

Az aktív tanulás lehetséges keretei¹

Dorothy Heathcote

Lassan tanulok. Néha azonban hirtelen megvilágosodom, és ilyenkor valami olyasmit is meglátok, amit korábban nem vettem észre. Ilyenkor többnyire bosszant, hogy amire rájöttem, azt korábban miért nem láttam meg. Lehetséges, hogy nekünk, embereknek, alázatunk biztosítása érdekében csak meghatározott számú heuréka-élmény van engedélyezve. Emlékszem, mennyit beszélgettünk erről Gavinnel. Ő sasként repked a dráma látóhatára fölött, én pedig a vakondhoz hasonlóan csak időnként bukkanok a felszínre, hogy némi világozáshoz jussak.

Ilyen megvilágosodásom támadt az 1998-as NATD²-konferencia előtt is, amikor azon gondolkodtam, milyen meghallgatásra érdemes mondanivalóm van. Akkoriban azt hittem, hogy egy új iskoláztatási paradigmát dolgoztam ki, de amikor jobban belegondoltam, még messzebbre jutottam. E két felismerésről szeretnék most írni. A másodikat a magam számára még fontosabbnak érzem, bár a jövő iskoláztatása számára az első lehet lényegesebb.

Rájöttem, hogy minden egyes általam kitalált tanári stratégia azt az egy célt szolgálja, hogy ne kelljen leszólnom, kioktatnom az embereket. Amikor ilyen helyzetbe kerülök, úgy érzem, megszegek egy szabályt, mely szerint az erőt tilos mások elnyomására fordítani. Mindez persze nagyképűen és moralizálóan hangzik. Tulajdonképpen arról van szó, hogy ilyenkor megszűnik az együttműködés. Az irántunk semmivel nem tartozó tanulók figyelmének megnyeréséhez olyan kifinomult, de őszinte stratégiákra van szükség, melyek a szembenállás helyett kapcsolatokat teremtenek. Amint megértettem, miért is ragaszkodom a stratégiáimhoz, szemügyre vettem az „új” paradigmát, és rájöttem, hogy az mindössze a korábbi évek gyakorlatának következménye. A következőkben a tanári/tanulói aktivitás négy modelljét kívánom elemezni. Ezekről mindig úgy gondolkodtam, mint a dráma különböző megközelítéseiről, de valójában mind a négy alapját a kölcsönös megegyezésen alapuló, tudatos fikció adja. A dráma a fikció világának csak része, mely kitágítja a cselekvés lehetőségeit, ugyanakkor szükségképpen el is mossa annak határait. Ez a megközelítés sokaknak nem tetszett, mivel soha nem voltam képes ezt az átfogó víziót a maga egészében érthetővé tenni, és ezért valamennyi elemét egyszerűen csak drámának neveztem.

Az első modell minden bizonnyal ismerős lesz. Arról a drámatípusról beszélek, amely az emberek életkörülményeit, viselkedését, és az őket befolyásoló hatásokra adott válaszaikat vizsgálja. A színház mint művészi kifejezésforma, a gyermeki játékhoz hasonlóan, önmagában értelmezhető tevékenység, azaz a benne történő dolgok kizárólag a résztvevők által meghatározottak. Bizonyos szempontból tehát érthető, hogy a tanárok miért szeretnek osztályaikkal színházi előadásokat készíteni. A színház ezen „tisztá” formájától eltekintve azonban számos más forma is létezik, melyeken keresztül a pedagógusok feltárhatják a tanulók által elképzelt világok szereplőinek magatartását és gondolatait. E tevékenység keretében folyamatos „formateremtés” zajlik, mely számtalan alakot ölthet, ám bizonyos elemeknek feltétlenül meg kell jelenniük benne, ellenkező esetben nem tekinthetjük azokat a drámához kapcsolódó tevékenységformáknak.

1. Csoportos és együttes tevékenységet igényel.
2. Minden esetben jelen időben zajló feltáró munkát tartalmaz, melyben a résztvevők egyes szám első személyben fogalmaznak.
3. A benne résztvevő személyek a társadalmi működések három szintjének valamelyikét feltétlenül szem előtt kell tartásuk: az egyének cselekvéseit mozgató pszichés háttérrel, a közösség cselekvéseit mozgató antropológiai okokról vagy a hatalom működését érintő társadalompolitikai kérdésekről kell gondolkodniuk. E három forma határozza meg azokat a folyamatokat és ütközéseket, melyek a résztvevők cselekvését a hétköznapihoz és a lényegtelenhez képest mélyebb jelentéstartalommal ruházzák fel.
4. Minden esetben a viselkedés módosítását igényli annak érdekében, hogy a fiktív cselekvések ne keveredjenek a résztvevők hétköznapi cselekvéseivel. Kis mértékben ugyan, de ez az elem mindenképpen tudatos döntéseket igényel.
5. Az eseményeknek valamiféle fókusza kell legyen, melyet többnyire a feszültségteremtés tudatos alkalmazásán keresztül valósíthatunk meg. A munka korai fázisaiban ez többnyire a tanártól származik.

¹ Eredeti közlemény: Contexts for Active Learning, *The Journal for Drama in Education*, Vol. 19., No. 1., February 2003.

² National Association for the Teaching of Drama, a Dorothy Heathcote elnöklete alatt működő brit drámapedagógiai egyesület. (*A ford.*)

Olyan módon működik ez, mint amikor egy központi motívum körül lassan kibomlik a hímzés mintája. A tanárnak ebből a szempontból a színíró feladatát kell átvállalnia, ezt azonban a csoport tagjainak bevonásával kell megvalósítania. Fontos felfigyelnünk azonban arra, hogy itt a csoport tagjainak együttműködése és a feldolgozott téma sajátos tartalmai kölcsönösen hatnak egymásra. Mivel azonban a tanárnak fel kell figyelnie a tanulók közti viszonyrendszerek természetére, és ezzel egyidejűleg tanulási tevékenységüket is szolgálnia kell, számtalan stratégiára és egyeztetésre van szüksége.

A tanárnak ezeken a stratégiákon keresztül ugyanolyan védelmet és biztonságot kell nyújtania a tanulók számára, mint amennyire a művésznek védenie kell a műtermében álló követ vagy fát. A tanárnak minden esetben kerülnie kell, hogy a tanulók fenyegetve érezzék magukat, vagy bármilyen módon negatív hatások érijék őket. Ez volt a célom akkor, amikor a különböző stratégiákat kidolgoztam, és ez az oka annak, hogy gyakran ér kritika azért, hogy a tanórák nagy részét az előkészületekkel, azaz a tényleges munka el nem kezdésével töltöm. Úgy érzem, mindig is tisztában voltam azzal, hogy csak akkor kerülhetjük el az álságos viselkedésformákat, ha a résztvevők együttműködési készségét és érdeklődését meg tudjuk teremteni. Ezt szolgálják szerepbe lépéseim, és ennek mentén döntök arról is, hogy milyen módon hozzunk létre egy drámai szituációt. Azt azonban soha nem döntöm el előre, hogy hogyan és mennyi idő alatt jutunk el ideig. Ez lehet az oka annak, hogy sokak számára az én óráim statikusnak látszanak, hiszen hosszú idő telik el addig, amíg a tanulók valamiféle látványos tevékenységbe kezdenek.

Visszatekintve az elmúlt évtizedekre felismertem, hogy mindig is a hasznos feszültség megteremtésén fáradoztam annak érdekében, hogy a tanulók érdeklődését felkeltsem, és így még egy gyakorlatlan csoporttal is eredményes munkát tudjak végezni. Jóval azelőtt történt ez, hogy találkoztam volna Bruner rendszerével, mely szerint minden tevékenység először ikonikus, majd szimbolikus, végül expresszív formát ölt. Ezeknek a szinteknek a tanulmányozása vezetett végül az általam kidolgozott stratégiák megszületéséhez. Ez vezette érdeklődésemet a különböző nézőpontok alkalmazása felé, illetve ez alapozta meg a résztvevők védelmét szolgáló konvenciók, valamint a szerepbe lépés különböző formáinak használatát.

Volt azonban egy olyan elem, melyet nem tudok ezekre visszavezetni, de amely már a legelső pillanattól fogva meghatározta módszereimet. Tudtam, hogy csoport-nézőpontot kell adnom a gyerekeknek, azaz nem egyénített szerepeket kell felkínálnom nekik. Ha meggondolom, hogy erre épp egy három évig tartó színházi kurzus elvégzését követően jöttem rá, magam is meglepődöm. Ez a gondolat azonban mégis segített a továbblépésben.

Második modell: a szakértő köntösében zajló játék

Továbbra is ragaszkodom ehhez a megnevezéshez, mert nem tudom pontosabban meghatározni, mit is értek alatta. A névnek két jelentésrétege van, és mindkettőt lényegesnek tekintem. A „szakértő” az értelmes és szakértelmet igénylő munkavégzésre utal, a „köntös” pedig arra vonatkozik, hogy a szerep betöltőjének valamilyen hivatása van, melyet a közösség érdekeiért vállal fel. Ebbe beleértem a stílust, az attitűdöt és a fikció iránti elkötelezettséget, mely csak hosszú idő elteltével jön létre a drámában éppúgy, mint a valóságban. Tanárként a legfontosabb törekvésem az, hogy a tanulók hasznosnak találják és élvezzék a munkát, ugyanakkor hiszek abban, hogy mindez nem jön létre a gondoskodó attitűd megszületése és a dolgok összefüggéseinek felismerése nélkül. A formális iskolai létezéssel szemben itt mindazon tudásainkra támaszkodnunk kell, melyek létezésünk kereteire vonatkoznak.

A szakértői játék az első modell elemeire épül. Ez alól csak az az egyetlen elem jelent kivételt, hogy a szakértői játékban mindig is a fiktív kliens szempontjait tekintjük mérvadónak, illetve hogy a munka a régi céhes működéshez hasonlítható legjobban. A mester ellenőrzi az inasok munkáját, ugyanakkor mindenki minden egyes részfolyamatban aktívan dolgozik. Gondolatban mindig ilyen „mesternek” látom magam, aki felelős a munka elvégzéséért, folyamatáért és minőségéért. Az első modell a feltáró folyamatok formáját változtatja meg, e második modell viszont az egyes epizódok formáját alakítja aszerint, ahogy azt a cég érdekei és a „mester” által a munka fókuszába állított tanulási tartalmak szükségessé teszik. Ez a modell tehát a tantervi tartalmak feldolgozását célozza, ugyanakkor eltávolodik az iskolás feladatvégzéstől, hiszen a tevékenységek mindegyike a kliens érdekeit szolgálja, az „inasok” pedig mindent ennek rendelkeznek alá.

A fentieket leginkább a tanári nyelvhasználat módosításán keresztül érhetjük el. Szerepbe lépve a tanár minden esetben korlátozott kódot alkalmaz. A tanár így kettős célt ér el. A „köntösbe” bújva meghatározza a csoport tagjainak viselkedését, a korlátozott kódon belül információkat ad, illetve hitelessé teszi a résztvevők számára a cég működését. A szerepből kilépve a tanár a vállalkozás sikerének biztosítójaként jelenik meg. A feladat tehát arra szólítja fel a résztvevőket, hogy az ismereteket bizonyos nézőpontból újragondol-

ják. A tanár soha nem irányítóként, soha nem a téma egyedüli szakértőjeként jelenik meg. Az uralkodó kommunikációs forma a segítőkész kolléga beszédmódja lesz. Chris Lawrence „felvilágosult ismerősnek” nevezi ezt, és ez a kifejezés pontosan fedi mondandómat.

Talán hasznos lenne itt a két beszédmód különbségére egy-egy rövid példát mutatnom. Kisiskolásokkal dolgozva egyszer egy olyan cipőgyár dolgozóiként játszottunk, akiket a munkanélküliség veszélye fenyeget.

A „mester” szövege: „nem szívesen mondom ezt, de ti is tudjátok, hogy az emberek már nem vesznek annyi kézzel gyártott cipőt, mint korábban. El kell gondolkodnunk azon, hogy milyen bőrárukat termelhetnénk még. Az jutott eszembe, hogy a rómaiak például bőrszakokat használtak kulacs helyett...”

A „tanár” szövege: „emlékeztek, a múltkor megnéztük azt a táblázatot, amely a kézzel varrott cipők eladási statisztikáiról szólt. Vajon a kereslet visszaesésekor a bőrgyárak milyen más termékek forgalmazásába kezdhetek annak érdekében, hogy ne kelljen elbocsátani? Gondoljuk végig, és a következő megbeszélésen mondjuk el ötleteinket a mesternek...”

A szakértői játékot elsősorban azoknak a tanároknak ajánlottam, akik nem voltak képesek arra, hogy drámaíró módjára feszültséget teremtsenek. Céлом volt az is, hogy elkerüljem a színészi viselkedésformákat, valamint azt, hogy a tanulóknak „más emberek bőrébe” bújva kelljen gondolkodniuk. Egyszerűbbnek tűnt azokkal a feladatokkal indítani a folyamatot, amelyek a tanulók számára nem jelentenek fenyegető kihívásokat. Nevet adhatunk a cégnek, megrajzolhatjuk a munkahely alaprajzát, és végezhetünk olyan munkafolyamatokat, melyek nem igényelnek nagy szakmai hozzáértést. A közelmúltban például egy 1836-ban játszódó sörgyári munkát azzal kezdtünk, hogy kitaláltuk a söröskocsit húzó lovak nevét. Amikor a neveket kitaláltuk, felírtuk őket egy-egy papírlapra, elhelyeztük őket a teremben, majd pedig kitakarítottuk az így felépített istállót. A sörgyár komplex tevékenysége tehát ezekből a nagyon egyszerű lépésekből is el tudott indulni, hiszen tudtuk, hogy hol vannak a mi saját lovaink.

A szakértői játék nagyon fontos célokat nagyon egyszerű szerkezetben tud szolgálni. Ez pedig nem más, mint az önértékelés, önelemzés képességének kialakítása. A cég működését ugyanis a kliens elvárásai határozzák meg, ez pedig minden résztvevő számára egyértelművé teszi, hogy miért tesszük meg az egyes lépéseket. Az elképzelt kliens jelenléte hasonlít a művész nézőpontjához. A művész sem csupán a szükséges lépéseket teszi meg, hanem folytonosan ellenőrzi is saját munkája hatásrendszerét. Az iskolai közegben a tanár biztosítja ezt a nézőpontot mind a csoport egésze, mind pedig az egyes tanulók számára. A közösségi nézőpont létfontosságú a szakértői játék szempontjából.

A szakértői játék arra törekszik, hogy a játék folyamatát a tanulók tartalmasnak érezzék. A spontán gyermeki játékokban az elképzelt világot a résztvevők szándéka határozza meg. Olyan módon épül fel, és olyan módon működik, ahogy azt eltervezik. Ugyanez igaz a cég működésére. Minden résztvevő teljes felelősséget hordoz, és szembe kell néznie döntései következményeivel. E folyamat egyik következménye, melylyel a tanárnak szembe kell néznie (és amely megütközést kelthet a folyamattal először találkozó kollégákban), hogy látszólag kikerül az irányítás a tanár kezéből. A spontán játékhoz hasonlóan ugyanis ebbe a folyamatba is különböző szinten lépnek be a tanulók. Szocializációjuk, fantáziájuk és rendelkezésre álló információik mértékének megfelelően lesznek olyanok, akik igyekeznek a háttérben maradni, másokat irányítani vagy társaikat utánozni. Lesznek köztük olyanok is, akik minden pillanatban katasztrófa-helyzeteket szeretnének játszani. Ez utóbbiakat a „mester” tudja megfékezni. Az előbbi példában szereplő istállóban egyszerre több ló is lesántult. „Nem hiszem, hogy a főnök nagyon örül majd, ha megmondom neki, hogy elhanyagoltad a rád bízott lovak lábát. Szerintem jobb lenne, ha tennél valamit a dolog ellen, különben nem leszel sokáig ennek a cégnek az alkalmazottja...” (Valószínűleg ezek azok a mondatok, amelyek miatt sohan erőszakosnak vélnek engem.)

Ez a látszólagos káosz felveti azt a kérdést, mit is jelent itt a jól szervezett óra fogalma. Évekkel ezelőtt járt hozzám egy tanár, akiről az igazgatója csak ennyit mondott: „nem érdekel, hogy mit csinál, ha csendben csinálja.” Valószínűleg elég pontos elképzelései voltak arról, hogy mit is jelent egy rendesen szerkesztett óra, és a legtöbb iskolában a helyzet alig változott. A szakértői játékokban a kívülről érkező, hatalmi szóval megteremtett rend kialakításával várnunk kell egészen addig, míg a résztvevők felelősséget kezdenek érezni a közösen felépített vállalkozás iránt. Az 1836-ban játszódó foglalkozásunkon tizenöt perc is eltelt, míg a csoport tagjai komolyan foglalkozni kezdtek a lovak takarmányát illetően, ezt követően azonban már teljes felelősséget éreztek az általuk megteremtett helyzet iránt.

Az első modellben az egyes feladatok arra szolgálnak, hogy kialakítsuk a történetünkben szereplő emberek életének hátterét. A második modellben nincs ilyen történetváz, hiszen itt egy folyamatosan épülő fikcióról van szó, amely az egyre összetettebb kulturális és társadalmi körülmények és helyzetek megteremtésén keresztül alakítja a közösség értékrendjét, munkamódját és világnézetét. A tantervi anyaggal való találkozás

tehát minden esetben céltudatos és értelmes munkává válik, melyben nincsenek felesleges kitérők, és amelyek keretei között a tanulók kontextuális keretek között fejleszthetik készségeiket és bővíthetik ismereteiket.

Visszatérve saját szakmai gondolkodásom fejlődésére azt kell mondjam, hogy a dráma alkalmazása indokoltá tette az általam kidolgozott stratégiák használatát, mivel ezeken keresztül rá tudtam venni a tanulókat a munkára, meg tudtam őket védeni a kellemetlen érzésektől, és velük együtt a szituációba lépve meg tudtam teremteni a közös nézőpont kialakításához szükséges feltételeket. Ha valakinek szüksége volt arra, hogy ne őt figyeljük, akkor olyan védelmet biztosító technikákat alkalmaztunk, melyek később összetett konvenciókká alakultak. A szakértői játék keretei között ugyancsak megjelennek ezek a konvenciók, az egyes epizódokon keresztül azonban olyan történet is létre tud jönni, mely a tantervi tartalmak bármelyikének feldolgozásához keretként tud szolgálni. Mindkét fenti modellt azzal a szándékkal használom, hogy felelősségteljes közösségeket építsék az iskolán belül, és azon kívül is.

(folyt. köv.)

Fordította: Szauder Erik



Gyümölcsérlelő szeptember

avagy drámás hétvége Veszprémben

A kellemes őszi eleji időben, szeptember 20-21-én rendezett szakmai találkozót – mely a nyugat-dunántúli drámapedagógiai műhelyek találkozója is volt egyben – a Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Nemzeti Kulturális Alapprogram támogatásával valósult meg, a Veszprém Megyei Gyermekszínház és Drámapedagógiai Egyesület és a Veszprémi Egyetemi Színpad szervezésében.

A továbbiakban Dr. Előd Nórának (EN) és Németh Ervinnek (NE) a rendezvényt kapcsolatos (írásos) értékelő véleményéből idézünk részleteket:

„Kitűnően szervezett, szakmailag színvonalas, alkotó légkörű, kellemes hangulatú együttlétben volt része annak a közel 80 érdeklődőnek (örvendetesen magas szám!), aki nem sajnálta a szombat délutánját és a vasárnap délelőttjét szakmai továbbfejlődésre, tapasztalatcserére fordítani. A két félnapos időtartam nagyon kedvezőnek bizonyult, ezt mutatja a megjelentek létszáma is. A bemutatók sajnos itt is elkerülhetetlenül párhuzamosan zajlottak; a szervezők azzal igyekeztek megkönnyíteni a választást a két, egyaránt vonzó programblokk között, hogy nagyjából korosztályok szerint tagolták a szekciókat. A bemutatók elemzéséhez nem voltak felkért vitavezetők, a foglalkozások után mégis élénk eszme- és tapasztalatcsere indult meg, mely valódi érdeklődést, a mások drámás munkájával való megismerkedésnek, a megerősítésnek, illetve a továbblépéshez szükséges szakmai muníció beszerzésének az igényét tükrözte.

Jómagam is sok termékeny gondolattal gazdagodtam az általam választott foglalkozások jóvoltából.

Zalavári András (Veszprém) 11. osztályosok számára készült Privilegium című foglalkozása egy olyan munkafolyamatba engedett betekintést, amely nem spórol az idővel: a drámát akár 3-4 alkalomra nyúló

órasorozatban építi föl, s így az a 60 perc, amelyben játsszók lehettünk, egy kontextusépítő munka első, erősen pszichologizáló, a játsszókat a dráma témájába *érezelmileg mélyen beleméltető* fázisa volt.” (EN)

„Munkájának homlokterében az a gondolat állt, hogyan változtatja meg az iskola által közvetített tudás értékét a technikai fejlődés, áldás-e a számítástechnika világának szinte követhetetlenül gyors változása, s egy-egy új találmány hogyan módosítja az embernek a tudáshoz, a hagyományos értelemben vett kultúrához és a körében számon tartott értékekhez való viszonyát. A középpontba helyezett probléma valószínű, s nap mint nap magunk is szembesülhetünk vele akár a tanár-diák kapcsolatban az iskolában. A dráma munka színterét egy nagy hagyományokkal rendelkező, a tehetségeket fölkaroló kanadai alapítványi kollégiumba helyezte Zalavári András, s bőven hagyott időt a résztvevőknek arra, hogy „belakják” ezt a kollégiumot – megteremtve a kollégium működésének alapszabályát, felvételi szabályzatát, megalkotva az alapító élettörténetét, a neves diákok panteonját stb. A játsszó pedagógusok nagy élvezettel merültek el ebben a sokszínű kontextusépítő munkában, olyannyira, hogy a foglalkozásvezetőnek nem volt szíve elrontani a játékukat, s így a drámai folyamatot beindító probléma fölmerüléséhez elérkezve már véget is kellett vetni a játéknak. Pedig a probléma sokat ígér. Mi történik, ha egy nap bejelentik, hogy egy mikrochip beültetésével másodpercek alatt megszerezhető az a tudásanyag, amelyet a kollégium tehetséges és szorgalmas diákjai nyolc-tíz évnyi áldozatos munka után birtokolhatnak jelenleg? Hogyan hat a közösségteremtő értékrendre ez a változás?

A résztvevők szomorúan vették tudomásul, hogy nem játszhatnak tovább, viszont annál lelkesebben vetették bele magukat a foglalkozást követő beszélgetésbe.

tésbe. Megállapodtak abban, hogy a drámai szituáció életszerűségét növelte volna, ha a kontextusépítés során több lehetőség adódik egy-egy diákszemélyiség árnyaltabb megteremtésére, mert így személyhez kapcsoltan átélhetőbbé, emberibbé tehető a probléma-helyzet. Valószínűleg izgalmas etikai problémákat is fölvetett volna, hogy a megteremtett figurák közül ki és miért vállalkozik vagy nem vállalkozik egy-egy chipbeültetésre. Zalavári András mindenkit arra biztatót (s aki kérte, azt el is látta a megfelelő anyaggal), hogy próbálják ki a résztvevők a játékot saját középiskolás csoportjukkal is.” (NE)

„*Pucsek Zsuzsanna* veszprémi tanárnő a 6. osztályos gyerekeivel érkezett, hogy *Testvérek* című (kimondatlanul is a Toldival analóg, annak megértését segítő) drámafoglalkozását a kollégák előtt megvalósítsa. Francia környezetbe, napjainkba helyezte egy fiú ikerpár történetét, akik tehetséges sportolóként élnek mindennapi életüket, amely azonban nem mentes a rivalizálástól. A játék – a kezdeti drukks és szorongás feloldódása után – gördülékenyen haladt a változatosan alkalmazott dráamódokon keresztül a tetőpont felé, amikor a főiskolás kézilabda-bajnokság döntőjében találkozik egymással a két testvér – ellenfélként. Egyikük kapus, a másik átlövő, aki most, döntetlen állásnál időn túli hétméterest dobhat. Szép, kiélezett pillanatot teremtett a foglalkozásvezető, kitűnően alkalmazta a kettőzött „belső hang” konvencióját, ennek ellenére a gyerekek nemigen vállalták a szituációban rejlő drámaiságot, sokkal inkább hajlottak a lekerekített, idilli megoldásra.

A játékot követő beszélgetésben a kollégák elismeréssel szóltak arról, hogy a jól látszik a gyerekek munkáján a „beavatottság”, azaz hogy képesek magától értetődően használni a különféle dráamódokat, a megszokott iskolai környezetükben valószínűleg oldottan képesek részt venni a dráamunkában, s érzékelhető volt, hogy a drámás együttműködés sokkal személyesebb kapcsolatot tud teremteni a tanár és diákja között a hagyományosan megszokottnál.” (NE)

„*Zsuzsa Testvérek* című játékának egy régebben látott tévéfilmből kölcsönzött kontextusa igen alkalmas a testvérviszony témájának drámában való körülményezésére. (Olyannyira, hogy néhány éve a történetből láttunk már egy, a témát *egészen másképp megközelítő* vizsgaórát, melyet a nézők közül néhányan éppen nemrég ismertek meg.) A jól megválasztott formákból szerkesztett és az ezekben szépen működő gyerekek által okosan végigjátszott órát követő beszélgetés akörül az állandóan visszatérő kérdés körül bontakozott ki, hogy jó-e a drámaórának, egy-egy jelenségnek a tanár – és talán az általános erkölcsi ideál – által áhított, idilli, *pozitív* megoldását sugalmaznia. A szépen felépülő óra ugyanis – ellentétben a dráma céljával és lényegével – alapvetően *konfliktuskerülő* volt; a feladatok jellegével, az instrukciók megfogalmazá-

sával eleve kizárta, hogy a testvérviszony problémái bármilyen szinten előkerüljenek, és erre a záró, visszajelző szakaszban sem adott módot. A beszélgetésben elhangzott pro és kontra érvek (a gyerekek kellemes élménnyel, pozitív érzésekkel telve mentek haza a drámaóráról; a konfliktusokat úgyis látják, ismerik az életből – az iskolában inkább pozitív mintát adjunk; mit tehet az a drámatanár, aki eleve kompromisszumkereső, konfliktuskerülő személyiség – másfelől: mitől dráma a dráma? Hol kapnak a gyerekek konfliktuskezelő mintákat, gondolatokat saját problémáik többoldalú vizsgálatához? stb.) mindenképpen arról tanúskodtak, hogy az óra gondolatébresztő és -tisztázó, fontos szakmai esemény volt.” (EN)

„A Kerekasztal színész-drámatanára, *Bethlenfalvy Ádám* beugró vendégként vállalt egy órát veszprémi harmadikosok részvételével. A kicsik nagyon hamar „tűzbe jöttek”, a jó húszperces bemelegítő játék során – amely még nem a „közönség” szeme előtt zajlott – láthatóan jól egymásra tudott hangolódni a drámatanár és frissen megismert csoportja. Bethlenfalvy Ádám egy japán mese vázára építette játékát, amelyben egy sziget lakóit rémálmok gyötrik, s valamit kezdeni szeretnének ezzel a gondjokkal. Varázslójuk tanácsa átmenetileg megoldja problémájukat, ám az újabb rémálmokkal megint nem tudnak mit kezdeni. Ekkor érkezik falujukba egy csaló, aki zsákba gyűjtve „átveszi” álmaikat, majd a tengerbe önti őket. S kezdődik minden elölről: a tenger háborog, nem ad halat... A gyerekek olyan lendülettel vettek részt a játékban, hogy a drámatanárnak minden ügyességére és lélekjelenlétére szüksége volt, hogy kövesse (és valamelyest visszafogja) őket. A néző drámatanár kollégák igen jó példáját láthatták annak, milyen az a drámaóra, amikor a tanárnak nem kell izzadva előrelökődnie a drámafolyamatot, amikor az egyébként jól ismert dráamódok szinte maguktól épülnek egymásra. Remek játék volt, igaz – s ezt Bethlenfalvy Ádám becsülettel bevallotta a játékot követő beszélgetésben –, a megcélzott problematika (a környezetszennyezés) csak esetlegesen került oda záró beszélgetésként az óra végére. Láthatunk viszont egy kis srácot, aki úgy létezett a drámában, hogy ötleteivel, mélyen átgondolt javaslataival mindig a közösségi probléma megoldása felé tudta billenteni a játékteret. S akin emiatt feszült figyelemmel csüngtek a társai. Mert úgy egyébként az iskolai mindennapokban – mint tanítójától megtudtuk – nemigen figyelnek rá. Hát, nagyjából ezért csinálunk drámaórákat.” (NE)

„Ádám ’kölcöngyerekekkel’ játszott mesedramát, résztvevőket-nézőket egyaránt elbűvölve, magával ragadva. A megszokott ’strukturált’ óravezetési módszertől eltérő játékfolyam két fő eleme Ádám varázslatos személyisége (a ’napraforgó effektus’: a gyerekek még térben-irányban is szüntelenül a drámatanár körül élnek) és szerepépítési-drámaépítési eljárása. Az óra élménye egyszerre hatott buzdítólag (’lám, így

kell, így is lehet!') és némileg önbizalom-hervasztólag ('én így/ilyet úgysem tudok'). A 'savanyú a szőlő' magyarázatok persze valóságosak: az anyukás tanítónikkel körülvett gyerekek közt eleve nagyobb hatásokkal dolgozhat egy férfi, s az sem árt, ha a drámatanár színészi kvalitásokkal rendelkezik. De van, amit el lehet – érdemes – tanulni Ádámától: a drámai magot, dilemmahelyzetet kínáló történetválasztást, a gondolati tudatosságot, a formai építkezést, a gyerekek és a drámaanyag kezelésében megmutató nyitottságot és sok egyebet.

Érdekes volt az órát követő beszélgetés, melyben – úgy tűnt – a résztvevők is tudtak adni a drámatanárnak: használható észrevételeket, az anyagban rejlő drámai lehetőségekre (fókusz) vonatkozó gondolatokat, meglátásokat. Ez is jó élmény volt. (EN)

A fent elemzett foglalkozásokon kívül a kétnapos program során láthattuk még *Csabai Flóra* (Győr) Tücsök és hangyák c. foglalkozását 1. osztályosokkal (idegen gyerekekkel). Nem tévedés, olyan elsősökkel, akik akkor három hete jártak iskolába és még egymást is alig ismerték. Bátor vállalkozás volt, annál is inkább, mert a beígért gyereklétszámnak csak a töredéke volt jelen (7 fő) s a foglalkozást a kísérő szülőkkel és pedagógusokkal együtt csaknem 40 fő nézte végig. Ennek ellenére Flóra nyugalmanak és játékos kedvének köszönhetően, ha lassan is, de sikerült a drámában járatlan gyerekeket bevonni a játékba.

Horváthné Árvai Mária és *Tegyi Tibor* (Pápa) az emeltszintű drámaoktatásban résztvevő 2. osztályosokkal mutattak be jól szerkesztett, a „drámás” tananyagra épülő – elsősorban gyakorlatokat, játékokat felvonultató – foglalkozást. A résztvevők láthatták, hogy a két tanár együttműködése milyen eredményes az igen eleven csoport esetében. A foglalkozás után beszámoltak az emeltszintű drámaoktatással kapcsolatos tapasztalataikról.

Kocsis Eszter (Zalaegerszeg) a Stúdió Színház Alkotóközössége 13-18 éveseknek készített egészségnevelő színházi foglalkozásának videofelvételét mutatta be, melynek technikai minősége sajnos zavarta a megértést. A foglalkozások tapasztalatairól való beszámolója azonban mindenképpen hasznos és tanulságos volt a résztvevő tanároknak.

A Tánc és dráma a NAT-ban című kerekasztal-beszélgetés – melynek meghívott vendége *Kaposi László* volt – az alcímében megfogalmazott Mit? Hogyan? Kérdések, kételyek közül inkább az utóbbiakról szólt. A résztvevők a NAT 'drámás' vitaanyagához a 'felhasználók' szemszögéből szóltak hozzá, pontosították, árnyalták a megfogalmazásokat és természetesen a napi gyakorlat gondjai is megfogalmazódtak.

