

Leszabályozva...

Kaposi László

Olyan dolgokkal foglalkozunk az alábbiakban, amelyek nagyon sokunk esetében nem tartoznak a kedvelt időtöltések közé: oktatásra vonatkozó jogszabályokkal, illetve azok alapján vagy azokra hivatkozva készült és megjelent tantervi dokumentumokkal. Mégis kérjük olvasóink kitartását, türelmét, hiszen a szakterületünket érintő, fontos kérdésekről lesz szó.

Kezdjük a sort a Nemzeti alaptanterv 2003 decemberében megjelentetett új változatával. Ebben *dráma és tánc* néven található meg a módosított, e sorok írójának véleménye szerint jelentős mértékben javított változata annak, ami régebben *tánc és dráma* volt. A javításhoz az Oktatási Minisztérium (továbbiakban: OM) egy idő után már (amikor az addig használt „katasztrófa-változatot” egyszerűen kidobták) a Társaságunk munkacsoportja által 2003 szeptemberében elkészített szakanyagot vette alapul. Ez a tervezet a társadalmi véleményezésnek nevezett hevenyészetten felépített, de vehemensen lebonyolított folyamat során, illetve a hivatal felől érkezett kéréseknek megfelelően némiképp alakult, változott – főképp szerkesztésileg, tartalmilag kevésbé. Persze azért úgy is: október elejére – jogos kérésre – több lett benne a mozgásos követelmény. Tervezetünk átment mindenféle vitán, felkerült az OM honlapjára is: onnan még a tavalyi év végén is letölthető volt. A decemberben közzétett kormányrendeletben a társadalmi vitán átment változathoz képest találhattunk egy sor *meglepetést*. Köztük a dráma és a tánc peremterületén elhelyezhető, valamint a két szakterülethez egyaránt nem tartozó tartalmakat is. Helyenként pedig súlyos szakmai hibákat. Az előbbire (a „peremre”) példa a *színház- és drámatörténeti események, alakok, korszakok* beemelése a tananyagba. A dráma, mint köztudott, bárhonnan veheti témáit. Nyilván veheti a színháztörténetből is. De talán jobban tenné, ha témáit a gyerekek életéből venné, abból a mikro- vagy éppen makrokörnyezetből, amely egyértelműen hatással van rájuk. Talán még az is jobb megoldás, ha a gyerekek által látott filmek, általuk olvasott könyvek feldolgozásában segít a dráma. Nyilván nem a tanulói igényekre vezethető vissza az az elképzelés, hogy akadémikus tartalmakat hozó tárgyat kreáljunk valamiből, ami jobb sorsra érdemes: a drámának és a táncnak semmi szüksége arra, hogy a tanulóknak élvezetes tanulást lehetővé tevő tárgy vagy tevékenység helyett színháztörténeti *elképzeléseket* (ezen a téren ebből van több, nem a biztos tudásból) illusztráló órákat hozzunk létre.

A kakukktojások egy része, azok, amelyek sem a dráma, sem a tánc területéhez nem tartoznak, talán leginkább a hagyományörzéshez sorolhatók. Ezeket az utolsó pillanatban sikerült, mindenki háta mögött, becsémpészni az új NAT-ba. Ilyen a *hagyomány szokáscselekményeinek megismerése és kipróbálása*. Ez a szerfelett „rugalmas” meghatározás (minden belefér) – ad absurdum – lehetővé teszi azt is, hogy egyes iskolák vagy tanárok a dráma és tánc helyett csak és kizárólag hagyományörzéssel foglalkozzanak. Súlyos hiba a liturgiák beemelése (*liturgiák megismerése*): ez a témakör egyes intézményeknek megadja a lehetőséget arra, hogy a dráma helyett valami *egészen mással* foglalkozzanak. A *XX. századi társastáncok alaplépései* megalomániás tantervi elemre hivatkozva egész évben lehet társastáncokkal foglalkozni, minden mást lecserélve. A *távoli világok dramatikus szertartásai* tétel esetén hasonló a helyzet.

További súlyos hiba az is, hogy *kötelezően* kell majd bizonyos táncokkal és népi játékokkal foglalkozni. Ilyen például a *szatmári csárdás*, ami helyett akár mást, példának okáért – s ez lenne az igazi megoldás – az adott konkrét tájegységnek megfelelő, helyi táncokat lenne érdemes választani.

Hosszú és végül sikeres kutató munkát folytattunk annak érdekében, hogy kiderítsük, miként volt lehetséges „belenyúlni” egy szakmai anyagba, ami már átment mindenféle vitán.¹ Ennek során tudtuk meg azt is, hogy nem csak az egyéni ízlést előterbe helyező, a szakterülettel nem törődő partizánakciók, a háttérben működtethető kapcsolatok hatottak rombolóan, hanem még a „technika ördöge” is ellenünk dolgozott: a szatmári csárdás csak példa kívánt lenni, s amiatt került be végül kötelező elemként a NAT-ba, mert a megjelenés előtt észlelt tipográfiai hiba már nem volt javítható. ***A nyomdai hiba itt azt jelenti, hogy szakterületünkre vonatkozóan hibásan jelent meg a kormányrendelet!*** A nyomdai hiba miatt lett kötelező – a már említett csárdás mellett – a következő néhány témakör: a memória- és koncentrációfejlesztő játékok mögött csak példa kívánt lenni a *mondókák, kiszámolók, találós kérdések* felsorolás – vagyis ezek alkalmazása nem kötelező. Lehet helyettük például az utóbbi fejlesztési feladatra sokkal jobb drámajátékaink közül választani. Sajnos, az sem derül ki a kormányrendeletből, hogy a *magyar főúri táncok: a palotás megismerése* témakör esetében a konkrét tánc csak példa kívánt lenni, vagyis nem kötelező a palotást tanulniuk diákjainknak. Jobb a helyzet, mert bár tipográfiailag rontott, de a szövegből egyértelmű a „pl.” jelölés miatt, hogy a 7-8. évfolyam anyagában a *forró*

¹ „Kutatásunk” eredményeiről – várhatóan május elején – egyesületünk honlapján számolunk be. (KL)

szék és a fórumszínház konvenció mellett sok más forma is tanítható, hasonlóképpen a 3-4. évfolyam anyagában nem kötelező a *lakodalommal* foglalkozni, mert csak példa.

A fentiek szerint némiképp lerontott, nyomdailag pedig kissé elrontott NAT-tal is jobban jártunk, mint elődjével, amelyet „kulturális mindenevő” volta eleve taníthatatlanná tett. Ez a tanterv nem akadályozza meg azt, hogy drámaórákat tartsunk, azt sem, hogy drámán keresztül tanítsunk...

Nem is a NAT-tal, inkább a kerettantervvel gyűlik meg a bajunk...

Rövid visszatekintés közelmúltunkba: a NAT eredeti (1995-ös) változatához készült „szűkítésként és kötelezővényként” a 2000-ben megjelent tanterv, ami a közoktatásban dolgozóknak a kerettantervet jelenti ma is. A kerettantervet a NAT és a helyi tantervek közé iktatták – ha akartuk, ha nem. Ez a dokumentum az akkor még *tánc és dráma* névre hallgató szakterületünk beemelésével engedte, hogy legyenek, még óraszámot is adott: kevés évfolyamon, és főként nem ott, ahol elsősorban kellett volna. *De benne voltunk!*

Az új NAT és a (majdani) új helyi tantervek közé ***ma is készülnek kerettantervek, már nem kötelező erővel, hanem választási lehetőségként, afféle ajánlatként, javaslatként.*** Ma még csak ötöt lehet olvasni az OM honlapján, de – mivel ilyent készíteni bárkinek jogában áll, egyeseknek pedig érdekük is – számuk minden bizonnyal növekedni fog. Mint segítséget vehetjük igénybe ezeket a helyi tanterv készítésénél – feltehetőleg előbb-utóbb lesz belőlük pár tucatnyi. A nagy különbség: ***míg a 2000-ben megjelent kerettanterv jogszabály volt, a maiak egyike sem az.*** Éppen ezért nem kell elfogadni az ezekre történő „hivatkozásokat”, például, ha egy drámatanárnak azt mondja a főnöke, hogy nem adhatunk neked önálló tárgyat, mert nincs hozzá óraszám a kerettantervben.

Erre pedig lesz esélyünk – ez már az eddig megjelent kerettantervekből is jól látható.

Ezek közül a dráma és tánc követelményeinek teljesítéséhez egyetlen kerettanterv rendel óraszámot is: ezt a *Nemzeti Tankönyvkiadó munkacsoportja* készítette. A pozitívumok végére értünk: ugyanis a dráma és tánc területén azt a sajátos megoldást választották, hogy nem a NAT-ban megjelent követelményekhez írtak tantervet, hanem rengeteg új tananyagot emeltek be. Feleslegesen! Ettől egy felhígított, szakmailag zavarossá vált, sok területről összeszedett(-vedett) halmaz jött létre, amihez képest a tervezés kiindulási pontja (az, ami a NAT 2003-ban megjelent) koherensnek minősíthető. Feltüntetnek a NAT-ban szereplő mondatokat, de jobbra valami mással próbálnak foglalkozni. Mintha ennek a tantervnek a készítői nem ismernék igazából a drámatanítás lehetőségeit és gyakorlatát, vagy lebecsülik vagy csak nem szeretik ezt a szakterületet, mert lépten-nyomon máshonnan származó anyaggal próbálják feltölteni a „kereteket”.

Az *OM kerettantervi javaslata* egyszerűen kihagyja a drámát: papíron ugyan alárendeli a magyar nyelv és irodalomnak, de gyakorlatilag meg sem jeleníti a NAT által előírt követelményeket, avagy egyes évfolyamokon azoknak legfeljebb csak töredékét. Azt is mondhatjuk, hogy ezzel a javaslattal az OM jogsértő magatartást folytat, mégpedig éppen az általa kiadott Nemzeti alaptantervvel szemben...

Az OM honlapján olvasható olyan kerettantervi javaslat is, amelyik a drámának kb. 15 évvel ezelőtti megközelítését hozza: a szakterülettel kapcsolatos nagy fokú tájékozatlanság a szedett-vedett anyagból, a zavaros fogalomhasználatból, de akár csak magából a szakirodalmi jegyzékből is jól látható (*Humanisztikus kooperatív tanulás, 1-4. évfolyam*).

Van olyan kerettanterv, amelynek szerkesztői a dráma és tánc műveltségi területből csak a táncot olvasták. A *MOZAIK* névre hallgató kerettanterv meg sem próbálja a NAT dráma és tánc területének követelményeit teljesíteni. (Az imént már felvetett jogsértésre kell utalnunk ismételten...) Kérdés, hogy mit láthattak bele azok a szakértők, akik az OM honlapján történő közzétételig megnézték ezt a tantervet. Zárójel nélkül jegyezzük meg: az OKNT-nek² is véleményeznie kell a kihirdetés előtt a kerettanterveket... A jeles szakemberekből álló testület munkáját nem a legjobb megvilágításba helyezi, ha a szakmaiságot (területünkön mindenképpen!) mellőző tantervre is rábólint a „tömegtermelés” jegyében.³

Az utóbbi két kerettanterv másként integrálja a dráma és táncot, mint az OM tanterve. Az elsőként említett főként egy órakerettel nem bíró „tantárgyba”, az Együttműködésbe teszi be a drámás tartalmak egyikét-másikat, míg a másodikként említett tanterv egy összművészeti jellegű tárgyon belül ad a követelmények teljesítéséhez nem megfelelő óraszámot. Szakterületünk bedarálásának, felőrlésének ezen változataival sem járunk jobban – a viszonyítási alapot már említettük, amikor a „nagy testvér” nyel le minket.

² Országos Köznevelési Tanács saját ad hoc bizottságának – szakértői jelentésekre alapuló – előterjesztése alapján támogatja vagy utasítja el egyes kerettantervek kihirdetését – ezt olvashattuk a Köznevelés 2004. április 9-i számában.

³ Érdekesnek tűnik a testület szerepe a NAT 2003 dráma és tánc részének elfogadásakor is (látták, olvasták?) – ezzel kapcsolatban további információkkal szolgálunk az előző lánkjegyzetben jelzett időpontban és helyen.

Álnaiv a kérdés: **Mikor fognak végre tiltakozni a magyar szakosok – akár intézményesen, hiszen van országos szervezetük(!) –, hogy őket nem képezték ki a drámatanításra? Mikor mondják a hozzá nem értésre hivatkozva, hogy köszönik, nem kérik a dráma és tánc óraszámát?** A magyaros kollégák közül szép számmal vettek már részt a pedagógus-továbbképzések különböző keretei között drámapedagógiai tanfolyamokon, szakirányú képzéseken. Nem róluk szólunk akkor, amikor azt állítjuk, hogy ha a magyaros kollégák általában értenek a drámapedagógiához, akkor vagy születésüktől fogva így van ez (érdekes adalék lehet a biológusoknak-pszichológusoknak), avagy tanulniuk kellett a drámapedagógia stratégiáit és technikáit a tanárképzés intézményeiben (legalább 120 órában, mint közismert, ennyi biztosan kell az alapműveltséghez). Tessék mondanunk, ma melyik tanárképző intézmény készíti fel az alapszakos képzés során a magyartanárokat a NAT dráma és tánc műveltségi területében megfogalmazott követelmények teljesítésére?

Feltételezhető, hogy a később kihirdetésre kerülő kerettantervek sem „kínálják majd tálcán” az óraszámot a dráma és tánchoz. Ha az iskola vezetése nem kíván sokat foglalkozni a helyi tanterv éppen esedékes változatának elkészítésével, akkor várható, hogy kényelmi okokból („legyünk már túl rajta!”), a helyi vitákat valamegyest csökkentve is felvállalja valamelyik „kész alkotást”. Sajnálatos módon van rá esélyünk, hogy ahol nem elég nagy az adott intézményben dolgozó drámatanár érdekérvényesítő ereje, ott nem kap majd önálló órakeretet a dráma.

Ez nagy baj, nem kéne hagyni ennek bekövetkeztét. Jó lenne észrevéetni helyben, az adott „végvárban”, hogy sok olyan problémát, amit mások csak észlelni tudnak, azt a drámatanár kezelni is képes a maga tudományával!

Ha nem tudjuk elérni, hogy önálló órakerettel taníthassunk drámán keresztül, akkor még mindig nagyon sok formában lehet legalísan jelen a dráma a közoktatásban.

A dráma megjelenhet egy sor olyan területen, amit a NAT új változata preferál... Ennek kapcsán jegyezzük meg, hogy az utóbbi időkben két ellentétes tendencia látható a dráma, a dramatikus módszerek alkalmazása (és nem alkalmazása) kapcsán. Úgy tűnik, mintha bizonyos területeken a módszertanosoknak nem is lenne más „új” ötlete, minthogy szituációs játék vagy vita formájában dolgoztatnak fel tananyagot. Ha megnézzük az új NAT bevezetésére kiadott jogszabályt, akkor ott kiemelten is megtalálható:

...a helyi tantervnek biztosítania kell, hogy a tanulók életkorához, az egyes tantárgyak sajátosságaihoz igazodva a tanulók elsajátíthassák az egészségfejlesztéssel, a fogyasztóvédelemmel, a környezetvédelemmel, a közlekedésre neveléssel, a társadalmi bűnmegelőzéssel, az áldozattá válással, az erőszakmentes konfliktuskezelő technikákkal összefüggő ismereteket...

Nos, mindegyik terület megkapta az OM honlapján a maga segédletét, ezekben dramatikus módszerek rendre szerepelnek. A másik tendencia: bizonyos „rég-új” területeken, ahol a módszertan mint olyan jóformán nem is létezik, s amelyeket a drámán keresztül élményszerűen és érvényesen lehetne tanítani, feltehetőleg rosszul felfogott, önös érdekből, nem vesznek tudomást a dramatikus módszerekről. Ilyen példának okáért az *emberismeret* vagy az *etika* tanítása, de talán még a *mozgóképkultúra és médiaismeret* is.

És akkor most nem is beszélünk a szakértői drámáról (teszi ezt a későbbiekben Ledőné Dolmány Mária és Szauder Erik írása⁴), vagy az erdei iskolákhoz hasonlóan szervezhető drámás táborokról – ilyen a kiválóan működő Impulzus-tábor, ahol ha nem is tanévig, évekig tartó folyamatban (az lenne a legjobb!), de a „dózis szintjére” eljutó blokkokban lehet dolgozni a tanulókkal.

Nem adjuk fel...

Az alábbiakban rövid idézetek olvashatók a vonatkozó jogszabályból. A forrás a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló kormányrendelet.⁵ Kezdjük azzal, ami a helyi tantervek és a kerettantervek fentiekben vázolt viszonyát rögzíti:

2. §

(1) Az iskola pedagógiai programot, és annak részeként – a (2) bekezdésben meghatározott kivétellel – az e rendelet mellékleteként kiadott Nemzeti alaptanterv alapján helyi tantervet készít, vagy az ilyen módon készített helyi tantervek közül választ, és azt építi be helyi tantervként a pedagógiai programjába. Az iskola az oktatási miniszter által kiadott kerettantervek alapján is elkészítheti helyi tantervét, illetve a kerettantervet is beépítheti helyi tantervként a pedagógi-

⁴ Ld. lapunk 8-11. oldalát!

⁵ Száma: 243/2003. (XII.17.)

ai programjába. Az iskola a helyi tanterv elkészítésénél felhasználhatja az oktatási miniszter által a közoktatásról szóló törvény 95. §-a (1) bekezdésnek j) pontja alapján kiadott oktatási programokat (pedagógiai rendszereket) is.

Az itt következő idézetek a határidőkre vonatkoznak: látható, hogy bizonyos iskolafokokon, illetve évfolyamokon még ráérünk, megvárhatjuk azt, hogy készüljenek jobb kerettantervek, avagy több időt szánhatunk a saját változat elkészítésére:

11. §

(1) Az iskolák 2004. június 30-ig felülvizsgálják pedagógiai programjukat és megküldik a fenntartó részére. A felülvizsgálatnak – a (2)-(4) bekezdésben meghatározott kivétellel – ki kell terjednie az iskola nevelési programjára és helyi tantervére.

(2) Az általános iskolák – az ötödik-nyolcadik évfolyamok tekintetében – a helyi tantervük felülvizsgálatát és a fenntartó részére történő megküldését 2005. június 30-áig is elvégezhetik.

(3) A középiskoláknak és a szakiskoláknak a pedagógiai programjuk felülvizsgálatát az (1) bekezdésben meghatározott időpontig a közoktatásról szóló törvény 48. § (1) bekezdés b) pont hatodik-hetedik gondolatjelében, továbbá (3)-(4) bekezdésében szabályozott körben, helyi tantervük teljes felülvizsgálatát pedig 2011. június 30-áig kell elvégezniük és a fenntartó részére megküldeniük. A helyi tanterv teljes felülvizsgálatát a hat évfolyamos gimnáziumoknak 2009. június 30-áig, a nyolc évfolyamos gimnáziumoknak 2007. június 30-áig kell elvégezniük.

(4) A hat és nyolc évfolyammal működő gimnáziumok 2005. június 30-ig elkészíthetik a helyi tantervük felülvizsgálatát oly módon, hogy biztosítják az egyes iskolai évfolyamok tananyagának és követelményeinek egymásra épülését, és az így elkészült helyi tantervet 2006. szeptember 1-jétől alkalmazhatják.

(5) A fenntartó a közoktatásról szóló törvény 129. §-ának (6) bekezdésében foglaltak alapján az (1)-(4) bekezdésben meghatározottaktól eltérő időpontot állapíthat meg.

(7) A helyi tanterv bevezetése az általános iskola első évfolyamán kezdődik 2004. szeptember 1-jén, ezt követően felmenő rendszerben a többi iskolai évfolyamon.

(8) A közoktatásról szóló törvény 48. § (1) bekezdés b) pontjának nyolcadik gondolatjelében, továbbá a (3)-(4) bekezdésében meghatározottak bevezetése valamennyi iskola, valamennyi évfolyamán a 2004/2005. tanévtől kezdődően kötelező. A középszintű érettségi vizsga témakörei alapján a 2004/2005. tanítási évben kell érettségi vizsgát szervezni.

(9) A többcélú intézmény keretében működő általános iskola és középiskola közösen kidolgozott, egymásra épülő helyi tanterve a 2004/2005. tanévben az ötödik évfolyamon is bevezethető, feltéve, hogy a középiskolai tanulmányok folytatása az általános iskola valamennyi tanulója részére biztosított. E rendelkezések alkalmazhatók akkor is, ha a középiskola egy vagy több általános iskolával megállapodást köt, amelynek keretei között biztosítják az általános iskola minden tanulója részére, hogy tanulmányait a középiskolában folytathatja.

(10) Az e rendelet 3-10. §-ában foglaltak alkalmazása – a (11) bekezdés kivételével – 2004. szeptember 1-jétől az iskola valamennyi évfolyamán kötelező.



Drámai lehetőségeink

Püspöki Péter

I.

„A hazai és nemzetközi mérések (PISA, MONITOR, IEA, SIALS stb.) eredményei egyaránt azt jelzik, hogy a közoktatás alapozó időszaka, az alapkészségek fejlesztése komoly problémákat mutat. ...A nevelési-oktatási célok újragondolása és a tanítási-tanulási gyakorlat során a különböző tanulási eredmények (tudások, ismeretek, képességek, készségek, attitűdök és aspirációk) kívánatos egyensúlyának megteremtésére kell törekedni. A nevelési-oktatási célok kijelölése során el kell érni, hogy kellő hangsúlyt kapjanak a következő kulcskompetenciák: tanulási technikák, intelligens tanulás, alkalmazó tudás, eszközjellegű

kompetenciák, szociális kompetenciák, értékorientáció... [Ez] feltételezi az iskolák és a pedagógusok módszertani kultúrájának átfogó megújítását. Többek között ezt szolgálja... az iskolai szintű pedagógiai innovációk és a sikeres gyakorlatok elterjesztésének a támogatása...

A fenti sorok az *Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája* című dokumentumból származnak (ld. www.om.hu) – szervesen illeszkedve az oktatáspolitikai egyéb dokumentumainak kinyilatkoztatásaihoz, illetve az utóbbi évek pedagógiai innovációt szolgáló pályázati kiírásaihoz. A *KOMA XLIX.* számú, a *tanulói kulcskompetenciák fejlesztésére* kiírt pályázata például így fogalmaz:

„...A pályázatok koncepcióját úgy kell kialakítani, hogy az ismeretszerzés, a készség- és képességfejlesztés, valamint a hatékony megismerési folyamathoz nélkülözhetetlen értelmi, érzelmi és motivációs tényezők fejlesztése együttesen történhessen meg. Ehhez a változó életkorokhoz szabott, élményszerű – élményszerző – módszerek alkalmazására van szükség. Ilyen módon kell a támogatást igénylő szakmai tervnek integrált módon mindhárom fejlesztési terület feladataiból részt vállalnia: 1. A gondolkodás fejlesztése, 2. A megismerési képességek fejlesztése, 3. A személyes értékek tudatosítása, a tanulást segítő érzelmi és motivációs tényezők megerősítése.

A Kuratórium elsősorban a tanulókat életszerű és élményszerű személyes tapasztalatokhoz juttató pedagógiai módszerek (pl. kísérletezés, szituációs játék, önkifejezési lehetőséget adó tevékenységek, projekt-munka, alkotótábor, pályamunkák) kidolgozását kívánja ösztöndíjjal támogatni.

Mindeme politikai-oktatásirányítási elszánás ellenére az oktatásban nem érezni az új szemléletű, kompetencia-alapú tanítási-tanulási gyakorlat áttörését. A közoktatás állapotát évről évre legátfogóbban elemző *Jelentés a magyar közoktatásról* című kutatási anyagban a következőket olvashatjuk:

„...a tanítási gyakorlat szintjén nem történt érdemi alkalmazkodás a társadalmi, gazdasági, munkaerőpiaci változásokhoz (Kerber, 2002). Pedig a pedagógusok maguk is érzékelik, hogy az élethosszig tartó tanulás szempontjából kiemelkedő fontosságú kulcskompetenciák, tudások, készségek iskolai fejlesztése, a tanulók felkészültsége elmarad az elvárt és általuk is kívánatosnak tartott szinttől. (...) a tartalmi, módszertani megújulás elmaradásának – az ellentmondásos tartalmi szabályozás mellett – döntően szemléleti okai vannak, mint például a tanításra, ismeretátadásra, az elméletre való koncentráció továbbélése a tanulással, képességfejlesztéssel (a tanulási képességek fejlesztésével), a gyakorlati orientációval szemben”.

Pedig a társadalmi elvárások egyre erősebben fogalmazzák meg egy új szemléletű oktatási gyakorlat szükségességét. Néhány évvel ezelőtt egy szakmai beszélgetés során Fischer György, a Gallup Közvéleménykutató Intézet igazgatóhelyettese, illetve Fodor István, az Ericsson Magyarország Rt. elnök-vezérigazgatója a következőket mondták:

„Az a fajta iskola, amely százötven-kétszáz éven át képes volt a releváns tudás átadására, mára egyre kevésbé működik. (...) Írni, olvasni persze még mindig az iskolában tanulunk meg, de a modern társadalom működése szempontjából fontos ismeretek zömének átadására nem alkalmas a mai iskola.”

„...Az iskolának nem tudással rendelkező diákokat kell kibocsátania, hanem tájékozottat, érdeklődőt. Ugyanis, ha tájékozott, ha érdeklődő, az információs társadalomban a szükséges tudás zömét önállóan meg tudja szerezni.”

Mindezeket a dokumentumokat egymás mellett látva a drámapedagógusban egyetlen fókuszba sűrűsödik az álnaiv csodálkozás: *Mi kell még ahhoz, hogy az oktatásirányítás és a pedagógusképzés felismerje a drámapedagógia kulcsszerepét a középtávú közoktatás-fejlesztési stratégia megvalósításában?*

II.

Fantáziajátékok során gyakran eljátszom a gondolattal, hogy a drámapedagógus szakma és más, interaktív kommunikációs technikákra alapozó pedagógiák képviselői izzó műhelyviták során kalapálják acélossá azokat a szakmai programokat, amelyeket az egymást váltó kormányok oktatásirányítói közös akarattal rendeltek meg, hogy sok-sok évnyi várakozás után, a lexikongyártó oktatási hagyomány béklyóitól megszabadulva, végre valóban korszerűvé, örömtelivé és sikeressé válhasson a magyar oktatás. Látom, ahogy a programok elkészülnek, az erre fordított központi pénzekből tanárok tízezrei ismerik meg egy új szemléletű, tanárnak, diáknak közös élményt adó pedagógia alapjait. Látom, ahogy az ez új szellemiségű pedagógia áthatja a tanítás hétköznapjait: látom az irodalomról vitázó, angolul, németül önfeledten karattyoló, erkölcsi kérdésekről drámai csendben elmélkedő, nemzeti identitásukat lélekben átélő, szóban, képen, mozdulatban kifejezni tudó diáko-

kat... Aztán vége a relaxációnak, és előttem az új NAT. Nézem jobbról, nézem balról, és latolgom, hogy vajon mi lesz a DRÁMA ÉS TÁNC sorsa ebben az új érásban.

A dokumentum általános elveit olvasva bizakodó is lehetek:

„A NAT-ban képviselt értékek, az egységes, alapvető követelmények és az ezekre épülő differenciálás egyaránt azt a célt szolgálják, hogy a tanulók – adottságaikkal, fejlődésükkel, iskolai és iskolán kívüli tanulásukkal, egyéb tevékenységeikkel, szervezett és spontán tapasztalataikkal összhangban – minél teljesebben bontakoztathassák ki személyiségüket.

A különböző ismeretek elsajátítása eszköz a tanulók értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs, cselekvési képességeinek a kialakításához, fejlesztéséhez...”

A bevezető fejezet olyan általános követelményeket is megfogalmaz, amelyeknek át kell hatniuk az oktatás egészét:

- hon- és népismeret,
- kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz,
- környezeti nevelés,
- kommunikációs kultúra,
- testi és lelki egészség,
- tanulás,
- pályaorientáció.

A kommunikációs kultúra követelményének értelmezése, pedig mintha egyenesen nekünk szólna:

„A kommunikációs kultúra a megismerést, a tanulást, a tudást, az emberi kapcsolatokat, az együttműködést, a társadalmi érintkezést szolgáló információk felfogása, megértése, szelektálása, elemzése, értékelése, felhasználása, közvetítése, alkotása. Összetevői a szimbolikus (verbális, matematikai) jelek útján történő, a képi, valamint a mozgásban, a tevékenységben, a magatartásban megnyilvánuló kommunikáció képességei. Beletartozik ezekbe a metakommunikáció (a tekintet, a gesztusok, a testtartás, a hanghordozás, a mozgástér) alkalmazásának az ismerete is.

*A kommunikációs kultúra részben a műveltség, a tudás alapja, részben az egyén szocializációjának, a társadalmi érintkezésnek, az egyéni és közösségi érdek érvényesítésének, egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő tényezője. Középpontjában az önálló ismeretszerzés, véleményformálás és -kifejezés, a vélemények, érvek kifejtésének, értelmezésének, megvédésének a képességei állnak. **Mindezek elsősorban az anyanyelv minél teljesebb értékű ismeretét kívánják*...”***

Ismert, hogy a NAT műveltségterületeinek – így a Művészetek – tartalmát a helyi tantervekben kell az iskolában oktatott tantárgyak tantárgyi programjába illeszteni. Ez akár örömhír is lehetne, hiszen egyrészt az iskoláknak lehetőségük van a dráma és tánc önálló tárgyként való megjelenítésére, másrészt a fentebb sorolt általános követelmények is sugallják egy komplex, tantárgy feletti nevelési szemlélet meggyökereztetését az oktató-nevelő munkában, és mint tudjuk, többek között ez a komplexitás a dramatikus nevelés egyik sajátja.

Csak az a csillaggal jelölt utolsó mondat ne lenne! Mert ez azt sugallja, ami már egyszer bekövetkezett. A különböző tárgyak „integrálják” a művészeteket, majd a hétköznapi taposómalmában észrevétlenül eltűnnek a bennük képviselt tartalmak is. Árulkodó példája ennek a folyamatnak az OM által javasolt kerettanterv, amelyben már nem jelenik meg a DRÁMA ÉS TÁNC!

Ezért meg kell keresnünk azokat a lehetőségeket, amelyeket nem érint a „főtárgyak” offenzívája. Ilyen terület lehet az ember és társadalom műveltségi terület, illetve ezen belül az emberismeret – vagy ahogy az OM kerettantervi javaslata nevezi: etika.

A NAT vonatkozó fejezete a következőkben határozza meg a terület célját és feladatát:

„A társadalmi tapasztalatok és ismeretek megszerzésében az alsóbb évfolyamokon a játékoknak, a konkrét szituációknak, az életszerű helyzeteknek van kitüntetett szerepük. A felsőbb évfolyamokon fokozatosan előtérbe kerül a vita, a politikai-társadalmi-gazdasági mozgások és változások figyelemmel kísérése, az egyéni vélemények megfogalmazása, az iskolai közéletben való aktív részvétel, a demokratikus polgári lét magatartásformáinak kialakítása.

A fejlesztés kiemelt területei: a személyiség tiszteletére nevelés, a nemzeti és állampolgári tudat erősítése, a szociális érzékenység, az életkornak megfelelő társadalmi problémák iránti nyitottság, a környezetért érzett felelősség, a más kultúrákkal szembeni tolerancia, a humánus, értékeket védő magatartás fejlesztése.

se, a demokratikus intézményrendszer használatához szükséges ismereteket és készségeket megalapozó készségek és képességek kialakítása”.

