

# A tanítási dráma egy lehetséges tervezési stratégiája

– gondolkísérlet a tanítási dráma tervezési folyamatának racionalizálására –

Telegdy Balázs

## I. Bevezetés

A tanítási drámával való tanítás komplex folyamat, amely számos dolog egyidejű figyelembe vételével működtethető, ráadásul számos nehezen kiszámítható esemény befolyásolja az egészet. Ebből adódik szerintem az a hiedelem, hogy a dráma tervezése átláthatatlanul bonyolult dolog, és rendkívüli képességekre van szükség hozzá. Mind a saját, mind mások tapasztalatából tudom, hogy rengeteg a bizonytalanság akö-  
rül, hogy milyen lépésekben haladjon a tanár, egyáltalán hogyan lehet elindulni, majd végigvezetni a tervezés folyamatát.

Jelen írásomban arra teszek kísérletet, hogy leírjam a drámát működtető leglényegesebb összetevőket, sajátosságokat, és találjak egy lehetséges tervezési stratégiát. Elképzelésem szerint habár korántsem minden tervezhető (hisz a folyamat több szereplője – mint például a gyerekek – szerencsére gyakran kiszámíthatatlanul reagálnak), a legtöbb dologra lehet előre készülni. Erre garancia lehet, ha a tanár tisztában van a drámát alkotó folyamatok természetével és jelentőségével, képes a tervezés során a jól artikulált oktatási-nevelési céljai felé vezető út állomásait, viszonyítási pontjait kijelölni, valamint ha arra törekszik, hogy a tervezés ne érjen véget az óravázlat elkészítésével, hanem a megvalósuló óra közben is tartson. Mindezek nem támasztanak rendkívüli elvárásokat a tanárral szemben, hisz bármely szaktanár munkájáról elmondhatjuk, hogy ha igényesen akar órát tervezni, tisztában kell lennie a tantárgya pedagógiai sajátosságaival, pontosan tudnia kell, mit akar az adott órán elérni, és ehhez milyen gondolkodási útvonalat tud felkínálni a gyerekeknek, és képes kell legyen arra, hogy rugalmasan eltérjen az óratervétől, ha az adott körülmények között azzal nem jut sokra.

Tanulmányomban a konkrét nevelési problémákra épülő drámaórák tervezéséhez szeretnék egyfajta tervezési stratégiát bemutatni. Nem foglalkozom tehát többek között a szaktantárgyi tartalmak átadására kidolgozott szakértői játékkal, a komplex oktatási tartalmak átadását célzó modellekkel (mint például a „szerep gördítése” vagy a „megbízatus” modell), a különböző színházi ismeretekbe beavató drámatípusokkal vagy éppen az egyes részterületekre specializált nyelvi, kommunikációs, ön- és társismereti és egyéb alkalmazott drámaórákkal.

Munkamódszerem, hogy leírok egy lehetséges tervezési gondolkozást. Nem állítom, hogy ez az egyetlen út, de véleményem szerint számos olyan összetevőről és gondolkozási szintről lesz szó, amelyek alapos végiggondolása megkerülhetetlen. A végigvezetett példát egy osztályfőnök nézőpontjából írtam le, aki önálló órában vagy éppen osztályfőnöki órák keretein belül használja a drámát. Elsődleges tanári motivációja, hogy az osztályban tapasztalható különböző nevelési problémákat megoldja. A tanítási drámát csak egy lehetséges nevelési módszernek tartja számos egyéb, az egész év során használt eszköz mellett. A tanítási dráma tehát az egész éves komplex nevelési tevékenysége részeként fog megjelenni munkájában. Ehhez első lépésként összefoglalom a drámával megvalósuló tanulási folyamat legfontosabb jellemzőit, hogy látható legyen az a végcél, amire a tervezés irányul. Az eddigiek alapján is talán nyilvánvaló, hogy a „tanítási dráma” kifejezés alatt a Bolton által D-típusú drámának nevezett tevékenységet értem.

## Jelentésteremtés és jelentés keresés

A drámában megvalósuló tanulási folyamat sajátosságainak vizsgálatakor érdemes visszanyúlni a dráma eredetéhez, a gyermeki „mintha”-játékhoz. Bolton elemzése szerint (Bolton, 1979) az ilyen típusú játék-  
tevékenységnek két oldala van: egy belső, mentális tevékenység, a játék mögöttes tartalma (belső akció), és az ezt megjelenítő cselekvéssor (külső akció). A megjelenítés során a játszó gyerek felidézi a hiányzó tárgyakat és cselekvéseket, tehát jelentésadó képességgel rendelkezik. A játékbeli cselekvésnek és viselkedésnek különböző jelentései lehetnek. Ezek a jelentéstípusok a külső és belső akció kölcsönhatásából jönnek létre. Bolton objektív jelentéstípusnak nevezi a szociális, interperszonális és tudományos tartalmakat, mint például amikor egy főzőcskét játszó gyerek felszínre hozza azokat az ismereteit, amelyek egy munkáját végző szakácsra vonatkoznak, vagy amikor egy testvérpár „testvéresdit” játszik, hogy felfedez-  
zék a játék segítségével a testvérlét szabályait. A szubjektív jelentésszintet pedig azok az érzelmek, ér-

zelmi viszonyulások hozzák létre, amelyeket a játszó gyerek érez a megidézett szituációkkal kapcsolatban, és amelyeket a gyerek a „mintha”-játék formájában fejez ki.



Bolond Pista, Ludas Matyi Művelődési Egyesület, Vajdaság, Szabadka – Szauder Erik felvétele

Ez a jelentésadó funkció a drámajátéknak is meghatározó eleme, azonban ott jóval összetettebb módon jelenik meg. Bolton szerint (Bolton, 1981) a dramatikus élmény tartalma az egyedi, konkrét cselekvés és egy általános érvényű, de személyes tartalmú jelentés kapcsolatában születik meg. A tevékenység és az ahhoz kötődő tartalmak közti megfelelést a tanárnak kell biztosítania. Ahhoz, hogy a megfelelés létrejönjön és a játszókat rátaláljanak ezekre a mögöttes tartalmakra, a tanárnak ki kell jelölnie a játékon belüli közös nézőpontot, az akciót és az akcióhoz köthető, mindenki számára átélhető értékeket. Ez a lebontó folyamat teszi lehetővé, hogy az egyes jelentéstartalmak pontosan körvonalazódjanak a játszóknak számára. Ezt a folyamatot Bolton „partikularizációs folyamatnak” hívja (Bolton, 1979), és egyértelműen a tanár feladatai közé sorolja.

Davis (Davis, 2001) ugyanakkor felhívja a figyelmünket arra, hogy a jelként értelmezett képek és drámai cselekvések és a jelöltként értelmezett mögöttes tartalmak, értékek közti távolság megteremtésével teret tudunk nyitni a játszóknak képzeletének, önálló gondolkodásának. Heathcote-ra hivatkozik, aki szintén nagy jelentőséget tulajdonít a képzeletnek és a játszóknak tudatállapotában bekövetkező változásnak a drámabeli élmények feldolgozásában (Davis, 1985). Ez a szemlélet rávilágít arra, hogy a tanár irányító szerepének ebben a tekintetben az a végső célja, hogy a gyerekek megtanuljanak a drámán keresztül önállóan jelentéseket keresni és létrehozni.

## Szituáció és tanulási folyamat

Mielőtt Bolton gondolatmenetét követve továbbhaladnánk a különböző jelentésszinteken megjelenő tanulási lehetőségek elemzésével, szeretném tágabb összefüggéseiben megvizsgálni a címbebeli témakört. Szauder (Szauder, 1997) H. P. Rickmanre utalva kifejti, hogy a drámában megjelenő élményből három alapvető mentális folyamaton keresztül lehet tanulni. Egyrészt analógiás módon, vagyis úgy, hogy a játszóknak drámabeli, számukra ismeretlen helyzetekhez társítanak számukra ismert, általánosabb érvényű tudástartalmakat, másrészt úgy, hogy a drámabeli helyzetek „olyan reakciókat válthatnak ki, amelyek eddig nem szerepeltek a személy tudatos eszköztárában”, vagyis a dráma „kihívást teremtő helyzeteket” hoz létre, és harmadrészt úgy, hogy a meglévő élményeinket kapcsolni tudjuk más, a drámában megjelenő nagyobb intenzitású helyzetekhez. A tanulás helyzetekbe ágyazottan jelenik tehát meg, a meglévő ismeretek szükségessé válnak a helyzet kialakításához, és hozzájárulnak az emberi élet különböző területeire vonat-

kozó „univerzális tartalmak” megtalálásához. A drámával megszerezhető tudás tehát emberek közt zajló szituációkba épülve jelenik meg. Ehhez hasonlóan fogalmaz Heathcote is, aki szerint a drámabeli tanulás önmagunk és viszonyaink megfigyelését jelenti a drámabeli helyzetekben.

Bolton megfogalmazásában a tanulás a szituáció értékelésében bekövetkező változásban történik meg, és három szintjét különbözteti meg (Bolton 1981). Kontextuális szinten a játékbeli tények és attitűdök közeledhetnek a valós világhoz, vagyis fejlődés jöhet létre a játékosok világismeretében. Személyes szinten a dráma témájára és magára a tevékenységekre adott érzelmi reakciókban bekövetkező változásról beszélhetünk, és végül megjelenhetnek az általánosabb jelentéstartalmakra, az „emberi lényegre” vonatkozó utalások a gyerekek játékában. A tanulás létrejöttének feltételei: a közös részvétel, az érzelmi tapasztalatok felhasználása egy új minőségben, a „nyers emóciók” háttérbe szorítása és drámabeli szituációk tartalmának megfelelő személyes és egyben közös tartalmak megjelenése. A megértésben bekövetkező változás fontos szakaszokon megy keresztül. Ezek a megerősítés, a tisztázás és a változtatás, amely szakaszok a „mesterséges” drámának nevezett szinttel együtt gyakran egymásba csúszva, ingadozva jelennek meg az órákon. Bolton maga hívja fel a figyelmet arra, hogy a negyedik szint, a sokat idézett attitűdváltás igen ritkán valósul meg, és leginkább csak arról beszélhetünk, hogy a gyerekek képessé válnak arra, hogy belássák, bizonyos dolgokról másképp is lehet gondolkodni.

Neelands tanuláselmélete szerint az új ismeretek a meglévő tapasztalatok és élmények közé illeszkednek be. A drámabeli tanulás a valóságos helyzeteknek megfelelő képzeletbeli helyzetben belül megszerzett tapasztalat során jön létre. Az ilyen helyzetek alkalmasak arra, hogy különböző gondolatokat, szerepeket, értékeket cselekvésben kipróbáljanak. Azzal, hogy lehetőséget adunk diákjainknak az ismert és az ismeretlen tartalmak közti hidak megépítésére, „lehetőséget adunk arra, hogy a saját tanulási módszereiket kialakítsák” (Neelands 1984). Ezek a módszerek az élmények feldolgozásának módszerei, olyan hétköznapi és személyes eljárások, amelyekkel kapcsolatot teremtenek az ismerős és ismeretlen között. A drámának Neelands szerint erre a tanulási folyamatra kell helyeznie a hangsúlyt, melynek célja, hogy a gyerek megtanulja, miként tud önmaga számára új jelentéstartalmakat felfedezni. A tanítási drámában nemcsak a megszerzett tudástartalmak különböznek a hagyományos oktatás ismereteitől, hanem a tanár-tanuló-tananyag viszonyrendszer is másképp alakul. A tervezés célja utakat találni a meglévő ismereteik mozgósítására, és „lehetővé tenni számukra, hogy az anyaggal közvetlen módon kerüljenek kapcsolatba”. Ezt a tanár úgy éri el, hogy „fókuszáló lencseként működő formát” ad a kezükbe (Neelands, 1984). Ezek a dramatikus formák.

A fenti elméletekben közös, hogy bennük a drámabeli tanulás feltáró, felfedező tanulási folyamatként jelenik meg. A tanár dolga, hogy kijelölje egy kollektív gondolkodási folyamat határköveit és az ezekhez vezető utakat. Ehhez használja a drámát mint segédeszközt. A folyamatszerűség lényege, hogy a tanulás felépített módon, több szinten keresztül működik. Az egyik szinten elért eredményeket a következő szinten lehet hasznosítani. A tanulás minden esetben a részvevők meglévő világismeretéből és viselkedési mintáiból indul ki, ezeket használja fel az új tapasztalatok, ismeretek elsajátítása érdekében.

## **A drámabeli tanulás és az iskolai oktatás**

Az értékítéleten alapuló tudástartalmak tehát a drámán keresztül személyessé válnak. Attól olyan jelentős a dráma szerepe a tanulási motiváció kialakításában, hogy ezeket a tartalmakat közvetlenül megéreztetni és egyben megértetni a gyerekekkel. Ilyenek például többnyire a történelem, az irodalom témakörei, a vizuális és a zenei kultúra területei, a tudománytörténet, a tetszőleges műveltségterülethez kötődő életrajzi ismeretek vagy éppen a kémia és a fizika bizonyos fejezetei. Hosszan lehetne még sorolni, hogy mi mindent lehet megtanítani a drámával, de a lényeg az, hogy a szaktárgyakon belül megjelenő területek a drámában a gyerekek világ- és emberismeretére épülnek. A lexikális, informatív anyagok a közösen felépített világban jelennek meg, és így válnak könnyen elsajátíthatóvá a gyerekek számára. Az órába csempészhető oktatási tartalmakat tehát érdemes végiggondolni a nevelési célú drámaórák tervezésekor is.

E mellett a dráma számos képességet fejleszthet. A képességterületek tervezése, figyelembe vétele a tanár tudatos munkájának része. Ezek felsorolása és számbavétele egy önálló tanulmány kereteit igényelné, ezért most csak azokat a típusokat emelem ki, amelyek a dramatikus tevékenységformák és a sajátosan drámai munkaformák használatából közvetlenül adódhatnak. Ide sorolnám a gondolkodási és az ezzel szoros összefüggésben lévő nyelvi képességeket, az olvasás és írás fejlesztését, a szociális készségeket, az előadói készségeket és az érzelmi intelligenciát. Kiemelten fontos területnek érzem továbbá a tanulási képességek csoportját, és egyáltalán a drámának a tanulás tanulásában betöltött szerepét. Itt most elsősorban nem a tanulásban használatos gondolkodási eljárásokra, és nem is a konkrét tanulásmódszertani ismeretekre gondolok, amelyek átadása szintén számos drámaóra része lehet, hanem a már korábban is említett tanulási motiváció kialakításában betöltött szerepre. A drámán keresztül a tudáshoz és a tudás megszerzé-

séhez való tanulói viszony kialakítása történik meg: a saját élettapasztalatok és más emberek, korok tapasztalatának kapcsolatba hozásával olyan motivációs tényezőket lehet kialakítani, mint a felfedezés, a kutatás öröme, a tudás tisztelete és a megértéssel járó elégedettség érzése.

## A tervezés stratégiája

A tanár feladata, hogy diákjait végigvezesse egy feltáró tanulási folyamaton. A tanulás, mint láttuk, a szituációkhoz kötődő tanulói viszonyokon keresztül történik. Azok megértése, átélése vezet a gondolkodásbeli változásokhoz. A meghatározott tanulási folyamatot a tanár és diákjai közösen bebarangolják. Míg a tanár az általános jelentéstartalmakból indul ki és keresi meg az ezekhez vezető eszközöket, a diákok a konkrét élményből és az ezekre adott egyéni reakciók felől haladnak az általános jelentéstartalmak felé. A tervezés feladata az egyes állomások kijelölése a folyamatban a tanári célok szempontjából, vagyis annak eldöntése, hogy milyen lépéseken kell keresztülvinni diákjainkat ahhoz, hogy valóban részt vegyenek a közös tanulásban. A tanítási dráma végső soron nem más, mint egy sajátos közeg – Neelands megfogalmazásában „lencse” –, amelyen keresztül a diákjainknak megmutatjuk a feltárni kívánt tanulási területeket.

A pontos tervezéshez azonban alaposan ismernünk kell azt a közeget, amelyen keresztül tanítani szeretnénk. A tanítási drámában véleményem szerint a tanár és tanulói közös tevékenységét hat alapvető tényező határozza meg: a tevékenység céljai, a tanár, a közösen felépített fikció, a színházi formák, a drámaformák és persze maguk a tanulók. Ezek az alkotóelemek együttesen határozzák meg a tevékenységet, ezért a tervezés során szem előtt kell tartanunk az egymáshoz való viszonyukat. A következőkben kifejtett tervezési stratégia lényege, hogy a tervezés során a tanár a közös tevékenység alkotóelemeit egy-egy gondolkodási-tervezési szakaszon belül gondolja végig, de a tanulási folyamathoz mint állandó „vezérfonalhoz” mindig visszatér, így építve fel a nevelési célokhoz vezető utat vagy utakat. A legegyszerűbb szakaszolás a következő: tanári célok artikulálása, a tevékenység folyamatai és a tevékenység felépítése. Minden szakaszt további tervezési szintekre bonthatunk. A tervezés szintekre bontása abban segít, hogy az összetett dramatikus tevékenységet és döntéseink következményeit jobban átláthassuk. Az egyes szintekhez vissza-visszatérhetünk attól függően, hogy a többi szinten milyen döntéseket hoztunk. Hogy hány szintre bontjuk a tervezést, és az egyes szinteken meddig jutunk, ez teljes mértékben az adott drámai anyag komplexitásától és persze a tanártól függ.

Mielőtt az a látszat alakulna ki, hogy valamiféle kötött rendszerről lenne szó, fontos tudni, hogy az egyes tervezési szintek kidolgozása nem azonnal lesz teljes, hanem a szintek között folyamatos az ingázás, az egyik szinten hozott döntéseink hatással lehetnek egy másik szintre, így az óra gyakorlatilag rétegről rétegre lerakódva alakul ki. Képletesen szólva olyan ez, mintha titkokkal teli termék ajtóit nyitogatnánk, körbenéznék egy teremben, majd mikor már úgy érezzük eleget láttunk, továbbmennénk egy másikba, de az itt látottak felfednek valamit a korábbi termék titkaiból, ami miatt vissza kell térnünk egy előzőbe, és így tovább.

A tanár először a tevékenysége céljairól és elvárható végeredményeiről gondolkodik, önmaga számára tisztázza, hogy mit szeretne tanítani a drámával. Az itt meghatározott céljai biztosítanak viszonyítási pontot a további tervezéshez; ha a későbbiekben változtatni kell rajtuk, tudja, hogy ezekhez képest változtatja céljait, hogy aztán eljusson a tevékenység tervezéséig, és végül magához a megvalósuló órához, ahol, ha szükséges, az elkészült tervekhez képest új, alternatív stratégiákat dolgoz ki. Az egyes szinteken belül nyilvánvalóan több tényező közül választunk, tehát a létrejövő órák formailag is különbözőek lesznek, nincs szó valamiféle receptről, vagy „óratervező gépről”. Ez a tervezési eljárás nem tesz mást, mint számba veszi a megkerülhetetlen struktúrákat, és a szintezés segítségével a tanár számára átláthatóvá teszi a céljait szolgáló formák megtalálását.

## II. A tanári célok artikulálása

Ebben a tervezési szakaszban a drámaóra alapozása történik. Itt határozzuk meg a tevékenység kimenetét, vagyis azokat a célokat, amiket el akarunk érni egy adott drámaórával vagy órasorozattal. Ezek a célok a konkrét óra kiindulópontját adják, azt az alapot, amire a tervezés épül. Ennek az alapnak nagyon szilárdnak kell lennie, mert ez biztosít a tanár számára viszonyítási pontot. Bizonyos értelemben a legnehezebb szellemi munkát jelentő szakaszból van szó. A címbeli „artikulálás” szó azt fejezi ki, hogy a kezdeti pontatlanságok és bizonytalanságok után a tervező tanár fokozatosan fogalmazza meg céljait. Sokféle nevelési vagy oktatási indíttatásból nyúlhat a drámához, de a drámához szükséges komplex célrendszer egyáltalán nem készen „pattan ki” a fejéből. Mindez egy szigorú szellemi munka eredménye, amely során a tanár

maga számára is felfedezi, hogy valójában miről is akar tanítani. Ebben a folyamatban nem ritka, hogy például a kezdetben pontosnak és jónak tűnő ötletekről „kiderül”, hogy az adott osztállyal egy témát nem vagy nem drámás eszközökkel lehet feldolgozni. Ez a célok további pontosításához vezethet, például szűkíthetünk vagy tágíthatunk azokon. Ez a szakasz egyben segíti a tanárt abban, hogy pontosítsa, milyen jelenségek nehezítik csoportja életét. Itt fogalmazza meg azt a nevelési problémát, aminek feloldására a drámát használni szeretné. Ez a tervezési folyamat a tanár szellemi munkájának eredménye, de természetesen a gyerekekről mint egyénéről és a csoportról alkotott tapasztalata a kiindulópontja.

A célrendszer leképezése például a következő módon történhet: nevelési probléma, oktatási-nevelési cél, tanulási terület, téma, fókusz és a tanulási folyamat. Mindezeket a tanítási dráma eredményeire vonatkozó elemeket a megvalósuló óra során folyamatosan szem előtt kell tartanunk, hogy megállapíthassuk, eredeti céljainkhoz képest hol tart most az óránk. A kategóriák tervezésében egyfajta ingázás érvényesül az általános és a konkrét szemlélet között. A legáltalánosabb, a legtöbb összefüggést tartalmazó nevelési célok felől haladunk a legkonkrétabb fókusz meghatározásáig, hogy aztán megrajzolhassuk az egész tanulás folyamatát. Ebben a rendszerben elméletileg bármelyik pontról elindulhatunk, de az egyes fogalmak egymáshoz való viszonyát érdemes végiggondolni, tehát egyfajta mellérendelő viszonyról van szó.

## **A nevelési probléma és az oktatási-nevelési célok kiválasztása**

A „nevelési probléma” kifejezés a tanár nézőpontját fogalmazza meg, miszerint neki, mint egy közösséget felelős nevelőnek egy problémával kell megküzdenie, de én összefoglaló kategóriaként, tehát minden az iskolai környezetben, gyerekközösségben előforduló, gyerekek közti és számukra egyénileg is problémát jelentő jelenséget értek alatta. Az ilyen problémák forrása sok minden lehet. Általánosítva egyrészt a fejlődéslélektan által is leírt korosztályi sajátosságokból adódnak, másrészt a csoport szerkezete és aktuális állapota határozzák meg őket. Lehetnek aktuálisan jelen lévők, mind a tanár, mind a diákok számára jól érzékelhetőek, vagy lappangóak, nehezen felfejthetőek.

A csoport aktuális állapota a viszonyoktól és a viszonyok folyamatos alakulásától függ. A gyerekek kisebb-nagyobb konfliktusokat élnek meg és dolgoznak fel a csoportban. A szocializációs és egyben az önmagukról szóló tapasztalataik nagyrészt a csoporton belüli történekekből adódnak. Ezek a viszonyok a legritkább esetben vannak nyugvóponton, sokkal valószínűbb, hogy inkább különböző konfliktushelyzetek jellemzik őket. A tanár dolga, hogy ezeket a meglévő problémákat elemezve segítséget adjon feldolgozásukhoz annak érdekében, hogy diákjai szocializációs és személyiségfejlődése a lehető legjobb úton haladjon. Ez az a terep, ahol a drámabeli tanulás igazán működik. Ha egy drámaórán ilyen típusú problémafelvetés nem található, akkor gyanús, hogy nem lesz kapcsolódási pont a gyerekekhez, és valamilyen mesterséges, tanárnak szóló dráma zajlik.

A nevelési probléma egyrészt származhat valamilyen értékrendbeli, erkölcsi vagy szociális problémából, ami a viselkedésben csapódik le, másrészt számos olyan hatás érheti a gyerekeket, amely gondolkodásukat, értékrendszerüket vagy akár érzelmi fejlődésüket rossz irányba befolyásolja. Az ilyen típusú hatások ellen a drámatanár stratégiája a gondolkodásbeli, attitűdbeli változások előidézésére való törekvés. Fontos, hogy a gyerekeket érintő és érdeklő problémáról legyen szó, hiszen ha valamit csak a tanár érez problémának, akkor az óra is a tanár problémáiról fog szólni és nem a gyerekekéről. Ugyanilyen fontos azonban az is, hogy ne legyen túl közel a közösség valós élethelyzetéhez, mert ebben az esetben vagy lelkiileg sérülhetnek, vagy hárihatják az egészet.