Különleges élmény volt a szombat esti program: a *Veszprémi Egyetemi Színpad* nyilvános főpróbája (*F. G. Lorca: Vérnász; rendező: Komáromi Sándor*) a Latinovits Játékszínben. Bár az előadást követő be-

szélgetésen a szakmai élményektől fáradt nézők nem kínáltak túl sok épületes gondolatot a színjátszóknak, a pozitív visszajelzések remélhetőleg jó hatással voltak a másnapi bemutatóra.

Vasárnap a Weöres Sándor Országos Gyermekszínjátszó Találkozó néhány előadását láthatták a résztvevők (Mese habbal – videofelvétel – Galagonya – Magyarpolány, r: *Komáromi Sándor*; Ludas Matyi – *Kicsit Szeleburdiák* – Pápa, r: *Németh Ervin*; Szálem és a szög – Zala megyei Táltos Gyermekszínház, r: *Lázár Péter*). Ezt követte párhuzamosan két foglalkozás. Irodalmi anyag színpadra állításának előzményei – műhelymunka Lázár Péterrel. A foglalkozás élmény-szintű betekintést és jól használható eljárásokat kínált a résztvevőknek. A másik foglalkozást Németh Ervin tartotta saját 'színjátszós gyerekeivel' – a tőle megszokott magas szakmai színvonalon. Itt egy most készülő színpadi életjáték előkészületeit, drámás előkészítését láthattuk.

Befejezésül álljon itt néhány vélemény a résztvevőktől!

„Jó volt, a találkozó időbeosztása, pergő, de nem túlszűfolt. Alkalom nyílt a résztvevők közti kötetlen beszélgetésekre is. – Nem volt olyan feszes a tempó, mint az országos találkozón, ugyanakkor itt is volt választási lehetőség a párhuzamosan futó programok között. Tetszett a megbeszélések továbbgondolásra serkentő hangneme. – Szerencsés volt a programot két fél napra elosztani, így nem volt olyan kimerítő és volt idő az élmények lecsengésére. – Feltöltődve távoztam. Gördülékeny szervezést, emberbaráti légkört tapasztaltam. – Néha gondot okozott a párhuzamosan futó programok közti választás. – Nagyon jó volt a találkozó légköre. A bemutatót tartó tanárokon kisebb feszültséget éreztünk, mint másutt. A foglalkozásokat követő beszélgetések vitavezető nélkül is jó eszme- és tapasztalatcserét biztosítottak. – A találkozó hangulata volt. – Ötlet: legközelebb a komplex drámák mellett lehetnének beszéd- és mozgástréningek is.” (Megjegyzés: erre már novemberben lehetőség nyílik egy táncterápiás bemutatón, az érdeklődőket tájékoztattuk.)

„A két nap, s a drámaórákat követő beszélgetések közös jellemzője volt a résztvevők szakmai irigységtől mentes nyitottsága, s ez olyan bensőséges, kellemes hangulatot teremtett, amely talán ritkaság számba megy manapság. Az volt a levegőben, hogy a drámatanár olyan különleges faj, amely képes 'szorítani' a másik sikeréért, és képes együtt örülni vele. Szembetűnő volt továbbá, hogy a bemutatókat követő beszélgetésekben szakmai nyelven és lényeglátóan tudták megfogalmazni a résztvevők az észrevételeiket, s ez a szakmaiság megteremtette a kritikák személyességtől mentes hangnemt is. Úgy látszik, érik az egyre többek által elvégzett drámapedagógiai tanfolyamok gyümölcse.” (N. E.)

A fentieket figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy szakmailag valóban „gyümölcsérlelő” drámapedagógiai módszervásárra került sor Veszprémben, melynek gördülékeny lebonyolításában oroszánrészt vállalt Zalavári András, a VEGYEDE elnöke, néhány lelkes

egyetemista és érdeklődő fiatal és a beszámolót szerkesztő

Szücsné Pintér Rozália



Színház-Dráma-Nevelés

drámapedagógiai hétvége a Marczibányi téren, 2003. november 21-23

A Magyar Drámapedagógiai Társaság legnagyobb módszertani rendezvénye minden esztendő novemberének harmadik hétvégéjén várja a drámapedagógia, a gyermekszínhátszás, vagyis a művészeti nevelés egyik szakterülete iránt érdeklődőket. A népes közönség az utóbbi tíz évben már sokféle szervezetben láthatott rendkívül sikeres, örömmel fogadott, fontos tanulást jelentő és az adott pillanatban kevésbé lelkes fogadtatásra találó, időnként pedig szervezőnek-előadónak egyaránt kudarcnak minősülő bemutatókat. Ebben az esztendőben a Nemzeti Kulturális Alapprogram támogatásával megvalósult rendezvényen az eddigiekhez képest alapvető változást jelentett, hogy nem bemutató foglalkozásokra, hanem műhelyekre („workshopokra”) épült a hétvége programja. A párhuzamosan futtatott sok-sok műhely meghirdetése lehetővé tette, hogy a résztvevők kisebb csoportokban aktív munkát végezzenek, elmélyüljenek bizonyos témák tanulmányozásában. A bemutató foglalkozások idén a „kísérő műsort” jelentették – elég talán csak az arányokra utalnunk, hiszen húsz fölötti volt a műhelyek száma, míg összesen öt bemutató foglalkozást láthattak az érdeklődők. Az résztvevők/nézők között ebben az esztendőben a drámások voltak jelen nagyobb létszámban – gondolhatnánk annak alapján, hogy a kifejezetten drámás programokon sokkal többen voltak, mint például a színhátszással foglalkozóknak szánt vasárnapi programon. (Nem ide tartozik, de talán érdemes megjegyezni, hogy visszaesett a gyermekszínhátszó rendezői képzés iránti érdeklődés is: pedig a produkciók oldaláról kiindulva a rendezők alapképzettségének hiányosságai sok esetben egyértelműen megállapíthatók az országos fesztivál megyei bemutatóin.

Az alábbiakban olvasható rövid írásokat „a teljesség igénye nélkül” közöljük, hiszen nem minden rendezvényről, adunk visszajelzést, csak arról, amiről kaptunk. Ráadásul műfaji megkötések nélkül: elemző írásokat épp úgy közlünk, mint bevallottan szubjektív beszámolókat, avagy éppen hangulatjelentéseket... Ezzel együtt ezek jegyzetek adott esetben fontosak lehetnek előadóknak, résztvevőknek, szervezőknek, s információértékük miatt (reményeink szerint) az olvasóknak egyaránt. Az alábbi írások hol objektívnek, hol személyesnek vállalva a véleményt szólnak a közösen átéltekről...

(A szerk.)



Most nem leszek objektív. Sőt nem is törekszem rá. Fáradtan, csapzottan, ámde tudásvágytól hajtva érkezett meg kis csapatunk Somogydöröcskéről (az IMPULZUS-táborból) szeretett fővárosunkba. Első utunk nem is vezethetett máshova, mint a szakma legjelentősebb seregszemléjére, ahol színpompás keretek közt felvonul a drámapedagógia apraja-nagyja. Várakozásaim, reményeim nem voltak, egyszerűen csak jól akartam érezni magam, találkozni haverokkal, ismerősökkel – olyanokkal, akikkel évente csak egyszer találkozom, és olyanokkal, akikkel szinte naponta látjuk egymást. Egyrészt tehát nem volt túl nagy a kihívás a szervezők előtt, hiszen engem már a fenti tény megvalósulása is azzal kecsegtetett, hogy jól fogom magam érezni, másrészt viszont az előző évek Drámapedagógiai Hétvégei során mindig érződött az útkeresés szándéka: az, hogy a Társaság olyan módszertani pluszt adjon az érdeklődőknek, amit más keretek közt nem kaphatnak meg. Idén nagyon úgy tűnik, megtalálták a szervezők azt a formát, mely a legalkalmasabb arra, hogy ne csak engem, hanem a legtöbb szakembert, utcáról betérő egyszerű földi halandót vagy éppen drámamentes pedagógust egy évre való impulzussal lásson el.

Lipták Ildikó: Papírkosár-ötletek – drámaóra-tervezés

A műhelyfoglalkozás vezetőjének nem volt egyszerű dolga, amennyiben arra törekedett, hogy engem vagy legalábbis az agyamat aktivitásra bírja. Én csak annyiban bíztam, hogy sokan leszünk – majd csak megbújok a sarokban valahogy. Ez hál' istennek nem sikerült.

A közös munka olyan ötletbörzével kezdődött, melyen a résztvevők szabadon, kötöttség nélkül gyűjtették össze azon ötleteiket, melyekből valamilyen megoldhatatlannak tűnő probléma okán nem született drámaóra, vagy éppenséggel rossz drámaóra született. Az írásban rögzített egyéni problémák között akadtak téma-ötletek, drámaóra-fókuszok és pedagógiai problémák is. Rendszerezés és csoportosítás után, enyhe foglalkozásvezetői nyomással sikerült kijelölni azt a témát (betlehemezés), mellyel a továbbiakban foglalkozni kívántunk. Annak ellenére, hogy a műhelyfoglalkozáson olyan pedagógusok gyűltek össze, akik különböző életkorú gyermekkel foglalkoznak, különböző keretek között, sikerült olyan kiindulópontot találni, mely mindenki számára elfogadható volt, és szakmai tudástól, rutintól függetlenül mindenkinek olyan kihívást jelentett, mely gondolkodásra készítetett.

A leendő foglalkozás témájának kiválasztása után Lipták Ildikó vezetése és kellemes szakmai kontrollja mellett nagyobb, de logikusan követhető lépésekkel, 4-5 fős csoportokban végigjártuk azt az utat, mely során az ötletből (illetve gyakran a kényszerű feladatból) megszületik a drámaóra. A szó legjobb értelmében véve mechanikusan, a lehetséges elágazásokat figyelembe véve haladtunk egy képzeletbeli ösvényen. A történetváz megalkotása után eljutottunk egészen a munkaformák, egyszerű konvenciók kiválasztásáig. Gyakorlatban járhattuk végig a drámaóra megszületésének elméletben mindenki által ismert útját. A közös munka természetesen csak szimuláció volt, mégis a rutinosabb és kevésbé rutinos kollégákkal való együttgondolkodás mindenki számára hasznos volt.

Számomra, aki íróasztalom melletti magányomban oly sok ötletet helyeztem el dühösen a számítógép memóriájának rejtett zugaiba, nagyszerű élmény volt megtapasztalni a sikeres alkotó munka mechanizmusát. A kisebb csoportokban végzett munka során a különböző gondolkodású pedagógusok ötletei inspiráló módon hatottak, amikor valaki elakadt a tervezés során.

A működőképes óraterv-vázlatok megszületése után a tervező munka következő lényeges elemével foglalkoztunk: a kiscsoportos munkák megtervezésének és a „feladat kiadásának” technikáját gyakoroltuk. Visszatérve a műhelymunka elején felvetett témakörökhöz, igyekeztünk lehetséges (és természetesen izgalmas) fókuszt rendelni hozzájuk, majd a képzeletbeli drámaóra egyik fontos kiscsoportos munkáját és az ehhez tartozó munkaformát találtuk ki. A műhelyfoglalkozást e kiscsoportos munkák gyakorlati kipróbálásával zártuk.

Illyésné Pentz Katalin: Toporzékolók – drámajáték tantárgy a művészeti iskolában

Örvendetes törekvése a szervezőknek, hogy a hétvégén olyan drámapedagógusokat ismertessen meg a szakmai közönséggel, akik nem tartoznak a mindenki által ismert és elismert szakemberek közé. Ez hol jobb, hol kevésbé jó bemutató foglalkozásokat eredményez. Ez alkalommal nemcsak egy ragyogóan tehetséges pedagógussal ismerkedhettünk meg, hanem egy jól működő műhely munkájába is betekintést kaphattunk. A Nagy Imre ÁMK Alapfokú Művészeti Iskola drámajáték-színjáték tagozatának tanára által vezetett művészeti osztály tanulóinak játékos kedve, drámamunkája nemcsak a látott másfél órás foglalkozás, hanem a több éves magas színvonalú működés bizonyítéka is volt.

Illyésné Pentz Katalin vidám, játékos egyénisége hamar feledtette a bemutató foglalkozás okozta izgalmat. Egyáltalán nem volt zavaró a cseppnyi bizonytalanság, mely helyenként érezhető volt a drámatanári munkában. A tanárnő erényt kovácsolt izalmából, s remekül építette ki kapcsolatát a nézőkkel is, ami nem utolsó szempont egy ilyen jellegű foglalkozáson.

A remek hangulatú bevezető pillanatok alatt elvarázsolta a gyerekeket, akik ennek köszönhetően fesztelesenül játszották végig a foglalkozást, sőt a vidám tanári egyéniségnek köszönhetően még a 60 perc után jelentkező kisebb holtpontra is átlendültek. Szépen történt meg a gyerekek bevonása a történetbe. Fokozatosan haladtak a játszók az egyszerű szabályjátékoktól a foglalkozás központi kellékével való játékokon és rövid színházi jellegű tanári szerepbelépésen keresztül a történet első fontosabb csomópontja felé. Mind a gyerekek, mind a nézők száz százalékos figyelemmel koncentráltak a foglalkozás által felvetett problémák vizsgálatára. Közösén mélyedtünk el a rosszcsont gyerekek és a hajdan szebb és vidámabb napokat megélt nagybácsi közti konfliktus okainak és lehetséges megoldásainak vizsgálatában. A játék a könnyedség mellett nem nélkülözte a feszült drámai pillanatokot sem – gondolok itt azon pillanatokra, mikor szerepcserével egy-egy gyerek bújhatott a zord Károly bácsi szerepébe, vagy a Károly bácsi kalapjának ellopásáról szóló egész csoportos előkészített improvizációra. Külön is kiemelném a történet és egyben a foglalkozás hangu-

latos lezárását (a gyerekek és Károly bácsi közös táncmulatsága), mely más tanár-egyéniéknél erőltetettnek is tűnhetne, Illyésné Pentz Katalin azonban ezt is oly természetességgel és könnyeden vezette le, hogy mindenkinek mosolyt csalt az arcára.

Az apróbb hibák (térformák használata, gyerekek ötleteinek bátrabb beépítése az órába) ellenére is olyan órát láthattunk, mely jó tanulást és jó élményt jelentett minden néző és játékos számára.

Bethlenfalvy Ádám - Nyári Arnold: A dráma építőkövei

Új konvenciók kitalálása? Ugyan már! Annyiszor próbáltunk már ilyet! A műhelyfoglalkozás előtt egy kedves barátommal beszélgettem arról, ki hova megy a következő három órában. A fenti kifejezések, ha nem is érzelmi de tartalmi szempontból összegzik azt a közös nevezőt, melyen mindketten voltunk. Akkor miért is választottam ezt a programot? Két fontos okom volt rá. Az egyik, hogy a két foglalkozásvezető könnyed, kötetlen stílusa garancia volt arra, hogy még akkor is jól fogom magam érezni, ha szakmailag kifejezetten szkeptikusan ülök is be hozzájuk. A másik, hogy gyakran kapom kollégáktól a kritikát, hogy ugyanazt a 8-10 konvenciót (na jó, legyünk őszinték: 5-6) használom a drámamunka során. Ha nem is pattan ki agyamból a csoda, még akkor is gazdagabb lehetek a meglévő konvenciók áttekintésével, a kollégák ötleteinek „ellopásával”.

Rövid, de igen hatékony bemelegítés után a munkát azzal kezdtük, hogy kisebb csoportokban olyan tudomány- és műveltségi területeket kerestünk, melyekről a dráma munkaformákat kölcsönözhetne. Gondolatmenetünk sajnos folyamatosan a már meglévő konvenciók felé terelte a munkát, ezért minden igyekezetünkkel próbáltunk a „legvadabb”, a drámától legtávolabb eső területekre koncentrálni. Ez többé-kevésbé sikerrel is járt, bár a későbbiekben a gyakorlati alkalmazás során inkább a már „bevált” társművészetek területéről kölcsönvett formákat használta mindenki.

A tudományterületek lajstromba szedése után megpróbáltunk létrehozni új konvenciókat, s azokat egy meglévő és jól működő drámafoglalkozásban (Kaposi László: Prométheusz) használt konvenciók helyére illeszteni. Legnagyobb meglepetésemre mindegyik csoport létrehozott olyan konvenciónak is nevezhető formákat, melyeknek használati lehetőségei ugyan erősen korlátozottnak tűnnek, de még a részemről fennálló szkepticizmus ellenére is meg kell állapítsam, hogy mindegyik kiállta a gyakorlati munka próbáját.³

Takács Gábor: Drámatanár és/vagy színész? A tanári szerepbélés és a szerepben végzett munka gyakorlati problémái

Vasárnap délelőtt – szombat esti zenés-táncos összejövetel után. A drámapedagógiai hétvégék vasárnap délelőtti jeinek szokásos hangulata fogadott már az előcsarnokban. Az előző napinál jóval kisebb a tömeg, amely méreténél fogva már hömpölyögni sem tud; a foglalkozásvezető vagy a megfelelő számú érdeklődő hiányában elmaradó foglalkozások. Hát nem indult jól a nap. De (és ezt minden távolmaradónak üzenem) érdemes volt rászánni a drámára ezt a délelőtti. Sőt, Takács Gábor műhelyfoglalkozásán ez még csak nem is tűnt áldozatnak.

Hosszabb bemelegítő, a foglalkozás témájára rávezető játéksorral fokozatosan és észrevétlenül csúszunk bele a különböző státuszú szereptípusok gyakorlati és elméleti elemzésébe. A jól felépített játéksor, mely egyszerre dicséri Takács Gábort és Patonay Anitát, akinek Augusto Boal németországi, a fórum színházról szóló tréningjéről tartott beszámolója az egyik kiindulópontját jelentette a műhelymunkának.

A foglalkozásvezető, már a munka elején leszögezte, hogy a programfüzetben meghirdetett téma túlságosan is átfogó volt arra készítette, hogy szűkítsen a három órás foglalkozás fókuszán. Az elvégzett munka mélysége igazolta ezt a döntést. Ezen a délelőttön ugyan nem kerültek elő a drámatanár szerepben végzett munkájától való félelmei, ám mindezért kárpótolt engem annak gyakorlati áttekintése és tréningyszerű átélése, hogy miként kell tudatosan felépíteni a tanári szerepként eljátszott figurát, illetve, hogy kell ezt a tanári szerepet, játékot megteremtteni.

Két-három fős státuszjátékokon keresztül kaptam képet arról, hogy milyen jelentősége van a tanári szerepek elméletben megtanult csoportosításának. A foglalkozás a legegyszerűbb játékoktól eljuttatta a résztvevőket addig, hogy a fórum színház konvenciójának alkalmazásával kipróbálhattuk a különböző státuszú tanári szerepek használatát. Egymást instruálva, segítve kerültek felszínre az egyes szereptípusok által nyújtott lehetőségek, a szerepek sajátosságaiból következő előnyök és az alkalmazásuk során felmerülő nehézségek.

³ A megszületett konvenciók a műhelyfoglalkozás vezetőinek ígérete szerint hamarosan valamilyen formában közzé is kerülhetnek.

Még mindig szubjektíven... Nincs nagy drámás múltam. Nem vettem részt túlzottan sok drámapedagógiai hétvégén. Nem túl jó a hosszú távú memóriám. Mégis bátorodom azt mondani, hogy nem emlékszem hasonlóan magas színvonalú hétvégére. Örültem a műhelymunkák, bemutató foglalkozások, színházi produkciók e hétvégén tapasztalt arányának. Külön öröndetes, hogy a műhelyfoglalkozásokra előzetes jelentkezés során lehetett csak bejutni, ami által valóban azok vettek részt azokon, akiket kifejezetten érdekelt az adott téma. A résztvevők létszáma és a drámában való hasonló szintű jártassága pedig lehetővé tette a hatékony munkavégzést.

Glausius László



Beszédgyakorlatok Fort Krisztinával

Szombaton délelőtt tíz óra körül elkéservedve nézem a feliratkozásoktól megtelt táblákat, ezek szerint hiába jöttem Győrből, egyik foglalkozásra sem férek be. Beszélgetek néhány kedves ismerőssel, azután sikerül megnéznem egy drámaórát a kamarateremben, ebédelek, majd gyorsan beülök a „Madarász” terembe, hát ha nem veszik észre, hogy létszám fölötti vagyok. Néhányan már ott ülnek a félkörben elhelyezett székeken. Egyelőre nincs tumultus. Félhomály... Talán senki sem akar a többiek előtt feltűnni, nem kapcsol villanyt, nem nyit (vagy zár) ablakot. Nem beszélgetünk. Nem ismerjük egymást. Még ketten-hárman jönnek, így tizenkettőre nő a létszám. Hamarosan érkezik a foglalkozás vezetője, finoman jelzi, hogy a felírottakhoz képest kevesen vagyunk. Várunk még. Fort Krisztina elrendezi a teret, villanyt kapcsol, előkészíti hangszereit, kottáit, írott szövegeit... Lassan betölti a teret az az energia, ami belőle árad. Nem várunk tovább a többiekre. Elkezdődik a rítus. Egyre inkább gyanítom, ahogy a drámajáték sokféle változatával és szakterületével (újra) találkozom, hogy persze, kell a szaktudás, mégis mindent a személyiség működtet. Az emberség, annak a kisugárzása. Fort Krisztina érzékeny és pontos. Erős karakter. Empátiás képességeire többször is rácsodálkozom a foglalkozás alatt. Tudja, hogy kit mikor kell és mikor nem érdemes megdicsérni, pl. egy-egy nyelvgyötrő gyakorlat után. Mértéket tart koncentrációban és lazításban egyaránt. Néha kissé fájdalmasan érint, hogy nem engedi nekem (a sok nő között egyedüli férfinak) szétjátszani a ritmusgyakorlatot, de természetesen ez így jó, másképp nem is lehetne dolgozni. A foglalkozás tempója éppen megfelelő, az ívét elmélet, magyarázat/bemutató és közös gyakorlás gondolatritmusa tagolja. Előbb az egész csoporttal dolgozik, könnyebb gyakorlatokkal teszteli a társaságot. Levegő-, artikulációs és hangszín-gyakorlatok követik egymást. A személyre szabott feladatok közül a nyelvgyötrők bizony elég nehezek, a három csoportra bontott játékokkal megszólaltatott szövegekánok kellemesek. Később megtanulunk egy Weöres Sándor-dalt (tapsoljuk a ritmusát), végül eljutunk a Sárosi László-féle szöveg-zenékig. Beszédrel, tapssal, ritmus-hangszerekkel játszunk. Már éppen jól összehangolódik a társaság, amikor kiderül, lejárt az időnk. Így kell ezt, gondolom magamban. Hadd maradjon meg a vágy a folytatásra. Egyébként is legyen jó zenész az, aki beszédneveléssel foglalkozik, érezze a tempó és a csend varázsát, mert arra kottázódik minden zaj és zene – a beszéd is. A megnyilatkozás szépségének, pontosságának javítása mellett valószínűleg koncentrálni is megtanítja ez a típusú játék az embert. A foglalkozás résztvevői jó ismerősökként búcsúztak egymástól; lehet, hogy az ilyesféle gyakorlatsorok még csoportépítésre is alkalmasak?

Wenczel Imre



Jó tartalom, jó formában – játékok, gyakorlatok nemzetközi találkozóról

Jól működő forma a workshop a drámapedagógiai hétvégén, ezt bizonyította az idén több ilyen jellegű foglalkozás is.

Újra bebizonyosodott az is, hogy mi, drámával tanítók, drámatanárok, legyünk bár tapasztaltak vagy kevésbé tapasztaltak, fiatalok vagy kevésbé fiatalok, szeretünk játszani, akarunk játszani és ha módunk van rá, játszunk is nagy kedvvel, mondhatni önfeledten. Itt, a drámahétvégén meg is tehetjük *legálisan*, hiszen az iskolákban, ahol többségünk tanít, az is „gyanús”, hogy mi játszattuk a gyereket, hát még, ha azt látják, hogy beállunk közéjük! A kívülállónak ez talán érthetetlen, nehezen tudják értelmezni, hogy mi a jó abban felnőttnél, meglett embereknek, hogy megpróbálnak három labdát folyamatosan körbeadogatni egyazon útvonalon, hogy négykézláb csúsznak-másznak, néma kiáltásokkal fordulva a szembejövőhöz, hogy csukott szemmel toporognak egy színpadon, Goofyt keresgélve. És mindezt láthatólag élvezik. Megkockáztatom, jobban, mint egy bemutató foglalkozást, amelyből persze szintén nagyon sokat tanulhatunk, de közben

gyakran érezzük, hogy bárcsak beállhatnánk, játszhatnánk mi is. Ez érthető, hiszen nap mint nap játékot vezetünk és az igény a játékokra bennünk van. Szerencsére.

Ézért tartom jó ötletnek, hogy a workshopok többsége a jelenlévők aktív részvételére épült.

Miért volt időszerű és szerencsés választás a Játékok, gyakorlatok nemzetközi találkozóról című workshop tartalma?

Azért, mert már kiolvastuk az összes játékgyűjteményt, – érdemben újak nem nagyon születnek –, ki-próbáltuk, variáltuk a játékokat, és ki vagyunk éhezve az újakra, új gyakorlatokra, új technikákra.

Négy fiatal drámatanár – Patonay Anita, Tóth Adél, Novák Géza Máté és Varjú Nándor – vállalta, hogy megosztja velünk a külföldön tanultakat. A játékok egy részét már bemutatták a DPM-ben, de így, a gyakorlatban lett igazán teljes a kép.

A válogatás is jól sikerült, sokféle típusú játékkal találkoztunk, szerepeltek többek között koncentrációs játékok, interakciós játékok, lehetőség nyílt mozgásos illetve szöveges improvizációra is. Más szempontból nézve szintén sokszínű a kép, mert a tanórára bevihető játéktól a színjátszós tréningen alkalmazhatóig több-félét kipróbáltunk.

Arra is volt mód, hogy megbeszéljük a tapasztalatokat, kérdezzünk, ahol szükség vagy igény volt rá, ott értelmezzük a játékokat, vagy kipróbáljuk másként.

Érdekessé és sokszínűvé tette a műhelymunkát az is, hogy a négy tanár négyféle játékvezetési stílust képviselt. Mégis az volt bennük a közös, hogy rutinosan, tudatosan dolgoztak, és jó érzés volt arra gondolni, hogy ők képviselték a Társaságot külföldön.

Mi jól alkalmazkodtunk hozzájuk, ők pedig ahhoz, hogy tipikusan leképeztünk egy gyerekcsoportot, be-lekérdztünk, labdát potyogtattunk, nevetgélünk... Ugyanakkor belülről nézve szembesültünk saját óra-vezetési hibáinkkal, többnyire a pontatlan instrukciót követő értetlenkedéssel is. És ez sem haszontalan.

Ezen a műhelyfoglalkozáson tehát azt kaptuk, amiért mentünk: új játékokat, a közös játék élményét, mindezt egymást és a játékvezetőket segítő, jó hangulatban. A mi dolgunk most az, hogy jól használjuk amit kaptunk, megtaláljuk a megismert játékok helyét a munkánkban, és megpróbálkozunk akár a tovább-fejlesztéssel is.

Én személy szerint alig vártam, hogy kipróbáljak néhány játékot a gyerekeimmel. Elmondtam nekik, hogy ezeket a hétvégén tanultam és azt is, hogy mennyire élveztem, hogy játszhatok. Mosolyogtak, egész másként, mint a kollégáim...

Antal Rita



Illyésné Pentz Katalin –Toporzékolók

A műsorfüzetben arról olvashattunk, hogy a „foglalkozás célja a szavakon túli kommunikációs csatornák jelentéshordozó erejének felismertetése, a gyerekekben meglévő érzelmek, akarat- és indulatkifejezési módok felszínre hozása és szolgálatba állítása a közös játék érdekében.” Nos, azt hiszem, ez az óra azon bemutatók egyike volt, amelynél szinte maradéktalanul sikerült elérni a kitűzött célt. Az egymást jó ritmusban követő gyakorlatok során az egyéni, kis csoportos és egész csoportban végzett munkában a gyerekek – úgy tetszett – valóban fokról-fokra új dolgokkal, kifejezési formákkal gazdagodtak. Minden nonverbális kifejezéshez kapcsolódóan más-más formában, érdekes és színes eszközöket, jelzéseket használva játszhattak a gyerekek, és velük együtt a tanár. A gyakorlatsorhoz szervesen hozzáépült egy kitalált családról és az ő morózus rokonokról szóló játék. E „kvázi” kontextus valószínűleg nem szolgálta volna jól egy tanítási dráma lebonyolítását, ám ebben az esetben sokkal inkább színjátszósabb, „C-típusú” órával volt dolgunk, ahol azonban az újonnan tanult színjátszós elemeket egy-két valódi döntést igénylő helyzetben próbálhatták ki a gyerekek. A drámatanár bevallotta híve a tanítási drámának, kisebbségnek is, és mivel ez az óra egy olyan folyamat része, melynek során a kifutás a komplex dráma formáinak és színjátszós elemeknek tanulási célú ötvözet, így mindenképpen figyelemreméltó munkáról beszélhetünk. Illyésné Pentz Kati három éve dolgozik a csapattal és lerí róluk: szeretnek és tudnak együtt játszani. Kati nyugodtan, de határozottan, máskor pedig felpörögve és a gyerekeket is felpörgetve tudott játszani, kicsit az utóbbi évek „Kuszmán Nóráját” jutatta eszünkbe, és így csak sajnálhatjuk, hogy Katit – többekkel ellentétben – az idén nyáron nem vették fel a Színművészeti Főiskola színházelmélet-drámapedagógia szakára... Kár.

Szemétség – Bori Viktor drámaórája

Bori Viktor a TIE-ből hozott napi rutint követve, bemutató órájához számára ismeretlen csapatot választott. A Törökvézi úti iskolások jó partnernek bizonyultak, játékos kedvű, aktív csoport érkezett a

Marczibányi térre. Viktor előzetesen megadott célként a környezeti nevelést nevezte meg. A komplex drámaóra bizonyos részei, kontextusa alátámasztotta ezt az elvárást, más része azonban különböző erkölcsi problémával foglalkozott. Számomra az óra eleje világos vonalú, szépen felépített játéksornak tűnt. Különösen érzékletes volt az a játék, melynek során a játékosok körben állva, szemmel jelezve hívták magukhoz a másikat, miközben előttük a földön ragasztófelülettel felfelé lerakott jegyzetpapírok (post it) heverték. A belsőleges, intim „hívójáték” során egymás felé indulók szükségképpen beleléptek a papírokba és az rájuk is ragadt. Mivel az óra középpontjában egy kutyapiszokkal elcsúfított városi park tisztaságának problémája állt, a nehezen megjeleníthető „probléma” ilyenén kezelését remek ötletnek tartom. A jelzést később is használták, nem vészelt el.

Mint írtam, a városi park szennyezettsége körül forogtak az események, a képzeletbeli város pedig Angliában „helyeződött” el. Dogheart lett a város neve, mely kétségkívül beszélő név, azonban a játék külföldre helyezése – melyet a drámatanár információként vitt a játékba – szerintem felesleges „óvintézkedés” volt, tekintve, hogy később forinról beszéltek, Józsi nevű szereplő került a játékba, és semmilyen szinten nem lett fontos szerepe a „ködös Albion” valóságának. A tanár igen rutinosan lépett szerepbe, bátran és jól használta e konvenciót egymásután többször is, más-más szerepbe bújva, néha előzetes jelzés nélkül, de ez esetben is a gyerekek gyorsan kapcsolva csatlakoztak az improvizációhoz. Talán a legnagyobb átgondolni való problémája az volt a foglalkozásnak, hogy nem tisztázódott: mi a játék, a dráma igazi tétje. Egyszerre több fókusz lehetősége is felvillant – a park megtisztításának ügye a lakók és az ebtartók szempontjából, az ebtenyésztők egyesületének problémája, illetve egy családon belüli konfliktus egy vágyott kutyavásárlási kérelem kapcsolatban apa és lánya között –, és nem derült ki pontosan, hogy melyik lehetne az igazi. Ha ez a lényegi rész egyértelmű lesz, több idő fordítódik ennek végiggondolására, akkor a jó stílusban, egyre bátrabban dolgozó drámatanártól igazán jóféle drámaórákat láthatunk majd, eredeti ötletekkel fűszerezve.