A tárgy a történelemmel és az állampolgári ismeretekkel van egy blokkban, de azoktól eltérő tartalmakat foglal magában:

pszichikus működésünk, személyiségünk, gondolkodás, kommunikáció, tanulás, az emberi szellem, az ember mint értékelő lény, az ember mint erkölcsi lény, mozzatóink, az egyes ember fejlődése, kapcsolatok, nemiség, szerelem, házasság, közösség és társadalom, értékrendek és erkölcsök, bizalom, remény, boldogság, ünnep, szépség, rend és szabadság, élet és halál, hit és vallás

Az általános fejlesztési követelmények között – többek között – a következőket olvashatjuk:

- *Lássa árnyaltan az embereket, tudja megkülönböztetni a bűnt a bűnöstől, elemezze mások és önmaga hibás és jó döntéseit.*
- *Ismerje fel, hogy ő és mások kiért, miért, miben és mennyiben felelősek.*
- *Legyen tisztában a rokoni és baráti kapcsolatok értékével.*
- *Becsülje az emberi élet és a természet értékeit, tudjon érvelni mellettük.*
- *Értse, miért van szükség az alapvető magatartási szabályok megtartására.*
- *Törekedjen a konfliktusok feloldására.*
- *Tudja indokolni az egyének viselkedését adott szituációban.*
- *Értse, hogy az emberek az eseményeket és a változásokat különbözőképpen érzékelik és értékelik.*
- *Értse, hogy a személyek és csoportok cselekedeteit helyzetük, érdekük és az adott szituáció hogyan befolyásolja.*
- *Konkrét esetekben tudjon különbséget tenni a „jó” és a „rossz” között.*
- *Legyen tudatában annak, hogy az egyes emberek vagy közösségek számára előnyös események mások részére hátrányosak lehetnek.*
- *Legyen képes a többségi és kisebbségi vélemény összehasonlítására és értékelésére, a kisebbségi vélemény figyelembevételére.*

A megfogalmazások mögött lehetetlen nem ráérezni a drámai történetekre...

Befejezésül a fentebb felsorolt tananyagtartalmak közül hármat idézek részletesen.

Az ember mint erkölcsi lény

Tananyag: *Választás és döntés, szándék és tett. A rossz, a hibázás és a bűn (a valamiben bűnös és a rossz ember, a hibázó és a bűnöző, bűnös rendszerek). Az erkölcsös cselekedet (jót jól). Az erények.*

Képességek, kompetenciák: *Legyen képes fontos helyzetekben a választási lehetőségek mérlegelésére; felismerni, indokolni mások és önmaga hibás és jó döntéseit. Különböző élethelyzeteket elemezve vázoljon fel különböző választási lehetőségeket, indokolja meg a döntések helyességét vagy hibásságát.*

Minimális teljesítmény: *A választás és a döntés, a szándék és a tett különbségei. Tudja, hogy az emberek mást és mást tartanak jónak és rossznak, valamint azt is, hogy sokféle értékben és normában megegyeznek.*

Mozgatóink

Tananyag: *Meghatározottságaink, gyökereink. Vágy, szükséglet, lehetőség, akarás, siker, igény. Érdekek, értékek, normák. Beállítódás, magatartás és viselkedés. Nyitottság, empátia és tolerancia. Előítélet és előítéletes viselkedés. Szándék, tudatosság, célok.*

Képességek, kompetenciák: *Legyen képes felfedezni a különböző viselkedések és döntések mögött meghúzódó mozgatókat.*

Minimális teljesítmény: *Fontos mozgatók (szükséglet, érdek, lelkiismeret).*

Kapcsolatok

Tananyag: *Alapvető kapcsolatok (viszony a tárgyakhoz, az élőlényekhez, szerepkapcsolatok, intim kapcsolatok). Családi kapcsolatok (szülő és gyermek kapcsolat, a testvérek, házastársak, rokonok). Barátság. Egyéb kapcsolatok (a munkatársaktól a nemzetig). A kapcsolódás formái és módjai (rokonszenvelenség, őszinteség-hazugság, alkalmazkodás-önállóság, előítélet-nyitottság, gyávaság-bátorság, erőszak-békesség, kooperáció-versengés, szeretet-gyűlölet). Felelősség (önmagukkal, másokkal, utódainkkal,*

az élővilággal és egész környezetünkkel szemben). *A kapcsolatcultúra legfontosabb erényei* (alkalmazkodóképesség, becsület, hűség, önzetlenség, őszinteség, szolgálat, szolidaritás, tisztelet, türelem, udvariasság, vezetőképeség). *Konfliktuskezelés*.

Képességek, kompetenciák: *Legyen világos képe szerepeiről és hovatartozásairól. Tudatosítsa, milyen a viszonya másokhoz, hogy kiért miben és mennyiben felelős.* Próbálja megítélni, milyen jelekből lehet következtetni egy-egy megnyilvánulás hamis vagy igaz, önző vagy önzetlen voltára. Az életből és műalkotásokból vett példák segítségével ítélje meg egy-egy emberi megnyilvánulás őszinte vagy hazug, önző vagy önzetlen voltát.

Minimális teljesítmény: *Az emberi kapcsolatok és kapcsolódások alapvető formái és erényei. Érvelés a gondosan kiválasztott és mély társas kapcsolat értékessége mellett.*

Ezek a lapok nem kell magyarázni, hogy hol is rejlenek a drámai feldolgozásért kiáltó témák ebben a tananyagban. Állítom, hogy minden drámatanfolyamon születik 5-10 olyan óraterv, amely tökéletesen illeszkedik az itt megjelölt témák valamelyikéhez. Ha átlapozzuk a publikált drámaóraterveket, minimum félszáz körül lehet azoknak a száma, amelyek szintén illeszkednek az etika tantárgy témáihoz. Hiszen maga a tárgy olyan témákat feszeget, amelyeknek a komplex dráma eszközeivel történő feldolgozás lehet a legérvényesebb formája.

Nem az volt a célom, hogy ötleteket adjak az etika drámapedagógiai eszközökkel történő feldolgozásához. Egyrészt úgy gondoltam, érdemes megmutatni azt az oktatásirányítási kontextust, amelyben a szakmánkat művelnünk kell, másrészt – az előző céllal összhangban – azt kívántam érzékeltetni, hogy a drámapedagógia alkalmazásának megvannak a lehetőségei a NAT-ban.

Arra hiába várunk, hogy a magyarosok vagy a matekosok szólnak: „Gyerekek, nem kértek néhány órát a mienkből?”. Mindaddig, amíg fentebb leírt relaxációs fantázia valósággá nem válik, nekünk kell megtalálni és körülbástyázni azokat a pontokat iskolánk helyi tantervében, amelyek a dramatikus nevelés bázisaivá lehetnek. Ha ez nem az etika, akkor az állampolgári ismeretek. Ha az sem, akkor a filozófia. És ha a történelem minden társadalomismereti órát magának követel, akkor jelenjen meg a dráma az osztályfőnöki nevelési programban.

Egy dolog biztos: amiről az oktatáspolitikai csak beszél, azt a drámapedagógia képes megvalósítani. Jelenleg Magyarországon a nem alternatív iskolákban csak a drámapedagógia képes erre.



Gondolatok a szakértői drámáról

Ledóné Dolmány Mária – Szauder Erik

A szakértői játék, vagy ahogy másképpen nevezik, „a szakértő köntösében” végzett játék a tanítási dráma alkalmazásának komplex, csak több foglalkozásban megvalósítható, elsősorban tantárgyi ismeretek átadását, rendszerezését, mélyítését segítő módja. Az egyes lépések eredményeképpen a résztvevők és a folyamatot irányító tanár egy képzeletbeli, de meghatározott célra szerveződő „céget” hoznak létre és kezdenek működtetni. A résztvevők mindvégig a felállított szervezet vagy vállalat munkatársai, szakemberei maradnak. A szakértői játékban a tárgyi ismeretek mozgósítása és a feladatok megoldása válik elsődleges jelentőségűvé. A szakértői játékban a feladatok *eszközként* szolgálnak, melyeken keresztül a résztvevők a tanár által kijelölt ismeretterületeket megközelíthetik.

A szakértői játékban a résztvevők leggyakrabban szoros együttműködésre alapozott kiscsoportos (*team*-) munkát végeznek, és modellezik mindazokat a kihívásokat, melyekkel a való világban szembe kellene nézniük. A hideg versengésre épülő, az egyéni teljesítményeket előtérbe állító és jutalmazó pedagógiai megközelítésmódtól eltérően a szakértői játékban (más, kooperatív technikákhoz hasonlóan) a résztvevők által elért közös eredmények állnak a középpontban. A résztvevőknek együtt kell működniük egymással, elemezniük kell a szakmai megoldásokat igénylő problémahelyzetet, egyeztetniük kell egymással elgondolásaikat, adott esetben kompromisszumokat kell kötniük, felelősséget kell vállalniuk a munka egyes fázisaiért és a végeredmény szakmaiságáért, és mindezt valamilyen közös cél érdekében kell megtenniük. Energiáikat ugyanakkor nem erre, hanem elsősorban a feladatmegoldásra kell koncentrálniuk; ennek eredményeképpen viszont tudatára ébrednek saját tudásuknak és képességeiknek, illetve felismerik és aktív tanulási folyamaton keresztül felszámolják az ismereteikben esetleg megmutatkozó hiányosságokat. E folyamat során ugyanakkor nem csak intellekt-

tuálisan vesznek részt a tanulás folyamatában, de a közös cél elérése érdekében szociális és emocionális energiákat is mozgósítják. Megértési szintjüket az egyes feladatokra adott válaszokban érhetjük tetten, saját elképzeléseikre pedig a felállított kontextuson belül és azon kívül is reagálhatnak.

Mind a saját élményű, mind pedig a tervezési céllal folytatott munka során szem előtt kell tartani a szakértői játék sajátos jellemzőit, ezen belül is elsősorban az alábbiakat:

- a munka mindvégig „papíron” (azaz nem valódi nyersanyagokkal) zajlik;
- a feljegyzések nem végeredményként, hanem új forrásanyagként szolgálnak (azaz mindent vissza kell forgatni a munkába);
- minden lépésnek a tantervi anyaghoz kell kapcsolódnia;
- a „tudatos önfigyelésnek” mindvégig jelen kell lennie;
- a tanulók soha nem játszhatják a klienseket;
- a munka mindvégig feladatközpontú, és a cég felállításával kezdődik;
- a résztvevőknek minden esetben érezniük kell a „cég történetének” jelenlétét (a múlt utaló képek, levelek stb. formájában);
- a munka nem valóságos, de minden tekintetben valóságos;
- minden valós időben zajlik (azaz minden munkafázist valóban végre kell hajtani).

(Heathcote-Bolton, 2001)

Gondolatok a szakértői-dráma projektről

Az alább szereplő projekt-ötletek olyan szakértői játékok témáját, tantárgyi tartalmait foglalja össze, melyek a már szaktárgyi órán megszerzett tudás rendszerezését, a szaktárgyak anyagai közti összefüggések felismerését, az elsajátított tudásanyag használhatóságának bemutatását, az ismeretek mélyítését szolgálják. Ilyen formában alkalmazhatók egy adott tanítási szakasz anyagának összefoglalására vagy éppen az előző év anyagának felélesztésére, azaz a projektben részt vevő pedagógusok megspórolhatják az összefoglalásra szánt időt. Az alábbiakban szereplő projektek alkalmazásán keresztül a tanárnak módja van arra, hogy a régebben megszerzett tudás felelevenítését érdekes, izgalmas formában kínálja a gyerekeknek, miközben alkalma nyílik az ismeretek bővítésére is.

A szakértői dráma feladatainak tudatos megválasztásával egyben a dráma-tantervi anyag egyes elemei is megtaníthatók a folyamat során.

A szakértői dráma itt nem próbálja a szaktanár feladatait elvenni, nem törekszik a szaktárgyi tudás precíz átadására, sokkal inkább a tanulási folyamat érdekessé tételére, a szerteágazó tudás rendszerezése végett kerül alkalmazásra, azaz nem kívánja átvenni az egyes szakórák és szaktanárok szerepét.

Az alsós projekt egy 3-4. évfolyamon alkalmazható szakértői dráma témaleírását, és a benne érinthető szaktárgyi ismereteket, képességfejlesztési lehetőségeket tartalmazza (a teljesség igénye nélkül).

A gyerekek ebben a játékban olyan cég munkatársait alakítják, akik interaktív számítógépes oktatójátékokat terveznek kifejezetten kisiskolások számára. A projekt során nem cél a számítógépes program elkészítése (hiszen ehhez nem rendelkeznek elegendő tudással); a feladat maga a terv elkészítése, azaz a feladatok formáinak kitalálása, a képi világ, a hangaláfestések stb. kialakítása, illetve (ami a megszerzett szaktárgyi tudás szempontjából fontos) a tartalom kialakítása, a játék feladatainak pontos kidolgozása, a bennük foglalt tananyag rendszerezése, a kérdések megfogalmazása (azaz a lényeges tudásanyag, az összefüggések kiemelése), valamint a témákhoz kapcsolódó érdekességek gyűjtése. Ez a szakértői játék-projekt a gyerekektől komoly háttérmunkát, otthoni készülést, kutatást követel.

A felső tagozaton a cég feladata egy komoly, interaktív oktató anyag megtervezése (és részben elkészítése), ahol az előzőekben felsoroltakon kívül már bizonyos részfeladatok számítógépes megvalósítását is képesek a tanulók elkészíteni. A komolyan kezelt feladat, alapos kutató- és gyűjtőmunka eredményeképpen bővülnek ismereteik, a komplex gyakorlati tevékenység által tudásuk valós, felhasználható tudássá formálódik, értelmet nyer, miközben folyamatosan megmarad a játék izgalma illetve az alkotás öröme.

Projekt-alapú tantárgyközi tanítási modell

alsó tagozat

1. A projekt középpontjában álló feladat

Magyarország természetföldrajzát, állat és növényvilágát; építészeti nevezetességeit bemutató (várak, hidak, fontos épületek stb.), az ezekhez tartozó ismereteket tartalmazó interaktív számítógépes ismeretterjesztő játék megtervezése.

A játék olyan típusú feladatokat tartalmazhat, melyekkel a gyerekek a munkafüzetekben, nyári foglalkoztató füzetekben, a korosztályuknak készült számítógépes játékokban találkoznak (kirakók; keresd a párját; keresd a helyét egészítsd ki; nézd meg belülről stb.).

2. Bekapcsolható tantárgyi területek és tartalmak

Tantárgy, tantárgyi terület	Tanítási-tanulási tartalmak
magyar nyelv és irodalom	szövegolvasás; fogalmazás; kommunikációs ismeretek; helyesírás; magyar és hazánkban élő népek népköltészeti alkotásai (mesék, dalok, mondák); népszokások; népi játékok; egyes tájegységekhez kapcsolódó leíró és elbeszélő szövegek stb.
informatika	adatok gyűjtése, értelmezése, csoportosítása és feldolgozása: keresés és rendezés
ember a természetben	mesterségek; felszínformák; növény és állatvilág; évszakok; gazdálkodás és termelés; tájékozódás és térképismeret; ország ismeret, környezetvédelem stb.
éneke-zene	népdalok; egyes tájegységekhez kötődő népszokások; etnikai kisebbségek dalai stb.
rajz	műalkotások, építészeti alkotások felismerése, elhelyezése a térképen; jelek, közlő ábrák értelmezése; térképvázlat, térképrajz; színek stb.
életvitel, gyakorlati ismeretek	anyagok; építkezés; papír felhasználása; közlekedés stb.

Projekt-alapú tantárgyközi tanítási modell

felső tagozat

1. A projekt középpontjában álló feladat

Magyarország természetföldrajzi, történelmi és művészeti atlaszának többnyelvű, az Európai Unió országai-ban terjeszthető interaktív CD-ROM változatának megtervezése

2. Bekapcsolható tantárgyi területek és tartalmak:

Tantárgy, tantárgyi terület ⁶	Tanítási-tanulási tartalmak
magyar nyelv és irodalom	szövegolvasás; fogalmazás; kommunikációs ismeretek; helyesírás; stílusztika; írók-költők életútja; népköltészeti alkotások; egyes tájegységekhez kapcsolódó leíró és elbeszélő szövegek stb.
történelem és állampolgári ismeretek	a magyar és egyetemes történelem fontosabb periódusai; eseményei és azok helyszínei; a magyarság által lakott területek; régészeti lelőhelyek és leletek; Magyarország államformája; közigazgatási beosztása; főbb települései stb.
idegen nyelv	természet- és társadalomtudományi jellegű szókincs bővítése (pl. földrajzi fogalmak; állat- és növénynevek; technológiai kifejezések stb.); fordítástechnikai ismeretek; írásbeli és szóbeli fogalmazás; a nyelv és a

⁶ A fizika, biológia, kémia és földrajz tárgyak a kerettanterv ajánlásainak megfelelően 5-6. osztályban a természetismeret tárgy ke-retei között is feldolgozhatók.

	kultúra összefüggései stb.
matematika	matematikai fogalmak; matematikai műveletek (algebra; sík- és térgeometria stb.); tudománytörténeti ismeretek
informatika	adatrögzítés; adatmásolás; fájlkezelés; szövegszerkesztés; táblázatkezelés; hipertext stb.
fizika	fizikai fogalmak (pl. erő; idő; tömeg; sűrűség); légkörfizikai és csillagászati ismeretek; fizikai számítások; tudománytörténeti ismeretek
biológia és egészségtan	a hazai flóra és fauna ismerete; élettér; tápláléklánc; környezetvédelem; a vízminőség hatása az élő szervezetre stb.
kémia	szerves és szervetlen anyagok; reakciók; toxikus anyagok; kémiai kísérletek stb.
földrajz	Magyarország hegy- és vízrajza; természetes és politikai határai; tájegységei; ásványi és egyéb erőforrásai; földrajzi fogalmak; geológiai ismeretek stb.
éneke-zene	népdalok; egyes tájegységekhez kötődő népszokások; klasszikus és mai műzenei alkotások; zenei alapfogalmak; kottairás; kottaolvasás; a hazai zenei élet megismerése stb.
rajz	képzőművészeti alapfogalmak (portré, tájkép stb.); stílusok; művészettörténeti korszakok és hazai alkotók; tárgyi emlékek; hagyományos és elektronikus képzőművészeti technikák alkalmazása; kompozíció; színtan stb.
mozgóképkultúra és médiaismeret	magyarországi alkotók és alkotások; a hazai és a nemzetközi média kapcsolata; álló- és mozgóképalgoritmusok; reklám stb.
technika és életvitel	anyagfajták; anyagok tulajdonságai; modellkészítés; hazai találmányok és termékek; a hazai konyha sajátosságai; ételreceptek stb.
testnevelés és sport	magyar sportolók és sportsikerek; a hazai sportélet jelentős szervezeti stb.
ember és társadalomismeret	a magyar nép életmódjának jellemzői; magyarok a nagyvilágban; kisebbségek és szubkultúrák Magyarországon; helyünk Európában stb.



Az aktív tanulás lehetséges keretei⁷

II. rész

Dorothy Heathcote

A tanulmány első része a Drámapedagógiai Magazin 26. számában jelent meg a 2003-as év végén.

A harmadik modellt a *szerep gördítésének* nevezem, mert az e megközelítést alkalmazó tanárok kézzől-kézre adhatják egymásnak az eredményeket, és a közös kontextusba egyszerre több osztály is bekapcsolódhat. Ez a munkamód különösen a felső tagozatban és gimnáziumban hasznosítható, mivel itt a tanárok általában csak a saját tárgyukról gondolkodnak, és az egyes osztályokkal hetente egyszer vagy kétszer, egy tanórára találkoznak. A tanárok gyakran érzik a többiektől elszigeteltnek magukat, mert a tanterv egészéből csak egyetlen területet látnak át. Ha van is drámatanár az iskolában, akkor neki teljesen önállóan kell tanmenetet írnia, az általa tanított tárgyat pedig (bármennyire próbál is kapcsolatot teremteni más tantárgyakkal) elhanyagolható jelentőségűnek tartják. A szerep gördítésének módszerén keresztül tehát a tanárok elszigeteltségén szerettem volna változtatni, illetve azt próbáltam elérni, hogy a tanulók minden egyes tanórán ugyanabban a kontextusban gondolkodjanak és lássák meg az egyes tantárgyak tartalmának kapcsolódási pontjait. Véleményem szerint ugyanis döntő jelentősége van annak, hogy a tanárok és a tanulók megosszák egymással készségeiket és ismereteiket.

⁷ Eredeti közlemény: Contexts for Active Learning, *The Journal for Drama in Education*, Vol. 19., No. 1., February 2003.

A szerep gördítésének technikáját használhatja egyetlen tanár is, amennyiben minden tantárgyat ő tanít, illetve használhatják olyan munkaközösségek is, melynek tagjai az önálló munka megzavarása nélkül szeretnének kapcsolatokat építeni egymással. Első lépésként meg kell határozniuk azt a közös kontextust, mely a különböző tantárgyi tanulási tartalmak mindegyikének szolgálatára alkalmas, és amely a munka középpontjában fog állni.

A szerep gördítésekor a résztvevők egy közösség működésének különböző vetületeit vizsgálják. Nem tagjai ennek a közösségnek, de a folyamat során számos információt nyernek arra vonatkozóan, hogy ez a közösség hogyan élt a múltban, mi jellemzi a jelen pillanatban, és milyen fejlődési lehetőségei vannak a jövőben. A kontextust felállító tanároknak tehát meg kell teremteniük egy meghatározott térben és időben létező közösséget, illetve meg kell egyezniük azokban az elemekben, melyek az adott közösséget jellemzik. Ebben a modellben hosszabb és rövidebb időt igénylő tanulási tartalmak egyaránt helyet kaphatnak. Lehetnek például olyan helyzetek, amelyekben az adott közösségnek mindössze egyetlen jellemzőjét vizsgáljuk. A munka akár befejezetlen is maradhat. Ilyenkor az elért eredményeket egy másik osztály is hasznosíthatja, de a félkész anyagok szolgálhatnak egy másik tantervi terület feldolgozásának kiinduló pontjával is.

Egy birminghami iskola tanárai a művészeti tárgyak, a történelem, a dráma és az anyanyelv tantárgyak tanításához ezt a modellt választották. Mindannyian megfogalmazták az adott tanévben legfontosabb tanulási tartalmakat. A történelemtanár néhány osztállyal a szász kultúrát, ezen belül is elsősorban a társadalom hierarchikus felépítését kívánta tanulmányozni. A művészeti tárgyak tanára a különböző művészettörténeti korszakokban alkalmazott egyes festési technikákra kívánt koncentrálni. Ő tanította az iskolában a technikát is, ezen belül pedig a háromdimenziós modellekkel és a számítógépes tervezőprogramokkal szeretett volna foglalkozni. A drámatanár érdeklődésének középpontjában két dolog állt: szerette volna megmutatni a tanulóknak, hogyan éltek az emberek azelőtt, hogy a fogyasztói társadalom eluralkodott volna az életükön, illetve szerette volna rávezetni őket az irodalmi művek olvasására.

Kitalálták hát Leyford városát, mely már a szász időkől fogva létezik, és amely jelenleg egy nagy ajándék elfogadására készül. Az általuk készített várostérképen feltüntették a Reeve Könyvtárat, mely egy korábban raktárként használt műemlék-épületben működik. A városka közepén van egy használaton kívüli moziépület, a város széle felé pedig egy magántulajdonban lévő szász udvarház, a hozzá tartozó istállóépületekkel együtt. A térkép léte egyértelműen azt sugallja, hogy Leyford létezik, történelme van, és jelenleg is élnek benne emberek. Ebből az is következik, hogy van jövője is. A tanárok elkészítették azokat a speciális tárgyakat és háttéranyagokat is, melyek tanítási céljaikat szolgálják. A történelemtanár elkészítette azt a „sérült” kéziratot, melyben a városka egyik idős lakosa számol be a gyerekkorában látott (és ma Haley-ről elnevezett) üstökös érkezéséről. Visszaemlékezéseiben elmesél egy gyerekkorában hallott történetet két zöld gyermekről, akiket a vadászok találtak meg, és akik a régi udvarházban nevelkedtek. A történet számos utalást tartalmazott a régi szász életmódra, de inkább olvasmányos, mint szakszerű.

Ugyanez a történet adja az alapját annak a freskónak is, melynek maradványait az udvarház restaurálásakor találták meg. A művésztanár által festett freskó (kartonpapírra rögzített gipszfelületen) darabokban kerül a tanulók kezébe, így lehetővé teszi a technika és a tartalom tanulmányozását, illetve a hiányzó részek megfestését. Az egyes építészeti rajzok mindegyikén szerepel a könyvtárnak helyet adó Reeve-ház. A drámaórák során a tanulók feladata annak eldöntése, hogyan tehető alkalmassá ez a műemlék-épület az egyre bővülő könyvtári állomány befogadására. Itt tehát a teljes könyvtári rendszer megismerése és alkalmazása a feladat.

Leyford lakói a város egyik gazdaggá és sikeressé vált szülöttétől nagyszerű ajándékot kapnak. Az illető rockzenész az elhagyott mozi helyére egy új könyvtár felállítását kívánja finanszírozni, a régi szász udvarházat vakok iskolájává kívánja alakítani, az istállóépületben pedig vakvezető kutyákat képző kutyaiskolát szeretne kiépíteni.

A könyvtárat, a kutyakiképző iskolát és a vakok iskoláját érintő változások konkrét célokat szolgálnak a tanárok munkája szempontjából:

A vakok iskolájának hangos könyvekre lesz szükségük. A tanulóknak tehát történeteket kell keresniük, fel kell őket olvasniuk, magnóra kell venniük, eredményeiket pedig más osztályok fogják kézbe venni. A vakvezető kutyákkal való foglalatosság lehetővé teszi, hogy az állatokról való gondoskodást áttekintsék, tanuljanak a vakok és a kutyák szükségleteiről és képzéséről, a kisiskolásoknak pedig lehetővé teszi, hogy állatos dolgokkal foglalkozzanak. A hangkazetták kapcsán a tanulók visszajelzést kaphatnak a vakok életmódjáról és tanulhatnak a hangfelvétel készítésének módjáról.

A szerep gördítését alkalmazó drámamunkában az áll a középpontban, hogy hiteles módon tudjunk bemutatni egy valóságghű közösséget. A kézzel fogható anyagok mindegyike lehetőséget kell adjon a tanterv egyes területeinek feldolgozására, de ezt minden esetben az adott közösség érdekeinek szem előtt tartásával kell meg-

valósítaniuk. A tanároknak tehát nem szabad mindezt dráma-projektként tálalniuk, sőt talán magát a dráma szót sem kell kiejteniük a tanulók előtt.

A Leyford városával kapcsolatos munka egy levéllel kezdődött, mely a Reeve Könyvtárból érkezett, és arról szólt, hogy egy jelenleg Amerikában élő, korábban Leyfordban lakott popzenész megkereste őket, és kinyilvánította azt a szándékát, hogy szülőhelyén egy új könyvtárat szeretne alapítani. Az osztály első lépésben tehát megvizsgálta a rendelkezésére álló térképet, végiggondolta a lehetséges helyszíneket, illetve megszövegezte a helyi újságba szánt cikket, melyben a városka lakóit értesítik a felajánlásról és felszólítják őket arra, hogy ötleteikkel segítsék az előkészületi munkálatokat. Ezt a felhívást az egyes osztályok mindegyike tanítási idő alatt kapta meg, és szükség esetén mindannyian kézhez kaphatták a városka térképét. Az egyes tantervi témakörök feldolgozása ebből a közös kezdőpontból indult el. Az együttgondolkodó tanárok mindegyike szabadon választhatott a központi kontextusra épülő tantárgyi jellegű tevékenységek közül. Az egyes osztályok által végzett munka eredménye ugyanakkor minden más osztály számára is hozzáférhető volt, és így tovább stimulálhatta munkájukat. Óriási mennyiségű anyag keletkezhet így. Lehetnek köztük rövid feljegyzések vagy vázlatok, melyeket mások hasznosíthatnak. Szükség lehet olyan kiegészítő anyagokra, mint például bizonyos szövegekhez készített illusztrációk, vagy egy tanulmány, mely a további tervezőmunka alapjául szolgálhat.

A tanárok nagy lelkesedéssel készítették elő és mutatták be a tanulóknak a falfestményeket és régi szövegeket, tudva, hogy azok rengeteg tanulási lehetőséget kínálnak, és ezen belül is számtalan lehetőség van az egyes osztályfokok tanulási tartalmi közti differenciálásra. Az ilyen munka folyamatos működtetéséhez szükségünk van azonban egy olyan, mindenki által hozzáférhető térre is, melyben a munka során felhalmozott anyagokat tárolni tudjuk, illetve mások is láthatják azokat. Sajnos az a tapasztalatom, hogy a legtöbb esetben ezeket a gyűjteményeket a kollégák vagy nagyizolásra használják, vagy pedig (ahogy az egyik igazgató nem túl elismerően mondta) úgy tekintenek rájuk, mint „az alsó tagozatba való poszterek”. Azt persze kevesen veszik észre, milyen sok tanuló keresi fel ezt a gyűjteményt a munka során, és milyen hatalmas lehetőségek rejlenek abban, ahogy egy ilyen, Leyfordhoz hasonló munka felépül. A szerep gördítésében tehát még számos kiaknázatlan lehetőségget találhatunk magunknak.

A szerep gördítése bizonyos szempontból úgy működik, mint egy szappanopera, hiszen számtalan szálon indul el a történet, ám ezek mind Leyford életéhez kapcsolódnak. A múlt, a jelen és a jövő egyszerre válik láthatóvá. Az egyes tanórákon a tanárok egy-egy témára fókuszálhatnak (a szappanoperák egyes epizódjaihoz hasonlóan), és mindegyik szálat a szükségleteiknek megfelelő módon alakíthatják. A tanulók szinte a városka életét meghatározó istenekként dolgoznak. A folyamat mindaddig folytatható, míg a tanárok szempontjából értelmes céljai lehetnek. A munka végeztével pedig nem kell kidobnunk az archívumot, hiszen a későbbiekben egyes elemeit újrahasznosíthatjuk, és még akár a tanárok is tanulhatnak belőle.

Remélem, jól látszik a három modell mindegyikében fellelhető közös elem, ami pedig nem más, mint az egyes társadalmi rendszerek működését alapul vevő hétköznapi társadalompolitika. Az általam kidolgozott drámamodellben a stratégiák a közös nézőpont és attitűd megeremtését szolgálják. A szakértői játékban a munkaközösségek a kliens érdekeinek szem előtt tartásával dolgoznak. A szerep gördítésében pedig a közösségépítés erejére támaszkodom, mely közösség természetesen nem minden esetben egy városka. Lehet például kommuna, a Marks & Spencer igazgatótanácsa, egy katedrális, egy egészségház, vagy bármely más csoport, mely változások elé néz. A szerep gördítésének alkalmazásakor a tanulók nem a cég munkatársaiként jelennek meg. Az előbb már említett istenekhez hasonlóan felülről nézik az eseményeket, azoknak számtalan szintjét érzékelik, és egyszerre képesek figyelni a különböző aspektusokra. Minden egyes osztály jobban fog ismerni bizonyos elemeket másoknál. A teljes képet csak úgy láthatják, ha találkoznak a más osztályok által végzett munka eredményeivel is. A hangsúly tehát itt is a szociálisan érett és érzékeny közösség működésén van. Jól látszik, hogy a központi gondolat soha nem változott. Mindig arra törekedtem, hogy a tanulókat társadalmi és kulturális keretek szem előtt tartása mellett egyre növekvő mértékben szembesítsem az információkkal. Mind ebből már feltételezhető is, hogy a negyedik modell egyszerűen egy újabb lépést jelent azon az úton, melyen a legelső órán feltett kérdéssel elindultam: „ha te lennél egy hajó kapitánya, milyen tulajdonságokat várnál el a legénység tagjaitól?” Ilyen rosszul megformált kérdést persze ma már nem tennék fel. Ez a kérdés azonban mégis abba az irányba mutat, amerre azóta is megyek, és amilyen irányba az általam kigondolt új paradigma is mutat.

A negyedik modellt megbízás modellnek hívom, és amíg nem találok neki jobb nevet, ez is megteszi. A szerep gördítéséhez hasonlóan ebbe a modellbe is bekapcsolódhat akár egy egész iskola közössége, de jól működik akkor is, ha csupán néhány osztály és néhány tanár vesz benne részt. Ez utóbbi esetben úgy fog működni

ni, mint egy iskola az iskolán belül. A megbízás modell azonban a szerep gördítésétől eltérően nem alkalmazkodik az iskolai órarendhez.

