

Csoportosan is előkészíthetjük a gyakorlatot, de mivel lényege szerint erősen irodalmi jellegű, választékos egyéni kifejezésig kell eljutnunk, különösen az iskolákban. Az irodalomban rengeteg jellemző példát találhatunk.

Gyakorlat

Az A-listáról válasszunk ki egy eseményt és mondassuk el a B-listáról sorshúzással választott módon.

A

Baleset, melynek következtében valaki elveszítette a félábrát; egy csomag cigarettát; a vasárnapi mosogatás, az anyós halála, házasságtörésen való rajtakapás; indulás nyaralásra; esküvői ebéd; jegyesek randevúja; tanévkezdés...

B

Komikus hangnemben, líraian, tragikusan, felháborodva, epikusan, lelkesen, döbbenet, ünnepélyesen, polemikusan, felindultan, hivatalosan stb.

Példa — Vasárnapi mosogatás (epikusan, eposzba illően)

Ó asszony, ó anya, te, a gyöngédség hatalmas tartálya, most kötényt kötsz magad elé, mely oly hatalmas, mint a szíved. És egyszerűen, mint egy hegység, hozzákezdsz a titáni munkához, amely a zero pontra redukálja a dolgokat, az Ádám teremtmése előtti időkre, amikor emberi lény még nem táplálkozott levessel.

x Ha a gyakorlat nyelvi jellege kerül előtérbe, előre előkészíthető a különböző tónusokban használatos szókészlet

xx Nagy mulatságot szerez, ha ily módon alakítjuk át az irodalom legismertebb részleteit: pl. a Fösvény monológját Racine stílusában v. Valéry Tengerparti temetőjét Balzacéban...

xxx Ugyanezen gyakorlat egy harmadik lehetősége, hogy egy nagyon ismert szöveget hangosan olyan tónusban olvasunk fel, ami teljesen távol áll tőle.

5. Stílusgyakorlatok

A cél: 1. milyen sokféleképpen mondhatjuk el ugyanazt az eseményt 2. a részvevők verbális képességeit egyre jobban kibontani.

Az első fázis igen egyszerű: minél nagyobb számban gyűjtsük össze egy megadott kifejezés variánsait. A folytatás már összetettebb: az inger ne verbális, hanem vizuális legyen, minden lehetséges módon írjunk le egy rajzot vagy festményt.

Annál sokrétűbb lesz a megoldás, ha különböző személyeket, jellemeket, körülményeket tételezünk fel. A változatosságot a szókészlettől a mondat szerkezetig és a metaforikus kifejezőkészségig minden biztosíthatja.

Az első fázisban akár egyénileg, akár csoportosan lehet dolgozni. A második fázis gyümölcsözőbb, ha egyénileg végzik és később összevetik az eredményeket. Először hagyjuk, hogy ki-ké az egyéniségét hozza felszínre, majd arra kérjük őket, hogy bujjanak bele a másik bőrébe, egy megadott személybe.

Gyakorlat

a/ Találják meg a lehető legtöbb variánsát az alábbi mondatoknak, anekdotáknak, gondolatoknak anélkül, hogy ezeket a szavakat használnák és fokozatosan helyezkedjenek bele különböző előadók stílusába:

1. Ha ilyen erősen fúj, holnap esni fog.
2. Asszonyom, meghalok a szép szeméért.
3. Morális krízisen esik át és segítségemre van szükségem.

4. Könnyekig megnevettetett, amikor az előző előadót utánozta.

5. Ez az igazság: a jók keresztrefeszítik azt, aki rábukkan az igazságra (Nietzsche)

6. Az igazság képtelen megállítani az erőszakot, sőt csak ingerli (Pascal)

7. Ha másoknak megengednénk, amit magunknak megengedünk, az élet elviselhetetlenné válna (Courteline)

8. Amikor I. Ferenc Madame de'Etampes-nál volt, észrevette, hogy Brissac az ágy alá rejtőzött, mert nem volt ideje elmenekülni. Édességet kért, majd egy dobozt bedobott az ágy alá: „Nesze, Brissac, mindenkinek élni kell (des Réaux)

9. A Crasse megyei kapucinusok elcsíptek egy fickót, aki gyümölcsöket dézsmálta. A rendfőnök elé vezették, aki így szólt: „Ha már ilyen semmirekellő vagy, légy kapucinus!” (des Réaux)

10. Egy spanyol faluban akasztásra ítélték egy szabót. A lakosok fölkeresték a bírót: „Ez nagyon kellemetlen, mert így szívből nélkül maradnánk. Ha valakit fel akar akasztani, van két bognárunk. Válassza ki az egyiket, egy még mindig marad a faluban. (des Réaux) stb.

b/ Írjanak le egy metszetet vagy egy festményt annyi módon, amennyire képesek.

6. Folytatása következik

E gyakorlat során egyaránt fejlődik a fantázia és tudatosul az intellektuális gondolkodás különbözősége. A csoportvezető elkezd egy történetet, bemutatja a főhőst, nagy vonásokban fölvezet a körülményeket, a mellékszereplőket, aztán hőst egy kétértelmű vagy váratlan helyzetbe helyezi. Ekkor adja át a szót valakinek, akinek meg kell oldania a helyzetet, majd neki is új helyzetet kell teremtenie, a szót átveszi egy harmadik és így tovább... Az utolsó mesélőnek egyensúlyt kell teremtenie. Egy-egy mesélő két-három percig beszéljen.

Fontos, hogy véletlenül kerüljenek sorra, ne készülhessenek fel.

Kétszer-háromszor is újakezdhetjük vagy kiscsoportokban végezhetjük.

Gyakorlat

Fejtsék ki csoportosan az alábbi töredékes történeteket:

1. Picolette aranyos kislány, aki szüleivel egy nagy bérházban lakik vidéken. Nyolc éves, nagyon szorgalmas és igen komoly. Minden reggel elmegy az iskolába. Édesanyja, aki a mosogatással van elfoglalva, odakiált neki: „Picolette, itt az indulás ideje” — „Igen, mama, kész vagyok” — „Megmostad a kezed?” — „Igen, mama” — „Begomboltad a kabátod?” — „Igen, mama” — „Nos, viszlát!” — „Viszlát!” — mondja Picolette, kinyitja az ajtót, beszáll a liftbe, a kapu előtt kis barátnőjével találkozik, mint minden reggel.

Ma reggel azonban Dominique nem vár rá. „Ejnye, gondolja Picolette, nem volt türelme megvárni, vagy talán náthás” És ugrálva megindul. A sarkon még ott van fölrajzolva az ugróiskola, amivel az este játszott, most is a szabályik szerint kezd ugrálni. De amikor az utolsó kockába kellene beleugrania, észreveszi, hogy hatalmas nyílás tátong a helyén...

7. Cselekménybonyolítás avagy a dramaturg

Az előző gyakorlat a képzeletre is improvizációra épült, ez logikát és gondolkodást követel. Itt is cselek-

ménysort kell alkotni, de határozott végcél ismeretében és tökéletesen koherens kifejtést realizálva.

A keret a következő lehetne: egy színházra jongó megérkezik a színházba és végignézi az első felvonást. De nagyon meleg van, rosszul lesz, az orvosi szobában ápolják. Csak az utolsó felvonásra ül vissza a nézőtérre. Aztán hazamegy és a szereplők névsorát nézegetve megpróbálja rekonstruálni, mi történhetett az első és utolsó felvonás között. És észreveszi, hogy számtalan megoldás lehetséges.

A forgatókönyveket készítsük csoportosan! Koherensnek kell lenniük, a feltüntetett szereplőknek ügyesen kell beleilleszkedniük a cselekménybe, jellemüket, érzelmeiket félreérthetetlenül meg kell fogalmazni, és az érdeklődést állandóan fenn kell tartani vagyis minden jelenetnek a cselekményhez kell illeszkednie, új, feszültségteremtő helyzetet hordoznia.

Ez a gyakorlat különösen diákok számára érdekes. Irányító beosztásúak számára is alapvető, hiszen a kiindulási pont és a végcél között számtalan út lehetséges, s ezek felfedezéséhez képzelőerőre van szükségük.

Az alapvető struktúrát vázoltuk föl, üdvös volna megtalálni minden esetben a grafikai sémát is.