Más-kép-más – Gyevi-Bíró Eszter

Bár Eszter – elmondása szerint – valójában csak keresztmetszetet, áttekintést szeretett volna nyújtani az általa átélt münsteri élményekből, a kinti találkozó egy hetes(!) programjából, ennek ellenére a módszertani találkozó műsorfüzetében is komplex drámaóráként aposztrofálva jelent meg másfélórás bemutatója. Amit pedig láthattunk, az szintén egy egységes drámaóraóra való törekvésként értelmezhető. Más kérdés, hogy éppen ebből a furcsa kettőségből támadt több probléma is. Az első ilyen abból fakadt, hogy a későbbi konfliktus magvát elhintendő a tanár két csoport kialakítása mellett azt kérte, hogy e csapatok találjanak ki olyan tevékenységet, amely csak rájuk jellemző és összeköti őket, de ennek komolyságát, igazi voltát már nem hangsúlyozta. Ennek következményeként e tevékenységek nagyon „laposra”, viccesre, nem igazán az összetartó erőt jelképezőre sikeredtek. Így aztán valódi csoportképző erő híján a későbbi csapatok közötti konfliktusok sem lettek-lehetek élesek. Egyik csapat identitása sem volt igazán erős, a kitalált vicces rituálékra nem lehetett komolyan építeni akkor, amikor a másik csapattal szemben kellett volna képviselni azt. A másik probléma is hasonló, miszerint azokra a játéksorokra, melyekre Münsterben egy egész nap állt rendelkezésre, itt csak rövid idő (10-15 perc) jutott. Mégis a törekvés az volt, hogy ezek összefésülve egységes egészet adjanak ki a drámaóra keretein belül. Nos, e „végigszáguldás”, ha a „mélyfúrás” élményével nem is, de számtalan remek ötlettel gazdagította a nézőt, így engem is. Az természetesen érződött a csoporton, hogy összeszokott, erős, jó kezekben lévő színjátszók ők, tanárunk pedig rutinos, felkészült drámatanár, aki sallangmentesen, jól kézben tartotta a másfél órát, ha kellett módosított is a játék-felajánlásokon, hogy érthetőbbek legyenek, ha kellett instruált, ha nem, visszahúzódott. Mégis, ha teljesen egyértelmű lett volna mindenki számára (nézők, színjátszók, drámatanár), hogy itt és most demonstrációt látunk, mindannyian jobban jártunk volna, ez a cikk is „más” lett volna.

Ha... – Kéri Barbara és Novák Géza Máté

A terembe kettesével bejövő gyerekeket egy asztalhoz vezetik a segítők, az első asztalnál kifli és zsömle között választhatnak, mégis, bármit is kérnek, kenyeret kapnak a letakart kosárból. A következő asztalnál – ha jól számoltam – hét alma közül kell rámutatniuk a legfinomabbra, erre mindössze három másodpercük van, de bármelyikre mutatnak, a válasz a következő: „Nem, nem az legfinomabb.” Még mielőtt bárki epés aktuálpolitikai kabaréra gondolna, tisztázom: a helyszín a Marczibányi tér, és az érdeklődők egy gyermekfilozófiai órába oltott drámafoglalkozás indítását láthatják. A felütés izgalmas, akár drámaóraóra, akár gyerekfilozófiára vágyik az ember. Sajnos az izgalmaknak itt tulajdonképpen vége is szakad, később egy lassú, biztonságos mederben csordogáló foglalkozást látunk. Néhány tabló készül, egy-két jelenet is születik kiscsoportos improvizációk során, de valahogy a nagy játék, a mélyebbre hatolás esélye –legalábbis játékban

– csak nem jelenik meg. Persze beszélgetünk rengeteget a földön ülve (két ízben kb. 20-25 percet), ilyenkor a gyermekfilozófus dolgozik, sajátos kérdéstechnikával beszél át a gyerekekkel a választás, a döntések nehézségeinek problematikáját, jól csinálja... csak mintha semmi sem történne, az ember azt várja, hogy a becsületes munkamegosztásban mikor jön már Géza, és azt gondolja (az ember), ha jön Géza, miért nem csap az asztalra, valahogy így: „lesznek itt izgalmas drámai formák, de tüstént” – szó se róla – nem lesznek. Pedig pont az lenne-lehetne a drámapedagógus dolga ebben a felállásban, hogy revelatív drámaformákkal mélyítse a megbeszélte tartalmakat, vagy éppen próbára tegye azokat. A játékok során, szerepbe helyezve, átélhetővé tegye a felmerülő gondokat, nehézségeket, vagyis hozzátegye azt, amit „mi” tudunk. E téren van még mit tennie e sorozaton dolgozó páros drámapedagógus tagjának...

Gyombolai Gábor



Kész örület! – Lázár Péter bemutató foglalkozásáról

A befolyásoláshoz kapcsolódó problémakört vizsgálta Lázár Péter péntek esti bemutató foglalkozásán. A Mario és a varázsló történetét felhasználó órában azonban nem sikerült eljutni odáig, hogy a mű által felvett és a programfüzetben is ígért izgalmas kérdéseket megvizsgálja. Péter aprólékosan felépítette a regény kínálta keretet, és az olasz kisváros lakóinak szerepében láthatóan jól is érezték magukat a résztvevők. Egy beépített szereplő segítségével sikerült megjeleníteni a Marioval történő dolgokat. A nagy kérdés, legalábbis a bemutató után folytatott beszélgetésből úgy tűnt, azonban az, hogy innen miként folytatódik az óra. Péter azt a megoldást választotta, hogy a falusiak szemszögéből vizsgálja tovább a dolgot, mit szólnak az esethez, mit gondolnak a varázslóról, sajnálják-e, ha nem voltak ott, elmennének-e máskor is... Végül egy nagyon hatásos, lenémított Mussolini-beszéd képsoraival zárta a játékot a tanár, de megállapodott a résztvevőkkel, hogy innen folytatják néhány hét múlva a játékot.

A foglalkozást követő beszélgetésen több izgalmas kérdés is felmerült. Milyen irányban kellett volna tovább menni az előadáson történtek után? Többen úgy érezték, hogy így nem válhatott „éles problémává” mindaz, amiről szólni kívánt az óra: nem sikerült kideríteni, hogy miként „működik” a befolyásolás, és ezáltal azt sem, hogy mikor jelent veszélyt, avagy hogyan kerülhetjük el. A javasolt befejezések között felmerült, hogy Mario helyzetéből kellett volna tovább nézni az eseményeket, hogyan változtatja meg ez az ő életét. Felmerült az is, hogy át kellett volna vezetni napjainkba a résztvevőket, és azt megnézni, hogy mi milyen veszélyeknek vagyunk kitéve. Persze ez utóbbi esetben a távolítás megszüntetésével és a felépített kontextus félrerakásával akár a napi politika területére tévedhetünk, vagy más, hasonlóan kényes témánál köthetünk ki... Felmerült még a befolyásolás és a manipuláció közti különbség kérdése is, vajon melyikről volt itt szó, és melyik az érvényes probléma a 7-8. osztályos diákok számára.

Amellett, hogy Péter ismét bemutatta, drámatanárként kiválóan tud fiatalokkal dolgozni, természetessége, nyugalma és figyelme remek légkört teremt a résztvevők között, még egy fontos lehetőségre irányította a figyelmünket. Ebben az esetben a beépített szereplő egy drámatanár kolléga volt, de Péter szándékai szerint egy idősebb színjátszóját kérte volna fel erre. Mindenkit bátorított ennek a lehetőségnek a kiaknázására, mindkét fél számára izgalmas munkát kínál, ha a dráma munkájában használt színházi jelenetekben tapasztaltabb színjátszók működnek közre.

Hangulatjelentés a Káva Kulturális Műhely kutatásának beszámolójáról

Mint az írott beszámolóból is kiderül a Káva kutatása egy alaposan átgondolt, komoly munka eredménye. Kérdésként az merülhet fel vele kapcsolatban, hogy szükség van-e rá? Hogy akarjuk-e tudni, mennyire változik meg a gyerekek demokratikus attitűdje egy-egy foglalkozás hatására? Ebben bizonyára sokan sokféleképpen gondolkodunk, én először egy picit idegenkedve vettem tudomásul – miért pont a demokratikus attitűd? –, de a beszámolót hallgatva egyértelművé vált, hogy ezek olyan eredmények, melyeket lehet objektív fokmérőként felmutatni sok irányban, pályázati szervhez, minisztériumhoz, iskolák felé.

Nyilván minden tanár eszköztárában vannak olyan módszerek, melyek segítségével visszajelzést kaphat diákjai véleményéről, saját munkájának hatékonyságáról, de ezek többnyire a személyes hasznosíthatóság fokán maradnak. Azonban érdemes lenne kidolgozni olyan mérőeszközöket (itt pl. ez egy kérdőív volt), amellyel az iskolákban dolgozó drámatanárok is mérhetik saját hatékonyságukat, kaphatnak olyan objektív visszajelzést munkájukról, amellyel mások felé is bemutathatják, van értelme munkájuknak, mert mérhető változást eredményez.

Bethlenfalvy Ádám

Rendezési gyakorlat I-II.

Ezzel a címmel hirdettek „kétfordulós” (2,5 + 3 órás) műhelyt a drámapedagógiai hétvége szervezői péntek és szombat délutánra gyermekszínjátszó csoportok vezetőinek. Nem számoltam ugyan, de közel harmincan voltunk az első alkalommal. Hat 4-5 fős kiscsoportban kezdtünk el dolgozni, közösen gondolkodni az „újklubban”. Tóth Miklós rendező „A Hókirálynő” című Andersen-mesét hozta nekünk alapanyagként, melynek fénymásolt példányait megkapva először a szöveggel ismerkedtünk – azaz megpróbáltuk felidézni, mennyire emlékszünk a történetre, hiszen rögtön feladatunk is volt a mese egy-egy részletével kapcsolatosan.

Miklós munkamódszere – ahogyan velünk dolgozott – néhányunknak már ismerős lehetett: találkoztunk vele ugyanis a tavalyi gyermekszínjátszó rendezői képzésen vendégtanárként, valamint a nyári berkenyei rendezői táborban is, ahol ő vezette az egyik csoportot. Mint kiderült, többen pont ezen előzmények, a „közös élmények” alapján választottuk az ő műhelyét most is. Természetesen az alig több mint 5 óra alatt ebből a látásmódból csak ízelítőt kaphattak a vele most ismerkedők – mi „szerencsésebbek”, akik a táborban 5 napig működhattunk Miklós irányítása alatt, gyakorlatban is megtapasztalhattuk ennek az indításnak lehetséges folytatásait.

Minden kiscsoport a mese más-más részletét kapta. Döntenünk kellett, hogy az adott történetegységben mit érzünk fontos pillanatnak, fordulópontnak. Ha ebben sikerült megállapodnunk, ehhez kellett képet, megjelenítési módot kitalálnunk úgy, hogy gyermekszínjátszóknak és színjátszós lehetőségekben gondolkodunk. Ez a közös gondolkodás, ötleteink egyeztetése időigényes feladat: egymás gondolatainak megértése, a másik látásmódjának elfogadása, továbbgondolása, a felmerült javaslatok pontosítása, buktatóinak tisztázása viszont – azt gondolom – nagyon jó tréning mindannyiunknak. A hétköznapi rendezői gyakorlatunkban ugyanis ezt legtöbbször egyedül (illetve a csoportjával) kell, hogy elvégezze, „külső szem” figyelme és segítsége nélkül. A műhelymunka ezen és későbbi fázisaiban is Miklós folyamatosan konzultált az egyes kiscsoportokkal, terelt bennünket, és bár apróságnak tűnik – én azonban fontosnak tartom, mert jól esett –, nem csak véleményt, hanem elismerő mondatokat, dicséretet is mondott akár egy-egy apró ötletre is. (Hányszor volt érzésemem lendítene ez otthon túl: kitaláltam valamit, de ez most jó vagy rossz – sokszor ugyanis működőképesnek tűnnek elvetendő ötletek, vagy nem merem bevállalni azt, ami pedig jó lehetne...)

Egyik csoport már pénteken addig jutott, hogy jelenetvé formálta munkája eredményét, ennek bemutatásával és megbeszélésével ért véget az első alkalom.

Itt muszáj még személyesebbé hangolnom a véleményemet: e csoport tagjai közül többen nem tudtak jönni szombaton, és ezt mondták is akkor nekünk. Ezért is mutatták be még pénteken, mit találtak ők ki. Ez így teljesen korrekt és elfogadható volt. Sajnálom azonban, hogy mások, anélkül, hogy szóltak volna még pénteken, a szombati folytatáson egyszerűen már nem jelentek meg. (Pedig még a szervezők is gondoltak arra, hogy már a programfüzetben kérjék a résztvevőket, mindkét időpontban vegyenek részt a munkában... Mégis...) Látványosan megcsappant a létszámunk: kb. felére – az eredetileg hat helyett három, szinte teljesen újjá szerveződő kiscsoportban folytattuk másnap a munkát. Vagy inkább kezdtük előlről? Ötletek veszték így el, amikre kíváncsi lettem volna...

Persze ez nem szegte kedvünket, kitartóbbaknak! El kellett juttatnunk a tegnapi eredményeket oda, hogy valami befogadható, átadható legyen belőlük: azaz szöveget írtunk a jelenetünkhöz és próbáltunk, egymást rendezve – a mi csoportunkban komoly, de igen jól eső vitákkal. Fontos még elmondanom, hogy Miklós többször emlegette, az adott jelenethez gondoljuk azért végig a darab egészének rendszerét is, a teret, az esetleges díszletet stb.! Ilyesmire emlékszem: „ha asztalt használunk itt, mi lesz ez az asztal a többi jelenetben, kivisszük, bent marad????” – mind megannyi átgondolandó „apróság”...

Végül is a jeleneteink bemutatóival, megbeszélésével – a miénk számos tanulságot hozott számomra, gyakorlatlan, kezdő színjátszó rendezőnek – ért volna véget a program, de szerencsére maradt némi idő, és megnézhattunk néhány fotót a Tóth Miklós rendezte *Hókirálynő* előadásáról. A bensőségebbé vált beszélgetés után Miklós nem mulasztotta el megkérdezni tőlünk, hogy hol is tartunk most, min is dolgozunk egyébként otthon a csoportjainkkal...

Köszönet a két délutánért Tóth Miklósnak és a szervezőknek!

Horváth Éva



Néhány szó A dráma alkalmazása az idegen nyelvek tanításában című szekció munkájáról

A drámával dolgozó nyelvtanárok körében régóta jelentkezett az igény egy olyan fórum iránt, amely alkalmat teremtene közös gondjaink megosztására, sajátos tevékenységünk tapasztalatainak kicserélésére, a kol-

lektív bölcsesség működésbe hozására egyfajta elméleti átgondolás és a gyakorlat megszervezése-rendezése irányában. Ez az igény mutatkozott meg (néhány korábbi, e témába vágó megnyilatkozás – bemutató óra, publikáció – után) a novemberi rendezvény idegennyelv-oktatási szekciója iránti örvendetesen élénk érdeklődésben (a szervezőkön kívül 20 résztvevő). A rendezvény szervezői három órát szántak erre a munkára; programjának kidolgozására és levezetésére *Előd Nórát, Torda Mártát és Mesterházi Gabriellát* kérték fel. A műhely munkája két részből állt: az elsőben *Torda Márta* (Révai Miklós Gimnázium, Győr) saját tanítványaival mutatta be *The Rose* című tanítási drámáját, majd ennek elemző vitáját a második részben olyan tréning követte, melyben a levezető tanárok a saját gyakorlatukban kidolgozott (részben persze nyilván ismert), a *nyelvoktatás területei szerint* csoportosított dramatikus gyakorlatokkal-játékokkal kínálták meg a résztvevőket, bizonyos pontokon kiscsoportos ötletgyűjtéssel szakítva meg a játékot; a (némileg hevenyészett formában) rögzített játéklistának aztán *Mesterházi Gabi* legjobb tudása szerint összesítette, hogy eljuttathassa a résztvevőknek. (A műhelymunka illetően szerkezete – minthogy az áldozatkész győri diákok érdekeit tartotta szem előtt – tulajdonképpen megfordította a logikus sorrendet: a tanítási dráma – lévén mind nyelvi szintjében, mind dramatikus forma tekintetében magasabbrendű a gyakorlatoknál-játékoknál – a tréning után kíváncsított volna).

A dráma és az idegen nyelv tanítása közti kapcsolatnak két megközelítése lehetséges: az egyik a *drámát, a formát* helyezi előtérbe – itt az idegen nyelv csupán *közeg*, egy lehetséges megnyilvánulási mód, (ahova az idegen nyelvű színjátszás is kapcsolódni tud); a másik a *nyelvoktatási szempontnak* ad prioritást, – itt a dramatikus forma elsősorban módszer, eszköz – ehelyütt nem kell bizonygatnunk, miért/mennyire/ mennyiben hatékonyabb, eredményesebb minden hagyományos nyelvoktatási eljárásnál. A műhelyfoglalkozást megtervező tanárok teljes egyetértésben a *második aspektust* tekintették a foglalkozás szervező elvének, a szekció munkáját ennek előrebocsátásával kezdték, s az érdeklődők, akik *valamennyien* idegen nyelvet (elsősorban angolt, de németet, franciát és olaszt is) tanító, különböző korú gyerekekkel különböző nyelvi szinten foglalkozó *gyakorló* tanárok voltak, ezt ugyancsak egyöntetű egyetértéssel fogadták.

A bemutató óra nemcsak azok körében talált lelkesen pozitív fogadtatásra, akik még nemigen láttak hasonló – *végig idegen nyelven, végig drámaformában* tartott, mindkét „műfajban” magas színvonalú – foglalkozást, de a már régebb óta drámával tanító nyelvtanárok is élvezték a diákok teljes „bentlétét” a játékban, az alig észrevehető, indirekt, mégis hatékony nyelvi munkát, tanár és diákok mintaszerű együttműködését. A foglalkozást követő beszélgetésben jutott idő az óra szerkezetének elemzésére: hogyan sikerült a tanárnak megtalálnia azokat a formákat, amelyek a drámai kontextus előkészítésébe, a figuraalkotásba, a dilemmatörténet felépítésébe a nyelvi kompetencia szempontjából is releváns, fontos ismereteket tudtak mozgósítani. Érdekes eszmecsere zajlott akörül is, hogy a lehetséges elágazási lehetőségek közül (az alternatívákat, amelyekkel „vívódott”, az órát tervező tanár tárta a résztvevők elé) melyiket érdemesebb választani: azt, amely érdekesebb dilemmát, drámaibb kérdésfelvetést kínál, vagy azt, amely hasznosabb nyelvi anyagot tud mozgósítani. A konklúzió nagyjából úgy fogalmazódott meg, hogy a drámatervezésnek valószínűleg ez az idegen nyelven elérhető legmagasabb szintje, hiszen a drámában való munka köztudottan *árnyalt nyelvi megfogalmazást* igényel, miközben a nyelvtanulás szintjén ilyen árnyalt kifejezési készség még haladó szinten sem érhető el, s így az idegen nyelvű drámajátéknak valamivel mindig meg kell alkudnia. Felső- és középhaladó szint alatt *komplex tanítási drámában* valószínűleg nem érdemes gondolkodni. A kezdő és alsó-középhaladó szint adekvát eszközei főként a dramatikus játékok és gyakorlatok, melyek legmagasabb fokának az idegen nyelvű improvizáció tekinthető. (Felvetődött egy csomó nyelvoktatás-módszertani rész kérdés is, de ezekkel most nem érdemes részletesebben foglalkozni.)

A műhelymunka ugyancsak sikeres második része három tételben foglalható össze.

1. Át (újra) kell gondolni a *drill/gyakorlat/dramatikus gyakorlat*, továbbá a hagyományos nyelvkönyvnyelvórai „szituációs játék” és a dramatikus gyakorlat megkülönböztetésének (ez utóbbira szolgált a tréning egyik jól sikerült játéka) elméleti vonatkozásait, kifejezetten a nyelvoktatásban használatos eljárások tekintetében.
2. Meg kell segíteni a *kezdő szinten* tanító nyelvtanárokat – a fenti elméleti kérdés fényében – az *ő* munkájukban alkalmazható dramatikus eljárások összegyűjtésével, közkinccsé tételével.
3. Rendszeressé kell tenni az idegennyelv-oktatási szekció tapasztalatcseréire, utóbb közös megszervező munkára alkalmas adó együttléteit. Ennek érdekében szervezeti formát kell találni egy ilyen szekció működésének.

A három programszervező – azon túlmenően, hogy összeírták az érdeklődőket (és várnak írásban csatlakozó továbbiakat!) – örömmel vállalták, hogy aktivizálják magukat az ügy érdekében, mielőtt „leül” a műhely munkájában tapasztalt nekibuzdulás.

Előd Nóra



Szakall Judit műhelyében

Gondolom sok színjátszócsoporthoz vezető tölti szeptember-október (egyéb) hónapjait lázas dráma-kereséssel. Azt, hogy talán jobb, és nem is olyan nehéz, ha a játékosok improvizációból kiindulva hozunk létre egy előadást, azt ezen a hétvégén tapasztaltam meg.

Szakall Judit műhelyében mindössze három feladatot kaptunk – s ebből néhány óra alatt kezdett kibontakozni valami előadásszerű dolog... Először megadott szavak (*hé!, juj!, na!, ne!, nahát!, bocs!, bee! stb.*), majd mondatok (*ezen nagyon meglepődtem!, ezt meg kell beszélünk!, nem kényesíthetsz rá!, ez a kötelességed!, hagyj már békén!, el kell árulnom neked stb.*) segítségével improvizáltunk, végül pedig egy-egy választott tárgy (*régi fényképek, gesztenye, kő, kendő, levéltárca, díszes szelence stb.*) köré építettünk jeleneteket. Mivel a mondottakon kívül semmilyen más megkötetést nem kaptunk, és mivel Judit biztatott is minket, hogy olyan (konfliktus)helyzeteket találjunk, amelyek minket is foglalkoztatnak, mindennapi életünk aktuális problémái kerültek felszínre (családi: anyagi gondok, generációs problémák, elhidegülés férj és feleség között, gyereknevelés; munkahelyi: főnök-beosztott viszony, kollégák piszkálódásai stb.), s ettől egyes jelenetek különösen intenzívvé váltak. A jeleneteket Judit rögzítette, ahol homályos pontokat érzett, ott megállított minket és kérdéseivel segített tisztázni a szituációt, a szereplők tulajdonságait, egymás közötti viszonyait stb. Mikor a jeleneteket újrajátszottuk, érezhető volt, hogy hitelesebben és pontosabban tudtuk közvetíteni gondolatainkat nézők felé. Időnk lejártával megpróbáltuk még rendszerezni a felvetődött témákat, illetve egymáshoz fűzni és egy történet keretébe foglalni az egyes jeleneteket.

Ennek a közös munkának a tapasztalataiból – úgy érzem – nagyon sokat vittem haza abban a képzeletbeli tarisznyában...

Meszlényi Gyöngyi

Azok a pedagógusok akik gyermekszínházzal foglalkoznak sokszor szembesülnek a produkció készítése folyamán azzal, hogy valami miatt nem úgy sikerült, amilyenek ők szeretnék. Valami „hibádzik”, de sok esetben nem tudják, hogy miért.

Vannak különféle munkamódszerek amelyekkel eljuthatunk a bemutatóig. Hogy milyen lesz a végeredmény, azt több tényező befolyásolja. Ezek között a leginkább domináns az alkalmazott csoportvezetői módszer. Az eltelt évek bizonyossá tették, hogy a gyermekek életkori sajátosságait figyelembe vevő, a velük közösen elkészített dramatizáció igaz, hogy időigényesebb, de alaposabb munkafolyamat, aminek a végén hitelesebb, minőségében jobb színvonalú játékot jöhet létre.

Ezen folyamat lépéseivel ismerkedhettek meg azok, akik vasárnap délelőtt részt vettek a Szakall Judit vezette foglalkozáson.

Ízelítőt kaptunk egy jól tervezett, lépésről lépésre kidolgozott munkafolyamat minden lényeges pontjáról. A résztvevők önmagukon tapasztalhatták meg, hogy milyen mélységeiben lehet szétszedni és újra felépíteni az adott művet, miközben megtapasztalhatták azt is, hogy mi mindenre kell figyelniük, ha alkalmazzák munkájuk során.

Alapos munkát végeztünk. Az idő rövidege miatt épp ezért nem sikerült a végére érni. De ez a néhány óra is elég volt: akik nem ismerték, betekintést nyerhettek ebbe a munkafolyamatba.

Nánási Sándor



A drámapedagógia lehetőségei az Arany János Tehetséggondozó Programban

Zalay Szabolcs

A nyelvi hátránnyal kapcsolatos szociológiai elméletek ma már kidolgozottak és elterjedtek. A Bernstein-féle „kód-elmélet” – erős kritikai recepciója ellenére – széles körben ismertté vált. A magyar tudományos életben gazdag feldolgozottsága van a témának, a magyar pedagógusok is nagy érdeklődést tanúsítottak Bernstein koncepciója iránt. Több mint harminc éve folynak a szociolingvisztikával és az anyanyelvi oktatással kapcsolatos kutatások. A magyar kutatók (Pap Mária, Pléh Csaba, Réger Zita, Forray Katalin) tapasztalatai és kutatási eredményei is arra utalnak, hogy a társadalmi és gazdasági tényezők igen nagy hatást gyakorolnak a gyermekek nyelvi fejlődésére és beszédkulturájára, szocializációjuk kibontakozására.

Nyelven gondolkodunk, ezáltal működik a kultúránk – „nyelvében él a nemzet”. A bizonyított nyelvi hátrányok leküzdése társadalmi érdek. Különböző oktatáspolitikai reformok útján több kísérlet született már a helyzet javítására a 70-es évektől napjainkig. Átütő erejű reformpedagógiai szemléletváltás mégsem történt. Pedig riasztó jelek és nyomasztó konkrétumok figyelmeztetnek bennünket arra a felelősségünkre, hogy nekünk, Magyarországon élőknek csak a szellemi tőkénk van, amelyet kamatoztathatunk egy „piac-világban”. Ha a cigányság akut kulturális beilleszkedési problémájára gondolunk, vagy Andrásfalvy Bertalan kutatásait nézzük, amely szerint az ötezer fő alatti kistelepülésekről érkezett fiataloknak csak 2%-a végzi el az egyetemet, vagy akár a „Pisa-felmérés” eredményeit elemezzük, akkor rá kell döbennünk, hogy ez a látásmód belterjes, tudományelméleti kérdés – égető valóság. A globalizáció korának Magyarországa, gyermekeink világa attól lehet életképes és akkor tartható fenn a fejlődése, ha találunk alternatív megoldásokat a különböző társadalmi problémák megoldására, ha mozgósítani tudjuk azt a tudástőkét, amely ma sok esetben a hátrányos helyzet és a korlátozott szemléletmód miatt elkallódik, ha sikerül „tudati forradalmat”, paradigmaváltást végrehajtani a pedagógiai és a tudományos gyakorlatban is.

Négy évvel ezelőtt elindult egy országos kísérlet, az Arany János Tehetséggondozó Program, amely a fent említett kutatásokra alapozva, az új szemlélet igényével megpróbált kialakítani egy olyan struktúrát, amely jelentős esélyt biztosíthat a hátrányos helyzetű, vidéken élő gyerekeknek a kibontakozásra, a társadalmi érvényesülésre, szocializációjuk harmonizációjára. A program nagy gondot fordít a nyelvi nevelésre, tágabb és szűkebb értelemben egyaránt, hiszen az intenzív idegen nyelv tanulástól kezdve, az informatikai képzésen át, az anyanyelv-használat fejlesztéséig gazdagító, mélyítő, hátránykompenzáló képzés folyik az „Arany János iskolákban”. A nyelvi szocializáció szempontjából nagy jelentősége van azoknak a speciális tárgyakkal, amelyek reformpedagógiai módszerek segítségével tudnak jelentős eredményeket elérni a személyiségfejlesztés terén. Ilyen az önismeret, a kommunikáció, a tanulásmódszertan és a drámapedagógia. A program eredményessége csak hosszú távon mérhető, de a pedagógiai szemléletváltást sürgető élesztőhatása már ma is tapasztalható, főként azokban a nagyvárosi elitgimnáziumokban, ahol megjelentek a hátrányos helyzetű, elmaradott térségekből érkezett, rengeteg családi problémát magukkal hurcoló, de tehetséges gyerekek, akikből a hagyományos módszerekkel, „kidolgozott kóddal” nem lehet előhalászni az igazgyöngyöt.

A nyelvi szocializáció meghatározottságai

Ahhoz, hogy egy gyermekből szocializált felnőtt legyen, elengedhetetlen a beszéd, a nyelv megtanulása. A nyelv szocializáló ereje vitathatatlan, nyelven gondolkodunk, s a nyelv az oktatás-nevelés egyik leghatékonyabb eszköze is. Ugyanakkor tudjuk, a Bernstein-i szociolingvisztikai kutatásoknak köszönhetően, hogy a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek esetében nyelvi hátránnyal is lehet beszélni.

Bernstein szerint a szűkebb környezet az általa szabályozott beszédtevékenységen keresztül interiorizálódik az egyénben, annak pszichikai alkatává válik. Így egyes gyerekek kedvezőbb pszichikai alakkal kerülnek iskolába, mint mások. Ez az alkat nem születéstől fogva adott, a környezeti tényezők alakítják ki a kommunikatív kód átadásán keresztül. Ezek a tényezők: a közösségi kötelékek erőssége, a szülők munkában való döntéshozatali lehetőségének foka, az „elnyomás” szintje, az otthonok zsúfoltságának és az intellektuális ingereknek a mértéke. Ezek együttes hatásaként alakul ki az a sajátos kommunikációforma, amely hat a gyermek szellemi, társadalmi és érzelmi orientációjára. Bernstein két kódot, a korlátozott és kidolgozott kódot különíti el a sok közül. A két kód szembeállításának legfontosabb szempontja a kódok segítségé-

vel átadott jelentések természete. Eszerint a korlátozott kód szituációhoz kötött, a beszédhelyzettől függetlenül nem világos, implicit jelentések átadását teszi csak lehetővé. Ez a kommunikációs rendszer azonban nem szegényes, nagy metaforakészlettel rendelkezik, de azok a megtanulandó dolgok, amelyekre ez a kód állítja be a gyerekeket, nincsenek összhangban azokkal, amelyeket az iskola követel meg. Hiszen ott a kidolgozott kódot használják, azaz a közölt jelentések nem kötődnek egy helyzethez, a státuskövetelmények kevésbé érvényesülnek, a gyermek megtanulja, hogyan kell megbirkózni a többértelműséggel, a beszédrendszer bonyolultabb tervezést kíván meg. Itt a többi személy szándékát nem lehet magától értetődőnek tekinteni, tehát a jelentéseket ki kell dolgozni, hogy azok érthetőek legyenek, válogatni kell a szintaktikai és a szókincsbeli alternatívák között, s itt elsőrendűen fontos a nyelvi csatorna.

Ebből következően a korlátozott kódot használók esetében szakadék alakul ki az iskola és a gyerek között, mivel az ilyen meghatározottságok között létrejövő pszichikai alkat ellentétben van azzal, amelyet az oktatás szempontjából kedvezőnek lehet tekinteni. Hiába jelentheti tehát a korlátozott kód a jelentések gazdagságát, kifinomultságát, a képzelet fontosságát, a modern ipari társadalmakban mégis leértékelődhet, az iskolában lebecsülhetik, vagy legjobb esetben irrevelánsnak tekintik az oktatási törekvések szempontjából. Az iskolák ugyanis kidolgozott kódon és annak társadalmi viszonyrendszerén alapulnak. A kidolgozott kód nem hordoz ugyan semmilyen speciális értékrendszert, a középosztály értékrendje azonban áthatja a képzési kontextus egész szövetét. Ily módon a hagyományos iskola tovább növeli a különbséget a különböző társadalmi rétegekből érkezett gyerekek között. Az eredeti kutatásnak a munkásosztály gyermekeivel kapcsolatban kapott eredményei adaptálhatóak a hasonló társadalmi hátrányt megélt falusi környezetben élőkre is.