A munka alapját az a fikció adja, hogy a tanárok és a tanulók a helyi közösség felől érkező megbízás teljesítésére szerződött csoportként dolgozik. A megbízás határozott követelményeket támaszt, szigorú időtervet követ, így a megbízás elfogadásakor fontolóra kell venni a rendelkezésre álló idő és lehetőségek szabta korlátokat is.

A megbízás természetétől függően a csoport munkája és eredményei minden esetben publikusak. Ez az elem hozzájárul a minőségi munkavégzéshez, hiszen a közzétett anyagokat a megbízók is megismerhetik. Az osztály munkáját három, a résztvevők számára kezdettől fogva egyértelművé tett érték fogja meghatározni: a pontosság, a felelősség és a reflexió. A harmadiknak döntő jelentősége van, mert ez gyakran hiányzik az iskolák világából. A reflexió lehetővé teszi a tanultak felismerését, a korábban fel nem ismert összefüggések tudatos alkalmazását. A reflexió az eredmények gondosan szerkesztett közzétételét is segíti, ami ugyanakkor hozzá is járul a reflexiók megfogalmazásához.

A megbízás modellben az iskola érdekein és világán túlmutató szociális összetevők jelennek meg. A tanároknak tehát aktívan és fantázia-gazdagon kell kutatniuk olyan intézmények után, melyek megbízásokat adhatnak nekik. Számos példát mondhatunk arra, hogy különböző szponzorok kapcsolatba lépnek az iskolákkal, és e kapcsolatnak valamiféle kézzelfogható eredménye lesz. Ilyen volt nemrégiben a gateshead-i Domesday Book megjelentetése, melyet a NatWest Bank finanszírozott. Az a gyanúm, hogy miközben a média egyre többet beszél az iskoláról és a partnerségről, a valóságban egyre nagyobb lehetősége van annak, hogy az üzleti érdekeket, még ha csak nagyon alacsony szinten is, az iskola javára fordítsuk.

Nem szükségszerű, hogy minden megbízás az iskolán kívülről érkezzon, különösen a munka korai szakaszában. A tanárok kitalálhatnak a tananyaghoz kötődő megbízásokat, amelyeket az egyes csoportok igényeihez és a rendelkezésre álló időhöz igazíthatnak. Egyszerű megbízási feladat lehet például, ha egy óvodások által használandó színes szőnyegpadlót vagy kollázst kérnek a tanulóktól. Ezt egy olyan osztály számára érdemes hihető és realiztikus módon tálalnunk, akik a méréssel, tervezéssel, és az együttműködéshez szükséges kommunikációs készségek gyakorlásával kell épp foglalkozniuk. Egy ilyen megbízás teljesítéséhez rengeteg használt ruhára lesz szükségünk. A terveket a megrendelő igényeiről, a rendelkezésünkre álló anyagokról, azok színéről és anyagáról gondolkodva kell elkészítenünk. Ezután szükségünk lesz egy egyszerű, számtalan helyről beszerezhető szövőkeretre. A tervek elkészítését követően a tanulók kisebb csoportokban vágthatják csíkokra és osztályozhatják a textíliákat, miközben időről időre feljegyzéseket és fényképeket készíthetnek a munka folyamatáról, végül bemutathatják az általuk készített szőnyeget vagy kollázst.

Nincs szükség nagy fantáziára ahhoz, hogy a fentiekben meglássuk a számolással, pontos méréssel, anyagfajták ismeretével, a selejt minimalizálásával, a folyamat rögzítésével és elbeszélésével kapcsolatos tanulási lehetőségeket. A megbízás tartalmát pedig akármekkora növelhetjük, a munka eredményének pedig nem kell minden esetben kézzelfogható tárgyként megjelennie. Olyan elemeket kell csupán tartalmaznia, melyek egybeesnek a tanár által tanítani kívánt területekkel, témákkal. Azt viszont nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy a megbízás-modellben végzett munka *nem azonos a projekt-munkával!*

Képzelnünk el egy olyan épületet, amelyben a fentiekhez hasonló megbízások mentén alakulnak a munkacsoportok (tanároké és tanulóké egyaránt), ahol az órarend ehhez igazodik, és a belső erőforrások mindegyikének elosztását az határozza meg, hogy az egyes munkafázisoknak épp mire van szükségük. A tanároknak, a tanulóknak és a szülőknek is részt kell venniük az egyes fázisok tartalmának meghatározásában, és persze szükség lehet akár rövidebb továbbképző tanfolyamokra is az egyes részfeladatok kapcsán (de hát ez a valóságban sincs másképp). Az egyes munkafolyamatok vagy új ismeretek – könyvtári forrásból származó információk, újonnan felmerült tevékenység-elemek stb. – gyakorlására külön időt tarthatunk fenn, és a folyamatok bármilyen irányt vehetnek, attól függően, hogy az adott megbízás kapcsán a tanárok vagy a tanulók milyen tartalmakat kívánnak beemelni a folyamatba.

Fontos, hogy ne a folyamat legelején akarjuk felrúgni az iskola hagyományos struktúráját. Az egyik általam ismert középiskolában például a tanárok összeültek, és megvitatták, ki szeretne – kezdetben csak saját osztálya és a gyerekek szüleinek bevonásával – részt venni a megbízás-alapú munkában. A munkafolyamatok így az adott tanár szakértelméhez igazodhatott, de a programban részt vevő tanárok mindegyike kész volt arra, hogy szükség esetén besegítsen más osztályok munkájába is.

A fentiekben vázolt három szakasz – a megbízás elfogadása, a munka egyes fázisainak végrehajtása, illetve az eredmények publikus formába öntése – az összes résztvevőtől azt igényli, hogy elfogadják a folyamat középpontjában álló filozófiai alapokat. Ezt a filozófiát többnyire (hogy mai szakzsargonnal éljek) a csoport küldetésnyilatkozata hordozza. Nem azokra a füzetekre gondolok, melyeket mostanában minden iskola megjelentet magáról, és amelyben különböző, többnyire be nem tartott ígéretet sorakoznak. Ennek a küldetésnyilatko-

zatnak a csoporttagok meggyőződését kell tükröznie. Ha magamból indulok ki, én valami olyasmit írnék, hogy „egymás kizsákmányolása helyett minden egyes munkafolyamatnak a felelősségvállalásra kell épülnie.” Ez az állítás a munka gazdaságos voltát, szolgáltatás-jellegét, a benne megjelenő kölcsönös tiszteletet, a megfigyelés és értékelés gondos voltát, a minőségelvűséget és a célszerűséget egyaránt magában foglalja. Számomra tehát ez lenne a megbízáson alapuló munka minden egyes percének meghatározó gondolata.

Ez a munkamód egybeesik azzal, amit Fritjof Capra⁸ „az emberi szerveződések alakuló struktúrájaként” emleget. A formális szervezetek, mondja, szabályok által meghatározottakká válnak, és nehéz őket megváltoztatni, mert kialakítják saját szabályozó alrendszerüket. Capra ezzel olyan jelenségre hívja fel a figyelmet, amelyet fontos szem előtt tartanunk, ha meg akarjuk változtatni a társadalmi szervezetek működését. „A tervezett, illetve természetes módon létrejövő, organikus struktúrák nagy mértékben különböznek, de minden szervezetnek szüksége van mindkettőre. A tervezett struktúrák nem képesek növekedni, a természetes szerveződések azonban könnyen alkalmazkodnak a változásokhoz, képesek fejlődni és érlelődni. Ezek a szerveződések a közösség kollektív kreativitásának kifejeződései [...] minden szervezet azzal a kihívással kénytelen szembenézni, hogy megtalálja-e a kreatív egyensúlyt e két szerveződési forma között.”

Capra ezek után a vezetés kérdésével foglalkozik, és ezt a tanítás és a tanárok szempontjából igen fontos témának kell tekintenünk. „A szervezet feladata többnyire a szervezet tervezése során fogalmazódik meg. Vezetőnek hagyományosan azt tekintik, aki ezt a feladatot jól meg tudja a többiek számára fogalmazni. A vezetőt azonban tekinthetjük a változás facilitátorának is. Ez a fajta vezetői szerep nem korlátozódik egy személyre; megosztható több ember között is. Lényege, hogy folyamatosan új szerveződések létrejöttét segítse elő, és a legjobbakat beépítse a szervezet működtetésébe.”

Úgy fogalmaz, hogy az új struktúrák létrejöttét „a tanulói kultúra létrejötte, a folytonos kérdésfeltevés és az innováció pozitívumként való kezelése [...] utasítások helyett a körülmények alakítása” facilitálja.

Akár az OFSTED-re is utalhatna bírálata, amikor arról beszél, hogy „a szervezeteket még mindig a tervezett, és nem a szervesen létrejövő struktúráik mentén ítélik meg,” illetve amikor ezt írja: „az élet új típusú tudományos megértésének egyik fontos következménye a szervezetek vezetői számára abban áll, hogy nagyobb figyelmet kellene fordítaniuk a szervesen létrejövő struktúrákra, és arra a vezetési stílusra, mely ezekre támaszkodik.” Úgy vélem, Capra szavait az oktatási rendszer tervezése során is megszívlelnélhetnénk.

Az organikus struktúrákra jó példa lehet a közelmúltban Tyneside-ban történt esetek egyike. Az egyik itt dolgozó tanár, miközben autójával kiment, hogy egy elhagyott területről összeszedje az elcsatangolt gyerekeket, felfigyelt egy területre, mely kiválóan megfelelt arra, hogy ott játszótér épüljön. Beszélt a helyben élő munkanélküliekkel, és együttes erővel összeszedték a területen elszórt hulladékokat, kutyapapírokat, üvegszilánkokat, majd pedig tárgyalásokat kezdtek az önkormányzattal és a helyi lakossággal, hogyan is lehetne a legjobban hasznosítani a megtisztított területet. A területrendezési munkálatokba számos munkanélküli fiatal is bekapcsolódott, és a „piszkos munka” elvégzéséhez magukkal hozták a haverjaikat is. Ezen a területen ma játszótér áll, melynek bokrait és padjait a helyi kertészek adományozták a közösségnek. Kialakítottak egy kutyasétáltatót is, melyet kutyapapírok-begyűjtő konténernek vesznek körül. Egyik éjjel ezen a környéken hatalmas utcai zavargás tört ki, miután a rendőrség üldözés közben megölt egy fiatal autótolvajt. A fiú barátai, ismerősei vandál pusztítást végeztek a környéken, ám amikor a játszótérhez értek, azt érintetlenül hagyva átvonultak rajta, és csak a tér túloldalán folytatták a rombolást. Számítalan más példát is felhozhatunk persze arra, amikor valaki összefogja és facilitálja a közösség ötleteit és energiáit. Úgy vélem tehát, itt az ideje a megbízás-modell alkalmazásának azokban az esetekben, amikor közösségeket kell bevonnunk a munkába. Ez a szülőkre és a gyerekekre éppúgy vonatkozik, mint a tanárookra.

Itt van aztán az a jelenség, amit Capra „visszacsatoló huroknak” nevez. „A visszacsatolás minden élő rendszer számára létfontosságú. A rendszerek a visszacsatolás révén tudják szabályozni és szervezni önmagukat. Az emberek közössége például tanulhat a hibáiból, mert szembeesül velük ezeken a visszacsatoló mechanizmusokon keresztül. A közösség tehát kijavíthatja és átszervezheti a működését, azaz szabályozni tudja azt. A visszacsatolás révén a szervezetek saját intelligenciával, tanulási képességgel rendelkeznek.” Másutt Capra idézi Niklas Luhmann-t, „aki az emberi közösségeket beszélgetések hálózataként írja le. Ezek a beszélgetések további beszélgetésekhez vezetnek, és önmagukat generálják. Egy elejtett megjegyzés például felerősödhet ebben a hálózatban, és akár központi jelentőségre is szert tehet. A hálózat bizonyos mértékű zártsága, körülhatárolt volta vezet a közösség által közösen vallott értékek, magyarázatok kialakulásához, melyeket a további beszélgetések még tovább erősítenek.”

Niklas Luhmann fenti kijelentését megerősíti a Palo Alto-i tanuláselméleti kutatóközpont is, mely a következő megállapítást tette közzé: „A legfontosabb szervezeti szintű tanulás és kollektív tudástartalom a személykö-

⁸ A szerző írásában nem közli az idézett szövegek pontos forrását. (A ford.)

zi és informális kapcsolatok hálózatában rögzül, és a közösségen belüli párbeszédiken keresztül nyilvánul meg.”

Ez utóbbi megjegyzés pontosan rímel arra a négy modellre, amelyekről a fentiekben beszéltem. A szakértő köntösében zajló játék, illetve a szerep gördítése esetén ez az összefüggés elég egyértelmű. Ugyancsak könnyen felfedezhető a hagyományos drámamunka esetében is, amikor a drámatanár facilitátorként segíti a szerepben dolgozó kollégáját, vagy amikor ő maga lép időszakosan szerepbe. Mind a négy általam vázolt modell egybecseng továbbá a Capra által említett organikus szervezeti modellel és a visszacsatoló hurkok létezésével. A dráma lehetőséget ad arra, hogy különböző szerveződési formákat hozzunk létre, a gondosan megtervezett és kivitelezett tanári szerepbelépés pedig hatékony visszacsatoló eszköz lehet az osztálytermi munka keretei között.

Kérdezhetik, hogy milyen módon valósulhat meg a tantestületen belüli munkamegosztás. Mindaddig, amíg a megbízások csak „házon belül” működnek, azaz a tantestület tagjai találják ki a megbízást saját tantervi céljaik elérése érdekében, addig nem szükséges olyan mértékben kiterjeszteni őket, hogy külső szakemberek bevonása is szükségessé váljon. A szülőket és a szolgáltató háttérszemélyzetet viszont mindenképpen tájékoztatni kell a várható történésekről, és ők többnyire boldogan fognak szemlélőként vagy alkalmi segítőként (akár szerepben is) részt venni az eseményekben. A megbízás-modell keretei között végzett munka természetesen nem arra való, hogy kívülálló kibicek legeltessék rajta a szemüket. Ez igaz a szakértői játékokra és a szerep gördítésére is, hiszen a munka elveszti hiteles voltát, ha azt kívülállók nézik. Egyikünknek sincs módja arra, hogy megállítsa a világot, és kiszálljon belőle. Azt azonban könnyedén el tudom képzelni, hogy bizonyos megbízások olyan sokféle részfeladatot igényelnek, hogy azok összehangolásához, facilitálásához, a munkacsoport és a külvilág kapcsolattartásának megszervezéséhez szükség van egy külön személyre. Ennek az embernek tekintélyesnek és hitelesnek kell lennie, úgyhogy ez a feladat akár egészen más jelentéstartalmakat is kölcsönözhet egy iskolaigazgató munkakörének. Azt hiszem, a megbízások többsége esetén a munka java része az iskolán kívül zajlana. A tanárok egyik legfőbb dolga például az lenne, hogy feltárják azokat a munka elvégzéséhez szükséges információkat, információ-forrásokat, illetve megkeressék a tanácsadóként bevonható személyeket. Aközben pedig, hogy felkutatják és katalogizálják a rendelkezésre álló tárgyi és személyi erőforrásokat, kapcsolatokat építenek ki a külvilággal, és megerősítik az iskola és a helyi közösség kontaktusát. A honlapok és e-mail kapcsolatok világának bevonásával pedig számtalan kapcsolat építhető tovább.

A tantestület tagjainak össze kell gyűjteniük ismereteiket és képességeiket, de őszintén fel kell tárniuk hiányosságaikat is. Vannak például olyan tanárok, akik remek háttértámogatást tudnak biztosítani a munkához, de nem igazán jó előadók, mert nem tudják felkelteni és fenntartani a hallgatóság érdeklődését. A megbízás-modellen keresztül végzett munka azonban nem engedi meg az ilyen félrecsúszásokat, és semmiképpen nem azonos az „ahogy esik, úgy puffan”-szemlélettel. Ez persze – hiába vádolnak minket rendszeresen azzal, hogy mi csak játszadozunk – soha nem volt igaz egyetlen jól szerkesztett drámamunkára sem. A tanároknak meg kell tanulniuk, hogyan tegyék a csoport számára átélethetővé és hitelessé a megbízást, különösen a kisebb elvárásokat támaztó folyamatok esetében. A későbbi, nagyobb lélegzetű megbízások könnyebben tehetők hitelessé, mert szorosabb kapcsolatban állnak a helyi közösség mindennapjaival. A nehézség itt inkább abban áll, hogyan győzzünk meg egy csoportot arról, hogy a megbízás keretei között végzett munka valóban fontos, hiszen a gyerekek általában saját érdeklődésük és szükségleteik mentén közelítenek az iskolai történésekhez. Tapasztalataim szerint viszont egyetlen tanulócsopozort sem utasítja vissza a munkát, és nagy gondot fordít az igényes munkavégzésre attól fogva, hogy fontossá tettük számukra a munkájukkal szolgálni kívánt közösséget.

Én magam nem igazán értek egyetlen szaktantárgyhoz sem, ezért mindig is szükségem volt a szaktanárok és más szakemberek közreműködésére. Az én területem sokkal inkább a folyamatok szociális részének alakítása maradt. A szociális viszonyrendszerek vizsgálata azonban – és ezt egyetlen drámatanárnak sem kell hosszan magyarázni – bármely tudástartalom irányába indulva hasznos kiindulópontként szolgál, hiszen kapcsolatot teremt az ember és a feldolgozandó információ között, így megnyithatja a különböző készségek és érdeklődési területek felé vezető kapukat. Olyan szavak felé is utakat nyitnak, melyeket politikusaink sajnos eléggé elcsépeltek már: társadalom, morál, munka, család, figyelem, udvariasság, hiteles kommunikáció, megvalósuló álmok, minőség, elvárások, innovativitás. E szavak azonban a produktív és egészséges társadalmi fejlődés zálogai is egyben.

A megbízás-modellre talán a hőlégballon a legjobb hasonlat. A kosár tartalmazza azt az emberi erőforrást, mely megtermeli a rendszer egészének fenntartásához és mozgásához szükséges energiát. Tartalmazza, korlátozza, de ugyanakkor lehetővé is teszi az egész vállalkozás működtetését. A ballont a kosárhoz rögzítő kötelek azok a képességek, ismeretek, meggyőzések, melyek a folyamat végrehajtását szabályozzák és segítik. Ezek a szálak melyek felfelé futnak, és a ballon tetején találkoznak, juttatják el a kosárban ülőket utazásuk végső céljához. Én szeretem az ilyen képeket.

Szó szerint megbízások ezrei várnak megvalósításra, lehetővé téve az iskolák és a közösség egészének összekapcsolódását, interaktív és kölcsönösen egymásra utalt viszonyának kiterjesztését. Hiszek abban, hogy ha ez megvalósulhatna, a gyerekeknek nem kellene tizenkét-tizenhárom évig úgy élniük, hogy meg vannak fosztva a saját iskolai életükre vonatkozó, védett környezetben, mégis önállóan meghozott döntések felelőssége alól. Így nem adódna elő az a helyzet, hogy tizennyolc évesen minden előzmény nélkül – mint Pallas Athéné, kipattanva Zeusz fejéből – az érett személy teljes fegyverzetében kelljen megjelenniük a társadalom más tagjai előtt. A szakértői játék és a szerep gördítése lehetővé tenné számukra, hogy képességeiket fejlődésükben vizsgálhassák, illetve kinyilváníthassák érdeklődésüket és készségeiket. A megbízások teljesítésére épülő iskola pedig zökkenők nélküli átmenetet biztosíthatna számukra az iskola világából a munka és a közös tapasztalatszerzés világába.

Mindaddig, amíg a tanárok tanítani, a tanulók pedig „tanítódni” jönnek az iskolába, mindkét fél energiái elpocsékolódnak. Paradox módon, ha a tanárok azt tapasztalják, hogy nem kell „erőből” tanítaniuk, aktívvá és kreatívvá válnak, és a tanulók által is szívesen fogadott ötletekkel és ismeretekkel állnak elő. G. B. Shaw megjegyzése („aki tudja, csinálja, aki nem, az tanítja”), mely mindig is bántott engem, és amely véleményem szerint sajnos kultúránk egyik alap-mítosza lett a pedagógia kapcsán, ezáltal remélhetőleg a feledés homályába merülhet majd.

Az általam ismert, tanárokat és tanulókat egyaránt lázba hozó megbízás-jellegű munkafolyamatok közül talán azt a régi esetet tartanám modellértékűnek, amelyben egy iskola természettudományos szakköre még jóval a NASA szakemberei előtt megtalálta és azonosította az első szovjet Szputnyikot. Gondoljunk erre, ha elcsüggednénk!

Fordította: Szauder Erik



Mielőtt meghalok, meg akarom csinálni!

Almási Gizella⁹

Várkonyi Zoltán az egyik első olyan művész-pedagógus volt Magyarországon, aki ismerte és alkalmazni akarta a drámapedagógiát mint eszközt és mint módszert is. Sőt, ő szervezte meg az első olyan pedagógustovábbképzést, amely a drámapedagógiába való bevezetésről is szólt.

Merész állítások? Vállalom! Fentiekre bizonyítást a Bácskai Miska bácsival töltött néhány óra adott.

Bácskai Mihály: 1929-ben született és 1953 óta tanít Szentesen. „A feleségem kapott egy papirost, hogy Szentesre helyezik, mert a férje ott tanít. Ugyanakkor kaptam én is. Engem is Szentesre helyeztek, mert a feleségem itt tanít.”

Miska bácsi már az első évben megszervezte az azóta országos hírűvé vált szentesi diákszínpadot, mellyel az amatőr mozgalom egyik megújítója lett. A nagy kiugrást, a nagy sikert az amatőr színjátszók 1971-es – Szóljatok szép szavak! címmel meghirdetett – országos versenyén elért első helyezésük jelentette. Egy bábajos, folklór alapú, a népköltészet leány-legény csúfolóiból merítő összeállítást adtak elő Férhó kéne menni címmel. (E dolgozat írója is ott ült a döntőn, a Madách Színház nézőterén – akkor, mint szerkesztő gyakornok –, s jelentő, eget rengető siker volt. Az amatőr színjátszó csoportok ettől kezdve a „szentesi iskolát”, mint az akkori legtehetségesebb, legkreatívabb műhelyt emlegették.)

A tanítás mellett 1960-1974 között az irodalmi színpadok megyei szakfelügyelője, 1974-től 1990-ig pedig a szentesi Horváth Mihály Gimnázium igazgatója volt Miska bácsi, aki ma már nyugdíjasként neveli, tanítja tovább az ifjúságot. Bizony, még 75 évesen is foglalkozik színjátszó csoportokkal, rendez, színjátszó találkozón vesz részt, zsűriztet, szóval dolgozik és dolgozik, hiszen él-hal a munkájáért, a fiatalokért.

Életének legszebb szakasza fűződik Várkonyi Zoltánhoz. „A drámai tagozat mindannyiunk életében a nagy kaland, ami, azt hiszem, semmihez sem hasonlítható.”

Most nézzük, hogyan jut el a drámaosztályok kialakításának elképzeléséhez, tervéhez, Várkonyi Zoltán!

Várkonyinak a Főiskola rektoraként napi gondokkal kellett folyamatosan megküzdenie. Csak példaként két probléma: a fiúkat csak előfelvétellel vehették fel (ez azt jelentette, hogy Várkonyi minden évben katonaságot halasztó engedélyért folyamodó kérelmek sorával bombázta a minisztériumokat, hogy kellő mennyiségű fiúval

⁹ Részlet Almási Gizella (a Színház- és Filmművészeti Egyetemen drámapedagógia szakirányú továbbképzési szakának hallgatója) *Mindig színházat csinált* című szakdolgozatából, mely Várkonyi Zoltán művészetpedagógiai munkásságával foglalkozik.

induljanak az évfolyamok), a színészosztályok igen elavult körülmények között, kevés és szűk teremben tanul-
tak. Mindemellett több, jól képzett színészre lett volna szükség. Hiszen több színház is elkelt volna (akkoriban
még négy-öt új színház indítását tervezték az ország különböző részein). „Szocialista kultúrforradalom” volt
Magyarországon. A színházak zsúfolásig megteltek. A televízió, a rádió, a film egyre több színészt foglalkoz-
tatott. A jó, a „felkapott” színészek közül sokan, sokféle munkát vállaltak s ez bizony meglátszott este a szín-
házban. A Főiskolára jelentkezők közül még a tehetségeseknél is sok alapozó munkát kellett elvégezni a hang-
képzés, beszédtechnika, a mozgás terén. A jelentkezőknek nem voltak megfelelő drámai ismereteik. Nagyon
kevés verset, prózát vagy darabrészletet tudtak könyv nélkül. Tehát meg kell alapozni a színészképzést, lehető-
leg tehermentesítve a Főiskolát. S hol másutt lehetne ezt a leghatékonyabban tenni, ha nem a gimnáziumok-
ban? Csakis a gimnáziumokat tartotta megfelelőnek a képzésre! Egyrészt – gondolta Várkonyi – a főiskolai
színészképzés minősége is sokkal jobb lesz, másrészt mennyiségileg is nyeresre áll a dolog, nem csupán a vég-
zett színészek létszámát, hanem a Főiskola kapacitásának kihasználtságát illetően is. Hiszen akkor nagyon
komolyan szóba került, hogy azok, akik a középiskolákban a színészelőképző osztályokban vettek részt, s leg-
alább jó eredménnyel érettségiztek, valamint a mustrákon (erre még visszatérek!) is jól megfeleltek, egyenesen
a Főiskola második évfolyamán folytathatják tanulmányaikat. Ez volt a Várkonyi elképzelés lényege.¹⁰ Ehhez
kereste a tartalmat és a formát. Egyre többször beszélt különböző színházi fórumokon az elképzeléséről. 1974-
ben egy televíziós riportban hallotta őt terveiről beszélni egy nagy tudású szentesi középiskolai tanár, Bucsány
György. Ő kereste meg a város művelődésügyben akkori első emberét, Oltyán Lajost és Bácskai Mihályt, hogy
jelentkezzenek a Várkonyi elképzelte programra. Miska bácsi (feleségével, Erzsi néniel együtt láttak „vendé-
gül” Szentesen, a gimnázium melletti lakásukban) meséli jóízűen: „Felhívtam akkor a Főiskola egyik vezetőjét,
Vadász urat, és találkozót kértünk Várkonyi Zoltántól, aki nagy meglepetésünkre szinte azonnal kész volt egy
beszélgetésre. A Rákóczi úti épületben már az első találkozón fegyverbarátságot kötöttünk. Várkonyi na-
gyon örült nekünk. Ismerte hírből az iskolát, ami addigra már adott néhány színészt az országnak, például
Gyöngyössy Katalint, hogy ismertebb nevet említsek. Elmondta, hogy Mezei Évával egyezett meg arról, hogy
a budapesti Madách Gimnáziumban indulna még tagozat, valamint a pécsi Nagy Lajos Gimnáziumban tervez-
nek hasonló képzést.¹¹ Később még a város és a gimnázium vezetői is tárgyaltak Várkonyival és a Főiskolával
a terveket illetően. Aztán elvetettük a kockát.” A megvalósulás azonban nem volt egyszerű. Megint Miska bá-
csit idézem: „Valószínűleg senki más nem tudta volna abban az időben ezt a tervet tető alá hozni, csak és kizá-
rólag Várkonyi. Kellott hozzá a tekintélye, a tapasztalata. Nem volt ám könnyű a minisztériumi illetékesek
packázását elviselni, még Várkonyinak sem, pedig vele kevésbé mertek ellenszegülni, mint velünk. Hiába hit-
tük mi ugyanazt, ugyanúgy, az biztos, hogy nem tudtuk volna megcsinálni. A minisztérium semmiképpen nem
akarta ezt a képzési formát bevezetni, főképpen nem a gimnáziumokban, amiknek – hivatalos vélemény szerint
– a fő feladata a felsőoktatásban való részvételre történő felkészítés volt. A másik kifogás az volt, hogy nem
akarnak gyerekszínészképző középiskolákat Magyarországon. Ellenpéldaként neveztek meg angol iskolákat,
ahol gyermekszínészeket képeztek. Várkonyinak segített, hogy abban az időben vezették be a fakultációt és ezt
az elképzelést valahogy sikerült a fakultációba belegyömöszölni. Persze addigra támogató erőként megjelent az
az ismeretanyag is (igen, ez bizony a drámapedagógia megjelenése Magyarországon), melyet Mezei Éva hozott
az angoloktól, s amellyel Várkonyi közeli barátságot kötött. (Magyarország 1976-ban lépett be az Amatőrszín-
játékos Világszövetségébe, ezzel is erősödtek az itthoni nemzetközi kapcsolatok.) Ez azt is jelentette, hogy az
eredeti elképzelés a színészképző osztályokról az idő múlásával lassan és jelentősen változott, mégpedig iro-
dalmi-drámai tagozattá. Persze, mivel azért a színész-előképzés nem felejtődött el, ez nem volt vegytiszta fa-

¹⁰ „A szándék tehát az volna és ennek a nyomait kerestem és találtam meg Angliában, hogy a középiskolában elkezdni az okta-
tást. Tárgyilagosa fordítva. Minden vágyam és a főiskola teljes tanári kara ebben támogat és erről már többször beszéltünk, most
már magasabb szinten is bizonyos segítséget kapunk, hogy létrehozzunk rövid időn belül egy olyan középiskolát Magyarországon,
illetve Budapesten, amely a normális oktatási rend mellett 14 éves kortól 18 éves korig speciális oktatást nyújt, egy ilyen kísérleti
osztály elindításával a tornát, a mozgáskultúrát általában a színház és a színpadi szükségletek irányába fejlesztve, ugyanúgy a be-
szédet. Ez azt jelenti, hogy az irodalomoktatás, zömmel a dráma- és a verstan-történet és a költészet körében forog. Bizonyos más
témákat elhanyagol. Tehát valamelyest változik az elméleti oktatás is ehhez képest, és azután az ebből az ott végző 35-40 tagú osz-
tályból a tehetségesebbeket nem három fölvételivel, hanem egy ilyen együlékes egyetemi fölvételivel venné föl a főiskola, ezek
nem négy évet tanulnának a főiskolán, csak hármat...” – elmondta Várkonyi Zoltán a Magyar Rádió Kossuth adóján 1971. október
16-án, 17.07-től sugárzott Színházi Magazin című műsorban. A riportert Vitray Tamás volt.

¹¹ „– Utánpótlásra, említettük az elején, hogy nagy szükség van. Ennek egyik dokumentuma éppen az Élet és Irodalom című lap-
ban jelent meg, egy nyilatkozat. A pécsi színház igazgatója és főrendezője arról beszél ebben a nyilatkozatban, hogy a Főiskola,
idézem őket, „...általában jól felkészült fiatalokat indít a pályára, csak keveset. Talán ideje lenne egy másik színészképző intéz-
ményről is gondoskodni. Várkonyi Zoltán nagyszerű ötlete, egy színészképző középiskola létrehozása, az jó lenne. Városunk, írják,
mondják a pécsiek, boldogan adna helyet, épületet és kollégiumot a színész középiskolának. Pécs tehát jelentkezett...” – elhangzott
a Magyar Rádió Kossuth adóján 1975. március 31-én 17.05-től, egy Várkonyi Zoltánnal készült riportban.

kultáció, de legalább rá lehetett fogni. Én ma már hiszem, hogy Mezei Éva az angol drámapedagógiai tapasztalatával sok mindent adott Várkonyinak a végső tervezésben. Ez annál inkább valószínű, mivel Mezei Éva készítette az első tanterveket. Később a sajátunkét már én készítettem.”