Gyakorlat

Készítsünk forgatókönyvet az alább megadott adatokból.

1. Első jelenet — 1900-as díszletek. Heves házastársi vita, a férj felhánytorgatja feleségének, könnyelmű és pazarló magatartását.

Utolsó jelenet — A férj térdén állva kér bocsánatot feleségétől, összeölelkeznek.

Szereplők: férj, feleség, a feleség nagynénje, közjegyző, egy alhadnagy, szobalány, mellékszereplő.

2. Első jelenet — A király a tanácsülés kellős közepén letartóztatja két miniszterét és árulással vádolja őket.

Utolsó jelenet — A király száműzetésben meghal miután fiát megeskette, hogy bosszút áll és visszaszerzi királyságát.

Szereplők: király, herceg, gróf, püspök, királyné, hírnök, szerzetes, trónörökös, Anna hercegnő.

3. Első jelenet — Az öreg rövidárusnőt a boltja mögötti kis fülkében meggyilkolva találják. Senki sem érti, mi lehetett az indítók, hiszen visszavonultan, vagyonatlanul, szegényesen élt.

Utolsó jelenet: A rendőrség épp akkor érkezik, amikor egy feddhetetlennek ismert öregúr besettenkedik a fülkébe. Letartóztatják s ő mindent bevall.

Szereplők: rendőrfelügyelő, házfelügyelő, orvos, egy távol élő unokaöccs, egy kislány, az öregúr, egy spanyol menekült, egy vásárló.

8. Reagálás

Amikor váratlan vagy rendkívüli esemény történik, a tanúk, résztvevők vagy felelősök reagálást az alábbiak határozzák meg:

- magyarázórendszerük
- elhárító vagy azonosulási rendszerük
- alávetettségük a társadalmi rendszernek (törvények, erkölcsi tradíciók)
- azonosulási képességük a szóbanforgó alanyokkal

Számtalan magatartási lehetőség származik ebből, s egyik sem objektív. Hasonló jelenséggel már találkozunk más gyakorlatok kapcsán: ugyanaz a cselekedet nem ugyanazt váltja ki; ugyanaz az ok más hatást gyakorol. Az események hasonlatosak azokhoz a szobrokhoz, amelyeket reflektorfényben forgatunk s váltakozva mu-

tatkoznak ridegnek, kedvesnek, megvetőnek, fintorgónak, kifejezéstelennek...

Hogy elsa-játítsuk a saját interpretációs rendszerünk szubjektívizmusa iránti gyanakvást, az alábbi gyakorlatok során törekedjünk egy általános magyarázórendszer kialakítására, amely az okok összességét tartalmazhatja.

Azután önkényesen emeljünk ki egyetlen okot és kíséreljük meg annak a szemével megvizsgálni, akire a felelősséget hárítjuk.

Végezetül helyezkedjünk valamelyik tanú álláspontjára, kora, neme, körülményei, foglalkozása, egészségi állapota saját látásmódját fogja indokolni. Még közmondásokat vagy közhelyeket is találhatunk, amelyek alátámasztják a magyarázatot.

Gyakorlat

A 35 éves X-né meg akarta mérgezni a férjét, aki életben maradt, de nyomorék lett. Az asszonyt bíróság elé idézték.

Egy postai tisztviselő nő felpofozott egy ügyfelet, amiért az panaszkodott a hosszú várakozási idő miatt.

Egy autó fellökött egy 8 éves fiút, amikor átment az utcán. Lehet, hogy örökre béna marad.

Egy ötödikes tanuló súlyosan és durván megsérti zene tanárát, egy öreg hölgyet: „Soha annyit nem unatkoztam, mint ezeken az órákon. Elvihetnék már a vágóhídra.”

Egy fiatal asszony elhagyja férjét és egy régi kőrőjével megszökik.

Egy elhagyott vidéken élő gazdálkodóból kitör az erőszak, és elűzi magától feleségét és gyermekeit.

Egy hétgyerekes családapa a barátnőjével Braziliába szökik.

Egy ötvenéves, gyermektelen, férjes asszony nyolcadik emeleti lakásból az utcára veti magát.

Egy mezőváros gyárosa jelölteti magát a képviselőválasztáson.

Bármilyen egyéb esemény.

9. Az értékrend

Egyszersmind nagyon hasonlóak és nagyon különbözőek vagyunk: hasonlóak, mert közös kulturális és genetikusan örököseink van; és különbözőek, mert életünk sajátos körülményei sajátos módon formáltak bennünket.

Elvontan könnyű elfogadni e hasonlóságokat és különbségeket, de igen nehéz fölvezetni elménkben valamilyen „ember-elvet”, mely szerint létezne egy standard, egy elfogadott normává vált modell, amely — anélkül hogy merésznénk bevallani — igencsak hasonló ahhoz, amit magunkról gondolunk. Ezért vetítjük ki sajátosságainkat környezetünkre miután általánosságra kereszteltük át őket.

Az alábbi gyakorlat lehetővé teszi, hogy magunkat szinte in flagranti érjük. Először közösen elkészítjük az „általános” tulajdonságok minél kimerítőbb listáját (tárgyak, személyek, intézmények vonatkozásában) Vigyázzunk, hogy egyik tulajdonság se kerüljön privilegiált helyzetbe, ne hierechizáljunk.

Ez után a csoport minden tagja értékeli a tulajdonságokat mondjuk 0-tól 10-ig terjedő számsorral.

A harmadik fázisban közösen megvitatjuk az eredményt: mindenki megindokolja választását és igyekszik megérteni a csoport nyújtotta szempontok sokféleségét.

Gyakorlat

Milyen tulajdonságokat vár el

— férjétől v. feleségétől, munkahelyétől, az iskolától, ahová gyermekeit beiratná, barátaitól, orvosától, egy

mosógéptől, attól a várostól, ahol lakni szeretne, a következő nyaralástól, bármilyen tárgytól.
Mit vár el egy férjtől?

	részvevők		
	A	B	C stb
legyen gyöngéd	5	5	9
legyen csinos	7	1	3
legyen intelligens	4	3	3
legyen energikus	5	2	1
legyen jó szexuális partner	9	3	5
jól szituált legyen	3	7	5
legyen figyelmes a gyerekekhez	6	2	8

10. Mások bőrén

Az emberiség haladásának és a felfedezéseknek gátat vet, hogy be vagyunk zárva önmagunkba, és nem motivál bennünket semmi olyan irányba, ami nem érint közvetlenül vagy ami csak hosszabb idő múlva fog érinteni vagy amiről nem érezzük, hogy ránk is vonatkozik.

A csoport minden tagja mintegy tíz percen át mondja el hangosan — szabadon improvizálva — mit érez, amikor bebújik egy kölcsönvett személyiség bőrébe és megpróbálja belülről átélni új helyzetének körülménye-

it. Ez a gyakorlat nagyon kockázatos lehet, csak koherens és érzelmileg kiegyensúlyozott csoportban végezhető!

Gyakorlat

1. Képzeld el, hogy ön saját „ügyfele”. (tanár — tanítvány; beteg — orvos; eladó — vevő; tolvaj — rendőr stb.)
2. Képzeld el, hogy faji kisebbségből származó dolgozó.
3. Képzeld el, hogy egy vállalat igen rámenős vezetője.
4. Más korosztályba képzelje magát pl. nyugdíj előtt áll.
5. Képzeld el, hogy politikai foglya egy fasiszta csoportnak.
6. Képzeld el, hogy indián paraszt.
7. Képzeld el, hogy három éves gyerek.
8. Képzeld el, hogy halálra van ítélve.
9. Képzeld el, hogy már csak két éve van hátra.
10. Képzeld el, hogy a másik nemhez tartozik.
11. Képzeld el, hogy ön a saját fia (lánya) és az ő szemével lát.
12. Képzeld el bármilyen más találó helyzetet.

Gesztesy Zsuzsa

Lengyel „import” pedagógia adaptálása a szentlőrinci művészeti nevelés programjába

Gáspár László szentlőrinci iskolakísérletében helye volt a komplex művészeti nevelésnek is. Ezen belül a drámapedagógiának. Nem felejttem, valamikor a 70-es évek közepén itt láttam Csalog Judit egy magyarórát. Jézus szenvedéstörténetét dolgozta fel dramatikus módszerrel. Erre gondoltam, ahogy olvastam Gesztesy Zsuzsa fenti című írását az Altern füzetek egyikében, a Világképekben.