Bernstein elméletét sok kritika érte, főleg leegyszerűsítő jellege miatt, de hatása és jelentősége megkérdőjelezhetetlen, ezt támasztják alá a magyar kutatási eredmények is. Kérdés az, hogy milyen módon lehet a feltárt társadalmi hátrányokat, az esélyegyenlőtlenséget kompenzálni, olyan képzési rendszert és szocializációs védőhálót kialakítani, amely nem hagyja elveszni az értékeinket.

A hátránykompenzálás egy lehetséges útja: az Országos Arany János Tehetséggondozó Program

Az Országos Arany János Tehetséggondozó Programot azért hívták életre, mert nyilvánvalóvá vált, hogy az emberi erőforrás hatékony fejlesztésének a mentális állapotra és a gazdasági versenyképességre kifejtett hatása, valamint a térségi, etnikai, szociális hátrányok leküzdését segítő szerepe döntő fontosságú. Ezért szükségessé vált, oktatási rendszerünk modernizációjának szellemében, az oktatás minőségének a javítása, a hasznosítható tudás térnyerésének elősegítése érdekében, hogy ez az ügy a mindenkori kormányzati politika legmagasabb szintjén legyen képviselve. Ezt támasztja alá az a tény is, hogy az oktatáspolitikát alapvetően befolyásolják az ország európai uniós csatlakozásával, a nemzeti versenyképesség erősítésével kapcsolatos feladatok is.

Éppen ezért törvényi szabályozási háttérrel, elkülönített költségvetési fedezettel, négy évvel ezelőtt létrehozták ezt a programot. Az ország 21 kiemelkedő eredményekkel rendelkező gimnáziumában és kollégiumában, felmenő rendszerben elkezdődött 35-35 kistélepülésről érkezett gyermek egyedi tanterv szerinti oktatása. Itt – a négy gimnáziumi évet megelőzően – előkészítő évfolyamon van lehetőségük a diákoknak az esetleges tudásbeli és kulturális különbségeik leküzdésére, a szükséges tanulási módszerek elsajátítására. A diákok, az Oktatási Minisztérium irányításával, a gimnáziumok és a kollégiumok nevelőtestületei által közösen kidolgozott, a kerettanterven alapuló helyi tanterv alapján készülnek fel az érettségire, valamint az egyetemi, főiskolai felvételire, a továbbtanulásra. A program speciális elemei – tanulásmódszertan, kommunikáció, önismeret, drámapedagógia – az ötéves képzés során valósulnak meg.

A program megvalósítása érdekében a központi költségvetés kiegészítő támogatást biztosít a programban résztvevő gimnáziumok és kollégiumok számára. Az Országos Arany János Tehetséggondozó Program azoknak a tehetséges, kreatív, tanulásra motivált, jó képességű tanulóknak biztosít esélyt, akik 5000 lélekszám alatti településeken élnek, akiket iskolájuk nevelőtestületének ajánlása alapján a település önkormányzata képviselőtestületi határozatban támogat, és tőlük független okokból nem vehetnének részt magas szintű középfokú oktatásban. A program diákok elé támasztott célja, hogy legyenek becsvágyóak, akarjanak feljebb törni, többet tudni, többet elérni, mint amennyit környezetük a jelenlegi helyzetük alapján sugall, és ezt a tanuláson keresztül tegyék meg.

- A program 5 éves fejlesztést, tehetséggondozást biztosít a résztvevő tanuló számára a gimnáziumban és a kollégiumban, melynek célja a magas színvonalú, felsőoktatásra való előkészítés.
- A programban tanuló diákok a gimnáziumban egy osztályba járnak az előkészítő évben, valamint 9-10. osztályban. A kollégiumban egy csoportot képeznek.

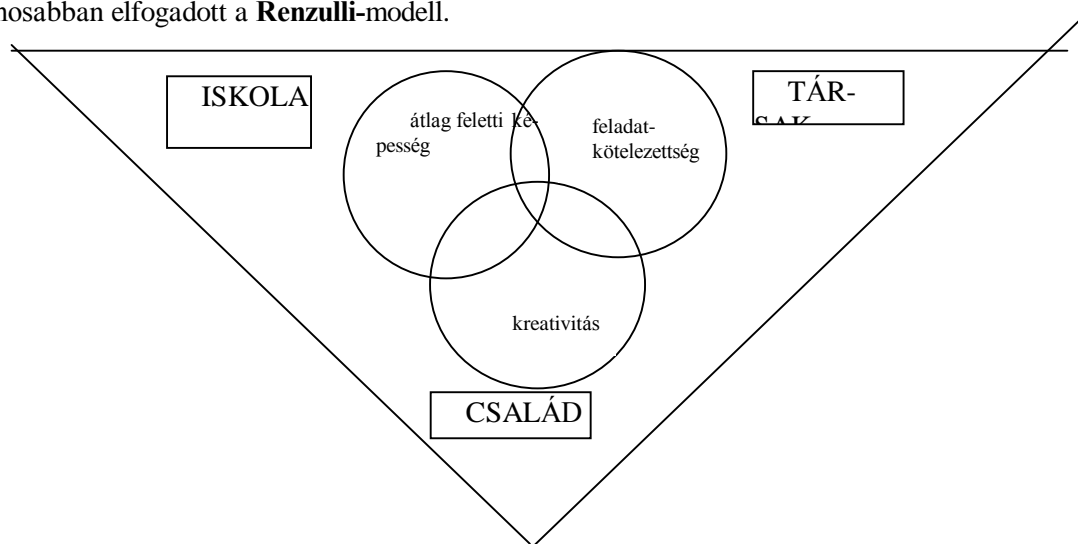
- Az önismeret, kommunikáció, tanulásmódszertan, drámapedagógia az öt év folyamán segíti a tanulók személyiségfejlesztését.
- Előkészítő évfolyamon akkreditált képzés folyik a gimnáziumban és a kollégiumban közösen.
- Az öt éves képzés során cél: angol nyelvből „C” típusú középfokú nyelvvizsga letétele, informatikából az ECDL bizonyítvány, illetve a gépjárművezetői engedély megszerzése.
- A tanulók rendszeresen részt vesznek az Országos Arany János Tehetséggondozó Program művészeti és sporttalálkozóin, szaktáborain.

A program általános céljai: a tudás tekintélyének visszaállítása, az esélyteremtés, vagyis a különböző szociális, kulturális, gazdasági háttérrel rendelkező szülők gyermekeinek egyenlő esélyeket biztosító oktatási és támogatási rendszer kialakítása, a tehetséggondozás, valamint az oktatás tartalmának korszerűsítése, minőségének fejlesztése. A program célja még, hogy esélyt teremtsen a leszakadó térségek felzárkóztatására. Ezen térségek felemelkedésének egyik legfontosabb feltétele a jól képzett, kreatív, lakóhelyéért tenni akaró vidéki értelmiség megerősítése.

A drámapedagógia esélyei

Ez a program, ahogy a fenti célkitűzésekből kiolvasható, a hátránykompenzálás sajátos módjának ígérkezik. Különossége a tehetséghez való viszonyulásában ragadható meg. A XX. század utolsó harmadában egyfelől világszerte megsokasodtak a kutatások a tehetség témakörben, másfelől egyre több fejlesztő program indult az iskolákban. Mostanra kialakult egy olyan bázisa az ismereteknek, módszereknek, amelyek biztos alapot jelentenek a magyarországi tehetséggondozó programokhoz. Ezek közé tartozik a drámapedagógia is, különös tekintettel arra a szemléleti alapra és módszertani kelléktárra, amely az elmúlt évtizedek során, a magyar drámapedagógiai iskola önállósodásának eredményeképpen karakteresedett, és az egész országban ismertté vált a Magyar Drámapedagógiai Társaság tagságának köszönhetően társadalmi szinten, illetve a NAT, valamint a kerettanterv által döntéshozatali szinteken is.

A hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó oktatási struktúra és az ennek az alapját jelentő szemléletmód esetében döntő fontosságú a helyes tehetség-meghatározás. A tehetséget leíró teóriákból ma a legáltalánosabban elfogadott a **Renzulli-modell**.



A Renzulli-féle modell

E modell szerint a tehetség összetevői: az átlagon felüli képesség, a feladat iránti elkötelezettség és a kreativitás. Egymást metsző karikákkal szemléltetve a metszések egy közös halmazt hoznak létre: ez a tehetség. Ez a modell egy szociális mezőben helyezi el a tehetséges gyermeket. Ez azt a közeget jelenti, amelyben a tanuló él: a család, az iskola és a társak.

Az *átlag feletti képességek* közé tartozik például a magas szintű elvont gondolkodás, fejlett anyanyelvi képességek, jó memória, hatékony információfeldolgozási stratégiák stb. Ezek szerepe természetesen más és más az egyes speciális tehetség-területeken.

A *speciális képességek* adják meg a jellegzetességét a tehetségnek. Ezekből sokféle van, a Gardner-féle csoportosítás általánosan elfogadott. E szerint hétféle speciális képességcsoport különíthető el: nyelvi, ze-

nei, matematikai-logikai, vizuális-téri, testi-mozgásos, szociális-interperszonális, intraperszonális. Ezek a speciális tehetségfejlesztéshez kiindulási alapként szolgálnak.

A *kreativitás* is több elemből épül fel: originalitás, flexibilitás, fluencia, problémaérzékenység stb. Ez az összetevő is meghatározó a tehetség funkcionálásában, hiszen a tehetségre egyebek között éppen az jellemző, hogy problémahelyzetekben új megoldásokat talál, s ez kreatív képességek nélkül elképzelhetetlen.

A *feladat iránti elkötelezettség* olyan személyiség-tényezőket foglal magába, amelyek a magas szintű teljesítményhez az energiát biztosítják: érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás stb. A képességek bármilyen magas szintre is fejlődnek, e háttértényezők fejlettsége nélkül nincs magas szintű teljesítmény.

Ezeket a tehetség-összetevőket nem készen kapjuk születésünk által, ezek hosszasan fejlesztő munka eredményei. Sok tényezőnek kell megvalósulnia ahhoz a tehetség fejlesztésének folyamatában, hogy a szunnyadó tehetségből teljesítményképes, kibontakozott tehetség alakuljon ki. Azt a sokak által megfogalmazott tételt is világosan mutatja az előző ábra, hogy az iskolának, a pedagógusnak kiemelt szerepe és felelőssége van a tehetségek felkutatásában és kibontakozásában. A drámapedagógiai gyakorlattal rendelkező tanár pontosan ezt a felelősséget vállalhatja fel bátran, hiszen szemléletmódjának alapját jelenti a világot feszültségeiben, megoldandó, vagy akár megoldhatatlannak látszó problémák hálózataként való látása és láttatása, valamint változatos módszertani kelléktára, amelyek segítségével kezében van a hatékony kreativitás-fejlesztés kulcsa. Nem beszélve az érdeklődés, a versenyszellem, a kitartás, az emocionális fejlesztés drámapedagógiai gyakorlatban rejlő lehetőségeiről, tehát a feladat iránti elkötelezettség különösen hatékony kibontakoztatási módjáról. Mindezek a tényezők együttesen eredményezhetik az átlag feletti képességek napvilágra kerülését a drámapedagógia által, akár a gondolkodás, akár az anyanyelvi képességek, a memória, vagy akár az információ-feldolgozási stratégiák fejlesztésének következtében, a személyiség speciális képességeinek kidomborításával együtt, a nyelvi, a zenei, a vizuális-téri, a testi-mozgásos vagy a szociális-interperszonális területen egyaránt.

Az azonban továbbra is aktuális kérdés Magyarországon, hogy a hagyományosan „kidalgozott kódot” használó iskolákban vannak-e olyan pedagógusok illetve van-e olyan pedagógiai igény, amely a „korlátozott kódot” használó, de amúgy tehetséges fiatallal megtalálja a közös hangot. A drámapedagógia által történő tehetséggondozásnak pontosan ebben rejlik a nagy lehetősége, hogy hidat verve a különböző kódokat használó gyerekek és tanárok között olyan energiákat tud mozgósítani, amelyek korábban nem tudtak megjelenni és érvényesülni sem a hagyományos oktatási szerkezetben, sem társadalmi szinten.

Ez a lehetőség adhat különös esélyt a drámapedagógia térnyerésének az Arany János Tehetséggondozó Programon keresztül. Egyrészt a deklarált, formális keret, hogy ez szerepel az ötéves képzési tervben, bír egyfajta önmozgató erővel, ahogy a NAT, illetve a kerettanterv bevezetése is elindított egy „élesztő” folyamatot. Másrészt, ami talán fontosabb, a drámapedagógia gyakorlata egy olyan módszertani szembesülést eredményezhet az ország legjobb gimnáziumaiban, a kerettantervi „szalmaszállal” együtt, amely azon túl, hogy újra felélesztheti az igényt a drámatanár-képzésre, erjedést indíthat el a konzervatív pedagógiai struktúrában. S talán felhívhatja a figyelmet annak a paradigmaváltásnak a szükségességére is, amely minden tudományterületen előbb-utóbb végbe kell menjen, az informatikai forradalom globalizálódó világában, az Unióba tartó magyar társadalom létkérdéseként, hogy végre ne halott ismereteket tanuljanak, dögunalmas órákon, végtelen óraszámokban a gyerekeink, hanem valódi problémákkal foglalkozva, azok megoldásainak kísérletezve próbáljanak a tanáraikkal együtt életképes stratégiákat keresni a túlélésre és a továbbfejlődésre.

Az új iskola álma

A hátránykompenzáció és a tehetséggondozás sajátos formájaként működő program tehát a következő elvek alapján válhat valóban eredményes pedagógiává: A nevelő-oktató munka célja kell legyen, hogy a tanulókat – az általános emberi értékek figyelembevételével – felkészítsék az évezred modern, értelmiségi létére. Olyan „iskola” épüljön fel pedagógiai-szellemi értelemben, amely a XXI. század kihívásainak megfelelni tudó, széles látókörű fiatalokat bocsát ki! Olyan európai színvonalú iskolára van szükség, melyben a diákok őrzik és továbbviszik nemzetük, lakóhelyük hagyományait, ismerik hazájuk múltját, a történelemben betöltött szerepét, kulturális értékeit. A programban dolgozó tantestületek nyilvánvaló célja, hogy tanulóikat jól felkészítsék az érettségire és az egyetemi-főiskolai továbbtanulásra, a diákok korszerű általános műveltséget szerezzenek. De az is cél, hogy alakuljon ki bennük az igény a folyamatos önművelésre, képesek legyenek egész életükön át új ismeretek megszerzésére, s ebben nagy segítséget nyújthat nekik a drámapedagógiai módszertan mint szemléletmód megismerése. A program diákjai a szellemi és a fizikai munkát egyaránt becsülik meg, tudjanak hasznosan gazdálkodni energiáikkal!

Humanista iskolát kell kialakítani, a tanulókat arra kell nevelni, hogy tiszteljék egymás gondolkodásmódját, világnézetét. Az iskolák és kollégiumok általános erkölcsi értéket adjanak diákjaiknak! A tanulók számára harmonikus, kiegyensúlyozott, derűs környezetet kell biztosítani, hogy lehetőségük legyen, önmagukat megismerve, boldog, a társadalom számára teljes értékű emberekké válni.

Az Arany János Tehetséggondozó Programban dolgozók fő feladatuknak kell tekintsék a tehetséggondozást, a tehetséges gyermekek adottságainak, képességének sokoldalú és differenciált fejlesztését, de emellett nem szabad elfelejtkezniük arról a társadalmi szerepvállalásról, amely a hátránykompenzáció területén alapfeladatuktól elválaszthatatlan küldetésük! Ennek a kihívásnak csak abban az esetben felelhet meg ez a program, amennyiben figyelembe veszi azoknak a tudományos kutatásoknak az eredményeit, amelyek egyértelműen bizonyították, hogy a társadalmi hátrányból fakadó esélykülönbségeket csak abban az esetben lehet kompenzálni, ha képesek vagyunk szemléletváltással új módon viszonyulni a „korlátozott kódot” használó társadalmi rétegekhez.

Egyéni kutatásaim egyik alaphipotézise is az, hogy az a kommunikációfejlesztő gyakorlat, amelyik drámapedagógiai módszerrel dolgozik, hasonló körülmények között, hasonló adottságú, alapképzettségű, specializációs meghatározottságú résztvevőkkel, jóval hatékonyabb tud lenni a kommunikációs kompetencia fejlesztése terén, mint „hagyományos társaik”. Az ilyen típusú munkák során kommunikációs szempontból különös jelentősége van a dráma „kódokat” áthidaló jellegének, reformpedagógiai szemléletének, kidolgozott módszertanának, „világteremtő” képességének. Egy-egy jól sikerült drámaóra vagy TIE foglalkozás rövid idő alatt, amely ma kulcsfontosságú szempont, olyan spirituális jellegű élményhez juttathatja a résztvevőket, amely az indirekt tanulási folyamaton keresztül nemcsak hosszú távú ismeretek rögzítését teszi lehetővé, hanem alapvető szemléletváltást is generálhat, új, kreatív energiákat mozgósítva a személyiségben és a közösségben egyaránt.

Bibliográfia

1. Dr. Szolcsányi Jánosné (2001). Egy tehetséggondozó program bemutatása PTE, Pécs
2. Balogh László, Herskovits Mária (szerk.) (1993): A tehetségfejlesztés alapjai KLTE, Debrecen
3. Sternberg, R.J.-Davidson, J. E. (1994) A tehetség különböző felfogásai: a birodalom térképe. In: Balogh László-Herskovits Mária-Tóth László (szerk.) A tehetségfejlesztés pszichológiája, KLTE, Debrecen, 29-48.
4. Zibolen Endre (1965) Tehetségfejlesztés és iskolarendszer. Magyar Tudomány, 5.
5. Harsányi István (1981): A tehetség-felismerés és tehetséggondozás mai feladatai Somogy Megyei Pályaválasztási Intézet, Kaposvár.
6. Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk.) (1994): A tehetségfejlesztés pszichológiája, KLTE, Debrecen
7. Czeizel Endre (1986) A tehetség az orvosgenetikus szemével. Pedagógiai Szemle (877-891.)
8. Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák, különbségek, Tankönyvkiadó, Budapest,
9. Falus Iván (1998): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanításához Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
10. Ferger, B.(1993): Tehetséggondozó programok. Gondolatok a tervezéshez és a végrehajtáshoz. In: Balogh László és Herskovits Mária i.m.
11. A pécsi Leőwey Klára Gimnázium Pedagógiai Programja és Foglalkozási Terve a 2000/ 2001. tanévre
12. Bóta Margit: Tehetségevelés: a család szerepe és kapcsolata az iskolával Iskolakultúra 99/11
13. Mönks F. J.-Boxtell, HW. (1994) A Renzulli-modell alkalmazása és kiterjesztése serdülőkorban. In: Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László i.m.



A szabadcsapatok győzelme az intézmények felett

– II. Országos Gyermekszínházi Szemle –

Sándor L. István

Meglepő, de egyáltalán nem váratlan eredménnyel fejeződött be a Marczibányi téren megrendezett gyermekszínházi fesztivál: a Korniss Mihály, Molnár Piroska és jómagam alkotta zsűri minden díját független vagy alternatív társulatok nyerték el, pedig nívós produkciókkal vettek részt a találkozón hivatásos együttesek, kőszínházi társulatok is. (A zsűrit azért sem lehet elfogultsággal vádolni, hisz mindkét társamhoz jóval közelebb áll a hivatásos színházi gyakorlat, mint az alternatív színházi forma. Mindketten most találkoztak először néhány független együttes nevével és produkciójával. Ennek ellenére mellettük tették le a voksukat.)

Mindez a szabad csapatok erejét jelzi. Azt, hogy az általuk képviselt színházi szemlélet, színházcsinálási mód termékenyebb, mint a hivatásos társulatokban kialakult gyakorlat. Ez azért nem bizonyosodhat be nap mint nap a magyar színházi életben, mert a nem azonos feltételek szerint működő színházak (az alternatív együttesek az államilag dotált kőszínházakkal szemben szinte a semmiből élnek) nem is méretnek meg azonos feltételek szerint: a hivatásos színházi találkozók nem engednek be a műsorukba alternatív produkciókat, azoknak legfeljebb csak az off programban biztosítanak helyet, afféle kuriózumként. (De még csak független együttesnek sem kell lennie ahhoz egy társulatnak, hogy a periférián érezhesse magát: a magyarországi hivatásos színházi élet szervezői azon öröködnék, hogy a szakma képviselőinek egyrészt ne kelljen szembesülniük a világszínház meghatározó tendenciáival – Nekrosius előadása éppúgy félházzal ment a budapesti vendégjátéka alkalmával, mint Purcarete rendezése –, másrészt a határon túli magyar színházak teljesítményét se kelljen észrevenniük, pedig három-négy társulat évek óta klasszissal jobb előadásokat hoz létre, mint a határon belül dolgozó legjobb együttesek. Ez nagyrészt annak a műhelymunkának köszönhető, amelyre csak a kisebbségi helyzet elzártabb, mostohább körülményei teremtenek lehetőséget. Ma nincs Magyarországon egyetlen olyan színházi intézmény, ahol az előadásgyártás mellett műhelymunkára, azaz kísérletezésre, a megfelelő kifejezésformák, megszólalásmódok kipróbálására lenne lehetőség. Ezt a „luxust” legfeljebb csak a struktúráján kívül együttesek engedhetik meg maguknak. Nyilván erejük is ebből fakad.)

Mondhatnánk tehát azt is, hogy a független társulatok áttörését jelentette a Marczibányi téri találkozó. És az is várható volt, hogy ez épp a gyermekszínházak területén történik meg először. A gyerekszínházak ugyanis maguk is a periférián léteznek, a szakma kevés figyelmet szentel nekik, itt nincsenek olyan hadálások és érdekeltségek, amelyet tüzzel-vassal megvédene a színházi lobby. Ugyanakkor a gyermekszínházak területe azért is tűnik nyitottabbnak, mert a műfajra irányuló hihetetlenül nagy közönségigényt csak részben képes a hivatásos színjátszás kielégíteni. Nagyon sok kőszínház ugyanis egyáltalán nem játszik a gyerekeknek, máshol meg letudandó, kötelező feladatként kezelik, s a színház segéderőivel állítják ki az aktuális gyerekprodukciókat.

Ugyanakkor a gyerekszínház az a művészi terület, amelyen nem lehet a magyar színház rutinná vált hagyományából értékes műveket létrehozni. Nálunk még mindig a realista-naturalista színházi konvenció a legerősebb, a valóság részletgazdag, lélektanilag motivált ábrázolásának igénye. Ezzel a szemlélettel azonban nem sokra lehet menni a mesék, mondák, legendák és mítoszok világában. Az értékes gyerekszínházhoz nélkülözhetetlen fantázia csak a szabadabb színházi gondolkodásban szabadulhat fel, egy olyan munkamódszerben, amely a kreativitásra, játékosagra, ötletgazdagságra alapoz. Amely így a színházi formák újrarendeléséhez, újáteremtéséhez is hozzájárulhat. És erre – a mai tapasztalat azt mutatja –, hogy szinte kizárólag a független társulatok törekszenek.

Mondhatnánk tehát azt is, hogy a gyermekszínházak területén a független társulatok áttörését jelentette a Marczibányi téri találkozó. De két ok miatt azonban mégsem mondhatjuk. Egyrészt az alternatív együttesek már nagy súllyal jelentek meg a tavalyi Kaposvári Gyerekszínházi Szemlén is (Pályi János, a Stúdió “K”, a Káva Kulturális Műhely a díjazottak között is szerepelt). Másrészt a szabadcsapatok idei diadalról természetesen ismét csak nem vett tudomást a szakma, mert a Marczibányi téri találkozó egésze sem kapta meg a nívójának és súlyának megfelelő figyelmet. Pedig volt itt bőven látnivaló, felfedezni való, továbbgondolni való. Az alábbiakban ezek közül emelünk ki néhányat – a kifejtés bővebb igénye nélkül, inkább csak prob-

lémafelvetésként. Olyan kérdések azonban ezek, amelyek a mai magyar gyermekszínházak neuralgikus pontjaira irányíthatják a figyelmet.

Foglalkoztató színház vagy együttjátszás

A Magyarországon gyerekszínházat művelők egy részében megdönthetetlenül él az a (tév)hit, hogy a gyerekeket foglalkoztatni kell az előadás közben. Olyannyira erős ez az elképzelés, hogy már külön műfaj is alakult köré: „foglalkoztató színház”. Ilyen „előadást” produkált a fesztiválon a Berbencés Vándorszín. A tűzről pattant mesék két elemet kever: egyrészt közös játékokat kínál a gyerekeknek, másrészt eljátszik velük egy mesét. De az előbbi nem alapoz meg az utóbbinak, az utóbbi pedig nem alakul át az előbbivé: azaz nem lesz valódi játék, ahol a szerepekbe és szituációkba lépő gyerekek maguk alakítják a történetet. Épp ellenkezőleg: Gulyás László a kész mesét akarja végigmondani, s ehhez csak eszközként használja a gyerekeket: nem elégszik meg azzal, hogy kelleket ad a kezükbe, még be is állítja őket, sőt még a mondatokat is a szájukba adja, amit el kell mondaniuk. Így a gyerekek inkább csak bábok lehetnek s nem játszótársak.

Egy fokkal szerencsésebben oldotta meg ugyanezt a problémát a Levendula Színház előadása. A kigyókirály gyűrűje szintén igyekezett bevonni a gyerekeket, de pontosabban szabta meg a funkciójukat: a mesemondó Szabó Zsuzsa nem a történet egyes alakjait szánta nekik, azokat maga jelenítette meg különféle bábok segítségével – mindvégig pontosan megkülönböztetve a mesemondó és az egyes szereplők figuráját. A gyerekek a varázslatot biztosító, a csodás átváltozásokat megteremtő óriások szerepét kapták. A tőlük kért stilizált mozdulatok a csoda rituáléjának részesévé teheték ugyan őket, de nem feltétlenül engedett közelebb a játékhoz. Ugyanis az előadás nem csak felkínálja, hanem korlátozza is az együttjátszás lehetőségét. És ez erősen megosztotta a közönséget: voltak, aki elbűvölve figyelték a játékot, mások pedig kívül maradtak, sőt kvázi-résztvevő szerepükben feljogosítva érezték magukat arra, hogy értetlen közbeszólásokkal, a bábok magukhoz ragadásával bele-belepiszkáljanak az előadásba.

A Márkusszínház előadása ismét csak más változatot kínált a gyerekek foglalkoztatására. Elsősorban nézőként számított rájuk, de néhányuknak felkínálta a lehetőséget, hogy a mese mellékszereplőinek szerepében színre lépjenek: ők is próbálkozzanak például belesni az alvilágba, küzdelemre kelni a sárkánnyal. De ezekben a helyzetekben a mesemondó, mesejátszó Pilári Gábor nem hagyta magukra a gyerekeket. Nem szerepet kínált nekik, inkább csak mókát: játszott velük, a szó legjobb értelmében, ahogy felnőtt játszik a kisgyerekekkel: a vállára kapta, megforgatta a jelentkezők közül kiválasztott nézőket, meglóbalta majd leeresztette őket az alvilágot jelképező csöbe. Azaz mintegy próbára tette őket: kicsit kizökkentette őket a nézői szerepből, de nem hitette el velük, hogy szereplővé is válhatnak. Azt játszotta velük, amiről a mese is szól, hogy az egyszerű embernek mennyi bátorsága van másképp viselkedni egy különleges helyzetben, mint amiben teljes biztonsággal érzi magát.

Amit Pilári csinál, az nem jelent mások számára példát, jórészt azért nem, mert leutánozhatatlan. Valami egyéni színészi-pedagógusi adottságából következik, hogy nemcsak egyenként képes a gyereket az ujjá köré csavarni, hanem a közönséget is pontosan irányítja a maga láthatatlan eszközeivel. A felajzott, lábba hozott gyereknezőket egy mozdulattal le tudja csillapítani, majd egy újabb gesztussal izgalomba hozni. Ez a figyelmet, részvételt irányító játékkedv az előadás legfőbb motorja. Természetesen mindez azért tud jól működni, mert az előadás pontosan, plasztikusan meséli is el a fő történetet, s ez megfelelő eszközöket használ: vizuálisan is érdekes bábokat és díszletelemeket.

Színész-e a bábszínész

Az újabb kori magyar bábszínház egyik legújabb fejleménye, hogy a bábszínészek kibújnak a paraván mögül, és önmagukért akarnak helyállni, s nem a bábokon keresztül megmutatkozni. Ebből az igényből az következik, hogy mostanában szinte teljesen eltűnnek a magyar gyermekszínházakból a hagyományos értelemben vett bábjátékok, s tért hódítanak a különböző kevert formák, ahol emberek és bábok együtt játszanak a színpadon. Erre többféle variációt is láttunk a fesztiválon. Ilyen volt például a Budapest Bábszínház Noé bárkája című előadása (rendező: Kovács Géza), a Vaskakas Bábszínház A szépen szóló griffmadár című produkciója (rendező Pilári Gábor) vagy a Térszínház bemutatója, a Mirkó királyfi (rendező Rumi László). Mindegyik produkció rendelkezett részértékekkel, de összességében megoldatlannak bizonyult bennük a játékmód problémája: nem voltak egyenrangúak a bábos-maszkos, illetve a színészi megoldások. Hol ide, hol oda billent a mérleg nyelve. Aki erős színpadi jelenléttel rendelkezett, az nem feltétlenül tudta ezt a bábokon keresztül is kifejezni, aki a bábmozgatásban volt erős, az személyes megmutatkozásával nem feltétlenül irányította magára a figyelmet. Ezért voltak emlékezetesek azok a produkciók, amelyek határozottan válaszoltak arra a kérdésre, hogy színész-e a bábszínész. Igen – mondták –, ha egyértelműen tisztáz-

za saját színpadi szerepét az előadásban. Ha önmaga létezőmódjában képes megteremteni a teljes színpadi jelenléte.

Ilyen volt például a Figurina Animációs Kisszínpad árnyjátéka, A Nap és a Hold elrablása. A bravúrosan mozgatott kezeikkel, ujjakkal, tenyerükkel rajzolt árnyékok valódi varázslatot teremtettek. Nemcsak vizuális élményt jelentettek, hanem saját személyiségüket is képesek voltak belesűríteni a mozdulatokba. Ez különösen abban a kontrasztban volt érzékelhető, ahogy Siklósi Gábor, mint zenész és mesélő saját személyében is látható volt az animációs előadás hátterében: ott ült a színpad mellett jobbra, onnan kommentálta, részben irányította az eseményeket. Az ő ottléte mégis valahogy civil jellegűnek tűnt, kicsit feszengett a saját bőrében, némileg elfogódott is volt. Persze ez érhető, hisz neki nem ez a színpadi kifejezőmódja, hanem az, amit a többiek gyakoroltak az előadás egészében: átlényegíteni a tárgyakat, életet lehelni az élettelenbe, azon keresztül megmutatni önmagukat.

A büszkén vállalt bábszínházi hagyomány teszi olyan vonzóvá Pályi János Vásárforgó című előadását, amely a magyar vásári bábjátékot kelti új életre. A bemutatott, viszonylag egyszerű Vitéz László történetek remekül működtek a maguk közvetlen, mégis erőteljes hatásaiban. Többek között azért is, mert mindvégig érezhető a bábjátékos egyénisége is, aki a figuráit mozgatva valójában magát – belső harcait, ellentmondásait – ábrázolja. Persze úgy, hogy mindvégig láthatatlan maradt, lényegében csak a bábokon keresztül kommunikált. De azt bábszínész lévén nagy-nagy meggyőző erővel tette. Nem véletlenül jegyezte meg Korniss Mihály, hogy a fesztivál legjobb színészi teljesítményét láttuk tőle, pedig Pályi a maga személyében színre se lépett. De teljes színészi személyiséggel jelen volt minden egyes bábójában.

A Stúdió „K” Csipkerózsika című előadása épp ellenkező utat választott: itt színészek játszottak bábokkal, úgy, hogy nem tagadták el a maguk színészségét. De nem a saját színészi eszközeiket mozgósították, arról nagyvonalúan lemondtak az előadás kedvéért. Azt vállalták, hogy csakis a bábokon keresztül kommunikálnak. Mindvégig jelen voltak a színpadon, de figyelmüket az általuk mozgatott bábok felé irányították. Mintegy átadták nekik saját energiáikat, egymással is a bábokon keresztül kommunikáltak. Az együttjátszás sajátos formáját teremtette meg az is, hogy egy-egy bábót többen is mozgattak, sőt egy-egy szereplőnek többen is kölcsönözték a hangjukat. Ez a forma nemcsak erős intimitással töltötte fel a játékot, hanem minden egyes mozdulatnak, így a történet egészének is egyféle bensőségességet kölcsönözött. Úgy azonban, hogy teret hagyott a játékoságnak, a mese fintorait mosoly tárgyává tevő iróniának is.