S mint a mesében: teltek-múltak az évek, s egyszer csak megtörtént a csoda! A beadott elképzeléseket a minisztériumban engedélyezték. 1978 őszén elindulhattak az első irodalmi-drámai tagozat elnevezést kapott osztályok, az előzőekben már említett három iskolában, tehát Budapesten a Madách Gimnáziumban, Szentesen a Horváth Mihály Gimnáziumban és Pécsen a Nagy Lajos Gimnáziumban. (Azt csak zárójelben jegyzem meg, hogy veszteség az is – a dolgozat írására való készüléskor sok hasonló problémára bukkantam –, hogy az akkori iratok gyakorlatilag fellelhetetlenek.) „1978 nyarának a vége felé – meséli tovább emlékeit a Bácskai házaspár – felhívtak bennünket Budapestre, a Főiskolára. A három iskola leendő tagozatos osztályainak osztályfőnökeit, a magyartanárokat, az énektanárokat és a testnevelő tanárokat is. Várkonyi egy többnapos (később kiderült, két napról volt szó) továbbképzést szervezett nekünk arról, hogy mi mindenben kellene változtatnunk a módszereinken, hogyan alakítsuk a tananyagot stb. (Miska bácsi és Erzsébet néni az 1978-ban készített, kézzel írott, jegyzetek alapján idézték fel a Várkonyi-féle pedagógus továbbképzés programját).

„Az első napon Várkonyi Zoltán avatta be elképzeléseibe, terveibe a jelenlévőket. Azzal kezdte, hogy szeretne egy félreértést végleg eloszlatni: nem gyerekszínházról van szó. Cél: a művésznevelés!¹² Olyan tanulókat kell felvenni, akik nagyon szeretik és tudják az irodalmat, s továbbra is elsőrendű feladat az irodalom értésére, az irodalom szeretetére való nevelés. Kiemelte a memoritert fontosságát. Elmondta, hogy milyen gondokkal küzdenek e téren a Főiskolán, mivel abban az időben a középiskolákban jelentősen csökkentették a memoriterek számát. A Főiskolán a végzősöknek követelmény egy kb. 45-50 perces (versekből, prózákból szerkesztett) anyag elsajátítása és előadása, itt a középiskolákban elegendő lesz a 30 percnél nagyobb terjedelemből is. Ennyi engedményt adunk – mondta Várkonyi és nevetett. Vékonyban legyen a színház történet, a drámatörténet, tanítsuk meg őket darabot olvasni, vigyük őket a lehetőséghez képest sokat színházba! Megígérte, hogy a Vig-színházban mindig szeretettel fogadja az osztályokat, s be is tartotta. Mi Szentesről még a halála után is voltunk a színházában. Azt kérte, hogy a gyerekeink tanuljanak idegen nyelveket, elsősorban angolt és orosz, mivel ezen a két nyelven olvashatják a drámairodalom remekait és a szakirodalmat is. A három iskolából (tehát egy évfolyamon három osztályból) szeretne egy osztályt indítani a Főiskolán. Azt remélte a gimnáziumi előképzéstől, hogy a Főiskolán sok idő felszabadulna, elsősorban az elméleti képzésből, amit a gyakorlati munkára használnának. Hangsúlyozta a kreatív játékok fontosságát, azt, hogy fel kell ébreszteni a gyerekek fantáziáját és ezeknek a kreatív játékoknak a rabjává kell tenni a gyerekeket. S akkor jó a kreatív játék, ha játszva, boldogan oldják meg a feladatokat. Ha ilyen kreatív feladatokkal látjuk el őket, akkor jobban kézben tarthatók. A gyerekek igénybevételével kapcsolatban felhívta a figyelmünket arra, nehogy túlzott fizikai túlterhelésnek tegyük ki a gyerekeket. A figyelem szerinte a legfontosabb tényezők egyike. Lejátszotta velünk „Az első 24 délután” első órájának bevezető szakaszát.¹³ Éppen úgy nem figyeltünk eléggé, mint a főiskolás tanítványai nem szoktak. A figyelmet lehet és kell tanulni, mondta, a figyelem különböző köreiből meg kell tanítanunk a gyerekeket és különösen az osztott figyelemre. Egyszerre csináljanak két-háromféle dolgot, persze fokozatosan nehezedő feladatokat. Például egyszerű, rövid verset mond és közben a társak által diktált szavakat írja fel táblára. Egyre bonyolultabb feladatokat kell kitalálnunk, a beszédet a zenével, énekkel, mozgással kombinálva. Nagyon fontosak a helyzetgyakorlatok. Először csak bejön valaki egy ajtón és kimegy egy másikon. Ha ezt már „hitelesítettük”, akkor lehet hozzáadni különféle tartalmakat. Lehet a téma, hogy „elkésél”, vagy „üldöznek”, vagy „te üldözöd a macskát, el akarod kapni”, és még ezerféle dolog, de mindig olyan, ami a gyerek fantáziáját megmozgatja. Tehát soha sem szabad feledni az életkori sajátosságokat. Viola Spolin¹⁴ könyvét aján-

¹² Ezt Várkonyi Zoltán mondja 1978-ban. Később a tagozat munkáját Bácskai Mihály így határozta meg: „Tagozatunk nem művészképző, nem művészetet tanítunk, hiszen legfeljebb technikát lehet tanítani, de művészetet nem, azt hagyni kell szabadon szárnyalni. Tagozatunk normális emberképző, mert farag, mert alakít. Ha megáll a gyermek az úton, picit megpöccintjük és máris gurul tovább.”

¹³ „Az első 24 délután”. Írta Várkonyi Zoltán. A százéves színésziskola. Magvető Kiadó, 1964.

¹⁴ „Viola Spolinval együtt valljuk, hogy mindenki tud játszani, improvizálni. Ezt mindig a kurzus elején célszerű tudatosítani a hallgatókban-részvevőkben, eloszlatni az aggályt, hogy valamiféle olyan gyakorlatokra vállalkoztak, amikhez tehetség kell. Valójában az itt megkívánt tehetség a személyek nagy nyitottsága és befogadókészsége a tapasztalással szemben. Ebből a beállítottságból a személyiség temérdek rejtett képessége életre hívható. A tapasztalás a körülményekbe való behatolás, organikus azonosulás, szellemi, fizika és intuitív szinten egyaránt.” – folytatja Spolin. A helyzet felismerésében igen fontosnak tartja az intuíción, mely egyáltalán nem misztikus természetű. Vannak pillanatok, amikor képesek vagyunk meghaladni a hétköznapi agyat s hirtelen „felszabadítjuk magunkban a szellemet. Amikor ilyen intuitív módon történik a reagálás a tapasztalatra, amikor a személyiség a szűk intellektuális síkon túl is funkcionál, akkor nyitott igazán a tanulásra.” A felszabadult cselekvés és átértékelés személyes szabadság pillanatainak kedvező légkör megteremtése, a bevezető fázis célja. A csoportnak lazának, oldottnak, befogadónak kell lennie. A pszichodráma csoporttól eltérően nem a kezdeti szorongások, nem az egyéni és csoportellenállás oldása a célnak megfelelő módszer, hanem a

lotta figyelmünkbe. Hogy módszertanilag is nagyon tanulságos és kiválóan használható játékok vannak benne. (Tessék csak figyelni! A magyar drámapedagógia szerintem eddig nem tudta, hogy Várkonyi – már 1978-ban! – olvasta, ismerte és propagálta a drámapedagógiai szakirodalom egyik alapművét. Viola Spolin „Improvisation for the Theater”¹⁵ című könyve az improvizációról, az imprós technikákról nem csupán a drámapedagógia egyik „a must have book”-ja, de színházi, televíziós és filmes színészek, rendezők, tanárok, írók legalább három generációját tréningezte, persze kevésbé itthon, mint angol nyelvterületen. Magyarországon egyébként még mindig nem kapható, viszont az Interneten ma is megrendelhető, akárcsak a Spolin-gyakorlatok kazettái, vagy CD-i sőt kurzusokra is beiratkozhatunk.) Várkonyi arra bízott minket, hogy minél több játékot mi magunk találjunk ki, hiszen valljuk meg, kevesen beszélünk – pláne jól! – idegen nyelvet, a magyar szakirodalom pedig a szűkösnél is szűkösebb volt. Az sem baj, ha a gyerekek találnak ki játékokat, ne érezzük tekintélyünk elvesztésnek ha ez előfordul, ellenkezőleg, dicsérjük és, ha jók a játékok: használjuk! Nagyon fontos a gyerekek mozgása. Olyan tréningeket kell összeállítani, melyek először a gyerek állóképességét növelik. Fel kell szabadítani a mozgást! Nem izompacsirtákra van szükség. Hajlékony, mozgékony, megállni, elindulni tudó emberek kelljenek. Úgy tűnt, vesszőparipája az, amit úgy hívott: „kell egy kis akrobatika”. Jó, ha megtanulnak dzsúdózni. Meg kell tanítani a lazítást! A lazaság alapkövetelmény. (A szerkesztő megjegyzése: Verebes István mesélte, hogy néha, amikor elment mellettük a folyosón Várkonyi, a legváratlanabb pillanatokban megfogta a karjukat és megemelte, majd visszajéjtette. Azt nézte, mennyire merevek, mert szerinte mereven nem lehet dolgozni.) Össze kell törni a gyerekek fizikumát, azután újra felépíteni. Nem szabad felvenni olyan gyerekeket, akiket felmentettek tornából. A mozgással kapcsolatos munkatervet a testnevelő tanároknak kellett kidolgozni, ez persze nekik is új feladat volt. Nagy kedvvel indultak ők is. Különösen azért, mert Várkonyi állandó segítséget ígért a Főiskoláról. A tanárokat bármikor szeretettel látták bennünket órákon, próbákon vagy előadásokon. Az énektanárunk például heteken át rendszeresen feljárt órákat nézni, majd még a kottákat is a Főiskoláról hozva szinte az egész hangképzést, énekképzést a Főiskolán látottak, tapasztaltak alapján csinálta. Én magam a drámatörténeti előadásokat látogattam, majd rendezőhallgatók próbáin vettem részt. A gyerekekkel együtt pedig rendszeresen megnéztük a vizsgaelőadásokat. Várkonyi azt javasolta, hogy az utolsó éves rendezőhallgatókat alkalmazzuk tanársegédként, ennek a Főiskolai képzés is csak hasznát látná. Emlegetett egy embert a szolnoki színházból, Kerényi Imrét. Nagyon szenvedélyes pedagógusnak tartotta, akitől, fiatal kora dacára, sokat lehet tanulni. Az iskoláknak teljes szabadságot hagynak, de szeretnék, ha folyamatosan konzultálnánk a Főiskolával. A munka eredményességét a mustrákon mérnék le (ígértem, visszatérünk a must-ra kérdésére). Először azt tervezték, hogy félévenként tartanának mustrát, amiken a Főiskola tanárai is megjelennek. Ezekkel a mustrákkal lehetne megvizsgálni, ezeken a mustrákon¹⁶ lehetne látni a gyerekek fejlődését. Várkonyi halála után már nem egészen úgy mentek a dolgok, ahogy ő elképzelte. Egyre kevesebb tanár jött le hozzánk, még legtöbbször Montágh Imre volt itt. A mustra azért megmaradt, ez is egyike Várkonyi „találmányainak”. Ezen az ún. továbbképzésen beszélt a felvételi gyakorlat kialakításáról. Első a fizikai alkalmasság, el kell küldeni a gyerekeket EKG-ra, gégeszetre, szemészetre és gerincvizsgálatot is kell kérni. A mai napig megnézik a mozgásképességet, az ügyességet, a mozgásfantáziát. Vizsgálják a ritmusérzékét, jó, ha van valamilyen zenei előképzettsége a jelölteknek. Énekelniük kell egy választott dalt vagy népdalt, hogy meggyőződjenek hallásukról, hangszínükről. Prózáat vagy verset mondanak, s ekkor lehet megfigyelni beszédképességüket, a hangképzést, artikulációt, hangszínt, értelmezést, az előadói készséget. Várkonyihoz híven a kreativitást is mérik. Az írásbeli vizsgán fantasztikus hangzású címekből lehet választani, s kell a témáról fogalmazást írni. Ezzel a feladattal fantázián, kreativitáson kívül természetesen a helyesírást, a kifejezőképességet, az intelligenciát is felmérik. A felvételikén az egyik legfontosabb feladat a kreatív játék. A felvételizőnek szerepbe kell lépni, helyzetgyakorlatot mutatnak be.” A Bácskai házaspár kedves emlékeket őriz az első felvételizőről, melyről

személyes szabadság megteremtése. „Hogy játszani tudjunk, előbb szabadnak kell érezni magunkat. Fontos, hogy a körülöttünk lévő világ részévé váljunk, azt tapintva, látva, érezve, ízelve és szagolva valóságossá tegyük. Tulajdonképpen a környezettel való közvetlen kontaktus az, amire törekszünk. A személyes szabadság megteremtése elvezet a tapasztalathoz, az én tudatosításhoz és az önkifejezéshez.” Dr. Lőrincz Jenő: Játék, drámajáték és a nevelés – Arisztotelészről napjainkig. Drámapedagógiai Magazin, 1992. május

¹⁵ Viola Spolin: Improvisation for the Theater. Northwestern University Press, 1963.

¹⁶ „Március végén tartja a tagozat az ún. „mustra-gálát”. Ez egy szülői értekezlettel egybekötött drámais nap: a szülők, a barátok és a többi évfolyam előtt a kiválóan mustrázók léphetnek fel legkitűnőbb produkciójukkal, illetve az eddigre lezajlott fesztiválok (közülük idegen nyelvű színjátszó fesztiválok) nagy sikerrel szerepelt darabjai láthatóak. Hagyomány, hogy a mustra-gálán a végzős irodalmi-drámai tagozatos osztály négy évének legnagyobb szabású produkciójával lép fel. Májusban újabb mustra-gálát tart a tagozat, ezen már a nagyobb nyilvánosságnak, Szentés közönségének mutatkoznak be a legjobb diákok és produkciók.” Részlet Matos Ibo-lya szakdolgozatából: A szentesi Horváth Mihály Gimnázium története, különös tekintettel az irodalmi-drámai tagozat 1978-2000 közötti történetére. Megjelent az „50-25 Diákszínpad, Horváth Mihály Gimnázium, 1953-2003, Irodalmi-drámai osztály, Horváth Mihály Gimnázium, 1978-2003” című kiadványban Szentesen, 2003-ban.

Matos Ibolya így ír a szakdolgozatában: „Az első irodalmi-drámais felvételi sajátosan alakult. A meghirdetés ugyanis ellentmondásosra sikerült. A túljelentkezéstől való aggodalom miatt csak öt nappal a jelentkezési határidő előtt jelent meg tájékoztató a Művelődési Közlönyben, így a 30-30 helyre Budapesten 52 fő, Pécsen 40, Szentesen 33 jelentkezett.” Bácskai Erzsébet meséli: „Itt ült a gimnáziumi tornaterem padlóján, a gyerekek között Montágh Imre és mosolyogva mondta nekünk: 'Vegetek fel mindet, tehetségesek!' Hát felvettük. Az ország minden részéről jöttek, egyetlen szentesi gyerek sem volt ebben az osztályban.”

E rövid kitérő után visszatérünk a Várkonyi Zoltán vezette továbbképzéshez. Miska bácsi alaposan nézi át a jegyzeteket, nehogy kimaradjon valami. „Várkonyi felhívta a figyelmünket arra, hogy a gyerekek biztosan rivalizálnak majd egymással, és megszületik az irigység, a gonoszság a gyerekek között. Éppen ezért soha se 'színészkedésre', a spilázás szót is használta, ne 'spilázásra' neveljük a gyerekeket. Nyilván a mesterkéeltségre utalt a német játszani igéből kreált szóval. Maradjon a gyerekekben 'játékosság'. Ők sem engedik az első és másodéveseket a Főiskolán kívül játszani. Az őszinteség legyen a mérce! Próbáljuk meggyőzni a gyerekeket, hogy játék, társasjáték amit csinálnak és segítsenek egymásnak! Ne engedjék a tanárok, hogy a rossz szokásokat vegyék át a színházból, a színháztól! Egyébként Várkonyi valamennyiünkkel külön-külön is hosszan elbeszélgetett. Láthatóan ismerni akart bennünket. Mesélt ő is magáról, a családjáról, sőt jókat nevetve mesélte a pletykát a helikopter vásárlásáról. Várkonyi után a minisztérium képviselője (Miska bácsi bizonytalan a miniszteriális elvtárs nevét illetően) üdvözölte a tanárokat, s a minisztérium nevében sok sikert kívánt a vállalkozáshoz. A továbbképzés programjában Hegedűs Géza következett volna, de ott helyben váratlanul kiderült, hogy nem tudta szabaddá tenni magát. Géza bácsit bár később ismertük meg, azért gyakran jött el hozzánk, mindig nagyon érdekes, élvezetes volt a találkozásunk.

Mezei Éva egy hosszabb előadással tartott. Ő éppen a továbbképzést megelőzően érkezett haza az angoloktól, egészen friss ismeretekkel a drámapedagógia tárgyköréből. Kiemelte a kreativitás fontosságát, a személyiségfejlesztésben játszott meghatározó szerepét. Három alapvető fogalmazzott meg, az egyik a fogékonyság, a személyiség és a gondolkodás nyíltsága; a nyitottság, a rugalmasság, az alkalmazkodóképesség megteremtése. A másik az eredetiség, originalitás (divergens gondolkodásmód). Új összefüggésrendszer felfedezésére kell törekedni, mely a kreatív gondolkodásmóddal szintetizál. A harmadik a rácsodálkozás képessége. Egyszerre legyen része a gyerekeknek a rácsodálkozásban és az elmélyülésben, s akkor feltámad a vágy a kivitelezésre.

Mezei Éva ezután a személyiségtípusokról beszélt. Inkább problémás eseteket hozott fel példaként. Elmondta, vigyázni kell az idegileg kiegyensúlyozatlan, a nyílt, de merev és rossz alkalmazkodóképességű, a gyors reakciójú ingerlékeny, a pánikos, az erős éntudattal, viszont csekély én ismerettel rendelkező személyiségekkel. Kik jönnek ide? – tette fel a kérdést Mezei Éva. Az érzékenyek, ami egyébként munkaeszköz is. A jó értelemben magamutogatók. Az expresszív módon kreatívak. Ekkor Éva elővett egy ceruzát és megmutatta, hogy mi mindent lehet abban látni – például lázmérőt, fésűt, mozdonyt, fűrőt –, mit lehet hozzáérteni. Nekünk felnőtteknek ez nem is ment könnyen. Utalt arra, ami Várkonyi vesszőparipája is volt, hogy minél korábban kell ezt a kreatív gondolkodásmódot elsajátíttatni, annál könnyebb és annál inkább megtérül a befektetett munka az évek során. Az első évben fűtőlünk kell az egyéni képességekre, a hangsúlyt a csoportmunkára kell tennünk. Az időt rendkívül tudatosan kell felhasználni a hiányok pótlására, az elmélyülésre, a kitartás, az együttműködés, a szorgalom fejlesztésére.

Kollektivitásra kell nevelni az ún. társulati élet előtt. Ezután Éva gyakorlatokat, játékokat mondott el és mutatott meg. Csoportépítő, koncentrációs, érzékszervi (látás, hallás, szaglás, ízlelés, tapintás), állat utánzási (ijedt nyuszi, álmos madár, nyalakodó medve, pihenő oroszlán család, szúnyogot leső békák), tárgy-metamorfózis, kapcsolatfelvételre alkalmas páros gyakorlatokat, játékokat ismertünk meg. Ez akkor nagyon hasznos volt, hiszen nem tudtuk, mi a drámajáték. Ezután Mezei Éva beszámolt a Csehszlovákiában tett tapasztalatszerző útjáról, arról, hogy ott hogyan használják a drámajátékokat. Ő is beszélt Spolinról, az improvizáció fontos szerepéről. Szerinte meg kell tanítanunk a gyerekeket bemutatkozni, hogyan kell beszélni magunkról: a jellemző személyiségjegyekről mívesen kell tudni beszélni. Tudjanak rövid beszédeket tartani különböző témákban is. Szerinte az is jó gyakorlat, hogy az osztály számára fontos történeteket el kell játszani, de mindig mással, mint akivel megesett. Idegen nyelvet kell tanulni. A mozgással kapcsolatos gyakorlatokat, játékokat is fontosnak tartotta. Először tudatosítsuk a saját, majd a másik test élményét. Például le vagyok ragasztva a földre, fel kell magamat szedni, egy másik embert kell felszednem, ülősztrájkból szednek fel, egy ember egy embert, egy ember több embert, több ember egyet. Felemelni, húzni, vállra venni a másik testet. Éva azt mondta, hogy ne féljünk korrigálni, azt kell! De emberi szóval. Szituációs gyakorlatok: gyűjtögető ősembercsalád, egy nap a pigmeusok körében. Soha ne „alakítson” (Emlékezzünk! Várkonyi is ezt kéri: „Ne spilázzon!”), utánozzon – ne „alakítsa” a macskát, hanem mutassa, hogy jár a macska, és legyen őszinte. Tulajdonképpen Évától egy játék-példatárat kaptunk, tőle hallottuk a halandzsabeszéd, az előre megadott szövegű vita, a „reklámot csinálók” játékokat. Ezek akkor – az előzőekben már említett gyakorlatokkal, játékokkal

együtt – abszolút újdonságok voltak, még nem ismertük, nem használtuk ezt a formát, ma már a hazai szakkönyveknek köszönhetően sokkal könnyebb dolgunk van.¹⁷ Ajánlotta, hogy legyenek manuális foglalkozások is, csináljunk együtt maszkot, rajzoljuk, fessük meg együtt a plakátot, fogalmazzuk együtt a hirdetés szövegét.

Montágh Imre következett. (Miska bácsi és Erzsi néni szerint felejthetetlen élmény volt számukra a Montágh-előadás.) „A gyereket színészkedésre tilos nevelnünk!” – ezzel kezdte. Mi rendszeresen jártunk a tanfolyamaira Balatonalmádiba, ahol akkor még megvolt a továbbképzési ház. Ezúttal is hallottunk egy keveset a kommunikációelmélet alapjairól. Majd a hangadás, artikuláció, a beszédtechnika, a művészi beszéd alapfogalmai következtek. Az elméleti alapok ismertetése után játszott is a jelenlévőkkel. Mondott egy kérdést, például „Ez neked bableves?”, s ezt tagadni kellett egy szóval. Mondani csak azt lehetett, hogy „Nem”, míg per sze a szó mellett ott kellett lennie a metakommunikációnak is, különféle tartalmakat lehetett vele közvetíteni. Nem volt szívbajos, mindenki sorra került, s ha nem talált őszinte választ, „hamis, hamis”, mondogatta. Azután adott egy mondatot: „Ez kellett nekem!”, s ezt kellett nekünk különféle jelentéstartalommal mondani. Montágh Imre elhozta a készülő könyve jegyzeteit, s azok használatához adott tanácsot. Az is érdekes, hogy a beszédtechnikát már képzett logopédusok tanították az első osztályokban is, a mi logopédusunk éppen Montágh Imrénél végzett.

„Takács Lászlóné az ének tanításához adott segítséget” – folytatja Miska bácsi. „Szintén kreatív zenei játékokat, ritmusgyakorlatokat mutatott, de mint már említettem, vele nagyon szoros kapcsolatot alakított ki a mi énektanárunk, és ez az együttműködés igazán gyümölcsöző volt. Az irodalom- és drámatörténeti előadás bár elmaradt, Hegedűs Géza később rendszeresen egyeztetett velünk.”

A kétnapos továbbképzés emlékeinek felidézése után az első irodalmi-drámai osztályok további sorsáról beszélgettünk. Ugyanis alig indultak el az osztályok, máris támadások kereszttüzébe kerültek. Pécsen és a Madách Gimnáziumban négy év után meg is szűnt ez a fakultáció. Miska bácsi emlékszik rá, hogy a pesti diákokkal nagyon nehéz volt, statisztálni mentek, nem tanultak, matematikából botrányos volt a teljesítményük. „1979-ben a budapesti Vörösmarty Gimnáziumban is elindult a fakultáció. Ők a Csongor és Tünde előadásukkal jöttek el hozzánk tapasztalatcserére.” Miért támadták ezt a képzési formát? Nem hitték el, hogy meg lehet látni a tehetséget 14 éves korban. Tönkre mennek a gyerekek, mert elhiszik, hogy tehetségesek, holott az idő az ellenkezőjét igazolja. „Tragédia volt, hogy Várkonyi az indulást követően meghalt.” – meséli Miska bácsi. „Senki nem folytatta azt, amit ő elkezdett, e tekintetben senki sem állt a helyére. Az ügyünk magára maradt. Már a második tanévben be akarta szüntetni a minisztérium a fakultációt. Már a jelentkezések idején közölték, hogy csak kísérletnek szánták a fakultáció beindítását. Mikor ezt a hírt megkaptuk, éppen itt járt nálunk a szolnoki rádiótól – most Békéscsabán van – Cseh Éva. Tanúja volt annak is, hogy egy szülő érdeklődött a jelentkezés feltételeiről. Érdekelte a téma, felment a minisztériumba és az illetékes elvtárral riportot készített arról, hogy lesz-e jövője a Várkonyi kezdeményezésnek. A riportban elhangzott válasz olyan vitára ingerlő volt, hogy a szerkesztő bemutatta Mester Ákosnak, aki lehozta az anyagot a 168 óra című műsorában. Ezt követően a minisztérium hamarosan engedélyezte a fakultáció működését – sőt újabbak is indultak –, s úgy tudjuk, az a bizonyos illetékes elvtárs ebbe belebukott. Azóta nem kellett kérvényezni a működést, s ma már irodalmi-drámai tagozat a hivatalos elnevezés.” Kérdezem Miska bácsit, mennyire őrzik Várkonyi emlékét? „Én, ha a tagozat indulásáról beszélek, mindig elmondom, hogy ez a képzési forma neki köszönheti a létét. De hát az idő múlik, egyre kevesebben vagyunk, akik vele együtt dolgoztunk.” „Emlékszem – mondja Erzsi néni –, azt mesélte, az az ő utolsó érve a minisztériumi vitákon, hogy „Mielőtt meghalok, meg akarom csinálni!”. Így mondta.

„Halála után huszonhárom évvel még mindig hat szelleme. Kevésbé a színházában. Kevésbé tanítványai-ban. Legkevésbé talán a főiskolán, melynek rektora volt. Várkonyi találta ki a főiskola meghosszabbítását: a színházi gimnáziumi osztályok meghonosítását. A hivataloktól kitaposott színházi tanítás elfonnyadt több gimnáziumban. Bácskai Mihály keze alól azonban Szentesen egész színházi had indult el. Színészek, rendezők, színházi emberek vagy csak színházért érdeklődő emberek. Bennük él ma is a kilencvenéves Várkonyi Zoltán.”¹⁸ A Molnár Gál Péter által írott gondolat aktualitásán az elmúlt két esztendő semmit sem változtatott.

Köszönöm Bácskai Mihálynak és feleségének, Erzsi néninek a beszélgetést. Köszönöm, hogy segítségükkel emlékezhettünk Várkonyi Zoltánra, halálának 25. évfordulóján.



¹⁷ Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába. Helikon Kiadó 1999.

¹⁸ Molnár Gál Péter: Várkonyi Zoltán. Népszabadság, 2002. május 11.

Játékok gyerekeknek

– II. Országos Gyermekszínházi Szemle –

Sándor L. István

A cikk első részét A szabadcsapatok győzelme az intézmények felett címmel a DPM előző számában közöltük.

A Marczibányi Téri Művelődési Központban működő Gyermekszínházak Háza 2003. május 12-16. között rendezte meg országos fesztiválját, amelyen a gyerekeknek játszó társulatok igen széles skálája képviseltette magát. Hivatásos kőszínházak éppúgy szerepeltek, mint alternatív együttesek, önkormányzati fenntartású báb-színházak éppúgy felléptek, mint struktúrára kívül működő bábegyüttesek. A színvonalas találkozó – amelyen rendszeresek voltak a szakmai beszélgetések – számos kérdést vetett fel. Az alábbiakban ezek közül emelünk ki néhányat – a kifejtés bővebb igénye nélkül, inkább csak problémafelvetésként. Olyan kérdések azonban ezek, amelyek a mai magyar gyermekszínházak neuralgikus pontjaira irányíthatják a figyelmet.

Róluk szól a játék?

A gyerekszínházakkal kapcsolatos egyik nagy vitakérdés, hogy varázslatot kell-e adni a gyerekeknek, mesehősök történetét kell-e megjeleníteni, vagy lehet a műfajon keresztül a gyerekkor problémáiról beszélni, azokról a kérdésekről, ahogyan a gyermeki nézőpontból látszódik a világ. Azaz szólhat-e magáról a közönségről (az ő életkoruknak megfelelő csoportokról, a velük azonos életkorú egyénekről) a játék?

A Kolibri Színház az utóbbi időben határozott módon törekszik erre is. Több olyan előadást mutattak be (a tavalyelőtti évadban az *Elvis, a bajfácánt*, az ideiben a *Médea gyermekeit*), amely a gyerekek világlátását, problémaérzékenységét állította a középpontba. Ebbe a sorba illeszkedik a fesztiválon játszott *A mi fiunk* című előadás is, amely a felnőtté válás kérdéseiről beszél a középiskolás közönségnek. Az apropót mindehhez egy eltűnt kamasz keresése adja. Nem lehet pontosan tudni, hogy elszökött-e otthonról, fellázadt-e édesanyja nevelése ellen vagy baja esett, esetleg bűntény áldozat lett. Ugyanígy kérdés tárgya az is, hogy a gyermekét egyedül nevelő anya jól szerette-e a gyermekét, kellő érzékenységgel nevelte-e őt vagy a mindennapi hajszában elfásulva még elég figyelmet sem tudott neki adni. Egyáltalán mi történt köztük? Hogyan alakult, hol romlott el, siklott kényszerpályára szülő és gyerek viszonya? Csupa olyan kérdéstről van szó, amelyek egy életre képesek meghatározni egy ember sorsát. Ezért érdemes újból és újból felvetni ezeket a problémákat, de úgy, hogy ne közhelyes általánosságként, hanem valóban megválaszolható kérdésként hassanak, amelyre mindenki maga keresheti meg a csak rá érvényes megközelítéseket.

A Kolibri előadása nagyon fontos problémákat vet föl, de nem igazán jól kérdez. Ebben nagyrészt az előadás alapjául szolgáló darab a hibás. A szöveget jegyző Sera Moore Williams maga is egy angliai utazó kis társulat tagja, amely a középiskolákat járva mutatja be kamaszokról szóló előadásait. Ebben a művében azonban mintha az érdekességek hajszolása maga alá gyűrné a pontos és elmélyült problémafelvetést. Ez mind a téma kibontására, mind a megjelenítésének módjára vonatkozik. A történet szinte enciklopédikus teljességgel sorolja a kamaszokra leselkedő veszélyeket (a bűnözéstől kezdve a homoszexualitáson és a pedofilián át egészen a kábítószerhez), így annyi témát vet föl, hogy igazán egy kérdésnek sem tud a nyomába eredni. Mint ha csupán azt állítaná az előadás: „ez van”, de nem kérdezi meg, hogy miért van mindez, miért alakulnak így a kapcsolatok, sorsok, s mit lehetne tenni ebben a helyzetben.

De nem segít a problémák körüljárásában a választott színházi forma sem. A darab középpontjában ugyanis egy nyomozó áll, aki az eltűnt fiút keresi, de ez a „krimiszál” inkább eltereli a figyelmet az alapproblémáról, s nem segíti kibontani, megérteni azt. Azáltal sem, hogy az előadás előrehaladtával újabb rejtéllyel teszi még bonyolultabbá az alaphelyzetet: lassan egyre erősebbé válik a sejtés, hogy a megtalált, majd az otthonába visszatérő fiúval nem stimmel valami. Fokozatosan kiderül, hogy nem is ő az, akit kerestek. Ő csak eljuttassa az elveszett kortársa szerepét. Otthontalanságában ezzel a kegyes hazugsággal szeretett volna magának otthont találni. Ezek a „krimi elemek” azonban nemcsak fölöslegesek, hanem rendkívül zavaróak is, ugyanis nemcsak elterelik az alapkérdésről a figyelmet (mi is történt anya és fia között, min múltott a kapcsolatuk, hol rontották el a viszonyukat?), hanem lehetetlenné is teszik ennek megválaszolását.