A lengyel kollégák csaknem úgy dolgozhattak, mint Csalog Judit és kollégái. Pedagógiai szándékukat illetően mindenképp, eszközeikben másként. A lengyelek a vizuális művészetre építenek, s felhasználják a dramatikus megoldásokat is. A drámapedagógia fordítva cselekszik.

Az alábbiakban közöljük a szerző dolgozatát, bízva abban, hogy megihleti kollégáinkat.

Rövidítettük a lengyel csoport ismertetését, és az általa közölték-nél kevesebb példát adunk, néhány u.i. a drámapedagógusok számára már ismerősnek tetszik.

A szentlőrinci nevelési rendszerben a művészeti nevelés egyrészt komplex tantárgyak keretei között valósul meg — mind az alsó, mind a felső tagozatban. E tantárgyak művelődési anyaga képzőművészeti, irodalmi, színházi, zenei és történelmi ismereteket foglal magába: nem egymástól elkülönítetten vagy egymás után, hanem „nagy kérdések” köré rendezve és egymásra vonatkoztatva. Az alacsonyabb osztályokban a kifejező készségek fejlesztését, a kreativitást, az alapvető technikák megtanítását tekintjük feladatunknak. A 6. osztálytól a tananyag történeti szempontok szerint rendeződik, de egyenletlenül: nagy lépésekben, vázlatosan követ bizonyos fejlődésvonalakat, majd egy-egy csomópont-

nál kitekintésre, előre- és hátrapillantásra van alkalom. Ezzel a szerkesztéssel tudjuk megakadályozni a tananyag szétesését, oldani a lineáris felépítés merevségeit. A feldolgozás tevékenységcentrikus: az alkotói aktivitást, az önkifejezést helyezi előtérbe.

Tantárgynak tekinthető-e egyáltalán a művészet, melyet az ismeretközvetítő és ismeretelsajátító aktusok határoznak meg, vagy a nevelés sajátos területéről van szó? Az ellentmondás feloldható bizonyos szemléletmód, feldolgozási szisztéma és munkamódszerek együttes alkalmazásával. A lényeg a következőkben foglalnám össze: a művészet tantárgyat csak művelődési anyagát tekintve tartjuk tantárgynak, valójában

művészeti nevelésnek, mely a mi gyakorlatunkban művészettel való nevelés, művészetre nevelés. A személyiség formálásáról van szó, ugyanakkor az esztétikai képességek alakításáról, mely a világ harmonizálásának záloga. Az esztétikai kultúra részeit jelentő ismeretek és készségek arányát megváltoztatva, lemondunk az önmagukért való ismeretekről, és előtérbe állítjuk a funkcionális, készségképző ismereteket.

A problémafeldolgozásban a megszokotthoz képest fordított utat járunk: az egyes gyerek konkrét élményétől, a vele kapcsolatos történésektől indulunk el az ismeretek, ítéletek, etikai konzekvenciák felé. A szentlőrinci művészeti nevelést a komplexitásnak olyan felfogása jellemzi, amely — tudomásunk szerint — egyedülálló a hazai közoktatásban.

Kialakulása magához a komplex tantárgyhoz kötődik. Határozottan megkülönböztethető ez a felfogás a komplexnek azon módjától, amelyben az egyes művészeti ágak önként adódó párhuzamosságait használják ki egy-egy témakör feldolgozása során. De különbözik attól a formától is, mely a közvetítés eszközrendszerében jelenik meg (a zene, kép, szöveg, dramatizálás stb. együttes alkalmazásában). Nem hasonlít a komplex foglalkoztatásnak ahhoz a módszeréhez sem, ahol a kiválasztott témát egymás után dolgozzák fel, a résztvevők, a tánc, az irodalom, a képzőművészet eszközeivel.

Szentlőrincen a komplexitást úgy értelmezzük, hogy az elsősorban a művészet praktikus oldalát jellemzi: az aktív művészeti gyakorlat komplexitása. Eredménye az alakítókészség, a gyakorlati anyagi ismeret, a formaérzék komplexitása.

A feladatokban elmosódnak a határok az egyműi közegek között. Gyakorlatunkban a művészeti nevelés több pedagógiai intézkedés sorozatánál, ami a gyerekek érzékenységet fejleszt bizonyos kultúrájuk iránt. Állandóan módot adunk arra, hogy a gyerekek a tevékenységekben kifejezhessék személyes véleményüket, élményeiket. Ebben a folyamatban lehetővé válik, hogy saját teljesítményüket saját belső mércéjük szerint ítélik meg.

Tantárgyi programunk biztosítja, hogy a tehetségek érdekében olyan leágazásokat tegyünk a tananyagfeldolgozásban, amelyek lehetővé teszik speciális érdeklődésük kielégítését, ugyanakkor ez a tevékenységük a többiek számára is élményt jelenthet. Az az intenzív alkotó munka, amit a gyerekek az önképzőkörben, a táboriskolában, a „plenereken” végeznek, elmossa a határokat a tanórai és szabadidős foglalkozások között. Szabadidőben teremtünk lehetőséget a tanórai munka folytatására, bővítésére, az önképzőkörben, szakkörökben, „plenereken” folyó munka pedig kiteljesíti az iskolai folyamatokat.

Mindezek a lehetőségek azonban nem elégségesek, ugyanis — természetesen — egy szűkebb csoportot értenek (a tehetségeseket, az érdeklődőket stb.). És a többiek? A nem igazán tehetségesek, a gyengébb képességűek, a nem különösebben érdeklődők? Számukra mit nyújthatunk?

Ebből a szempontból különös jelentőségű a lengyel pARTner programjának adaptációja.

A pARTner csoport 1982-ben alakult Lengyelországban. Alapító tagjai képzőművészek, pszichológusok, szociológusok. Gyerekekkel, fiatalokkal foglalkoznak. Tevékenységükre az a jellemző, hogy a művészet közegeiben a művészet kifejező eszközeivel dolgoznak, pro-

gramjuk mégsem elsősorban művészeti nevelés: A művészettel mint eszközzel kívánnak segíteni a gyerekek, az ifjúság nem művészeti problémáinak megoldásában, kezelésében. Ugyanakkor programjuk integrálható helyi nevelési rendszerbe, nevelési blokkba (művészeti nevelés, szabadidős tevékenységek) vagy tantárgyblokkba (alsó- és felsőtagozatos művészeti tantárgyak programjába).

Wiesław Karolak és Janusz Byszewski, a csoport alapítói a világon igen sokfelé szerveznek akciókat, plenereket, kreatív tréningeket különböző összetételű felnőtt (pedagógus), ifjúsági és gyermekcsoportok számára. Módszerük kiterjesztése egyben próbája és továbbfejlesztése programjuknak. pARTnereik a hasonlóan gondolkodó, a hasonló problémákkal nap mint nap találkozó pedagógusok, az ifjúsággal hivatásszerűen foglalkozók. A pARTner világosan megfogalmazza, miért szükséges a kreativitás az ember életében, és egyúttal lehetőséget mutat, mintát ad a fontos tartalmak átadásához (mégpedig kreatív feladatok útján való átadásához) — a művészet nyelvén, a művészet gyakorlatával...

Melyek ezek a különbségek? A pARTner programja az iskolától független. Ezért fel sem vetődik az iskolai keretek között megszokott különbségtétel: „jó képességű gyerekek”, „érdeklődők”, „nehezen kezelhetők”, „tagozatosok”, „hátrányos helyzetűek” között. A program mindenkié.

A foglalkozáson a hátrányos helyzetűnek nevezett együttműködik a művészi érzékenységgel, vagy azzal, akinek — saját véleménye szerint — semmi köze a művészethez, ka kisebbek a nagyobbakkal vagy a felnőttekkel. A csoportvezetők szakmai kompetenciája a biztosíték, hogy ez nem jár a szakszerűség veszteségével...

A program nem kötődik konkrét tananyaghoz.