„Kövér ripacsok”

A nem bábszínházi formákat használó gyerekszínház egyik legneuralgikusabb pontja a színészi munka (amelynek a maga koncentrált eszköztelenségével az egyik legszebb pozitív példáját a Stúdió „K” teremtette meg). Sajnos az a tévhit alakult ki nálunk, hogy a gyerekek megnyeréséhez szükség van „direkt”, közvetlenül ható színészi eszközökre is. Ez elvezethet a ripacsériához is, amelynek jóízű és rosszízű változataival egyaránt találkozni a műfajban. A ripacs mindig egyenesen a nézőknek játszik, s azonnal szeretné leartatni a sikert. Számára a hatás – a vele együtt járó siker – az elsődleges, s mindent ennek rendel alá.

Furcsa volt egymás közelében látni két testesebb színészt. Jámbor József a Kárpáti Péter által átírt Rumcájszban játszotta a grófot, akit minden egyes pillanatában leleplezni próbálta. Állandóan teljesen nyilván valóvá igyekezett tenni nevetséges és gonosz voltát. A debreceni színész tehát kifelé játszott, belül semmit nem épített fel, de mindenről véleménye volt, amit tehát mutatni tudott, az csak az üres komikus patronok lehettek. A figura tehát lényegében nem született meg, csak a színészt láthattuk, aki erőlködve, szerepét túljátszva nevetetni akart. És ez nem csak rá volt jellemző, hanem sajnos az előadás minden szereplőjére. (Kérdés, hogy az, aki rendezőként jó ízlésű előadásokkal jelentkezik, színészként miért enged a kőszínházi megszokásoknak.)

Alkatilag hasonlít Jámborra Néder Norbert, a Ládafia Bábszínház vezetője. (Ráadásul ő volt a Rumcájsz diszlettervezője is.) És ő sem tett mást az Együgyű Mihók című előadásban, csak játszott a hatás kedvéért. De ez a játék valahol természetesebbnek tűnt, mert sokkal inkább magáról a játszó személyiségről szólt. Az ő játékkedvéről, kópéságáról. Ő tehát nem a látszatok világa felé próbálta terelni a nézőket, hanem megpróbált együtt játszani velük. Néder is közvetlenül akart hatni a közönségére, de ez nem a szerepből való kikacsintás árán született meg, hanem a játékterület feltétlen vállalásából, amelyhez hozzátartozott a szerepek váltogatása is a mesélő és a különféle figurák között. Ugyanakkor a szerepekbe történő kibelépések is a játék részévé váltak. A Ládafia vezetője is született komikus, de jó ízlése megóvja attól, hogy ripacsodjon. A ripacséria, amihez fordul, az egyszerű színház formák évezredes hagyománya. Ezt idomítja a saját egyéniségéhez, tölti fel új tartalommal.

(folyt. köv.)

Látogatóban...

Vatai Éva

Színházi problémáink kusza dzsungelében igazságtalanul kevés figyelem jut bizonyos területekre: ilyen elhanyagolt terület a gyermekszínház. A világban jártamban-keltemben gyakran közlőről konstatálhatom: gazdagabb ismerőseinknél sincs minden rendben!

De példájukból okulva nem lehetne-e sok hibát elkerülni, rengeteg vita, pénz és energia megtakarításával?!

A jelenlegi francia jobboldali kormányt azzal vádolják a művészek, hogy hivatalba lépése óta sorozatosan felrúgja a jóléti társadalmaknak a művészetek pártolására vállalt kötelezettségét, s a színházat a pénz szorításába kényszeríti.

A színházi világnak van egy speciális területe, a gyerekszínház, melynek anyagi nehézségeit évtizedek óta enyhítette az oktatásüggyel való összefonódása. Merre épülhet-haladhat tovább az út akkor, amikor két, hasznos nem termelő szféra, a művészet és oktatásügy megszorító intézkedések tömkelegét szenvedni el?

Amellett, hogy az európai országok közül Franciaország sok megoldása előremutató, a gyerekszínház (színház fiatal közönségnek: *théâtre jeune public*, a továbbiakban tjp) – továbbra is a színházi élet eltartására szoruló rokona marad. Franciaországban nagy a társadalmi igény a gyerekszínházra, ezt a hatvanas évek óta számos fórumon hangsúlyozzák. Az ügyért minden biztonnyal tesznek is – bizonyítékul íme néhány irigylésre méltó dolog:

- A kultúra és oktatásügy között évtizedek óta folyik a korántsem zökkenőmentes, de rendszeres egyeztetésen alapuló együttműködés. (Ez logikusan indokolt befektetés a kultúra részéről: később majd az a felnőtt jár színházba, akiben gyerekkorban kifejlesztik az igényt.) A Lang-Haby egyezmény (1983) életbe lépése óta a gyakorló művészek előtt megnyílnak az iskolakapuk: a fiatalokkal egész éven át tartó műhelyekben dolgozhatnak. Jelenleg a gyermekszínházi produkciók fő vásárlói az oktatásügyi intézmények: az iskolai művészeti nevelés-csomag az éves műhelymunka végén színházi bemutatót is tartalmaz. (Lang-Tasca tervezet, 2001)
- Több speciális kiadó foglalkozik a gyermekszínházi szövegek kiadásával (Ecole des Loisirs-Collection Théâtre, Retz, Actes-Sud, Lansman stb.). A színházi előadások szövege általában az előadások helyszínén is megvásárolható. Az említett kiadók arra alapoznak, hogy a szöveg önmagában is érvényes, és jó módja lehet a színház népszerűsítésének.
- A színházi szaklapok többségének állandó vagy alkalmi gyermekszínházi rovata van. A France Inter országos rádióadó szombat reggelenként „*Vajas kenyér és pótszék*” címmel állandó műsort sugároz a gyermekszínházról, immár negyedik éve. A hallgatók száma magas és stabil, a műsor meglehetősen nagy népszerűségnek örvend.
- A nyári Avignoni Fesztiválnak 1969 óta van gyermekszínházi részprogramja: az utóbbi években állandósult az arány (10%-a az OFF produkcióinak, vagyis kb. 65-70 darab).

Olivier Bailly szerint⁴ az aktuális felmérések bizonyítják, hogy nincsenek rendben a dolgok, mert „túl sok gyerek nem jár színházba, és túl sok felnőtt nem jár színházba. De a legnagyobb baj mégis csak az, hogy a túl sok felnőtt *nem kíséri el* a színházba gyereket.” A felnőttnek kötelessége lenne együtt átélni és megbeszélni a színház adta kulturális élményeket a gyerekekkel. Minden nem terhelhető az iskolára: a családon belül megosztható élményeket, megértendő problémákat generációs transzmisszióval kell kezelni! Erre (is) való a család.

Így aztán csak eltökélt társadalmi összefogás húzhatja ki a jelenlegi nehéz helyzetből a gyermekszínházakat, amelyek:

- pénztelenségben szenvednek, mert annak ellenére, hogy fontosságukat kulturális és oktatásügyi oldalról is elismerik, semmiféle *állandó* állami forrás nem áll mögöttük
- néhány alkalmi pályázattól eltekintve, amelyek egy-egy gyermekelőadás létrejöttéhez nyújtanak segítséget, nem áll készen olyan politikától független rendszer, amely túlélésüket biztosítaná

⁴ La Scene (septembre 2002, 38)

- attól kiszolgáltatottak, hogy a piaci törvények sarokba szorítják a gyerekek számára készült produkciókat, s előnytelen helyzetükön csak megbízható állami kompenzációval lehetne változtatni

A franciaországi gyermekszínházak, a színházak gyermektagozatának helyzetéről beszélgettem Mylène Idier-Auvinet-val, a La Roche sur Yon-i Manège Nemzeti Színpad⁵ programszervezőjével. Színházuk, a város patinás kis olasz színháza közelében néhány éve épült a 840 főt befogadó modern Manège, melynek működését 50%-ban a város, 20%-ban a Kulturális Minisztérium finanszírozza, 30%-ban a közönsége. Főként befogadó színházként működik: a meghívott programok kiválasztásáért az igazgató mellett egy hat fős szakmai csoport felel.

Évenként 15 ezer fiatal néző látogatását regisztrálják, ezen kívül több mint 10 oktatási intézményben vállalnak rendszeres színházi nevelési tevékenységet. Évente 15-20 tjp-produkciót kínálnak.



Mire vonatkozik a francia nyelvben használatos „színház fiatal közönségnek” (tjp) elnevezés?

Azt jelenti: színház 1 és 13 év közöttieknek. Utána a fiatalokat „normál” színházi közönségnek tekintjük. A tjp kulturális tevékenységben két dolgról beszélhetünk, amelyek különbözőek, de szerintem jól kiegészítik egymást:

- Iskolaidőben a gyermekek számára kínálunk előadásokat. Ez nagyon fontos, mert az iskolai évek alatt minden gyermek számára elérhetővé válik a színház, s ez bizonyos fokig kulturális esélyegyenlőséget teremt.
- Tevékenységünk másik területén belül a családok számára szerdánként és szombatonként 15 és 18 óra között programozunk előadások.

A mi színházunk mindkét tevékenységet nagyon fontosnak tartja. Két személy teljes munkaidőben foglalkozik gyermekszínházi szervezéssel, ami Franciaországban nem mindennapi. Ez a színház vezetőségének döntése: meg vagyunk győződve arról, hogy nagyon fontos a legfiatalabbak felé nyitni. De nem csak műsortervet készítünk, hanem mintegy tíz oktatási intézménnyel vagyunk állandó kapcsolatban, ahol találkozókat szervezünk a művészek és gyerekek közt, színházi, írói és táncműhelyeket vezetünk. Figyelemmel kísérjük a fiataloknak a nálunk dolgozó művészekkel készült alkotását is: a felolvasásoktól kezdve a darab megrendezésén át az alkotókkal való találkozókig, előadásokig, beszélgetésekig. Ezt mind felvállaljuk.

Nemrégiben olvastam egy cikket egy 60.000 fős város színházáról, ahol évenként 7-8 gyermekdarabot játszanak, s így szükségessé vált egy gyermekszínházi programszervező státusz megteremtése. A városi fenntartású színházakban kötelező a tjp-szekció?

Csak egyes városi színházakban van ilyen. A városi fenntartású színházakat a Kulturális Minisztérium éves támogatása mellett kizárólag a város tartja fenn, s városi szinten politikai döntés születik arról, kell-e tjp-szekció. Városa válogatja, van, ahol a tjp-nek semmi jelentőséget nem tulajdonítanak. Ami pedig a mi színházunkat illeti, a gyermekszínházi produkciók a teljes védelmünket élvezik. 18 éve dolgozom ezen a területen, s ezalatt a gyermekszínházat a város kulturális életének egyik tartóoszlopává tettük, egyéb külső szervezetekkel összefonódva, mint a Printemps Théatral Fesztivál, s a különböző oktatási intézményekben rendezett színházi műhelyek révén.

Vannak-e Franciaországban olyan színházak és társulatok, amelyek kizárólag gyermekszínházi előadásokat hoznak létre?

Franciaországban hat ilyen színházi központ működik 50%-os állami támogatással. És még sok kisebb intézmény, amely gyermekszínházi területen tevékenykedik: városi gyermekszínházak, kultúrházak, minden megyében működő kulturális szolgáltató intézmények.

Sok tjp társulat van, mert a gyerekközönség befogadóbb, s ez szellemileg megtermékenyítő. Sajnos azonban sok társulat erősen középszerű előadásokat hoz létre, mert nem értette még meg, hogy a gyerekközönség teljes értékű színházi közönség.

Jelenleg az oktatásügy milyen módon támogatja a tjp-társulatokat, illetve tjp-szekciók munkáját?

⁵ La Roche sur Yon (Vendée, lak.: 45.000)

Az oktatásügy most is nagy figyelemmel kíséri, mi történik a színházak és az oktatási intézmények között, de általában közvetlenül semmit nem támogat!

A kezdetek óta folyik az oktatásügy és a kultúra egymásra mutogatása. S a fájdalmas az, hogy mindkettőnek igaza van – mindig attól függően, hogy tesszük fel a kérdést. De az erősen piacfüggő francia színházi világban állja-e a sarat a gyermekszínház?

Franciaország a többi európai országhoz képest jól áll gyermekszínház területén, s leginkább kisgyerekeknek létrehozott produkciók terén, de – mert hogy a gyerekkorúak még csak potenciális szavazók – szüntelenül szenvedünk az anyagi elismertség hiányától.

Egyre nehezebb gyermekprodukciókra támogatást kapni. Egy gyermekprodukció soha nem adható el 3500 eurónál többért, s gyakran csak 1000 euróért. Nem gyermekszínházi produkcióknál az előadások ára 3500 eurónál kezdődik, s 15 ezerig is elmehet. A jegyek ára sem mérhető össze: a gyermekelőadás belépőjegye átlag 3 euro, a felnőtt előadásoké pedig 12 euro. Mivel a színházak költségvetése egyre csökken, erős kísértést éreznek a színházigazgatók arra nézve, hogy a gyermekszínházi produkciókat hagyják ki a programból. A helyzet nem valami fényes, de elkeseredésre sem ad okot.

A gyermekszínház a színészekről is másfajta művészi és emberi erőfeszítéseket követel. A kisgyermek még nem sajátította el a helyes színházi viselkedés módját, s néha nagyon meglepően képes reagálni. Te milyenek látod a gyermekközönséget?

Fontosnak tartom még egyszer elmondani, hogy szerintem a gyerekek teljes jogú nézők. Talán néha nagyobbak is az elvárásaik, mint a felnőtteknek. Ha unatkoznak, nagyon gyorsan kimutatják. De a gyerekek kezdik megtanulni, hogyan kell figyelmes és kritikus nézővé válni. A múltkor egy fiú kijött az egyik táncelőadásról, ami nem tetszett neki. „Most már tudom, hogy miért megyek majd el egyes előadásokra, és másokra miért nem.” Szerintem ő mindent megértett.

Franciaországban néhány éve a színházi nevelésben nagy hangsúlyt helyeznek a „nézők iskolájára”, amely a színházi viselkedés normáit, a figyelő és aktív nézői magatartást tanította. Belgiumban arra jöttek rá, hogy a színházi előadás kulcsát kell a gyerekek kezébe adni. Ugyanakkor a „túlpedagógizálás” is helytelen. Egy helyen azt írja Joel Simon: „Könyörgöm, hagyjuk a gyereket, hadd fedezze fel maga az élő színházi előadás teremtette érzelmeket!”

Igen, a színház tiszta örömet szerezhet a gyerek számára. Lehet a gyerek is aktív néző, de segíteni kell, hogy megnyíljanak számára az előadás kapui. A mi feladatunk, hogy magas művészi színvonalú előadásokat ajánljunk neki, s legalább annyira készítsük fel egy előadásra, hogy néhány nappal előtte kezébe kerüljön a programfüzet, s megtudja, mit fog látni. Kötelességünk, hogy jó körülmények közt fogadjuk: számozott helyekre ültetjük őket 8 éves kortól, már óvodás kortól belépőjegyet kapnak. Minden előadás után találkozót ajánlunk a művészekkel. Ez szerintem mind egy-egy fontos lépés afelé, hogy a gyerekből kritikus néző váljon, s teljes jogú állampolgár, vagyis olyan ember, aki képes önállóan mérlegelni és dönteni.



Esettanulmány: a legnagyobb lengyel színházi nevelési csoport

Cziboly Ádám

2003. júliusában két hetet tölthettem el a Wybrzezak Egyesületnél, Lengyelország legnagyobb színházi nevelési csoportjánál.⁶ A Wybrzezak Egyesület Gdanskban működik 1996 óta. A látogatás célja a kapcsolatépítésen túl az volt, hogy működés közben lássam a szervezetet, és ezáltal minél több információt és tapasztalatot szerezzek arról, jelenleg Lengyelországban hol tart a színházi nevelés.

⁶ A Soros Alapítvány jóvoltából. A „Looking Inside” program bárki számára megpályázható lehetőség volt, a program keretében kelet-közép-európai kulturális menedzserek látogathattak el a régióon belül a hasonló területen dolgozó szervezetekhez, hogy közös munka során belülről, működés közben ismerjék meg a társszervezetet. A látogatás során a Káva Kulturális Műhelyt képviseltem.

A beszámoló során próbáltam olyan objektíven leírni a látottakat, amennyire lehetett, de ennek ellenére helyenként nem tudtam kikerülni a saját véleményem megfogalmazását.

A Wybrzezak története

A Wybrzezak 1996-ban indult, a gdanski Állami Színház tagozataként. A név szójáték: az Állami Színházat Wybrzeze-nek hívják, ami „tengerpartit” jelent. Az -ak végződés lengyel kicsinyítőképző, a „zak” pedig diákokat jelent, tehát a Wybrzezak egyszerre jelent „kis Wybrzeze-t” és „tengerparti diákokat”.

A szervezet létrejött a 35 éves Adam Rusilowski nevéhez fűződik, aki mára nemzetközi szinten elismert szakemberré vált. Ma ő a gdanski tanárképző főiskolán a drámapedagógiai posztgraduális képzés vezetője (az egyetlen ilyen képzés Lengyelországban), a Wybrzezak kuratóriumának elnöke, az Odessey of the Mind⁷ nemzetközi koordinátora, valamint számos nemzetközi kulturális alapítvány (pl. Soros) szakértője.

Egyetemista korában angol nyelvtudásának köszönhetően sokat tudott utazni. (A rendszerváltozás előtt Lengyelországban is – épp úgy, mint nálunk – sokat ért a perfekt angol tudás. Adam rengeteg magánórát vállalt, „kézről kézre” adták, az önkormányzat még ma is őt keresi, ha nagyobb híresség érkezik a városba. Tolmácsolt már pl. idősebb George Bushnak, amikor még elnökként látogatott Gdanskba.) Angliai útjai során talált rá a drámapedagógiára, kisebb angol nyelvű magánkönyvtárat gyűjtött össze, volt alkalma dolgozni Dorothy Heathcote-tal is. Első megbízását a színháztól 1995-ben kapta, amikor egy brit rendező a Peter Pant vitte színre, és felkérték, hogy tolmácsoljon a rendező és a gyerekszereplők között. Később ő vált felelőssé a darabban szereplő gyerekek összefogásáért, ami hatalmas munka volt, ugyanis a közel kétszáz statiszta több mint fele gyerek volt. A produkció után a színház igazgatónöje alkalmazni akarta, és megkérdezte, mivel foglalkozna szívesen. Adam azt válaszolta, elindítana egy nevelési tagozatot az Állami Színházon belül. Az igazgatónőtől szabad kezet kapott, valamint egy asztalt és egy régi telefont. Így indult a Wybrzezak.

A legelső kísérleti program témája az emberi jogok volt: a programban kb. tíz fiatal vett részt, akik improvizációval dolgoztak fel különböző problémákat (pl. hajléktalan embert nem engednek fel a villamosra, anya elolvassa a lánya naplóját stb.), és a nézők szabadon alakíthatták a történetet. Az évek során számos technikát kipróbáltak (improvizáció, közös előadáskészítés, DIE, fórum-színház stb.) a lehető legkülönbözőbb problémák körüljárásában (erőszak, elvált szülők, túlsúlyosság, alkoholizmus vagy akár a „csupán” színházelemző céllal létrejött Rómeó és Júlia), vagyis a saját útjukat járva, rengeteget kísérletezve jutottak el oda, ahol ma tartanak.

Érdemes megemlíteni néhány érdekesebb kísérleti programot. 1997-ben egy két hetes táborban találkoztak egymással olyan német gyerekek, akiknek a nagypjuk náci tiszt volt, olyan lengyel gyerekek, akiknek a nagypjuk áldozat volt, és olyan amerikai gyerekek, akik erről mit sem tudtak. A két hét alatt dramatikus eszközökkel próbálták feldolgozni azt az „örökséget”, amit tudatosan vagy tudattalanul a nagypapa hagyott rájuk. Egy másik program során olyan gyerekeket próbáltak megszólítani, akiket a társadalom nagy része már „elveszetteknek” tart, akik bandákba verődve járták az utcákat; őket egy speciális küzdősport ingyenes oktatásával sikerült behozni először az utcáról a színházba, majd a dramatikus tevékenységek felé.

2002-ig a Wybrzezak az Állami Színház tagozataként működött. A színház egyetlen főt (Adam Rusilowskit) alkalmazott főállásban, jelképes összegért, valamint biztosította a játék- és próbahelyet, és egy kicsi irodát. Minden egyéb költséget a Wybrzezak önálló bevételei fedeztek (jegyek, támogatások). A Wybrzezak bevételei a színházhoz folytak be, és gyakran ott el is akadtak. Voltak olyan hónapok, amikor a Wybrzezak több előadást tartott, mint a nagyszínház. Ennek ellenére amikor a nagyszínház anyagi gondokkal küzdött, eladta a Wybrzezak épületét.

Így váltak 2002-ben egyesületté, szinte teljesen függetlenné a nagyszínháztól. A színház félállásban továbbra is alkalmazza Adamot, valamint kapnak két kicsi irodát, de várhatóan ez is meg fog szünni. Jelenleg a gdanski cserkészektől⁸ bérlik a belvárosi, eddig kihasználatlan színháztermet – magas összegért. Az önkormányzat már ígéretet tett nekik arra, hogy használatukba bocsát egy üresen álló házat.

⁷ Az Odessey of the Mind egy Amerikából elindult kreativitásfejlesztő program, amelyben a csapatok felmenő rendszerben versenyeznek. A verseny során különböző improvizációs és technikai feladatokat kell megoldaniuk minél kreatívabb módon.

⁸ Lengyelország az egyetlen a keleti blokkban, ahol a cserkészek minden ideológiát túlélnek. A szocializmus alatt annyi szülő döntött úgy, hogy nem adja úttörőnek gyermekét, hogy végül megmaradt a cserkészlet, sőt cserkésznek állni volt kötelező. A rendszerváltás után a cserkészlet még mindig virágzik.

Szakmai program

A Wybrzezak tevékenysége szerteágazóbb, mint a magyar színházi nevelési társulatoké. Mivel egész Gdansk számára szolgáltatnak (600.000 fő), évente többszáz programjuk van, amely Gdansk szinte valamennyi gyerekéhez és fiataljához eljut. Ennek a fajta működésnek vannak előnyei és hátrányai, mint azt látni fogjuk. Az előnye az, hogy mind többen és többen csatlakoznak az egyesület hosszú távú programjaihoz: a Wybrzezak körül mára mintegy 500 fős aktív „gyereksereg” gyűlt. A hátránya az, hogy a programok nagy száma szakmailag néha kontrollálhatatlanná válik, ez pedig a minőség rovására mehet. Öt különböző projekt fut párhuzamosan, ezek a következők:

1. Prevenció
2. Tudásközpont
3. Színház az iskolában
4. Esti előadások
5. Műhelyek

Tekintsük át ezeket részletesen!

Prevenció. Ez a tevékenység áll a legközelebb a magyar színházi nevelési társulatok által alkalmazott modellhez, de sokban különbözik is attól. Egy foglalkozáson egy iskola egész évfolyama vesz részt, vagyis 150-200 gyerek van egyszerre a teremben. A gyerekek először egy kb. egy órás színházi előadást látnak, amit egy Boal technikákra alapozó fórum színházi feldolgozás követ. Ebben a szakaszban a gyerekeknek a színészek segítségével lehetőségük nyílik arra, hogy megváltoztassák egy-egy jelenet kimenetelét, esetleg új szereplőt hozzanak a képbe. Ez a szakasz körülbelül fél óráig tart, végül a programvezető a tanulságok levonásával zárja le a délelőttöt, valamint felhívja a gyerekek figyelmét arra, hogy csatlakozhatnak az egyesülethez.

A projekt azért viseli a prevenció nevet, mert jelenleg egy alkoholizmust megelőző foglalkozássorozat fut ebben a formában. Ezen a foglalkozáson ebben az évadban részt vett Gdansk valamennyi középiskolájának első és második évfolyama, a helyi önkormányzat támogatásával. A színházi előadást („Taking the elevator down” – „Lemenni a lifttel”) egy egyetemi hallgató írta, és egy fiatal párról szól, akik egyre inkább elvesztik barátaikat az alkoholizmus csúszdáján mélyebbre és mélyebbre jutva.⁹ A jövőben a mozgássérültek befogadásáról terveznek egy hasonló foglalkozást.

Feltettem én is azt a kérdést, ami már nyilván megfordult az olvasó fejében: miért gondolják azt, hogy egy fél órás fórum színházi blokk, amiben csak a közönség 4-5 tagja tud aktív cselekvőként részt venni, többet ad egy színházi előadás megtekintésénél. Adam Rusilowski szerint már az is elég erővel bír, ha a gyerekek pozitív modellt látnak. Kérdőíves kutatással igazolták¹⁰, hogy a programon részt vevő gyerekek 100 %-a szerint művészileg értékes produkciót láttak, 50 %-nak pedig mind kognitív, mind emocionális szinten megváltoztatta az alkoholoról alkotott véleményét az előadás, és a jövőben az itt látottak is hatással lesznek döntéseikre. A magyar csoportok által alkalmazott angolszász TIE-módszert Lengyelországban nem ismerik. Adam Rusilowski már látott ilyen foglalkozást, de nem vezette be a szervezetbe.

Tudásközpont (Research Center). Ide tartozik a Wybrzezak valamennyi olyan tevékenysége, amely a többi szervezettel való kapcsolattartásra épül. A Wybrzezak Lengyelország legnagyobb „színház a nevelésben” szervezeteként koordinálja az ország 12 másik, dramatikus elemeket alkalmazó csoportjának munkáját. A Báthory Alapítvány (a lengyel Soros) megbízásából ezek a szervezetek évente a Wybrzezakhoz pályáznak, és ő osztja fel közöttük az ilyen programokra elkülönített keretet. Adam szerint a 13 szervezet közül ők a legnagyobbak, és egy közülük „majdnem olyan jó”, mint ők.

Ezen felül időről időre szerveznek többnapos szakmai műhelyeket mind lengyel, mind külföldi szakembereknek. 2002-ben az egyik ilyen eseményen a dráma és a média együttes használatával kísérleteztek.¹¹

Színház az iskolában. Ennek a projektnek a lényege, hogy kötelező olvasmányokat, illetve kötelező drámákat visznek színre, és azokat tanítási időben (pl. dupla magyar óra helyett) mutatják be a gyerekek-

⁹ Erről a foglalkozásról van nálam egy angol nyelvű rövidfilm, ha valakit jobban érdekelne.

¹⁰ Szakmai ártalom, de meg kell jegyezni, hogy ennek a „kutatásnak” a metodológiája sok kívánnivalót hagy maga után. Annyi történt, hogy a foglalkozások után négy kérdésre kellett válaszolniuk a gyerekeknek, pl. arra, hogy „Másként gondolkodsz-e a program hatására az alkohorról?” Az ilyen kérdés sugallja a választ, és a gyerekek nagy része iskolához köthető helyzetekben meg akar felelni. Ezt nevezik a pszichológiában „követelményjellemzőknek”, amikor is a kutatás eredménye a kutató által nyíltan sugallt elvárásból fakadó műhiba.

¹¹ Erről is van egy angol nyelvű rövidfilm.

nek. (Tudta-e az olvasó, hogy a Pál utcai fiúk Lengyelországban is kötelező olvasmány? Még egy dolog, amire büszkék lehetünk.) Ez egy „üzleti” szolgáltatás, vagyis az iskolák megveszik ezeket az előadásokat.

Esti előadások. A Wybrzezak színházterme esténként sem marad kihasználatlanul. Az önálló előadások három módon születnek: vagy az egyesület valamelyik művészeti vezetője rendez egy darabot, vagy az egy éven át tartó műhelyek (ld. később) valamelyikének eredményeként jön létre produkció, vagy a szervezethez közel álló gyerekek, fiatalok döntenek úgy, hogy elkészítenek egy előadást. A Wybrzezak hihetetlenül termékeny: az elmúlt hét évben több, mint száz előadás született meg, ami azt jelenti, hogy évente tíznél több. Ezeknek az előadásoknak a művészi értékét helyenként a Wybrzezak vezetősége is kétségbe vonja.

Ennek ellenére van valami nagyon szimpatikus ebben a rendszerben. A gyerekeknek joguk, lehetőségük van arra, hogy létrehozzák saját produkcióikat: amit ők írnak, rendeznek, játszanak, és ehhez teret, anyagi és szakmai támogatást kapnak. Maga a munkafolyamat itt többet jelent, mint a végeredmény, vagyis itt a színház valóban eszközzé válik. A megmértetés pedig élesben zajlik, ugyanis a Wybrzezak közönsége a legőszintébb közönség, nyíltan és egyértelműen kifejezik nemtetszésüket vagy rajongásukat. Ezt nekem is volt lehetőségem tapasztalni: volt olyan darab, ahol szinte üres volt a nézőtér, de láttam olyan „Száll a kakukk fészkére” feldolgozást is, ahol teltház volt, és az előadás végén több percen át tartó álló ovációt kapott a társulat.

Ezek az előadások behoztak olyan fiatalokat is a színházba, akik egyébként soha nem jöttek volna oda. Nyilván azért, hogy a barátait megnézzék, esetleg maguk is ott ragadjanak. A Wybrzezak körüli gyerekcsapat tényleg a külvárosból, a gyár- és halásztelepekről érkezett, és a színház adott értelmet szabadidejüknek. Ottlétem alatt maroknyi árvaházi fiatal készült arra, hogy saját darabjukat vigyék színre. Kérdés, hogy szabad-e színházat úgy csinálni, ha a művészi célokban kompromisszumot kell kötni, vagyis a színház valóban csak eszközzé válik más fontos célok elérésében. (Erre ki-ki maga adja meg a választ!)

Műhelyek. Ezek tulajdonképpen színjátszó körök, csak egyszerre több (8-10) fut belőlük egy éven át, és az évad végére valamilyen előadás, produkció készül el. Ezek közül bármennyire járhatnak a Wybrzezak tagok, választhatnak pl. versmondás, görög színház, jazzbalett, bábozás vagy filmkészítés között.

Összességében: olyan, mintha egy színházi nevelési csoport, egy művészeti iskola és egy ifjúsági színház lenne összegyűrve egy hatalmas szervezetbe.

Szervezeti felépítés

A szervezet felépítésében sokat épít a tagságra és az önkéntes munkára. Vezetősége egy öttagú kuratórium, amelynek elnöke Adam Rusilowski, tagjai egy tanár, egy szülő, egy a programban részt vevő fiatal és egy rendező. Kevés főállású alkalmazottjuk van. Az egyesületi lét első hat hónapjában öten álltak alkalmazásban: a szervezet vezetője (Adam), egy forrásteremtésért felelős munkatárs, egy PR-ért¹² felelős munkatárs, egy pénztáros és egy művészeti vezető. Kinntartózkodásom alatt a struktúra átszervezése folyt. A szervezet élére a kuratórium kinevezett egy ügyvezető igazgatót, aki azt a feladatot kapta, hogy pénzügyileg stabilizálja a szervezetet. (Előzőleg egy közgazdász elemezte az egyesület működését, és rávilágított arra, hogy a Wybrzezak öt projektje közül kettő tartja el a másik hármat.) Az ügyvezető igazgató néhány munkatárs elbocsátásával és újak felvételével kezdte tevékenységét, többek között elbocsátották a PR-ost és a művészeti vezetőt, helyettük felvettek egy pénzügyi vezetőt és egy önkéntes-szervezőt.

Az a gyerek vagy fiatal, aki a Wybrzezak tagjává válik, részt vehet a Wybrzezak bármely műhelyén, előadásán, valamint a nagyszínház(!) bármely előadásán, ingyen. Ez havi 5 euróba, vagy 9 órányi önkéntes munkába „kerül”. Természetesen szinte mindenki az utóbbit választja. Az önkéntes munka a lehető legkülönbözőbb lehet: a jegyszedéstől a szórólapon keresztül a díszletfestésig, ennek gyakran további közösségépítő hatása van. A Wybrzezaknak jelenleg mintegy 500 aktív tagja van. A jövőbeli tervek között szerepel egy chipkártya bevezetése, amelyen a tagok önkéntes munkával krediteket gyűjthetnek, amit aztán vagy a havi részvételi díjra fordítanak, vagy levásárolhatnak (pl. buszjegyet, telefonkártyát, üdítőt vehetnek rajta, ezeket szponzoroktól ingyen kapja az egyesület), vagy többen együtt összeállva egy új, általuk létrehozni kívánt előadás költségeire fordíthatják.