Tovább bonyolítja az alapképletet a színház a színházban játék is: a szereplőkről sorra kiderül, hogy nem azonosak a szerepükkel, ők csak színészek, akik saját életük problémáit, érzéseit, indulatait is beleviszik a játékba. Ez egyrészt újabb és újabb témákat vet fel (tovább erősítve a darab „probléma-enciklopédia” jellegét), másrészt állandó kizökkenéseket, szerepből és játékból való kilépéseket, illetve visszalépéseket teremt. Ennek

kettős következménye van: egyrészt mindvégig fenn tudja tartani az előadás az érdekességét, másrészt azonban nem szolgál a nézőknek olyan világosan körülhatárolt, a játék által plasztikussá tett életanyaggal, amelyet önmagukra tudnak vonatkoztatni és saját életük problémájaként tudnak továbbgondolni. Ezért érzem problematikusnak – sőt a kitűzött célt paradox módon épp a visszájára fordító – előadásnak a Kolibri bemutatóját. Azt az érzést teremti ugyanis, hogy magukról a kamaszokról szól a játék, miközben mindaz, amit felvet, csak általánosságokban igaz, és nem egy konkrét sors átélhető, újragondolható viszonyai között. Így nem teremti meg az önmagunkra kérdésés kényszerét sem. A túlbonyolított alapképleten a korrekt rendezés (Horváth Péter) és az odaadó színészi játék sem képes segíteni. (Különösen Tóth József önironikus nyomozója és Szanitter Dávid frusztráltan szenvedélyes Owenje emlékezetes.)

Hasonlóképpen a túlírt alapanyag és a túlbonyolított színházi helyzet feszíti szét a Káva Kulturális Műhely előadásának kereteit, s fordítja némileg az ellenkezőjére az eredeti szándékot. A kiindulópont itt is az volt, hogy magukról a nézőkről szóljon a játék. Az *Istenek ajándéka* című előadás (író-rendező: Romankovics Edit) három tíz év körüli gyerekről szól, akik egy falu széli bunkerben találkoznak rendszeresen: játszanak, beszélgetnek, barátkoznak és veszekednek. És közben készülnek egy színházi előadásra, amelyet a falu lakóinak fognak bemutatni. Így két szálon fut a történet: egyrészt látjuk a két falusi fiú és a városból nyaralni jött lány kapcsolatának alakulását (főleg státuszharcaikat és a szerelemmel való ártatlan ismerkedésüket), másrészt követhetjük az előadásuk főpróbáját, amely egy szerencsétlen sorsú mesehős vándorlását, boldogságkeresését ábrázolja.

Úgy tűnik, hogy külön-külön mindkét szál izgalmas alapanyag lehetne. Az előbbi többek között azért, mert arról a korosztályról szól, amelyik nézi az előadást, az utóbbi azért, mert olyan szabadon kezeli a mítoszt, mint ahogy a mesekorszakot épp a minap odahagyó kiskamasz táncol el a megszokott történetektől. Néhány éve még változatlanul szerette őket napról napra újra hallani. Mostanra azonban már kezd felszabadulni a maga történetmesélő fantáziája is, így kezdi a saját képére formálni a korábbi meséket. A Káva előadásában azonban nem igazán ér össze a két réteg, egyik nem folytatja a másikat, a három gyerek kapcsolatának kérdéseire nem igazán válaszol a mitikus történet, az eljátszott mese visszamenőlegesen nem értelmezi a kiskamaszok sorsát (amelyben egyébként is túl sok a színező motívum, ami viselkedésük megértéséhez nem visz közelebb). Azaz az derül ki az előadásból, hogy a két szálnak nincs igazán szüksége egymásra. Külön-külön önállóbb-gazdagabb életet élhetne mindkettő. Különösen a betétdarab kibontása lenne érdekes, hisz itt az író-rendező valóban izgalmasan új fénytörésben alkalmazza a mítoszokból, mesékből ismerős motívumokat. A kerettörténet viszont túlságosan is az általánosság szintjén mozog, kevés benne az eredeti kérdésfelvetés, így nem biztos, hogy segít abban, hogy a közönség soraiban ülő gyerekek önmagukra ismerjenek, késztetést érezzenek arra, hogy saját kortárs kapcsolataikkal foglalkozzanak. (Sajnos a fesztiválon elmaradt az előadáshoz kapcsolódó TIE-foglalkozás, így az nem derült ki számomra, hogy a nézők miképp tudják továbbvinni, a játékban önmagukra vonatkoztatni az előadásban felmerülő kérdéseket.)

Gyereket játszó felnőttek

A Káva előadásának színházi ellentmondásai az alapanyag kettős természetéből következnek. Más színpadi megközelítést kíván ugyanis a mitikus történet és más a három gyerek kapcsolatának ábrázolása. Az előbbi stilizáció után kiált, az utóbbi esetében a stilizáció a viszonyok valóságosságát kérdőjelezné meg. Ezért kérdés az is, hogy a darabban szétváló két réteg képes-e összeérni a játékban. Az előadás válasza félig igen, félig nem, a mitikus réteg megjelenítésére ugyanis olyan szerencsés megoldásokat talált a társulat, amely az alapszituációból következtek, nevezetesen abból, hogy itt gyerekek játszanak színházat, a kerettörténet megjelenítésében azonban megelégedett félmegoldásokkal az előadás. Azaz nem sikerült feloldania azt az ellentmondást, hogy itt felnőtt színészek játszottak tíz év körüli gyerekeket.

A mitikus mesét – a történetalakítás groteszk jellegének megfelelően – különféle eszközök, tárgyak furcsa, meglepő használatával jelenítette meg az előadás. Azaz itt segített a színház a színházban szituáció: a darabban szereplő gyerekek azzal játszottak, amit a környezetükben találtak, de ezek csak eredeti funkciójukból kifordítva válhattak alkalmassá a mese megjelenítésére. Ebből azonban nem lehet megépíteni a kerettörténet stílusát, hisz ott – hogy valóban tétje legyen az eseményeknek – mindennek valóságosnak kellene hatnia. De ez megvalósíthatatlan akkor, ha a gyerekeket nem gyerekek, hanem felnőttek jelenítik meg. Ez a gyermekszínházak egyik rendszeresen visszatérő alapproblémája. A felnőtt ugyanis – bármit csinál – nem válhat gyerekké, csak ellesheti és leutánozhatja a gyermeki viselkedés külső jeleit. Ekkor azonban akaratlanul stilizál, óhatatlanul is idézőjelbe teszi a valóságosnak szánt gesztusokat. Azok ugyanis nem a sajátjai, épp ezért nem is hatnak teljesen őszintének. És ha a színpadi hitelesség csorbul, akkor a játék értelme kérdőjeleződik meg, hisz épp azt nem képes megmutatni azt, amiért létrejött: mi is történik a tízévesek között, mi játszódik le bennük és közöttük?

A felnőtt által játszott gyerek színpadi problémájára nincs igazán jó megoldás. Ha mégis alkalmazni kényesül egy társulat ezt a megoldást, akkor szerintem konvencióként érdemes kezelnie, amit nem kell külső jellel hitelesíteni. A belső őszinteség, a játék hitelének megteremtésére kellene elsősorban törekednie a színészeknek, s nem arra, hogy felismerhetővé tegye a szereplő gyerekvoltát. Ekkor természetesebb, tehát meggyőzőbb lehet a játék. Párhuzamos példának a diákszínjátszás kínálkozik, ahol gyakran épp az ellenkező eset fordul elő: a középiskolások gyakran játszanak felnőtteket. Gesztusaik, reakcióik, kommunikációs jelzéseik – a színészi felkészültség bármilyen szintjén is járnak – óhatatlanul is egy kamasz gesztusai maradnak. A játészó csak kamasz módjára tud megsértődni, ingerült és szenvedélyes lenni, vagy épp ellágyulni, megértővé, kedvesé lenni, szerelembe esni stb. De ha mindez őszintén történik, elfogadjuk a jelzéseket a figura természetes gesztusaiként, reakcióiként. Látjuk a kamaszt s nem kérjük rajta számon a felnőttet. Azt érezzük hitelesnek, ami a diákszínjátszó saját gesztusaként születik meg, s nem azt, amikor megpróbálja leutánozni a felnőttek viselkedésének külső jeleit. Bizonyára a Shakespeare-korabeli színházban sem sipákoló hangon és pipiskedve játszották a fiúk a női szerepeket. Csupán a konvenció tette őket asszonyokká és lányokká, olyan figurákká, akiket csak a játészók természetes játékmódja tehet hitelessé.

Játészunk?

De ugyanilyen nagy probléma az is, ha gyerekek jelennek meg egy gyerekszínházi előadás színpadán. A gyerekek ugyanis színészként óhatatlanul is produkálni kezdik magukat, csak akkor tudnak igazán őszinték lenni, ha önmagukban játszanak, s nem kifelé teljesítenek. Egy jó gyerekszínjátszó előadásnak is ez a legfőbb erénye, és rendszerint ez sérül meg a különféle gyerek-színistúdiók produkcióiban.

A tatabányai Jászai Mari Színház előadása ezt az ellentmondást igyekezett feloldani *Oroszlánkirályfi* című előadásában. Honti György rendezése abból az alapötletből indult ki, hogy bár gyerekek játszanak színházat gyerekeknek, a szereplők nem színészként vannak jelen a színpadon, hanem játészó gyerekeként. Az előadás ugyanis egy játészótéri helyzetsor keretében (afféle unaloműző játékként) jeleníti meg a történetet. Ráadásul úgy kezeli a sztorit (az azonos című amerikai rajzfilm meséjét) mint egy mítoszt, azaz ismertnek tételezi fel, ahol nem kell hosszasan magyarázkodni, hogy ki kicsoda, elég csak felidézni a helyzeteket, s máris beléphet bárki a szituációba, hogy magára öltse a közismert figurát karakterét.

A rendkívül jó kereteket teremtő tatabányai előadás mégsem hatott igazán erősnek. A problémái valószínűleg ebből fakadnak, amiből az erényei is. A gyerekek saját játékaik ugyanis egy idő után reprodukálhatatlanok, lassan kiszökik belőle az élet, marad a formai keret, amit már nem tölt meg a mesét a saját játékaiként felfedező gyerekhad eleven színpadi jelenléte.

A gyerekek játékaik szolgáltak a Kerekasztal Társulás *Lélekvesztő* című előadásának kiindulópontjául is. De a produkció ezt nem leutánozni, reprodukálni próbálta, inkább csak felszabadító inspirációt merített ennek sajátosságaiából. Abból indult ugyanis ki az előadás, „amit a gyerekszínházi előadások többnyire negligálni próbálnak: a gyerekeknek a felgyorsult világban szabadabbá és kötetlenebbé váló asszociációiból, a diákok vehemensen szellemes, pimaszul fantáziadús ötleteiből, amelyek görbetükröt tartanak a környezetüknek, s ironikusan viszonyulnak saját magukhoz is. Az előadás erre a felpörgetett diákos játékmódra épít.” – írtam egy évvel korábban a *Lélekvesztőről* a DPM-ben.¹⁹ A Kerekasztal tagjai „olyan ötletközpontú, lendületes, szellemes játéksort teremtenek, amely véleményem szerint alkalmas lehet a magyar gyermekszínházi stílus megújítására is” – tettem hozzá reménykedve. Erre azonban nem került sor, hisz ez a produkció éppoly nyomtalanul, a szakma által észrevétlenül múlt el, mint sok más, a gyerekszínházi szemlén szereplő nivós bemutató.

Visszarendeződés?

„Mondhatnánk azt is, hogy a gyermekszínházak területén a független társulatok áttörését jelentette a Marczibányi téri találkozó” – írtam a jelen cikk első részében. Ma már azonban a címet is (A szabadcsapatok győzelme az intézmények felett) csak kérdőjellel merném leírni. Két ok miatt is. Egyrészt azért mert a szabadcsapatok fesztivál-diadalról ismét csak nem vett tudomást a szakma (mint ahogy a Marczibányi téri találkozó sem kapta meg a nivójának és súlyának megfelelő figyelmet). Másrészt azért, mert az idén májusában Kaposvárott megrendezendő II. Gyermekszínházi Biennáléről szinte teljességgel kiszorultak a független együttesek. Meglehetősen furcsa, hogy a Stúdió „K”-t kivéve a Marczibányi téri találkozó egyetlen díjazottjának sem jutott hely a Szűcs Katalin kritikus válogatta kaposvári programban. Pályi Jánost éppúgy nem láthatják majd az ottani gyerekek, mint a MárkuSzínházat, a Figurina Animációs Kisszínpadot, a Ládafia Bábszínházat vagy épp a Hattyúdal Színházat. Ehelyett a találkozó programját nagyobb részében közsínházi

¹⁹ Drámapedagógiai Magazin 25. szám, 2. old.

előadások és hivatásos bábszínházak produkciói alkotják majd. Hogy mindebből milyen összkép rajzolódik ki a magyarországi gyerekszínházokról, erre érdemes lesz később visszatérni.



Dramatikus játékok és drámás eszközök használata filmek és színházi előadások feldolgozásában

Vatai Éva

A pedagógiában a tanítási dráma és a dramatikus eszközök használata ma már nem vitatott. A dolgok megértésének szolgálatába lehet állítani őket, biztosítva ezzel az érzelmek művészi szinten történő exteriorizálását. A fiatalok színházzal, filmmel való kapcsolatának alakulásában is fontos szerepet játszhatnak, mert:

- elősegíthetik a megértést és a témába való előzetes érzelmi bevonódást (*felkészítés az élményre*),
- a látott darab vagy film bizonyos motívumainak felidézésével ellenőrzik a megértést, hozzásegítenek a dolgok továbbgondolásához, elmélyítéséhez, illetve megfogalmazásához (*élményfeldolgozás*).

Az itt közreadott első két foglalkozásterv (I. és II.) a pécsi Leőwey Gimnázium magyar-francia két tanítási nyelvű tagozata számára készült, ahol emelt óraszámú tanítók drámát (három éven át évi 36 órában) a második részben (III. és IV.) a hátrányos helyzetű tanulók AJTP-programjának előkészítő osztályában (egy éven át 72 drámaóra) lejátszott foglalkozásterveket rögzítettem. Az első két terv színházi és drámás múlttal rendelkező fiatalok számára készült, míg a második kettő közvetlenebb módon törekszik a verbális megnyilatkozásra.

I.

Jean Cocteau: *La voix humaine*

Emberi hang, Búcsú. Fordította: Rónay György

Cél: Színházi előadásra való felkészítés.

Résztvevők: 14-16 éves, drámában jártas diákok.

Helyszín: Drámajátékhoz berendezett osztályterem.

Kellékek: Telefonkészülék, néhány ruhadarab, személyes tárgy.

Időtartam: 60 perc

Téma: Szerelem, szakítás, emberi játszmák.

A(z) egyszereplős, egyfelvonásos) darab tartalma: Egy telefonbeszélgetés fültanúi vagyunk, amelyben egy szerelmi kapcsolat története elevenedik meg. A telefonvonal másik végén beszélő személyt valójában nem láthatjuk, nem hallhatjuk, mégis mozgató eleme a darabnak.²⁰



Zenehallgatás

Karády Katalin: Hamvadó cigarettavég vagy Vakvágány: Egy másik férfival.

Ezt követően **irányított beszélgetés** az 1930-as évekről, dédnagymamáink koráról, a technikai fejlettség (telefon, gramofon stb.) és az emberi kapcsolatok szociális vetületének felidézésével.

1. Kellékhasználat

Egy összetett fénykép a párról (a nő és a férfi képe egymástól elszakítva, a férfit ábrázoló rész kis darabokban), egy pár férfikesztyű, Paul Géraldy *Te és én* című verseskötete kinyitva, néhány bejelölt idézettel, néhány 20-as évekbeli tárgy.

2. Telefonbeszélgetés (egy beépített szereplő olvassa)²¹

²⁰ A foglalkozás Varga Kata színésznő 2003. december 3-i budapesti (Országos Idegen Nyelvű Könyvtár kiállítóterme) és a december 4-i pécsi (Dominikánus Ház) előadására való felkészítés.

²¹ A szöveget a darab mondatainak összevágásával állítottam össze.

– Halló, halló! Ha szétkapcsolnak minket, azonnal hívj vissza!... Természetesen... halló... Nem, itt vagyok... A táska? A te leveleid és az enyéme. Küldhetsz érte, amikor csak tetszik... Egy kicsit nehéz. Értem. Ó, kedvesem, ne mentegetőzz, ez természetes, nem, én vagyok hülye... Kedves vagy. Elhatároztam, hogy erős leszek... Ne csodálj, nem kell!... Te csak ne vádold magad, az én hibám! Öt év felhőtlen boldogság – ezt kaptam tőled.

A kesztyűd? Várj, megnézem. (Visszatér a kesztyűvel, szenvedélyesen arcához szorítja)

Nem nincs sehol, pedig mindenütt kerestem. Majd elküldöm, ha mégis megtalálnám...

Nem, nem, én tényleg készültem rá... valamelyik nap a varrónőnél láttam a fotóját, egy újság épp azon az oldalon volt kinyitva. Meg voltak más jelek is. Volt időm hozzászokni. Nem, ne tedd le, a telefon még összekapcsol bennünket... ha leteszed, csak az üresség marad... a sötét...

3. Megbeszélés

Mire utalnak, miről szólnak a fentiek (vagyis az 1. és a 2. pontban látottak, illetve hallottak)? Mit tudunk meg a szereplők kapcsolatáról?

4. **Narráció**, melyből az alábbi részleteket tudjuk meg a kapcsolatáról:

- egy utazás alkalmával ismerték meg egymást
- öt évig tartott
- a férfi jogász, a nőnek nincs foglalkozása, mióta együtt él a férfival, csak ő létezik számára
- nincs gyerekük, csak egy közös kutyájuk
- a beszélgetés idején már köztudott volt, hogy a férfi hamarosan házasságot köt egy másik nővel
- a szakítás már többször közel volt, de a nő nem akart tudomást venni róla

5. „Öt év felhőtlen boldogság – ezt kaptam tőled.”

Milyen érzelmek férhettek bele egy – a nő által „felhőtlenül boldognak” minősített – ötévnyi kapcsolatba?

Páros szoborjáték: Egy ember áll középen semleges pózban, egy másik odamegy hozzá, mozgásimprovizációval „helyzetbe hozza”: gesztusával, érintésével egy olyan helyzetet ajánl, amely valamilyen érzelmi állapotban mutatja be a párosukat. Ha kész a szobor, az első kilép, a második semleges pózba áll, a harmadik helyzetbe hozza és így tovább. A játék ereje az érintésben rejlik.

6. Írásbeli feladat: részletek a nő naplójából

A szövegek őszinte, odaadó szerelméről tanúskodnak, s a férfi értékeiről szólnak. Ezeket olvassuk fel hangosan!

7. „Meg voltak más jelek is. Volt időm hozzászokni.”

Rövid improvizációk párosban: A beszélgetések alatt egy apró hazugságra derülne fény, de egyiküknek sem érdeke, hogy a dolog kitudódjon. A beszélgetéseket nem szükséges megmutatni a többieknek.

8. Megbeszélés

Mi kényszeríthet egy korabeli nőt arra, hogy hazugságokkal fedje el a valóságot, s tovább ragaszkodjon az őszinteség szempontjából kétes kapcsolathoz?

9. Narráció + fórum-színház

A férfi elhatározta, hogy véget vet a kapcsolatnak, mert tarthatatlanná vált a helyzete. Két hónapja megismerkedett egy nővel, akibe szerelmes lett, s akit feleségül kíván venni.

Hogy képzeled ennek a beszélgetésnek a helyszínét, körülményeit, lefolyását?

Fórum-színház, rendezői instrukciókkal.

10. Megbeszélés

„Nem, ne tedd le, a telefon még összekapcsol bennünket, ha leteszed, csak az üresség marad... a sötét...”

Mire utal ez a mondat? (*belenyugvás, fenyegetés stb.*) Milyen az élet a szakítás után?

11. Tárgyalás

A tanár a nő szerepében – szemben, egy asztalkán gyógyszeres doboz, tele nyugtatókkal. Bevegye-e a gyógyszerrel öngyilkossági szándékkal? Pro és kontra érveket gyűjtenek a játszóknak. A tanulók részéről az azonosulás itt nem cél, sőt, hátrány: a dráma megadja a résztvevőknek azt a lehetőséget, hogy hűvösen gondolkodjanak egy olyan helyzet kapcsán, amelyben a benne lévő éppen ezt nem tudja megtenni.

II.

Giraudoux: Elektra

irodalmi mű befogadására felkészítő dramatikus játék

Résztvevők: 18-20 – drámajátékban jártas – fiatal.

Előzetes ismeretek: A görög mitológia e témát érintő történetei.

Cél: A Giraudoux-féle értelmezés megértésének előkészítésére szembesíteni egymással két olyan „mellék-szereplőt”, akik Elektra vasakarátának eszközei.²²

Fókusz: Hogy cselekednénk, ha döntésünket a saját akaratumk szerint hozhatnánk meg?



1. Megbeszélés

Ki volt Oresztész, s milyen sorsot szántak neki az istenek?

A témakörben született számos dráma közül (pl. Szophoklész: *Elektra*, O'Neill: *Amerikai Elektra*, Sartre: *A legyek*, Giraudoux: *Elektra*) mindegyik másképp dolgozza fel Oresztész visszatértét, Oresztész és anyja viszonyát.²³

- Szophoklész darabjában Oresztész kész bosszútervvel érkezik Argosz kapuihoz, először saját anyjával végez, s csak később a hazatérő Aigiszthossal.
- O'Neill anyaimádó „Oresztésze” rossz érzésekkel, de gyilkosságot nem gyanítva tér haza apja halálhírére.
- Sartre főhőse nem bosszúállás szándékával jön a legyekkel borított városba, viszont a körülmények úgy alakulnak, hogy végrehajtja az istenek által előírt bosszút.
- Giraudoux öröme született Oresztésze mit sem tud a múlt démonairól: ő csak gyermekkorra helyszínére, „délibáb-anyjához” és testvéréhez akar visszatérni.

A drámajátékban nem az lesz a feladatunk, hogy komparatív irodalmi elemzést végezzünk, hanem hogy a bosszú beteljesedése előtt – Elektra távollétében – szembesítsük egymással a fiút és anyját. Ezek a kérdések viszont a játékosok előzetes ismeretei alapján felmerülhetnek.

2. Narráció

A játékunkban szereplő Oresztész 18 éves, 5 éves kora óta városától távol nevelkedik, de királyi családjával – anyjával és Elektrával levelezés útján mindig kapcsolatban volt. Szerény, de szükségleteire elegendő járadékot biztosítanak neki, s hazatérének feltétele, hogy befejezze tanulmányait, s betöltse 20. évét.

Természetesen tud apja haláláról, ezt anyja utólag megírta neki: levele szerint Agamemnon véletlenül belecsúszott a palota medencéjébe, s megfulladt. Ennek már 7 éve.

A levelet el lehet készíteni a 2. felvonás 9. jelenete alapján, Klütaimnésztra változatát leírva.

Az életerős, vidám fiatalember a korabeli görög ifjak életét éli.

3. Kiscsoportos jelenetek Oresztész hétköznapijairól

Hogy telnek napjai? Milyen életet él? Hogyan éli a tanulásra ítélt királyi sarj hétköznapijait?

4. Egyeztetés

Mit tudunk Oresztésről? Milyen helyszíneken fordul meg? Kikkel osztja meg gondolatait? Van-e bizalmasa?

5. Kiscsoportos munka: Oresztész álma

Indulása előtt az istenek álmot bocsátanak Oresztészre, amelyben gyermekkori önmagát látja anyja és egyéb családtagjai társaságában. (Tabló, kellékhazsnálat stb.)

6. Megbeszélés

Álmában hogyan jelent meg anyja, s milyen érzelmeket tápláltak egymás iránt? (Ne feledjük, hogy 13 éve nem volt otthon, s nem látta szeretteit!)

²² Köszönet Szalay Timeának hosszas filozófiai vitáinkért bűnről és erkölcsről.

²³ Ajánlott irodalom: Az örök Elektra, Magyar Helikon 1966.

7. Narráció

Az álmok hatására úgy dönt, hogy a megengedettnél előbb hazaindul.

Ha az előzőekben teremtettek mellé bizalmast (*barát, tanító stb.*), őt is magával viheti.

8. Előkészítés az otthoni helyzetre: kiscsoportos munkában

Az egyedül érkező Oresztész a városhoz közeledvén figyelmeztető jeleket kap, amelyek a múlt titkaira, a rá leselkedő veszélyekre utalnak. Játsszunk el ezek közül néhányat! (*Mimes játék, jelenet, hangaláfestés, kellékhasználat stb.*)

9. Narráció

Hazatérte előtt egy jóshelyhez siet, ahol megerősítést nyerhetnek félelmei, illetve eloszlathatják kételyeit.

10. Forró szék

A tanár a jós szerepében válaszol, minden diák Oresztész szerepében tehet fel kérdéseket a múltat és a jövőt illetően. A jós feltétlenül megerősíti abban, hogy csak ő állhat bosszút az anyja által elkövetett bűnökért, viszont a bosszúval ő maga is szörnyű jogtiprást követ el, hiszen anyját öli meg. A jós (a II. felvonás 9. jelenete alapján) sejteti Agamemnon halálának valóságos körülményeit.

De képes-e Oresztész a bosszúra?

11. „Gnóthi szeuton – Ismerd meg önmagadat!”

Oresztész önarcképe: Minden játsszó mondhat ilyen típusú mondatot Oresztész nevében: *Ilyen vagyok, mert... Erre vagyok képes, mert... Ezt soha nem tudnám megtenni, mert...*

12. Narráció

Oresztész tudja, hogy a sors elől nincs menekvés, hazamegy hát. Álruhában belopódzik a királyi palotába, hogy még egyszer anyjával beszélhessen. Sikerül kieszközölnie, hogy a királyné fogadja. Felfedi magát, s anyja mentségeit akarja hallani.

13. Fórum-színház

Hogyan történt a találkozás? Rendezzük meg a jelenetet!

14. Belső hangok

Mindannyian Oresztész ügyének képviselői lehetünk egy képzeletbeli döntőbíró előtt. A játékot az érvek fogytával állítjuk le. A tanár feladata annak megoldása, hogy (a 2. felvonás 8. jelenetéből) elhangozzanak Klütaimnéztra (monológjának) érvei is.

III.

Sopsits Árpád: Torzók

drámaóra filmélmény feldolgozására

Közös filmnézés

Ezután arra kértem a játsszókat, válaszoljanak pár mondatban a következő kérdésre: *Hogyan képzeled el a hős életét a film záró pillanatától számított 20 év múlva, vagyis az 1980-as években (feltétel: Áron életben van!)?*

Téma: Az intézetben élő gyerek szembesül a felnőttek agresszív világával.

Fókusz: Hosszú- és rövidtávon milyen válaszai lehetnek erre a világra, milyen eszközei vannak a túlélésre?

Cél: Az agresszivitás csapdájának megértetése.

Résztvevők: 14-16 éves diákok.

Helyszín: Drámajátékhoz berendezett osztályterem.

Időtartam: 60 perc.



1. Megbeszélés

- A film tartalmának felidézése, különös tekintettel az Áront ért sérelmekre (*verések, megalázó büntetések*).

- A testi és lelki fenytéssel kapcsolatban milyen pedagógiai elvek ttköztek a filmben, s hogy fogalmazódtak meg? (*A verés soha nem öncélú, mindig van „filozófiája”, miértje...*)

2. Levélrészletek

Gondoljatok a záró képre, mikor Áront viszi a vonat a másik intézetbe! Gondolatban sorsát összegző levelet ír. Írjátok meg kiscsoportokban ezeket a levélrészleteket, sommásan felelevenítve Áron eddig szerzett élettapasztalatait! A levél ne az együtt látott történések leírása legyen, hanem az azokból leszűrt tanulság, tapasztalat megfogalmazása!

3. Narráció

A film befejezéséből kiderül, hogy Áront büntetésből szigorúbb intézetbe viszik. Ebben az intézetben még kegyetlenebb fenytéseket alkalmaznak a renitens fiatalokkal szemben. A büntetések a falakon belül maradnak, semmiféle külső segítség nem jöhet!

4. Kiscsoportos munka

Ábrázoljatok egy olyan helyzetet az intézetben, amely során az egyik tanár megalázza vagy megfenyíti valamelyik gyereket! Legyen szereplője a jeleneteknek Áron is, aki az említett tapasztalatokat is fel tudja használni. (*A testi fenytés ábrázolására indirekt megoldást válassz!*)

5. Visszajátszás, gondolatkövetés, szerepcsere

Ahol lehet, visszajátsszuk egy-egy jelenet részeit, kimerevítjük a képet, s meghallgatjuk a gondolatokat is. Alkalmazhatunk szerepcserét is.

6. Megbeszélés

- Milyen hatást vált ki egy gyerekben a folyamatos agresszió?
- Idézzük fel, mit írtatok Áron jövőjével kapcsolatban?

7. Kiscsoportos munka

Visszatekintés: Mutassatok egy-egy jelenetet Áron 32-34 éves korából, amelyben felszínre kerül az intézetben eltöltött évek egy-egy emlékezetes pillanata, tapasztalata! (*A tevékenységhez a csoportok szabadon választhatnak konvenciót.*)

8. Megbeszélés

Hogyan éli meg Áron ezeket a helyzeteket sok év után? Hogyan képes elviselni? Talált-e túlélési stratégiákat gyermekkorának agresszióival szemben?

IV.

Holt Költők Társasága

drámaóra filmélmény feldolgozására

Résztevők: 14-16 éves gimnazisták.

Téma: A tanár és a diák helyzete a „rendszerben”.

Fókusz: Hol van az a pont, ahol már nem lehet kompromisszumokat kötni?

Előzetes ismeretek: Az előző két tanórán a filmet néztük meg, megbeszélésre, reflektálásra nem jutott idő.

Időtartam: 60 perc.

Hely: Drámaórához átalakított osztályterem.



1. Megbeszélés a film alapján

Mire tanította a fiatalokat Mr. Keating?

- *Szívd ki az élet velejét! Carpe diem!*
- *Ne higgy el mindent, önállóan gondolkozz!*
- *Kövesd a magad útját, ne igazodj feltétlenül a környezetedhez, tartsd meg önállóságodat a tömegben!*
- *Légy kreatív, minden ember képes létrehozni valamit!*

Voltak-e konfliktusai Keatingnek a diákokkal, tanártársaival, illetve a vezetőséggel?

2. Narráció

Tételezzük fel, hogy Mr. Keating az iskolában maradhatott, mert olyan szerződése volt, aminek felbontása jogi bonyodalmakkal járt volna, s nagyon előnytelen lett volna mindkét fél számára! De az öngyilkos fiú esete után egy hónappal vezetőségi gyűlésre hívják, ahol „joga és lehetősége van megvédeni pedagógiai elveit”, válaszolni a kérdésekre.

3. Egész csoportos improvizáció, ahol Keatinget három-négy diák is játszhatja

A vezetőségi ülés **szimulációja** következik, ahol jelen vannak:

- igazgató (*szerepét a tanár játssza*)
- két igazgatóhelyettes
- tanárok
- néhány szülő
- az iskola fő szponzorai
- jeles régi diákok

Az ülés végén sommásan hangozzanak el a tanácsok: Mit nem szabad Keatingnek tennie? Mit kell másképp csinálnia? Mi az, amitől mindenképp tartózkodjon?

4. Narráció

A megbeszélésen elhangzottak szerint – az esetleges év végi elbocsátást kilátásba helyezve – Mr. Keatingnek ad még egy esélyt a vezetőség. (Ne felejtjük el, hogy Keating fő támogatói régi tanárai, akik jelenleg az iskola vezetői, azt se, hogy félév van, és mindenképpen jó lenne a tanévet befejezni!)

Egy hónappal később egy reggel a diákok a fenti ablakból meglátják, hogy Keating bőröndjével együtt távozik az iskolából.

5. Kiscsoportos jelenet: Mutassunk be olyan konfliktushelyzetet Keating és

- a tanártársai,
- a szülők,
- a tanítványai között,

amelynek az lehet a vége, hogy a tanár végül is önként elhagyja az iskolát!