A következő lépés a problémamegoldás megfogalmazását segítő nevelési célok meghatározása. Ezek a célok komplex módon vetítik előre az elérni kívánt eredményt, és gyakran nem egy drámaórára szólnak, hanem „csomagba” foglalva több célt fognak össze –, megvalósításuk általában többféle pedagógiai megközelítést, módszert igényel. Elsősorban nevelési tartalmúak, de minden esetben lehet bennük oktatási elem is, a tanár szándékaitól függően. Minden nevelési cél hatással van az oktatási folyamatra: részben közvetve, a tanulási motivációs szintre vagy például a koncentrációra hatva, részben közvetlenül, konkrét tananyagokhoz kapcsolódva. A tanárnak tehát a problémák nevelési tartalmú kérdésfelvetései mellett érdemes végiggondolnia az oktatás szempontjából kihasználható lehetőségeket is. Ezek az oktatási célok tehát részben konkrét ismeretek és képességek megszerzésére irányulnak, részben olyan fogalmakra, amelyek tisztázása utat nyithat bizonyos ismeretanyagok felé. Az igényesen tervezett drámák feltárnak legalább egy univerzális tartalmú, tág központi fogalmat, amire tulajdonképpen a feltáró munka irányul és amelynek pontosabb megértése továbbvihető az oktatásban is. Az oktatási-nevelési célok megfogalmazásakor a tanár hosszú távú folyamatban gondolkodik, amely folyamaton belül meghatározza a drámaórával vagy órasorozattal elérni kívánt eredményeket.

## A tanulási területek és a központi tanulási terület kiválasztása

A célhoz vezető tanulási folyamat kialakítása érdekében ezen a szinten a tanulási területekről gondolkodunk. Ez szintén egy lebontó lépés, amikor feltérképezzük a kiválasztott nevelési cél megvalósítása érdekében feltárandó tanulási területeket, és az azok közötti összefüggéseket, és megkeressük azt, amelyik elég gazdag ahhoz, hogy az óránk központi területe legyen. Ez a központi terület szolgál majd kiindulópontként a feltárás folyamatához, tehát a lebontó tanári gondolkodás alapjául. Az egyes területek lebontása és az összefüggések megállapítása segít az átfedések tisztázásában, így a munka eredményeként egy tartalmakban gazdag központi területhez jutunk. Ezen a szinten továbbá lehetőségünk van az órában szem előtt tartandó fejlesztési területek meghatározására is. Azokra a képességekre gondolok, amelyek a dráma általános fejlesztő hatása mellett közvetlenül a tanulási területekhez és a nevelési tartalmakhoz köthetőek.

### A fókusz kiválasztása

A fókusz fontosságáról gyakran szó esik. Szerepe, hogy viszonyítási pont legyen mind a gyerekeknek, mind a tanárnak. Itt most amellet kívánok érvelni, amit David Davis magyarországi mesterkurzusán tanultam, miszerint a fókusz feladata, hogy a legáltalánosabban megfogalmazva egy tág tanulási terület feltárásához vezesse a részvevőket, vagyis amellet, hogy a tanulási terület egyik aspektusát kijelöli, a gondolkodást az általános jelentéstartalmak szintjén is tartja. Nem véletlenül hívja Davis „vezérfonalkérdés”-nek. Eddigi tervező munkánk lényegét foglalhatjuk össze benne. A megvalósuló óra során tehát a fókuszhoz tudjuk leginkább mérni az éppen zajló eseményeket. A meghatározás jellemzője a fokozatos „leszűrés” az újrafogalmazások sorozatával. Az egyes variációk valószínűleg ingadozni fognak a túl általános és a túl konkrét között, valamint különböző hatékonysággal fognak a nevelési célra és a tanulási területre irányulni.

#### Példák:

**Nevelési probléma:** 11 évesekből álló osztály. Néhány erős személyiség képes maga mellé állítani az osztály nagy részét, véleményük, viselkedésük mindenben meghatározó. Rendszeressé válik, hogy a kisebbségben maradt egy-két osztálytársukat, akik nem csatlakoztak hozzájuk, módszeresen kiközösítik, ami nem egy esetben szélsőséges viselkedésig vezet.

**Nevelési cél:** A tanár szeretné tudatosítani a gyerekekben az önálló véleményalkotás értékét, és felhívni a figyelmüket, hogy a „nyájszellem” követése egyéniségük feladásához vezethet, továbbá foglalkozni akar az agresszióval is mint rossz problémamegoldási stratégiával.

**Tanulási terület:** Az önálló véleményalkotás és a világismeret összefüggése, a csoportbefolyásolás történelemformáló szerepe, a kisebbségi és a többségi vélemény a demokráciákban.

**Központi tanulási terület:** Az önálló véleményalkotás jelentősége.

**Fókusz:** Hogyan tudjuk érvényesíteni kisebbségben is az egyéniségünket?

**Nevelési probléma:** 14 évesekből álló osztályban a lányok és fiúk körében a televíziós show-műsorok hatására divattá válnak a „sok szex és semmi komoly”-típusú poligám kapcsolatok.

**Nevelési cél:** A tanár szeretné, ha diákjai felismernék a másik nemmel köthető emberi kapcsolatok mélyebb dimenzióit.

**Tanulási terület:** Mentálhigiéniai ismeretek, mint például szexualitás, életmódismeret, különböző életstílusok ismerete, családtervezési ismeretek.

**Központi tanulási terület:** A hűség szerepe a párkapcsolatokban

**Fókusz:** Miért éri meg hűségese lenni?

### A téma kiválasztása

A tervezés első nagy szakaszában meghatároztuk azokat a célokat, amiknek az érdekében a drámát létre akarjuk hozni. Az eddigi tervezés eredménye, hogy egy az osztályban tapasztalható, tehát a gyerekek közötti viszonyokra épülő nevelési problémából kiindulva meghatároztuk az egyszerre konkrét, tehát a konkrét probléma megoldását megfogalmazó és általános, tehát a probléma kapcsán különböző tanulási területeket érintő oktatási-nevelési céljainkat. A célok közül kiválasztottuk azt, amelyik a drámamunka alapjául szolgálhat, és a nevelési probléma megoldásához vezethet. Ezek után a célok elérése érdekében feltárandó tanulási területeket kerestünk, majd megkerestük az óránk kiindulópontját adó központi területet. Végül meghatároztuk a központi területet valamilyen aspektusból főtároló fókuszot.

A drámaóránk alapanyagát adó történet, fikatív vagy valós esemény, helyzet vagy probléma kiválasztásának első lépése, hogy megkeressük azt a témát, amely a választott tanulási terület feltárását lehetővé teszi és amely a csoport érdeklődésére is számot tarthat. A téma kiválasztása az első elmozdulás a drámai fikció irányába. A kiválasztás szempontjai, hogy a választott tanulási terület vizsgálható legyen a témában, és tartalmazzon kellő drámai feszültséget. Ezalatt azt értem, hogy meghatározható legyen benne egy drámai alapszituáció, ami elég feszültséget tartalmaz ahhoz, hogy elkezdjünk vele dolgozni. A dráma a gyerekek meglévő világismeretére épít, ezért bármilyen témát is fogunk választani, látnunk kell a lehetőségét annak is, hogy ez a gyerekek számára érthető, értelmezhető lesz. A dráma alapanyagának kiválasztásához a következő lehetséges források állnak rendelkezésünkre (Kaposi, Szabó, Szauder, Uray 1997):

### ***1. Irodalmi és más művészeti források***

Az irodalom minden műnemében, műfajában és ágazatában keresgélhetünk. A klasszikus és a kortárs irodalomtól kezdve egészen a ponyva, az ifjúsági regény vagy a sci-fi irodalomig. Ezek a témák az irodalmi hűség felé semmilyen kötelezettséggel nem járnak. Előfordulhat például, hogy egy regényből egyetlen erős szituációt veszünk át és ezt egy egészen más kontextusba rakjuk. A drámának mindig saját fikciója van és a saját törvényszerűségei szerint épül fel. Szintén jó kiindulópont lehet egy kép (fénykép, festmény reprodukciója stb.), egy valóságosan megjelenő műalkotás vagy mondjuk egy használati tárgy.

### ***2. Történelmi és történelmi források, illetve más műveltségterületek által adott témák***

Történelmi események, egyes korszakokhoz köthető élethelyzetek, problémák, konkrét emberek életútjából vett események vagy más műveltségterületekből vett problémák feldolgozása.



*Az aranyszörű bárány, Höcögő Néptáncgyűttes, Kisbér-Vértes-Kethely – Szauder Erik felvétele*

### ***3. A való élet***

A tanár dönthet úgy, hogy közvetlenül az életből, a gyerekek vagy saját maga által tapasztalt, esetleg mások által elmesélt, vagyis a szűkebb vagy tágabb környezetéből származó eseményt, történetet vagy problémát dolgoz fel az órán. Ebben az esetben külön feladat, hogy úgy emeljük a fikcióba a témát, hogy az a gyerekek számára ne legyen közvetlenül felismerhető, hiszen az ismert valós történet megköthetné és reprodukálásra ösztönözné őket. A tanulók játéka ne pszichodramaként működjön! A másik kockázata a dolognak, hogy a tanár túlságosan érintett lesz, és az óra a saját problémafeltáró munkájává válik.

#### 4. A média

A leggyakoribb forrása a csoportot aktuálisan érdeklő témáknak. Egyáltalán nem törvényszerű, hogy elsőre ehhez a leginkább adott forráshoz nyúljunk, mégis érdemes végiggondolni, hogy melyek ezek. Ide tartoznak a tévéműsorokból, ifjúsági magazinokból, vagy a kereskedelmi rádiókból származó témák. A média azonban ennél jóval többet ígérő témakörök lelőhelye lehet. Szociális tartalmú riportok, jegyzetek, hírek tömegével vetnek fel izgalmas alapanyagokat a dráma számára mind az újságokban, mind a televíziós műsorokban (ilyen szempontból még a sokat kárhozott, szenzációhajász „tényfeltáró” műsorok is használható ötleteket adhatnak).

#### 5. Tanári fikció

A tanár dönthet úgy is, hogy saját forrásból merít és teljes mértékben maga találja ki a dráma alapjául szolgáló történetet vagy helyzetet. Ennek persze, mint az összes többi forrásnak, a gyerek által átélhetőnek, élettapasztalataikhoz kapcsolódónak kell lennie.

### A tanulási folyamat és a tanulási körök

A drámabeli tanulási folyamat egyes állomásaira használt „tanulási körök” segédfogalom azt fejezi ki, hogy a tanítási drámában a pontos cél érdekében tervezett tanulási folyamat több olyan részből épül föl, amely számos más, alternatív tanulási lehetőséget rejt magában. A tanulási kör a drámában részt vevő gyerek szempontjából elérni kívánt részeredményt határoz meg, amely részeredmény elérése után az óra egy adott szakaszából átléphetünk a következőbe. A „kör” szóval arra utalok, hogy a központi tanulási területünket kisebb egységekre bontjuk, képletesen szólva a nagyobb területből kisebb területeket határolunk el, és a továbblépés akkor lehetséges, ha egy adott szakaszban a résztvevők ezen a tanulási körön belül vannak. Valószínűleg sohasem fogja mindenki az egész tanulási kör által behatárolt terület egészét bejárni, mivel a tanulás egyénenként kisebb-nagyobb mértékben eltérő módokon és gyakran eltérő tartalommal valósul meg.

Tervezési szempontból ezen a tervezési szinten az eddigiek összefoglalása történik. A tanár itt tovább bontja a nevelési céljait annak érdekében, hogy a gyerek számára is hozzáférhetőek, feldolgozhatóak legyenek. Vagyis a lebontás mellett ez egyben összeállító, alkotó eljárás is. Fontos, hogy ebben a folyamatban a nézőpont a résztvevő gyereké. A tanár idáig a maga számára próbálta világossá tenni, hogy miről is akar tanítani. Most arról gondolkodik, hogy mindez a diákjai számára milyen lépésekben érhető el.

### Szintezés a célok tervezésében

Egy-egy szint különböző nagyságú egységeket tartalmazhat a tanár gondolkodásmódjától függően. A szintek száma és tartalma tehát minden esetben változhat. Nézzük meg, hogy egy konkrét példa esetében milyen tervezési feladatokat tűzhet ki a tanár a maga számára egy-egy szinten. Példánkban egy ötödik osztályban magyart tanító osztályfőnök szemszögéből gondolom végig a tervezési folyamatot. Az osztályban tapasztalható *probléma*, amelynek orvoslásában a drámát is használni szeretné, a következő: a 12 évesekből álló csoportban kezd divattá válni, hogy a jól teljesítő tanulókat csúfolják, kiközösítik.

A tanári célok meghatározását a lehető legaprólékosabban végző tanár például a következő szintezést használhatja:

#### **Első szint: A nevelési probléma pontos meghatározása**

Ebben az esetben a tanár által érzékelt probléma pontosítása, lebontása történhet ezen a szinten. A feltehetően több problémából álló „tünet-együttest” tehát konkrét problémákra bontja annak érdekében, hogy rátaláljon a megfelelő kiinduláspontokra. Például:

#### **A helyzet összetevői:**

- Egy közösség ellenségesen lép fel egy tehetséges társukkal szemben.
- Nem tudják elviselni, hogy egyikük tehetségesebb mint az átlag.
- A kiközösítést problémamegoldásra használják.
- Az osztályközösség nem elég erős.

#### **A helyzetből adódó következmények, vagyis a lehetséges problémák:**

- Az állandó, napi konfliktusok megbontják az osztályközösséget, lassan eszerint válik ketté az osztály.
- A kiközösítés mint problémamegoldás a gyerekek egy jelentős részének elfogadható mintává válik.

- A kiközösített gyerek komoly lelki sérüléseket szenved, amik nyomot hagyhatnak a személyiség-fejlődésén.
- Konfliktus állandósul a gyereket védő tanárok és az őt kiközösítő diákok között.
- A napi konfliktusok átszűrődnek az órákra is, ami veszélyezteti az oktató munkát.
- A kiközösített gyerek fokozatosan elveszíti tanulási motivációját, és teljesítménye romlik.

A helyzet tehát egy fokkal bonyolultabb lett: Egy probléma helyett sikerült jó sok problémát létrehozunk. Lényeges előrelépés azonban, hogy sikerült az összetett „problémacsomagot” konkrétabb problémákra bontani. A tanár aszerint választhat, hogy osztálya melyik probléma megértésére áll készen, illetve a felsoroltak közül melyik veszélyének van a leginkább kitéve.

A dráma számára kiindulópontot jelentő nevelési probléma lehet például a második: *A kiközösítés mint problémamegoldás a gyerekek egy jelentős részének elfogadható mintává válik.* Számos indoka lehet arra, hogy miért ezt választja. Lehet, hogy ez a probléma osztályát valamiért erősen foglalkoztatja, közösen olvasott irodalmi műben merült föl vagy például van a környezetükben egy olyan közösség, melyet közletről érint.

Az itt elvégzendő tervezési feladatok közé tartozhat még annak megállapítása, hogy a választott célok hogyan illeszkednek a hosszabb távú pedagógiai célok közé. Milyen más tanórai vagy azon kívüli helyzeteket tud a probléma megoldására használni (például színjátszó csoportban, osztálykirándulásokon vagy a magyar órákon). A dráma nem csodaeszköz. Még folyamatos használata is csak egy átfogó iskolai, nevelőtestületi elképzelések részeként hozhat áttörő eredményeket. Elszigetelt jelenségként, a módszertől és a szemlélettől idegenkedő tanári közösségben, a drámaoktatást adminisztratív módon „letudó” iskola-vezetés esetén hatása meglehetősen korlátozott.

### **Második szint: Nevelési probléma és nevelési cél**

Még mindig egy szélesebb, általánosabb perspektívából nézve, de már a konkrét órák felé haladva ezen a szinten a kiválasztott problémában rejlő nevelési feladatokat és lehetőségeket keressük. Azokat a célokat, amelyeket annak érdekében tűzünk ki magunk elé, hogy a kiinduló problémát a gyerekekkel együtt megoldjuk. A probléma elvárt megoldását megfogalmazó nevelési célok például a következők lehetnek:

- A kiközösítés mint működésképtelen megoldási stratégia felismerése.
- A kiközösítés – kiközösítetre gyakorolt – hatásának felismerése.
- Az önértékelésük fejlődése.

Előbbre visz, ha a célok közti összefüggéseket megvizsgáljuk, és az esetleges átfedéseket megpróbáljuk kiszűrni, elkerülve ezzel, hogy a csoportot túl nagy kihívás elé állítsuk.

A nevelési célokban a kiinduló probléma több aspektusát fogalmazta meg a tanár: a helytelen problémamegoldást (mint kerürendőt), a kiközösítettel szembeni empátiát (mint elérendőt) és a kiközösítés feltételezett háttérében álló önértékelési problémák orvoslását. A célok közötti egyik lehetséges összefüggés, hogy a saját problémamegoldásuk hatástalanságának felismerésére, majd az elfogadásra, empátiára feltehetően akkor lesznek készek a gyerekek, ha képesek lesznek rálátni saját önértékelési zavaraira, amely – a tanár véleménye szerint – a kiközösítés háttérében van. Ez az ok-okozati összefüggés a célok között előtérbe helyezi az önértékelés kérdéskörét. Lebontva és újrafogalmazva tehát: a tanár célja, hogy diákjai felismerjék, érdemes megkeresni magunkban azokat a képesség- és tudásterületeket, amelyekben kiemelkedően jók vagyunk. A választott nevelési cél tehát a fentiek közül a harmadik. Az oktatási tartalmak felé vezető központi univerzális fogalom pedig az előítélet fogalma.

### **Harmadik szint: tanulási területek, a központi tanulási terület**

Mint az eddigiekből kiderül, a tanár a diákjai önértékelésén úgy szeretne javítani, hogy megvilágítja a gyerekeknek: mások elnyomásával nem fogják magukat jobban értékelnéni. A nevelési cél a felvázolt pedagógiai probléma szempontjából a következő tanulási területekben jelenhet meg:

- mások szerepe az önértékelésünkben
- helyes és torz önértékelés közti különbség
- a helyes önértékelés pozitív hatásai
- a negatív önértékelés negatív hatásai
- problémamegoldó stratégiák
- a kiközösítés működése

A tanár elsődleges célja tehát, hogy diákjai megtegyék az első lépést afelé, hogy megtalálják magukban a pozitív értékeket, és képesek legyenek ezeket értékelni. A kiinduló pedagógiai probléma fókuszában a kiközösítés áll. A vizsgálandó terület a kiközösítés és az önértékelés közti összefüggés vizsgálása lesz. Azt reméli, hogy ha a két dolog összefüggését sikerül megértetnie diákjaival, képesek lesznek felgyülemlett indulataikat az önvizsgálat irányába fordítani – ahelyett, hogy egy társukat teszik tönkre. Olyan tanulási területet kell tehát választanunk, amely elvezetheti a diákokat a kívánt felismeréshez. Biztos, hogy érintenie kell tehát az elsőt, vagyis a *mások szerepe az önértékelésben* tanulási területet és a *kiközösítés működését*. A feltárandó központi terület pedig a kettőnek valamiféle ötvözete lesz: *Az önértékelési problémák szerepe a kiközösítésben*. Ez elég gazdagnak tűnik ahhoz, hogy egy vagy akár több órányi drámapunkához alapanyag legyen, és szolgálhatja mind a pedagógiai probléma megoldását, mind az oktatási–nevelési célt.

#### **Negyedik szint: Tanulási terület és a fókusz**

Itt olyan kérdést kell megfogalmazni tehát, amely vezérfonalul szolgál az óra során, és a rá adott válasz segít a központi tanulási terület feltárásában. Az előző szinteken meghozott döntéseink alapján tudjuk, hogy a problémamegoldásra használt kiközösítő magatartás kritikájához úgy szeretnénk *eljutni* diákjainkkal, hogy *rávezetjük* őket a viselkedésük hátterében álló alacsony önértékeléssel való összefüggésre. A tanár tehát arról szeretne tanítani, hogy milyen szerepe van az alacsony önértékelésnek a kiközösítésben.

Tudjuk, hogy a problémák forrása egy a közösségből kiemelkedő csoporttag, és az óránkban azzal akarunk foglalkozni, hogy egy csoport tagjaira hogyan hathat ez a probléma, illetve, hogy ez a helyzet hogyan vezet el a kiközösítésig. Észre kell azonban vegyünk, hogy a gondolatmenetben van egy jelentős szűkítés, mégpedig az, hogy a tanár nem a kiközösítés lehetséges okaival akar foglalkozni (ezt az okot megnevezi az önértékelési problémákban), hanem azzal, hogy az önértékelési problémák hogyan vezetnek el a kiközösítéshez.

Ezek alapján a meghatározott fókusz lehetne a következő: *Hogyan befolyásolják mások (a nálunk tehetségesebbek) az önértékelésünket?* Amit ebben az esetben válaszként elvárhat, az az összefüggés megerősítése, mégpedig negatív előjellel, vagyis valami ilyesmi: „A nálunk tehetségesebbekhez képest gyakran érezzük magunkat valamiben kevesebbnek, mint amilyenek vagyunk.” Az ilyen típusú válaszok azonban semmi mást nem tennének, mint megerősítenék a gyerekek életbeli tapasztalatát: „Igen, most már tudom is, hogy miért utálom annyira őt”. Ezzel szemben valójában a kiközösítés természetéről akar tanítani, ahogy azt a kiinduló problémában meg is fogalmazta. Az önértékelési zavar és a nálunk tehetségesebbek közti viszony vizsgálata csak egy közbeeső lépésnek tűnik, amit majd valamelyik tanulási kör során érinthetünk. A fókusz pontosítása (és egyben tágítása) tehát így hangzik: *Milyen összefüggés van a kiközösítés és az önértékelési problémák között?*

Az elvárható válaszok (attitűdök) lehetnek például a következők:

- Alacsony önértékelésünket gyakran mások lebecsülésével próbáljuk javítani.
- Az alacsony önértékelés befolyásolhatóvá tesz minket, és olyasmiket tehetünk, amit később esetleg megbánunk.
- Gyakran érezhetjük úgy, hogy ha kiközösítünk valakit, azzal magunkat védjük meg.
- Ha kiközösítünk valakit, azzal valójában nem leszünk többek.
- Nincs feltétlenül szükség a kiközösítésre, máshogyan is javíthatjuk az önértékelésünket.

Az első szakasz négy lépésében tehát a tanár arra kényszeríti rá magát, hogy a lehető legpontosabban meghatározza, hogy mit is akar elérni a drámával a csoportjában. A nevelési probléma, nevelési cél, tanulási terület és a fókusz olyan kategóriák, amelyek segítségével egy pontosan meghatározott nevelési problémából kiindulva az általános célok fokozatosan lebonthatóak az óra kiindulópontját adó konkrét célra. Ez a deduktív gondolkodási folyamat a drámának arra a sajátosságára épít, hogy az emberek közti problémák megoldásában használható tudás elsajátításában hatékonyan működik.

A következő folyamatok átvezetést biztosítanak a tevékenységek felé. Lényegében még az alapozó szakaszhoz tartoznak, mert közvetlenül még nem határozzák meg a tevékenységet, de már hatással vannak rá.

#### **Ötödik szint: A téma**

A konkrét példánkhoz visszatérve tehát ki kell választani a *mások szerepe az önértékelésben* terület kibontására alkalmas és a csoportot is feltehetően érdeklő témát, amelyben oktatási tartalmak is megjelenhetnek. A példabeli tanárunk úgy döntött, hogy valamilyen irodalomtörténeti forrást használ. A választott

téma lehet a példánk esetében: *Janus Pannonius helyzete a ferrarai humanista iskolában*. Döntését a következő tényezők befolyásolták:

- a tehetség és a csoport viszonyát zárt helyzetben lehet vizsgálni az anyagban;
- az osztályban sokan szeretik az irodalmat;
- annak érzete, hogy a fikció valós elemekből épül fel, egyfajta hitelességet teremthet a játszóknak számára;
- az óra világa kapcsolódni tud az éppen aktuális irodalom anyaghoz, kölcsönösen hatva egymásra, tehát az anyaggal való foglalkozás nem zárul le az óra végével.

Problémát jelenhet viszont, hogy:

- kevés a közvetlen kapcsolódási pont a drámabeli korszakhoz;
- a történeti forrás azt a téves benyomást keltheti, hogy a tanár számon kéri az ismereteiket;
- a fiktív szituáció túl közel van az osztálybelihez, ezért ezt felismerve ellenállás alakul ki a gyerekekben, vagy az életbeli reakcióikat hozzák (ezért van szükség a távolításra).