Az elmúlt hét év során a lehető legkülönbözőbb gyerekek és fiatalok fordultak meg a szervezetenél. Van közöttük mozgássérült, árva, vak, HIV-pozitív, szexuálisan kihasznált vagy illegális bevándorló. Őket azonban a közösség nem kezeli másként, ez nem csak jót, de rosszat is jelent: az egyik árvaházi fiú élete első darabja kudarc volt, a közönség nem szerette. Ő is ugyanabban a visszajelzésben részesült, mint bárki

¹² PR = public relations, közönségkapcsolatok. Ide tartozik egy szervezet valamennyi kommunikációs és arculati eleme, pl. szórólapok, plakátok.

más. A legérdekesebb történet azé az utcagyereké, aki Wybrzezakban „nőtt fel”, majd fiatal felnőttként jelentkezett a legnézettebb lengyel valóságshow-ba (ott a Bár volt az), és megnyerte. Amit az egyesülettől az évek során kapott, úgy adta vissza, hogy immár ismert „sztárként” teljesen ingyen részt vett egy éven át a szervezet alkohol-prevenációs foglalkozásaiban.

A Wybrzezak bevételei sok forrásból jönnek. A lengyel Soros Alapítvány itt is kivonul a régióból, de működésének utolsó két évében a lengyel drámapedagógiai csoportok forráselosztásával őket bízták meg. Az European Cultural Foundation (Európai Kulturális Alapítvány) több tízezer euróval támogatta őket az elmúlt években, bár ebben nyilván szerepet játszik az is, hogy Adam tagja az alapítvány tanácsadó testületének. Gdansk önkormányzata támogatja az alkohol-prevenációs foglalkozásokat. A kötelező olvasmányokból készített színházi előadásokért (ezeket nem követi semmilyen feldolgozó játék) az iskolák fizetnek. A műhelyeken való részvételt vagy tagdíjjal, vagy önkéntes munkával ellentételezik a gyerekek.

Szubjektíven

Szervezetileg a Wybrzezak a változás közepén van. Klasszikus civil problémákat él át: van egy karizmatikus vezető, aki a saját víziója alapján felépít egy hatalmas szervezetet, de a körülötte lévők nem bírják követni. Végül már túl sok teher van a vállán, ezeket delegálja, de ugyanakkor elfelejti a beosztottjait betanítani arra, amit ő évek alatt megtapasztalt, és nem szervezi meg a belső kommunikációt. Mindezek ellenére valóban csodálatra méltó, amit Adam Rusilowski véghezvitt: hét év alatt egy íróasztaltól és egy telefonvonalról indulva felépítette Gdansk egyik legmeghatározóbb civil szervezetét, amit nemzetközi szinten is méltán tekintenek modellintézménynek.

Magyarország szakmailag felkészültebb – ez volt az első benyomásom. Akik egy órás színházat és fél órás fórum színházat néznek végig, sokkal kevésbé lesznek megérintve, mint akik részt vesznek egy három órás színházi nevelési foglalkozáson. Ennek ellenére szerintem van mit tanulni a Wybrzezaktól, és van, amiben ők felkészültebbek, mint mi. Nekem nagyon szimpatikus volt az a lelkes és nagyszámú gyereksereg, aki a Wybrzezak köré szerveződött. Tetszett, hogy saját kezdeményezéseik voltak, maguk teremtettek maguknak színházat, és olyan közönséget tudtak vonzani, amiről minden „színházcsináló” csak álmodni mer. Ha mindez párosulna a felkészült szakmaisággal, ha mindez nem laissez-faire, hanem művészi és szakmai szempontokat figyelembe vevő demokratikus légkörben valósulna meg, a Wybrzezak méltán lehetne Európa egyik vezető színházi nevelési szervezete.

Kitekintés – az ukrán modell

Velem egy időben, ugyanennek a Soros programnak a keretében tett látogatást a Wybrzezaknál Ukrajna egyik „legnagyobb” drámacsoportjának vezetője. Tőle tudtuk meg, milyen a drámapedagógia helyzete ma Ukrajnában. A társulat 55 perces foglalkozásokat készít, ennyi ideig tart Ukrajnában egy tanítási óra.¹³ Ők látogatnak el az iskolákba. Az osztály először egy 5-10 perces színházi jelenetet lát, amit egy 40-50 perces dramatikus feldolgozó munka követ 2-3 kiscsoportban. Ezt a modellt egy holland csoporttól adoptálták, akik azon túl, hogy betanították őket, működésük első évében támogatták is a csoportot. Jelenleg hét különböző programjuk van, mindegyik prevenációs témakörben: AIDS, drog, alkohol, cigaretta, családon belüli erőszak.¹⁴ Minden foglalkozást a holland minta szerint hoznak létre, pl. soha nem szabad a színpadon valóban inni vagy dohányozni, illetve a színházi jelenetnek mindig happy enddel kell végződnie.

A csoportot pszichológus hallgatók alapították, az egyik tanár hallott erről a módszerről, és hívta meg a holland társulatot. Azóta már mindannyian elvégezték az egyetemet, de sokan tovább folytatják ezt a munkát. A csoport indulása után a hollandoknak köszönhetően turnéra indultak Ukrajnában, ennek hatására sok iskola létrehozta a saját ugyanilyen csoportját. Ma már csak hetente 1-2 meghívásuk van, nagyrészt társadalmi munkában dolgoznak.

Érdemes még megemlíteni kétféle ukrán színházi kísérletet. Az említett csoport arra vállalkozott, hogy a prevenációs színházat oda vigye el, ahol azok az emberek vannak, akiknek ez valóban szól, és akik egyébként nem mennének el maguktól ilyen előadásra: a „legkökeményebb” ukrán night clubokban¹⁵ mutattak be mozgásszínházat egy párról, amelynek az egyik tagja HIV-pozitív lett. Egy másik ilyen kísérletet kőszínházakban folytatják az erre specializálódott társulatok: az ún. interaktív színházban AIDS-es és leállt drogos emberek játszanak saját életükről, a nézők előre elkészített jelenetek közül választhatják ki, melyikre kíváncsiak (pl. „család”, „az első injekció”, „elvonókúra” stb.). Ezeknek a daraboknak állítólag hihetetlenül sokkoló erejük van...

¹³ Nem csak ez a szám furcsa: az osztályozás 12 fokú skálán történik, az általános iskola 9 évig, a középiskola 2 évig tart.

¹⁴ Én utoljára 2000-ben jártam Ukrajnában, ha azóta a helyzet nem változott, ezek a témaválasztások ott erősen indokoltak.

¹⁵ Aki már járt ilyen helyen, tudja, hogy miért tiszteletre méltó a csoport bátorsága.

Nemzetközi alkotó tábor Pau-ban

Bárkán Judit

A G.E.R.M.E.A.¹⁶ tizenhetedik alkalommal rendezte meg nemzetközi ifjúsági találkozóját és alkotótáborát a nyugati Pireneusokban, Pau városában, július 3-15. között. Ösztöndíjasként én is részt vettem rajta a három kontinensről (Európa, Afrika, Amerika) érkezett 54 fiatallal együtt. 18-30 év közötti amatőrök vagy valamely művészeti ág hivatásszerű gyakorlásában kezdők pályázhattak meg a részvételt. Feltétel volt a jó szintű francia nyelvtudás is. Én a drámapedagógiai (SZFE) és francia (ELTE) tanulmányaimra hivatkozva pályáztam. A találkozó célja a kultúrák érintkezése, az alkotás és francia tájak, szokások fölfedezése volt. A rendezvény három részből állt: gyülekező Párizsban, alkotó tábor Pau-ban, ahol ebben az időpontban színjátszó fesztivált is rendeztek volna, s végül pár nap az Atlanti-óceán partján, Biarritz mellett. A színjátszó fesztivál ebben az évben sajnos elmaradt a francia művészeti életben dolgozók egész országára kiterjedő sztrájkja miatt.

Ennek ellenére testközelben találkozhattunk művészekkel: egyrészt az alkotóműhelyek vezetőivel, másrészt annak a hivatásos színtársulatnak tagjaival, amely velünk párhuzamosan dolgozott Pau-ban (neve: La nuit venue). A csapat öt fiatalból áll, akik Bordeaux-ban és környékén működnek –, s akik már jártak Budapestén is, a Trafóban. Együtt éltünk velük: a diákszállás lombos-zöld kertjében egy társaságban étkezünk. Bordeaux-i bor mindig volt az asztalon ebédnél!

Az alkotóműhelyek célja az volt, hogy a különböző kultúrák képviselői közös művészi alkotást hozzanak létre, s hogy ennek során a résztvevők személyiségének rejtett régiói is mozgásba lendüljenek, elgondolkozzanak a művészi alkotás problémáiról, és hogy „a színművészek helye és szerepe demitologizálódjon”, mi pedig aktív nézőkké váljunk.

Minden résztvevő választott egy alkotóműhelyt, amelyben dolgozni kívánt hat napig, így sajnos nem láthattunk bele egymás munkájába. Azonban a tábor végén minden csoport készített valamilyen bemutatót, amely összegezte a tevékenységét, amelyben föllelthetjük az alkotó folyamatot és a módszereket. Hat műhelyben folyt megítélés szerint komoly munka: tánc, rajz, színház, bábkészítés és bábjáték, képzelt önarckép, szójátékok. A munka természete a résztvevők jártasságához mérten nem kívánt profizmust, ellenkezőleg, semmilyen gyakorlattal vagy különleges képességgel nem kellett rendelkezniük az adott művészetekben. Arra bátorítottak, hogy próbáljuk ki magunkat egy számunkra új tevékenységben. S a tábor szellemiségét pont ez fejezte ki legjobban: teremtő légkörben figyeljük magunkra s egymásra.

A hat műhely egy közös gondolat köré szervezte tevékenységét: az álom világába kívánt behatolni. Ez magában foglalja mindazt, amit már említettem a munka természetéről. Az emberre, személyes élményeire, vágyaira, és ami itt külön érdekesség: kultúrájára összpontosít. S ami ezeket összekapcsolja: a vágy, hogy egymás különbözőségét s azon keresztül a mindannyiunkban közöst fölleljük.

Pau-ban a kultúrák egyedi sajátosságai leginkább a bábozásnál érvényesültek. Én is ebben a műhelyben vettem részt, ezért bővebben erről szeretnék mesélni. Olyan lelkes művészvezetővel dolgozhattunk, aki a zene, színház, rajz világában nagy jártassággal, s lendületes alkotó kedvvel rendelkezett. **(Mintha itt hiányozna valami)** Minden a bábjátékunkat színesítette, a lehető legtöbb eszközt használtuk fel, s minden kultúra megtalálhatta a saját szellemiségét leginkább kifejezőt. Betekinthettünk a marionett típusú bábok világába és a kínai eredetű árnyjátékok birodalmába. Először megpróbáltuk elsajátítani mindkét típus bábjainak mozgását. Ez persze folyamatos gyakorlást igényelt. Majd közösen kitaláltunk egy történetet, amely a csoport tagjainak kultúráját érintette. Hogy ízelítőt adjak: nálunk a török, a marokkói, az orosz, a spanyol és a magyar nemzetek egyvelege jött létre. A történet vázának megalkotása után egyéni munkafázis következett. Minden nemzet elkészítette a szükséges kellékeket: marionettet és papírfigurákból dekorációt az árnyjátékhoz. Nem kis munka volt hat nap alatt mindezt létrehozni, s még az előadást is begyakorolni. Egymás segítése nélkül nem is sikerülhetett volna, így az egyéni tevékenység mindinkább közösségi munkává csiszolódott. Bábkészítés közben dalokat tanítottunk egymásnak, amelyeket az előadásban is fölhasználtunk. Ha pedig egy dal túl bonyolult volt az idegen füleknek, akkor egyéb zenei betétekben találtuk meg a közös „nyelvet”. A magyar lakodalomnál pl. mindenki hej-hejt kiáltott, az orosz Baba-Jaga színrelépésekor kis kórus szolgáltatta a hátborzongató hangaláfestést. A foglalkozások során tehát betekinthettünk a

¹⁶ Groupe d'entraînement et de recherche pour les méthodes d'éducation active – az aktív nevelés módszereit kutató és fejlesztő csoport

bábkészítés rejtelseibe, rádöbbenhettünk arra, hogy mennyiféle anyagot mennyiféleképpen lehet felhasználni. Sikerült megtanulnunk, s megéreznünk, hogyan kell életet önteni egy figurába. Azt is megtapasztalhattuk, hogy a bábjáték során a jelentéssíkok keverhetők, egymásra csúsztathatók, s hogy egy poén – szintén kulcsszó – szólhat a gyerekeknek, s ugyanakkor egy másik síkon a felnőtteknek. A bábjátékban és a bábo készítésénél szabadon engedhettük fantáziánkat, s e bábo életre keltésével létrehoztunk egy közös álmvilágot.

A színház műhelyében a vezető az álom világához, a résztvevők vízióihoz direkt eszközökkel akart közel jutni, illetve próbálta megjeleníteni azokat. Mindezt a drámajáték klasszikus módszereivel, a bizalomjátékoktól, a térérzékelésen át (egy álomnál ez igen összetett, burkolt és sokszor homályos!) az improvizációs gyakorlatokig. Pl. a térben, ahol különböző tárgyak vannak, mindenkinek végig kell mennie, majd el kell helyezni valahol magát. Személyes élményekből kiindulva is alakult a játék. Ehhez egyszerűen kiállt a delikvens, s megmutatta, eljátszotta milyen helyzetben volt álmában, majd a többiek erre reagálva bekapcsolódtak a jelenetbe. Természetesen nyomasztó élmények is előkerültek, így a lazító jellegű gyakorlatok sem maradhattak el. Társaimmal beszélgetve műhelybeli élményeiről többen is azt mondták, hogy érzésük szerint mindenki nagyon figyelt a másikra, s ez nem véletlenül alakult így, mert a téma személyes szférákat érintett. Az egyes, különböző gyakorlatokból született képeket, jeleneteket végül egységes egésszé fűzték össze a résztvevők a tábor befejező előadásában.

A táncműhelyben való részvételnél sem volt kritérium a szakmai tudás. A testre összpontosítva s mozgásban kifejezve a lélek, a gondolatok és érzések minél hívebb, pontosabb kifejezése volt a cél. Nem a tánclépések repertoárjából, hanem mindenkinek a saját mozgáskultúrájából merítettek. Különböző gyakorlatokból álltak össze az órák: csak a zenére figyelve szabadon mozogtak, vagy a fantáziát megmozgató feladatokban koncentráltak magukra a résztvevők. Pl. a színpadra felállítottak egy széket, amely köré a szereplők egyenként elképzelték többféle szituációt, s ebben különböző, a székhez tartozó történeteket adtak elő, kizárólag mozgással, s egyúttal e mozgásokkal kifejezték a tárgyhoz és a történethez tartozó érzelmeiket. Végül az egyes szereplők gyakorlatait – zenével s annak megfelelő koreográfiával – egységes egésszé fűzték össze. A beszédnek egyáltalán nem jutott szerep. Így a gyakorlatok egyéni megoldásai s a közösségbe való illeszkedés egysége alakult ki.

A képzelt önarckép nevet viselő műhely valósította meg legközvetlenebbül az önreflexiót. Egy festő és egy filozófus vezetésével, anyagok, zene és egy-két drámajáték (pl. bizalomjáték) segítségével a résztvevők létrehozták „második bőrüket”. Első lépésként új ruhát, ékszereket, jelvényeket készítettek maguknak. Ezután többféle zene közül kiválasztották a hozzájuk legközelebb állót, majd a ruhához és a választott zenéhez mindegyikük kitalálta saját történetét. Az így létrejött egyéni „jeleneteket” mutatták be. Azt gondolom, hogy az ő előadásuk váltotta ki a legmélyebb benyomásokat, mert ezeknek az embereknek sikerült önmagukból valami nagyon őszintét és mélyet föltárni. Nem lehetett könnyű kiállni, hiszen ez nem is előadás volt, hanem egy vallomásfüzér.

A szójátékok műhelyében a szavak erejét, gazdagságát ízlelgették játékos feladatokban. Így tekinthettek bele az írás – vers, vagy próza – alkotásának folyamatába. A feladatok legtöbbször a szabad asszociáció által hívták elő a belső képeket. Ezek közül az egyikben mindenki a saját nevének betűivel szavakat keresett, és azokat írásba foglalta. Ez a gyakorlat mindenkit visszavezetett saját álmai világába.

A rajzolás is a résztvevők belső képeit akarta megmozgatni és előhívni. Volt, amikor konkrét témára kellett dolgozni: rajzold meg álmaid házat stb. Volt, hogy a fák lombjai közt szabadon el lehetett merengeni. Egyszer-kétszer párban, de főleg egyénileg dolgoztak.

Nemcsak az alkotóműhelyekben lehettünk aktív résztvevők, hanem kivételes alkalmunk nyílt arra is, hogy egy színpadi rendezés próbáira bármikor betekinthessünk, s észrevételeinkkel hozzájáruljunk a munkához. Jean-Luc Lagarce *Histoire d'amour* c. darabját vitték színre Gilles Lefeuve Kiraly rendezésében. A csapat a munkát a tábor indulásakor kezdte, és hét éjszakát nappallá téve végül elkészült egy nem feltétlenül végérvényes előadás. A pau-i művelődési házban mutatták be nemzetközi csoportunknak a darabot, egy kis színpadon. Örömhöz és az élvezethez nagy mértékben hozzájárult, hogy ezek az emberek közel kerültek hozzánk e pár nap alatt, hogy megosztották velünk művészi koncepcióikat, kétségeiket, és egy kicsit azt érezhettük, hogy részben értünk dolgoztak ilyen keményen. A kitartó munka meghozta gyümölcsét, mindnyájan a darab hatása alá kerültünk. Ez a hatás azonban fordítva is működött, csapatunk ösztönzően hatott a művészekre, nemcsak inspiráló ötleteivel, hanem vidám légkörével, érdeklődésével, és nemzetköziségével. Egyik nap a rendező meghallotta az egyik algériai fiút énekelni és gitározni, akinek ráadásul a mosolya is rendkívül bájos volt, és hopp, a rendező egy ügyes ötlettel máris az előadás részévé tette a dalt is, a fiút is.

A nemzetközi közönség jelenléte kivételes alkalmat nyújtott a színművészeknek, hogy nyilvános főpróbát tartsanak, és megfigyeljék a közönség reakcióit. Ezen kívül azt is ellenőrizték, hogy a darab, amit körben ülő közönségnek rendeztek, minden oldalról élvezhető-e, és hogy eljutnak-e a gesztusok, az üzenetek mindenkihez. Lagarce darabját minimális kellékkel, viszonylag üres térben adták elő, a rendező, saját bevallása szerint egy olyan színházat akart létrehozni, amely lényegét a szövegben találja meg. Ehhez Lagarce szövege kiválóan megfelel erőteljességével, különös, elbeszélő jellegű stílusával.

A nemzetközi alkotótábornak véleményem szerint két fő érdeme volt. Az egyik az volt, hogy művészvezetőink valamennyi műhelyben megéreztek, hogyan keletkezik egy alkotás, és hogy ezt az állapotot mindenki képes megtapasztalni, amint önmagára figyel. Gazdagodtunk, mert megmerítkeztünk egy figyelemmel és ingerekkel teli világban, s én azt remélem, hogy ezt a beállítottságot meg is őrizzük. Később azután magunkban újra felidézhetjük, s gazdagíthatjuk vele önismeretünket. A másik fő érdeme pedig az volt, hogy megtapasztalhattuk, hogyan egyesülhetnek a művészetben a különböző kultúrák, hogyan tehetik a különböző nézőpontok színessé az alkotást. A kreatív megközelítés alapján megtanultuk, hogy több oldalról értékeljük egymás kultúráját. Az itt szövődő barátságok pedig személyes élményekkel, gondolatok átadásával hozták közelebb egymáshoz a különböző kultúrákat. Ebben a kölcsönösségben különleges élmény volt az is, amikor láttuk a másik arcán a felismerést, hogy nemcsak saját kultúránkat ismerjük, de bizonyos fokig járatosak vagyunk az övében is.



Hogyan hat a színházi nevelés a demokratikus attitűdökre?

egy négyszáz gyerekre kiterjedő hatásvizsgálat ismertetése¹⁷

Németh Vilmos¹⁸ – Cziboly Ádám¹⁹

Bevezető

„(...) Ha azonban azt kérnénk ezektől a szakemberektől, hogy tapasztalataikat támasszák alá tudományosan megalapozott és bizonyított eredményekkel, ezt nem tudnák megtenni, ugyanis ilyen vizsgálatokat mindeddig (nemcsak nálunk, de az egész világon is) keveset végeztek. Ez a dramatikus nevelésnek természetesen nem hibája, inkább pótlendő hiányossága. László János pszichológus egy amerikai vizsgálat ismertetésében így fogalmaz erről a gondról: 'A különböző szerzők a kreatív drámajátéknak az olvasási készség fejlesztésétől a személyiségfejlesztő hatásig sokféle pozitív pedagógiai hatásáról számolnak be. Ezek a beszámolók elsősorban alkalmi megfigyeléseken és esettanulmányokon alapulnak. Az a körülmény, hogy a kreatív drámajáték úttörői nem támasztották alá megállapításaikat rendszeresen végzett felmérésekkel és hatáselemzésekkel, természetesen nem jelenti azt, hogy megállapításaik hibásak. Az ilyen megfigyelések igen gyakran az empirikus ellenőrzés legkiválóbb kiindulópontjait nyújtják.' Ha azt szeretnénk, hogy a dramatikus játékok elterjedjenek iskoláinkban, akkor a közeljövő egyik feladata ezen a téren éppen az lenne, hogy megteremtődjenek az ilyen vizsgálatok feltételei, kidolgozásra kerüljenek módszerei.”²⁰

Ez az idézet tizenkét éve látott napvilágot. Ennek ellenére a drámapedagógia terén mindeddig nem került sor olyan hatásvizsgálatra, amely nem megfigyelésekre, egyedi leírásokra és szubjektív benyomásokra alapozna, hanem tudományos pontossággal próbálná vizsgálni a módszer hatékonyságát. Nem csak a magyar, hanem a nemzetközi drámapedagógiai szakma is hiányt szenved ezen a téren. Az elmúlt évadban elindult – tudomásunk szerint – az első ilyen vizsgálat Magyarországon, melynek eredményeit szeretnénk a tágabb szakmai közösséggel megosztani. Jelen írás ennek a vizsgálatnak az összefoglalója, és e rendszeres vizsgálá-

¹⁷ A szerzők ezúton is szeretnének köszönetet mondani Szauder Eriknek, Rózsa Sándornak, Valcsicsák Zoltánnak, Juszcák Zsuzsának, Csordás Anettnek, Glausius Lászlónak, Bonecsuk Mónikának, a Káva Kulturális Műhely munkatársainak, a vizsgálatban részt vevő iskolák igazgatóinak, az osztályok tanárainak és legfőképpen tanulóinak a vizsgálat során nyújtott jelentős segítségükért.

¹⁸ A szerző pszichológus, a X. Kerületi Nevelési Tanácsadó munkatársa. E-mail: vilmos.nemeth@vnet.hu

¹⁹ A szerző pszichológus, a Káva Kulturális Műhely kulturális menedzsere. E-mail: cziboly.adam@kavaszhaz.hu

²⁰ Marunák, F: Mi is az a drámapedagógia? DPM 1991/1-2.

lati vonulat beindítására tesz kísérletet. Milyen előnyünk származhat abból, ha a módszer hatékonyságát sikerül objektív mérésekkel is bizonyítani? Egyrészt számos területen csak az ilyen adatokat veszik komolyan (csak néhány ezek közül: a tudományos világban, a gazdasági szférában, vagy nemzetközi döntéshozó szervezetekben, mint pl. az EU hivatalaiban). Másrészt, végre nem csak „sejtés, megérzés” lesz az, hogy haszna van az ilyen tevékenységnek, hanem ezt a magunk és mások számára is bizonyítani tudjuk. Harmadrészt, az objektív mérhetőség közelebb visz bennünket a minőségbiztosításhoz.

A tavalyi színházi évadban a Káva Kulturális Műhelynek lehetősége nyílt arra, hogy József és testvérei című színházi nevelési foglalkozás hatékonyságát pszichológiai hatásvizsgálattal mérje²¹. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a színházi nevelési foglalkozás hatására változnak-e, illetve mennyiben változnak a foglalkozáson részt vevő gyerekek demokratikus attitűdjei. Egyszerűbben: „demokratikusabbá” tesz-e, valóban a demokráciára nevel-e a színházi nevelés. Vizsgálatunkban 27 budapesti és Pest megyei általános iskolai ötödik osztály vett részt.

Beszámolóinkban igyekeztünk közérthetően, minél kevesebb szakszó használatával bemutatni a vizsgálatot, de nem kerülhettük el, hogy a pszichometria és a matematikai statisztika néhány legfontosabb alap kifejezését bevezessük. Minden közérthetőségi törekvésünk ellenére bőven maradhatnak az olvasóban kérdések. A szerzők köszönettel veszik e-mail címeikre a véleményeket és kritikákat, illetve igyekeznek minden felmerülő kérdést megválaszolni.

A József és testvérei c. színházi nevelési foglalkozás

A József és testvérei 10-12 éveseknek készült, témája a féltékenység és az abból fakadó agresszió. A foglalkozás részeként bemutatott előadás alapja a bibliai József-történet. Ez a színpadi mű elsősorban a testvérek közötti kapcsolatokat, konfliktusokat boncolgatja. Központi kérdései: hogyan jutnak el József testvérei addig a pontig, hogy bedobják őt a kútba, majd József – kormányzóvá válása után – hogyan képes megbocsátani nekik.

A darab után a gyerekek a mai világba átültetett történetekkel dolgoznak, ahol lehetőségük van megvizsgálni mindkét fél (az üldöző és az üldözött) érzéseit. Az ilyen jellegű drámajáték „immunizáló oltásként” hat azáltal, hogy lehetőséget biztosít a gyerekek számára, hogy megnézzék egy megoldásmód lehetséges következményeit. Mindezt azonban nem éles helyzetben, hanem a játék kereteit megtartva. A drámatanárok hisznek abban, ha a jövőben a gyerekek hasonló helyzetbe kerülnek, más módon fogják kezelni a problémát, ugyanis „élményszinten” tudják, hogy mivel járhat egy agresszív megoldásmód. Biztosak abban, hogy foglalkozás ilyen módon hozzájárul az agresszív magatartás csökkentéséhez.

Elméleti alapvetés: drámapedagógia és demokrácia

A József és testvérei üzenete könnyen megfogalmazható. A konkrét színházi nevelési foglalkozás hatásán túl a módszer hatékonyságát is vizsgálni szerettük volna. Feladatunk az volt, hogy ezt az intuitív pedagógiai hatásmechanizmust átfordítsuk olyan pszichológiai fogalmakba, melyeket kvantitatív mérőeszközzel²² tudunk vizsgálni.

Első lépésben egy olyan elméleti modellt szerkesztettünk, mely egészesen strukturális keretbe próbálja összefogni azokat a lelki mechanizmusokat, melyek befolyásolhatják a viselkedés demokratikusságának mértékét. A modell összeállítása során a pszichológiai szakirodalomból ismert eredmények és elméletek (pl. az erkölcsi és kognitív fejlődés elméletei, a dramatizálás „mintha-élményében” rejlő személyiségformáló lehetőségek stb.) mellett kiinduló alapnak tekintettük, hogy a drámapedagógusok hogyan definiálják a színházi nevelésben rejlő pedagógiai és nevelési lehetőségeket. Marunák Ferenc²³ szerint a drámajáték két ponton személyiségérlelő/fejlesztő hatású a gyermekek számára. Először is elősegíti a gyermekek problémamegoldó képességének és kreativitásának, valamint kommunikációs képességeinek a fejlődését, másodsorban megkönnyíti a gyermekek közösségbe illeszkedését, társadalmivá válását. E fejlődés pszichológiai alapja, hogy a gyermek önismerethez és emberismerethez jut a dramatizálás által, illetve kialakít magában egy koncentrált és megtervezett, de mégis rugalmas, a helyzethez alkalmazkodó munkamódot, melynek hatására

²¹ A hatásvizsgálat Levi Strauss Alapítvány támogatásának jóvoltából jöhetett létre, amiért ezúton is köszönetet mondunk.

²² Kvantitatív mérőeszköz: ami objektíven, azaz számszerűen mér. A legjobb példa erre a mérőszalag: rögzített mértékegységekkel, a világ minden pontján, minden ember kezében ugyanúgy mér. Amikor a pszichológia kvantitatív mérőeszközöket alkot, a célja az, hogy olyan „mérőszalagokat” készítsen, amelyek érzelmi vagy gondolkodásbeli különbségeket mérnek. (Természetesen nem lehet pszichológiai jelenségeket olyan pontosan mérni, mint a testmagasságot. Ezek az eszközök pontosságukban soha nem érik el a vonalzós szintjét.)

²³ Marunák, F: i. m.

nemcsak értelmi képessége, de érzelmi élete, értékvilága is gazdagodik, személyisége nyitottá, kiegyensúlyozottá, derűssé válik.

Gavin Bolton a tanítási drámát (DIE) és a színházi nevelést (TIE) összehasonlító írásában²⁴ kifejti, hogy szerinte a gyermek számára a szerepek megjelenítése nagy autonómiát ad, mert ilyenkor egy személyben a folyamat létrehozója és befolyásolója, valamint a szabályok megalkotója is. Ha azonban játékába egy második gyermek is bekapcsolódik, akkor (egyéni szabadságukat korlátozva) konszenzust kell kialakítani a szabályokat illetően, mert ennek hiányában megszakad a játék. A létrejövő élmény tehát a szabad alkotásnak és az önkorlátozásnak az egyensúlyából keletkezik. Az autonómia korlátozása azonban nemcsak abból fakadhat, ha a gyerekek csoportban játszanak, hanem abból is, hogy a tanár kereteket szab a játéknak. A tanár jelenléte a mű megszületése során folyamatos egyensúlyi helyzet megteremtését igényli, mert „(...) ha a játék csak a gyerekek céljait szolgálja, a tanár akár ki is maradhatott volna belőle. Ha azonban ő erőlteti a tanulókra saját elgondolásait, és saját céljaiért feláldozza az övéket, akkor kizárólag ő fog élményhez jutni.” Ezen egyensúly megteremtésének alapja, hogy a tanár és a tanulók a jelentés más és más szintjein gondolkodnak: a tanár a fiktív cselekvés szintjén csatlakozik a gyerekekhez, pszichológiai vagy oktatási szinten azonban „megelőzi” őket. Az ő közreműködésével létrejövő dráma a tanár és a tanulók (mint az élmény létrehozói) közti partneri viszonyt igényli: a tanárnak saját céljait „be kell csomagolnia” a tanulók elképzeléseibe²⁵. Az együttműködés során létrejövő kontextus (a „darab”) mellett a beleélés során a szereplők felhasználják azt az univerzális tudást (és persze az ehhez kapcsolódó érzéseket), melyet korábbi életükben az adott kontextussal (például: „szegénynek lenni”, „kiközösítettnek lenni” stb.) kapcsolatban megszereztek. Ehhez kapcsolódik egy harmadik élményréteg: a saját személyes és objektív tapasztalatok („amikor engem első osztályban a Pistiek bandája nem vett be a soraiba”). A drámajáték tehát számos olyan élményszintű felhangot szólaltat meg az „átélőben”, melyek függenek is a kontextustól, de egyidejűleg függetlenek is attól. A színházi nevelési foglalkozáson részt vevő gyerekekre tehát több dolog is hat:

1. a darab konkrét témája (a (testvér)féltékenység nyomán keletkező agresszív indulatok meg- és kiélése, majd az indulatvezérelt cselekvés nyomán keletkező büntudat megélése, kompenzálása),
2. a szerepjátás konszenzusteremtése (az autonómia-önkorlátozás egyensúlyának megteremtése),
3. a dramatizálás működésmódja (a mintha-élményen keresztül egyszerre megtapasztalni egy helyzet kognitív, érzelmi és cselekvéses vetületét).