6. Visszatekintés²⁴

Hogy képzeled el a 40 éves Keating életét, szakmai pályafutását (*pl. interjú Keatinggel egy szakmai lapban, tévériport*)?



„Drámapedagógia-történet”

Trencsényi László rovata

Már a régi görögök is...

Kallós Ede, a XX. századelő jeles művelődéstörténész-szakírója az ókori Hellásról írt könyvében – egykori források alapján, de „mai” szavakkal, kifejezésekkel – egy képzeletbeli görög gyerek, bizonyos Utisz életútját követi-rekonstruálja születésétől haláláig.

Utisz iskoláskorából származik a következő részlet:

„Időnként – rövidebb valamely nagyobb ünnep előtt – megjelent az iskolában egy-egy nagyúr. A fiúknak, amikor megkérdezték, hogy kicsoda ez a bácsi, kit oly nagy hajlongással fogad a tanító úr (a grammatisztész bácsi), azt mondták, hogy ez khorégosz, vagyis az, aki a közelgő ünnep alkalmával szereplő ének- és tánckar főszerelését magára vállalta. Ez a feladat igen nagy kötelességgel járt. Most azért jött ez az úr az iskolába, hogy kiválassza azokat a fiúkat, akik alkalmasak a karban való részvételre, s hogy azután megtudván az illetőtől szüleiknek címét, ezekkel érintkezésbe lépjen, s egy kis napidijért felfogadja a fiúkat énekesnek, táncosnak. Nagyszerű mulatság lehetett a kisfiúk számára a színpadon, fényes ruhában táncolni, énekelni!”

²⁴ Köszönet Horváth Évának, aki türelemmel és szigorral segít hozzá, hogy a dolgok formát nyerjenek! (V. É.)

Nos, a neveléstörténeti írások hallgatnak erről a jelenségről (nem tartozik úgymond a szigorúan vett neveléstörténet – intézmény- és elmélet-történet – tárgykörébe). A színháztörténet pedig miért foglalkozna pedagógiai értelmezésekkel.

Én megkockázatom az álláspontot: nem egyszerűen a gyerekstatiszta mint olcsó munkaerő megszerzése állt a khorégosz/ok rendszeres látogatása mögött! Feltételezem, hogy ez a szereplés az ünnepi színpadon – a színházszerető, s a színháznak nagy fontosságot tulajdonító görögök számára – rendszerbe szerveződő része volt a nevelésnek. (Mondhatnánk: iskolázásnak, ha nem tudnánk, hogy maga az iskolázás is jóval árnyaltabb volt, mint a modern iskola világa, a múzsai és a testi nevelés összefonódását különböző, „nyitott” szintereken gyakorolta az ógörög világ.)

Jó, nem volt ez „drámapedagógia” a szó mai értelmében. De cselekvő színi nevelés igen!

Ebben az értelemben mégiscsak érdemes a klasszikus görög ókort számon tartani e téren is a „nagy elődök” között. Amíg további forrásokat nem találunk, képzeletünkben mégiscsak rekonstruálhatjuk a színpadon (s az „előadás” előtti időszakban) történeteket. A görög szellemiség ismeretében bizonyára nem egyszerűen előadásra-idomítás volt ez a folyamat, hanem a test és lélek harmóniájára törő nevelés.



A színpadiasság aspektusai

Torda Márta

2004. január 23-25. között rendezte meg a British Council Budapesten, a Merlin Színházban A színpadiasság aspektusai című workshopot.

Az előadók mellett a résztvevőknek két feltételnek kellett megfelelni: legyen egy angol nyelvű színjátszó csapat, akikkel dolgozunk és olvassuk el egy darabot a munka megkezdése előtt. Ez a dráma *Frank McGuinness* *Someone Who Will Watch Over Me* című darabja.

Első este a British Council megnyitója után megnéztük a darabot, melyet a *Madhouse* nevű színészcsapat (John Fenner, Matt Devere és Mike Kelly) adott elő, majd a British Council igazgatója, *Jim McGrath* adott fogadást és köszöntött minden jelenlévőt, akik Magyarország különböző városaiból (Budapest, Debrecen, Győr, Kecskemét, Pécs, Szeged) és külföldről (Macedónia, Románia és Szlovákia) érkeztek.

Másnap az első szekciót a három színész vezette. Beszélgettünk arról, hogy miért, hogyan választották ezt a darabot, hogyan készültek fel rá, hogy miért nem választottak rendezőt, majd következtek a gyakorlatok: felvenni a ritmust, mozgásos gyakorlatok, hogyan gyakoroljuk a monológtanulást, majd az egyik szereplő (Mike Kelly) beült a *forró székbe*, ahol az általa játszott amerikai karaktert kérdeztük. Izgalmas percek voltak ezek, nekünk is, de neki is, mivel mi mindannyian már „jól” ismertük a darabot, volt elgondolásunk a figuráról és előző este láttuk is őt szerepben.

Upor László *Hostage of the language* szekciójában bemutatta nekünk, hogy leszünk rabokká, hogy kerülünk bele a darab csapdájába mind a közös nyelv, az angol, mind a közös szituáció, a bebörtönözöttség érzése miatt. Különösen érdekes volt, ahogy láttuk: ezen darab esetében nem konfliktusokkal vagy azok egymás utáni felépítésével van dolgunk, hanem az apró „játék- és túlélés elemek” összeadódásával egy, az egész művet öszszefogó drámai ívvé.

Szilágyi Szabolcs (*Verbal approaches triggered*) egy adott szöveggel való munka új aspektusát mutatta be, majd gyakoroltatta velünk. Ez a koncepció, ahol egyes szavak által kiváltott hatást vizsgáltunk, számomra kicsit távolinak tűnt – hozzá kell tennem, én inkább „kicsikkel”, 12-14 évesekkel dolgozom, és ebben az esetben az ilyen jellegű megközelítés, főleg angolul, nekünk nem lenne könnyű. Egyetemistákkal, főiskolásokkal biztos sokkal jobban működik, egyértelműen hozzájárulhat a mű elemzéséhez, az abban rejlő értékek megértéséhez és mélyítéséhez.

A következő szekciót Daniela Bacova, majd utána Vanda Balasiu vezette. Mindkét alkalommal az élményszerzésen, a kipróbáláson, a megtapasztaláson volt a hangsúly – pl. milyen „élményt” jelent, ha kezünk-lábunk bilincsen van, hogyan lehet szabadulni egy adott helyzetből, például akkor, ha egy „rabot” 6-8 börtönőr vesz körül. Ezek a gyakorlatok nem „csak” a színészi szempontra helyeztek hangsúlyt, hanem már a nyelvtanulási helyzetről is szóltak.

Bódis Klára igen szépen kidolgozott tervére (Using the playtext as a coursebook) kicsit kevesebb idő jutott. Ő ezt a művet egy egész félévre szóló, nyelvi órán (is) használható kurzusanyagként kezeli. Nagyon szépen gondolt, folyamatos, praktikus és használható anyag. Mindannyian élveztük gyakorlatát, melyben az egyik szereplő hozzátartozójaként kellett reagálnunk a szereplő által meg nem írt, csak a színpadon elmondott levélre, amit mi, a hozzátartozók kaptunk meg elméletben. Igen jó játék, improvizáció lehetőségét adta, csudajó ötlet volt és bár mindenki fáradt volt a nap végére, élveztük a lehetőséget.

Másnap *Kiss Attila* előadásában (The Bible and Shakespeare are there...) szó esett a darabról, az előadásról, különböző interpretációk lehetőségeiről, a színpadi háttér és a döntések sorozatának fontosságáról, onnan, hogy olvas az ember egy darabot, egészen odaig, hogy színpadra állítja, térben, időben, karakterekkel és ki-mondott, illetve csak jelzett gondolatokkal.

Müller Péter szinte összefoglalta a különböző megközelítéseket (Behind the bars). Áttekintést adott egyrészt a földrajzi helyzetből adódó háttérrel, az ezen a területen, illetve hasonló témákban született munkákról, másrészt képet adott a különböző szemléletmódokról, hozzáállások összefonódásairól, átfedéseiről (élmény, szerző, tapasztalat, színházi munka, nyelvi, nyelvtanári, tanulói megközelítés). Végül a napi aktualitásokról (a darab, annak háttere, az előadás helyszíne, a pillanatnyi nemzetközi helyzet) sem megfeledkezve összegezte az elmúlt hétvége aspektusait.

Köszönet illeti a British Councilt és a Merlin Színházat, hogy a más-más háttérrel, igényekkel és gondolatokkal rendelkező embereknek megszervezték ezt a sokszínű és hasznos hétvégét, hogy új szempontokkal, új gondolatokkal és praktikus ötletekkel valamint igen pozitív élménnyel térjünk vissza napi munkánkhoz és hasznosítsuk, amit itt kaptunk.



Mit tud adni a dráma a technika tanításához?

Kaposi László

1. A technika és életvitel a kerettantervben

A dráma önálló tárgy is lehet, erre a magyar közoktatásban az utolsó 10 évben, gyors egymás utánban bekövetkezett jogi szabályozás-változások előtt már több ország gyakorlata szolgáltatott példát.²⁵ A dráma saját tantárgyi kereteinek kialakítása ezek után sem csak magának a színháznak mint művészeti ágának a tanulását célozza, hanem a dráma – talán még inkább, mint a többi művészeti tárgy – a saját működési rendszere mellett a világról, benne az emberről, önmagunkról és a másikról kíván tanítani. Tehát a tárgyhöz tartozó tevékenység egy része – törvényszerűen – a tárgy határain kívülre irányul.

Így irányulhat éppen a technika és életvitel tantárgyra is.

Ma már megszokottnak tekinthető a dráma jelenléte az anyanyelv, az idegen nyelv, az irodalom, a történelem tanításában, az osztályfőnöki órákon, a szabadidős foglalkozásokon. Másutt pedig különlegesnek számít a dramatikus módszerek alkalmazása. Ilyen az említett tantárgy is ...

Ha az alkalmazás területe a technika és életvitel tanítása lesz²⁶, nyilván fel kell, hogy merüljön a kérdés: mely témakörök azok, amelyek a dráma módszereinek segítségével mélyebben taníthatók, ahol a drámán keresztül történő tanítás valami többletet tud adni az amúgy is (más módszerrel, módszerekkel) létrejövő tanulási folyamatokhoz viszonyítva. Nos, lezárt válaszok e kérdéskörben nincsenek. Ezzel együtt – az eddigi hazai dráma-

²⁵ Nálunk a NAT, majd a kerettanterv bevezetése jelentette a tánc és dráma megjelenésével az alapfokú és a középfokú oktatási intézményekben a változást, míg a közoktatás intézményrendszeréhez tartozó alapfokú művészeti iskolákban a színművészet-bábművészet tantervi programja és követelményrendszere „legalizálta” a drámát, hiszen a színjáték tanszak alapfokán a drámajáték lett a főtárgy.

²⁶ Még csak „pletyka”, de félő, hogy valóság lesz belőle: ez a tárgy a (részben ismert) tervek szerint kimaradna a pedagógusképzésben a választható alapszakok közül. Ahová a dráma, úgy tűnik, be sem kerül...

pedagógiai gyakorlat tükrében – nagy valószínűséggel állítható²⁷, hogy más tantárgyak (vagyis nem a tánc és dráma) tartalmaiból azok a területek kínálják a legtöbbet a dramatikus módszerekkel történő feldolgozáshoz, amelyek:

- a *gyakorlatokkal végzett munka esetén* azok a témák, amelyeknél a szimuláció, a modellezés eredményei elegendőek;²⁸
- a *tanítási dráma módszereinek alkalmazása esetén* azok a témák, amelyek valamilyen emberek közötti problémahelyzetet tartalmaznak, és ahol a gondolatok mellett fontos szerepet játszanak az érzelmek;
- a *szakértői dráma módszereinek alkalmazása esetén* azok a témák, amelyekből „jól megfogható”, érdekes projekt fogalmazható, s amelyek esetében vonzó szerepeket kínáló cégek építhetők fel (mert hiába izgalmas maga a probléma, ha az a szerep, amelyből az megközelíthető, nem vonzó a tanulók számára).²⁹

A fő kérdés a továbbiakban az, hogy:

- vannak-e ilyen tartalmak az adott tantárgy anyagában,
- ha igen, akkor melyek ezek,
- mennyi van belőlük, (továbbá a mennyiségen kívül fontos lehet, hogy)
- az adott anyag melyik dramatikus tevékenység típusal dolgozható fel a legeredményesebben.

A technika és életvitel tanításához a kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatásnak mind az első, mind a második szakaszában biztosít tanórát: mégpedig heti egyet-egyét, vagyis a nyolc év alatt összesen 8 x 37 tanóraban foglalkoznak a tanulók ezzel a tárggyal. Ez a szám önmagában sem nagy, ráadásul a kerettanterv bevezetésével csökkent a tárgyra fordítható idő, és ebbe kell, hogy beleférjen az informatikai alapismeretektől a háztartástanáig, a tipikusan „technikás” manuális feladatoktól a közlekedési szabályokon át a mezőgazdasági ismeretekig minden. Feltehetőleg a szaktanárok csak olyasmint hajlandók beemelni a tevékenységükbe, alkalmazott módszereik közé, aminek közvetlen hasznát látják a tananyag mélyebb szintű elsajátításában. Nem várható el a technikatánároktól, hogy hosszú drámatanulmányokat folytassanak. Az sem, hogy rövidebb kurzusokat elvégezzenek, de az utóbbi nyilván közelebb áll a hétköznapiak kínálta lehetőségekhez, és egy „bevezető a drámapedagógiába” típusú kurzuson megtanulható annyi, amivel az alábbiakban felsorolt dramatikus ötletek közül a szakértői dráma és a tanítási dráma kivételével minden megvalósítható, lévén a dráma legegyszerűbb módozatairól esik majd szó.

Az alábbiakban felsorolás jelleggel ismertetem a *technika és életvitel 5-6. évfolyamos kerettantervi anyagából* azokat a témaköröket, amelyek kapcsán a dramatikus feldolgozást megvalósíthatónak vélem. (Természetesen elképzelhető, hogy mások más témakörökben is lehetőséget látnak.) Az alábbi szövegek többsége a kerettanterv vonatkozó részének *belépő tevékenységformák – tartalom* rovataiból származik, helyenként pedig a *célok és feladatok, a fejlesztési követelmények* illetve az előbbivel részben cím szerint is fedésben lévő *a tantárgy feladatai az 5-8. évfolyamon* rovatokból vettem át szövegrészeket. A táblázat első oszlopa tartalmazza az egyes kiemelt tantervi szövegeket, míg a második oszlopban olvasható az, hogy az adott esetben melyik dramatikus tevékenység típusat tartom esélyesnek a feldolgozásban, illetve a megvalósítást szolgáló konkrét dramatikus ötletek is itt szerepelnek.

Részletek a kerettantervből (a kerettantervi fejezet általános bevezetője, 5-8. évfolyam)	Dramatikus ötletek
...miképpen tudunk együtt élni azzal a technikai környezettel, amelyet éppen az élet könnyebbé tétele érdekében hoztunk létre?...	Mivel a dráma (ez műfaji sajátossága) a problémahelyzettel tud foglalkozni, olyan élethelyzetek vizsgálata kerülhet itt sorra, amikor <i>nem tudunk jól élni</i> azzal a technikai környezettel, amelyet azért hoztunk létre, hogy könnyebben éljünk. Vagyis

²⁷ Bizonyítatlan állítás: nincs szakirodalmi hivatkozás, nincsenek felmérések. Helyenként logika van, máskor megérzések, meg az emlékeim arról az évenként megírt egy-kétszáz drámaóratervről, amit a hallgatóim készítenek pedagógus továbbképző tanfolyamokon, vagy felsőoktatási intézményekben, és amit több körben velem konzultálnak, amit olvasnom, véleményeznem kell. Ettől a tudományos „pongyolástól” még igaz lehet az iménti állítás (és több, a későbbiekben leírt társa). Amennyiben példának okáért működik az intuíción... (K. L.)

²⁸ Az igazán fontos emberi tartalmak – talán – nem ebbe a körbe tartoznak...

²⁹ A fentiek szerint a logikai feladatokhoz, a kizárólagosan a kognitív szférára igényt tartó tanulási területekhez nem a dráma módszereit kell segítségül hívni.

Részletek a kerettantervből (a kerettantervi fejezet általános bevezetője, 5-8. évfolyam)	Dramatikus ötletek
	azok az esetek dolgozhatók fel eredményesen dramatikus módszerekkel, amelyekben probléma jelentkezik, nem pedig az idill. (A negatív esetekből természetesen következtetések vonhatók le a pozitív megoldásokra is.)
...a technika okozta környezeti károk megszüntetésére (...) Az okok megelőzésére kell a hangsúlyt helyezni, és erre alkalmas a rendszerszemléletű technikai nevelés.	Dramatikus gyűjtőmunka (rövid, nem részletesen egyeztetett, vagyis vázlatos improvizációk bemutatása több kis csoportos körben) a károsító magatartásformákra és élethelyzetekre. Az összegyűjtött anyag rendezése (rangsorolás a gyakoriság, a veszélyesség, a megváltoztathatóság stb. alapján). Okok, indokok keresése. A rangsorban előre került eseteket közül választva részletes vizsgálat a rögtönzések visszajátszásával, módosításával: miként lehetett volna a környezeti károkozást elkerülni.
A technika társadalomra és természetre gyakorolt hatásainak vizsgálata. Véleményalkotás a fenntartható fejlődésről.	Olyan döntési helyzetek vizsgálata, amikor valamilyen közvetlen érdek és a fenntartható fejlődés ismert vagy ismertnek vélt követelményei ütköznek, s ez emberek közötti konfliktushelyzetben jelenik meg. (Megjegyzés: a dilemmaszerű helyzetek teremtik a legerősebb feszültséget.)
A lakóhely vizsgálata funkció, célszerűség, esztétikum és forma összefüggései szerint.	<i>Szakértői dráma módszerei szerint</i> az általunk ideálisnak vélt lakóhely megtervezése meghatározott földrajzi, éghajlati viszonyok közé, adott településméretet, lakossági számadatok stb. figyelembe vételével – ezek az osztály jelenlegi életereire hasonló adatok. Az ideálisnak vélt modell összehasonlítása a saját lakóhelyünkkel. Közelítés az ideális felé – saját lakóhelyünk megváltoztatásának lehetőségei, főbb irányai.
A városi, a közúti, a vízi és a légi közlekedés rendszereinek megismerése. A közlekedés szabályozása szükségességének belátása. A tömegközlekedés szabályainak megismerése. Az utazással kapcsolatos helyes magatartásformák elsajátítása.	<p>1. Olyan játékok, amelyek kontextusuk szerint a tömegközlekedés kialakulásának kezdeti időszakában játszódnak (pl.: Európában, a XIX. sz. második felében): még nincs elfogadott/betartott szabályozás, és ez rengeteg problémát (sok parttalan, veszekedésig fajuló vitát, még több balesetet) jelent. A jól megválasztott, a tanár által előkészített helyzetgyakorlatok eljátszása, majd értelmező megbeszélése után a szabályozás, illetve a szabályok betartásának szükségessége belátható kell legyen.</p> <p>2. Szakértői játék, amelyben a tanulók tudósokat játszanak. A szakmailag vegyes összetételű tudós csoport azt a feladatot kapta, hogy egy természeti katasztrófa miatt más helyre költöztetett, egyébként „civilizálatlan” népcsoport egyes tagjait tanítsák meg (többek között) az elemi közlekedési szabályokra.</p> <p>3. Szakértői játék, amelynek során a tanulók filmkészítők szerepébe lépnek, mégpedig egy olyan stáb tagjait játszhatják, akik egy oktatófilm forgatókönyvének elkészítésén dolgoznak. Ez az oktatófilm az utazással kapcsolatos helyes magatartásformák elsajátítását célozza.</p>
Az egészséges életvitel alapkövetelményei szerinti életmód kialakítása. Az életet és környezetet védő magatartáshoz szükséges alapvető	Dramatikus (és feltehetőleg szórakoztató) gyűjtőmunka az egészségtelen életvitel jellemző megjelenési formáival és helyzeteivel kapcsolatosan.

Részletek a kerettantervből (a kerettantervi fejezet általános bevezetője, 5-8. évfolyam)	Dramatikus ötletek
ismeretek és készségek elsajátítása, gyakorlása. A háztartási feladatok, munkák és a gazdálkodás folyamatainak és összefüggésinek felismerésére nevelés.	Okok, indokok keresése. Az összegyűjtött anyag rendezése (rangsorolás a gyakoriság, a veszélyesség, a megváltoztathatóság stb. alapján). A rangsorban előre került esetek közül választva részletes vizsgálat: pozitív-negatív játékok, átfordítás a rossz példáról az ideálisnak vagy legalább az optimálisnak tekinthetőkre.
(...) az eredmény (munkadarab, működés) együttes értékelésével nagymértékben javítja a tanulók <i>beszéd- és kifejezőkészségét</i> .	Viták: a disputa nevű játék és verseny, illetve a nagy hagyományokra visszatekintő „irodalmi bíróság” nevű játék eljárásaiból átvéve néhányat, de a lehetőséghez mérten az érzelmi azonosulást is lehetővé tevő szerep felkínálásával vita, amelyben „védők” és „vádlok” egyaránt vannak.
...a tanuló koncentráció, <i>problémamegoldó, alkotó, becslési, döntési, elemző, szintetizáló, rendszerező és összpontosító</i> képességének fejlesztése mellett növeli a kreativitást, a kezűgyességet és a pontosságra való igényt, továbbá elősegíti a <i>jó térlátást</i> , a tájékozódást a térben és a síkon.	A felsorolásból most az utolsókhoz kapcsolódva: a térérzékelést fejlesztő játékok sokasága szerepel a drámapedagógusok eszköztárában. Ilyen gyakorlatok fűzérért középpontba állító óra tervezése és vezetése. (<i>Térigényes</i> tevékenységről van szó: ezt a tanórát vagy a tanóra egy részét célszerű nem a tanteremben, hanem nagyobb térben tartani.)

5. évfolyam

Részletek a kerettantervből	Dramatikus ötletek
<i>A kommunikáció eszközei és módjai</i> : A hír, a jel és az információ fogalmak megkülönböztetése és használata. A tömegkommunikációs eszközök, pl. televízió, rádió, telefon használata.	A tömegkommunikációs eszközök használati kultúrájával foglalkozó dramatikus gyűjtőmunka a fentiekben már említett rendszerezéssel, rangsorolással, pozitív-negatív játékokkal együtt.
A telefon. A rádiózás, televíziózás és fejlődésük. Korszerű információs és kommunikációs rendszerek.	A kommunikáció emberközeli és az emberről leváló, az ember fölé növekvő módozataival foglalkozó improvizációk kidolgozása tanári megkötések és tanulói kiegészítések alapján, majd ezek értékelő megbeszélése.
A természetes és az emberi alkotással létrehozott terek, formák és térképző elemek esztétikai és ergonómiai követelményei.	A terekkel való foglalkozásra kiváló lehetőséget nyújt a színpadi terek jelentésteremtő erejének, a térnek és a benne lévő tárgyak viszonyának, a hangsúlyos és hangsúlytalan pontoknak, illetve irányoknak stb. a vizsgálata. A tér szerepéről és fontosságáról ne csak beszéljünk, hanem a dramatikus tevékenység legegyszerűbb válfajaihoz tartozó szimulációs játékokkal próbáljuk ki a megbeszélés, vita során rögzítetteket!
A lakóházak jellemzői, építési módok változása. A falu és a város. A lakóhely. Lakóhelyünk veszélyeztetettsége. Helyes magatartásformák veszélyhelyzetben.	1. A drámaórák <i>kontextusépítő</i> szakasza (amelyben a hely, idő, személyek együttesét alkotják meg a tanár által megadott alapinformációkból kiindulva, a közös egyeztetés során felmerült tanulói ötletek beépítésével) állandó lehetőséget biztosít a különböző településszerkezetek, lakások felépítésének vizsgálatára. (Hasonlóképpen az azokban való élés-létezés modellezésére is...) 2. Szervezhető olyan dramatikus tevékenység is, amelynek során – a fikcióban, vagyis a játék képzeletbeli világában – veszélybe kerül az általunk felépített település. A veszély elhárí-

Részletek a kerettantervből	Dramatikus ötletek
	tása, a mentés során különböző erkölcsi problémák kerülhetnek elő (vagyis ez esetben nem a szakértői drámát ajánljuk, illetve nem azt ajánljuk elsősorban).
<i>Közlekedési ismeretek:</i> Példák felsorolása a közlekedés szabályozásának és a szabályok betartásának szükségességére. A járműhasználattal járó veszélyhelyzetek megelőzése. (...) Az utazással kapcsolatos helyes magatartásformák elsajátítása.	Teljes „D” típusú órák, vagyis tanítási drámák is szervezhetők. Kész, publikált drámaóraterv is rendelkezésre áll: némi módosítással adaptálható a csoport és a tanár gyakorlottságát, továbbá a létszámot, helyet stb. figyelembe véve, amennyiben a közlekedési balesetek kapcsán a közlekedéssel járó erkölcsi felelősség részét képezheti az adott osztály tevékenységének (ld. A dráma tanítása 5-10. című segédletet).
<i>Háztartástan, életvitel:</i> táplálkozás. Egészséges táplálkozási szokások bemutatása. A korszerű, környezetkímélő konyhai tevékenységek gyakoroltatása.	A már többször említett, rögtönzésekre épülő játékok jelentik az egyik utat, míg a „modellezős”, a szakértői drámához társítható eljárások a másikat. Ez utóbbira példa, hogy szakértők csoportja azt a megrendelést kapja, miszerint a tájékoztatás, a társadalmi elfogadtatás végett <i>a)</i> vagy az egészséges táplálkozási szokások, vagy <i>b)</i> a korszerű, környezetkímélő konyhai tevékenységek bemutatására kell tájékoztató kampányt szervezniük a média különböző csatornáinak bevonásával. A szakértők feladata elsősorban a kampány szakmai forgatókönyvének elkészítése (és nem a marketingstratégia részleteinek kimunkálása).
<i>Háztartás:</i> A háztartási munka megszervezése.	A családon belüli munkamegosztás része lehet a legtöbb, családról szóló történetet feldolgozó tanítási drámának. A kontextusépítés során a tanulók a tanárral közösen kialakíthatják az adott családban érvényes munkamegosztást (ez csak erősítheti, hitelesebbé teheti a tanulók számára a fiktív világbeli figurákat, továbbá segíthet megteremteni a figurák viszonyrendszerét). Emiatt még nem kell, hogy a teljes dráma a családi munkamegosztásról szóljon: amennyiben ez a teljes tanóra témája kell legyen, akkor inkább a szakértői játék javasolható. Játshatunk például olyan tanácsadó testületet, amely az ezen a területen problémákkal küszködők számára kínál modelleket szakanyagaiban: a más témánál már említett oktatófilm mellett a legutóbbi témánál felhozott, különböző információhordozókra készülő szakanyagokon is dolgozhat a csapat: tájékoztató brosúrát rakhat össze, ez lenne a szakértőkből álló „cég” projektjének tárgya.
A kerékpár története. Kerékpáros közlekedés.	A kerékpárok megjelenése, a kerékpáros közlekedés történetének kezdetei heves vitákat váltottak ki: a technikai haladás hívei és ellenzői között. A konkrét tárgyuktól függetlenül hasonló viták időről időre előfordulnak, megosztva a társadalmat. Amikor a technika ideológiai viták tárgyává válik – ehhez a témához feltehetőleg eredményesebben férhetünk hozzá tanítási drámán keresztül, mint ha gyakorlatokkal dolgoznánk. (Akár vetítés formájában, akár a továbbgondolás, a tanári felkészülés során használható részletek találhatók e témához J. Menzel Sörgyári capriccio c. filmjében.)
<i>Ruházkodás:</i> A ruhaneműk célszerű használata, gondozása. Textíliák és szerepük. A textilnyersanyagok csoportosítása. A növényi, állati eredetű és mesterséges szálanyagok. Ér-	Mind az „A” típusú dramatikus tevékenységgel, mind az általában jóval nagyobb időtartamokat és összetettebb munkaformákat igénylő tanítási dráma rövidebb változataival megoldható a téma feldolgozása. (Amiért itt szűkszavúak vagyunk: a

Részletek a kerettantervből	Dramatikus ötletek
dekességek a ruházatkodás és a divat történetéből.	folytatásban, a dolgozat 3. pontjában ezen témakör feldolgozására néhány vázlatot közlünk.)
<i>Gazdálkodás:</i> Az árak ismerete és összehasonlítása. Az anyagi lehetőségek fölmérése. A zsebpénz beosztása.	Ismételten mindkét út ajánlható: lehetséges olyan helyzetek eljátszása, amelyek esetében anyagi gondokkal küzdenek a szituáció szereplői. Feldolgozhatunk olyan történetet is (és ezzel a bevonódás, a személyes érintettség mélyebb szintjeit érhetjük el), amelyben a mozgatóerőt az anyagiak miatti problémák bizonyos megjelenési formái jelentik. Csak ismételni tudjuk, hogy a dráma műfaji jellemzői miatt elsősorban azzal tudunk foglalkozni, amikor a témakör problémát jelent, tehát példának okáért valaki nem méri fel (helyesen) az anyagi lehetőségeit, amikor valaki nem tudja jól beosztani a zsebpénzét stb.