A legalapvetőbb kérdések:

a múlttal, a családdal, az elődökkel való szembesülés, a környezethez, lakóhelyhez fűződő személyes viszony,

a tárgyi világ értékei,

a közösséggel való azonosulás,

a másik ember iránti figyelem, érdeklődés,

az együttműködés és tolerancia,

a természettel való identitás megerősítése, megőrzése — ezek az értékek állnak a program középpontjában.

Ez egyfelől lehetővé teszi, hogy a feladatok szinte minden tananyagrészhöz természetes módon kapcsolódjanak, másfelől, mivel a legalapvetőbb értékekről van szó, mindenkinek van valamilyen viszonya hozzájuk, ezekben a problémákban mindenki érdekelt.

A pARTner foglalkozással olyan légkört feltételeznek, amely kedvez a kreativitásnak, az egyéni vélemény szabadságának, és amelyben kíváncsi, hogy minden gyerek a maga módján, saját munkastílusában keresse a feladat megoldását. A közös munka erősíti a kooperációs készséget, a kommunikációt a gyerekek között, a gyerekek és a felnőttek között.

A különböző csoportok számára összeállított feladatsorok igen összetetten fejlesztik az önépítő-önkifejező készségeket. Így az ötödikesek egyetlen témaköréhez szerkesztett feladatsor (35 feladattal) a következő képességeket, készségeket fejleszt:

- termeghatározó, téralakító készséget,
- felületi különbségek, minőségek iránti érzékenységet, felületalakító technikákat,
- a színek iránti szubjektív viszonyt,

- a készséget a belső tartalmak, érzelmek vonallal való kifejezésére,
- kompozíciós készséget,
- ritmusérzékenységet, improvizációs készséget,
- kifejező, plasztikus mozgást,
- mozgáskoncentrációt,
- a fantáziát, beleélő képességet,
- a kapcsolatteremtés képességét, a másik ember iránti figyelmet,
- a természettel való intenzív kapcsolatot és érzelmeket,
- az írásbeli és szóbeli fogalmazási készséget,
- a legszelebbben és legkonkrétabban értelmezett együttműködés képességét.

A pARTner szemléletmódjának, munkastílusának érzékeltetésére bemutatok néhány jellemző feladatot:

A fák élete

Egy ligetben vagyunk. Sűrű magas fűben állunk. Körülvesznek különböző nagyságú, alakú fák, facsoportok, kicsik és hajlékonyak, terebélyesek, egyenesek, öregek, görbék, méltóságteljesek, szikarak...

Mindenki kiválaszt egy fát: a neki legrokonoszevebbet, és nagyon alaposan megismerkedik vele. Ez az ő fája. Ez a fa: ő. Azzá a fává változunk, amit kiválasztottunk magunknak. Arcunkkal, testtartásunkkal fejezzük ki a fa lényegét, de legfontosabb a belső átélés.

„Szél támad. A fa megmozdul, rezeg, susog, hajladozik.” Képzeletünkben érezni kell a szél lökéseit, az elcsendesedéseket... És mindezt kifejezni — nagyon intenzíven.

„Esz esik. Egyre jobban zuhog. A fa lombja megtelik vízzel, elnehezi. Törzsén folyik végig az első. Zuhog egyre. Mit érez a fa?”

Most ketten vagy négyen együtt alkotnak egy fát. Megegyeznek, milyen fa lesz az. Az előző helyzeteket ismétljük, de immár együtt érezve, együtt gondolkodva, egymást figyelve, a társakkal teljes összhangban. A fa „elszárad, elkorhad, egyre pusztul. Szomorúan, betegen és csúnyán áll a pompázó erdőben”. Több személy is alkothat egyetlen halott vagy pusztuló fát.

„Már nem is fa vagyunk, csak fatuskók, elfekvő törzsek, rég halott maradványok.” Kerítést készítünk hulladék fadarabokból (mindegyikünk egy-egy fadarab), összefonjuk, hajlítjuk a „faágakat”. Minél erősebb kerítés fonódjon! Fokról fokra.

A fa mint TOTEM. A szent fa. Egyenként alakítunk egy-egy fa-totemet az általunk kiválasztott helyen. A pozíció mellett az arc és a környezet is nagyon fontos. Két vagy három személy közösen alkot egy fa-totemet. Végül: fokozatosan, lépésről lépésre épül fel egyetlen nagyon erős fa-totem — az egész csoport részvételével.

A tárgyak élete

Művészeti tábor, kirándulás adhat alkalmat arra, hogy felkeressünk régi településeket, amelyeket lakói elhagytak, régi parasztházakat, amelyeket a benne élők magukra hagytak azokkal a tárgyakkal együtt, amelyek már „elavultak”, „nem elég modernek”, „az öregeké voltak”. Létezik az a fajta mentalitás, hogy az új lakásban minden tárgy legyen új, s a legújabb. Helyes-e ez? Mi minden tesztül meg egy-egy régi — akár valóban használhatatlan — tárgyban? Ezekkel a problémákkal foglalkozunk, de nem szükséges direkt beszélgetést folytatni ezekről a kérdésekről, csak ha a gyerekek igénylik.

Mit gondolunk a régi, lakatlan házakról? (A gyerekek szeretik ezeket a régi házakat.) Mit gondolnak, mit éreznek a régi házak, mit mondanának nekünk, ha beszélni tudnának? Mit mondanának egymásnak? Mind a saját gondolatainkat, mind a házak „gondolatait, érzéseit” megfogalmazzuk, és cédulákon, feliratokon, transzparenseken elhelyezzük a házak falán, ablakaiban, az utcán stb. Ebben benne rejlik az a lehetőség is, hogy a véletlenül arra járók elolvassák, s valami módon véleményük lesz, állásfoglalásra készítetik őket ezek a szüvegek. A házakban talált régi, semmire kellő tárgyakat megtisztítjuk, befestjük. Ezzel újra foglalkozunk velük azok helyett, akik otthagyták őket. Afestett tárgyak megújulnak, „viszszakapják rangjukat” — legalább egy kis időre. A színesre varázsolt holmiból kiállítás rendezünk a ház udvarán, és ott hagyjuk.

Portré — társamról

A csoport tagjai egymással szemben ülnek le. Papíruk egyik sarkában táblázatot készítünk négy rovattal: „szeme”, „szája”, „orra”, „füle” vagy „keze”, „arca” — ahogy tetszik.

1. Nagyon sok szót, szókapcsolatot, mondatot írunk jellemzésül a megadott négy elemre. Gyűjteményünk nem lesz arányos: a szemről, a szájról biztosan sokkal többet lehet mondani, mint például a fülről, de ez nem baj. Mint ahogy az sem baj, hogy a jellemzésben a legegyszerűbb vonások az egészen mély megjegyzésekkel vegyesen fordulnak elő. Elegendő időt kell hagyni, hogy sok, nagyon sok tulajdonságot gyűjtsünk össze. (A gyerekek a mindennapi beszédükben nagyon szimplán, primitíven, árnyalatok nélkül fejezik ki magukat. Itt most az ellenkezőjére törekedünk.)

Kétféle szituáció lehetséges:

A csoport tagjai még nem ismerik egymást, és az első felületes észrevételek, benyomások után behatóbban igyekszünk megismerni a másikat. A feladat során igen erős kapcsolat alakul ki a felek között, és valószínű, hogy lényeges tulajdonságokat fedeznek fel a társban.

A másik lehetőség: a csoport tagjai régebb óta ismerik egymást. Milyen lehetőségeink vannak ebben az esetben?

Leírhatjuk, formába önthetjük mindazt, amit társunkkal kapcsolatban tudunk, érzünk, de eddig nem foglalmaztunk meg. Lehet, hogy bár régebről ismerjük egymást, ez a mostani vizsgálódás új dolgokat hoz felszínre, amelyek eddig elkerülték figyelmünket, vagy nem foglalkoztunk vele. Tehát mélyebben megismerjük társunkat.

A mindennapokon nagyon kevés szót használunk. Hajlamosak vagyunk egy-két kifejezéssel elintézni bármilyen jelenséget. Igen szegényes nyelvet használunk. A feladat alkalmat ad megfogalmazni az eddig megfogalmazhatatlannak vélt dolgokat.