A gyerekek tehát mind a dramatizálás folyamatában, mind a konkrét téma mentén élményszerűen átélnek és gyakorolják a demokratikus viselkedésmódokat.

Elméleti modell

A hétköznapi demokratikus viselkedéshez mind lelki, mind társas készségekre szükség van. A fentiek figyelembevételével és a nemzetközi fejlődéslélektani szakirodalom alapján összeállítottunk egy modellt, amely öt különböző elem egymásra épülésében határozza meg a demokratikus viselkedést. Ezek az elemek egymásból következnek és viselkedési rendszerré állnak össze, továbbá a társas kooperáció (a demokrácia szociálpszichológiai kiindulópontja) alapjául szolgálnak. Ha az egyik elem nem teljesül, az összes többi ráépülő elem sem tud teljesülni.

Az egyes elemeket a *demokratikus viselkedés dimenzióinak* (továbbiakban: *dimenziók*), az öt elem együttes hatását *demokratikus viselkedési spirálnak* neveztük el. A dimenziók sorrendben a következők:

- I. **Szólásszabadság.** Az egyén tudatában van annak, hogy jogában áll véleményt nyilvánítani. Társas feltétele a vélemény szabad, szankcióktól mentes megfogalmazásának a lehetősége, vagyis a szólásszabadság *konszenzusra* épül. A dimenzió másik végpontja, ha az egyén passzív marad és nem lép be a kommunikációs folyamatba. (Ennek oka az is lehet, hogy a társas feltétel nem adott, vagyis nem alakult ki a közösségen belül a szólásszabadság konszenzusa.)
- II. **Önkifejezés.** Az a döntési folyamat, illetve az azt meghatározó lelki környezet, melynek talaján a személy a kommunikációban ki is fejezi a véleményét. A dimenzió másik végpontja, ha a személy passzív marad.
- III. **Indulatkezelés.** Amennyiben a személy belépett a kommunikációba, fontossá válik belső pszichodinamikája: alapvető kérdés, hogy indulatai kezelésekor tud-e függetlennedni saját nézeteitől, empátiásan be

²⁴ Bolton, G: Az oktatási dráma és a TIE összehasonlítása, DPM 1993/1.

²⁵ E kiscsoportos vezetés alapfilozófiája leginkább Piaget klinikai módszerére hasonlít, azaz nem adja a gyerekek kezébe a kész megoldást, hanem tereli őket a kritikus kérdés felé.

tudja-e fogadni a társak szempontjait és kezelni tudja-e frusztrációját. A dimenzió negatív végpontja, ha az illető frusztráció generálta agresszív késztetéseit nem tudja kezelni, illetve ha egocentrikus a szándék-rendszere.

IV. Kommunikáció. Eddig az egyéni feltételeket vettük sorra, ezen a ponton az egyén interakcióba lép társaival. A konfrontációkat elbíró kommunikáció alapja, ha mindenkit egyenlő félként kezel, és ragaszkodom ahhoz, hogy velem is így bánjanak. Ennek ellentéte, ha önkényesen, felsőbbrendűen kommunikálok, és a partnereimet behódolásra próbálom kényszeríteni, vagy én magam hódolok be.

V. Konszenzus. Ha létrejött egy olyan egyenlő kommunikációs folyamat, melynek talaján konszenzus hozható létre, akkor a csoport létrehozhatja azokat a demokratikus és mindenki számára elfogadható normákat, melyeket aztán tagjainak el kell fogadnia, és be kell tartania. A konszenzus egészen addig tartható, amíg valaki azt meg nem szegi. Ez beindíthat egy újabb kommunikációs spirált (szólásszabadság talaján önkifejezés stb.) vagy a csoport széteséséhez vezet. Vegyük észre a modellben a spirális elvet: konszenzus szükséges ahhoz, hogy legyen szólásszabadság.

Elméleti keretünk tehát folyamatként fogja fel a demokratikus viselkedést, melynek fontos meghatározói mind a társas, mind a pszichés elemek, és ezek dinamikája tartja életben a „demokratikus kommunikációt”.

Vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a demokratikus viselkedés dimenzióiban milyen változásokat tudunk kimutatni a József és testvérei c. foglalkozáson való részvétel hatására.

Módszer

Vizsgálati személyek

A vizsgálatban 27 ötödikes osztály vett részt. Az osztályok a Marczibányi Téri Művelődési Központ, az Angyalföldi Gyermekek- és Ifjúsági Ház, illetve a csepeli Nagy Imre Általános Művelődési Központ szervezésében vettek részt a Káva Kulturális Műhely József és testvérei c. foglalkozásán.

A kísérleti programban összesen 30 osztály látogatott el a programra, ebből azonban 3 osztály különböző okokból (pl. mert határon túlról érkeztek) kimaradt a hatásvizsgálatból. A kérdőív pontosítására tervezett elővizsgálatban 3 osztály vett részt, így a tényleges elemzésbe 24 osztály adatait tudtuk bevonni. Összesen 399 gyerek vett részt a vizsgálatban.

Vizsgálati eszköz

A szakirodalom áttekintése után úgy tűnt, hogy ez idáig nem készült még olyan kvantitatív vizsgálat, mely a miénkhez hasonló célkitűzéssel élt volna, így a munkát azzal kezdtük, hogy egy 25 kérdésből álló attitűdskálát szerkesztettünk. Véleményünk szerint egy színházi nevelési foglalkozás leginkább azokra a vélekedésekre van hatással, amit a pszichológia *attitűd*nek hív. Az attitűd az *értékek*nél kevésbé tartós hiedelem (tehát könnyebben változtatható, mint a személy értékrendszere), és rendelkezik mind kognitív, mind érzelmi, mind pedig viselkedéses összetevővel²⁶.

A kérdőív a fenti „szólásszabadság – önkifejezés – indulatkezelés – kommunikáció – konszenzus” keretben kínált fel társas konfliktushelyzeteket. A kérdőív öt darab, egyenként öt kérdésből álló táblázatot tartalmazott. A táblázat fejlécében egy befejezetlen történet volt, melyhez a táblázat további soraiban egy-egy megoldásmód volt olvasható. A szituáció tehát az egyes befejezésekkel párosítva nyert értelmet, s a gyerekek a megoldásmódokkal való egyetértésüket vagy egyet nem értésüket ötfokú Likert-skálán²⁷ jelezték.

Összesen öt különböző konfliktushelyzetet fogalmaztunk meg, és mindegyiknél öt lehetséges megoldásmódot. Olyan helyzeteket kerestünk, melyek ötödikes gyerekek életében hétköznapiak számítanak. Mind egyik konfliktushelyzet a demokratikus viselkedés spirál más-más dimenzióját „támadta”: az első helyzetben olyan szituációt vázoltunk, ahol egy kortárs nem vesz tudomást a szólásszabadság jogáról, a második helyzetben olyat, amit önkifejezéssel lehet megoldani, és így tovább. A megoldásmódok is a demokratikus

²⁶ Az attitűd három összetevőből áll: 1. érzelmi elem: érzelmi viszonyulás az adott tárggyhoz, 2. viselkedéses elem: ahogyan ezek az érzelmek a személy viselkedését befolyásolják, 3. kognitív elem: amilyen értelmezésekkel él a személy saját érzelmeit és viselkedését illetően.

²⁷ Likert-skála: olyan attitűdmérő eljárás, mely egy állítással kapcsolatban az egyetértés mértékét jelölő rögzített válaszalternatívákat kínál a személynek (pl.: 5 = nagyon egyetért, 4 = egyetért, 3 = bizonytalan, 2 = nem ért egyet, 1 = nagyon nem ért egyet). Ha ugyanarra az attitűdre több kérdés kérdez rá (az egy attitűdre rákérdező valamennyi kérdést hívjuk együttesen *skálának*), a válaszok átlagolásából képet kaphatunk arról, hogy az egyén miként vélekedik a vizsgált dologról. Ezáltal válik egy szubjektív attitűd objektíven mérhetővé. Ez persze nem lesz annyira precíz mérőeszköz, mint a mérőszalag, hiszen egy ilyen skála csak *nagyságrendi* különbségeket fog tudni megmutatni. Az ilyen skálákat a pszichometriában *ordinális skálának* nevezzük, és külön statisztikai eljárásokat dolgoztak ki ezekre.

viselkedési spirál logikáját követték: arra próbáltunk minden egyes helyzetben rákérdezni, hogy a gyerekek mennyire használják a szólásszabadság, önkifejezés, indulatkezelés, kommunikáció és konszenzus eszközeit. A következő példával ez mindjárt világosabbá válik.

A második táblázat fejlécében például az alábbi alapszituáció állt: „Ha el kell dönteni, hogy a sikeres március 15-i műsor után az osztály jutalomból moziba, cirkuszba, vidámparkba vagy színházba menjen, akkor...”. Ez az alapszituáció az *önkifejezés* dimenziót dolgozza fel. Ehhez a szituációhoz írtunk ötféle befejezést, melyek szintén a modellnek megfelelő megoldásmódokat kínálnak. (Az idézetek mögött zárójelben jelöljük azt a dimenziót, amire a válasz rákérdez):

- I. „...jobb, ha megkérjük a tanárt, hogy döntsön helyettünk, hisz úgysem tudnánk megegyezésre jutni.” (*Szólásszabadság* dimenzió.)
- II. „...mindenkinek meg kell hallgatni a véleményét.” (*Önkifejezés* dimenzió.)
- III. „...győzzön az erősebb: aki túl tudja kiabálni a többieket, az dönti el, hogy az osztály hova megy.” (*Indulatkezelés* dimenzió.)
- IV. „...döntse el az, aki a legjobban tanul. Ő biztosan nagyon okos, ezért érdemes adni a véleményére.” (*Kommunikáció* dimenzió.)
- V. „...mindenki szavazzon, és oda mennek, ahova a többség kívánja.” (*Konszenzus* dimenzió.)

A gyerekek *nem* ebből az öt befejezésből választottak egyet, hanem mind az öt befejezésnél meg kellett jelölniük egyetértésük fokát (Egyáltalán nem értek egyet; Nem értek egyet; Bizonytalan vagyok; Egyetértek; Teljesen egyetértek).

Összefoglalva: a 25 kérdés 5x5 skálából jött össze. Öt konfliktushelyzetben öt különféle megoldásmódot javasoltunk, és a gyerekeknek minden esetben jelezniük kellett egyetértésük fokát. Így mind az öt dimenzióra egy-egy kérdés kérdezett rá az egyes konfliktushelyzetekben.

Eljárás

A kérdőívet első alkalommal röviddel a darabot megelőzően mutattuk be az osztálynak, osztályfőnöki óra keretében. A kérdőívet egyikünk (N. V.) személyesen prezentálta. Elmagyaráztuk a gyerekeknek, hogy a táblázat fejlécéhez kell hozzáolvasniuk a történet-befejezéseket, majd egyetértésük mértékét jelölniük. Elmondtuk, hogy ez nem hagyományos iskolai feladat, így nincs egyetlen helyes megoldás, a véleményeiket kell kifejezniük, azaz mindenkinek személy szerint a saját megoldása a helyes. Ezt követően (természetesen az ő nyelvükön) elmondtuk, hogy ez egy kvantitatív vizsgálat, tehát válaszaik nem egyenként számítanak, hanem az ő korosztályukról általában nyerünk egy összképet. Biztosítottuk őket arról, hogy kérdőíveiket bizalmasan kezeljük, azokat tanárok nem fogják látni, és az adatokat kizárólag vizsgálati célra használjuk fel.

A darabot követő utóvizsgálatban újra felvettük a kérdőívet, felhívva a gyerekek figyelmét, hogy az aktuális érzéseiknek megfelelően dolgozzanak. Az utóvizsgálatot igyekeztünk úgy időzíteni, hogy a darabot feldolgozó osztályfőnöki órát követően (ez a program része) mérjük meg a gyerekek aktuális attitűdjeit.

Az itt alkalmazott eljárás ún. önkontrollos vizsgálat, melynek lényege, hogy minden egyént saját magához képest vizsgáltunk, vagyis a foglalkozás előtti és utáni válaszokat hasonlítottuk össze. Az alábbi eredmények az egyéni változások összesítései.

Eredmények

Az elemzéseket olyan eljárásokkal kezdtük, amelyek megvizsgálják, hogy a kérdőív mennyire egységes és megbízható. (Előfordulhat például, hogy a kérdések szerkesztése során bekerül a kérdőívbe olyan kérdés is, ami „rosszul mér”, vagyis nem arra az attitűdre kérdez rá, mint a többi. Az ilyen kérdés torzíthatja a végső eredményt is. Vannak olyan eljárások, amelyek segítségével az elhibázott kérdéseket ki lehet szűrni, ezáltal hitelesebb eredményt kapunk.)

Az adatok feldolgozását az ún. Friedmann-próbával végeztük. Ez egy matematikai statisztikai eljárás, ami azt mutatja meg, hogy a vizsgált hatás (jelen esetben a József és testvérei c. színházi nevelési foglalkozás) milyen mértékben van befolyással bizonyos változókra (jelen esetben az öt mért demokratikus attitűdre). Két adat lehet a számunkra érdekes: egyrészt az, hogy a foglalkozás *mekkora változást* idézett elő (ezt a foglalkozás előtti és utáni átlagok összehasonlításából tudhatjuk meg), másrészt az, hogy ez az eredmény

mennyire biztosan tulajdonítható a foglalkozásnak (a változást számos más dolog is előidézhette, pl. a média vagy az iskola). Ezt a szignifikanciaszint²⁸ mutatja meg nekünk.

Az adatok statisztikai feldolgozását követően az alábbi eredményeket kaptuk:

Dimenzió	Átlag pontszám elővizsgálat	Átlag pontszám utóvizsgálat	Szignifikanciaszint
Szólásszabadság dimenzió	3,42	3,58	p=0,000 (0%)
Önkifejezés dimenzió	3,51	3,66	p=0,000 (0%)
Indulatkezelés dimenzió	3,82	3,65	p=0,000 (0%)
Kommunikáció dimenzió	4,23	4,27	p=0,027 (2,7%)
Konszenzus dimenzió	3,66	3,66	p=0,640 (64%)

Ez a táblázat a „lelke” egy ilyen vizsgálatnak. Ha az olvasó érteni szeretné, mi lett a vizsgálat eredménye, ezt a táblázatot kell megértenie.

Amint látjuk, az első három dimenzió esetében (szólásszabadság, önkifejezés, indulatkezelés) annyira alacsony a véletlen esélye, hogy azt a statisztikai elemző program már ki sem mutatja. Ilyen erős szignifikanciaszint a pszichológiai vizsgálatok során nagyon ritka, és hihetetlenül erős hatásról árulkodik. Ez azt jelenti, hogy nagyon erős és nagyon biztos hatása van a József és testvérei foglalkozásnak.

Ugyanakkor az elért változás *mértéke* nem nagy. Ha összehasonlítjuk az elő- és utóvizsgálatban elért átlagpontszámokat, néhány tizedesjegynyi változást találunk. Vagyis egy nagyon erős és stabil, de kis léptékű változásról kell beszélnünk. Vegyük észre, hogy az indulatkezelés dimenzióban csökkentek az értékek.

A Kommunikáció dimenzióban a véletlen esélye 2,7 %, ez még mindig annyira alacsony érték –, egy ilyen eredményt a pszichológia elfogad. A változás mértéke itt sem nagy léptékű.

A Konszenzus dimenzióban a szignifikanciaszint már túl magas ahhoz, hogy itt bármilyen hatásról beszélni tudjunk. Ha az átlagokat összehasonlítjuk, meg is magyarázza ezt: nem találtunk semmilyen változást.

Elemzés

A legfontosabb megállapítás, hogy a vizsgálat tudományosan is kimutatta, amit már régóta sejtene a színházi nevelés szakemberei: a színházi nevelési foglalkozás stabil és erős hatással van a programban részt vevő gyerekekre, változik a szólásszabadsághoz, az önkifejezéshez, az indulatkezeléshez (magyarázatot ld. alább) és a kommunikációhoz való viszonyuk. Ez a változás azonban csak kis léptékű, hiszen három óra alatt ennyit (kis változásokat) lehet csak elérni. Talán éppen az lett volna meglepő, ha ilyen mélyen gyökerező attitűdökben nagymértékű változást tapasztalunk egyetlen három órás foglalkozás hatására.

Ha azonban továbbgondoljuk mindazt, ami ebből következik, nagyon erős bizonyossághoz jutunk, ami a módszer mellett szól. Ha egyetlen három órás foglalkozás képes ilyen mértékű, számokban mérhető eredmények előidézésére, mi lenne akkor, ha ezeknek a gyerekeknek lehetőségük nyílna évente többször is részt venni ilyen foglalkozáson? Lehet, hogy egy év leforgása alatt sikerülne jelentős változást elérni attitűdjeikben?

Az eredmények biztatóak és továbbgondolkodásra serkentenek. Talán kísérleti jelleggel egyszer érdemes lenne megnézni, hogyan hat egy osztályra egy évnyi tanítási dráma, vagy milyen hatása lenne annak, ha egy osztály egy éven belül több színházi nevelési foglalkozáson is részt vehetne. Az eredmények jelentősége túlmutat a szűk szakmai közösségen: ha felmérés bizonyítja a módszer hatékonyságát, ez akár oktatáspolitikai kérdéseket is befolyásolhat.

Két dolgot érdemes még végiggondolnunk. A vizsgálat kimutatta, hogy a gyerekek a foglalkozás hatására szabadabban fejeznek ki indulatokat, melyek akár agresszív vagy egocentrikus színezetűek is lehetnek. Ez a jelenség rávilágít arra, hogy a demokráciára nevelés nem egy magától értetődő, képletszerű dolog: a foglalkozáson részt vevő ötödik osztályos (azaz a 10-12 éves) gyerekek egyre szívesebben lépnek kommu-

²⁸ Minél szignifikánsabb egy eredmény, annál kisebb az esély arra, hogy a változást nem az általunk vizsgált hatás, hanem a véletlen okozta. 1%-os szignifikanciaszintnél biztosra vehetjük, hogy 99%-os valószínűséggel a vizsgált hatás áll a változások háttérben, és csak 1% esély van a véletlenre (ezért hívják ezeket az eljárásokat matematikai *statisztikának*). A pszichológia tudománya 5%-os szignifikanciaszinttől fogad el eredményeket, ennél magasabb szignifikanciaszintnél már túl nagy a véletlen esélye, ezért ezek az eredmények nem vehetőek komolyan. A statisztikai elemző programok az első tizedes jegyig számolnak szignifikanciát. Mint azt látni fogjuk, esetünkben előfordul 0.0%-os szignifikanciaszint is, ami azt jelenti, hogy annak az esélye, hogy a változást a foglalkozás okozta, gyakorlatilag majdnem 100 %.

nikációs folyamatba, ahol átmenetileg talán indulatosabbak és önzőbbek lehetnek. Semelyik nevelő nem kívánja magának, hogy tanítványai „rosszabbak legyenek, mint voltak”. Ugyanakkor ennek az életkornak a kognitív, morális és pszichoszociális érettségi szintjén az számít eredménynek, ha a gyerekek szívesebben megnyilvánulnak. Így a nevelőnek arra nyílik lehetősége, hogy az indulatokon keresztül bepillantást nyerjen a gyerekek normaalakulási folyamatába, és így a szociálpozitív, demokratikus normák kiépítését segítse elő. (A normákhoz való viszonyunkat ugyanis nagyban meghatározza, hogyan tudunk együtt élni indulatainkkal, hogyan kezeljük azokat. Az indulatkezelésnek pedig előfeltétele, hogy a tudat és a viselkedés homlokterében legyenek, nem pedig elfojtva, a tudattalanban. Ez nyilván nagyon összetett, a személyiségszerződés egészét érintő folyamat, melynek fejlesztéséhez, gyakorlásához – eredményeink tükrében – a színházi nevelés is hozzájárulhat.)

Fontos kérdés az is, hogy miért nem kaptunk szignifikáns eredményt a konszenzus dimenzióban. Több lehetőség van:

1. Valóban nincs hatással a József és testvérei c. foglalkozás a konszenzusra.
2. Lehetséges, hogy a mérőeszköz, az elmélet vagy esetleg mindkettő módosításra szorul.
3. Ennek a korosztálynak a kognitív, morális, érzelmi és pszichoszociális érettségi szintjén nem mér jól az eszközünk. Vagyis: nincsenek még abban a korban, amikor felfognák és alkalmazni tudják a konszenzus fogalmát. Ennek eldöntése további vizsgálatokra vár.

Összefoglalás

Adataink alapján vizsgálatunk kiinduló célkitűzéseit részben látjuk igazoltnak. Elméleti modellünk első négy eleme bizonyult annyira megalapozottnak, hogy a különbségek mérését biztosan lehetővé tette. Eredményeink tükrében a József és testvérei c. színházi nevelési foglalkozás hatására a gyerekek szabadabbnak érzik a társas teret, ahol szívesebben nyilvánítják ki véleményeiket, (adott esetben negatív) indulataikat is bátrabban kifejezik, ugyanakkor törekednek az egyenrangú kommunikációra.

A konszenzus dimenzió ezen a korcsoporton nem hozta meg a hozzá fűzött reményeket. Lehetséges, hogy idősebb, serdülő korosztály jobban értené ezeket a situációkat, de előfordulhat, hogy más pszichológiai vizsgálóeljárások vezetnek kimutatható különbségekhez.

Eredményeink alapján mindenképpen érdemesnek látjuk e vizsgálati vonulat további kibontását. Bízunk abban, hogy ez az ismertető ösztönzőként hat, és több ponton is elindul a módszer hatékonyságának szisztematikus, mérésekre alapozott elemzése.

Zárszóként ismét szeretnénk hangsúlyozni a vizsgálat legfontosabb tanulságát. Vizsgálatunk tudományos eszközökkel is kimutatta, amit már régóta sejtene a színházi nevelés szakemberei: a színházi nevelési foglalkozás stabil és erős hatással van a programban részt vevő gyerekekre, ez a változás azonban csak kis léptékű. Ha egy osztálynak lehetősége lenne egy évben több ilyen programon is részt venni, az várhatóan komoly változásokat idézne elő.



Drámapedagógia-történet

Trencsényi László rovata

Janusz Korczak „színháza”

A varsói Öreg Doktor akkor is a XX. századi humanista pedagógia egyik nagy kultúrhőroza lett volna, ha – a méltósággal viselt halálhoz való jogról alkotott nézeteit követve – nem kíséri a treblinkai gázkamrába, vállalva a számára önkéntes halált – a rábizott növendékeket, a varsói zsidó árvaház gyerekeit.

1924-ben elsőként emelt szót a gyerekek jogaiért, szeretetelvű, játékelvű pedagógiája a reformpedagógiák közösségi, humanista rendjében helyezi el őt. Megannyi szimulációs elem jellemezte a közösség életét! A választott gyerekbíróóság belső drámái – egyébként hallatlanul érzékeny 1000 pontos, a gyerekek keltette törvénykönyvvel, ahol még 600 pont felett is a bizalmon alapuló megbocsátás, a büntetés elmaradása – persze nem a katarzisé! – volt a ceremónia végén az ítélet! Aztán a levelesláda! Ahová írhattak a gyerekek (mint Abigél korszakában hasonló történelmi időkben Szabó Magda regényében) örömeikről, panaszaikról,

életérzéseikről. A közösségi élet szabályait, az ünnepek sajátos rendjét is átszötte ez a szerepjáték (mint jóformán minden ún. „iskolaközársaság” esetében). Hová soroljuk például az ünnepek közt az Üst napját? Amikor – annak emlékére, hogy egyszer a nagyfiúk működő lift nem lévén aznap – nem voltak hajlandók felcipelni a melegvizet az emeletre – azóta e napon mindig gyalog viszik fel a vizet? Vagy a Szutyok napját? Amikor büntetést fizet az, akit mosakodni látnak a többiek? (Korczak orvos volt, nem a higiéniai normák ellen uszított e játékkal.) Mindez olvasható magyarul is a *Hogyan szeressük a gyermeket* című könyvében.

De a dráma mint terápia kifejezett eszközzé vált a vészterhes utolsó hetekben. Korczak már tudta a gettó bedeszkázott falai mögött –, amit a gyerekek még nem: hogy innen nem lesz szabadulás, nem lesz túlélés. A gyerekek „csak” féltek. Felriadtak álmukban igazi vagy álombéli puska lövésekre, utcai halálkiáltásokra. Az élmények feldolgozására – a világhírű lengyel rendezőnek, A. Wajdának a 80-as években készült remekművé „Életrajzi” filmje híven a filológiai hitelességhez ezt a mozzanatot örökítette meg – Korczak a színjátékot hívta segítségül.

Rabindranath Tagorenak a haláldémon eljövételéről szóló mesejátékát „tanulták be” a gyerekek, s játszották el a gyertyafényes színpadon. „Hozzá kell szoktatnom őket a megszokhatatlanhoz” – nyilatkozta a Doktor az érdeklődőknek.

„...a halálon, mint egy álmon átesem” – írta ugyanebben az időben Budapesten egy másik halálraítélt, Radnóti Miklós – az „erőltetett menetbe” indulása előtt.



„ARC Magazin”

Wenczel Imre

Csoport: 9-10. évfolyamos, a drámajátékban kevésbé jártas tanulók.

Tér: Tanterem, félretolt padokkal.

Idő: Két tanóra együtt.

Cél: Annak felderítése a játzókkal együtt, hogy milyen emberi motivációk és/vagy kényszerhelyzetek vezérelhetik a média által felkarolt, látszólag gyors karriert befutó fiatal „sztárokat”, illetve hogyan működik a bulvármédia gépezete.

Tanulási terület: Gyors karrier lehetőségei a média segítségével; egy bulvárlap és egy középiskolás lány „együtműködésének” esettanulmánya.

Fókusz: Milyen következményekkel számolhat egy gyors karriert befutó „fotómodell” – esetünkben egy tájékozatlan diáklány –, ha a médiasztárrá válás reményében szerződést ír alá egy bulvárlappal? (A szerződés szerint a magazin kizárólagos jogosultságot kap a lány fotóinak és élettörténetének publikálására, és átszervezheti az életét is.)

Eszközök, kellékek a drámaórához: Papírok, írásra alkalmas eszközök a játzóknak. Egy bankkártya(-utánzat), egy autókulcs (utánzat).

(Esetleg számítógép, melynek képernyőjén megjelentethetők előre elkészített feliratok, képek, ha falra tudjuk vetíteni az előre elkészített képeket, akkor projektor. Ha számítógép nem áll rendelkezésre, akkor a megfelelő oldalakat, képeket nyomtatott formában hozhatjuk az órára.)

Elkészítendő anyagok, mellékletek:

- Fotósorozat emberekről (arcok és egész alakos képek letölthetők az Internetről) – ezek „a magazin által készített képek”; az ARC című bulvárlap egy példányának képe vagy csak a címlapja.

Választhatjuk azt a megoldást, hogy csak a címlap néhány részletét készítjük el, a többit „átvesz-szük” egy valódi bulvárlapból. (Szkeneljük egy valódi bulvárlap nyitólapját, majd képszerkesztő programmal „átírjuk” a címét. Szükség szerint egyéb átalakításokat is végezhetünk rajta, esetleg több oldalt is másolhatunk.) Ezek a képek hatásosak lehetnek, de nem nélkülözhetetlenek a drámaórához.

- Szerződések az Arc Magazin és a fotóalany közötti együtműködéshez.

- Szerepkártyák: az Arc Magazin menedzserének és Takács Grétának a jelenetéhez. (A menedzser szinonimái itt: rovatvezető, ügyvezető, főszerkesztő...).

A játékhoz meghívott (beépített) szereplő: A bulvárlap főszerkesztőjét és Takács Grétát alakítja majd két idősebb diák (pl. színkörösök).

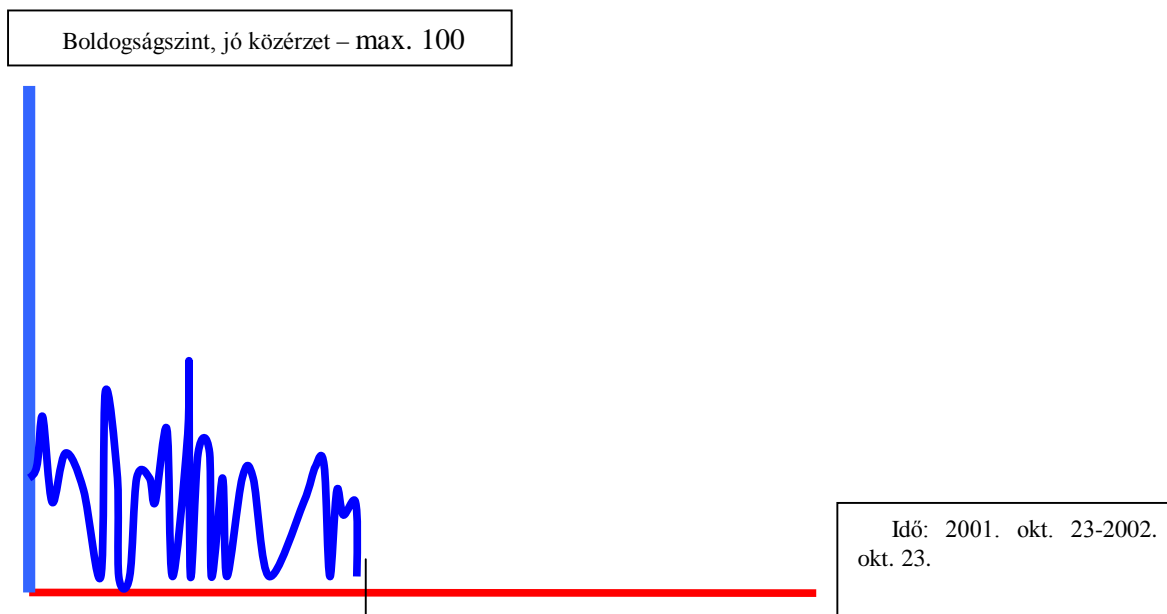
A történet és a szereplők

Az ARC című bulvárlap ügyvezetője szerződést írat alá Takács Grétával. Grétának ez a legjobb pillanatban érkezik. A középiskolás diáklány számára úgy tűnik, most minden vágya egyszerre teljesül. Elkezdődik a korábbi, szürkének vélt életéhez képest egy színes másik, amelyet egyelőre nem ismer, de már korábban is rajongott érte. Kérdés, mennyire lesz az általa is kedvelt új helyzet rabszolgája, és milyen külső-belső konfliktusokat okozhatnak az új, szerződésben vállalt kötelezettségek. Erről szól a játék.



A tanóra kezdete

A tanár a következőket mondja, miközben egy előre elkészített (alább jelzett) egyszerű ábrát mutat: Ezen a rajzon egy fiatal lány *boldogsággörbéje* látható. A koordinátarendszer csak a 17. életévétől mutatja az időt és a boldogságszintet. A 100-as lenne a legmagasabb, itt végig a nulla és a 40-es szint között mozog a vonal. Nem érzi tehát túl boldognak magát az a Takács Gréta, akiről a mai órán majd többet is megtudhatunk. Mire következtethetünk még a boldogság-vonal cikkcakkjaiból? Gréta egészségügyi szakközépiskolás, és eddigi tapasztalatai alapján nem nagyon vágyik arra, hogy ápolónő legyen.



Néhány további ráhangoló, bevezető szó után a tanár elolvastatja valakivel a következő, falra kitett (kivetített) szöveget:

Takács Gréta 18 éves (történetünk kezdetének időpontján, október 23-án ünnepli 18. születésnapját), az önfelmutatás kínzó vágyával, jó alakkal, közepesen szép arccal, kis önbizalommal. 12. évfolyamos egészségügyi szakközépiskolás egy kisvárosban, elege van a kórházi gyakorlatból, nem szereti az iskolai tanulást, a tanárai problémás embernek tartják, iskolai osztályzatai a közepes és a jó között váltakoznak. Amiben tehetségesnek tűnik, az a mozgás. Nem sportol rendszeresen, mégis győz kisebb tornaversenyeken (pl. helyből távolugrásban), nem tanult táncolni, de feltűnően jól mozog a diszkóban. Néhány szerelmi csalódáson is átesett már, alaposan kihasználta néhány orvostanonc egyetemista fiú a naivitását. Szülei munkanélküliek, elváltak, régóta nem törődnek a gyerekekkel. A nagymama nehezen bírja a lány „nevelésének és el-tartásának” anyagi és lelki terheit. Alig érti egymást a két nagyon különböző, de egy háztartásban élő ember, a nagymama és Gréta. A lány kétféle valóságban él egyszerre, az egyik a létező, a másik az, amiről álmodozik. Fotómodell vagy valamilyen televíziós személyiség szeretne lenni. Gyakran a tanórák alatt is bulvárlapokat olvasgat. Érzelmek néha szélsőséges, hirtelen változásokat mutatnak.