### **Hatodik szint: A tanulási folyamat és a tanulási körök**

Példánk esetében tudjuk, hogy a kiközösítéshez az önértékelési problémák vizsgálatán keresztül szeretnénk közelebb kerülni. A tanulási folyamat tervezése során tehát érdemes újra végiggondolni az eddigi tervező munkát, hogy pontosítsuk, hogy valójában miről is akarunk tanítani az órában. A tanulási folyamatot ezek fogják meghatározni. Az óránk „fejléce” ezek szerint a következőképp áll:

**Nevelési probléma:** a kiközösítést a gyerekek problémamegoldásra használják.

**Oktatási-nevelési cél:** az önértékelés fejlődése, az előítélet fogalmának megértése

**Tanulási területek:** kisebbségi lét régen és ma, a tehetség helyzete különböző időszakokban

**Központi tanulási terület:** az önértékelési problémák szerepe a kiközösítésben.

**Téma:** Janus Pannonius helyzete a ferrarai humanista iskolában.

**Fókusz:** Milyen összefüggés van a kiközösítés és az önértékelési problémák között?

A tanár saját diagnózisa, miszerint a probléma háttérben az áll, hogy a kiközösítők nem jutnak elég sikerélményhez a tanulás területén, ezért más területen szeretnének fölénybe kerülni. A probléma, hogy ezt erőszakkal kívánják elérni. A diagnózisa része továbbá az is, hogy saját pozitív értékeiket, tulajdonságukat ezek a gyerekek nem ismerik fel, nem értékelik. Miközben tehát szeretnének valamiben jók lenni, jónak, erősnek látszani, valójában negatív képet mutatnak magukról mind a tanáraik, mind pedig az osztály egy része felé (ők a tipikus „rossz” gyerekek). A tanár célja tehát ennek az összefüggésnek a felismertetése. Kérdés azonban, hogy a tanár diagnózisa a gyerekek számára egyáltalán hozzáférhető, feldolgozható-e. Képesek-e eltávolodni attól a helyzettől, amiben benne vannak, a saját önértékelésükről gondolkozni, és ezt összefüggésbe hozni a kiközösítő magatartásukkal. Nem túl nagy-e ez az elvárás? A fejlődéslélektan szerint a 8-12 éveseknél az önértékelés alapja a társas összehasonlítás, és az ilyen korú gyerekek már képesek a differenciált önértékelésre (Cole, 1996). Számos vélekedés szerint pedig a drámajáték során a gyerekek alkalmanként képesek a saját kognitív szintjük fölött teljesíteni. Egy ilyen kérdésre azonban csak a diákjai alapos ismerete alapján válaszolhat a tanár. Tegyük föl, hogy úgy gondolja, képesek erre. (Annak a veszélye azonban, hogy a tanár a saját gondolkodásának megfelelő drámát indít, és nem alkalmazkodik a csoportja szintjéhez, mindig fennáll.) A nevelési cél, a tanulási terület és a fókusz feldolgozásához mindenképp több lebontó lépésre lesz szükség. Tudjuk, hogy a tanulási folyamat az önértékelési problémák és a kiközösítés összefüggésének felismerésére irányul. Arra keressük a választ, hogy az ilyen típusú problémák hogyan vezetnek el a kiközösítéshez. Mi motiválja az alacsony önértékelésű kiközösítőt? Hogyan befolyásolják mások az önértékelésüket, konkrétan a csoport egy kiemelkedő tehetsége?

A gyerekek által – a tanár vezetésével – bejárando gondolkodási útnak különböző állomásai lehetnek. Ezek meghatározása a gyerekek értelmi és érzelmi képességeitől függ, illetve az együttműködési és csoportos tanulási szintjüktől. Az alábbi gondolkodási folyamat tehát teljesen teoretikus, adott osztálytól függően jelentősen eltérő megoldások is elképzelhetők.

#### **1. A tehetség értéke**

Annak vizsgálata tartozik ebbe a körbe, hogy miből is adódik Janus kivételes helyzete, vagyis hogy miben is különbözik a társaitól pontosan. Az alaphelyzet tisztázásához egyértelművé kell válnia a játszóknak számára, hogy Janus valóban kiemelkedően jobban teljesít. A legnagyobb eredménynek azt tekintené a tanár, ha a játszóknak felismernék, hogy Janus valóban rendkívüli képességekkel rendelkezik, és valóban mindenkinél

jobban teljesít az adott közösségben. Ezen tanulási kör nagyon fontos eleme tehát a Janushoz való közelítés, a tehetség mint érték felismerése, annak tisztázása, hogy a többségi oldal mivel is áll szemben.

## **2. Ki mit veszít azzal, ha valaki jobb valamiben, mint ő?**

A tanár mielőtt akár a kiközösítést, akár az önértékelési problémát behozná, az alaphelyzet veszteség oldalát szeretné körbejárni a közösség oldaláról. Ezzel a problémát egy nagyon elemi, a gyerek által könnyen megfogható szintről indítja. Azt reméli, hogy a szerepeik védelme mögül képesek lesznek kifejezni a többségi oldal sértettségét és félelmeit, egyelőre még nem az okfejtés szintjén (tehát nem várja azt, hogy megfogalmazzák, hogy miért félnek), hanem az egyszerű felsorolás szintjén. Ezeknek a veszteség lehetőségeknél valóságnak kell lenniük, vagyis a többségi oldal félelme megalapozott (úgy is mondhatnánk, hogy teljesen normális). A feltárásuk azért fontos, mert a későbbiekben a félelmek legyőzéséről szeretnénk tanítani oly módon, hogy megvizsgáljuk a szereplők önértékelését. A játszóknak tudniuk kell, hogy ezek a figurák milyen félelmekkel állnak szemben.



Az aranszörű bárány, Höcögő Néptáncgyűttes, Kisbér-Vértés-Kethely – Szauder Erik felvétele

## **3. Hogyan működik a kiközösítés?**

Ez az irány a kialakult állapot működésére helyezi a hangsúlyt. A tünetekkel foglalkozunk annak érdekében, hogy a későbbiekben az okok felé haladhassunk. A félelmek tárgya és a félelmek után a védekezés természetével foglalkozunk. Lényegében a viselkedésformák tanulmányozását szeretnénk elérni.

## **4. A kiközösítés megkérdőjelezése**

Arra lesz szükség, hogy a kontextusban felépített kiközösítés, a tehetséggel szembeni gondolatok és érzelmek általános érvényűsége a diáktársak szerepében megkérdőjeleződjön. A tanulási kör, amit felépíthetünk, a helyzettel kapcsolatos bizonytalanságok előhívása és a csoporton belüli viszonyok változása. Afelé tehetünk egy lépést, hogy a gyerekeink a szerepbeli diákok kiközösítő magatartásának őszinteségéről gondolkozzanak.

## **5. Az önértékelés szerepe a kiközösítésben**

Azzal foglalkozunk, hogy hogyan befolyásolta ez a szituáció (Janus kiemelkedő tehetsége) az egyének önértékelését. A folyamat tetőpontjáról van tehát szó. Azt várja a tanár diákjaitól, hogy önmagukkal szembenézve képesek legyenek a fókusz kérdését vizsgálni.

## 6. Ebben a záró szakaszban kell a diáktársaknak szembe nézniük a „Janus-problémával”

Ha a tetőponton sikerült elkerülhetetlenné tennünk ezt, akkor itt erőfeszítéseket kell tenniük arra, hogy valahogyan megbékéljenek vele. Itt újra fogalmazhatják, hogy mi volt a bajuk vele, illetve hogy ki mitől félt. A záró szakaszban arról is tanulhatunk, hogy ennek a szituációnak milyen megoldásai vannak.

### Sorrendi variációk a célok meghatározásában

Másként alakul a helyzet, ha a tanár számára nem fogalmazódik meg ilyen egyértelműen egy pedagógiai probléma. Ebben az esetben – azonos példánál maradván – a célok meghatározása elindulhat például a tanulási terület meghatározásával, amiről a tanár azt gondolja, hogy érdemes vele foglalkozni. Nézzük meg, hogy milyen célok alkothatóak egy másik tervezési sorral:

**Első szint:** tanulási területek: a kiközösítés vizsgálata, kollektív felelősség, háborús bűnök, kisebbségi lét

**Második szint:** fókusz: Ki a felelős a kiközösítésért?

**Harmadik szint:** nevelési cél és oktatási célok: a közös felelősség felismerése

**Negyedik szint** pedagógiai probléma: senki nem vállalja a felelősséget tetteiért:

**Ötödik szint:** téma: a magyarországi cigányság helyzete

**Hatodik szint:** tanulási folyamat: a kisebbségi lét sajátosságai – a többségi társadalom előítéletei – az előítéletek fenntartása – a fenntartásért felelős emberek és intézmények végiggondolása

Jól érzékelhető, hogy most az előző sorral ellentétben egyfajta induktív, „felépítő” jellegű tanári gondolkodás működött. A tanár tehát egyre szélesebb látómezőben vizsgálja a kiválasztott tanulási területet, míg végül eljut oda, hogy valamilyen módon meghatározza az osztályban tapasztalható problémát. Az eredmény a probléma egy másik aspektusát helyezi középpontba, nevezetesen a felelősség kérdését.

Hasonlóan érvényes, de más eredményt hozna, ha az oktatási tartalom felől közelítenénk, mondjuk egy konkrét tananyag kapcsán. Ha ez az osztály történetesen az ókori Hellasz történelmével kapcsolatban a szolgák helyzetével foglalkozna, valószínűleg a szolgálattal kapcsolatos előítélet kerülne középpontba. Például:

**Oktatási-nevelési cél:** a szolgálatot, szolgáltatásokat végző emberek megbecsülése

**Tanulási területek:** a szolgálat jelentősége a mai világban, az ókori görög társadalom

**Téma:** a szolgák helyzete az ókori Hellaszban

**Fókusz:** Hogyan viszonyulunk a szolgáltató szakmákban dolgozókhöz?

**Tanulási folyamat:** a szolgáság helyzete – a szolgálat értékei – a szolgálattal szembeni előítéletek

**Pedagógiai probléma:** az osztályban megerősödni látszik az a nézet, hogy a „pénzcsináló”, nagy jövedelmű szakmáknak kizárólagos értéke van.

### Rész-összefoglalás

Ezeket a szinteket nem merev, „bebetonozott” célokat fogalmazunk. Az adott nevelési problémán kívül mindegyik kategória alakulhat, változhat a későbbi tervezési szakaszoktól függően. Mégis fontos tudnunk, hogy milyen irányba induljon el a tervezés és mihez képest akarunk a későbbiekben változtatni. Nem törvényszerű az sem, hogy a tanár egy pontosan föllállított, részleteiben kidolgozott célrendszerrel kezdi a tervezést. Könnyen elképzelhető, hogy egy téma, egy erős színházi kép, egy eddig nem alkalmazott munkaforma, egy érdekes kontextus vagy éppen egy izgalmas drámaszerkezet fogja meg, és ez lesz a tervezési munka kiindulópontja. Ettől függetlenül azt gondolom, hogy az általam a „tanári célok artikulálásának” nevezett szakasszal valamikor foglalkoznia kell (ha máskor nem, legkésőbb a tervezés végén, visszamenőleg „legalizálva” a tervező munkát).

Általános érvényűnek tartom továbbá, hogy az első tervezési szakasz során meghatározott tényezők szorosan egymásra épülnek. Az egész szakasz lényegében a tevékenység előkészítése és a tevékenység elvárt eredményének megfogalmazása. A tanári célok továbbá ebben a szakaszban válnak a gyerekek által elméletileg elérhetővé, vagyis a tanár itt gondolja végig annak a lehetőségét, hogy a választott problémát milyen reális, a gyerekek számára is elérhető lépésekben lehet feldolgozni.

## III. A tevékenység folyamatai: első kirándulás a cselekvés felé

A megvalósítandó tevékenység az előző részben meghatározott célokon alapszik. A tervezés itt arra irányul, hogy megtaláljuk a tanulást biztosító megfelelő formákat, a tanulás kereteit, és hogy a formák segítségével biztosítsuk a játékosnak a jelentést kereső és feltáró munka lehetőségét. A tanár itt gondolja végig

a dramatikus tevékenységet meghatározó alapvető jellemzőket: a fikciót, a színházi formákat, a tanári tevékenységet és a drámamódokat. A dramatikus tanulás ezen jellemzőitől függ, hogy sikerül-e a tanulási köröket az óra során valóban bejárni a résztvevőkkel. Minden tanulási kör meg fog határozni valamit a tevékenységből, és mint ahogy a tanulási körök is gondolkodási folyamattá állnak össze, a tanulást szolgáló dramatikus tevékenység is valahonnan valahová tart. Érdemes tehát a tervezésbe iktatni egy olyan szakaszt, amikor a tevékenység egészéről gondolkozunk, a konkrét cselekvések meghatározása előtt a tervezői gondolkodás a cselekvés folyamataira koncentrálnak. A fikciót, a színházi formát, a tanári tevékenységet és a drámamódokat külön szinteken gondoljuk végig, így ebben a tervezési szakaszban négy szinten dolgozunk, de természetesen az egyes szinteket további szintekre is lehetne bontani, ha valaki kisebb egységekben kíván haladni. A tervezési szinteket tehát a tervező tanár az anyag összetettségétől és a tervezési problémák bonyolultságától függően alkotja meg, hogy a tervezés folyamata átlátható legyen.

A tevékenység kialakításához tehát szükség van arra, hogy a tanárnak legyen elképzelése a következőkről: mi az a központi tanulási terület, amit a drámaóra segítségével vizsgálni szeretne a gyerekekkel, ezt milyen közös gondolkodási úton szeretné elérni, továbbá ezt az utat milyen módon fogják bejárni a gyerekek. Képletesen szólva: a célok tervezésekor megadtuk a tanulási útvonal célját, most pedig megépítjük az utat, vagyis a tanulás közvetítő közegét. Ne feledjük azonban, hogy az úton természetesen a gyerekeknek kell végigmenniük, valamint azt sem, hogy a tervezés során bármikor lehetőségünk lesz visszatérni ide!

## **Első szint: A kontextus és a történet**

Umberto Eco plagizálva ez az első kirándulás a fikció erdejében. Mivel a kontextus a képzelet terméke, a tanulás a játszók képzeletének bekapcsolásával valósul meg. A drámatanításban használt kifejezésként tehát azok az elemek tartoznak ide, amelyek segítségével felépíthető a gyermeki „mintha-játék”-nak megfelelő képzeletbeli világ. Összetevői a következők: drámai alaphelyzet, hely, korszak, figurák és a problémák. A kontextus mellett a drámabeli világ kialakításának másik meghatározó eleme a történet és annak előzményei, az előtörténet.

A kontextus határozza meg a játék határait, amelyeken belül az egész óra során dolgozhatunk a gyerekekkel. A jól működő fikció az által, hogy a résztvevőket bevonja egy képzeletbeli világba, amely világ megtapasztalása lehetővé teszi a személyes és élményszerű tanulást, biztosítja a drámabeli tanulás hatékonyságát. A tanár önmaga számára feltett kérdései ebben a folyamatban is arra vonatkoznak, hogy a központi tanulási terület feltárásához milyen fikció megalkotására van szükség. Mit lehet tanulni például az egyes szerepek eljátszásával az egyén és a közösség viszonyáról? Ha a gyerekeket például arra kérem, hogy arisztokrata fiatalokat játsszanak, az általuk várhatóan hozott sztereotip viselkedésmintákat mivel kell gazdagítani, hogy az önértékelés mint téma behozható legyen? A kontextus kialakítása a tanár és a játszók közös dolga. A tanár a gyerekek képzelete számára különböző forrásokat biztosít a számukra vonzó, szívesen játszandó kontextussal, valamint a társszerzőség lehetőségével. A tervezés során tehát a tanár csak a tanulási körök szempontjából nélkülözhetetlen elemeket köti meg, és végiggondolja, hogy a gyerekek hol léphetnek be az alkotó munkába. Nézzük meg, hogy milyen típusú folyamatok rajzolódhatnak ki!

### **A drámai helyzet**

A drámai történetnek az a sajátossága, hogy olyan helyzetre épül, amely a dráma indítása előtti fennálló rendben bekövetkező változáson alapszik a tanítási drámának alapul szolgáló történetnek is sajátja. Ez a helyzet tartalmazza a drámabeli események közös forrását, azok elindítója. A tanítási drámában e mellett a feszültségek egyik alapvető forrása is, és nem utolsósorban a kontextus megteremtésének is az alapja.

Az egymásra épülő tanulási köreink jellemzője az eddigi tervek szerint, hogy a játszókat folyamatos nézőpontváltásra kényszeríti. Először közel kerülünk a tehetséghez, az értéket kellene a játszóknak meglátniuk benne, majd azt várja a tanár, hogy a tehetségről mint veszélyforrásról gondolkozzunk. A következő körben a kiközösítéssel, majd annak megkérdőjelezésével foglalkozunk, hogy aztán az óra csúcspontján a kiközösítés mögé nézzünk, még hozzá az önértékelés témakörén belül. Három pillére van tehát ennek a folyamatnak: a tehetség (tehetséges ember) értéként való meghatározása, a vele szembeni védekezés és a védekezés háttérének feltárása. Kulcskérdés, hogy mi motiválja ezt az oknyomozást. Valami olyan kiindulópontot kellene találnunk, egy olyan válsághelyzetet, amely történetünk szereplőit a kiközösítéssel való szembenézés felé hajtja. Az biztosnak látszik, hogy az alaphelyzetet a kiemelkedően tehetséges Janus és a költőtársai közti összeütközés határozza meg.

Nézzük meg a következő lehetőséget! A közösségnek valamilyen erős érdeke fűződik a szembenézéshez. Ilyen érdek lehet például, ha valamilyen ultimátum hat kényszerítően. Például, ha a ferrarai iskola vezetése a helyzet rendezésére szólítja fel a közösséget. Ez, amennyiben egy szigorú, tekintélyelvű költő-

iskolát építettünk fel, elég erős lehet, de túlságosan hasonlíthat a játszók életére, ezért ellenhatást válthat ki. Mi lenne, ha valamilyen nagyon fontos költői verseny megnyeréséhez lenne szükségük Janusra? Az elmérgesedő viszony miatt már néhány éve nem tudnak megnyerni egy országos versenyt. A válság lényege tehát, hogy a régóta tartó konfliktus olyan szakaszába ért, amikor már az egész közösség érdekeit sérti. Ez az állapot, vagyis a győzni akarás, a dicsőség és elismerés utáni vágy kellő motiváció lehet a fiktív közösségünk számára, hogy elkezdjen a dolgok rendezésével foglalkozni. Nagy a veszélye azonban annak, hogy a játszók számára ismerős kiközösítő helyzetből nem fognak könnyen kimozdulni. Valamilyen más, belső motivációt kellene találni. Indulhatna például onnan a történetünk, hogy Janus, a közösség elfogadott, sőt kifejezetten értékelt tagja az utóbbi időben elkezd kiemelkedően jobban teljesíteni társainál és emiatt elszigetelődik. A válság lényege tehát a barátság elvesztése, pontosabban ennek lehetősége. Valamiféle zavart alapállapotból indulunk, a tisztázás kényszerével. Egyelőre jó ötletnek tűnik.

### **Helyszín**

Viszonylag zárt területen kell játszódniuk az eseményeknek, ahol jól tanulmányozható a közösség és az egyén viszonya, és ahol megszabott rend szerint zajlik az élet. A fizikai téren kívül a helyszín kiválasztásához tartozik annak eldöntése, hogy mennyire szabályozott életteret választunk, valamilyen intézményben vagy attól független terepen zajlik-e a játék. Érdemes végiggondolni, hogy egy vagy több helyszínnel dolgozzunk-e, illetve milyen kulturális közeg tartozik a választott helyszínünkhöz, és ezzel akarunk-e valamit kezdeni. A mostani óránkban fontos szempont, hogy zárt és az iskolaihoz hasonló közegben vizsgálhassuk a tanulási területet. Játékunk helyszíne: Ferrara, Guarino humanista iskolája. Ez a helyszín nem fog változni az óra során és valószínű, hogy nem akarunk semmit sem kezdeni az olaszokhoz vagy az itáliai városi élethez kapcsolódó sajátosságokkal. Dönthet azonban úgy is a tanár, hogy az itáliai reneszánsz témakörén belül foglalkozni kíván a városépítéssel vagy a humanista költőiskolák működésével. Ebben az esetben a helyszínt kialakító drámamunkában előtérbe kerülhetnek az ezt segítő munkaformák.

### **Korszak**

Mivel történeti forrást választottunk és ettől eddig nem tértünk el, a játék ideje megegyezik a történelmi idővel: 1447-48, a reneszánsz kor. Ezt a távolítást indokolhatja az is, hogy a választott probléma viszont elég közel áll a csoporton belüli helyzethez, és a tehetség kérdésköre a korszak egyik meghatározója. Ha az a célunk, hogy fokozatosan közel hozzuk Janust a közösséghez annak érdekében, hogy a kiközösítés mögé tudjunk nézni, fontos, hogy a tehetség mint érték megjelenjen az órában. A korszaknak ezt a sajátosságát tehát ki tudjuk használni. Nem utolsó szempont az sem, hogy a reneszánsz kultúrával kapcsolatban számos tudáselem behozhatóvá és aktivizálhatóvá válhat.

### **Figurák**

Itt merül föl a kérdés, hogy a választott tanulási köreinket milyen nézőpontokból érdemes vizsgálnunk. Elég valószínű, hogy a kiközösítés motivációját a diáktársak szemszögéből érthetik meg a leginkább. A tanulási tartalmakat ebben az órában a tanár meglehetősen direkt módon kívánja kezelni. Ennek magyarázata az, hogy az önértékelés és a kiközösítés közti összefüggésekkel a gyerekek pszichés védettségén belül, de közvetlen módon szeretné szembesíteni a gyerekeket. Ebben látja az esélyét annak, hogy az attitűdbeli változások irányába lépjenek. Így a választott keret a diáktársak szemszöge lehetne. Ennek a keretnek nyilvánvaló nehézségei közé tartozik, hogy a játszók számára szükségük lesz a saját szerepeik motivációinak vizsgálatára, tehát egyszerre kell benne lenniük a problémában és rá is látniuk, vagyis távolodniuk a szereptől. Valahogyan biztosítani kellene, hogy a diáktársaknak fontos legyen az okok tisztázása. A drámai alaphelyzetünk szerint ez a motiváció a barátság megmentése lenne. A szerepek tartalmait tehát bővítenünk kell a következőkkel:

- **Egyedi jellemzők:** Régóta együttlévő baráti társaság tagjai, akiknek fontos az összetartozás.
- **Univerzális jellemzők:** Ugyanolyan helyzetben vannak, mint az idegen közegben egymásra utalt közösségek.

### **Probléma**

A drámát indító, kezdeti feszültséget teremtő probléma biztosítja a drámába lépéshez a motiváló erőt. Ez az óránk esetében az lehetne, hogy Janus valamilyen meglepő helyzetbe kerül, ami a jó viszonyt szinte azonnal megbontja. A probléma tehát Janus helyzetének megváltozása, ami a tehetségével kell, hogy összefüggésben álljon, mondjuk az, hogy egyre feltűnőbbé válnak kiváló eredményei, egyértelműen kiemelkedik társai közül, valami tehát megváltozott.

## **A történet**

Az órán feldolgozott események részei egy nagyobb történetnek. Itt azokat az elemeit határozzuk meg, amelyek tartalmazzák a vizsgálandó tanulási köröket. A tanár még nem tudja, hogy hol fogja elindítani az órát, de világosan kell látnia, hogy milyen eseményeket szeretne vizsgálni. A dráma minden esetben történetekkel dolgozik. Történet a játszóknak még akkor is összerakódik, ha a tanár kifejezetten ellene dolgozik. Törvényszerűen foglalkozniuk kell a szereplők előtörténetével, szándékaival, részt vesznek döntéseikben és megtapasztalják azok következményeit. A történet különböző rendek és elvek szerint valósulhat meg. Ezt a formaalkotó rendet is az határozza meg, hogy a fókusz milyen gondolkodási folyamaton keresztül akarjuk vizsgáltatni a gyerekekkel. A gondolkodási folyamat vázát, a tanulási köröket ismerjük, de még mindig nem tudunk eleget ahhoz, hogy a történet egyes lépéseit megtervezhessük. Ehhez tisztázunk kell egyrészt a dramatikus tevékenység szerkezetét, a drámamodell, másrészt a történetmesélés szerkezetét, vagyis a dramaturgiai szerkezetet.