2. Elrendezzük az összegyűjtött elemeket. Laza, szinte költői szöveget komponálunk, az elemek bizonyos összefűzésével megadjuk ritmusát, dallamát, tempóját. Mint valami zene, olyan legyen szövegünk. Ekkor már a kompozíció érdekében ki is hagyhatunk, át is alakíthatunk néhány elemet, sorrendjünkkel is szabadon bántunk.

3. Nagyon szabadon, inkább érzéssel, mint figyelemmel rajzolunk olyan formákat, vonalkombinációkat, amelyek körülbelül ugyanazt fejezik ki, mint szövegünk. Milyen a szeme, milyen a szája? (Természetesen nem szemet és szájat rajzolunk, hanem olyan formákat, ame-

lyek magukban foglalják azokat a tulajdonságokat, amit leírtunk. Például: barátságos, árnyékos, titkot rejtő, nyugodt, nyílt stb.) Itt azonban már nem négy külön rajzot készítünk, hanem egységbe foglaljuk a négy elemet.

4. Végül rajzunkat kiegészítjük egy színhangzattal, olyan színekkel, melyek illenek társunk egyéniségéhez. Itt is döntenünk kell: melyik színből mennyit, és a kompozíció mely részén. Melyik legyen a lehangsúlyosabb árnyalat? Harmóniát akarunk, vagy kontrasztot? Monotóniát vagy sokszínűséget... Nagyon sok szempont lehetséges.

5. Közösén végignézzük a „portrékat”.

Önarckép és maszk

1. Kezünkben alakítjuk portrénkat: sokáig, alaposan figyeljük kezünket, forgatjuk, mozgatjuk, kitapasztalunk sokféle lehetőséget. (Tehát nem maradunk az első kézenfekvő megoldásnál, hanem sok variációt kipróbálunk, míg megállapodunk a végleges változatnál.)

Ez a kézmozdulat a portrém. Ilyen vagyok: laza vagy feszült, harmonikus vagy ellentmondásos, nyitott vagy zárt, törekvő vagy megadó, erős vagy engedékeny, hívó vagy elutasító stb. Kezemet mint valami szobrot körbeforgatom társaim előtt: megnézzük egymás portréját.

2. Egyik kezünket (ilyen vagyok) változatlanul hagyom, a másikat hozzáillesztjük, vagy a közelébe helyezzük. Ez a másik kezünk azt mutatja, milyenek szeretnénk lenni. A két kéz (milyen vagyok, de milyen szeretnék lenni) együtt alkot egy „szobrot”. Megnézzük egymás kézkompozícióit.

3. Kéz-portrénkat (ilyen vagyok) papírból alakítjuk ki — gyűrűssel, tépéssel, hajtogatással. Ezzel kicsit eltávolítjuk magunktól. Nem kell arra törekednünk, hogy kezünket mintázzunk — ez úgyis lehetetlen —, hanem azon kell igyekeznünk, hogy a papírforma ugyanazokat a vonásokat hordozza, ugyanazokat az információkat közölje, mint az eredeti kézmozdulat.

4. Maszk: a 2. feladathoz hasonló a kérdés: milyen szeretnék lenni? A maszk egyik funkciója éppen ez: mássá válhatunk, másnak látszunk általa; a gyenge erősnek, a szomorú vidámnak, a szerény attraktívnak stb. Maszkot készítünk hát az előbbi papír — portréhoz — ugyancsak csomagolópapír hajtogatásával, szabdalásával, formázásával. Kiállítjuk és együtt megnézzük a kéz-portrénk alapján készített papír-portrékat és a hozzájuk tartozó maszkokat.

5. Ugyanerre a problémára (milyen szeretnék lenni?) úgy keresünk választ, hogy kezünket (portrénkat) az árnyékával egészítjük ki. Olyan szituációt keresünk kéz-portrénk számára, hogy most az árnyék fejezze ki, milyenek szeretnénk lenni. Az árnyék megnövesztheti a formát, megnyújthatja, halványíthatja, éles kontúrt adhat, gyöngédebbé teheti, megduplázhhatja. A 2. és 4. feladat variációjáról van szó, de teljesen új lehetőségek állnak rendelkezésünkre. Igen sokáig ezeket a lehetőségeket próbáljuk ki, míg megtaláljuk az érvényes megoldást.

6. A feladatsor befejezésekképp befestjük kezünket. Beállítjuk kezünket egy bizonyos pozícióba, és beleképzelünk valamit, aztán eszerint festjük be. Itt az a lényeg, hogy maga a kéz szinte eltűnjön a festéstől, és átalakuljon tájjá, állattá, tárggyá, bármivé. Ez a kéz maszkja.

Utak

A csoport tagjai egy nagy papír vagy textil körül gyülekeznek. Ezen az anyagon mindenki kiválaszt magának egy területet, és ott megfesti a maga „országát”, ahol szívesen élne. Erdő sok állattal, sziget, kozmosz, meseország, régi város stb. Előfordulhat, hogy eleve párok, kisebb társaságok alakulnak, akik közösen választanak lakóhelyet. (De az a jellemző, hogy legtöbben egyszemélyes országot képzelnek el.)

Miután mindenki megfestette a maga országát, szóban is bemutatja — mesél róla a többieknek. Akinek az elmondottak és a látvány alapján megtetszik társa helye, igyekszik azt megközelíteni: Hozzá vezető utat alakít (fest), vízi utat a megfelelő közlekedési eszközzel, ösvényt, megint más utat, ha meseországban, vagy egy másik bolygón lakik a társa.

Ezek a vízi, légi, szárazföldi, mesebeli utak behálózák képünket, érdekes metszéspontokat alkotnak, különböző, nem várt találkozásokra adnak lehetőséget, s bemutatják kinek milyen életforma tetszik. S bár a választásban az is szerepet játszik, ki milyen vonzóan mutatta be a maga országát, vagy milyen szépen festette meg, az „útépítésnél” alkalom nyílik a társ iránti rokonszenv, vonzódás kifejezésére is.

Összefoglalva: Saját koncepciónk, nevelési elveink ezzel az adaptációval teljességedek ki. A pARTner program révén vált lehetségessé, hogy a művészet tantárgyként is, nevelésként is betöltse szerepét nemcsak az érdeklődők és tehetségesek, hanem valamennyi növendékünk iskolai életében.

Ajánlom a programot minden olyan pedagógusnak, aki az intellektuális teljesítményen túl tanítványai személyiségének teljesebb kibontakozását, kreativitásuk fejlesztését, általánosan alkotóvá nevelését fontosnak tartja.

Azoknak a pedagógusoknak, akiknek tanítványai szociális vagy érzelmi okokból, a családból hozott diszpozíciók miatt gátoltabbak a tanítás-tanulás területén.

Kreativitásra alapozottságánál fogva a program része lehet a legjobb értelemben vett elit-képzésnek.

Alkalmazható a módszer alkalomszerűen: happeningek, akciók formájában. Egy-két hetes plenerek programjaként, szakköri vagy szabadidős programként — rendszeresen, és — leghatékonyabban — úgy, ha a mindennapos tanítási-tanulási folyamatot áthatja, s a művészeti nevelésben mint szemléletmód érvényesül — formák megválasztásától a munkastílusig, a foglalkozások légköréig, az értékelésig stb. Ott, ahol a művészeti nevelést komplexként kívánják kezelni.

Felhívom a figyelmet a módszer „eszköztelenségére”. Maga a kreativitásfejlesztő program magában foglalja a lehetőséget, hogy bármiből létre lehet hozni valamit, a legkülönbözőbb módon, anyagokkal és eszközökkel kifejezhetjük magunkat. A módszer lényegéhez és stílusához is hozzátartozik, hogy csak a legegyszerűbb, bárhol rendelkezésre álló anyagokkal dolgozunk.

Mindig a helyi lehetőségeket, a környezeti adottságokat vegyük figyelembe a feladatok megválasztásánál. Legfontosabb munkaterületünk, a természet pedig majdnem mindenhol jelen van.

Józsa Katalin

Dramatikus játszóház mint drámapedagógiai eszközök alkalmazására épülő foglalkozás — modell

Gabnai Katalintól kaptuk Józsa Kata frását, mely a Színművészeti Főiskola drámapedagógiai szakán készített szakdolgozatának egy fejezete, pontosabban a dramatikus játszóház témájára, formai sajátosságaira és a játékvezetői eszközökre utaló, azokat elemző része. A dramatikus játszóházi dramaturgiát rögzíti, s ezzel kiegészíti illetve folytatja, vagy más megvilágításból vizsgálja azt a folyamatot, melyet e színi forma megteremtője Bucz Hunor írt le Térszínházi módszerek címmel a DPM 2. számában.

