangosan a gondolatainkat. Többször is oda lehet menni, és az előző ellentétét is kimondhatja ugyanaz a játzó.



IV. Próbák

(összefogás a homalkókkal)

1. Gyógynövények

A játzóknak meg kell találniuk minél több gyógynövény képét, melyeket előzőleg rejtünk el a terebben (udvaron). Mindenki egyénileg keres, de összesítéskor családonként meg kell lennie legalább 30 képnek. A próba csak ekkor tekinthető sikeresnek.

2. Útjelző

A tanár egyik kezében egy tiszta vízzel teli poharat tart, míg a másik kezében lévő pohárban ecet van. A tiszta vizet tartó oldala mellett van a forrás, a másik keze mellett a hazafelé vezető út van. A gyerekek nem tudják, melyikben van a víz, illetve az ecet. A tanár egyenként hívja a gyerekeket, akik hangosan megmondják, hogy haza szeretnének-e menni, vagy szomjasak, és a forrást keresik. Odamennek mindkét pohárhoz, beleszagolnak, és elindulnak az egyik irányba. Ha helyesen döntöttek, ott maradhatnak, ha nem, kiesnek a játékból. (Ha a csoport 90%-a helyesen oldotta meg, a próba sikeres.)

3. Számoljunk együtt

A csoport körben ül. A cél, hogy elszámoljanak egyesével növekvő sorrendben addig, ahányan a csoportban vannak. Az a nehézség, hogy nem beszélheti meg a csoport előre, hogy melyik számot ki mondja, nem jelezhetnek egymásnak a megszólalás előtt. Mindenki csak egyszer szólhat meg, vagyis csak egy számot mondhat. Ha ketten vagy többen szólalnak meg egyszerre, akkor előről kezdődik a számolás, mindaddig, míg nem sikerül úgy elmondani a számsort, hogy minden számot csak egy ember mond és mindenki csak egyszer szólal meg.

4. Mocsárjárás

A játék célja, hogy minden gyerek jusson át egy képzeletbeli mocsáron úgy, hogy a lába ne érjen bele a „mocsár vizébe” (vagyis a talajra), mert akkor az lehúzhatja őt a mélybe. Két újságpapírt kap minden gyerek, s oly módon tud előre haladni, hogy először rálép az egyikre, majd a másikat maga elé helyezi és átlép rá. Az üresen maradt papírt újra maga elé helyezi, és ismét átlép rá.

A játék nehezíthető különféle akadályokkal (ezeket fának, bokroknak, alvó állatoknak stb. nevezhetjük el), amelyeket a játék során ki kell kerülni. Még nehezebb a játék, ha a játékosok egyszerre többen, esetleg teljesen egyszerre indulnak útnak. Ilyenkor még egymásra is figyelniük kell. Az újságpapír méretének változtatásával is nehezíthető az átkelés.

5. Forró szék

Meg kell győznünk a homalkó törzsfőnököt, hogy fogadják a békülésünket. Előtte találjuk ki, hogy mi mit ajánlunk föl a közeledés érdekében (a gyerekek által kitalált történeteket alapul véve).



V. Békülés

(élet békében)

Némajáték + gondolatkövetés

Az egész törzs összegyűlik, amikor az arany tomahawkot ünnepélyesen visszahelyezik a varázsló sátrába. (A tanár a törzsfőnök szerepében.) Akire a törzsfőnök rámutat, kimondhatja, mi jár a fejében e fontos esemény kapcsán.

Stílusváltás

Beszámoló a békülésről a homalkók, a sziúk és az (anakronisztikus megoldásként) valamelyik magyar kereskedelmi tévé híradójának nézőpontjából.

Reflektálás – jelenetek

Volt-e olyan esemény a későbbiekben, amikor úgy érezték, hogy nem volt jó döntés kibékülni a homalkókkal? Történt-e valami olyan esemény, amikor örültek annak, hogy kibékültek velük?

Mi vagy ők?