## **Drámamodell**

Kaposi a D típusú drámában négy modellt különböztet meg (Kaposi, 2004) attól függően, hogy az órában feldolgozandó probléma egy főszereplőre épül, egy csoport belső problémája, csoporton kívüli probléma, vagy egy zárt modellhelyzetben vizsgált problémáról van szó. Az egyes drámamodellek a meghatározott szerkezeti egységeken belül (kontextus, bonyodalom, tetőpont, megoldás) eltéréseket, variációkat mutatnak.

### **1. Főszereplő vagy központi figura köré szervezett dráma**

A kontextusépítés leghangúlyosabb része a központi figura részletezése, kibontása a gyerekek bevonásával. Ezt követi a történetbeli bonyodalom behozása és ezen keresztül a központi tanulási terület vizsgálata, majd végül a történetek értékelése. A diákok gyakran dolgoznak kiscsoportban, szerepeiket váltogatják, a főszereplőt többen vagy akár mindenki játszhatja. A tanár sokat dolgozik munkavezetőként, szerepen kívül.

### **2. Csoportra épülő dráma belső problémával**

A kontextuson belüli peremfeltételek körülhatárolása az előbbi típusnál hangsúlyosabb, mert gyakori a zárt modellhelyzet kialakítása. A gyerekek szerepkörökkel ismerkednek és kevésbé részletezően foglalkoznak egy-egy figura felépítésével. A szerepek kiválasztása, felvétele majd kipróbálása, életre keltése következik. A kontextus hangsúlyos része a viszonyok kidolgozása, ezt követi a bonyodalom bevezetése, majd az értékelés. Mind a tanár, mind a játszóknak hosszán dolgoznak választott szerepükben.

### **3. Csoportra épülő dráma külső problémával**

Az előzőhöz képest lényeges szerkezeti különbség, hogy a viszonyok kidolgozása helyett megjelennek a csoporthoz tartozást erősítő játékok, így a problémával mint közösség szembesülnek a játszóknak. A külső probléma hordozója gyakran a tanár egy külső szerepből.

### **4. Akvárium-dráma**

Egy négy-öt fős csoportot vizsgálunk zárt modellhelyzetben. Az egyik szereplőt a tanár játssza, a többiek a kiscsoportok formálják, jelenítik meg. A figurák részben megkötöttek, részben a csoportok töltik meg őket tartalommal, keltik életre. Miután akcióban kipróbáltuk őket, egy izgalmas szituációba zártan vizsgáljuk őket. A tanár kívülről hozza a bonyodalom információit és minden egyéb információt, amiket a játszóknak egészítenek ki. A játék vége teljes mértékben nyitott.

## **Dramaturgiai szerkezet**

### **A) Lineáris történetkezelés**

A történet izgalma, feszültsége, ami működteti ezt a típust. A tanár és a gyerekek közösen alakítják az általuk ismert vagy nem ismert történetet. A kontextus hangsúlyos része a történetet elindító helyzet tisztázása. Az egyes epizódok összetartóak, időben közel vannak egymáshoz, vagyis az egyes szituációkban játszott tartalmaknak meg kell határozniuk a következőkben történeteket, és a legkritikább esetben ábrázolnak egymástól időben (és térben) távol eső eseményeket. A történet az indító helyzet felvázolása után a bonyodalom kibontásával folytatódik, majd az óra utolsó részében a megoldásokkal foglalkozik. Az epizódok kereteit a tanár határozza meg, de hogy az adott kereteken belül mi történik, azt természetesen a gyerekek. Miután közös történetalkotásról van szó, ezért gyakori a kiscsoportos munkák utáni egyeztetés, illetve az egészcsoporthoz improvizáció. A történet lehet zárt, vagy nyitott végű. Ha a zárt végződést a gyerekek ismerik – például ismert irodalmi művek feldolgozásakor –, fennáll a veszélye, hogy a játszóknak nem

érik a tétjét a játéknak, viszont előnye, hogy a „hogyan tovább” feszültsége helyett a „miért így történt” attitűd irányába tudnak haladni.

### **B) Nem lineáris történetkezelés**

A történetből csak bizonyos dramaturgiai pontok maradnak meg, de azokat a játszó kötik össze és rakják össze történetté az óra folyamán. A nem lineáris szerkesztésben lehetőség van arra, hogy a történetalkotó kulcsjeleneteket különböző rendben vizsgáljuk meg. A lehetséges variációk közül kettőt említünk:



Kalandok Sz. Petersburgban, avagy Tom csínytevései  
Balatonszabadi Kreatív Színpad – Szauder Erik felvétele

#### *1. „Flash-back” technika*

A történetet a beálló válsághelyzet megismerése után visszafelé fejtjük. Az ilyen óránál egy intenzív érzelmi hatású, robbanásszerű indítás a lehető legnagyobb mértékben elkötelezetté teheti a játszókat. Az erős érzelmi bevonódás motiválja a válsághelyzet feltárásának folyamatát. A feltárás során a jelenből visszafelé haladva rakjuk össze a történetet, eljutva a lehetséges kiindulópontig. Időben akár nagyobb távolságokat is bejárhatunk. A megvizsgálandó szituációk minden esetben összefüggésbe hozhatók a már ismert végkifejlettel, sorrendjüket azonban a szereplők lélektani motivációi és az egyes jelenetekben történetek befolyásolják, tehát belső összefüggés épül. (Davis kirekesztésről szóló órája, DPM 21.)

#### *2. Körkörös szerkezet*

Az előzőhöz hasonlóan egy erős, központi szituáció a kiindulópont (a történet tetőpontja, a fordulat), de most ennek több aspektusát vizsgáljuk meg. A gyerekek tehát a fordulóponthoz vezető történet szálokon dolgoznak (egy tanórára esetében természetesen egymás után), és mindig visszatérnek ehhez a már ismert ponthoz, ami az egyes szálok végigjátszása során fokozatosan gazdagodik tartalommal, majd az óra végén megnézik a következményeket. Az indítás hasonló az előzőhöz. A színházi konvenciók dominálnak. (Neelands: Balkáni történet, DPM, 18.)

### **C) A helyzet vizsgálatára épülő dráma (középpontos szerkezet)**

Az összes előző típustól abban különbözik, hogy az óra során egy jól körülhatárolt szituáció fejtése történik. Időben és térben kötetlenül vizsgálhatjuk a szituáció előzményeit és következményeit, csillagszerűen

kiindulva az abban megkötött, megismert dolgoktól, és visszatérve hozzájuk az újonnan megszerzett tudással. Gyakori a központi jelenet újrajátszása részben azért, hogy minél több információhoz jussunk, részben pedig különböző ötletek kipróbálása, ellenőrzése miatt. (Neelands: Esküvői fényképek, jegyzet)

Az eddigiekből jól kirajzolódott, hogy a fentebb felsorolt négy modell közül a második, vagyis a csoporton belüli problémára épülő modell illik az órára. Ennek megfelelően zárt modellhelyzetben fogunk dolgozni a témán, a szerepek kevésbé lesznek egyénítettek, inkább mint közösség fognak szembe nézni a problémával. A hangsúly a viszonyok és változásuk kidolgozásán lesz.

A történeteszöveget tekintve az általam központos szerkezetnek nevezett adná a legnagyobb szabadságot abban, hogy a kiközösítés és a barátság visszaállítása között öröklődő társak mögöttes szándékait vizsgálni tudjuk. Ebben a formában mozaikszerűen, a peremfeltételeken belül kötetlenül kereshetjük az okokat, több variációt is körbejárva. Ehhez keresnünk kellene egy olyan központi szituációt, amely magába foglalja ezt a kettősséget, egyben rákényszeríti a társakat arra, hogy önmagukba nézzenek. Ez a szituáció lehet például Janus bejelentése, miszerint elhagyja az iskolát. A bejelentés akkor lesz igazán drámai, ha a Janushoz való pozitív viszonyt kellőképpen megalapoztuk.

Az Európa minden részéből érkező fiatalokból álló elit iskolába Janus hamar beilleszkedik. Társai hamar megszeretik műveltségéért, jó humoráért. Egy év után azonban kiemelkedik sokoldalú tehetségével, társai nehezen fogadják el a változást. A tanárai, köztük Guarino mester, kedvelik, és nagyra értékelik tehetségét. Jó helyzete fokozatosan kezd megromlani, a közösségben egyre inkább a perifériára kerül. A közösség kezd megoszlan. Ez a változás már a tanulásban, alkotásban nyújtott teljesítményeken is látszik. A korábban Itália legjobb iskolájának tartott intézmény az utóbbi időkben egyre több rendezvási és tanulmányi problémával küzd. Egy nap Janus bejelenti, hogy elhagyja az iskolát. Ezt a bejelentést a társai előtt teszi, a csoport törzshelyén. Látszik azonban rajta, hogy társaitól várja a végső döntést.

### **Előtörténet**

A társak szempontjából fontos lehet, hogy a korabeli költői karrier szempontjából mit jelent ebbe az iskolába járni. Az előtörténet része az iskola tanulóinak személyes múltja és életútja, valamint a barátság kialakulásának története onnantól kezdve, hogy Janus az iskolába került.

### **Második szint: színházi forma – érzelmi tervezés**

A színházi forma feladata, hogy a közös jelentésteremtés feltételeit megteremtse. A drámabeli közös tapasztalat csak az akciók mögötti általános tartalmak megtalálásával jöhet létre. Ehhez viszont az kell, hogy a játsszók egyéni, személyes tartalmakra találjanak. A színházi forma olyan jelzéseket biztosít a dráma számára, amelyek ezeket a mögöttes tartalmakat közvetítik a játsszók számára, illetve a játsszók közvetítik saját maguk és társaik számára. Neelands a színházi forma jelentőségét a képalkotásban látja. A jelzésekből képeket lehet komponálni, amelyek biztosítják a játék jelentését úgy, hogy az absztrakt jelentés a képek formájában jelenik meg (Neelands, 1984).

A drámában használt színházi elemek közül érdemes tervezni a következőket: feszültség, kontraszt, szimbolizáció (ezen belül a szimbolikus cselekvések, képek és a tárgyhasználat), idő, tér, szerep valamint a szituációk tartalmának (vizsgálható epizódok, események) meghatározása. Ezek részletes kifejtése és összefoglalása nem feladata dolgozatunknak, most annyiban van jelentőségük, hogy ezek a színházi elemek biztosítják a drámának a személyes jelleget az által, hogy személyes reakciókat képesek kiváltani, és ezeket összehangolni az általános tartalmakkal, így közelítve azok felé a játsszók gondolkozását. Igaz, hogy a legegyszerűbb munkaformák esetében is mérlegelhetünk olyan szempontokat, mint például a tér elrendezésének szimbolikus módja, mégis elsősorban a szerepjátékra épülő szakaszoknál, az érzelmi és intellektuális sűrűsödési pontoknál dominálnak. Jellemzően a tanár feladata a megfelelő színházi elemek bevitele, de ezeket a kereteket a gyerekek töltik meg tartalommal. A szituációk pontos kereteit tehát a tanár adja meg, de azon belül a cselekvéseket, történéseket, valamint a szereplők viselkedését, döntéseit stb. a játsszók határozzák meg.

### **A szituációk tartalma és a szándékok**

A színházi forma tartalmi kérdéseire tartozik annak elöntése, hogy milyen epizódok és események vizsgálatára lesz szükség a tanulási köreinkhez. El kellene jutnunk az eseményeken belüli szituációk meghatározásához – aszerint, hogy milyen tanulási köröket akarunk felépíteni. Tanulási köreink címszavakban a következők voltak: a tehetség mint érték, a tehetség mint veszélyforrás, a tehetség elleni védekezés (kiközösítés), a kiközösítés megkérdőjelezése és az önértékelési problémák. A fentebb vázolt történetet a tanulási köreink szerint a következő epizódokra és eseményekre bonthatjuk:

## ***A történetből kibontható epizódok, események és a tanulási körök***

### **1. A baráti társaság összeállása (1. tanulási kör)**

- Közös készülés egy nagy megmérettetésre – Janus a csapat középpontjába kerül.

### **2. Janus távozni akar**

- A bejelentés (5. kör)

### **3. A csapat megoszlása Janus kiemelkedése után (2-3-4. kör)**

- Az első egyértelmű megkülönböztetés egy tanár részéről.
- Egy komolyabb vita, éles helyzet a csoport és Janus között.

### **4. Válasz Janusnak (5-6. kör)**

- A csoport válaszol Janusnak.

A kiközösítés megkérdőjelezése a választott középpontos szerkezetünk elvei szerint került a történet elejére. Ez a lehetséges sorrend segíthet abban, hogy a játsszók ki akarjanak békülni Janusszal, illetve hogy valóban fontos legyen számukra a kapcsolat megmentése. A következő lépésben alaposan végig kell gondoljuk, hogy a fenti eseményeken belül milyen szituációkkal akarunk foglalkozni.

#### ***1. Közös készülés***

A szituációban egyszerre kell a tehetségnek mint értéknek megjelennie, és szeretnénk, ha a társasággal való jó viszony is kialakulna. Olyan helyzetet kell tehát kitalálnunk, amelyben Janus tehetsége nem vesélyezteti a többiekét, nem vetélytársként, hanem szövetségesként jelenik meg. A „közös készülés a versenyre” szituáció előnye, hogy Janus a közösség része lehet, „egy hajóban evez” társaival. Ha Janust a tanár játssza, akkor elkerülhetővé válik a kihívó, arrogáns magatartás, és némi lazaságot, „bulizós” hangulatot csempészve a helyzetbe elérheti célját.

#### ***2. A bejelentés***

A célunk az volt, hogy az éles kontraszt a jó viszony és a távozás bejelentése között erős kíváncsiságot, kutatási kedvet fog ébresztetni játsszóinkban. A szituáció arról szól, hogy Janus nem érzi jól magát ebben a közösségben, mert úgy érzi, hogy el akarják innen üldözni. Nagyon fontos lesz majd a két helyzet közt eltelt idő érzékeltetése. Janus kérdez, és válaszokat vár. Ő maga sincs tehát tisztában azzal, hogy mitől változott meg a helyzet, de legalábbis nem akarja nyíltan kimondani. A szituáció tehát erről a vívódásról szól.

#### ***3. Az első megkülönböztetés***

Nyílt és egyértelmű helyzet. A vizsgált epizód a Janus kiemelése miatti helyzet. Az előbb megélt esemény után inentől kezdve a játsszók gondolkozását az okok feltárása felé szeretnénk irányítani. Egy olyan eseményt keresünk, amely az egyik elindítója lehetett a későbbi történéseknek. A szituáció maga a megkülönböztetés mozzanata. Olyan helyzetet kell választani, amiben minden szereplőnek az érdeke sérül, hisz így tudunk a veszteségekről szóló tanulási kör felé közelíteni. Valamilyen nehezen feldolgozható, látszólag igazságtalan, de valójában szakmailag jó tanári döntés szerepelhetne például benne. Mondjuk egy eredményhirdetés. Egy iskolai vagy akár országos költői versenyen indult az iskola. Guarino mester a verseny eredményét hirdeti ki. Nagyon megdicséri Janust, példának állítja a többiek elé. Guarinót a tanár játssza. A helyzet formális, valamiféle ünnepség. A gyerekek a társak szerepében hallgatják.

#### ***4. Vita Janus és a társak között, amely megosztja a társaságot***

Ebben a helyzetben a kiközösítést működés közben szeretnénk megnézni. Hogy ez megtörténik-e vagy sem, természetesen a gyerekek döntése. A tanár annyit tehet, hogy egy olyan szituációt kínál, amiben ennek a lehetőségét megteremti. (A központi szituációban elhangzottak és az előző játék alapján egyébként nagyon valószínű, hogy megtörténik.) A megkülönböztetés után vagyunk, a társaság és Janus együtt vannak, tanári felügyelet nélkül.

#### ***5. Válasz Janusnak***

Elérkeztünk a tetőpont visszahozásához. Ismét azon kellene elgondolkoznunk a gyerekeknek, hogy mi vezetett a barátság megbomlásához, de most egyéni szerepeiket használva, azokon keresztül magukba nézve. Az epizódon belül egy olyan szituációt keresünk, ami lehetőséget ad erre az önvizsgálatra. A helyzetnek arról kellene szólnia, hogy ki mennyire bízik magában. Egyéni megnyilvánulásokat szeretne tehát a tanár a gyerekekből kihozni. Ha ennek érdekében megvizsgálánánk azt a szituációt, hogy Janus elmegy az iskolából, akkor lehetőségünk lesz rálátni arra, hogy milyen változásokat okozott Janus kiemelkedő teljesítménye és ez az egész helyzet a közösség életében, pontosabban a csoport egyéni teljesítményeiben.

Szintén ehhez az eseményhez tartozik magának a válaszadásnak a helyzete, mintegy visszatérve a kezdeti szituációkhoz. Ebben a helyzetben lehetőségük lesz a játszóknak arra, hogy minden felmerült szempontot mérlegelve döntsenek.

### **Viszonyok, szerepek, szerepfejlődés, szándékok**

A szerephasználat célja, hogy hozzásegítsük a gyerekeket annak megértéséhez, hogy „mit is jelent a való világban, ha ezen szerepek valamelyikét magunkra vesszük.” (Neelands, i. m.) A gyerekek az egyedi tartalmaktól indulva a szerep univerzális tartalmainak feltárása felé haladnak. Kövessük tovább a példánkat. E szerint ebben a lépésben a Janus és a diáktársak szerepének egyedi és univerzális tartalmait kell megke-ressük. Ezek figyelembe vétele a tanár számára lehetővé teszi, hogy a szerepekben rejlő tanulási lehetőségeket kihasználja.

### ***Neelands szerepelméletét követve a következő eredményt kapjuk:***

A Janus-szerep egyedi körülményei különböző nézőpontokból:

1. Az őt értékelő tanár szemszögéből: érzékeny, tehetséges művészember.
2. A társai szemében: egy barát, aki fennhordja az orrát.

### ***Univerzális jellemzők:***

1. Ugyanolyan helyzetben van, mint minden tehetséges ember, akinek a tehetségét nem tudja a környezete elfogadni.
2. Ugyanolyan helyzetben van, mint aki idegen országban kisebbségi létben él.

### ***A társak egyedi jellemzői:***

1. Érvényesülésüket féltő diákok, akik nehezen viselik a náluk jobbakat.
2. Sikerre és elismerésre vágyó fiatalok, akik erőfeszítéseket tesznek a műveltségük növelésére.

### ***A társak szerepeinek univerzális tartalmi:***

1. Ugyanolyan helyzetben vannak, mint akik érvényesülésüket féltik a náluk tehetségesebbektől.
2. Ugyanolyan helyzetben vannak, mint akik a többséghez tartozva átveszik annak kirekesztő magatartását.

Van még egy tanulási kör, aminek felépítéséhez szükség lesz még szereptartalmak bevitelére: az önértékelés, önértékelési zavarok témája, amire a fókuszunk is irányul. Az eddigiek alapján egyáltalán nem valószínű, hogy ennek az iskolának a diákjai önbizalomhiányosak lennének. Ez nem is cél, viszont képesnek kellene lenniük az önvizsgálatra. Egy fontos vonás tehát nélkülözhetetlen: érzékeny embereknek kell lenniük.

Janus tehát egy kezdeti szoros barátságából viszonylag gyorsan halad a periféria felé. A Janushoz való viszonyuk a barátság–teljes eltávolodás skálán különböző lesz, de mivel a kiközösítés megléte nélkülözhetetlen az óránkban, arra kell törekedjünk, hogy a játszó szerepeinek legalább egy részénél ez megjelenjen. Az eddigi stratégia szerint a barátság és a Janushoz való pozitív viszony lesz az az alap, amibe a kiközösítő magatartásformák behozhatóak. Hogy valóban bejönnek-e, az a játszókon múlik, a tanár ezt nem szabhatja meg, legfeljebb az eseményeket alakíthatja úgy, hogy nagy legyen a valószínűsége. A fel-táró folyamat tehát a barátság megrendüléséből indul és tart annak rendezése felé.

### **Szimbólumok hálózata**

Nem feltétlenül szükséges külön gondolkodni erről, de legkésőbb a következő tervezési szakaszban, az óratervezés elkészítésekor feltétlen érdemes foglalkozzunk vele. A szimbolikus cselekvéseket a tanári szereplések kezdeményezik, így a szerepbe lépés tervezésekor kell szem előtt tartanunk. A választott szituációkban lehetőség van szimbolikus cselekvésekre a következő pontokon:

#### ***1. Közös készülés***

A barátságot, a közös sorsot erősítő gesztusok: például kézfogások, vállveregetés, közös versolvasás vagy más ritualizált cselekvés, például fogadalom a verseny megnyeréséről...

Erős kép lehet például, ha egy meglehetősen rendetlen, szétdúlt, könyvekkel és papírokkal telerakott tanulószobában saját verseiből kapkodva idéznek a fiatal költőnövendékek. Szimbolikus tárgy lehet például egy nagyon finom, merített papírlap, rajta egy tussal írt vers szövegével, javításokkal, áthúzásokkal.

#### ***2. A bejelentés***

Erős érzelmi hatású helyzet. Sok múlik a tanári szerepjátékon. Erős kép lenne a csomagolás helyzete: kupacokba állított könyvek, összehajtogatott ruhák, minden az elindulás előtti állapotot sugallja. A megfelelő tárgy egy batyu lehetne, félig megrakva cuccokkal.

### 3. Az első megkülönböztetés

A jelenet tartalmát fókuszáló központi gesztus lehet például egy kézfogás a vezető tanár és Janus között. Különösen jól rimelhet ez, ha az első szituációban is történt ilyesmi, de akkor egymás között. A tárgy lehet valamiféle kitüntetés, egy oklevél például.

### 4. A kiközösítés

A tanár szimbolikus cselekvést provokálhat például úgy, hogy egy barátságos gesztust kezdeményez a többiek felé, amit azok várhatóan vissza fognak utasítani. Például egy levegőben maradó kézfogás, egy elutasított meghívás valamilyen közös cselekvésre...

### 5. A válasz

Szertartásos, intim hangulatot kellene teremteni. A tanár Janus szerepében merev testtartásával és egyéb nonverbális jeleivel növelheti a helyzet komolyságát. Fontos szerepe lesz a tér elrendezésének, Janus és a társak közti távolságnak. Visszahozható tárgy lehet a batyu mint az elutazás szimbóluma.

### Feszültségívek és kontrasztok

Bolton megkülönbözteti (Bolton, 1992) a valódi érzelmek kimondásának akadályoztatásából adódó, az információhiányból, a szituációban meglévő központi cselekvések vagy tárgyak keltette és a meglepetés okozta feszültségforrásokat. A mögöttes jelentések feltárását segítő egyik leghatékonyabb eszközzel van szó – a kontraszttal együtt. A tervezés menete ismét az, hogy a meglévő szituációkban megkeressük a két eszköz bevitelének a lehetőségét.

1. Kontraszthatást érhetünk el a megerőltető tanulás iránti ellenszenv és a lelkes felolvasás különbségével.
2. Az alapvető feszültségforrás a döntés elodázása illetve az információhiány. Éles kontraszt van az előbb felvázolt jó viszony és a mostani állapot között.
3. A felháborodás, a vélt igazságtalanság kimondásának lehetetlenségéből adódik feszültség.
4. Janus öröme, büszkesége és a sértett társak hangulati különbsége egyszerre kontraszthatás és feszültségkeltő.
5. Várakozás a dolgok kimenetelére. Fizikai elkülönülés Janus és a többiek között.

### Időkezelés

Már az eddigiekből is kiderült, hogy az idő kezelése ebben az órában meglehetősen változatos. Először is alapvetően a központi esemény rendez el az időt is, mivel ettől visszafelé haladunk, majd újra megérkezünk, hogy aztán lezárjuk. Ezen kívül időugrás van az első és a második szituáció között, valamint felmerül ennek a lehetősége a zárásban is, ha meg akarjuk vizsgálni a Janus távozása vagy maradása utáni időszakot. A történet szintje mellett tervezhető az egyes szituációk ideje is. A legsűrűbb, azaz rövid idő alatt eseményekben gazdag szituáció például a keretet adó bejelentés és annak folytatása a végén. Ennél lazább időbeosztása lesz az első helyzet körüli játéknak.

### Terek, térképzetek

A terek jelentésképző szerepe már több ponton felmerült. Néhány további szempontot is mérlegelhetünk. A közös játék egészében, de különösen a helyzeteket megjelenítő munkaformákban a jelentésteremtő és értelmező munka egyik meghatározója a játszóknak megszülető térképzetek lesznek. Ennek érdekében különböző mértékben szabályozhatjuk a teret. Másról szól a játék zárt, szűk térben, mint nyitott tágas térben. Számít az egymástól való távolság, a szintkülönbségek és egyéb státuszjelölő térelemek, és lehetőségünk van arra is, hogy egy-egy munkaforma erejéig ennél is jobban szabályozzuk a teret, például különböző térformákba állítsuk a gyerekeket.