Miközben gyakorlatunkban arra törekedtünk, hogy az előkészítő munka egyes szakaszait és az improvizációs játékot egységes, szerves folyamattá tegyük, a hangsúly fokozatosan helyeződött át a dramatikus játékra. Az előkészület munkaformáit annak megfelelően választottuk ki és kapcsoltuk egymáshoz, hogy az az improvizációhoz szükséges készenléti állapotot teremtsen meg. S már a felkészülés során érvényesüljön a „dráma szervezőereje”.

E szerint szükséges magának a fogalomnak újbóli meghatározása:

dramatikus játszóház

Dramatikus eszközök alkalmazására épülő mesefeldolgozó foglalkozás forma, melyben több lépcsős előkészítést követően, a résztvevő gyerekek és a játékvezető animátorok közös improvizációs játékában elevenedik meg a mesei történet.

Célja, hogy a gyerekek a mese világáról, törvényeiről a megélés szintjén (a mese szereplőiként) szerezzenek élményeket.

Sajátosságai megragadhatók a téma, formai jegyek (szerkezet, munkaforma, tér stb.) a játékvezetői (animátori) munka, és a résztvevő gyerekek játékhoz való viszonya tekintetében.

1. TÉMA

A dramatikus játszóház történetei a népmesék világából kerülnek kiválasztásra (gyűjtött és átdolgozott formák egyaránt használhatósak). Jellemüket tekintve: hős — illetve tündérmesék. Az évkör jeles napjaihoz fűződő játékokban a szokásokat, hagyományokat felelevenítő elemeket ugyancsak mesei motívumok kapcsolják össze.

A népmesei anyag felhasználását:

a/ a népmese gyermeki személyiségfejlődésében betöltött pótolhatatlan szerepe

b/ hagyományörző, identitást erősítő jelentősége teszi indokolttá.

a., Bruno Bettelheim: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek c. munkájában a mesét mint az emberi élet tükrképét vizsgálja. Részletesen elemzi, hogyan szembesít a mese az emberi élet alapvető egzisztenciális kérdéseivel. A mesehősnek ki kell lépnie a világba (el kell szakadnia a szülői háztól), ha meg akarja találni helyét, s azt az embert, akivel boldogan élhet. Próbákat kell kiállnia, tapasztalatokat kell szereznie ahhoz, hogy kialakítsa önálló (felnőtt) életét. A mese komolyan veszi a gyermek dilemmáit, féltelmeit, s változatos formában útmutatást

ad: „...az életben a súlyos nehézségeket nem lehet elkerülni...küzdeni kell ellenük, és ez a harc elválaszthatatlanul hozzátartozik az emberi léhez — de ha az ember nem hátrál meg, hanem kitartóan szembeszáll a váratlan és gyakran igazságtalan megpróbáltatásokkal, túljut hat minden akadályon, és végül győztesen kerülhet ki a harcból.”

A mese szimbolikus formában, a gyermek valóságos lelki és érzelmi színvonalán fejt ki hatását. Leegyszerűsíti a szituációkat, ezáltal a gyermek a kérdés lényegével szembesül. Bettelheim felhívja a figyelmet, hogy a mese szereplőiben a jó és a rossz egyaránt testet ölt, de soha sem egyetlen figurán belül. A mesehősök nem húsvér emberek, hanem szélsőséges jó vagy rossz tulajdonságokkal rendelkező alakok. A szélsőségek jelentőségét abban látja, hogy a polarizáltság érzékletessé teszi a jó és rossz közötti különbséget, ezzel a későbbi személyiségfejlődést segíti. „Az árnyalatokkal várni kell, míg a pozitív azonosulások talaján kialakul a viszonylag stabil személyiség.

Rendkívül fontos a mesehős személye, amely a pozitív azonosulás lehetőségét teremti meg a gyermek számára: Képzletben vele együtt száll szembe a megpróbáltatásokkal, vele együtt győzedelmeskedik, s nyeri el jutalmát. Az azonosulásban átélt élmények (próbák, küzdelem, győzelem) alapvető erkölcsi törvényeket vésnek a gyermeki lélekbe. Összegezve: a mese olyan területeket nyit meg a gyermeki képzelőerő előtt, melyeket magától nem fedezhetne fel.

„A mai gyerekek már nem a nagycsalád vagy a jól integrált közösség biztonságos közegében nőnek fel. Ezért ma még fontosabb, mint a mesék keletkezésének idején, hogy a modern kor gyermeke megismerjen olyan hősöket, akik egyedül vágnak neki a világnak, és bár induláskor még nem tudják végső céljukat, bíznak magukban, és helyes utat kövelve, meg is találják biztos helyüket a világban. ...ma sokkal inkább, mint régen a gyermeknek szüksége van a magányos hős példájára, aki elszigeteltsége ellenére is értelmes és hasznos kapcsolatokat alakít ki a környező világgal.”

b., A mesekutatás már feltárta, hogy a tágabb közösség (nép) világról alkotott képzetait, hitvilágát és szokásait mesekultúrájában őrzi. A népmesék építőkövei (motívumok, szimbólumok) a régi hitvilágból származó képzeteket, a régi ember tudását világelfogását örökítik tovább nemzedékről — nemzedékre. A szimbólumok mára elvesztették korábbi mágikus szerepüket — csodás elemekké, mesemotívumokká váltak, de épp a hagyomány-

ből fakad megidéző erejük, amely a mesével érintkező embert kapcsolatba hozza a mitikus hagyománnyal.

A mesével való találkozás (mesemondás) hagyományos közösségi alkalmak ügyszólván teljesen ismeretlenek a mai gyerekek számára. (Az ember mint meseközvetítő maga is háttérbe szorult — helyét átvette a könyv, a képi illusztráció, film, hangfelvétel.)

A hagyományos közösségi alkalmak fogyatkozása nem jelentheti azt, hogy a mese „közösségi műfajként” elveszett. A dramatikus játszótér éppen a drámajátékal-kotó részvételt igénylő közösségi jellegére épül. A résztvevő gyerekek a mese szerepeibe lépve, közösen elevenítik meg a történetet — alkotó módon ismerkednek tágabb közösségük (népük) hagyományaival, a gyermek-i lélek számára adekvát környezetben.

2. FORMAI SAJÁTOSSÁGOK

A dramatikus játszótér felépítése, formai sajátosságai lényegében négy NEM feltételezéséből fakadnak.

A résztvevő gyerekek:

- nem ismerik az adott mesét (a foglalkozás nem igényli a mese előzetes elolvasását)
- nem ismerik a játékvezetőket (még nem dolgoztak velük)
- nem ismerik a teret (idegen környezetben vannak)
- nem rendelkeznek játszótéri/improvizációs tapasztalatokkal.

Ugyanakkor meglévő adottságnak tekintjük, hogy a gyerekek ismernek különböző meséket, rendelkeznek általános mesei tapasztalatokkal. Szívesen játszanak szerepjátékot — van fantáziájuk.

A szerkezet, a munkaformák a játékvezetés ezen „erőforrások” aktivizálására irányul.

A foglalkozás két, időben külön álló folyamatból áll: előkészítés és a mesék megelődítő dramatikus/improvizációs játéka (továbbiakban játék).

Az előkészítés különböző munkaformái a gyerekek játékba való bevezetését, érdeklődésük, játékkedvük felkeltését, a MESÉVEL kapcsolatban ismereteik felidézését szolgálja. Szükséges a megfelelő légkör a gyerekek és az animátorok közötti „játéktársi viszony” kialakítása szempontjából is.

a., A foglalkozás szerkezete, munkaformái

- *A gyerekek fogadása*

A játékvezetők házigazdaként fogadják a gyermekcsoportot,

- *Bemutatkozás, beszélgetés a mesékről*

A közös munka szempontjából fontos:

- a gyerekek megismerik, hogy milyen céllal és kikkel vannak együtt, mit fognak csinálni,
- kapcsolatot teremtsenek a játékvezetőkkel,
- információt kapjanak a játékkal/mesével kapcsolatban (cím, téma, egyes motívumok, szerepek — de sohasem a teljes mesei történet!).
- *Képzeltbeli utazás a játék helyszíneire*

Relaxációs fantáziajáték.