6. évfolyam

Részletek a kerettantervből	Dramatikus ötletek
<i>Épített tér és környezet:</i> Anyag, forma, stabilitás, egyensúly és elrendezés, mint lakberendezési szempontok alkalmazása egy lakás berendezésének példájában. A lakás jellemzői, funkciói, belső terei, a részek kapcsolatai. A lakás és környezete. Energiatakarékos lakások.	Szakértői dráma: a filmes díszlet- és jelmeztervező cég munkatársai ezúttal egy mai környezetben játszódó film díszletein dolgoznak. A forgatókönyv szerint különböző társadalmi rétegekhez tartozó szereplők környezetét kell megteremteniük. (A szociografikus ihletettség a hitelesség felé, míg a művészi célok a stilizálás felé viszik a díszlettervezőket.)
<i>Közlekedési ismeretek:</i> A balesetet megelőző magatartás gyakoroltatása, elsajátítása. A közúti közlekedés kialakulása. Kerékpáros közlekedés főúton. A kerékpár működése és állapota. Felelősség a közlekedésben.	Az 5. évfolyamos anyagban szerepelnek hasonló témakörök (igaz, ott a közlekedési felelősség taglalása <i>nem</i> a kerékpározás kapcsán kerül elő). A modellezés vagy szimulációs játék szintjén magatartásformák is gyakoroltathatók, ezt a dráma „leértékelt alkalmazásának” vélem. Sokkal érdekesebb lehet a közlekedési felelősség kérdéskörébe tartozó dráma: ha nem játszottunk ilyet az 5. évfolyamon, akkor megtehetjük most.
<i>Háztartástan és életvitel:</i> A lakás. Kiegyensúlyozott, harmonikus környezet kialakítása ápolása és karbantartása. A lakás és az iskola otthonossá tétele. Szép téralakítás és gazdaságos térkihasználás.	1. Életmódjátékok: amikor nem a drámai összeütközés ereje, hanem a részletekre, a hitelességre való törekvés válik fontosá. Ilyen esetekben a kontrasztos szerkesztés, vagyis a formai változatosság tarthatja életben a játékot a belső feszültség helyett. 2. Szakértői drámával e témacsokor esetében is megpróbálkozhatunk: belsőépítész „cégünk” azt a megbízatást kapta, hogy próbálja meg egy meglévő iskola tereit otthonosabbá, lakhatóbbá, „élhetőbbé” tenni. (A belső terek átalakítása akár része lehet egy olyan programnak, amely az egész iskolát akarja vonzóbbá tenni.) 3. A térhasználat, terek kialakítása kapcsán már javasoltunk játékot. Amennyiben ezekre még nem került sor, akkor fordítsunk rájuk időt most!
A környezetalakítás fontossága. Összefüggés a környezet és a közérzet között. Bútortörténet. A bútorok díszítése. Az egészséges bútorok megismerése.	1. Szervezhető szakértői dráma. Amennyiben már előző játékainkban létrehoztunk egy „céget” (ez a szakértői drámában elengedhetetlen), akkor praktikus lenne annak profilját úgy megválasztani, hogy minél többféle tevékenység férjen bele, így akár a bútortervezés is. Például a már említett filmes díszlet- és jelmeztervező cég esetében a berendezési tárgyakkal,

Részletek a kerettantervből	Dramatikus ötletek
	<p>vagyis a bútorokkal való foglalatosság is beleférhet a tevékenységbe. A cég (ami a szakértői dráma esetében a dráma kontextusa egyben) felépítése időigényes, az erre fordított idő általában egy tanóra, a munkánk gazdaságosabbá válna abban az esetben, ha a cég több tanórát is képes lenne szolgálni.</p> <p>2. Dolgozhatunk gyakorlatokkal is: a drámapedagógusok által használt térrel kapcsolatos játékok (amelyek figyelembe veszik a proxemika alapjait) sok játékos élményt nyújthatnak a tér különböző tartományainak, „rétegeinek” felfedezése kapcsán.</p>
Gazdálkodás: A bevétel és kiadás tervezési módjai.	<p>Ma, amikor a szegény-gazdag ellentétek erősebben osztják meg a társadalmat, mint a felszínen nagyon élesnek látszó ideológiai különbségek, akkor az ilyen témájú játékok szerepe jóval nagyobb az „anyagilag konszolidált” időszakokhoz képest.</p> <p>1. Szervezhető olyan tanítási drámák, ahol a pénz nagyon szigorú beosztása a „túlélést” biztosítja.</p> <p>2. Olyan is, ahol valaki a környezetéhez képest szegény, valamire neki nem telik, amire a többieknek igen. Ha gyerek áll fiktív világunk középpontjában, akkor mellékonfliktus lehet abból, hogy ha mindennapi frusztráltsága miatt a szüleit nyúzza azért, ami az ő anyagi lehetőségeiket jelentősen meghaladja.</p> <p>3. Szimulációs játékok iktathatók be itt (vagyis a drámának a gyakorlat szintű megközelítése). „Mit lehet/mit nem lehet ennyiből?” típusú játékok hosszas előkészítés nélkül is megvalósíthatók.</p>
Munkaszervezés: A háztartási munkafolyamat megfigyelése, elemzése. A munka beosztása. Beszélgetés a szelektív hulladékgyűjtés feltételeiről és lehetőségeiről.	<p>1. Szakértői dráma szervezhető a szelektív hulladékgyűjtés kapcsán. Egy új település kialakításakor bizonyos földrajzi és anyagi kötöttségek között szabadon gondolkodhatnak a tervezők. Feladataik egyike a város hulladékgyűjtésének újszerű megoldása.</p> <p>2. Szervezhetünk olyan játékot is, amelyet egy képzeletbeli család egyetlen nagy vitájára hegyezünk ki: a tanár által megadott adatok alapján (ki, mit, mennyi ideig, milyen gyakorisággal végez a házimunkákból a családon belül) kell újratárgyalni a házimunkák felosztását. Empátia, meggyőzés, érdekek képviselése, kompromisszumkeresés, alku kötése stb. gyakorolható a játék során.</p>

2. A gyakorlat szelektál – avagy mi fér bele a hazai oktatásba?

A dramatikus módszerek ismeretének hiánya jelentős akadály mindannak alkalmazásában, amire a fenti táblázat afféle alapkínálatot jelent (a táblázatról nem gondolom, hogy teljes, vagyis szabadon bővíthető). A szükséges módszerek elsajátítása – alapszinten, akkreditált pedagógus továbbképzések formájában – viszonylag rövid idő alatt megoldható. A technika szakosok semmiféle hátrányban sem lesznek, ha ilyesmire jelentkeznek, hiszen drámapedagógiát – a közhiedelemmel ellentétben – még a magyarosok sem tanulnak a pedagógus alapképzés során.

Nem csak a módszertani felkészültséggel (jelesen *felkészületlenséggel*) kapcsolatos problémák várhatók a gyakorlatban. Meglehető, nagyobb akadály lesz a dramatikus módszereknek a technika és életvitel tanításában való alkalmazásakor az, hogy sok helyütt és hosszú időn át a szakközépiskolai műhelygyakorlat általános iskolai változata volt a technikatanítás, és ehhez a műhelyekre hasonlító *szaktantermeket* hoztak létre. A tégelyes

(vagy csak szabad, rugalmasan alakítható teret igénylő!) dramatikus feladatoknál a lefűrt lábú munkaasztalok nagyobb akadályt képezhetnek, mint az, hogy a szaktanárok mit tanultak felsőfokú tanulmányaik során, avagy mit csináltak az elmúlt években, évtizedekben.

A javasolt dramatikus tevékenység típusok közül a térrel kapcsolatos problémák hangsúlyosan jelentkezhetnek a gyakorlatok és a tanítási dráma esetében, kevésbé élesen, illetve ritkábban a szakértői drámánál.

3. Óravázlatok

Az alábbi óravázlatok közlési formája mind fejlődésben, mind a tevékenységek ismertetésében megfelel a drámaórák szokásos közlési módjának – ezzel együtt eltér a más tantárgyaknál (pl. a technika és életvitel esetében) megszokott leírási módoktól.

3. 1. „A” típusú dramatikus tevékenység a technika és életvitel órában

Óratípus: „A” típusú dramatikus tevékenységre (vagyis gyakorlatokra) épülő tanóra.

Csoport: 5. osztályos tanulók.

Tér: Osztályterem (illetve a tanulók szabad mozgását nem akadályozó belső tér).

Idő: Egy tanóra.

Eszközök: Papír és ceruzák a rajzoláshoz; csomagolópapír vagy nagyobb papírlap a közös tervezéshez.

Tanulási terület: Miért és hogyan öltözködünk? (A ruházkodás története.) A ruházkodás alapanyagai.

Nevelési terület: Társaink és saját magunk megfigyelése. Öltözködés, önkifejezés.

Megjegyzés: A foglalkozás szerkezete és a benne foglalt gyakorlatok viszonylag nagy biztonságot nyújtanak a dramatikus tevékenységben kisebb tapasztalattal rendelkező tanár számára is, aki ugyanakkor számos tevékenységet, játékformát felvonultathat a munka során. A foglalkozás folyamán, a megbeszéléseken a tanár elsősorban „munkavezetőként” van jelen.

Az óra leírása

a) változat

KONCENTRÁCIÓS JÁTÉK

Elszámolni közösen 1-10-ig úgy, hogy bárki bármikor mondhatja a következő számot, de ha ketten szólnak meg egyszerre, akkor automatikusan előlről kell kezdeni a számolást.

EGÉSZ CSOPORTOS EGYEZTETÉS

Miért öltözködünk?

ÖTLETBŐRZE EGÉSZ CSOPORTBAN

Mi, milyen tényezők határozzák meg az öltözködésünket?

RAJZ/LEÍRÁS KÉSZÍTÉSE CSOPORTBONTÁSSAL:

a) Milyen lenne az elfogadott ruházat?

- a felnőttek számára;
- a kortárs csoport számára?

b) Milyen lenne a botrányos ruházat

- a felnőttek számára;
- a kortárs csoport számára?

EGÉSZ CSOPORTOS MEGBESZÉLÉS

Milyen anyagokból készülnek a ruháink?

MIKOR ÉS MIÉRT MONDJÁK A KÖVETKEZŐKET? (CSOPORTBONTÁSSAL)

- a) Nem a ruha teszi az embert...
- b) Mégis a ruha teszi az embert...

Dramatikus ötletgyűjtés. A legérdekesebb helyzetek megjelenítése állóképben, majd a szereplők megszólaltatása, esetleg a játék elindítása, a szereplők „életre keltése”.

TÁRSISMERETI JÁTÉK EGÉSZ CSOPORTBAN

Felismerés ruha/öltözék alapján

A gyakorlat első szakaszában megfigyeljük egymás öltözékét, megpróbálunk minél több információt memorizálni, majd a kitaláló megpróbálja csukott szemmel, tapintás alapján felismerni az éppen előtte állót (beszéljük meg, hogy milyen felület, testrész érinthető – a nyitott szemű játékos is segíthet, csukott szemű társa kezét a ruhájára teheti). Több fordulóban játszunk: így többen kerülhetnek a kitaláló szerepébe. Nagyobb létszám esetében páros vagy csoportos változatban is játszható.

b) változat

KONCENTRÁCIÓS JÁTÉK

Az eredeti változatában ADOK-KAPOK néven ismert játék adaptált változata – ruhanekkel.

Körben áll a társaság. Megegyezünk a szövegben (pl. kabát, szoknya, nadrág, ing), majd memorizáljuk, begyakoroljuk azt.

A játék menete: a kezdő játékos mondja az első szót/mondatot – valamelyik társának. Ő nyugtázza az üzenetet, majd a második szót mondja egy általa kiválasztott résztvevőnek (csupán visszaadni tilos az üzenetet), aki a harmadik szóval adja tovább a „stafétát”. A negyedik szó után újra az első következik, s így tovább. Hiba esetén újra indul a játék (de játszhatunk kiesésre is).

A játék alapváltozata kétirányú figyelemosztást igényel: az üzenet vételére-adására és a soron következő mondatra kell figyelni (a harmadik irányú figyelemosztást bővítéssel érhetjük el, például fokozatosan emelkedő hangerővel, vagy egyre dühösebben, vagy egyre kedvesebben stb. mondjuk a szöveget).

Megjegyzés: ha az ADOK-KAPOK ismétlődő, visszatérő eleme lehet foglalkozásainknak, akkor mindig más-más szöveggel játsszuk!³⁰

MI VÁLTOZOTT AZ ÖLTÖZÉKEN?

Mindenki játzó és kitaláló lehet egyszerre. A játékosok körben állnak, alaposan megnézik egymás ruházatát, figyelve az apró részletekre is, majd a játékvezető jelére (például tapsra) mindenki hátrafordul (ki fordul a kör), becsukja a szemét, s valamit változtat a ruházatán (kisebb, nem „szemet szűrő” változtatásokról van szó!). Miután visszafordult a társaság, a játékvezető által megadott párosításban kell kitalálni, hogy a pillanatnyi partner mit változtatott (amennyiben páron belül nem sikerül felfedezni a változást, segíthet a csoport).

Játszhatunk más változatban is: Egyvalakit kiküldünk a szobából. Mielőtt kimegy, alaposan körülnéz, hogy kinek milyen a ruházata, hogy néz ki stb. Ezután a bent maradók valamit változtatnak a ruhadarabjaikon: a csoport összesen három változtatást hajt végre. Behívjuk a kitalálót, akinek az a feladata, hogy rájöjjön, milyen változtatások történtek, amíg ő kint volt. Új kitalálóval, cserével folytatódik a játék.³¹

RUHAANYAGOK FELISMERÉSE CSUKOTT SZEMMEL

Az érzékelésfejlesztő gyakorlatok bőséges tárházából, azon belül is tapintásérzékelésre épülők közül választottunk. A felismerési játékok előtt lehetővé kell tennünk a megtapasztalást: hadd fogják meg a tanulók egymás után a különböző anyagmintákat, jegyezzék meg azok nevét – a hasonló tapintású anyagok megkülönböztetése csukott szemmel még így is nehéz feladat lesz!

(A technika és életvitel kerettantervi fejezetében említés esik a tanulók *beszéd- és kifejezőképességének fejlesztéséről*. Gyakorlataink is segíthetnek ebben: fogalmazzuk meg, vagy legalább keressünk szavakat az érzéklek leírására (tapasztalataink verbalizálása)!

TÁRSISMERETI JÁTÉK EGÉSZ CSOPORTBAN: FELISMERÉS RUHA/ÖLTÖZÉK ALAPJÁN

Két változat is ajánlható – akár egymás után is játszhatók.

Az elsőt, a tapintásra épülőt az **a)** sorozat utolsó elemeként ismertettük már.

A második változat szerint leírjuk a csoportnak háttal ülő játékos számára egyik társunk ruházatát, s neki a leírás, vagyis a szavak alapján kell felismernie társát, vagyis kitalálnia azt, hogy kinek az öltözékéről van szó. (Szerencsés megoldás, ha az is mond egy-két mondatot, akinek a ruhájáról éppen szó van!)

Miközben a ruhaanyagokkal foglalkozunk, a társak, partnerek nem-vizuális úton történő felismerésére a gyakorlat központi eleme: a hétköznapi „kétcsatornás” (kép; kép + hang) információszerzés skáláját bővítjük, hiszen másként mást tudhatunk meg társainkról.

STÚDIÓBESZÉLGETÉS – SZAKÉRTŐK A RUHÁZKODÁSRÓL/ÖLTÖZKÖDÉSRŐL

³⁰ Forrás: JÁTÉKKÖNYV, Marczibányi Téri Művelődési Központ – Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, 1993.

³¹ Ld. i. m.!

A divat, a társadalmi hovatartozás, az önkifejezés és a szükség oldaláról vizsgálódva.

Az egyes szakértők csoportbontással felkészíthetők a vitára, ezzel az egyes megközelítések kapcsán összegezhető a csoportok tudása, a tanulók tanítják egymást. Ebbe a rögtönzésbe (amiből tilos a kilépés, mivel élő adásról van szó!) bekapcsolhatók a tanulók ismeretei a médiáról.

A TANKÖNYVI TÁBLÁZAT KAPCSÁN HÁZI FELADAT

Gyűjtsenek ruhaanyag-neveket, ismerőseiket is megkérdezve! Figyeljék meg, hogy milyen életkorúak milyen ruhaanyagokat említenek elsőként, illetve milyen nem említenek!

3. 2. Tanítási dráma a technika és életvitel órán

Óratípus: „D” típusú dramatikus tevékenységre épülő tanóra (vagyis tanítási dráma).

Csoport: 5-6. osztályos tanulók.

Tér: Osztályterem (illetve a tanulók szabad mozgását nem akadályozó belső tér).

Idő: Egy tanóra.

Tanulási terület: Miért és hogyan öltözködünk? A ruházkodás alapanyagai.

Téma: Kiközösítés öltözék miatt. A helyzet rendezése.

Fókusz: Mit tegyünk, ha a másik nem olyan (jó, szép, okos, divatos, bőrszínű, vallású, fajú stb.), mint mi?

A történetváz ismertetése: Botrány tört ki – rögtön év elején – egy kisvárosi szakközépiskolában. A felháborodott szülő megfenyegette a tantestületet, egyesek szerint tettelegességhez is folyamodott. Azt kifogásolta, hogy a tanárok semmit nem tesznek annak érdekében, hogy a fia osztálytársai abbahagyják a gyerek naponta történő megalázását. A tantestület – semmit nem tudtak a dologról – ekkor kezdett el nyomozni a történetek után. Kiderült, hogy a tanyasi fiú naponta „apró, hétköznapi megalázások” elszenvedője volt „avittos” ruhái, illetve beszéde, szokásai miatt.

Megjegyzés: Természetesen ez az óra – ha a dramatikus tevékenység felől nézzük, akkor – az erkölcsi problémát helyezi a középpontba. A dráma számára a történet gyakran kicserélhető, és a más tantárgyhoz tartozó tanulási terület feldolgozása mellékes. A drámával dolgozó, szaktárgyat tanító tanár számára nyilván más a helyzet...

Az óra leírása

1. RÖVID TANÁRI NARRÁCIÓ arról, hogy hol, mikor játszódik játékunk: napjainkban, a tanévnek még az elején, szeptember hónapnak már a végén vagyunk. A helyszín egy kisváros („nem is olyan rossz hírű”) szakközépiskolája.
2. TÉVÉRIPORT (ELŐKÉSZÍTETT JELENET TANÁRI SZEREPBE LÉPÉSSEL) a helyi kábeltévé stúdiójában az iskolában történekről, az iskola igazgatójával: ő nem volt ott a tanárban az ominózus események megtörténte-kor. A riporter jól értesült, emiatt kegyetlen kérdések sorát teszi fel (semmi kímélet az igazgató iránt – lehet, hogy volt diákja, s azért, esetleg egy kis helyi politikai hátszél mozgatta, s akkor azért...).

A tanár játssza az igazgató szerepét, míg a riporter szerepére, a jelenetben való közreműködésre az órát megelőzően felkéri (és rövid megbeszélés során felkészíti) az egyik diákját. A riportból nem tudjuk meg teljesen egyértelműen, hogy mi is történt, mivel az igazgató kitérő válaszokat ad még a rákérdésekre is, de az körvonalazódik, hogy az egyik szülő (jól megtermett ember) a tanárban tettelegesen bántalmazott több tanárt, esetleg „csak” sarokba szorította, mozgásszabadságukban korlátozta őket (mintegy fél órán át), eközben becsmérelte és megfenyegette volna őket. Az mindenképpen ki kell, hogy derüljön: a szülő azért ilyen felháborodott, mert a gyereket – nem szokott panaszkodni, de most nagy sokára elmondta otthon – azóta inzultálják (helyenként fizikailag is) az osztálytársai a „vidékiek” öltözködése, beszéde, szokásai miatt, mióta ebbe a (kis)városi iskolába jár.

3. „KÖZJÁTÉK” (a tanulók sztereotípiáira építve): gazdag és újjgazdag gyerekek „aláznak” valakit azért, mert öltözködésben „kilóg a sorból”, nem felel meg az aktuális trendnek, csórók a ruhái stb. A „céltáblát” nem kell megjeleníteni (mint ahogy később, a vázlat 5. pontjában, elegendő a *jelzés*)...

Nem fogjuk a továbbiakban ezeket a szerepeket játszani, így hosszabb előkészítést sem igényel a rögtönzés. Egész csoportban, de akár csoportbontással is játszható. Az utóbbi esetben adhatunk különböző helyszíneket, eltérő életkorú fiatalokat; esetleg a hétköznapiokból vett „stílusokat” is megajánlhatunk.

4. A tanár által hozott FOTÓ ALAPJÁN CSOPORTMUNKÁBAN egy-egy öltözék elemzése az esedékes korosztályi divat szempontjából. Az egyes csoportok különböző elemzési szempontokat kapnak: pl. a divattervező, a kereskedő szemszögéből, csak a gyakorlati hasznosságot vizsgáló „energetikus”, az emblematisz vonásokat (is) kutató kultúranropológus stb. oldaláról.³² Minden csoport más-más fotót kap – ezeket a beszámolók alatt közreadjuk. A beszámolók – a lehetőségekhez mérten – minél összefogottabbak és rövidebbek legyenek! (Ennek érdekében élhet a tanár megkötésekkel: pl. csak az öt legfontosabb megállapítást ismertesék a csoportok „szóvivői” a többiekkel stb.)
5. A kör közepén, a széken egy pulóver – a jelzés egy figurát helyettesít, azt, akit „aláznak”. A tanár megkéri a tanulókat, hogy PRÓBÁLJÁK BELEKÉPZELNI MAGUKAT A SZÉKEN ÜLŐ FIÚ HELYÉBE. Semmi mást nem is kell tenniük, nem kell példának okáért fizikai akciókban vagy szavakban „reagálniuk”. A tanár megpróbálja minél pontosabban visszamondani azokat a legélesebb mondatokat, amelyeket az előző két játékfordulóban hallott a tanulóktól!
6. Még tartva a kört: MINDENKI MONDJON EGY-EGY SZÓT arról, hogy beleképzelve magát a fiú helyzetébe, mit érzett vagy mit gondolt a megjegyzéseket hallgatva!
7. TANÁCSADÓ SZOLGÁLAT: Gyors csoportos előkészítés (egyeztetés) után, a munkacsoportokat egy-egy fővel képviselve próbáljunk „segítőként” tanácsokat adni a továbbra is csak jelzett központi figurának! Amennyiben ez nem működik, akkor a tanár veheti magára a tanácsra szoruló fiú szerepét. A tanácsok arra vonatkozzanak, hogy mit tegyen a fiú a helyzete megváltoztatása érdekében!
8. ÖTLETBŐRZE: Mit tehetnének társuk szokásos, napi gyakorlatot jelentő sértegetése helyett az osztály tagjai? (Tételezzük fel, hogy észreveszik azt a pillanatot, amikor a „sértegetősdí” kezdődik! Mit tehetnének helyette? Nem „világmegváltó” megoldásokat várunk, a tanulók apró, nevetségesen köznapi ötleteket is mondhatnak, mint pl.: forduljanak el, menjenek a büfébe, dobjanak be egy viccet stb.)
9. JÁTSSZUNK EL EGY OLYAN JELENETET (rutinosabb játékosnál a GONDOLATKÖVETÉS nevű eljárás alkalmazásával), ahol mindkét fél alkalmazza az imént kapott tanácsokat!

3. 3. Szakértői dráma a technika és életvitel órán

Óratípus: Szakértői dráma.

Csoport: 5. osztályos tanulók.

Tér: Osztályterem – az egész csoportos megbeszélésekhez és a csoportbontásos tevékenységhez gyorsan átalakítható bútorzattal.

Idő: 2 tanóra.

Amennyiben a szakértői dráma kontextusát jelentő „cég” kitalálása, kidolgozása is (aktuális) feladatunk, akkor három tanóra az optimális időtartam. Az alábbiakban abból indulunk ki, hogy a cég (vagyis a szakértői dráma kontextusának) „felépítése” már előbb megtörtént, más tanulási terület esetében is alkalmaztuk azt.

Eszközök: Papír és ceruzák a rajzoláshoz; csomagolópapír vagy nagyobb papírlap a közös tervezéshez.

Tanulási terület: A hazánkra általában jellemző, éghajlatunktól, kultúránktól függő öltözködési szokások.

Téma: A segítőszolgálathoz érkezett megrendelés teljesítése.

(**Fókusz:** A szakértői dráma sajátosságainak megfelelően egybeesik a tanulási területtel.)

A dráma kontextusa (szakértői drámában: a „cég”): A tanulók a Mentor Segítőszolgálat munkatársainak szerepébe lépnek. Ez a szolgálat főként menekültekkel (a hazájukból elűdözöttekkel) foglalkozik. Aktuális feladatuk a magyar öltözködési szokásokról egy rövid tájékoztató füzet elkészítése egy hazánkba menekült afrikai népcsoport (törzs) számára (a polgárháborús környezetből menekült törzs a miénktől jelentősen eltérő éghajlatról érkezett, eddig jobbára csak saját maguk által készített, kulturális tradícióiknak megfelelő öltözékeket hordtak).

Megjegyzés: A tanárnak végig szerepben kell dolgoznia, de ez a szerep (a gyerekek szerepeihez hasonlóan) a szakértői drámában végig funkcionális, nincs rétegzettsége; vagyis könnyen játszható. A szakértői dráma sajátosságainak megfelelően a tanár szerepe nem lehet magasabb státuszú, mint a többieké. Ezzel együtt olyan szerepet kell választania, amely lehetővé teszi, hogy a külső információk hozzá érkezzenek be: jelen esetben a szolgálat egyik szakértője, akinek a munkaköréhez tartoznak a kapcsolattartási feladatok is (ügy-

³² Meg kell találni az említett szakmáknak a megfelelő jelentéssel bíró, és a tanulók számára is érthető elnevezéseit.

vezető). A tanári munkában – a szakértői dráma esetében – a legnagyobb feladat a munkaszervezés: az, hogy miként bontja le a tanár elérhető, megközelíthető feladatok sorává az új ismereteket. (Ez a feladat más tanári tevékenységből is ismerős...)

Az óra szerkezete³³

1. A Mentor Segítőszolgálat legutolsó munkája legsikeresebb pillanatainak felidézése.
2. A megrendelés ismertetése.
3. Összmunkatársi értekezlet: a munka méretének, mennyiségének, a ráfordítandó időnek első közelítésben történő behatárolása.
4. A munka felosztása: munkacsoportok alakítása.
5. A munkacsoportok értekezletei, a csoporton belüli munkamegosztás.
6. Anyaggyűjtés.
7. Csoportmunka.
8. Beszámoló a csoporton belül.
9. Az előző megbeszélés eredményeitől függően újabb csoportmunka.
10. Felkészülés a munkatársi értekezletre: a csoport beszámolójának egyeztetése.
11. Munkatársi értekezlet: hol tartanak az egyes csoportok, illetve a folytatáshoz szükséges legfontosabb elemek megbeszélése.
12. A megrendelő képviselőjének látogatása – megbeszélés.
13. A megrendelő (képviselőjének) észrevételei alapján szükséges változtatások megbeszélése.
14. Szükség esetén újabb csoportmunka – visszacsatolás a 10. ponthoz. Ebben a „hurokban” a 12. pont ismétlése – jó esetben – értelemszerűen a munka átvétele lehet.

4. Összegzés

A dolgozat táblázatos formában ismertette a technika és életvitel tantárgy 5-6. évfolyamos kerettantervi anyagából azokat a tartalmakat, amelyek dramatikus tevékenységen keresztül is taníthatók – a tantervi tartalmak mellé rendelve az alkalmazható dramatikus tevékenység típusát, gyakran pedig konkrét, megvalósítható dramatikus ötleteket is.

A folytatásban adaptálható óravázakat, illetve szerkezeteket közöltünk a dramatikus tevékenységeknek a technika és életvitel tantárgy tanításában történő alkalmazására.

5. Felhasznált irodalom

A dráma tanítása/I-IV. (tanári segédlet-sorozat az 1-2., a 3-4., az 5-6. és a 7-8. osztályban tanítók számára), KSZNK, Gödöllő, 1997-1999. szerk.: Kaposi László

Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei. 316-333. old. Bp. 2000. Az Oktatási Minisztérium kiadványa.

Drámapedagógiai Magazin

Heathcote-Bolton: Arthur király lovagjai (1. rész), In: *Drámapedagógiai Magazin*, 13. szám, 1997

Heathcote-Bolton: Arthur király lovagjai (2. rész), In: *Drámapedagógiai Magazin*, 14. szám, 1997

Drámapedagógiai olvasókönyv, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1995. szerk.: Kaposi László

Játékkönyv. A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ és a Marczibányi Téri Művelődési Központ kiadásában, 1993. szerk.: Kaposi László

Pitrik József: Életvitel – technika – háztartástan, 5. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk, 2001.

Pitrik József: Életvitel – technika – háztartástan, 5. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk, 1998.

Pitrik József: Kézikönyv (technika és életvitel), Apáczai Kiadó, Celldömölk, 2001.

Pitrik József: Tanári kézikönyv, 6-8. osztály (a technika, életvitel, háztartástan, pályaorientáció tankönyvsorozathoz), Apáczai Kiadó, Celldömölk, 2001.



Stop-klatka – still image – állókép

beszámoló a „Nagy-Britannia, a drámapedagógia bölcsője – a lengyel dráma 30 éve” című nemzetközi konferenciáról

³³ A szakértői dráma esetében nem óraterveket, hanem a műhelymunkáról szóló beszámolókat közöl a drámapedagógiai szakirodalom. Áthidaló megoldásként választottam az óra szerkezetének rövid ismertetését.

Hajnalban a vonaton, Varsó felé közeledve, már az egész magyar delegáció (Végvári Viktória és én) izgatottan várta a pillanatot, mikor életünkben először kis transzparenssal várnak minket a pályaudvaron. Kis csalódást keltett ugyan, hogy nem így történt, de ennek ellenére lelkesen követtük sem angolul, sem németül nem beszélő, de igen vidám vezetőnket, Viktort, aki egy igen takaros szálláshely tévedésből történt bemutatása után átkísért a ténylegesen nekünk szánt szállóra. Nos, e szálláshely leginkább egy elhagyott szovjet tiszt laktanyára emlékeztetett, melyben pár hete kezdődtek meg a felújítási munkák, s melyben a sietős tempónak köszönhetően néhány helyiség már el is készült.

Minden kezdet nehéz – gondoltuk, s ez igaznak is bizonyult, hiszen jóformán ez volt az utolsó kellemetlenség, mellyel a varsói konferencián találkoztunk. Az ASSITEJ helyi munkatársai, akik a konferenciát szervezték, nemcsak megoldották minden gondunkat, hanem azt is véghez vitték, hogy arcukról egy pillanatra sem tűnt el a kedves, együtt érző, segítőkész mosoly, annak ellenére, hogy akadémikusunkkal, problémáinkkal erre igen sok alkalmat szolgáltatunk. A tisztesség kedvéért még azt is meg kell jegyezni, hogy kritikai észrevételünk után, a második éjszakát már ugyanazon szállodában töltöttük, ahol az angol vendégek laktak.

A konferencia első látásra sok mindenben hasonlított a mindenki által jól ismert budapesti Drámapedagógiai Hétfégékhez. Ez a rendezvény a lengyel drámapedagógusok, a gyerek- és diákszínjátszással foglalkozók vagy a dráma iránt gyakorló pedagógusként érdeklődők számára az egyetlen olyan alkalom, ahol találkozhatnak egymással, tapasztalatot cserélhetnek, tanulhatnak a „nagyoktól”. Egy fontos különbséget azonban mindenképpen meg kell említenünk. A rendezvény felépítése a következő volt: az első négy nap folyamán párhuzamosan futó műhelymunkákra (workshop) került sor, melyek elsődleges célja a továbbképzés volt. E műhelymunkák hossza, továbbá az általunk részletesebben is megismert (angol előadók által vezetett) két műhely színvonala és az azon résztvevő pedagógusok hozzáállása valóban garantálta, hogy a résztvevők több tudással térnek vissza a napi gyakorlatba, mint ahogy megérkeztek a konferenciára. A műhelymunkák után került sor arra háromnapos konferenciára, melyen lényegében ugyanazok vettek részt, mint az azt megelőző négy napon, s melyen hasonló típusú foglalkozásokra, előadásokra, megbeszélésekre került sor, mint itthon egy – átlagos – Drámapedagógiai Hétfégén.

Eileen Pennington Viszonyrendszerbeli minták a drámában című műhelymunkája

Miután minden adminisztratív és kényelmi szempontból fontos kérdést sikerült tisztázni a konferencia – egyébként minden szempontból hallatlanul készséges és rugalmas – szervezőivel, kicsit bizonytalanul foglaltam helyet a kék szoba néven nyilván tartott, s a színtől eltekintve ideális próbateremben. Bizonytalan voltam, hiszen

életemben először voltam nemzetközi szakmai találkozón, és életemben először láttam valódi, élő angol drámapedagógust. Meg amúgy is mindig bizonytalan vagyok. De lehet, hogy mégsem vagyok bizonytalan, csak akkor voltam az. Illetve nem is tudom pontosan.

Utólag visszatekintve nem mondhatom, hogy a fokozatosság jegyében merültem bele a tudás forró fürdővizébe: Eileen Pennington – kimondatlanul – a szakmai legnagyobbjai közé tartozik. Ehhez méltóan a műhelymunkára való jelentkezés feltétele volt, hogy a reményteljes résztvevő szakmai tudása érje el legalább a „drámatanár képzéseket tartó drámatanár” szintjét. Én annak idején egy pillanatnyi őszintétlenségre való késztetés és elegendő beképzeltség hatására jelentkeztem a konferencia ezen munkacsoportjába. Önhittségem alább hagyott, mikor kiderült, hogy Eileen Pennington erre a szintre „belőtt” szakmai tréninget tervezett az együtt töltendő négy napra. Nehéz volt ekkor elképzelni, hogy valahogy túl fogom élni az előttem álló megpróbáltatásokat, s csak akkor nyugodtam meg kissé, mikor a jelen lévő lengyel drámapedagógusok félénken bevallották a tréning vezetőjének, hogy ők is egyszerű, gyakorló mezei drámapedagógusok, s csupán az előadó személye miatt választották ezt a tréninget. A jelenlevők – beleértve jómagamat is – szakmai felkészültsége és színészi rutinja mindvégig elegendőnek bizonyult arra, hogy folyamatos kemény és hasznos csoportmunka alakuljon ki.