### Harmadik szint: a tanár működése

A drámabeli tanulás egyik leghatékonyabb eszköze a tanár munkája. Ezen a szinten a drámatanár azt tervezi meg, hogy a drámaórába mely pontokon és hogyan fog közvetlen módon beavatkozni. Egész pontosan azt, hogy ezeket a tevékenységeit miként fogja a tanulás szolgálatába állítani. Ebbe a körbe tartozik a tanári szerepbe lépés, a tanár kérdései, visszajelzései és szóhasználata (nyelvisége). Most részletesen csak a Magyarországon eddig még nem publikált, Eileen Pennington kurzusán elhangzott, ide tartozó anyagot szeretném ismertetni (nem fejtem ki tehát a magyarországi szakirodalomban részletesen tárgyalt tanári szereptípusokat, valamint a Neelands-féle kérdéstípusokat). Pennington a tanári kérdés- és reagálástípusok három példáját hozza.

### **1. Reagáló visszajelzés**

Azt a célt szolgálja, hogy a tanár tisztázza önmaga és a beszélő számára, hogy amit hallott, azt ő hogy érti. Tipikus mondatkezdései a következők:

- Tehát úgy gondolod/érezed, hogy...
- Azt mondd, hogy...
- Abból, amit mondasz, azt látom, hogy...
- Amiről beszélsz, az...
- Úgy érted más szóval, hogy...

Ez a forma lehetőséget kínál a játsszónak arra, hogy mondandója egyes részeit jobban megvilágítsa és részletezze, önmaga számára is *pontosítva* annak lényegét. Ez megerősíti a beszélőt abban, hogy további erőfeszítéseket tegyen.

### **2. A kijelentés kérdésköre**

A tanár a kérdés megfogalmazása helyett a kérdés mögötti gondolatot kimondja, tehát nem tesz föl álkérdést. A kijelentés lehetősége mint gondolatébresztő tanári módszer talán nincs annyira benne a hazai drámatanári gyakorlatban, pedig egy drámaórában számos olyan tanítási helyzet is lehet, amikor a tanár automatikus kérdéshasználata az inspirálás helyett leblokkolja diákjait. Természetesen ne feledkezzünk meg arról, hogy a drámatanári kérdések és a mögöttük lévő tanári attitűd a hagyományos tanári szereppel ellentétben a tanulás és a nevelés fontos értékei!

### **3. A gondolati állapot**

A tanár a saját gondolati állapotáról ad visszajelzést az állítások tisztázása érdekében. Csak akkor használjuk, ha valóban nem értjük, amit valaki mond.



Furcsaságok, Hangyabanda-apraja, Budapest – Szauder Erik felvétele

- Nem értem, amit mondasz.
- Nem értem a lényegét annak, amit mondasz.
- Nem nagyon tudlak követni.
- Valószínűleg valami felett elsiklottam.

A tanár túl azon, hogy az összes folyamat működtetője kezdeményezője is, közvetlenül részt vesz a tanulási körök kialakításában mint a dráma egyik meghatározója. Kérdései, megállapításai és szereplése mind a tanulás módjára és minőségére hatnak. Most az első körben, tevékenységének tartalmi oldalát tervezve, arról gondolkozhatunk, hogy melyik tanulási körben mi a feladata.

Az eddigi tervek alapján az kezd körvonalazódni, hogy fontos feladatai lesznek Janusként. Rögtön az első körben Janus szerepében a tanár *feladata* lesz a figura megszerettetése. A kiközösítés megjelenésekor az egyik diáktárs szerepében adódhat olyan *szerepe* (megint), hogy a vizsgálni kívánt konfliktust kiélezze, az esetlegesen túl elfogadókat provokálja, vagy a túl agresszíveket lecsillapítsa, a régi barátság felé terelje. Szintén mintaadásra lesz szükség az önvizsgálati részeknél. Az őszinte, önkritikai attitűd nem egykönnyen fog jönni a játszóktól. A tanári szerep segítségével tudunk a játszók számára jelentést teremteni. A közös jelentésteremtés érdekében különböző szimbolikus gesztusokat, cselekvéseket végezhet, vagy éppen mondhat ilyen mondatokat. Mindez része a tanári szerep tervezésének.

## Negyedik szint: drámamódok

A „drámamódok” kifejezés a drámában használatos tevékenységtípusokra vonatkozik, amely típusokat különböző munkaformákkal valósíthatunk meg. A különbségtevés gyakorlati haszna abban áll, hogy a tervezés során a konkrét munkaformák előtt lehetőségünk van a tevékenység típusának végiggondolására, így a drámamódok címszó alatt tudatosan csoportosíthatjuk ezeket. Ilyen típusok lehetnek például a következők: játékok, gyakorlatok, mimes játék, tabló, rajz, írás, improvizáció, interjú, dokumentumok bevitel és feldolgozása (Neelands, 1984) vagy éppen kézműves technikák, zenélés használata. Számuk az igények szerint bővíthető, mint ahogy az ezeket különböző módon megvalósító munkaformák is.

Ezen a szinten a drámamódok összefüggéseiről, vagyis az egyes tanulási körökön belüli dinamikai sajátosságokról, valamint az értékelés, az egyeztetés és a megjelenítés arányairól érdemes gondolkozni. A munkaformák használatának folyamata különböző elveket követhet a tanári céljainktól függően. Az eltérések adódhatnak az aktivizálás arányából (pl. sok ülős-gondolkozó formát vagy inkább aktivizáló, fizikai cselekvéses formákat használunk), az összetettségéből, a színházi forma hangsúlyozásának különbözőségéből, vagy éppen az érzelmi bevonás különböző mértékéből.

A drámabeli tanulás fontos szakasza a szituációk értékelése. Ezen a szinten a drámatanár feladata, hogy lehetőséget teremtsen a szituációkra való rálátásra, és a játék során megélt élmények feldolgozására. Ezek a munkaformák nem feltétlenül válnak el a fikciós, átéléses játékmódtól, hanem azoknak különböző mértékben részei lehetnek. Az értékelés előfeltétele, hogy a játszóknak közös élményben legyen részük, és együtt vegyenek részt a közös jelentésteremtés folyamatában. Ezt a célt szolgálják az egyeztető szakaszok, amelyek szintén nem feltétlenül válnak élesen el a dramatikus és színházi szerkezetektől. Ha a bevonódás vagy a megértésbeli változás területén az osztály különböző szinteken van, meg kell állnunk az előre tervezett óránkban, hogy újabb tanulási köröket építsünk fel.

Jól látszik, hogy erős érzelmi hatású munkaformákra lesz szükség a barátság felépítésénél és a központi jelenet esetében. Ha ez a két dolog érzelmi bevonódást tud teremteni, akkor jó esély van rá, hogy a gyerekek ki akarják majd deríteni, hogy mi is történt pontosan ezzel a barátsággal. Viszonylag sok reflektív munkaformára lesz szükségünk, hisz az egész szerkezet egy erős központi jelenethez vezető belső, lélektani folyamat feltárására épít. A sok megjelenítés esetén könnyen illusztratív munkába csúszhatnánk át, anélkül, hogy a játszók tisztában lennének azzal, hogy mit és miért játszanak. Összességében tehát a néhány intenzív, érzelmi hatású munkaformát viszonylag sok gondolkodós, reflektív elem fogja váltani, viszonylag kevés megjelenítéses szakasszal.

## IV. A tevékenység formái

Nincs más dolgunk, mint az előző szinteken meghatározott elemeket és folyamatokat összekapcsolni. Ebben a szakaszban a megvalósítandó tevékenységet tervezzük meg, tehát linearításban gondolkozunk. Az eddigiek alapján ismerjük többek között a fikció elemeit, a történetet, a szerkezetet, a tanári szerep egyes feladatait és vannak elképzeléseink a drámamódokról is. Most jött el az idő, hogy mindezt kitöltsük konkrét formákkal és lebontsuk akciókká. A tervezési szintek praktikusán követhetik a történetészövést, hisz a konkrét akciók is e köré szerveződnek.

### Első szint: a fikció felépítése (kontextus építés)

A feladat nem egyszerű: a fikció eddig meghatározott elemeit úgy kell a játszókkal elfogadtatni, hogy közben az első tanulási kör is felépüljön. A szerkezetről hozott tanári döntés következtében a kontextus-építés során valamikor előkerül Janus bejelentése, amelynek itt elsődlegesen az a szerepe, hogy a tehetség

értékelése megjelenjen a játszó gondolkozásában, amit történet szinten a baráti társaság kialakításával próbálunk meg elérni. A központi szituációt azonban nem hozhatjuk be azonnal, mert a kontextus leg-  
alapvetőbb tisztázása nélkül semmilyen színházi munkába nem tudjuk bevonni játszóinkat. A szerepek kidolgozására majd az első epizódban lesz lehetőségünk, viszont el kell helyezzük őket a korban, ezen belül a ferrarai költőiskolában, valamint fontos, hogy Janus figurájának legszimpatikusabb tulajdonságai megismerhetőek legyenek. Ezt szöveges információ-bevitel helyett valami olyan munkaformával kellene tegyük, ami meg tudja érinteni tanulóinkat.

Például: A tanár a terem egy kijelölt pontján néhány jellegzetes tárggyal berendezi Janus kollégiumi szobáját. Ezek például a következők lehetnek: egy bőrkötésű verses kötet (Petrarca), egy penna, egy merített papíros napló vagy jegyzetfüzet, egy korabelinek tűnő világtérkép. Mielőtt elhelyezi valahol, beszélget a gyerekekkel a tárgy lehetséges tulajdonosáról. Az utolsó, amit elővesz és elhelyez, összegyűrt papírlapok megkezdett versekkel és egy letisztázott vers, amit föl is olvas:

*„Miért csillagos az ég?  
Régen az ég szinte egy volt, ám amidőn a titánok  
Szinte bevették már a szent palotát,  
Akkor rendelték ki az istenek égi lakuknak  
Roppant tornyaira csillagok őrszemeit.”*

A munkaforma során a tanár által használt színházi forma lehet, ha valóban úgy lép be a térbe, mintha J. szobájába lépne, esetleg a rendelkezésre álló berendezési tárgyakkal teret alakít ki, az ott nem lévő tárgyakat elképzeli stb. Nem hoztuk be azonban a barátságot, amely a központi jelenet előtt nélkülözhetetlen. Miután minden lényegeset megbeszélünk a korról, az iskoláról és Janus személyéről, a következő lépésben Janus és a csoport barátságát érdemes fókuszba helyezni. Az előző forma szerves folytatása lehet a következő:

A tanár megkéri a gyerekeket, hogy gondolják végig, hogy Janus barátai milyen tárgyakat adhattak neki ajándékba. Mindenki találjon ki egy ilyen tárgyat, képzelje azt el, majd lépjen be a képzeletbeli szobába, és helyezze el a tárgyat valahová.

Pontos szervezéssel ez a játék egyszerre mélyíti a korszakról és a helyszínről imént felidézett tudásunkat, valamint irányítja a barátság témája felé. Arra van szükségünk azonban, hogy a játszó át is érezze ennek a barátságnak az örömet. Ezért most már nem a szóbeli egyeztetés formáira kellene törekedni, hanem ismét színházi elemeket kellene keresnünk. Ezt szolgálná, ha a tárgyak elhelyezését szertartásszerűen végeznénk. Adhatnánk például mindenkinek egy kötött mondatkezdést: „Arra gondoltam, hogy örülne ennek az ajándéknak, mert...” Ha a tanár még arra is fölhívja a figyelmet, hogy nem mindegy, hogy hová helyezik az ajándékot, akkor a közösen megalkotott tér élményével is gazdagodnak.

Ha most hoznánk be a központi jelenetet, az túl korai lenne, mert a barátság dimenzió éppen most kezdett felépülni bennük. Ha most a szerkezeti tervünk szerint haladva elkezdünk a barátság kialakításával foglalkozni, akkor már elég fontossá válna, hogy az elvesztés lehetősége az okok keresése felé indítsa őket. Időben visszafelé gondolkozva tehát megnézhetnénk egy közös, összehozó eseményt. Ebben a kezdeti eseményben is a „tehetség mint érték” tartalmat tartjuk szem előtt. A szituáció elemei tehát a következők: a diáktársakat és Janust összehozó esemény legyen olyasmis, ami megalapozhat egy ilyen barátságot; Janus korábban megismert pozitív értékei domináljanak benne. Ez a szituáció a *közös készülés egy fontos költői versenyre* lesz. Olyan munkaformát keresünk, amiben valódi együttműködésre van szükség és az elvégzett feladat látható eredménnyel jár. Ez lehetne például a közös versírás. Azt szeretnénk, hogy gyors sikerélményt hozzon ez a játék, tehát mondjuk egy csomagolópapíron töredékes Janus versszakot kapnak (a sorvégi szavak hiányoznak például) és nekik ki kell egészíteni a sorokat.

### **Második szint: a központi jelenet behozása**

A jelenettel kapcsolatos legfontosabb elvárásunk, hogy erős érzelmi hatást érjen el. A játszókat nem hozhatjuk olyan helyzetbe, hogy a felépített barátság után annak lerombolását kelljen eljátszaniuk, ezért a szituációban nem közvetlen módon vesznek részt. Valamilyen erősen szimbolikus, stilizált munkaformát keresünk. Lehetne például egy tárgy, mondjuk egy balyu, amiben Janus összegyűjtötte az ajándékba kapott tárgyakat. Janus szerepét most a tanár játssza. Miközben búcsúzkodik lassan leteszi a földre, de a jelenet végén nem indul el. A társak tehát nincsenek ott, viszont mégis azt szeretnénk, ha a gyerekek részesei lennének a munkaformának. A tanár megkérheti őket arra, hogy például legyenek Janus szobájának a falai, vagyis a búcsúzkodás néma tanúi. A tanár szerepben egyértelművé teszi, hogy az utóbbi időkben történt kiközösítő viselkedés az, ami miatt el akarja hagyni az iskolát. Hogy pontosan mi miatt, azt nem mondja el. A barátságból való kiábrándulás hangnemén szólal meg.

### **Harmadik szint: a bonyodalom bevezetése**

A gyerekek a társak szerepében hallgatják Guarino dicshimnuszát Janusról. Guarino egy oklevelet tart a kezében. Janust most nem játssza senki, csak jelen lévőknek feltételezzük –, a tanár az iskolavezető szerepében lesz. Ennek közvetlen folytatása egy reflektív szakasz, melyben kimondhatják belső gondolataikat. Például egy beszélgetés a kollégium társalgójában, vagy tanulószobájában, egész csoportos improvizációval, amiben a tanár egy diáktársat játszik. Az ő irányításával a helyzettel kapcsolatos gondolatok feltárása a cél. A második tanulási körünknek megfelelően a sérelmek kimondása felé terelhet szerepében. További mélyítést eredményezne, ha a gondolatkövetés konvencióval időnként belehallgatnánk a szereplők gondolataiba.

A következő szituáció egyértelműen a kiközösítés irányába visz. Itt a tanár visszautalhat a központi búcsújelenethez, azért, hogy megvizsgálhassuk, mi is történhetett, ami idáig vezetett. A szerkezeti tervünk szerint egy éles helyzet következik, amiben Janus miatt összevesznek. Jó lenne az eddigi beszélgetős szituációk után valamilyen intenzívebb formát találni ehhez. Például megállapodunk a gyerekekkel egy olyan szituációban, amely szerintük az egyik oka lehetett Janus döntésének. Az ötletek összegyűjtése után arra kérjük a gyerekeket, hogy önálló kiscsoportos improvizációkban készítsék el a választott szituációk sűrítését, vagyis emeljék ki a leglényegesebb pillanatokat. Janust minden esetben egy tárgy – például a naplója – helyettesítse (vagyis kizárólag a közösség viselkedését, magát a mechanizmust vizsgáljuk)!

Ez a forma lehetőséget teremt a negyedik tanulási kör, a kiközösítés egyéni tartalmainak vizsgálatára. Lehetőség van például arra, hogy olyan tablókat emeltesünk ki a gyerekekkel, amelyekben a közösség egyes tagjainak testhelyzetét elemezzük különböző szempontok szerint. Ilyen szempont lehet például a viselkedés őszinteségének vagy energiájának elemzése. A forma szerint a kiscsoportból visszahozott sűrített jeleneteket közös elemzésnek vetjük alá. A nézőként működő csoporttagok állítják le a többször visszajátszott improvizációkat.

### **Negyedik szint: az önbizalom kérdésköre és a megoldás**

Játsszunk el a gondolattal, hogy Janus valóban elment az iskolából. Arra kérjük a gyerekeket, hogy írják meg a karakterük értékelő lapját, kifejtve a kezdeti barátság óta bekövetkező változásokat. A gondokozás a „mi változott?” kérdésre irányul. A szövegek tapasztalatának közös megbeszélése után készítsünk egy közös tablót, méghozzá a következő költői verseny eredményhirdetésén! A gondolatkövetés nevű konvencióval hallgassuk meg, ki hogyan emlékszik Janusra!

Az önértékelés-téma közvetlen behozása után a viszonyok változásának tisztázása segíthet a további mélyítésben. Írásos munka után egy térbeli viszonyterképpel egészítsük ki a központi búcsújelenetünket. A tanár visszahozza a batyut, ami előtte van a földön. A gyerekek a tőle való távolsággal és testhelyzettel fejezik ki a hozzá fűződő viszonyukat.

Az óra zárása vallomásos jellegű. A búcsújelenettől folytatva most arra kérjük a játszókat, hogy mindenki egy mondatban fogalmazza meg Janusnak, hogy mit érez iránta, akarja-e, hogy elmenjen! A jelenetben már csak a batyu van, Janus jelképe.

## **V. Az óraterv**

**Nevelési probléma:** a kiközösítést a gyerekek problémamegoldásra használják.

**Oktatási-nevelési cél:** az önértékelés fejlődése, az előítélet fogalmának megértése

**Tanulási területek:** kisebbségi lét régen és ma, a tehetség helyzete különböző időszakokban

**Központi tanulási terület:** az önértékelési problémák szerepe a kiközösítésben

**Téma:** Janus Pannonius helyzete a ferrarai humanista iskolában

**Fókusz:** Milyen összefüggés van a kiközösítés és az önértékelési problémák között?

**Tanulási folyamat:** A tehetség értéke – Ki mit veszít azzal, ha valaki jobb valamiben, mint ő? Hogyan működik a kiközösítés? – A kiközösítés megkérdőjelezése – Az önértékelés szerepe a kiközösítésben – Az önértékelés szerepe a kiközösítésben – A záró szakaszban: a diáktársaknak szembe kell nézniük a „Janus-problémával”

### **1. Janus szobája**

A tanár a terem egy kijelölt pontján néhány jellegzetes tárggyal berendezzi Janus kollégiumi szobáját. Ezek például a következők lehetnek: egy bőrkötésű verses kötet (Petrarca), egy penna, egy merített papíros napló vagy jegyzetfüzet, egy korabelinek tűnő világtérkép. Mielőtt elhelyezi valahol, beszélget a gyerekekkel a tárgy lehetséges tulajdonosáról. Az utolsó, amit elővesz és elhelyez, összegyűrt papírlapok megkezdett versekkel és egy letisztázott vers, amit föl is olvas:

*„Miért csillagos az ég?  
Régen az ég szinte egy volt, ám amidőn a titánok  
Szinte bevették már a szent palotát,  
Akkor rendelték ki az istenek égi lakuknak  
Roppant tornyaira csillagok őrszemeit.”*

## **2. Ajándékok**

A tanár megkéri a gyerekeket: gondolják végig, hogy Janus barátai milyen tárgyakat adhattak neki ajándékba. Mindenki találjon ki egy ilyen tárgyat, képzelje azt el, majd lépjen be a képzeletbeli szobába, és helyezze el a tárgyat valahová!

## **3. Közös készülés egy fontos költői versenyre**

A költőiskola fontos megmérettetésre készült. Idézzük fel a közös készülést! A gyerekek egy csomagolópapírra írt töredékes Janus versszakot kapnak, amiből a sorvégi szavak hiányoznak, és nekik ki kell egészíteni a sorokat.

## **4. Búcsúzás**

Janus szerepét most a tanár játssza. Búcsúzkodik, de a jelenet végén nem indul el. A társak tehát nincsenek ott, viszont mégis azt szeretnék, ha a gyerekek részesei lennének a munkaformának. A tanár megkérheti őket arra, hogy például legyenek Janus szobájának a falai, vagyis a búcsúzkodás néma tanúi. A tanár szerepben egyértelművé teszi (monológ formájában), hogy az utóbbi időkben történt kiközösítő viselkedés az, ami miatt el akarja hagyni az iskolát. Hogy pontosan mi miatt, azt nem mondja el. A barátságból való kiábrándulás hangnemén szólal meg.

## **5. Janus dicsőítése**

A gyerekek a társak szerepében hallgatják Guarino dicshimnuszát Janusról. Guarino egy oklevelet tart a kezében. Janust most nem játssza senki, csak jelen lévőnek feltételezzük –, a tanár az iskolavezető szerepében beszél.

## **6. Kibeszélés**

Egész csoportos improvizáció és gondolatkövetés. Egy beszélgetés zajlik a kollégium társalgójában vagy tanulószobájában, amiben a tanár egy diáktársat játszik. Az ő irányításával a helyzettel kapcsolatos gondolatok feltárása a cél. A második tanulási körünknek megfelelően a sérelmek kimondása felé terelhet szerepében. További mélyítést eredményezne, ha a gondolatkövetés konvencióval időnként belehallgatnánk a szereplők gondolataiba.

## **7. Mi történt?**

Megállapodunk a gyerekekkel egy olyan szituációban, amely szerintük az egyik oka lehetett Janus döntésének. Az ötletek összegyűjtése után arra kérjük a gyerekeket, hogy önálló kiscsoportos improvizációkban készítsék el a választott szituációk sűrítését, vagyis emeljék ki a leglényegesebb pillanatokat. Janust minden esetben egy tárgy – például a naplója – helyettesítse!

## **8. Árulkodó szobrok**

A közösség egyes tagjainak testhelyzetét elemezzük különböző szempontok szerint! Ilyen szempont lehet például a viselkedés őszinteségének vagy energiájának elemzése. A forma szerint a kiscsoportból visszahozott sűrített jeleneteket közös elemzésnek vetjük alá. A nézőként működő csoporttagok állítják le a többször visszajátszatott improvizációkat.

## **9. Mi változott?**

Játsszunk el a gondolattal, hogy Janus valóban elment az iskolából! Arra kérjük a gyerekeket, hogy írják meg a karakterük értékelő lapját, kifejtve a kezdeti barátság óta bekövetkező változásokat. A gondolkodás a „mi változott?” kérdésre irányul. A szövegek tapasztalatának közös megbeszélése után készítsünk egy közös tablót, méghozzá a következő költői verseny eredményhirdetésén! A gondolatkövetés nevű konvencióval hallgassuk meg, ki hogyan emlékszik Janusra!

## **10. Változott valami?**

A szövegek tapasztalatának közös megbeszélése után készítsünk egy közös tablót, méghozzá a következő költői verseny eredményhirdetésén! A gondolatkövetés nevű konvencióval hallgassuk meg, ki hogyan emlékszik Janusra!

## 11. Viszonytérkép

Írásos munka után egy térbeli viszonytérképpel egészítsük ki a központi búcsújelenetünket! A tanár visszahozza a batyut, ami előtte van a földön. A gyerekek a tőle való távolsággal és testhelyezettel fejezik ki a hozzá fűződő viszonyukat.

## 12. Menjek vagy maradjak?

Az óra zárása vallomásos jellegű. A búcsújelenettől folytatva most arra kérjük a játszókat, hogy mindenki egy mondatban fogalmazza meg Janusnak, hogy mit érez iránta, akarja-e, hogy elmenjen! A jelenetben már csak a batyu van, Janus jelképe.