Az alkalmazott konvenció: SZEREP A FALON, tovább rajzolható ábrával.



Tanári kérdés: Ahhoz, hogy közelebről megismerhessük Gréta iskolai és otthoni életét, milyen információkra van még szükségünk?

A tanulók információigényét a tanár egy előkészített és kidolgozott jelenettel elégíti ki.

Az előkészítő mondat a következő lehet: „Nézzünk meg egy jelenetet, amelyben Gréta találkozik az iskola osztálytermében egy országos „terítésű” bulvárlap ügyvezetőjével!”

A beépített szereplőkkel előre megbeszélte jelenet megtekintése következik. A jelenet tartalma: Az „**ARC**” című bulvárlap *menedzsere* felkeresi Grétát az iskolában, és szerződést írat alá vele. (Részletek a mellékelt szerepkártyákon.)

Az alkalmazott konvenció: előre megalkotott jelenet BEÉPÍTETT SZEREPLŐKKEL, előre elkészített ÍRÁSOS ANYAGGAL, a szerződéssel.



Mit gondolhat Gréta a szerződéssel a kezében, miután eltávozott az ARC Magazin menedzsere? Mondjuk ki Gréta gondolatait!

Az alkalmazott konvenció: GONDOLATKÖVETÉS.



A tanár következő kérdései:

Vajon kinek mondja el Gréta a számára fontos hírt? Hogyan reagálnak azok, akiknek elmondja?

A játék vezetője azt kéri a tanulóktól, hogy alkossanak párokat, és egyikük legyen Gréta, a másik szereplő pedig valaki az ismerősei közül, akinek elmondja a nagy hírt! A beszélgetések közül néhányat meghallgatunk, a többit röviden összefoglaljuk, megbeszéljük.

Az alkalmazott konvenció: MÉLYÍTÉS.



Tanári narráció:

Megjelennek Grétáról az első képek, a siker nem kirobbanó, de az iskolában és környékén, valamint az egész kisvárosban nő a magazin eladott példányszáma. Több visszajelzés érkezik más lapoktól, amelyek tudakolják, hogy ki az új modell. Ezért a lap főmenedzsere újabb képeket és újabb rövidke történeteket közöl Grétáról.

Rajzoljuk tovább a boldogsággörbét!

Az alkalmazott konvenció: KÖZÖS RAJZOLÁS, a SZEREP A FALON további kiegészítése.



A tanár kérdése a tanulókhöz:

Lehetséges, hogy van Grétának olyan ismerőse, barátja, tanára, aki lebeszelné a további modelleskedésről? Kik lehetnek azok? Milyen érveket hoznának fel?

Az alkalmazott konvenció: érvek, vélemények összegyűjtése, egyeztetés.

Tanári narráció:

Gréta számára természetesen nagy öröm, hogy megjelentek a képei. A két hónapos szerződés lassan lejár. A megvalósult álm és a diadal érzése mellett furcsa vagy kellemetlen, netán rossz pillanatok is át kell átélnie Grétának ismerősei, barátai, tanárai körében, netán éppen fotózás közben!

A tanár négy jelenetet kér a tanulóktól – négy csoportban, amelyekben Grétának kellemetlen, netán megalázó helyzeteket kellett átélnie akár munka közben, akár azért, mert többször is megjelentek a képei az ARC Magazinban.

Az alkalmazott konvenció: JELENET-IMPROVIZÁCIÓK KIS CSOPORTOKBAN.



Tanári narráció:

Grétát meghívják a magazin szerkesztőségébe. Nem akármilyen meghívás ez. A menedzser levelében sejti, hogy fontos pillanatról van szó, valószínűleg magasabb szintre érkezett Grétának a magazinnal való kapcsolata.

A játszóktól a következőt kéri a tanár:

Készítsétek fel az egyik társatokat arra, hogy Takács Gréta szerepében találkozzék majd az ARC Magazin vezető munkatársaival! A jelenetben ott lesz a bulvárlap tulajdonosa és a főmenedzser. A játék folyamán kétszer állíthatjátok meg a jelenetet, és hívhatjátok vissza megbeszélésre vagy cserére a szereplőt.

(A „főmenedzser” beépített szereplő, a magasabb státusú „tulajdonos” véleményét segíti érvényesülni.)

A tanár – a laptulajdonos szerepében – a főmenedzser (beépített szereplő) társaságában fogadja Grétát. Ez valószínűleg meglepetés a lány számára, de további meglepetések várnak rá. A laptulajdonos olyan hosszabb távú szerződést ajánl, amely gyakori színpadi szereplést, fogadásokon való részvételt, a magazin képviselőjét és egyéb, nagy nyilvánosság előtti fellépést kínál. Érzékelteti, hogy Gréta válaszut előtt áll. Egyre nagyobb összegek állnak majd rendelkezésére és egyre inkább tagja lehet a sztárvilágnak, ha hajlandó testestől-lelkestől kiszolgálni a magazint. Az ajánlat egyre kecsesgömbösebb, de a követelmény is egyre teljesebb. (A tanár olyan „prést alkalmaz szerepből”, hogy ajánlatait a vele tárgyaló, a gyerekek által felkészített szereplő nagy valószínűséggel visszautasítja. Időben összeegyeztethetetlen szerepléseket ajánl, vagy pl. azt firtatja, hogy televíziós élő adásban milyen mértékben hajlandó megmutatni idomait meztelenül a modell...)

Elágazási lehetőség/1.

Ha a tanulók mégis úgy döntenek, hogy Gréta aláírja a szerződést (ez is előfordulhat!), akkor a tanóra következő részében először rövid tanári narráció után tovább rajzoljuk a boldogság-vonalat.

Ezután a tanár felolvassa azt az ajánlott levelet, amelyet Gréta az iskola igazgatójától kapott.

Tanári narráció:

Gréta a szerződés aláírása után egyre több alkalommal vesz részt a magazin estjein. Modellként tulajdonképpen nincs más dolga, mint órákig a magazin kinagyított képei alatt állni és „szépelleni”. Ez később változhat, azonban egyéb, komolyabb szereplésekhez érettségi és nyelvvizsga bizonyítványt kérnek, így előre meg kell elégednie ennyivel. Egyre többet kap a közölt képekért, cserébe elvárják tőle, hogy táncolni tanuljon, jól öltözködjön és tudjon viselkedni a társaságban. A kissé zárkózott Grétának mindez problémákat okoz, ráadásul egyre több a gondja az időbeosztással.

A tanár bejelenti, hogy felolvassa az iskola igazgatójának ajánlott levelét.

„Tisztelt Takács Gréta!

Bizonyára elkerülte a figyelmét, hogy a mai napon 16 órakor meg kellett volna jelennie a szóbeli érettségi vizsgán magyar nyelv és irodalomból. Nyilván Ön túlzottan nagy sztár ahhoz, hogy lemondhasson egy televíziós élő adásban való szereplésről, azonban – fájdalom – ez egyben igazolás is számunkra ahhoz, hogy egyéb igazolást ne kérjünk Öntől a mulasztásáról. Az érettségi pótvizsgálója ügyében, melyet legközelebb januárban tehet (természetesen nem nálunk), már intézkedtem.

A jelen eljárással kapcsolatban fellebbezési joga van az iskola fenntartójához.

További sok sikert kíván az iskolavezetés nevében is:

Dr. Horváth Gáspár
igazgató

*****, 2003. június 23.”

A tanár rövid beszélgetést kezdeményez a gyerekekkel arról, hogy mi történhetett Grétával ezután, majd arra kéri a tanulókat, hogy legyenek interjúalanyai egy rádiós beszélgetésnek, mely a felolvasott levél után kb. fél év múlva zajlik. A tanár a riporter, a tanulók mindannyian az ARC Magazin menedzserének szerepében. A „riporter” első kérdésével azonnal „beállítja” a legfontosabb információt: Grétát már nem alkalmazza az újság. Az egész beszélgetés arról szól, hogy milyen indokai lehettek a magazin vezetőinek ahhoz, hogy lemondtak egy általuk korábban menedzselt modelltől.

A riporter első kérdése lehet például a következő: „Az ARC Magazin több hónapja nem közli korábbi üdvöskéjének, Takács Grétának a képeit. A telefonban ön azt mondta, hogy nem állnak már szerződésben Takács Grétával, és nem tudja, hogy a lány jelenleg mivel foglalkozik...”

Az alkalmazott konvenció: INTERJÚ.



A tanár arra kéri a játszókat, hogy képzeletben nézzenek előre az időben. Gréta a 20. születésnapján a naplójába a következőket írja, visszatekintve az elmúlt néhány évre: (...)

A tanulók egyénileg vagy kis csoportokban elkészítik a naplóbejegyzéseket, majd felolvassák azokat.

Az alkalmazott konvenció: NAPLÓÍRÁS.

Megjegyzés: az egyik, révaisok (Győr) által megélt játékban a tanulók arra gondoltak, hogy Gréta könyvet írt megpróbáltatásairól. Ebben a kontextusban a tanár azt kérte, hogy idézzenek ebből a könyvből mondatokat, bekezdéseket.

Elágazási lehetőség/2.

Ha a tanulók úgy döntenek, hogy Gréta nem írja alá a szerződést, akkor a tanóra következő részében először tanári narráció után tovább rajzoljuk a boldogság-vonalat.

Tanári narráció:

Gréta tehát nem írta alá a szerződést. Másnap a következő ajánlott levelet kapta az ARC Magazin menedzserétől:

„Tisztelt Takács Gréta!

A két hónapra kötött szerződésünk a mai napon lejárt. Mivel az adott viszonyok és követelmények között a volt szerződésben rögzítettek már nem lehetnek a közös munkánk alapjai, ezért nem kívánjuk Önt tovább foglalkoztatni, tehát nem kötünk újabb szerződést.

Tisztelettel az ARC MAGAZIN vezetősége megbízásából:

Morczos Klotild
szerkesztőségi titkár

Budapest, 2003. január 13.”

A tanár rövid beszélgetést kezdeményez a gyerekekkel arról, hogy mi történhetett Grétával ezután, majd arra kéri a tanulókat, hogy legyenek interjúalanyai egy rádiós beszélgetésnek, mely a felolvasott levél után kb. fél év múlva zajlik. A tanár a riporter, a tanulók mindannyian az ARC Magazin menedzserének szerepében. A „riporter” első kérdésével azonnal „megerősíti” a legfontosabb információt: Grétát már nem alkalmazza az újság. Az egész beszélgetés arról szól, hogy milyen indokai lehettek a magazin vezetőinek ahhoz, hogy lemondtak egy általuk korábban menedzselt modellről.

A riporter első kérdése lehet például a következő: „Az ARC Magazin több hónapja nem közli korábbi üdvöskéjének, Takács Grétának a képeit. A telefonban ön azt mondta, hogy nem állnak már szerződésben Takács Grétával, és nem tudja, hogy a lány jelenleg mivel foglalkozik...”)

Az alkalmazott konvenció: INTERJÚ.



A tanár arra kéri a játszókat, hogy képzeletben nézzenek előre az időben. Gréta a 20. születésnapján a naplójába a következőket írja, visszatekintve az elmúlt néhány évre: (...)

A tanulók egyénileg vagy kis csoportokban elkészítik a naplóbejegyzést, majd felolvassák azokat.

Az alkalmazott konvenció: NAPLÓÍRÁS.

Mellékletek

Szerepkártyák

1. Takács Gréta

Takács Gréta 18 éves, kisvárosi, 12. évfolyamos, egészségügyi szakközépiskolás diáklány. Jó megjelenésű, de nem kimondottan szép. Amiben tehetségesnek mondható, az a mozgás. Táncolni ugyan nem tanult, mégis feltűnően jól mozog (pl. a diszkóban). Nem sportol rendszeresen, mégis könnyedén és magas színvonalon teljesíti a testnevelés órák követelményeit. A legutóbbi iskolai távolugró versenyen, pl. első helyezést ért el.

Egyéb tantárgyakból közepesek vagy jók az iskolai osztályzatai. Értelmes, de nem szeret tanulni. Úgy érzi, többre hivatott, mint amire a tanárai és a társai tartják. Alapvetően zárkózott és magányos típus, de szívesen fogadja a fiúk közeledését, és szeretne kitörni abból a környezetből, amiben él. Önmagával és a világgal való elégedetlensége szinte állandó sértődöttségben mutatkozik meg. Nem lázad nyíltan, iskolai magatartásával mégsem elégedettek a tanárai. Gyakran álmodozik arról, hogy gazdag és sokak által ismert televíziós személyiség lesz, szeretné, ha a képe megjelenne valamilyen újság címlapján. Rendszeresen vásárolja a bulvárlapokat, egy alkalommal a fotója megjelent a helyi napilap „mosolyalbumában”. Vágyik a kapcsolat-teremtésre, örülne, ha sokan üzenének neki sms-ben, mint pl. a „Való világ” sztárjainak. Gyűjti a sztárokról szóló történeteket, kívágja a bulvárlapok megfelelő cikkeit, képeit.



Szülei elváltak, mindketten munkanélküliek, Grétát hét éves korában a nagymamára bízta, azóta nem látta. A szülők is külön-külön próbálnak megélni valahogy, alkalmi munkákból. (Az apa korábban vasúti dolgozó, az anya takarítónő egy óvodában. Mindketten alkoholisták. Egyetlen gyerekükkel valójában sohasem törődtek, talán nyomasztó anyagi és egyéb családi gondjaik miatt.)

Takács Gréta a nagymamájával él egy városszéli (másfél szoba-konyhás) kis házban. Nincsenek jó anyagi helyzetben, számukra minden segély és segítség jól jön. A nagymama nagy nehezen, peres úton jutott hozzá a családi pótlékhoz. Grétának ennek ellenére van mobiltelefonja és kellő mennyiségű ruhája. Éheznie sem kell. A nagymama és a fiatal lány azonban alig érti egymást. A idős (nyugdíjas) fodrásznő szerint Gréta túl sokszor jár diszkóba és túl keveset tanul. A lány osztályfőnöke szerint Grétának csupán tanulnia kellene, és máris sokkal sikeresebbnek érezhetné magát. Az osztálytársak viselkedése, életszemlélete sokban hasonló Grétához, ezért jól érzi magát köztük. Fiú osztálytársa nincs. A tanárait nem túlzottan kedveli.



Egy alkalommal lefényképezték az utcán, és megjelent a képe a megyei napilap „mosolyalbumában”. Ez néhány hétig szinte sztárrá avatta a szűkebb környezetében. Akkoriban sokan gratuláltak neki, és több – addig ismeretlen emberrel, főképp fiúkkal – kerülhetett kapcsolatba.

Jelenleg egy országos bulvárlap főmunkatársa beszélget vele, fotózza, és szerződést ajánl neki. Épp ideje, mert már anyagilag is bajban van. Miután a nagymamától nem kapott, egy osztálytársától kért kölcsön pénzt új mobiltelefon vásárlásához.

2. Az „ARC Magazin” című bulvárlap menedzserének (ügyvezetőjének) szerepkártyája

A szerepkártya információi csak a szerepet vállaló „játészó személyre” tartoznak, kivéve, ha a játék folyamán a tanulók szeretnék további információkhoz jutni a magazin és a menedzser kapcsolatáról.

I. Az „ARC Magazin” című budapesti bulvárlap rövid története és „ars poeticája”

A vezető menedzser egy alkalommal a munkatársainak a következőket mondja:

„Azért alapítottuk két éve ezt a lapot, mert elegünk lett a korábbi munkahelyünkön a rossz körülményekből, a zsarnokoskodó főnökökből és az állandó anyagi kiszolgáltatottságból. Úgy gondoltuk – eleinte öten, majd további munkatársak csatlakozásával tizenketten, – hogy mindenképpen jobban járunk, ha saját lapot alapítunk, és végre úgy dolgozunk, ahogy nekünk tetszik. Nem csupán a munkatársai, hanem résztulajdonosai is vagyunk a lapnak.

Ebből származtak már kisebb-nagyobb vitáink, de mindig meg tudtuk beszélni a problémáinkat. A többségi tulajdonos azonban aggódik, hogy nincs elég bevételünk, és túl kevés az eladott példány.”



Az első két év sikeresnek mondható a magazin életében, bár egyetlen munkatárs sem keres többet, mint a korábbi munkahelyén, ugyanakkor lényegesen többet kell dolgozniuk. Tapasztalják, hogy a különböző szakmák képviselői itt jól megértik egymást a közös cél érdekében. Van köztük testnevelés és magyar szakos tanár, korábban ügynöki munkát végző biztosítási szakember, képzőművész, költő, piacozó könyvtáros, könyvelő, fényképész, középiskolai végzettségű számítástechnikai szakember és több más szakma képviselője. Külön-külön talán mindannyian munkanélküliek lennének, így együtt viszont (egyelőre) van munkájuk és nem túl rossz fizetésük.

Néha ugyan nagy megalkuvással és sok ügyeskedéssel sikerül csak összehozniuk a következő számot. Olyan „sztárok”-kal készült (erőltetett) interjúkat kell közölniük, akik szappanopera-sorozatokban vagy ún. „valóságshow”-ban lettek „híressé”. A rengeteg munkával beállított, agyonretusált képekből készült összeállításokat nem igazán érzik magukénak a lap munkatársai. A valódi filmszillagokat és nagyobb művészeket most még nem tudja megfizetni a kb. tízezres példányszámban eladható újság, így legfeljebb átvesznek más újságoktól ilyen képeket. Az illúzióvesztés és a kiábrándultság mellett további problémák adódnak. Az utolsó két kiadvány drasztikusan csökkenő eladási száma jelzi, hogy valamit tenni kell, ha nem akar a társaság rövidesen csődöt jelenteni. A munkatársak mindannyian tudják, ki kell találni valamit, ami emeli a lap példányszámát, és jobban jövedelmez, mint az eddigiek. A többségi tulajdonos pedig követel, a „prés” egyre szorongatóbb.

II. A főmenedzser jellemzése

A főmenedzser egyben a jelzett bulvárlap „ARCOK” című rovatának vezetője, sokat tapasztalt, 32 éves hölgy. Ellentmondásos személyiség. Hideg, racionális gondolkodás segíti a döntéseiben, de nem állnak tőle távol az érzelmek. Képes az emberek gyengeségeit meglátni és kihasználni. Vasakarattal befolyásolja, sőt irányítja a munkatársait. A tulajdonos egyértelműen őt tartja a lap vezetőjének.

III. A főmenedzser koncepciója

Elképzelései szerint lapjuk példányszámát nem a már ismert, „nagy” sztárok bemutatása és a róluk szóló félig igaz sztorik, szenzációk emelhetik, hanem azok a vidéki, főképp kisvárosi emberek, akiket maga a lap tesz ismertté. „Meg kell tehát alkotniuk” a saját sztárjaikat, akik nagyon mélyről indulnak, fiatal, hétköznapi emberek. A róluk szóló történetek és fényképes beszámolók nyomán majd megnő a lap eladási példányszáma. Főképpen akkor, ha egy-két „sztárolt” fotóalany mellett tömegesen (és olcsón) fényképezhetik a médiaszereplésre vágyó fiatalokat. Ennek lehetőségeit a következőkben látja a szerkesztő-menedzser: szerinte mély merítésben, nagy energia-befektetéssel, kampányszerűen induljon a lehetséges sztárok felderítése. Hirdetéseket adjanak fel, melyekben keresik „az év arcát”, de különböző városok, falvak utcáin is sok-sok fiút és lányt fényképezzenek le!

Rengeteg fénykép érkezett eddig is „csak úgy” a szerkesztőségbe. Tíz-husz faluból, városból, ahonnan majd behívnak beszélgetésre egy-egy jelöltet, remélhetőleg sokan azonnal megrendelik az újságot.

A vezető menedzser elméletének további elemeiről a következőket mondta a munkatársainak a legutóbbi értekezleten az újság fejlesztéséről: „Ha pedig – mondjuk – egy városi diáklányról készülnek képek és sztorik, annak a lánynak az iskolájában nyilván sokan vásárolni kezdik az újságot. Persze, hiszen sokan viszontlát-hatják önmagukat is a lapban, előnyös beállításban. Figyeljünk az előnyös beállításra!

A szűkebb és tágabb környezet érdeklődése talán arra is irányul majd, hogy miképpen válik valaki a szemük láttára 'rút kiskacsából' 'tündöklő hattyúvá'. Középszerű osztálytársból médiasztárrá. A lányt segítse a lap abban, hogy jobban öltözködjön, jó legyen a frizurája és a sminkje, különórát kapjon a színpadi mozgásból, fényképezze vele együtt a rokonait, tanárait, lakóhelyén a szomszédait, az utca emberét, a busz utasait, amellyel utazik, az üzletbeli eladókat, ahol vásárol, az ételeket, amiket fogyaszt, a tisztálkodási eszközeit és kedvenc együttesének CD-borítóit! Nagyon figyeljünk oda a környezetére, hadd szerepeljen az is! Szülők, nagyszülők, a lakóhely épületei, tárgyai, rokonok, barátok, tanárok, riválisok...

A siker csábító. Miután meghirdettük 'Az év arca' versenyt, nyilván ingyen is juthatunk önmagukat ajánló emberek fényképeihez, és egyre több érdekes vagy megrázó történethez, amelyek közül csak ki kell választani néhány megfelelőt ahhoz, hogy szaporodjanak a reklámajánlatok, és többen szponzorálják azután az újságot.”

A menedzser szerint az akció után majd meg tudja fizetni a lap a valódi sztárokat is, de a nagy üzlet a szerkesztő-menedzser szerint még mindig a hétköznapi emberek sztárrá emelésében rejlik.

A piszkos, nagy botrányoktól óvna a szerkesztő-menedzser a munkatársakat, mert egy-egy komolyabb per több anyagi veszteséggel járhat, mint amennyit hoz a konyhára. Szerinte az erotikát is finoman, nagyon átgondoltan kell adagolni, mert könnyen átcsúszhat az újság a durva megoldások felé, és – bár olyankor egy ideig nő a példányszám –, a tapasztalatok szerint hosszú távon elveszíti saját sztárjait, szponzorainak egy részét és az olvasók mintegy felét a lap. Igyekezzenek „történeteket mesélni” képregény-szerűen – ezt elbírija az átlagember is, és látványosan, kalandosan sorsokat formálni, akkor valószínű a siker!

Összegezve: a főmenedzser szerint a legfontosabb a magazin saját sztárjainak kinevelése, majd az ő „felhasználásuk” reklámok, szponzorok megszerzéséhez. Legyen ez nagy *sikersztori*, ami megdobogtatja minden hasonló sorsú és korú fiatal szívét, és felkelti a vágyat bennük, hogy ők is bejárassák ezt az utat. Erre máris „rámozdultak” a munkatársak is, és a helyi televízió is jó partner.

IV. A főmenedzser akciói

Maga a főmenedzser jelenleg éppen egy diákkal (Takács Grétával) beszélget a lány iskolájában az egyik osztályteremben az ún. „nagyszünetet” kihasználva.

Felkeresi Takács Grétát, akinek a képét látta egy napilap ún. mosolyalbumában, hogy „elindítsa” az általa ajánlható karrier felé.

Engedélyt kér az iskola igazgatójától, hogy fényképeket készíthessen az osztályteremről, az osztálytársakról és Grétáról.

A fotózás után egy osztálytermi beszélgetésben óvatosan, érzékeny meggyőzéssel „húzza be” a sérülékeny, „többre vágyó” lányt a média vonzó, varázsos világába.

A nagymamával és az osztályfőnökével „természetesen” már beszélt, mielőtt a lányt megkereste. Alaposan tájékozódott a lány körülményeiről.

Először csak egy-két stúdióbeszélgetést és fényképet kér tőle, amit majd ’jól megfizet’ (Egyelőre kétezer forintot ajánl képenként, plusz kétezret a közölhető történetekért.) Sejteti, hogy sokkal többet is kereshet majd Gréta, ha a képeit-történeteit jól fogadja a közönség.

Figyelmezteti, hogy több százan várnak arra az alkalomra, amit a lány most megkaphat, és nem valószínű, hogy ismét felajánlják neki ezt a lehetőséget.

A menedzser megérteti Grétával, hogy szinte az élete minden területén tud neki segíteni a lap, ha hosszabb távon is hajlandó együttműködni.

A beszélgetés végén aláírat a lánnyal egy szerződést.



A megjelent képek sikerére hivatkozva a menedzser és munkatársai elkezdik taníttatni a lányt sminkelésre, öltözködésre, viselkedésre...

Újabb képeket készítenek róla, immár professzionális körülmények között.

Egyszer és mindenkorra meg akarják vásárolni Gréta általuk készített képeinek minden jogát. Újabb szerződést ajánlanak tehát.

A szerkesztő-menedzser sejteti: a lehetséges siker határa a csillagos ég. A nagyobb sikerért azonban nagyobb áldozatokat kell majd hoznia az újdonsült médiasztárnak.



SZERZŐDÉS (első)²⁹

Az alábbi szerződés tanú jelenlétében készült az ** Egészségügyi Szakközépiskolában **** városában, 2002. október 23-án.

A szerződő felek – egyfelől az ARC Magazin, másfelől Takács Gréta (lakcím: *** személyi igazolvány száma ***) – megállapodnak abban, hogy a közös siker érdekében a szerződés aláírását követő két hónapban együttműködnek a Takács Grétáról készült fotók és történetek publikálásában.

A Magazin rendelkezésre bocsátja mind anyagi, mind tárgyi, mind munkatársi erőforrásait annak érdekében, hogy a Takács Grétáról a kiadványunk által készített képek lehetőséget szolgáltassanak egy későbbi médiakarrierhez, ezáltal esetleg egy hosszabb távú együttműködéshez. A Magazin kötelezi magát arra, hogy a Takács Grétáról készült képeket csak a (leendő) médiasztár beleegyezésével közli, számára minden pub-

likált képsorozatért (maximum öt kép!) egyelőre 2000, azaz kétezer forint honoráriumot fizet. Ha a fotókat jól fogadja az olvasóközönség, ez az összeg a későbbiek folyamán a többszörösére nőhet! További honorárium (alkalmanként/számonként egyszeri 2000, azaz kétezer forint) illeti Takács Grétát minden róla (életéről, terveiről) szóló és/vagy a képeket kísérő sztoriért. Továbbá a Magazin illetékes rovatvezetője minden segítséget megad ahhoz, hogy Takács Gréta a képek és a róla szóló történetek nyomán médiasztárrá válhasson. Ebben benne foglaltatik egy későbbi televíziós bemutatkozás és több modell-szereplés lehetősége is!

Mindennek ellenértékeképpen Takács Gréta kötelezi magát, hogy a róla készült fotókat/videofelvételeket, történeteket e szerződés aláírásának pillanatától kezdve nem adja át (a szerződés lejártá után sem!) más médiának az ARC Magazin hozzájárulása nélkül. Életének történetét, terveit nem meséli (és nem adja el) más médiának, kizárólag az ARC Magazinnak. A szerződés egyoldalú felbontása vagy a feltételeinek nem teljesítése esetén köteles a szerződést felbontó fél minden erkölcsi

²⁹ Melléklet az ARC című drámaórához.

és anyagi kárt megtéríteni, ami a másik felet a szerződés felbontásából következően éri, kivéve, ha a szerződés felbontása a szerződésben foglaltak nem teljesítése miatt következett be.

Ha a két fél újabb szerződést köt, ez a szerződés azonnal hatályát és érvényességét veszti, kivéve, ami a képek és történetek jogállásáról a fentiek szerint rögzült.

A szerződést hitelesítő adatok: nevek, aláírások, lakcímek:

..... P.h.
Marác Euzébia Takács Gréta
(főszerkesztő) (fotómodell, médiasztár)
ARC Magazin

Tanú:

.....
Morczos Klotild
(szerkesztőségi titkár)

Keltezés: *****, 2002. október 23.

SZERZŐDÉS (későbbi)³⁰

Az alábbi szerződés tanú jelenlétében készült az ARC MAGAZIN titkárságán **** városában, 2002. január 23-án.

A szerződő felek – egyfelől az ARC Magazin, másfelől Takács Gréta tanuló (lakcím: *** személyi igazolvány száma ***) – megállapodnak abban, hogy a közös siker érdekében a szerződés aláírását követő egy évben együttműködnek a Takács Grétáról készült fotók és történetek publikálásában, továbbá nyilvános fellépéseken, melyek az ARC Magazint népszerűsítik. A fellépéseket az ARC Magazin munkatársai szervezik, Takács Grétát modellként alkalmazzuk.

A Magazin továbbra is rendelkezésre bocsátja mind anyagi, mind tárgyi, mind munkatársi erőforrásait annak érdekében, hogy a Takács Grétáról a kiadványunk által készített képek lehetőséget szolgáltatssanak egy későbbi médiakARRIERhez, ezáltal esetleg egy hosszabb távú együttműködéshez. A Magazin kötelezi magát arra, hogy a Takács Grétáról készült képeket csak a (leendő) médiasztár beleegyezésével közli, számára minden publikált képsorozatért (maximum öt kép számonként!) egyelőre 5000, azaz ötezer forint honoráriumot fizet. Ha a fotókat jól fogadja az olvasóközönség, ez az összeg a későbbiek folyamán a többszörösére nőhet! További honorárium (alkalmanként/számonként egyszeri 5000, azaz ötezer forint) illeti Takács Grétát minden róla (életéről, terveiről) szóló és/vagy a képeket kísérő sztoriért. Továbbá a Magazin illetékes rovatvezetője minden segítséget megad ahhoz, hogy Takács Gréta a képek és a róla szóló történetek nyomán médiasztárrá válhasson. Ebben benne foglaltatik egy későbbi televí-

ziós bemutatkozás és több modell-szereplés lehetősége is! A Magazin rendelkezésére bocsát Takács Grétának egy 50000 (azaz ötvenezer) forint értékű bankkártyát, melyről további 50000 (azaz ötvenezer) forint hitelben felvehető. A hitel visszafizetésének időpontja az a nap, amelyen esetlegesen bármelyik fél a másik fél hozzájárulása nélkül felbontja a jelen szerződést.

Mindennek ellenértékeképpen Takács Gréta kötelezi magát, hogy a róla készült fotókat/videofelvételeket, történeteket a szerződés aláírásának pillanatától kezdve nem adja át semmilyen médianak az ARC Magazin hozzájárulása nélkül. Életének történetét, terveit nem meséli (és nem adja el) más médianak, kizárólag az ARC Magazinak. A meghívásos modellszereplések időintervallumára (előre láthatólag szombati és vasárnapi időpontok!) felszabadítja magát minden egyéb kötelezettsége alól, a fellépésekre igény szerint felkészül, ott pontosan megjelenik, és a műsor végéig teljesíti a feladatát. Minden nyilvános fellépésért egyszeri összegben 10000 (azaz tízezer) forint tiszteletdíjat kínál Takács Gréta modellnek az ARC Magazin.

A szerződés egyoldalú felbontása vagy módosítása esetén köteles a szerződést felbontó fél minden erkölcsi és anyagi kárt megtéríteni, ami a másik felet a szerződés felbontásából (módosításából) következően éri, kivéve, ha a szerződés felbontása (módosítása) a szerződésben foglaltak nem teljesítése miatt következett be.

Ha a két fél egymással egyetértésben újabb szerződést köt, ez a szerződés azonnal hatályát és érvényességét veszti.

A szerződést hitelesítő adatok: nevek, aláírások, lakcímek:

..... P.h.
Marác Euzébia Takács Gréta
(főszerkesztő) modell
ARC Magazin

Tanú:

.....
Morczos Klotild
(szerkesztőségi titkár)

Keltezés: *****, 2002. január 23.

³⁰ Melléklet az ARC című drámaórához.