Az egyik animátor mesét mond, melyben a gyerekek leírást kapnak a játék főbb helyszíneiről.

Cél: belső látás segítségével a játékkal kapcsolatos képek, hangulatok felidézése.

- *Beszélgetés az „utazás képeiről*

A gyerekek elmondják „mit láttak”, milyen képeket (tájat, szereplőket) képzeltek el.

Cél: Az élmények megfogalmazása, egymás „képeinek” megismerése.

- *A fantáziaképek megörökítése rajzban*

A gyerekek emlékképeik segítségével nagyméretű rajzot készítenek a fontosabb helyszínekről (három-négy kép) közös kiscsoportos munkában. Az animátorok segítőként vannak jelen, kérdésekkel, újszempontok felvetésével segítik a gyerekek munkáját.

Az elkészült képek felkerülnek a terem falára, kijelölve a tér főbb pontjait. Ezek a képek a játszótér „díszletei”.

Cél: a fantáziaképek rögzítése, adott helyszínek megtervezése közös munkában.

A helyszínek felkeltik a gyerekek érdeklődését a lehetséges/valószínű szereplők, helyzetek iránt is.

- *Daltanulás*

A kiscsoportos rajzos munka közben elhangzanak a játék dalai, rendszerint hangszeres (fúvó, gitár) kísérettel.

Cél: a dramatikus játékokban szereplő dalok megtanulása, felelevenítése. Hangulat-teremtés.

- *Népi gyermekjáték*

A meséhez valamilyen szempontból kapcsolható körjáték (rendszerint dramatikus elemeket is tartalmazó párválasztó), amelyet az egész csoport, gyerekek és animátorok együtt játszanak.

Cél: a gyerekek számára ismerős énekes-mozgásos játéktípusban a dramatikus játék bevezetése. Közvetlen kapcsolatteremtés a játékosok között (párválasztás, kézfogás, stb.). Gyakori megoldás, hogy a népijáték egyben a dramatikus játék kezdő helyzete is.

b., Improvizációs játék

A foglalkozás magvát jelentő *improvizációs játék* jellemzői G. Bolton dramatikus tevékenység formákat tipizáló munkája (Az oktatási dráma elmélete) nyomán: a játék több vonásában rokon a Bolton által dramatikus játéknak nevezett drámaformával.

- *Történet által meghatározott*

A játék alapja egy cselekményvázlat, amely a mesei történet nyomán készül. Az események alapvetően (kimenetelükben) nem változtathatók meg.

Legfontosabb összetevői:

- *Eseménysor (cselekmény)*

- *Meghatározott hely és szereplők*

- *A résztvevők érdeklődése motivációja* — amely ez esetben magára a mesei történetre irányul (mi fog történni? hogyan fog történni?)

Alapértéke a folyamatosság

A játék folyamatos, nem szakítja meg a szituáció tervezése, a szereplők kiválasztására, játékára vonatkozó megbeszélés. A játékszervezés is a cselekmény szerves részeként valósul meg.

Ugyancsak Bolton meghatározását alkalmazva, a játszótéri improvizációs játék a színházi formára jellemző jegyeket is mutat:

- *Az akciók egy adott történetet/cselekményt szolgálnak.*

- *Fontos a helyzetek világos megjelenítése* (akció, szöveg).

Hiányában a gyerekek nem ismerik fel a szituációt, nem képesek adekvát cselekvésre.

- *Az egyes epizódokat illetve a játék egészét jellemzi a lezártágra illetve egy optimális ritmus megtartására való törekvés.*

c., A térről — és térhasználatról.

A dramatikus játszótér tere az „üres tér”. Az előkészítés során született díszletértékű rajzok elhelyezésével kijelöljük a tér fontosabb pontjait. A képek helyszíni jelölő funkciójuk valójában korlátozott, szerepük csak az akció kezdetén van (innen indulnak a szereplők), mert a játék minden esetben a tér közepe felé tart. A képesség érdekében törekedni kell a tér optimális kihasználására.

Eszközök:

– *ellenpontozás a helyszínek kijelölésében*

pl: sárkány vára — szemben a királyi palota. A kevésbé szélsőséges helyszínek a két véglet között helyezkednek el.

– *körjárás*

pl: a vándorúton lévő hős, körbejárva a teret, új helyszínre érkezik. A körjárás az idő múlását is jelzi (hét nap, egy esztendő telt el).

– *vonulás*

rendszerint az egész csoport részvételével történik, amely ünnepélyességet, szertartás jelleget ad a játéknak (pl: násznép vonulása).

– *távolságok megtartása*

az animátoroknak törekedniük kell arra, hogy játék közben (a helyzetnek megfelelően) minél nagyobb távolságokat tartsanak egymás illetve a gyerekek között. Ellenkező esetben a játék szűk helyre zsúfolódik, elveszti képességét. A távolság különösen akkor kap jelentőséget, ha két különböző (ellentétes) csoport van jelen egyidejűleg (pl: a sárkány és szolgálai — hős és kísérői).

A JÁTÉKVEZETŐI (ANIMÁTORI) MUNKÁBAN ALKALMAZOTT KOMMUNIKÁCIÓS ESZKÖZÖK

Az animátor munkája a szó szoros értelmében játékvezetés: helyszínről helyszínre, szerepből szerepbe, helyzetből helyzetbe vezeti a gyerekeket. Feladatának lényege a helyzetépítés, amelyet szerepben, a mese egyik szereplőjeként végez. A helyzetépítő munka leglényegesebb elemei:

- játékaival meghatározza önmagát, a helyzethez és a többi szereplőhöz való viszonyát (felidézi a gyerekek számára a szerepével kapcsolatos mesei hagyományt is.) A feladat lényegében nem különbözik a hagyományos színészi munkától. A szerepjáték megjelenítő ereje fontos a játék egészének hitelessége szempontjából, de csak annyiban, hogy a résztvevő gyerekek játékba való bevonását, szerepbe lépését szolgálja.
- Az animátor játékban információkat ad, melyek ahhoz szükségesek, hogy a gyerekek szerepbe (játékba) léphessenek és a helyzetek alakításában cselekvően vegyenek részt.
- Különböző kommunikációs technikákkal segíti a gyerekek szereppel való azonosulását, a szereptudat erősítését.

Tipikus animátori szerepkörök:

- a gonosz erőket képviselő főszerepek (sárkány, főboszorkány stb.)
- játékvezetői feladatokkal járó szerepek (udvarmester)
- a hőst segítő: útnak indító, kísérő, tanácsadó szerepe (anya, táltos)

az animátor egy játékon belül több szerepet is játszhat, kivétel ez alól, ha:

- kulcsfontosságú szereplőként a játék jó részében jelen van,

- szerepkaraktere annyira erős, meghatározó, hogy új szerepbe lépése zavaró lenne (Kalamóna).

Az animátor szerepben használt kommunikációs eszközei

a/ Belső narráció

Az animátor szerepben mondja el egy új szituáció megértéséhez szükséges információkat. Felkészít arra, hogy a játék új helyen, új szereplőkkel folytatódik. Előadásában a monológhoz hasonlít azzal a lényeges különbséggel, hogy funkciója a játék egy új epizódjának, helyzetének bevezetése. A narráció rendszerint természetes módon fordul át (megszólítással, kérdéssel) az animátor és a gyerekek közötti dialógusba.

Pl: fősvényember (animátor): „...enyém a legdúsabb legegő a környéken, itt terem a legzöldebb fű. A teheneim mégis csont soványak... Átok ül rajtam — pedig úgy vigyázok mindenre, mint a szemem fényére... Nem adtam még én soha semmit senkinek... tehénkéim, hát miért nem legeltek? (a csoport itt a fősvényember teheneit játssza) itt jön egy vándorlegény! Messziről jöhet — hátha tudóseMBER... lehet, hogy segíteni tudna rajtam... hé, te legény! gyere csak közelebb!...”

b/ Kérdések

— *Játékba-hívó kérdés*

Így nevezhetjük azt a kérdésformát, melynél a kérdező animátor nem határozza meg, személy szerint kitől várja a választ. A kérdést az egész csoporthoz intézi. Rendszerint ezzel a kérdésformával ajánljuk fel az egyes szituációk szerepeit, szerepköröit. Fontos csoportszervező eszköze a játéknak, mert kiválasztódást eredményez. Pl: az első képben a családon belül így alakul ki a halászok csoportja:

Pusztá (animátor): „...látom halászok üres hálójával tértettek haza. Mi történt a pataknál? Miért nem hoztatok halat?...”