Vatai Éva

I. Az órát megelőző elméleti szakaszban⁷

- *többekkel megnéztük Tarantino Becstelen brigantyk című filmjét, a többieknek pedig odaadtam azt a szöveget, amely LaPadite, francia tejtermelő és Hans Landa, náci tiszt párbeszédét tartalmazza;*
- *a fiatalok rendelkeznek általános civilizációs ismeretekkel a II. világháború Franciaországot érintő eseményeiről, Charles de Gaulle beszédéről, az ellenálló mozgalomról, de még történelemből nem tanulták ezt az időszakot.*

II. Ténamejelölés, beszélgetés: a besúgás

A fogalom meghatározása: az egyén vagy egy csoport besúgását egy besúgó vagy egy besúgó kisebbség hajtja végre, hogy ez által haszonra tegyen szert, meggazdagodjon, megszerezze más javait, vagy (rossz-

⁷ A Színház-Dráma-Nevelés programjának részét képező, azonos című foglalkozás vázlata a szerző módszertani jegyzetével. (A szerk.)

indulatúan) ártson másoknak. A besúgónak általában egy uralkodó hatalom fizet azért, hogy információkhoz jusson ellenségeiről.

- *Mondjunk példákat a besúgásra a mindennapi életből!*
- *Mondjunk olyan történelmi korokat, amelyekben nagyon erősen működött a besúgórendszer!*

III. Narráció

A németek 1940-ben elfoglalták Franciaország északi részét. A francia bábkormány vakon hajtotta végre a németek érdekeit szolgáló rendelkezéseket.

Összeírták s elhurcolták a zsidókat. Nézzünk be egy faluba, milyen iratok vannak kinn a polgármesteri hivatal falán *(a dokumentumok értelmezése)*!



Néző és résztvevő. Bemutató foglalkozás Vatai Éva vezetésével a Színház-Dráma-Nevelés programjában. Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2009. november 14. Kaposi László felvétele

HIRDETMÉNY

Egy millió frank jutalmat kapnak azok, akik segítséget nyújtanak a nép ellenségeinek, vagyis a szabotázsakciók és a merényletek elkövetőinek letartóztatásában.

- *Idézet a római jogból: a besúgás állampolgári tett, amely a közösség védelmét szolgálja.*
- *Korabeli propagandaplakát: A zsidók a világ ellenségei. Zsidóveszély!*

IV. A falu lakói

Purbourg nem város, ahogy a neve jelzi, hanem egy kb. 250 lakosú falu egy hegy lábánál. Több férfit behívtak katonának, a természet egy részét rekvirálták. Nehéz idők járnak. A faluban lakó két zsidó családot elvitték, a harmadikról pedig úgy tudják, hogy Spanyolországba szökött. Alkossuk meg a falu lakosságát

kis csoportokban! *Szerepválasztás előtt feltétlen tisztázni kell: a faluban nincsenek partizánok, zsidók és katonák.*

Ha gyorsítani akarjuk a játékot, szerepkártyákat osztunk ki, de ez nem elengedhetetlen. A tanár a polgármester szerepét veszi fel (lásd Extrák!).

V. Mutatkozatok be a falu többi lakójának!

Ki vagy? Mivel foglalkozol? Mi a szereped a falu életében?

(A körkérdés után gyors állókép a családokról.)

VI. Egész csoportos jelenet a falu életéből, amikor a lakók együtt vannak:

- a július 14-i ünnep

A tanár a polgármester szerepébe lép, s rövid ünnepi beszédet tart. Szavaiból kiderül, hogy neki egyetlen érdeke van: megvédeni a faluját a pusztulástól, a veszteségektől.

Végül koccint a falu lakóival. *(Bekiabálások: A békére! A szabadságra! Arra, hogy a férfiak épen jönnek vissza! A hazára! stb.)*

VII. Besúgás vagy szolidaritás

Az a hír járja, hogy a Dreyfus család, a falu harmadik zsidó családja, akikről úgy tudták, hogy Spanyolországba szöktek, nem hagyta el a falut, hanem egy elhagyott tanyán rejtőzködik.

Ezt az információt a tanár sűgással indítja el, majd mikor már mindenki értesült róla, falugyűlést hív össze.

Falugyűlés: meg kell beszélniük a helyzetet.

Milyen alternatívák vannak?

- feladják a Dreyfus családot
- segítenek megszökni Dreyfuséknek
- nem tesznek semmit sem, közösen várják a végzetüket stb.