Furcsaságok, Hangyabanda-apraja, Budapest – Szauder Erik felvétele

## VI. Összefoglalás

Arra tettem kísérletet, hogy leírjam a drámát működtető leglényegesebb összetevőket, és egy lehetséges óratervezés gondolatmenetét végigvezessem az első lépéstől a végéig. Célom az volt, hogy a drámaóra megszületésének folyamatát megpróbáljam racionalizálni, lebontani. Mindezt úgy akartam tenni, hogy a drámaformák gazdagsága és a drámában feltárható jelentésrétegek sokfélesége, egyszerűen a drámabeli tanulás komplexitása ne sérüljön. A kísérlet eredménye, úgy érzem, egyelőre kétséges. A gyakorlatnak kell igazolnia vagy cáfolnia, hogy az itt kifejtett tervezési stratégia működőképes-e. A stratégia lényege, hogy a tervezés három nagy egységét, a célok artikulálását, a tevékenység folyamatát és a tevékenység formájának tervezését különböző tervezési szintekre osztottam. Elképzelésem szerint az egyes tervezési szinteken a tanári célok szerint megalapozott döntéseket kell hozni annak érdekében, hogy a dramatikus tevékenység segítségével a célok felé vezető gondolkodási folyamatot kialakítsuk. Az egyes szinteken meghozott döntések befolyásolják a többi szint döntéseit, és ilyen módon rétegenként rakódik le az óra váza. A tervezés kidolgozottsága egy bizonyos mértéket nem tud átlépni, mert a megvalósuló órában számos előre nem tervezhető szituáció „húzhatja át” a számításainkat. Ezért a tanár csak kínálatot állíthat össze maga számára ahhoz, hogy a tanulás egyes köreit milyen úton akarja elérni, de ettől valószínűleg el kell majd térnie. A tervezés ezért nem ér véget a papírmunkával, hanem az órán folytatódik, számos gyors döntés formájában. Ezek a döntések nem feltétlenül légből kapottak. A csoportunk lehetséges reakcióit, tanulási attitűdjeit ismerve vagy feltételezve számos alternatív stratégiával készülhetünk. A pontos célok, a tanulási lehetőségek illetve a dramatikus tevékenység természetének ismerete lehetővé teszi, hogy tevékenység bármelyik elemét úgy alakítsuk, hogy a tanulás leghatékonyabb módon valósuljon meg.

A megvalósuló drámaóra ilyen típusú tervezését, vagyis a következő tervezési szakaszt legalább ekkora terjedelmű munkában lehetne kifejteni, ezért itt most erre nem vállalkoztam.

## Felhasznált irodalom

- Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1993 (eredeti mű: *Towards a theory of drama in education*, Longman, 1979, London).
- Bolton, Gavin: A tanítási dráma újragondolása, in: *DPM különszám*, 1996.
- Bolton, Gavin: Dráma és érzelem-utak és tévutak, in: *DPM 10*.
- Bolton, Gavin: Feszültség, 1992, in: *Drámapedagógiai olvasókönyv*, 1995, szerk: Kaposi László
- Davis, David: A forma újragondolása a drámatanításban, in: *DPM 23*.
- Davis, David: *A színházi formanyelv a drámában*, saját jegyzet
- Davis, David: Interjú Dorothy Heathcote-tal, in: *DPM különszám*, 1994.
- Kaposi László: *Tanítási dráma*, kézirat, 2004.
- Kaposi László – Szabó Zsuzsa – Szauder Erik – Uray Péter: Kerekasztal-tanterv, *DPM különszám*, 1997.
- Muir, Alistair: Bertold Brecht és Dorothy Heathcote, in: *DPM 13*.
- Neelands, Jonathan: Balkáni történet, jegyzet
- Neelands, Jonathan: *Dráma a tanulás szolgálatában*, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 1994 (eredeti mű: *Making sense of drama*, Neelands, 1984).
- Pennington, Eileen: *A szakértői játék*, saját jegyzet
- Szauder, Erik: A dráma mint pedagógia I. *DPM 12*.
- Szauder, Erik: A dráma mint pedagógia II. *DPM 13*.
- Takács Gábor: A puding és a próba, *DPM 18*.

# Drámapedagógiai központ a Marczibányi téren<sup>1</sup>

Kaposi László

A hetvenes évek elejétől, vagyis közel két évtizede jelen volt már Magyarországon a drámapedagógia, amikor kezdetét vette egy olyan munkafolyamat, aminek hatása egy-két év elteltével a kortársak számára is érezhetően fontossá vált, utólag visszatekintve pedig jól láthatóan fordulópontot jelentett a dramatikus nevelés hazai történetében.

Mi lehet a magyarázata annak, hogy amikor a drámapedagógia már nem csak nyugaton, hanem nálunk is létezik, a neveléssel foglalkozók széles körében országosan ismertté, társadalmilag tudomásul vetté vált, amikor ez a kreatív embereket nevelő pedagógiai irányzat a *tűrtből elfogadott* helyzetbe került, éppen akkor indul el valami új?

Többek között erre is magyarázatot keres e dolgozat, továbbá áttekinti azt a máig tartó működést, amivel a Marczibányi Téri Művelődési Központ drámapedagógiai tevékenysége<sup>2</sup> immár 15 éven át hat a magyar drámapedagógiára.

Nem lehet csak a személyi feltételekre fogni a dolgot.

Bár ezek kétség kívül nagyon fontosak. *Szakall Judit* 1988-ban megpályázta (már akkor pályázni kellett!) a budapesti II. kerületi közművelődési intézmény vezetői állását, s meg is kapta azt, szeptembertől ő az igazgató. Régi műsorfüzeteket nézegetve: a Marczibányi téri intézmény az igazgatóváltás előtt átlagos közművelődési programot produkált. Működési területei zömében nagyjából azt és úgy csinálta, amit a többiek, de talán kicsivel többet abból.

A dolgozatunkban vizsgált szakterületre vonatkozó programokat áttekintve: volt itt gyerekszínházi bérlet (mint tudjuk, ilyen sok házban volt), sűrűn tartott előadásokat az Állami Bábszínház. Amivel több

<sup>1</sup> A dolgozat a Szakmatükör 4. című kiadvány számára készült. (Szakmatükör 4. A budapesti közművelődési intézményekből – a 80-as évektől – elindult szakmai innovációk és újszerű kezdeményezések. Kiadta a Budapesti Művelődési Központ, 2005-ben, a Módszertári füzetek sorozat 12. kiadványaként. Szerkesztő Slézia Gabriella.) *A most közölt változat néhány ponton apró javításokat tartalmaz.*

<sup>2</sup> Időnként változó nevet adtunk neki, mint pl. Budapesti Drámapedagógiai Központ, de soha nem jelentett önálló intézményt. Egy hosszú ideje futó, intézményi méreteket öltött projekt idővel változó elnevezései szerepelnek az alábbi szövegben.

volt az itteni program: télen-nyáron így történt, mert az iskolai tanév befejeztével a hűvösvölgyi szabadtéri színpadon folytak tovább az előadások. Volt ifjúsági színjátszó csoport, olyan amilyen: műkedvelő, ebből másutt több is, meg sokkal jobb is akadt. Iskolai ünnepélyeknek is teret adott a ház, másutt is így történt. De voltak játszóházak is – nyilván nem csak itt, ezek pedig ebben az időben a „valamit akarók” programjai közé tartoztak, szervezői oldalról is! Éppen a Szakmatükör egyik előző kötetében olvashattuk Legéndi Miklósné írását, aki Szakall Judit elődje volt a Marczibányin: gyerekfoglalkozások, gyermek játszóházak rendszeresen voltak itt.

Talán éppen ezért értékelte Szakall Judit úgy az „előzményeit”, hogy „...ez egy igényes művelődési ház volt. Meghatározta a környéken élő alkalmazotti, értelmiségi, polgári réteg hatása a házat. Voltak itt populáris rendezvények is, jócskán, például Vidám Színpadi sorozatok, de működött nyelviskola is. Voltak gyerekszínházi előadások, természetesen kérdés, hogy milyenek... Vasárnapokon családi délelőttök voltak, azok keretében játszóház jellegű programok, és a hűvösvölgyi Nagyréten hetente voltak bábelőadások. Egy kültelki intézményben nyilván más lett volna a program.”<sup>3</sup>

Szakall Judit gyermekszínjátszó szakember: a Néphadsereg Művelődési Házának gyermekszínpadát vezette, s ezzel a csapattal műfajteremtő, nagy jelentőségű előadásokat hozott létre. A drámapedagógiai szemléletű próbamunkát feltételező életjáték kidolgozása jelentős mértékben az ő munkásságához köthető. Nemrégiben, a Csokonai-díj átvételekor nyilatkozta, visszaemlékezve a kezdetekre: „az, hogy egy intézményvezetőnek milyen a saját érdeklődési köre, az alapvetően meghatározza, hogy mit csinál, s mindez kihat az intézményre is. Ha én a fotóművészet vagy a kertművelés iránt érdeklődtem volna, akkor az feltehetően érzékelhető lett volna itt, az intézmény programjaiban. Tagadhatatlanul személyfüggő egy-egy ilyen intézménynek a vezetése. Mivel az én életem arról szólt, hogy gyerek és színház, minden, ami ebbe beletartozik, az megjelent itt... Kezdve azzal, hogy az előző munkahelyemen működtetett gyerekszínjátszó csoportot áthoztam, mert ez igazából csak annyiból állt, hogy a gyerekek nem oda jártak, hanem ide, vagyis a városnak egy másik végébe kellett villamosozniuk: a színjátszó csoport működött tovább.”

A személyi feltételek másik részét kezdetben e sorok írója „jelentette”. 1990 szeptemberében kerültem a Marczibányi térre, mint közművelődési csoportvezető. Akkor már évtizedes, kiterjedt gyermek- és diákszínjátszó csoportvezetői múlt állt mögöttem, több csoportot vezettem egyidejűleg. Többek között azért tehettem ezt, mert előző munkahelyemen, gödöllői népművelőként (is) belefért mindez a munkakörömbe a színjátszó és drámapedagógiai tárgyú nagyrendezvények, módszertani programokat szervezése, kiadványok szerkesztése és megjelenítése stb. mellett. Szakall Judittal is a gyermekszínjátszás kapcsán találkoztam: az Origo nevű, Szakall vezette csoport előadásán, a drámapedagógiai egyesület alakulásakor, majd a Gödöllőn megrendezett Országos Gyermekszínjátszó Fesztiválon.<sup>4</sup>

Az országos kitekintés, a szakmai háttér miatt szorosan a tárgyhoz tartozik, ezért említem: a gödöllői országos találkozóra azért volt szükség, mert az állam ilyen irányú munkára rendelt intézményei a rendszerváltás előtti években már többnyire képtelenek voltak azon programok megszervezésére, amelyek talán még értelmet adhattak volna létezésüknek. Így a színjátszás területén jobbára csak mint az államhatárolom, a szocialista rendszer kulturális területre delegált képviselője jelentek meg. A hagyományos pécsi gyermekszínjátszó fesztivál helyett azért került sor az országos felfutásos rendszerben lebonyolított és Gödöllőre „kifutó” rendezvényre, mert évek óta nem volt már országos találkozó, s azért, mert a hierarchia alján, beosztott népművelőként, de gyakorló csoportvezető-rendezőként ezt észrevettem. Hasonló volt a helyzet a diákszínjátszás terén is. A Népművelési Intézet nem volt hajlandó tudomást venni a csoportok igényeiről, miszerint nem két évente van szükség fesztiválokra, hiszen a csoportok a köztes években is dolgoznak, továbbá arról, hogy nem az ország azon településein kell színjátszó rendezvényeket tartani, ahol erre a minimális technikai feltételek sem biztosítottak. Ezért kerülhetett sor több országos találkozóra Gödöllőn, „nyugati pénzből”. Az akkoriban indult Soros Alapítvány adott – felismerve a szükségállapotot – a gödöllői találkozókhoz pénzt: annyit, amiből egy művelődési ház meg tudta rendezni hol a diákok (középiskolások), hol a gyermekek (általános iskolások) színjátszó fesztiválját, országos felfutó rendszerben.

A fenti programok szervezése mint szakmai múlt állt mögöttem – ezzel a gyakorlattal kerültem a II. kerületi művelődési központba, ahol két és fél évig dolgoztam, előbb fő-, majd „félállásban”, utóbb „külösként”.

<sup>3</sup> Interjú 2002 nyarán. Készítette Kaposi László.

<sup>4</sup> És később együtt dolgoztunk a veresegyházi gyermekszínjátszó táborban.



Az emberke tragédiája, Ficseri Gyermekstúdió, Nagymuzsaly – Szauder Erik felvétele

Az országos körképből csak látszólag hiányzik a drámapedagógia helyzete. Benne van, hiszen hazánkban a drámapedagógia története két évtizeden át, a 70-es és a 80-as években, összefonódott a gyermekszínházzal. Annyira, hogy sokan azonosnak tekintették a kettőt. (A drámapedagógiai képzések elvégzését azért vették örömmel az iskolai igazgatók, mert akkor már lesz, aki megrendezi az esedékes iskolai ünnepi műsort...) Erre okot adott az, hogy a drámapedagógiának csak a színházias irányultságú iskolája jutott el hozzánk, így a drámapedagógia a hétköznapi életben a gyermekszínház gyakorlatahoz kötődött, ünnepi megjelenéseiben pedig a gyermekszínház találkozókhoz, fesztiválokhoz. A drámapedagógia és a gyermekszínház kapcsolatában ki járt jobban, nem lehet tudni...

A 70-80-as években a közoktatás intézményrendszerével szemben a közművelődésiek valamelyest talán nyitottabbak voltak (talán kevésbé ellenőrzöttek lettek volna, vagy csak a *tűrt* tevékenységek köre volt itt szélesebb?), mindenesetre a gyermekszínház csoportok munkáját megújító dramatikus módszerek és azok gyakorlói, képviselői, tanítói itt sokkal inkább kaphattak teret, lehetőséget. A gyermekszínház mellett főként a közművelődési intézmények fenntartásában működő gyermek bábos csoportok munkájában és a dramatikus (továbbá a kultúrhistoriai, történelmi, manuális stb.) játszóházakban jelent meg mindannak egy-egy szelete, amit ma a dramatikus tevékenységek közé sorolunk.

Magyarázatot keresve arra, hogy a 70-es években, de később is, egészen a 90-es évek elejéig (nagyjából a rendszerváltásig) a drámapedagógiának miért csak egy szűkített metszete jelent meg hazánkban, a már említett intézményi-befogadói háttér mellett a közvetítő személyekre is gondolnunk kell: akiknek a közvetítésével információt kaphattunk a más országokban e téren végzett munkáról, azok szűrőként is működtek, azt hozták be, ami számukra fontos volt, illetve azt, amit behozhattak.

A közvetítő országok hatása is hasonló volt. A dráma terén a „tisza forrás” Anglia, de nem mindent tőlük hoztunk be, hanem példának okáért csehszlovák és német közvetítéssel is eljutottak hozzánk módszertani ismeretek. És feltehetőleg a későbbiekben is működött a „személyes érintettség”, a „mi ezt tartjuk fontosnak, támogatandónak, ezt tűrjük, ezt tiltjuk... stb.” elve is érvényesülhetett (ez bőven belefért az akkor még „létező” szocializmusba): a személyek hatása így is megjelenhetett. A 70-es évek végére tekintélyes méretűvé és kidolgozottságúvá váló angol drámapedagógiai módszertani irodalom és az arra épülő

alkalmazási tapasztalatok nem jelentek meg nálunk. Ezzel sikerült másfél-két évtizedes késést összeszednünk, amit a 90-es évek közepének „nagy menetelésével” is csak legfeljebb csökkenteni tudtunk...

A gazdáltság, elhanyagolt állapot, amit taglaltunk már a gyermekszínházi kapcsolatokban (s amiben nyilvánvaló szerepe volt annak, hogy a gyermekszínházi kapcsolatok is pénzrelé Úttörőszövetség fontossága és feltehetőleg a költségvetése is egyre inkább csökkent), nos, az jellemezte a drámapedagógiai helyzetét is a nyolcvanas évek második felében. Elfogytak a képzések, nem jelentek meg új módszertani anyagok – a szakmai távlatok hiánya szűrkítette a képet.

A hazai drámapedagógia fejlődésének jelentős lökést adott a Magyar Drámapedagógiai Társaság létrejötte. Meg kell jegyeznünk, mert témánk szempontjából fontos, hogy ennek létrehozói között ott volt Szakall Judit és én magam is – alapító vezetőségi tagja voltam ennek az első között létrejött civil szervezetnek. Az alakuló közgyűlés 1988 decemberében volt, a bejegyzés a következő év elején történt meg, a tevékenység csak ezután indulhatott. Mire az egyesület munkája a központtól távolabb is érzékelhetővé vált, addig el kellett telnie még pár esztendőnek, vagyis a megalakulását követő első években a társadalmi szervezet működésének hatása legfeljebb csak a szervezeti keretek oldaláról volt jelentős.

Ez idő alatt viszont nem csak létrejött, hanem *minőségileg-mennyiségileg egyaránt jelentős tevékenységet bontott ki a Budapesti Drámapedagógiai Központ*. Ezzel azt is állítjuk: abban, *hogy hol tart ma a magyar drámapedagógia, nagy szerepe volt (és van) a II. kerületi intézménynek*. Míg a szervezeti élet és a hatóságok felé történő képviselői terén a civil szervezetként létrejött Magyar Drámapedagógiai Társaság tett meg fontos lépéseket, addig a Marczibányi téren (néhány kiragadott példát említünk csak) rendezvényeket, fesztiválokat, táborokat, hazai alaptanfolyamokat, külföldi előadók vezetésével képzéseket, később mesterkurzusokat szerveztek, módszertani kiadványokat fordítottak, írtak, jelentettek meg, továbbá forgalmazták is azokat.

Mindehhez adott volt egy építészeti és technikai újnak, korszerűnek nem, szépnek végképp nem mondható intézmény: határozottan csúnya színházterem, ami a nagytermes szemlélet idején készült (és ott maradt a működtetők nyakán), színpadi-színházi adottságait tekintve akkoriban alig jobb egy nagyobb mozinál, egy kamaraterem, közepén két, minden irányból megkerülhetetlen, csak statikailag funkcionális oszloppal és több olyan kisebb terem, ami önmagában nyilván nem tenné vonzóvá az intézményt a dramatikusság tevékenység művelői számára. Ez az infrastrukturális feltételrendszer állt rendelkezésre a 90-es évek elején – akkor még úgy tűnt – a lehető legteljesebben *változtathatatlanul*.<sup>5</sup>

Fontos az is, hogy ez az intézmény mindenek felett kerületi művelődési központ – erre kapja a költségvetését, a bevételeit is jobbára a kerületi célokra kell felhasználnia. És ne feledjük, ezt a területi ellátó funkciót a „Marczi” minden esetben, mégpedig kiválóan megfelelően betölti, s csak ezen felül lehet, példának okáért budapesti drámapedagógiai központ. És érdekes: az „alaptevékenységen” felül „belefért” rengeteg program – nem is áll üresen a színházterem, még a délelőtti és a koradélutáni órákban sem. És mivel működtetik, hát itt folyamatosan van valami. És valaki.

A fentiekben vázlatosan megrajzolt országos szakmai háttérrel, a felskiccelt szűkebb környezettel, a szakmai vezetők személyében jelzett személyi feltételek közepette a művelődési központ életében egyre jelentősebbé vált a fiatalok színházi kapcsolata és a drámapedagógia. Apró lépések, araszolgatás az első években, majd hirtelen jelentős változás: átfogó program, nagyobb mennyiségi mutatók. A mellékletben található táblázatból kitűnik, hogy 1989-ben csak és kizárólag a gyermekszínházi kapcsolatokra korlátozódott a programok bővülése: míg az előző években a vizsgált szakterületeken jóformán semmi említésre méltó nem történt, ebben az esztendőben új csoport indult a házban, bemutatót tartott a hamar őshonossá vált társaság, az Origo Színpad, ennek egyik előadását itthon és külföldön egyaránt láthatták nézők. A Felhőtlen c. produkciót még a televízió is bemutatta. Volt egy belső képzési célokat szolgáló tábor, és első ízben került megrendezésre egy színházi találkozó, mégpedig Szín-Folt<sup>6</sup> néven. 1990-ben már jelentkezett néhány új, az intézmény által addig nem művelt tevékenységi forma. Elindult egy drámapedagógiai tanfolyam, az intézmény gyermekszínházi kapcsolatok szervezést, helyileg Veresegyházon. Közben a magyar gyermekszínházi kapcsolatok egyik nagy sikere külföldön: a lingeni világtalálkozón rendkívül jó visszhangja volt az Origo előadásának (Felhőtlen, r.: Szakall Judit).<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Csak a 90-es évek második felében történt jelentősebb műszaki fejlesztés az intézményben – ezen belül a színházterem 1997-es felújítása a legfontosabb.

<sup>6</sup> Ezt az elnevezést a Magyar Művelődési Intézet a későbbiekben „átvette” a színházi kapcsolatokkal foglalkozó hírlevele számára.

<sup>7</sup> Sikerekre jellemző, hogy meghívást kaptak (még) a genfi ENSZ központba is.

Ahol a táblázat kezd megtelni, bár ez még nem a „csúcsra járatás” éve, az az 1991-es esztendő. A nagy újítások éve volt: sok olyan program vette kezdetét ekkor, amely azóta „hagyományra nemesült”, s köztük van olyan is, amely már a „történet része”. „Rendszerváltás” a drámapedagógiában: olyan tevékenységek indultak el, amelyek túlléptek az addigiakon. Ezek nem csak az intézményi múlthoz képest hoztak újat – országosan is jelentősek voltak. 1991-ben fontos képzéseket indított a Marczibányi tér, mégpedig olyanokat, amelyek a szakmai térkép fehér foltjait vették célba: nemzetközi téren is ismert és elismert angol drámaprofesszor vezette kurzus, drámapedagógiai tanfolyam, (rég nem volt) gyermekszínház rendezői képzés jött létre. Forgatókönyv-pályázatot írt ki az intézmény gyermekszínházaknak szóló, általuk játszható darabok írására.<sup>8</sup>

1991-ben országos szervezésűvé vált az intézmény gyermekszínház tábora. A helyszín évről évre változott, ebben az esztendőben a főti gyermekváros volt (mint az alábbiakból kiderül, több programnak is a gyermekvárosban bérelt helyet a művelődési központ). A II. kerületi intézmény 1991-ben társrendezője volt a diákszínház országos táborának is (a helyszín ismételt Fót). Új civil szervezet volt a partner, nevezetesen az ebben az évben megalakult Országos Diákszínház Egyesület, amely a Marczibányi tér alkalmazottját, e sorok íróját választotta elnökévé. Ez a „személyi összefonódás” lehetővé tette, hogy az infrastrukturális háttér, pénz és apparátus nélkül létrejött társadalmi szervezet programjainak egy része a Marczibányi térre kerülhessen: az intézmény adta azok megszervezéséhez és kiszerezéséhez a háttér, pontosabban annak egy részét, a többi az Almássy téri Művelődési Központ és a Ferencvárosi Művelődési Központ Kosztolányi Művelődési Háza, Breyer Zoltán és Illés Klári tevékenységének köszönhetően. A táborban jelentős, a következő évek országos fesztiváljain díjak sorát begyűjtő előadások előkészületei történtek meg; az akkori táborozók közül többet is ma a színházi élet jelentős (nek tartott) alkotói közé sorolnak.

A budapesti gyermekszínház találkozón nagyon sok csoport volt. Ennek a programnak a gazdájaként határon kívüli magyar csoportokat is meghívott a II. kerületi intézmény, így létrejöhettek egy akkor még különlegesnek számító találkozás, amikor nem csak a „belüli” magyarok találkoztak és ismerkedtek a „kívüliekkel”, hanem a pl. a kárpátaljaiak a vajdaságiakkal...<sup>9</sup>

A fentiekén kívül is volt még „első alkalom” ebben az esztendőben: azóta is évente ismétlődik a drámapedagógiai hétvége. Ez a rendezvény pár év alatt a művészettel történő nevelés e területén a legnagyobb magyarországi módszertani programmá nőtte ki magát.

Az év legjelentősebb eseményének mégsem az említettek számíthatnak. *Ma már egyre tisztábban látható, hogy a hazai drámapedagógia történetében új fejezetet nyitott az 1991 nyarán Fóton megtartott, a Marczibányi Téri Művelődési Központ által szervezett továbbképzés.* Ennek vezetője David Davis, a birminghami egyetem drámatanára volt, aki érzékletes és átfogó képet adott a drámának Angliában már több mint két évtizede virágzó válfajáról, a tanítási drámáról (angol elnevezéseit sorolva: drama in education, DIE, educational drama). A kurzuson részt vett jóformán a teljes hazai „élgárda”. A sok új szakmai információ hatása tagadhatatlanul erős volt, s két alapvetően különböző reakciót váltott ki: a csak hosszú évek alatt feloldódó, kezdetben teljesnek mondható elzárkózás volt a résztvevők egyik csoportjának reakciója, s mintha részben (de szerencsére nem teljesen) generációs kérdéssé is vált volna, főként az idősebbektől hallhattuk: „ez angol út, mi a magyar úton járunk”. A résztvevők másik csoportja lázas tanulásba kezdett.