Eileen Pennington igazán szórakoztató előadó, s remekül találja meg a gyakorlat és az ahhoz szükséges elmélet arányát. Soha, egyetlen percig nem volt üresség, unalmas pillanat a műhelymunka során. A folyamatosan (és az első szünet után már nemcsak lengyel nyelven) kiosztott nyomtatott vázlatok lehetővé tették, hogy a folyamatos jegyzetelés helyett a figyelem és az aktív részvétel legyen a főszerep. A műhelymunka során megismerkedhettem az angolszász alapossággal, s ennek hatására leszámoltam magamban az ezt a típusú munkát pepceselésnek tekintő felületes személettel. Nagyon meggyőző volt az együtt elvégzett munka a következő okokból: egyrészt bepillantást nyertem a drámaóra-tervezés során felmerülő problémák átgondolásának folyamatába, másrészt megtanultam a sok esetben a rutinból fakadó meggondolatlanságok kiszűrésének néhány hatékony módját.

E cikk keretei nem teszik lehetővé, hogy a műhelymunka programjáról az azt megillető részletességgel számoljak be, ezért most csak a négy nap tematikájának bemutatására, illetve a számomra legizgalmasabb témák picivel részletesebb kifejtésére vállalkozom. A négy nap négy témája a következő volt: 1. nap: A szerep státusza és a hatalom; 2. nap: Szakértői játék – a bevonódás szabályai; 3. nap: Szakértői játék: Strukturált haladás; 4. nap: A tanár szerepben.

Az első nap számomra legfontosabb tanulsága az volt, hogy foglalkozások tervezőjeként és vezetőjeként mennyire fontos megtalálni azt a kényes egyensúlyt, amely-

¹ A beszámoló J. W. Somers kurzusáról szóló részét *Végvári Viktória* írta. (A szerk.)

nek a tanári státusz erőssége (a hatalom mértéke) és a gyerekek kreativitásának maximális kiteljesedése között fenn kell állnia. Hosszan vizsgáltuk az egyes tanári szerepekhez köthető beszédmódokat, szófordulatokat, attitűdöket, s mindvégig gyakorlati példákon keresztül tanultuk meg azok használatának módját, az egyes lehetőségekben rejlő veszélyeket, az azok nyújtotta előnyöket. A tanári szereptípusok több általam már ismert és idehaza már közölt felosztása mellett több új megközelítési módot is megismertem a műhelymunka ezen szakaszában.

A második és harmadik napon bekövetkezett az amire vártam: megvilágosodásom volt! Mindeddig enyhe közönnyel és nagy fokú idegenkedéssel figyeltem a szakértői játék területén általam megismert hazai kísérleteket. A tanítási drámával szemben sokkal kevésbé találtam izgalmasnak, s az érzelmi feszültség hiányában egyáltalán nem tartottam igazán hatékony munkaformának. Eileen Pennington ezen a téren is „helyrerakott” pár dolgot a fejemben. Megértette velem, hogy a szakértői játékot nem a hagyományos drámaformákkal kell összemérni (legalábbis a feszültség és izgalom tekintetében), hanem a hagyományos, a magyar közoktatásban elterjedt tanítási órával. Mind hatékonyságban, mind az egyes tantárgyak közti kapcsolat megteremtésében eredményesebb módszer lehet, mint a jelen pillanatban Magyarországon elterjedt poroszos iskola vagy mint jó pár – kitűnő sajtóval rendelkező – reformpedagógiai irányzat. Természetesen csak akkor, ha kialakul itthon is egy az ilyen típusú

munkában járatos és a közoktatáshoz szorosan kötődő drámapedagógus csoport/réteg/közösség.

Eileen Pennington egy olyan programmal ismertetett meg minket, amelyet egy angol ipari nagyváros – az átlagos budapesti általános iskolákhoz sok mindenben hasonlító – oktatási intézményében valósítottak meg. A programban részt vevő 11-12 éves tanulók második generációs bevándorlók (többnyire ázsiai és afrikai származású, vallásukat is gyakorló muszlim családok) gyermekei. A gyerekek szociálisan hátrányos helyzetűek, koncentrációs képességük, tanulás iránti elkötelezettségük, verbális és írásbeli képességük az átlagnál alacsonyabb szintű. Alábecsülik saját képességeiket, s a képzelőerejük is gyengének mondható. Mindezen adottságokból következően döntött úgy az iskola vezetése, hogy speciális programot dolgoz ki a számukra. Az a kedvező helyzet állt fenn, hogy az igazgatóhelyettes egyúttal képzett drámapedagógus is volt. Az ő ötlete volt, hogy egy szakértői játékban jártas színész-drámatanár vezessen egy hat hétig tartó programot az adott évfolyam számára. A programba nem vontak be minden tantárgyat, „köszönhetően” néhány, az évfolyamon tanító tanár idegenkedésének, de a következő tantárgyaknak az adott hat hetes időszakra eső tananyagát egy komplex szakértői játék keretében kívánták megtanítani: képzőművészet, drámajáték, angol, földrajz, történelem, számítástechnika, zene, vallástörténet. Az alábbi táblázat a megtanítani kívánt tantárgyakhoz kapcsolódó tananyagot tartalmazza:

Tantárgy	A hat hétre tervezett tananyag
képzőművészet	Színek, anyagok szerepe, használata különféle hordozófelületeken. Kompozíció tanulmányozása egy kép alapján. Formák felfedezése.
drámajáték	Állókép, forró szék, kiscsoportos jelenetek önálló elkészítése.
angol	Különféle szövegek olvasása. Egyes stílusok írásbeli használata. Hivatalos levél megírása.
földrajz	A helyi környezet (Birmingham): a város, közösségek West Midlandsben. Térképek, infrastruktúra, ipar stb.
történelem	Az 1348-49-es nagy pestisjárvány gazdasági és társadalmi következményei.
számítástechnika	A Microsoft Publisher program használata. Szórólap és plakát tervezése.
zene	Kísérletezés ütőhangszerekkel. Az elektronikus zene alkalmazása.
vallástörténet	A katolikus templom belső elrendezése. Főbb katolikus egyházi ünnepek, szertartások.

A program tervezését végző csoportot Eileen Pennington vezette, ő maga azonban nem vett részt a kivitelezésben. Színész-drámatanárok vezették a szakértői játék keretének kialakítására szolgáló foglalkozásokat, a kontextusépítést, s folyamatosan segítették az iskola tanárait, akik a szakórákat maguk tartották meg – vállalva a szakértői játék keretében való munka kihívásait. Ezen szaktanárok rövid „kiképzését” és a folyamatos szakmai ellenőrzést a program tervezője végezte, természetesen szerepben – Eileen Pennington rigorózus minisztériumi hivatalnokként jelent meg időnként a „szakértői csoportnál”.

A gyerekek a hat hét alatt arra vállalkoztak, hogy olyan múzeumi szakemberek szerepét öltik magukra, akik feladatul kapják, hogy tervezzenek és szervezzenek

meg egy vándorkiállítást, továbbá vállaljanak részt a kivitelezésben és utaztatásban is, valamint képezzék ki a kiállítást kísérő múzeumpedagógusokat.

A létrehozott kiállítás központi témáját az 1348-49-es nagy pestisjárvány adta, melyhez kapcsolódva a rengeteg kiállítási anyag megtervezése, a hivatalos levelek, a nagyközönségnek szóló reklámanyagok, plakátok elkészítése, a vándorkiállítás útvonalának tervezése, a célállomásként szereplő falvak, városok feltérképezése, a „múzeumpedagógusként felkért színészek kiképzése” adott módot arra, hogy a fent jelzett tananyagot a gyerekek elsajátíthassák.

A műhelymunkát záró negyedik napon a tanári szerephez lépés előkészítésével, a szerephez szükséges kellékek, jelmez kiválasztásával, használatával foglalkoz-

tunk. Megtanultuk és gyakoroltuk a sűrítés fontosságát, a szerepbeli megszólalások, gesztusok aprólékos megtervezését és a mindezekhez kapcsolódó szerepen kívüli egyeztetés technikáinak fontosságát.

Az improvizációtól az előadásig – J. W. Somers workshopjáról

A dráma alternatív pedagógia – vallja John Somers, aki az exeteri egyetem professzoraként kapott meghívást a konferenciára. Tőle hallhattuk azt is, hogy a dráma hatása nagyon hasonló lehet ahhoz, ahogy a művészeti alkotások okoznak változásokat bennünk, megváltoztatva a világhoz, s benne saját magunkhoz való viszonyunkat.

E hatás elengedhetetlen feltétele, hogy a dráma vizsgálta területek érintkezzenek a csoport saját életével, kérdéseivel – miközben természetesen nem vizsgálhatja egy-egy ember konkrét problémáját –, másrészt különös hangsúlyt fektettünk a megvalósítás hogyanjára, azokra a technikákra, amelyek képesek bevonni a dráma világába, és segítenek elsajátítani a dráma szimbolikus nyelvét.

Három fő vizsgálati pontot jelöltünk ki: hogyan lehet szerkeszteni, majd megformálni a közös munkát, illetve az eredményt végül hogyan lehet kommunikálni, megosztani másokkal. Ehhez tűnt jó eszköznek az improvizációra építő drámamunka.

A dráma világába való bevonásnál az anyagnak kell nagyon erősnek lennie, és nem csak a játzókat, a tanárt is érdekelnie kell. (Előfordulhat az is, hogy egy érdekes kiindulóponton kívül a tanár nem is hoz mást, a csoport dönti el, merre indul majd a történet, mi érdeklí őket belőle.)

Az improvizációval dolgozó drámamunka a tudományos kutatáshoz hasonlítható: megszületik egy ötlet, amelyet számos szemszögből és módon meg kell vizsgálnunk, míg valamilyen felfedezéshez juthatunk (az improvizációk során leszűrődő valamiféle tapasztalathoz), amelyet végül (előadás formájában) megosztunk másokkal is.

Az improvizáció folyamata

Az első és legfontosabb dolog, amire a munkához szükségünk van, a csoport közös hangulatának, „lelkének” és jókedvének megteremtése. Csak mosolygó emberekkel lehet együtt játszani: erre szolgáltak a bemelegítő fogók, névtanuló és bizalomjátékok, melyeknek különböző típusai minden nap megjelentek. Fontos, hogy a legegyszerűbb gyakorlatoktól lassanként, a csoport megismerésével lehet csak eljutni a mélyebb munkáig: ha ez a fokozatosság nem valósul meg, a bevonódás sem lehetséges. Ezért munkánk körülbelül kétharmad része lazább, „tréfás” improvizációkkal telt.

Leggyakrabban páros, szöveges improvizációval dolgoztunk, kezdve a legegyszerűbb formától (párban mesélt „kormese”), folytatva a szituációs játékokon át (szerepkártyák segítségével, lásd később) a megkomponált, színházi hatásokkal is élő csoportos improvizációig.

Egy példa: A roppant pedáns, tisztaságmániás lakók és a házban lakó motorosbanda tagjainak összetűzése először páros jelenetekben, egyszerre zajlott. Majd a két csoport megírta saját indulóját, ezeket előadtuk egymásnak. A játék utolsó fázisában a két induló felváltva hang-

zott el, miközben a párok egymást cserélve játszották végig a jelenetet, mindig az előző pár improvizációjához csatlakozva. Ez a némileg már bonyolultabb forma igen hatásosnak bizonyult, hiszen alkalmas volt arra, hogy a feszültséget mindvégig magas hőfokon tartsa.

Mint talán a fentiekből is kiderült, a „tréfás, vidám” improvizációk szituációi is valódi problémákat hordoznak magukban, hiszen csak olyan dologról lehet játszani, amely valamilyen formában képes az élet egyfajta modelljét adni, ezen keresztül kapcsolódni a játzókhöz. Ami személyesen nem érint – az érdektelen.

Az egyszerűbb improvizációs technikáknál is érdemes felfigyelni arra, mennyivel beszédesebb a test nyelve, mennyire hatásos lehet egy reflektor, egyetlen maszk vagy kellék (magyarán a színház hatáskeltő eszközeinek) használata is – térjünk át tehát a bevonás/bevonódás technikáira.

A bevonás technikái

A dráma egyik talán legnehezebb kérdése, hogyan érhetjük el, hogy a játzó szerepbe lépjenek, a felvett szerepet tartani tudják, majd a játék végén letegyék azt. Nagyon pontosan tudatosítanunk kell az én és a nem-én különbségeit, illetve a szerep azon sajátosságát, hogy egyszerre játszunk szerepet, miközben a felvett szerepben is önmagunk maradunk (ld. színész-paradoxon, szereptudat).

A drámának jól kidolgozott eszköztára van erre. Én csak egy apróságra hívnám fel a figyelmet: mindig volt egy kis, kitartott, koncentrált szünet a szerepbe lépés pillanatára, illetve a szerep elengedésére. Még akkor is, ha a párok csak maguknak dolgoztak, az eredményt nem kellett visszahozni.

A legnagyobb tapasztalat az volt, hogy a siker záloga a drámatanár személyisége, és szinte minden azon múlik, hogy képes-e hangulatot teremteni, játékra hívni, „elvarázsolni”.

A kurzus során sokat dolgoztunk kész dokumentumokkal, levelekkel, a forró szék, a tabló (stop-klatka☺), a fórum-színház eszközeivel.

Az improvizáció kapcsán sok szó esett a szerepkártyák használatáról. Szinte minden páros rögtönzés ezen alapult. (A kártyákat a másik szereplő természetesen nem láthatta.) Pontosan kidolgozott, meglehetősen hosszú leírásokat kaptunk, amelyek mindig tartalmazták, hogy ki, hol, milyen problémával szembesül, illetve az improvizáció kezdő pillanatát. Ezeket kívül nagyon fontosak voltak az ún. speciális információk (ezeket általában csak az adott fél ismerte). A szerepkártyák művészetének lényege, hogy olyan helyzeteket és úgy vázoljanak, hogy ne lehessen könnyű, vagy közhelyes válaszokat találni. Ízelítőül egy példa:

Anya (Elizabeth Richards)

82 éves vagy, magányosan élsz egy nagyváros elővárosában, egy négy hálószobás házban. A férjed öt éve meghalt, két gyermeked van. Sarah/Colin (a másik játzó nemétől függően) 52 éves, Sally 50, és Kanadában él. Független személyiség vagy, addig akarsz a saját házában élni, amíg csak képes vagy rá. Ezt már nem találod annyira egyszerűnek, bár a fiad/lányod minden nap meglátogat 12.30-kor, az ebédszünetében, és ebédet hoz neked. Fiad/lányod a belvárosban dolgozik, kocsival jön.

Két szociális munkás is segít neked, akik többször is eljönnek egy héten, hogy megfürdessenek, és minden egyébről is gondoskodjanak. Két éve nem láttad Sallyt – reméled, jövő nyáron meglátogat.

Néha főzöl magadnak – leginkább készételeket a mikróban, ritkábban a gáztűzhelyen is. Leginkább a nappaliban szeretsz lenni, mert a gázkandalló kellemes meleget áraszt. Napilapok is járnak neked, az újság és a tévé biztosítja, hogy ne szakadj el a külvilágtól. Van egy macskád, Rozsdás, aki nagyon kedves neked.

A játék akkor kezdődik, mikor a lányod/fiad a szokásos időben, 12.30-kor megérkezik. Épp a kandallónál szunyókálsz a karosszékedben, kezdedben egy napilap.

Lány/fiú (Sarah/Colin Richards)

52 éves vagy, négy gyereked van. A pároddal együtt teljes munkaidőben dolgoztok, mindkettőtök számára fontos a munkátok és a karrieretek. Keményen dolgoztok, hogy a gyerekeknek minden lehetőséget megadjatok a sportolásra, zenetanulásra stb. Húgod, Sally (50 éves) Kanadában él. Nem láttad két éve, de szó van róla, hogy jövő nyáron átjön Angliába. Édesapád öt éve meghalt, de édesanyád (aki 82 éves) még mindig abban a családi házban él, ahol felnőttemek. Az ebédszünetedben minden nap elmész a munkahelyedről, hogy meglátogasd, ebédet viszel neki, majd visszajössz a városba. Keményen dolgozol, látogatsz az anyádat, és otthon a saját családot is el kell látnod – mindez elég nagy nyomást jelent. Édesanyádnak segít, hetente többször is két szociális munkás.

Mostanában észrevetted, hogy édesanyád egyre feledékenyebbé válik. Előfordul, hogy a macskát egész nap nem enged ki, nem eteti meg, az ételt a gázon felejt, közel ül a gázkandallóhoz, miközben az újságjait a lábához szórja, közel a tűzhöz.

Eldöntötted, hogy meg kell beszélgetned ezeket a dolgokat, és azt javasolod neki, hogy költözzön egy nyugdíjas házba – mivel sem te, sem a párod nem adhatja fel miatta az állását.

Az impro akkor kezdődik, mikor a szokásos időpontban, 12.30-kor megérkezel az anyáddhoz, aki a kandallónál szunyókál, közel a tűzhöz, kezében az újságjával.

A bevonás remek eszköze lehet képek vetítése valamilyen nagy felületre. Ez a technika lehetővé teszi, hogy egy-egy játészó bekapcsolódjon a képbe, akár új szereplő-

ként, akár stilizált módon, így elindítva egyfajta történet/értelmezést. Csoportos tabló is születhet így. Az indítás másik lehetősége, ha a kép elkészültét megelőző pillanatokkal, vagy épp a folytatással foglalkozunk. Fontos a szemlélődésre, befogadásra adott viszonylag hosszú idő.

Hasonló, de szimbolikusságában talán még érdekesebb, ha írásvetítővel papírlapon kivágott ablakocskákat vetítünk, és az így születő fényfoltokba helyezünk a szereplőket, egy-egy gesztusukat, mozdulatukat. (Egyéb-ként is nagyon hatásosnak, a mélyítés fontos eszközének bizonyult a lámpák, fények/sötétek használata, sokkal több figyelmet fordítottunk ezeknek az eszközöknek a használatára, a hatások megkomponálására, mint azt itthon szoktuk munkáink során.)

Az utolsó – a négy nap munkáját összefoglaló – előadás kics csoportos improvizációkból építkezett, amelyet „talált tárgyak” indítottak el. Az improvizációk sorozatában, és végül a bemutatott pár perces jelenet-sorokban próbáltuk a tanult technikákat alkalmazni.

A tanár szerepéről

Az improvizációs munkában a tanár a „rakéta” szerepét tölti be. Legjelentősebb szerepe a folyamat elején van, a játékkedv és a hangulat megteremtésében, az anyag erejének biztosításában – de ahogy a játék elindul, a tanár fokozatosan visszavonul, ahogy az űrhajóról is lehullanak a rakéta fokozatai az indítás után.

Összegzés

A konferencián való részvétel minden szempontból hasznosnak bizonyult. Egyrészt olyan személyes tapasztalatokkal érkeztünk haza, melyeket napi munkánk során is hasznosítani tudunk. Másrészt sikerült felkelteni a jelenlévő közép-európai társszervezetek figyelmét a magyar drámapedagógia iránt. A konferencia egészére érvényes oldott légkör lehetővé tette, hogy mind a cseh, mind a lengyel drámapedagógiai társaság felé megtörténhetett az első tapogatózó lépés – a későbbi szorosabb együttműködés irányába. Hogy milyen jellegű és mértékű lehet ez az együttműködés, arról persze nem mi vagyunk hivatottak nyilatkozni, de azt teljes bizonyossággal állíthatjuk, hogy az ez irányú igény megvan a hasonló keretek között dolgozó külföldi kollégákban is.



Részlet a NAT 2003-ból

Dráma és tánc

A rendelkezésre álló időt tánccal és mozgással dúsított drámajátékokkal tudják használni a nevelők. Így szervezhető meg az a komplex művészetpedagógiai munka, amely mint *módszer* az alsóbb évfolyamokat teljes egészében áthatja, a felsőbb évfolyamokat tetszés szerint áthathatja, mint órával rendelkező *tantárgy* pedig – szakképzett tanár által vezetve – bármely szinten bevezethető. Az órákon zajló nevelőmunka és tanulási folyamat dráma érettségivel is zárulhat.

A dráma és tánc kreatív folyamata a csoportos játékok együttes élménye révén segíti elő a tanulók alkotó- és kapcsolatteremtő képességének kibontakozását; összpontosított, megtervezett munkára szoktatását; testi,

térbeli biztonságának javulását; idő- és ritmusérzékének fejlődését. Hozzájárul mozgásuk harmóniájának és beszédük tisztaságának kialakulásához, szolgálja ön- és társismeretük gazdagodását. A dráma és tánc tantárgyként az érzékelés és a kommunikáció iskolája. Cél a képességek fejlesztése: a fogékonyság, a fantázia, a koncentráció és a jó értelemben vett érzékenység fokozása, az észlelés finomságának, a kifejezés árnyaltságának fejlesztése, valamint az értékek iránti fogékonyság, a tolerancia és az együttműködés magas szintjének kialakítása.

A dráma és tánc mint tantárgy – tevékenységközpontú. A tevékenységet követő elemző beszélgetések a fogalmi ismeretek bővítésével járnak. Akkor hatékonyak igazán, ha megszerzett tudásukat, alakulóban lévő véleményüket, felvetődő kérdéseiket beépítik a tanulók a megjelenítő játékokba. Az egyes drámai és színházi kifejezési formák megismerése és használata tanuló és tanár számára egyaránt haszonnal jár: a nehezebben megfogalmazható vagy épp formálódó gondolatok és érzelmek kifejezését, s a meglévő ismeretek ellenőrzését egyként szolgálja ez az eljárás. A művészeti tevékenység szakmai szabályainak betartása nem lehet ellentmondásban azzal az elvárással, hogy az órákon való részvétel a tanulók számára örömet és szellemi izgalmat jelentsen. *(folytatás az 50-52. oldalon)*

Fejlesztési feladatok

1. A csoportos játékhoz és a megjelenítéshez szükséges képességek fejlesztése, készségek kialakítása

1-6. évfolyam		7-12. évfolyam	
<p>1-2. évfolyam</p> <p>A játékbátorság kialakítása, a csoport előtti megnyilvánulás gyakorlása és elfogadása.</p> <p>Egyensúly-, ritmus-, és térérzékelés. Színek, hangok, formák, anyagok érzékelése, felismerése.</p> <p>Egyszerű mozgások és tartáshelyzetek utánzása, tükrözése. Állatmozgások és -hangok utánzása.</p> <p>Memória- és koncentrációfejlesztő játékok: mondókák, kiszámolók, találós kérdések, mozgásos és szöveges figyelemfejlesztő játékok.</p> <p>Népi gyermekjátékok (<i>ritmikus játékok dallal, mondókával</i>)</p> <p>3-4. évfolyam:</p> <p>Csoportos mozgásos, hang- és térérzékelő gyakorlatok.</p> <p>Összetett, több érzékterületre épülő gyakorlatok.</p> <p>Térkitöltő és térkihasználó gyakorlatok egyszerű mozgástechnikai, illetve alapfokú tánctechnikai elemek felhasználásával.</p> <p>Ritmus-, mozgás-, és beszédgyakorlatokkal kombinált koncentrációs és memória gyakorlatok.</p>	<p>5-6. évfolyam</p> <p>A kifejező közlés alapjainak elsajátítása: artikulációs gyakorlatok, tempó-, hangsúly- és hanglejtés-gyakorlatok.</p> <p>Nem verbális kommunikációs játékok.</p> <p>Koncentrációs és lazítógyakorlatok.</p> <p>Egyszerűbb interakciós játékok.</p> <p>Páros bizalomgyakorlatok.</p> <p>Alapfokú mozgástréning.</p>	<p>7-8. évfolyam</p> <p>Beszéd- és légzéstechnikai gyakorlatok.</p> <p>Koncentrációs és lazítógyakorlatok.</p> <p>A tudatos megfigyelés játécai</p> <p>Páros, illetve csoportos egyensúly- és bizalomgyakorlatok.</p> <p>Különböző tánc típusok páros technikáinak alapjai.</p> <p>Egyszerűbb ön- és társismereti játékok.</p>	<p>9-12. évfolyam</p> <p>Fejlesztő és szintentartó beszédes játékok.</p> <p>Koncentrációs és lazítógyakorlatok.</p> <p>Ön- és társismereti játékok.</p> <p>Tánc- és mozgásszínházi technikák páros gyakorlatainak alapjai.</p>

2. Rögtönzési és együttműködési képességek fejlesztése

1-6. évfolyam		7-12. évfolyam	
<p>1-2. évfolyam Utánzó játékok. Fantáziajátékok létező vagy képzeletbeli lények megjelenítésével. Kreatív játékok tárgyakkal. A tárgyak nem rendeltetésszerű használata. Bábkészítés. Csoportos improvizációs játékok tanári irányítással. Gyermekjátékok lépésmotívumainak szabad variálása.</p> <p>3-4. évfolyam Fantáziajátékok elképzelt tárgyakkal, elképzelt személyekkel, elképzelt helyzetekben. Csoportos improvizációs játékok. Rögtönzések alapszintű elemző megbeszélése.</p>	<p>5-6. évfolyam Egyszerű elemekből építkező mozgássor létrehozása (<i>indítás, megállítás, gyorsítás, lassítás, fordulat, járás, futás, mozdulatkitartás</i>). Mozgásos improvizáció a tanár által megadott cselekményvázra, a tanult egyszerű tánctechnikai elemek felhasználásával. Improvizáció a megismert színházi technikák alkalmazásával. Maszkos játékok Jeles napok játéka</p>	<p>7-8. évfolyam Improvizáció közösen megválasztott témára, történetváz alapján. Az improvizáció elemző megbeszélése. Improvizáció a társművészetek eszköztárának bevonásával. Mozgásos improvizáció közösen egyeztetett karakterek szerepeltetésével, a tanult tánc technikák alkalmazásával. Cselekménnyel rendelkező mű közös dramatizálása. Jelenetsorok verbális improvizációval</p>	<p>9-12. évfolyam Improvizáció a tanár által megadott témára, a tanulók által közösen kidolgozott történetváz alapján. Improvizáció a megismert kifejezési formák összefűzésével. Improvizáció a megismert a színházi stílusok elemeinek alkalmazásával. Spontán és előkészített mozgásos improvizáció adott zenére vagy téma alapján. Mozgásos improvizáció tánc- illetve mozgásszínházi technikák alkalmazásával. Mozgássor tervezése. Történelmi korszakok táncainak megismerése</p>

3. Ismeretszerzési, tanulási, problémamegoldó képességek erősítése, kifejezőképesség fejlesztése

1-6. évfolyam		7-12. évfolyam	
A dráma és a színház formanyelvének tanulmányozása			
<p>1-2. évfolyam A beszéd, az ének és a mozgás összekapcsolása játékhelyzetben és/vagy ritmikus formában. A kezdet és a vég felismerése térbeli és időbeli struktúrákban. A főhős és a szereplők megkülönböztetése.</p> <p>3-4. évfolyam A szerkezet megfigyelése a csoporton belüli rögtönzésekben (<i>a jelenet indítása, csúcspontja és befejezése</i>). A szereplő és helyszín. A színház formai elemeinek megfigyelése látott előadásban, illetve alkalmazása saját rögtönzésekben: egyszerű jelmezek, kellékek, berendezési tárgyak.</p>	<p>5-6. évfolyam Egyszerű kifejezési formák megismerése és alkalmazása: pl. gondolatkövetés, mimes játék, levél és napló, telefonbeszélgetés, állókép. Az alapvető fogalmak (<i>pl. mese, cselekmény, szándék, feszültség, konfliktus, fordulópont</i>) ismerete és alkalmazása a saját játékok értékelő megbeszélése során. Játékok a megismert színházi formai elemek hatásának tanulmányozására.</p>	<p>7-8. évfolyam Az összetett szerkezetű drámajátékok megismerése és alkalmazása: pl. forró szék, főrumszínház. Kellékhasználat. Szerartások, ünnepek, rituális játékok. A cselekmény és ellencselekmény érzékelése, a pillanat megjelölése, jelentések, hatások megfigyelése, a szerkezet érzékelése saját játékokban. Az alapvető színházi műfajok megkülönböztetése és felismerése. A színházi nyelv elemeinek megfigyelése látott előadásban, ezek alkalmazása saját játékokban. Egyszerű díszlet, jelmez, kellék, egyszerű fény- és hanghatások</p>	<p>9-12. évfolyam Drámai kifejezési formák összefűzése, egymásra építése a kívánt tartalom kifejezése érdekében. A kontraszt és a szimbólum fogalmának ismerete, alkalmazása saját játékok során. Előadáscélú jelenet- és drámaelemzés. Az írott dráma, mint javaslat az előadáshoz A színházi műfajok és stílusok tanulmányozása: a történelmi műfajok és napjaink színházi műfajai; az egyes színházi stílusok jellemző jegyeinek felismerése látott, s alkalmazása saját részvétellel zajló színjátékokban, drámamunkában. A színészi munka alapszintű elemzése Előadáselemzés.</p>

Történetek feldolgozása komplex drámaórák keretében			
<p>1-2. évfolyam Szerepjáték tárgyakkal (<i>a tárgyak megváltoztatása nélkül</i>). Játék megváltoztatott, átalakított tárgyakkal. Csoportos improvizációs játékok tanári irányítással zajló játékokban. Egyszerű magatartásformák, viselkedések elemzése a csoportos improvizációk kapcsán.</p> <p>3-4. évfolyam Ismert történet eljátszása. Közös dramatizálás a tanult bábos, mozgásos módon, majd rögtönzött beszéddel, zenei elemekkel.</p>	<p>5-6. évfolyam Dramatikus improvizációk – a tanár által megadott és/vagy a tanulók által létrehozott történetváz alapján. Döntések elemzése. Dramatikus improvizációk irodalmi művek alapján Dramatikus improvizációk ismert történelmi események kapcsán. Eljátszás, kiégesztés, folytatás, fordulatépítés.</p>	<p>7-8. évfolyam Történetek feldolgozása összetett szerkezetű kifejezési formák és ábrázolási módok alkalmazásával. Történetek feldolgozása különböző tánc- és mozgástechnikai elemek alkalmazásával. A történetnek mint cselekménynek az elemzése, a cselekmény üzenetének érzékelése.</p>	<p>9-12. évfolyam Történetszerkesztés és történetmegjelenítés különböző színházi, drámai, illetve tánc- és mozgásszínházi formák alkalmazásával. Beköltözés klasszikus drámák és komédiák cselekményébe – elemző játékokkal. Színház- és drámatörténeti események, alakok, korszakok feltáró feldolgozása történetépítéssel, komplex drámaórák segítségével.</p>

4. A megismerő- és befogadóképesség fejlesztése

1-6. évfolyam		7-12. évfolyam	
<p>1-2. évfolyam Gyermekszínházi előadás megtekintése. Beszélgetés a látottakról. Versek, mesék befogadását, elmondását segítő játékok és gyakorlatok Babázó játékok, altatók, ringatók. Kiolvások, párválasztók.</p> <p>3-4. évfolyam Gyermekszínházi előadás megtekintése. Részvétel a látott előadás alapszintű elemző megbeszélésében. Az emberélet szakaszaihoz, fordulóihoz kapcsolódó hagyományok, dalok és szertartások (pl. lakodalom) megismerése. Táncos alaplépések elsajátítása.</p>	<p>5-6. évfolyam Színházi előadás megtekintése. A látottak kollektív elemzése a megismert fogalomkészlet alkalmazásával. A hagyomány szokáscelekményeinek megismerése és – kedv esetén – kipróbálása. Jeles napok szokásai (<i>lucázás, betlehemezés, regörlés</i>) Énekes-táncos játékok: <i>fogyó-gyarpodó, vonulós-kapuzós</i> játékok. Ugrósok, karikázók, eszközös táncok. Szatmári csárdás.</p>	<p>7-8. évfolyam Színházi előadás megtekintése. Beszámoló az élmény alapján. Alakoskodó népszokásaink megismerése (<i>farsang</i>) Magyar főúri táncok: a palotás megismerése. XX. századi társastáncok alaplépései.</p>	<p>9-12. évfolyam Különböző színházi irányzatokhoz tartozó színházi előadások megtekintése. A látott előadások értelmező bemutatása. Ízelítő az európai kultúrák és a távolabbi világok dramatikus szertartásaiból. Liturgiák megismerése. Napjaink mozgásművészete.</p>