A döntés: a polgármester telefont kap a szomszéd faluban tartózkodó németektől:

- tudomásuk van a Dreyfus családról, s azt is tudják, hogy itt tartózkodnak a faluban. Ha a lakók nem adják ki őket, nem árulják el hollétüket, holnap reggel kiterelik őket a piacra, s félóránként egy embert lelőnek közülük.

A tanár két széket tesz le, s kéri, hogy a bal oldali mögött azok sorakozzanak fel, akik kiadnák a családot, a jobb oldali mögött azok, akik inkább a halált választanák.

VIII. Egy tanú visszatér (beépített szereplő)

Gyűlés: a háború vége után néhány évvel a zsidó család egyik lánya visszatér a faluba és – a döntéstől függően:

- felelősségre vonja a besúgókat;
- köszönetet mond a falu lakóinak bátor tettükért.



IX. Extrák – időmilliomosoknak

a) Beszélgetés

Besúgásnak minősíted-e a Becstelen brigantykban LaPadite tettét?

b) Kiegészítő játék a III. pont elé

Ha több időnk van a drámaóra, érdemes bevinni korabeli dokumentumokat, levélrészleteket, sőt a játékosok is megpróbálhatnak ilyet írni, s beledobni a ládába

„Nem tudnák elküldeni ezt a veszélyes gonosztevő zsidót egy haláltáborba? Nagy szolgálatot tennének a Francia Nemzetnek és a saját hazájuknak is.

„Tisztelettel közlöm Önökkel, hogy az M. család tagjai, akiket 1942. július 16-án kellett volna letartóztatni, aznap a házmesternél rejtőzködtek, aztán megszöktek, majd visszajöttek a lakásba, ott bújtak meg. Onnan soha nem mentek ki, és a házmester vitt nekik élelmet.”

„A szabad zónába menekített szökött rabokat, akiket előtte a saját lakásában rejtegetett. Hamis papírokkal és pénzzel látta el őket. Ezt foglalkozásszerűen űzte.”

„Rendszeresen hallgatja az angol rádió műsorát, s kedden Clouzot Hollójának vetítésén felállt a székeről, s ezt kiabálta: Éljen de Gaulle!”

A „besúgás-láda” egy olyan doboz, melybe névtelenül is bedobhatjuk a kiscsoportokban gyártott leveleket.

c) Szerepkártyák

Paul Leconte és felesége, Lisa

- tejtermelők, módos gazdák, nagy hatalmuk van a falu lakói felett
- már szüleik is a faluban laktak
- hitbuzgó katolikusok, nincs gyerekük

Jérôme és Cathy Prunes

- ők vezetik a falu egyetlen élelmiszerboltját
- szeretik a pénzt és nagy hazafiak
- két felnőtt gyerekük a falutól messze lakik

Bruder nővérek

- 40 és 42 évesek, nincs férjük
- imádják a német zenét és irodalmat, maguk is zongoráznak
- unokaöccsük két éve a fronton van

Massot atya

- a falu papja, 56 éves
- mindenki nagyra becsüli, jól ismeri a falu lakóinak kis titkait
- biciklin közlekedik, s utálja a németeket első világháborús emlékei miatt, ahol a bátyja is meghalt

a Duclos család

- az apa, Jean, 35 éves, nem hívták be katonának, mert egy munkahelyi balesetben megsérült az egyik karja
- az anya, Jeanne határozott, erőteljes ötleteket felvető nő, aki utálja a németeket, mert apját az első világháborúban vesztette el
- gyerekeik 14, 15 és 16 évesek

Pennac apó és felesége, Julie

- a falu mellett laknak, kevés kapcsolatuk van a falusiakkal, de a közös tevékenységekben részt vesznek
- életükről keveset tudnak a falusiak
- vadmézet gyűjtenek és gyümölcsöt, amit a falu piacán adnak el
- egyetlen fiuk kevéssel ezelőtt halt meg a háborúban

a polgármester, Charles Hideau (a szerepet a tanár játssza)

- régen a falu tanítója volt
- elsődleges célja, hogy megvédje a falu lakóit a háborútól és a német hatóságoktól
- a falusiak bíznak benne, mert képes összebékíteni a különféle érdekű falusiakat



Vatai Éva foglalkozásvezetés közben. Kaposi László felvétele