Pontosabban akkor kezdhettek, amikor ennek a tanuláshoz a feltételei sokunk számára megadottak. Még az angol nyelvű szakirodalom sem állt rendelkezésünkre, nemhogy annak magyar fordítása. Amint az első probléma elhárult, jelentkezett az újabb: a drámapedagógia két évtizedes magyarországi története során még a szaknyelv sem született meg. Nem volt magyar terminológia, amire át lehetett volna ültetni az angolok bőséges tudását, tapasztalatát. És amint ez is megszületett, akkor nem volt hazai tanár, aki oktatni tudta volna a tanítási drámát. A terminológia megalkotása, a szakirodalom fordíttatása, kiadása, egy szűkebb kör gyors kiképzése a tanításra, illetve a későbbi multiplikátori feladatokra, rendezvények szervezése, ahol a dráma ezen – itthon még nagyon is újnak számító – válfaja működés közben felmutatható. Nos, ennek a tanulási-tapasztalási-kipróbálási-adaptálási folyamatnak az irányításában jelentős szerepe

<sup>8</sup> Később ez a pályázat adja majd a Színházi Füzetek című szakkönyv-sorozat első kötetét.

<sup>9</sup> Szakall Judit nyilatkozta a már említett interjúban: „...először hívtunk meg határon kívüli magyar gyermekszínház csoportokat, ha jól emlékszem öt régióból jöttek gyerekek. Döbbenetes volt. Annyira szegények voltak például a kárpátaljai gyerekek, hogy a villamost nem tudták kifizetni, a Nyugatból úgy jöttek gyalog ide a fesztiválra. Ez volt az első alkalom, hogy határon túli magyar gyerekek más határon túli magyarokkal találkozhattak. Nem csak a budapesti csoportokkal, hanem pl. a kárpátaljaiak a felvidékiekkel... Ez a rendszerváltás környékén volt, s döbbenetes élmény volt a résztvevő budapesti csoportoknak: a budapesti gyerekek nem tudták, hogy mit jelent felvidéki vagy kárpátaljai gyereknek lenni... Már akkor látszott az egyes régiók szegénységi szintje... Ez volt az első ilyen rendezvény – fontos áttörés volt a 'demokrácia hajnalán'...”

volt az 1991 végén megalakult Kerekasztal Színházi Nevelési Központnak<sup>10</sup>, az első olyan hazai munkaközösségnek, amely a drama in education (DIE) elméletére épülő színházi nevelési gyakorlat adaptálását, honosítását vállalta fel (theatre in education, TIE, ez a betűszó szakmai körökben ma már közismert). A fentiekben már említett formában jelentkezett ismét a „személyi összefonódás”, ezzel az együttműködés a Marczibányi tériekkel. A II. kerületi intézmény és a Kerekasztal kapcsolatára az egymást erősítő együttműködés volt jellemző kezdettől fogva: szakmai oldalról a Kerekasztalé volt a vezető szerep, míg szervezési oldalról a tevékenység generálását gyakran egyedül, amikor éppen nem, akkor is „főszereplőként” a Marczibányi téri intézmény végezte.



Kis kalapban kicsi ész, Abakusz Gyermekszínház Kör, Debrecen – Szauder Erik felvétele

A következő években az igények felkeltését és a felkeltett igények kielégítését egyaránt szolgáló tevékenységek sora jelent meg a Marczibányin. Hogy mikor melyikből volt több, az évről évre változott – a mellékletben szereplő táblázat szerint mintha a páratlan évek az újítások, a bővülés, a terjeszkedés éveit lettek volna, a páros esztendőknél pedig az előző évben kitalált és elindított programok letisztult, finomított, bővített változatban történő üzemeltetése történt volna.

A Marczibányi Téri Művelődési Központban létrejött budapesti műhely következő nagy éve az 1993-as volt: miközben tovább futott minden addigi jelentősebb rendezvény (országos gyermekszínház találkozó, drámapedagógiai hétvége, tanfolyamok drámapedagógusoknak és gyermekszínház rendezőknek, gyermekszínház táborkok, alap- és posztgraduális képzés jeles angol drámatanár vezetésével), az intézmény egy év alatt megjelentette a *Színházi füzetek című könyvsorozat első öt kötetét*. A magyar drámapedagógiai és gyermekszínház szakirodalom terén jelentős eredmények fűződnek az ekkor indult, máig tartó kiadói és forgalmazói tevékenységhez. A sorozatban megtalálhatók az angol szakirodalom legfontosabb műveinek magyar fordításai, valamint fontos hazai kiadványok is. Ebben az esztendőben került kiadásra a Bolondos királyság, királyi bolondság, a Dramaturgiai olvasókönyv, A tanítási dráma elmélete, a Drámajátékok és a Játékkönyv c. kiadvány.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> A munkát 1991 végén kezdtük, míg a társulatot fenntartó egyesület jogilag 1992 januárjában jött létre.

<sup>11</sup> Ezen kiadványok sorozatszerkesztője voltam, némelyik kötetnek szerkesztője is.

Ebben az esztendőben kiterjedt formában jelent meg a Kerekasztal TIE-társulatának munkája a Marczibányi téren: tanítási napokon több alkalommal volt látható itt a Fehérlófia című foglalkozás<sup>12</sup>, hétvégén a Játszószínház programsorozata nyújtott kínálatot a színházi nevelés iránt érdeklődőknek, és sor került ilyen típusú nyári táborra is.

Az ebben az esztendőben szakmástitott drámajáték-vezetői vizsgára<sup>13</sup> első alkalommal a Marczibányi téri intézmény szervezett képzést: a tanfolyam vezetőjeként a vizsgát – ez ma már szimbolikusnak is mondható, de akkor feltehetőleg gyakorlati oka volt – Gödöllőre, a Kerekasztal székhelyére vittem ki.

Ez évben indult, Németh Katalin ötlete alapján, a Nyitott ajtó komplex fejlesztő foglalkozássorozat fogyatékos gyerekeknek és fiataloknak, aminek Juszcák Zsuzsa lett a gazdája, és említsük meg, hogy a Marczibányi tér adott helyet az 1993-as év végén az Ahogyan című konferenciának<sup>14</sup>, amely a magyarországi személyközi kommunikációról szólt.<sup>15</sup>

1994-ben az előző évihez hasonló jellegű rendezvényekre került sor, csak talán magasabb szinten. A szakma nagy nevei a vendégtanárok: Gavin Bolton tart kurzust a tanítási drámáról, míg a Marczibányin a Kerekasztal szervezésében lezajló, a színházi nevelésről szóló képzésnek Geoff Gillham a vezetője. Újabb jelentős, azóta is népszerű drámás kiadvány jelenik meg a Színházi füzetek c. sorozatban: Jonothan Neelands Dráma a tanulás szolgálatában c. munkája. És végül: ebben az esztendőben az Origo csoport nyeri Csurgón az országos diákszínház fesztivál fődíját<sup>16</sup> (ugyanitt két évvel korábban a Kerekasztal volt a fődíjas<sup>17</sup>).

1995-től apránként, halmozódva, de végül is nagy mértékben változtak a drámával kapcsolatos feltételek (változott a társadalmi háttér), s közben változások álltak be a Marczibányi téren a személyi feltételekben is – mindez együtt jelentősen hatott a Budapesti Drámapedagógiai Központ működésére.

A drámapedagógia helyzetét szabályozó jogi dokumentumok sorozata jelent meg. Ezek közül egyre, a „szakmástitásra” már utaltam. Az alábbiakban megemlítek néhány fontosabbat a területre vonatkozó jogszabályok közül:

- 1993-ban bekerül az Országos Szakmai Jegyzékbe a drámajáték-vezetés – az évek során kb. 1100 fő vizsgázott is, annak ellenére, hogy egy év elteltével indoklás és szakmai szempontok nélkül törölték a képzések jegyzékéből a drámajáték-vezetést. (Ennek a vizsgának, bár jogilag nincs jelentősége, továbbra is „presztízse” van a szakmában.)
- 1995: A dráma bekerül a Nemzeti alaptantervbe (tánc és dráma részműveltségi terület). A NAT megjelenését követő pedagógus továbbképzési „dömping” során 1000 fő feletti létszámban tanulnak a hazai pedagógusok drámát.
- A dráma bekerül választható specializációként a közművelődési szakemberek képzésébe.
- 1998: Megjelenik az alapfokú művészeti iskolák színjáték tagozatának tantervi programja és követelményrendszere – itt az alapfok hat évfolyamán a drámajáték a főtárgy.<sup>18</sup>
- 1998 végén rendelet szabályozza a pedagógusok továbbképzését – ennek megjelenése után, főként a következő esztendőben több tucatnyi drámapedagógiai tárgyú képzést akkreditáltak különböző intézmények és szervezetek országszerte.
- 1998: A drámapedagógiai bekerül a felsőoktatásba: másoddiplomás (szakirányú tovább-) képzésként szerzhető drámapedagógus oklevél. Ezt a képzést a következő években több hazai felsőoktatási intézmény indítja.

<sup>12</sup> Az első magyarországi színházi nevelési program, amely nem csak a kísérleti szakaszig jutott el: a Kerekasztal társulata 200 alkalommal játszotta.

<sup>13</sup> Kb. egy esztendeig tartott az az állapot, amikor képzéseink a szakmai jegyzék részét jelentették. Aztán ostoba, diktatórikus és bürokratikus döntéssel a megkérdésünk és magyarázat nélkül lehetett megszüntetni (törölni a képzések jegyzékéből) ezt a kurzust.

<sup>14</sup> A konferencia koordinátora Gabnai Katalin volt.

<sup>15</sup> Erről a következő esztendőben jelent meg Lipták Ildikó szerkesztésében az előadásokat tartalmazó kiadvány Ahogyan/1. címmel.

<sup>16</sup> A Várnász rendezője Schilling Árpád volt.

<sup>17</sup> Tankred Dorst Merlin avagy a pusztai ország című kötetét kiindulópontként használta a Kerekasztal társulata, amelynek ez volt a legtöbb fesztiválsikert hozó produkciója.

<sup>18</sup> Színművészet-bábművészet – az alapfokú művészeti oktatás követelményei és tantervi programja. Az alapfokú művészeti iskolák új tagozatának tevékenységét szabályozó dokumentum létrehozásában alkotó szerkesztőként és a főtárgy tantervének egyik szerzőjeként vettem részt.

- 2000: A kerettantervben modultárgy a tánc és dráma, önálló óraszámot kap az általános iskolák 5-6. és a gimnáziumok 9-10. évfolyamán.<sup>19</sup>
- 2001: A kétszintű érettségiről szóló kormányhatározatba bekerül a dráma érettségi alap- és emeltszintű követelményeinek rendszere.
- 2002: Elkészül a dráma érettségi részletes követelménye – társadalmi vitára kerül...<sup>20</sup>

A személyi feltételek változása kapcsán említjük, hogy 1994-ben Szakall Juditot választják meg a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnökének<sup>21</sup>. 1995-ben a Marczibányi tér alkalmazottja lesz Juszcsák Zsuzsa, aki a maga csendes módján átveszi a terület összes programjának szervezését, és munkájával a szervezésben új minőséget mutat fel. 1997-ben a Marczibányi térre költözik a Kerekasztalból kivált színész-drámatanár csapat és önálló működésbe kezd Káva Színházi Nevelési Csoport<sup>22</sup> néven. Ezzel az intézmény hétköznapijainak szerves részévé vált a színházi nevelés: a Kerekasztal így is gyakran játszott itt (ezt teszi a továbbiakban is), és most még egy társulat tevékenysége jelenik meg.<sup>23</sup> A drámapedagógia és a színházi nevelés lassacskán kitölti az intézmény hétköznapijaiból a délelőtti órát.

A későbbiekben az intézmény működését érdekes módon – egyben a magyar szokásoktól eltérően – nem a szinten tartás jellemzi: ha kisebb lépésekkel is, mint az a kezdeteknél történt, de a fejlődés tekinthető jellemzőnek, mennyiségi és minőségi téren egyaránt. Az ismétlődő, évről évre megrendezett programok, a tevékenység gerince már rég kialakult, maguk a rendezvények „bejáratódtak”, vagyis társadalmilag elfogadottá, ezzel együtt finanszírozhatóvá váltak, kialakult az igény ezekre a programokra, és megteremtődött a szervezési gyakorlat is, ami – nem utolsó szempont – az intézményen belüli helyzetüket is jobbra tette. A fentiek miatt jut idő és energia a kisebb, de nagyon fontos változtatásokra, időnként pedig új programokra is. Az utóbbiak közül talán a legjelentősebb a Gyermekszínházak Háza program elindulása, ami egy újabb „intézmény nélküli intézmény”<sup>24</sup> a Marczibányin: a gyerekeknek, fiataloknak, illetve a nekik játszó színházaknak szervezett rendezvényeivel fejt ki nagy jelentőségű és a közsínházak számára is mintáértékű, egyben erős kihívást jelentő tevékenységet.

A Gyermekszínházi Szemle, amelyet 2001-ben rendezett meg először a művelődési központ, a Gyermekszínházak Háza programsorozat talán legkiemelkedőbb állomása. A szemle a színház méltatlanul mostohán kezelt ágára, a gyerekeknek szóló előadásokra tereli a figyelmet oly módon, hogy a színházzal, színházi neveléssel foglalkozó szakemberek előzetes válogatása alapján hívják meg az előadásokat. A kamara jellegű, nívós, utaztatható produkciókat eszékbe gyűjtve kiejánlják – többek között a közművelődési szakembereknek –, így színvonalas, igényes előadások kerülhetnek színházaktól elzárt, ellátatlan területekre is. A 2001-ben megrendezett szemlére 14, 2003-ban 18 előadást hívtak meg.<sup>25</sup> A megrendezett szemlék sikere egyértelművé tette, hogy szükség van egy állandó bemutató helyre, ahol az ország gyermekeknek szóló színházi produktumai közül a legjobbak rendszeresen megtekinthetők.

A hivatásos gyermekszínházi előadások mellett a Marczibányi Téri Művelődési Központ kiemelten figyel az amatőr gyermekszínházi csoportok munkájára. A Magyar Drámapedagógiai Társaság 2005 tavaszán tizennegyedik alkalommal hirdette meg az Országos Weöres Sándor Gyermekszínházi Fesztivált, melynek fővárosi elődöntőit és döntőjét most is a művelődési központ rendezte meg. A hagyományos programon évente hatvan-hetven, általános iskolás korú gyerekekből álló, gyermekszínházi csoport mutatja be színpadi előadásait.

Másfél évtized után a Marczibányi téren van a magyar drámapedagógia központja – itt kapott helyet és életteret a Magyar Drámapedagógiai Társaság titkársága. A legfontosabb rendezvények vagy itt történnek, vagy innen szervezik azokat... Naponta van egy vagy két színházi nevelési program. Az ország különböző távoli településeiről vándorolnak ide gyerekek és felnőttek játszani és tanulni...

Minden jel arra utal, hogy ez a tevékenység itt továbbra is *helyén van*. Úgy legyen!

<sup>19</sup> A tantervet kidolgozó munkacsoport vezetője voltam. Közreműködött Szauder Erik és Uray Péter.

<sup>20</sup> A Kaposi József vezette munkacsoportban Kereszturi Józseffel, Keserő Imrével és Szauder Erikkel dolgoztam együtt a kormányhatározatban megjelentek és a részletes program megírásán.

<sup>21</sup> Szakall Judit ezt a pozíciót 1994-től egészen 2002-ig töltötte be.

<sup>22</sup> Később a Káva Kulturális Műhely elnevezést használják.

<sup>23</sup> 2000-ben, amikor a Kerekasztal az ellehetetlenülő körülmények miatt feladja gödöllői bázisát, akkor a TIE szerepe még tovább erősödik a Marczibányi tér programjában.

<sup>24</sup> Vagyis egy intézmény méretű projektről van itt szó.

<sup>25</sup> Amíg a tanulmány kiadásra várt, a mennyiségi fejlődés folytatódott: a 2005-ös szemlére meghívott előadások száma tizenkilenc.

év	GYERMEKSZÍNJÁTSZÁS	KÉPZÉSEK, MŰHELYEK	KONFERENCIÁK, RENDEZVÉNYEK, PROGRAMOK	DRÁMAFOGLALKOZÁS, JÁTSZÓSZÍNHÁZ	MÓDSZERTANI ANYAGOK, KÖNYVKIADÁS
1988	Az <b>Origo Színpad</b> Felhőtlen c. előadása		Gyermekszínházi bérletsorozat <b>összel és tavasszal</b> (1988-tól folyamatosan minden évben)		
1989	Az Origo vendégszereplése a CSEMADOK fesztiválján, Dunaszerdahelyen. A televízió bemutatja a Felhőtlen c. előadást.  Megalakul a <b>Kaktusz Színjátszó Csoport</b> , viselkedési és beilleszkedési nehézségekkel küzdő gyerekek részére. A csoport vezetője: Juscák Zsuzsa  Nyári színjátszó tábor Pilismaróton				
1990	<b>SZIN-FOLT</b> fővárosi színjátszó csoportok találkozója (52 csoport)  <b>I. Gyermekszínházi Világfesztivál</b> , Lingen. Az Origo Színpad kiemelt elismerésben részesül.  <b>Gyermekszínházi tábor Veresegyháza</b> Táborvezető: Kaposi László	<b>Drámapedagógiai tanfolyam.</b> A képzés vezetői: Kaposi László és Szakall Judit			
1991	Az <b>I. Weöres Sándor Gyermekszínházi Találkozó</b> – határon túl élő csoportok találkoztak magyar gyerekekkel; 30 vendégcsoport érkezett Kárpátaljáról, Felvidékről és Erdélyből  <b>I. Országos Gyermekszínházi Tábor – Fót</b> Táborvezető: Kaposi László <b>Országos Diákszínházi Tábor, Fót</b> Táborvezető: Kaposi László	<b>David Davis (Anglia) egyhetes nyári kurzusa Fót</b> A résztvevők száma: 32 fő	<b>Az első drámapedagógiai szakmai hétvége</b>		<b>Színházi játékok gyerekeknek c. pályázat.</b> Forgatókönyv-pályázat 6-14 éves gyerekek számára írt műveknek (50 pályamű érkezett) Zsűri: Keleti István, Baranyai Gizella, Nánay István
1992	<b>I. Országos Weöres Sándor Gyermekszínházi Találkozó</b> megyei és fővárosi helyszínekkel  II. Országos Gyermekszínházi Tábor, Nagykovácsi. Táborvezető: Szakall Judit	<b>Drámapedagógiai tanfolyam</b>  <b>Gyermekszínházi rendezői tanfolyam</b>  A MTMK és a Kecskeméti Ifjúsági Otthon szervezésében <b>Angliába utazik tanulmányútra 12</b>		Megalakul a <b>Kerekasztal Színházi Nevelési Központ</b> (Gödöllő). Művészeti vezető: Kaposi László <b>Fehérlófia (Sárkányok ellen)</b>	

év	GYERMEKSZÍNJÁTSZÁS	KÉPZÉSEK, MŰHELYEK	KONFERENCIÁK, RENDEZVÉNYEK, PROGRAMOK	DRÁMAFOGLALKOZÁS, JÁTSZÓSZÍNHÁZ	MÓDSZERTANI ANYAGOK, KÖNYVKIADÁS
		<b>magyar drámapedagógus</b>			
1993	<p><b>II. Országos Weöres Sándor Gyermekszínház Találkozó</b> megyei és fővárosi helyszínekkel</p> <p>III. Országos Gyermekszínház Tábor Bakonyszlopon Táborvezető: Szakall Judit</p> <p><b>Erdman: Mandátum.</b> Az Origo Diákszínpad előadása. Rendező: Szakall Judit</p>	<p><b>120 órás drámapedagógiai tanfolyam</b> Képzésvezető: Kaposi László Vizsgát tett: 11 fő</p> <p><b>Bevezetés a drámapedagógiába. Eileen Pennington alap- és posztgraduális képzése</b> A képzésen 25 fő vett részt.</p> <p>Drámapedagógusok és gyermekszínház rendezők tábora Gödöllőn</p>	<p>Nyitott Ajtó program alapításának éve – komplex fejlesztő foglalkozássorozat fogyatékos gyermekeknek és fiataloknak Programvezető: <b>Juszcák Zsuzsa</b></p> <p><b>Színház–Dráma–Nevelés</b></p>	<p><b>A Kerekasztal Játsszínháza</b> – drámajátsszókör 9-14 éves fiataloknak, kéthetente. Foglalkozásvezető: Lipták Ildikó. Közreműködnek a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ tagjai</p> <p><b>A Kerekasztal</b> egyhetes tábora a Buda- gyöngye Közösségi Házban</p> <p><b>Kerekasztal:</b> <b>Máeldun csodálatos utazása</b> Fehérlófia <b>Játsszínház</b></p>	<p>Gabnai Katalin: <b>Drámajátékok</b></p> <p>Duró-Nánay: <b>Dramaturgiai olvasókönyv</b></p> <p><b>Bolondos királyság, királyi bolondság</b></p> <p>Kaposi L.: <b>Játékkönyv</b></p> <p>G. Bolton: <b>A tanítási dráma elmélete</b></p>
1994	<p><b>III. Országos Weöres Sándor Gyermekszínház Találkozó</b> megyei és fővárosi helyszínekkel</p> <p><b>García Lorca: Várnász,</b> az Origo Diákszínpad előadása. Rendező: Schilling Árpád Bogáncs – a színház csoport alakulása <b>Csoportvezető: Szakall Judit</b></p> <p>Országos Gyermekszínház Tábor Bánvölgyén. Táborvezető: Szakall Judit</p>	<p><b>120 órás drámapedagógiai tanfolyam</b> Képzésvezető: Kaposi László. Vizsgát tett: 38 fő</p> <p><b>Mesterkurzus: Gavin Bolton (Anglia)</b> A képzésen 25 fő vett részt.</p> <p><b>TIE – színészképzés Geoff Gillham (Anglia), a Kerekasztal szervezésében</b> A képzésen 15 fő vett részt.</p>	<p><b>Színház–Dráma–Nevelés</b> drámapedagógiai hétvége hazai és külföldi előadók módszertani bemutatóival</p>	<p><b>Kerekasztal:</b> <b>Már megint...</b> Máeldun csodálatos utazása Játsszínház Fehérlófia <b>Játsszínház</b></p>	<p>J. Neelands: <b>Dráma a tanulás szolgálatában</b></p>
1995	<p><b>IV. Országos Weöres Sándor Gyermekszínház Találkozó</b> megyei és fővárosi helyszínekkel</p> <p>Országos Gyermekszínház Tábor Bánvölgyén. Táborvezető: Szakall Judit</p>	<p><b>PÁHOLY</b> – szakmai műhely drámapedagógusoknak havonta Szakmai irányítók: Kaposi László, Szauder Erik Házigazda: Lipták Ildikó és Takács Gábor</p> <p><b>Nap-közi – alternatív pedagógusképző műhely</b> Programvezető: Juszcák Zsuzsa</p> <p><b>120 órás drámapedagógiai tanfolyam.</b> Képzésvezető: Kaposi</p>	<p><b>Színház–Dráma–Nevelés</b> drámapedagógiai hétvége hazai és külföldi előadók módszertani bemutatóival</p>	<p><b>Kerekasztal:</b> <b>Prométheusz</b> <b>Keresztesháború</b> <b>Mostan leszen születendő</b> Már megint ... Máeldun csodálatos utazása <b>Játsszínház</b></p> <p><b>Eszterlánc</b></p>	<p><b>Drámapedagógiai olvasókönyv</b> Kaposi L.</p> <p><b>Színház és dráma a tanításban</b> Kaposi L:</p>