A kérdéseket itt ’tetszik nektek a halászok szerepe?’ funkcióval használjuk. A gyerekek a kérdésre adott válasszal (pl: elszakadt a háló, ellopták a zsákmányt).

A csoportalakításon túl ezt a formát alkalmazzuk a *főszereplők kiválasztása*, szerepbevonása esetén is. Pl: Szépmező Szárnya kiválasztása.

Pusztá: „...Szépmező Szárnya ő az, aki megküzd majd a sárkánnyal és le is győzi, mert neki táltos lelke van. Hol vagy édes fiam, Szépmező Szárnya? Gyere közelebb ülj ide mellém!...”

A szereplők kiválasztásakor a kérdésre kapott válasz többnyire nem határozott „Itt vagyok, én vagyok az” értékű. Az animátornak ezért különösen figyelnie kell a szándékot jelző metakommunikatív jelzésekre.

Ezt a formát alkalmazzuk akkor is, ha az a cél, hogy a gyerekek elmondják egy probléma megoldására, a játék folytatására vonatkozó ötleteiket.

Pl: Pusztá: „...napok óta havazik... és ez a sötétség... az enivalónk is elfogyott. Mi tévők legyünk? Mihez kezdjünk...”

— Rákérdezések

A szituációk továbbépítésében, a vállalt szerepek megértésében a kérdések határozottabb, a rákérdező formája válik fontossá. A kérdés ez esetben meghatározott személyhez szól. Szerepe: — *információ — közlés.*

— Utasítások, instrukciók

Rendszerint egy feladat elvégzésére, egy bizonyos cselekvésre illetve a követendő magatartásra vonatkoznak. Megjelenésük különböző kommunikációs formában lehetséges, mint kérés, parancs és tanácsadás.

— Sugalmazás, utalás

A meseszerkezet sajtóságaként már említettük a történeteket előre sejtető szerkesztésmódot. A közölt információk jórésze valójában mindig utal egy későbbi eseményre. A játékban ezeknek az „előkészítő információknak” még nagyobb a jelentőségük, mert egy elkövetkező helyzetben való adekvát cselekvése készíti fel a résztvevőket. Pl: a vándorútra induló hőst az édesanya felkészíti a próbatételekre:

Pusztá: „...és ne feledkezz meg arról, amire tanítotalak: ha bajba jutott emberrel, állattal találkozol, segíts rajta...”

— Animátorok egymás közötti dialógusai

A gyerekek játékban való részvételét, szereptudatuk erősítését közvetett módon, hatásosan szolgálják. A játékvezetők rögzített szöveg improvizációkkal dolgoznak, amelyeket a mesei szöfordulatok alkalmazása, a szöveg-dinamika és a ritmus tesz hatásos eszközzé. A játék egészéhez mérten rövid dialógusok rendszerint a „legszínházibb” pillanatokat teremtik — mégsem válnak a közös játékon belül önálló, zárt jelenetté. A gyerekek is a helyzeten belül, szerepben vannak. Alkalmazása fontossá válhat: új helyszín, helyzet bevezetése

Az animátorok játékaival kapcsolatban fontos, hogy a gyerekek ne váljanak szórakozó nézővé — őrizték meg a játékban való érdekeltiségüket, szerepük szerinti „elkötelezettségüket”.

— Az animátor reagálásai

Az animátor a játékban nem csak kezdeményező szerepet tölt be. A gyerekek megnyilvánulásaira, jelzéseire a játékvezetőnek reagálniuk kell. A reakció mindig a helyzetből, a szerepből következik — így válik a játék szerves részévé. Pl: Pusztá egyik fia (animátor): „...és ki győzheti le Kalamónát?”. Válaszul a gyerekek közbeszólnak jelentkezve: „En! Majd én! Én legyőzőm!” Pusztá: „Tudom mindannyian bátrak vagytok, de Kalamónát csak az győzheti le, akinek táltos lelke van.”

Az animátor jelezte, hogy megértette a gyerekeket és válaszol is: Csak az győzheti le, aki...

A játékhelyzetek ez irányú elemzése gazdag témát ígér, de már kívül esik e dolgozat keretein. Kiemelést kíván mégis egy gyakori reakció, amit jobb híján felerősítésnek nevezhetünk: a csendes, visszahúzódo gyerekek sokszor alig hallható jelzéseit az animátor hangosan megismétli, helyzetbe teszi: Pl: az aranyászó báránnyal elrablásának tárgyalásánál valaki hallkan megjegyzi, hogy ő hatalmas lábnyomokat látott. Animátor: „azt mondom, hogy óriási lábnyomokat láttál? Mekkoraak voltak, mutasd meg!” Összegezve: a játszóházi munka arra tanít, hogy a kimondott mondatoknak mindig „következményük van”. A kifejezés pontosságára van szükség ahhoz, hogy a mese játékhelyzetei megszülethessenek.

TÖBB MINT ÉLETMÓDTÁBOR

— Térszínház-modell a Mecsekben —

25 éves a Térszínház. Az alábbi írással köszöntjük az alapító-rendezőit, Bucz Hunort és együttesét.

Előadásaikról biztosan írnak majd a szakemberek. Mi most arra emlékeztetünk, hogy Bucz Hunor szellemi irányításával ők kísérletezték ki a dramatikus játszóház formát, ők dolgozták ki a gyerekekkel történő együttjátszás sajátos dramaturgiáját. Két alkalommal tanfolyamot is indítottak, hogy az érdeklődők elméletben és gyakorlatban elsajátíthassák a módszert. Buvárkodókra vár az a feladat, hogy összevessék, mi a különbség és hasonlóság az angol TIE és a magyar dramatikus játszóház szemlélete, módszere között. (Tanulmányos lehetne, ha Bucz Hunor mutatná be szísztemáját angol kollégáinak.) Az is igaz, hogy Bucz nem írt könyvet felfedezéséről, s még műsorait sem jelentette meg. Amiről tudunk, az is a Drámapedagógiai Magazinban jelent meg a 2. és 7. számban.

Bucz Hunorék, a térszínházak szerveztek viszont nyári táborokat. Életmód-tábornak nevezték. Általában 70-80 gyerek vett részt egy-egy alkalommal, különböző társadalmi rétegekből, köztük nevelő otthonbeliek is. A helyszín mindig a civilizációtól érintetlen táj volt, és sátorozási körülmények között, írhatnánk azt is, nomád körülmények között folyt a tábori élet.

Trencsényi László azt írja Világkerék című füzetének bevezetőjében, hogy a 70-es, 80-as évek művészeti táborai, melyeket pedagógiai reformelképzelések hívtak életre, általában nem kaptak publicitást. S milyen igazza van. A térszínházak életmód táborairól, melyeket 1979-től tíz éven át rendeztek, ugyancsak nem írt soha senki. Ők se magukról. Jómagam ugyancsak érezhetek büntudatot, mivel 1989-ben résztvevője voltam a mecseki „Csurgó” Tábornak, s máig emlékezetes tapasztalataimról nem informáltam a hazai szakembereket. Pedig készítettem, mintegy 30 oldalas dolgozatot is. (Egy kurtított beszámoló jelent meg csupán a külföldi magyarok tájékoztatására a Magyarok Világszövetsége Nyelvünk és Kultúránk c. lapjában.)

Elővettem jegyzeteimet, s olvasván azokat, rájöttem valamire, amit akkor ilyen pontosan nem fogalmaztam meg; arra, hogy Bucz Hunor úgy vezette, olyan szemlélettel, olyan módszerrel és dramaturgiával nomád táborait, mint ahogyan a dramatikus játszóház foglalkozásait.

...Bucz Hunor írja Térszínházi módszerek című dolgozatában a DPM 2. számában: ...”dramatikus játszó-