év	GYERMEKSZÍNJÁTSZÁS	KÉPZÉSEK, MŰHELYEK	KONFERENCIÁK, RENDEZVÉNYEK, PROGRAMOK	DRÁMAFOGLALKOZÁS, JÁTSZÓSZÍNHÁZ	MÓDSZERTANI ANYAGOK, KÖNYVKIADÁS
		László. Vizsgát tett: 37 fő			
1996	<b>V. Országos Weöres Sándor Gyermekszínházi Találkozó</b> megyei és fővárosi helyszínekkel  Országos Gyermekszínházi Tábor Bánvölgyén. Táborvezető: Szakall Judit	<b>280 órás drámajáték-vezetői képzés az ELTE-vel közösen</b> Képzésvezető: Gabnai Katalin. Vizsgát tett: 23 fő  <b>120 órás drámapedagógiai tanfolyam</b> Képzésvezető: Kaposi László. Vizsgát tett: 58 fő  <b>Gyermekszínházi rendezői tanfolyam</b> Képzésvezető: Fodor Mihály. Vizsgát tett: 18 fő  <b>PÁHOLY – szakmai műhely drámapedagógusoknak</b>	<b>Színház–Dráma–Nevelés</b>	<b>Kerekasztal:</b> <b>Prométheusz</b> <b>Edmund és Edgar</b> Keresztsháború Már megint ... <b>Játszószínház</b>  <b>Megalakul a Káva Színházi Nevelési Csoport:</b> Eszterlanc	
1997	<b>VI. Országos Weöres Sándor Gyermekszínházi Találkozó</b> megyei és fővárosi helyszínekkel  Országos Gyermekszínházi Tábor Bánvölgyén. Táborvezető: Szakall Judit	<b>120 órás drámapedagógiai tanfolyam</b> Képzésvezető: Kaposi László. Vizsgát tett: 71 fő  <b>Gyermekszínházi rendezői ismeretek</b> Képzésvezető: Gabnai Katalin. Vizsgát tett: 22 fő  <b>PÁHOLY – szakmai műhely drámapedagógusoknak</b>	<b>Alternatív Gyermekszínházak Háza</b> 21 gyermekszínházi előadás  <b>Színház–Dráma–Nevelés</b>  <b>IDEA – A Drámapedagógiai és Színházi Szervezetek Világszövetségének közgyűlése</b>  <b>TANTERVBÖRZE</b> a NAT tánc és dráma műveltségi területéhez kapcsolódóan	<b>A Marczibányi térre költözik a Káva Színházi Nevelési Csoport</b> Vezető: Takács Gábor Eszterlanc <b>Vaskor</b> <b>József és testvérei</b>  <b>Kerekasztal:</b> <b>Lear király</b> <b>Szomorú királyfi</b> Edmund és Edgar Prométheusz Keresztsháború Mostan léssen születendő Már megint ... Máeldun csodálatos utazása <b>Játszószínház</b>	
1998	<b>VII. Országos Weöres Sándor Gyermekszínházi Találkozó</b> megyei és fővárosi helyszínekkel  Országos Gyermekszínházi Tábor Velencén. Táborvezető: Szakall Judit	<b>120 órás drámapedagógiai tanfolyam</b> Képzésvezető: Kaposi László. Vizsgát tett: 33 fő  <b>PÁHOLY – szakmai műhely</b>	<b>Játék–Próba–Előadás színházi hétvége</b>  <b>Színház–Dráma–Nevelés</b>	<b>Káva Kulturális Műhely:</b> <b>Nagyvárosi mese</b> <b>Csodálatos macska</b> József és testvérei Vaskor Eszterlanc	

év	GYERMEKSZÍNJÁTSZÁS	KÉPZÉSEK, MŰHELYEK	KONFERENCIÁK, RENDEZVÉNYEK, PROGRAMOK	DRÁMAFOGLALKOZÁS, JÁTSZÓSZÍNHÁZ	MÓDSZERTANI ANYAGOK, KÖNYVKIADÁS
		<b>drámapedagógusoknak</b>		<b>Kerekasztal:</b> <b>Már megint...</b> Prométheusz <b>Játszósínház</b>	
1999	<b>VIII. Országos Weöres Sándor Gyermekszínház Találkozó</b> megyei és fővárosi helyszínekkel  Országos Gyermekszínház Tábor Balatonfenyvesen. Táborvezető: Szakall Judit	<b>SZÍNPAD</b> – műhely gyermekszínház rendezőknek Házigazda: Kis Tibor  <b>120 órás drámapedagógiai tanfolyam</b> Képzésvezető: Kaposi László. Vizsgát tett: 86 fő  <b>PÁHOLY</b> – szakmai műhely drámapedagógusoknak	<b>Színház–Dráma–Nevelés</b>	<b>Káva Kulturális Műhely:</b> <b>Betépve</b> Nagyvárosi mese Csodálatos macska József és testvérei Eszterlánc Vaskor  <b>Kerekasztal:</b> <b>Édesapám, édesapám...</b> <b>A nyugati világ bajnoka</b> <b>Rómeó és Júlia</b> Már megint... Prométheusz <b>Játszósínház</b>	
2000	<b>Konferencia a gyermekszínházról</b>  <b>A VIII. Országos Weöres Sándor Gyermekszínház Fesztivál gálaműsora</b>  <b>IX. Országos Weöres Sándor Gyermekszínház Találkozó</b> megyei és fővárosi helyszínekkel  Országos Gyermekszínház Tábor Balatonfenyvesen. Táborvezető: Szakall Judit	<b>120 órás drámapedagógiai tanfolyam</b> Képzésvezető: Kaposi László. Vizsgát tett: 65 fő  <b>PÁHOLY</b> – szakmai műhely drámapedagógusoknak  <b>E. Pennington (Anglia) kurzusa</b> A drámának az oktatási gyakorlatra kidolgozott modellje: a SZAKÉRTŐI JÁTÉK) A kurzuson részt vett: 21 fő	<b>Gyermekszínházak Háza című programsorozat</b>  <b>A Színházi Nevelés Hete</b> <b>I. Országos Színházi Nevelési Konferencia</b>  <b>Színházi Nevelési Társulatok Találkozója</b> Vendég: <b>BIG BRUM</b> (Anglia)  <b>Színház–Dráma–Nevelés</b>	<b>Káva Kulturális Műhely:</b> <b>Flashback</b> Betépve József és testvérei Vaskor  <b>Kerekasztal:</b> <b>Beavatás</b> Rómeó és Júlia Szomorú királyfi Már megint... Prométheusz <b>Játszósínház</b>	
2001	<b>X. Országos Weöres Sándor Gyermekszínház Találkozó</b> megyei és fővárosi helyszínekkel	<b>120 órás drámapedagógiai tanfolyam</b> Képzésvezető: Kaposi László. Vizsgát tett: 46 fő	<b>SZÍN-BÁB Konferencia</b> Alapfokú művészetoktatási intézmények színjáték–bábjáték tagozatait vezető pedagógusok tanácskozása  <b>I. Gyermekszínházi Szemle</b>	<b>Káva Kulturális Műhely:</b> <b>Törvényen kívül</b> <b>Peremvidék</b> <b>Zúzódások</b> Flashback József és testvérei Vaskor	

év	GYERMEKSZÍNJÁTSZÁS	KÉPZÉSEK, MŰHELYEK	KONFERENCIÁK, RENDEZVÉNYEK, PROGRAMOK	DRÁMAFOGLALKOZÁS, JÁTSZÓSZÍNHÁZ	MÓDSZERTANI ANYAGOK, KÖNYVKIADÁS
			Színház–Dráma–Nevelés	<b>Kerekasztal:</b> Gyermektragédia Beavatás Már megint...	
2002	<b>XI. Országos Weöres Sándor Gyermekszínház Találkozó</b> megyei és fővárosi helyszínekkel  <b>XI. Országos Weöres Sándor Gyermekszínház Fesztivál gálaműsora</b>  <b>Komplex művészeti tábor</b> – Somogydöröcskén. Táborvezető: Szakall Judit		Színházi Nevelési Társulatok <b>II. Országos Találkozója</b>  Színház–Dráma–Nevelés	<b>Káva Kulturális Műhely:</b> Gyűlés <b>Dakoták</b> <b>Város a vadonban</b> József és testvérei Vaskor Törvényen kívül Flashback  <b>Kerekasztal:</b> <b>Beavatás</b> Már megint... Edmund és Edgar Gyermektragédia	
2003	<b>XII. Országos Weöres Sándor Gyermekszínház Fesztivál fővárosi találkozója</b> 70 csoport részvételével  <b>Maszkos tábor</b> Somogydöröcskén Táborvezető: Nyári Arnold  <b>Varázslótábor</b> Cserépfalván Táborvezető: Körömi Gábor	<b>120 órás drámapedagógiai tanfolyam.</b> Képzésvezető: Kaposi László. Vizsgát tett: 51 fő	Színházi Nevelési Társulatok <b>III. Országos Találkozója</b>  <b>II. Országos Gyermekszínházi Szemle</b> A szakmai zsűri tagjai: Molnár Piroska, Kornis Mihály, Sándor L. István  Színház–Dráma–Nevelés	<b>Káva Kulturális Műhely:</b> <b>MÁS</b> <b>Istenek ajándéka</b> József és testvérei Törvényen kívül Flashback  <b>Kerekasztal:</b> <b>Lélekvesztő</b> Már megint Beavatás Gyermektragédia	

A Drámapedagógiai Magazin kiadója, a Magyar Drámapedagógiai Társaság alapszabálya szerint az egyesület közgyűléseiről tájékoztatni kell a tagságot. Idézzük a jelenleg érvényes alapszabályt: „A közgyűlésről jegyzőkönyvet kell készíteni, melynek kivonatát a tagságnak el kell juttatni. A közgyűlés nyilvánossága érdekében a közgyűlésről szóló tájékoztatást bejegyzett médiumban, a Magyar Drámapedagógiai Társaság hivatalos országos lapjában, a Drámapedagógiai Magazinban teszi közzé.”

A 2002. november 22-2006. május 26. közötti időszakra ezt utólag és pótlólag tesszük meg – egyben elnézést és megértést kérünk mindazoktól **a)** akik hiányolták ezt az utóbbi években; **b)** azoktól kiváltképp, akik hozzászórtak ahhoz, hogy a DPM-ben szakmai cikkeket, tanulmányokat olvasnak és most pár oldalon valami egészen mással találkozhatnak. Az utóbbiakat kérjük, hogy – vérmérsékletüktől, pillanatnyi hangulatuktól stb. függő tempóban – szíveskedjenek átlapozni ezt a számukra feltehetőleg érdektelen részt. Hogy legyen hová lapozni, két érdekes írást tettünk a jegyzőkönyv-kivonatok után.

(A szerk.)

### **Kivonatos közlés a Magyar Drámapedagógiai Társaság közgyűlési jegyzőkönyveiből**

#### **2002. november 22.**

Napirendi pontok:

1. A 2002-es év beszámolója
2. Hozzászólások, vélemények a beszámolóhoz
3. Szavazás a beszámoló elfogadásáról
4. A Mezei Éva-díj átadása
5. Új elnökség választása
6. Új Ellenőrző Bizottság választása

A tagság kézfeltartással szavazott és egységesen elfogadta a beszámolót. Szakall Judit lemondott az elnöki tisztségről, és vele együtt az egész elnökség.

Az új elnökség megválasztásához a Közgyűlés Szavazatszámoló Bizottságot választott (Vági Eszter, Bárd Edit, Horváth Béla).

A Közgyűlés elfogadta az elnöki posztra jelöltnek Kaposi Lászlót és Szauder Eriket.

A Közgyűlés titkos szavazással, szavazócedulán szavazott az új elnök személyéről: a Magyar Drámapedagógiai Társaság új elnöke Kaposi László.

A Közgyűlés kézfeltartással elfogadta az alelnöki posztra jelöltnek Szakall Juditot, és titkos szavazás után megválasztotta őt alelnöknek.

A Közgyűlés kézfeltartással elfogadta az elnökségi tagsági jelöltlistát, a titkos szavazás után megválasztotta az új elnökségi tagságot: Szauder Eriket, Antal Ritát és Fodor Mihályt.

A Közgyűlés kézfeltartással elfogadta a új Ellenőrző Bizottság tagjelöltjeit, majd kézfeltartással megszavazták az Ellenőrző Bizottság elnökéül Csordás Anettet, tagjául pedig Zalavári Andrást és Glausius Lászlót.

#### **2003. május 27.**

Napirendi pontok:

1. A 2002-es év közhasznúsági beszámolója
2. Az Ellenőrző Bizottság véleménye a beszámolóról
3. Hozzászólások, vélemények a beszámolóhoz
4. Szavazás a beszámoló elfogadásáról
5. Egyéb kérdések megvitatása

A tagság kézfeltartással szavazott, és egységesen elfogadta a beszámolót, amit az alapszabálynak megfelelően napilapban jelentet meg a Társaság.

A hozzászólások alapján a Magyar Drámapedagógiai Társaság Közgyűlése határozatot hoz arról, hogy

– sort kerít nem tanfolyami jellegű képzések megszervezésére és megerősíti a Társaság nemzetközi szerepét, rendezvények szervezésével is;

– feltérképezi a kommunikációs tréningek és a drámapedagógia közötti kapcsolatokat, erről szakanyagokat készít, és ehhez a munkához létrehoz a Társaság tagjaiból egy kommunikációval foglalkozó szakemberekből álló bázist;

– megkeresi a hallgatói önkormányzati irodákat, így próbálja meg megerősíteni az egyetemeken a drámapedagógia jelenlétét, a művészeti iskolák szakmaisága ügyében szakmai érveket fog hallatni a megfelelő fórumokon;

– az ősi Színház–Dráma–Nevelés programsorozat keretén belül figyelmet szentel – tárgyalja – a dráma érettségi kérdéséről is.

A Közgyűlés a határozatokat elfogadta.

### **2003. november 21.**

Napirendi pontok:

1. A Magyar Drámapedagógiai Társaság elnökének beszámolója
2. Hozzászólások, vélemények a beszámolóhoz
3. A beszámoló elfogadása

A tagság a beszámolót egységesen elfogadta.

### **2004. május 14.**

Napirendi pontok:

1. A közhasznúsági jelentés elfogadása
2. A 2004. évi vezetőség választás jelölő bizottságának kijelölése
3. Aktuális ügyek

Az ellenőrző bizottság tagjai: Csordás Anett, Glausius László és Zalavári András aláírásukkal igazolva elfogadták a közhasznúsági jelentést.

Kaposi László kiosztotta a pénzügyi beszámolót.

A tagság nyílt szavazással egyöntetűen elfogadta a 2003. évi közhasznúsági beszámolót.

Az elnök javaslatot tett a jelölő bizottság tagjaira: Rudolf Ottóné – Budapest, Gyombolai Gábor – Budapest, Kis Tibor – Közép-Magyarország, Lázár Péter – Dunántúl.

Szakall Judit javasolta a kelet-magyarországi régió területére Pappné Demeter Magdolnát, akit a tagság meg is szavazott 5. jelölő bizottsági tagnak.

### **2004. november 20.**

Napirendi pontok:

1. Jegyzőkönyv-hitelesítő Bizottság választása
2. Éves beszámoló – Kaposi László
3. Az Ellenőrző Bizottság véleménye a pénzügyi beszámolóról
4. Hozzászólások a beszámolóhoz
5. Az éves beszámoló elfogadása
6. Javaslatok
7. A Mezei Éva-díj átadása
8. A Jelölőbizottság beszámolója a vezetőségválasztásra vonatkozóan
9. Szavazatszámoló Bizottság választása
10. Elnök, alelnök választása – titkos szavazás
11. Elnökség választása – titkos szavazás
12. Szavazatszámolás és eredményhirdetés
13. Ellenőrző Bizottság tagjainak jelölése
14. Ellenőrző Bizottság tagjainak megválasztása – titkos szavazás

A Közgyűlés az éves beszámolót egyhangúlag elfogadta.

A Közgyűlés nyílt szavazással, egyöntetűen, tartózkodás nélkül elfogadta a Szavazatszámoló Bizottságot.

A levezető elnök ekkor kijelentette, hogy az előző elnökség jogköre ettől a pillanattól megszűnik.

A Tagság kézfeltartással szavazott, hogy egyöntetűen elfogadja az elnökjelöltet, Kaposi Lászlót.

A titkos szavazás eredménye: Kaposi László 42 fő igen szavazattal, egy érvénytelen szavazattal, 2004. november 20-tól ismét a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöke lett.

A titkos szavazás alapján a levezető elnök megállapította, hogy alelnök - mint a legtöbb szavazatot kapott elnökségi tag – Szakall Judit, elnökségi tagok: Fodor Mihály, Szauder Erik, Takács Gábor.

A levezető elnök javasolta, hogy az Ellenőrző Bizottság elnöke a legtöbb szavazatot kapott Ellenőrző Bizottsági tag legyen. A Közgyűlés egyöntetűen, kézfeltartással szavazva, elfogadta ezt a javaslatot.

Az Ellenőrző Bizottság tagjait titkos szavazással megválasztották. Mivel Zalavári András és Csordás Anett azonos számú szavazatot kapott, Zalavári András visszalépett az elnökségi jelöltségétől, így Csordás Anett lett az Ellenőrző Bizottság elnöke. A levezető elnök kézfeltartásos szavazással kérte ezt megerősíteni. A tagok pedig: Novák Géza és Zalavári András.

### **2005. május 20.**

Napirendi pontok:

1. A 2004. évi közhasznúsági jelentés ismertetése, elfogadása

A Közgyűlés a közhasznúsági beszámolót elfogadta.

A Közgyűlés után került sor a Magyar Drámapedagógia Társaság és a Drámapedagógiai Magazin által szervezett szakmai rendezvényre *Nyitott „történetíró” szerkesztőségi óra* címmel, melynek célja egy beszélgetésfolyamat elkezdése, később pedig egy

kiadvány szerkesztése, hogy személyes történetekre építve az eddigieknél teljesebb, árnyaltabb kép rajzolódjon ki a drámapedagógia magyarországi történetéről.

**2005. november 18.**

Napirendi pontok:

1. Éves beszámoló (a tevékenységről és a gazdasági helyzetről).
2. Korreferátumok:
  - A művészeti iskolák helyzete
  - Az országos gyermekszínházi találkozók lebonyolítási rendje, anyagi háttere
  - Nemzetközi rendezvények
  - A színházi nevelés helyzete
3. Egyéb

A Közgyűlés megszavazta, ennek értelmében feladatul adta az elnökségnek, hogy foglalkozzon a különböző iskolatípusokban a humán oktatást fenyegető veszélyekkel.

A Közgyűlés az éves beszámolót elfogadta.

**2006. május 26.**

Napirendi pontok:

1. A 2005. évi közhasznúsági beszámoló ismertetése, elfogadása
2. 2006-os pályázatok ismertetése

A Közgyűlés a Magyar Drámapedagógiai Társaság 2005. évi közhasznúsági beszámolóját elfogadta.



„Az ember élete”, Lajtorja Csoport, Szabadszállás – Szauder Erik felvétele

# Játsszunk „külföldiül”!

Vatai Éva

A nyelvi játékok haszna bizonyított tény: a kérdés sokszor nem is annyira az, hogy *miért* játsszunk, inkább az, hogy *mit*? Bár a *miérthez* is mindig hozzáteszem: egy *játék* kiválasztása adott órára, adott pedagógiai céllal nem pusztán a nyelvtanulás közvetlen szolgálatára irányul, hanem:

- olyan motivációt visz a tanulásba, amellyel még a jegyek *sem* vetélkednek (*nyerés*);
- hatékonyabban rögzítheti a már megtanult elemeket;
- vitathatatlan általános képességfejlesztő szerepe (= *hasznát a diák más területen is tapasztalhatja*);
- színesíti a nyelvi órát, s emocionális aspektust teremt az idegen nyelvvvel való találkozáshoz.

Játékot adaptálhatunk magyar nyelvű játékkönyvekből, de magunktól is sokfélét kitalálhatunk az aktuális helyzetek és igények függvényében. Itt néhány olyan – a francia nyelv tanítása során használt – játékot gyűjtöttem össze, mely bármelyik másik nyelven is alkalmazható.

## I. Játékok az első nyelvi órákon

### Matrjoska

*a kötött és nem kötött létige (il y a – être) használatának gyakorlására*

A szabály elsajátításához szükséges, szöveges nyelvtani magyarázat (határozott/határozatlan dolog léteinek kifejezése) nehézkesen alkalmazható a gyakorlatban. A következő képekkel működő játékot ajánlom:

- A bőröndbe a szemük előtt egy könyvet tesztek. Megkérem a tanulókat, definiálják a bőrönd és a tárgy helyét:  
*La valise est dans la salle. Le livre est dans la valise.*
- Terjesszék ki a látottakon kívülre a helymeghatározást:  
*La salle est dans le lycée. Les lettres sont dans le livre.*

A játék „elvont” változata:

- Haladjunk a nagyobbtól a kisebb felé, vagy fordítva:  
*Dans l’univers il y a une planète.*  
*Sur la planète il y a des hommes.*  
*Parmi ces hommes il y a des guerres etc.*
- Amikor már nincs több ötlet, passzoljunk, s ha a csoport fantáziája végképp kimerült, kezdjünk új kört!

### Szivárvány

*a színek nevének gyakoroltatására szolgál*

Körben állunk. Fontos, hogy mindenki lásson mindenkit. A játékvezető „elindít” egy színt, valaki szemébe nézve, s csúsztatott tenyérrel egy képzeletbeli labdát dob: *Rouge*.

Ezt a színt a címzett rögtön továbbítja egy másik játékosnak a szín nevének kimondásával, s az előbbi mozdulattal. Ha a játékvezető úgy látja, hogy a szín elindult, s biztonságban van, dob mellé egy másik színt is: *Vert*.

Később harmadikat s negyediket is. A hangzavarban nagyon kell vigyáznunk színeinkre, mert könnyen elveszhetnek. Vigyázzunk, ne küldjünk színt annak a játékosnak, akinél éppen van egy!

### Összeragadós

*a színek, számok, testrészek megnevezésének gyakoroltatására szolgál*

Megyünk a térben, s figyeljük társainkat. A játékvezető három információt mond: *rouge, bras, trois*.

Az információ azt jelenti, hogy *három* játékosnak kell egy *piros* ruhadarabot hordó társuk *karjához* érnie. A kialakult csoportok újra magányos sétálókka lesznek, s figyelnek az újabb utasításra.

### Jeu du mensonge

*a kérdésfeltevés, érvelés és magyarázat alkalmazására ajánlott*

A játék a kérdésseltevésre, a válaszkezelésre tanít. Álljon valaki a kör közepébe, s mondjon egy kijelentést (*J'ai mangé du loup*)! Ezt követően a kérdésekkel azt kell kideríteni a kijelentésről, hogy vajon igaz vagy hamis állítás.

### **Bőrönd-játék**

a birtokos szerkezet és a főnévi igenévvel kifejezhető célhatározói szerkezet, valamint a könnyen összekeverhető „mettre” és „prendre” igék gyakorlására alkalmas

Középre egy bőröndöt tesztek, körbe álljuk. Felvesszük a szerepeket: *Je suis une actrice. Je suis un petit chien.*

Mit teszel a bőröndbe? – kérdésre mindenki egy értéktárgyat tesz bele: *Je mets mon chapeau jaune.*

Memorizáló kör következik: *le chapeau jaune de l'actrice, l'os du petit chien etc.*

A következő körben mindenki kivész egy a társa által előzőleg beletett tárgyat, elmondván, miért kell az neki: *Je prends le chapeau jaune de l'actrice pour me couvrir.*

### **Az én városom**

a lokalizáló prepozíciók használatának gyakorlására

A tanár egy-két széket tesz be a térbe, így jelöli ki a helyét bizonyos épületeknek, amelyekhez képest a tanulók elhelyezkedhetnek: *C'est l'église, C'est le cinéma.*

A játékosok egyenként beállnak a térbe, felépítvén így egy várost: *Je suis le théâtre qui se trouve à côté du cinéma.*

Ha mindenki elhelyezkedett, körbe nézünk, memorizáljuk az épületek helyét, majd kis csoportokban lerajzoljuk és egy „idegennek” (tanár) szavakkal lefestjük városunkat. A játék lehetséges folytatása, hogy mindegyik épület mondja el a saját monológját: *Én vagyok a bank. A főtéren állok, a mozi mellett. Sok ember jár ide, hogy pénzt kölcsönözzön. Vasárnap zárva vagyok. Stb.*

### **Kontraszt-játék**

az alapszókincs elemeinek elmélyítésére, valamint a tagadás gyakoroltatására szolgál

Körben állunk. Egy diák bemegy a kör közepére, s kijelent magáról valamit: *Je suis petite. Je suis toujours triste.*

Egy másik diák szembejön vele, s az ellenkezőjét mondja: *Je suis grande. Je ne suis jamais triste.*

Helyet cserélnek, majd további kontrasztok születnek a körben állók közreműködésével.

### **Dialógus-csúsztatás**

az első mondatok „igazi” beszédkörnyezetbe helyezésére, valamint a kérdő-intonáció gyakorlására

Körben állunk.

1. mondja: *Bonjour, ça va?* 2. mondja: *Ça va. Et toi?* 3. közbelép: *Que faites-vous ici?*

Aztán a 2. mondja: *Bonjour, ça va?* 3. mondja: *Ça va. Et toi?* 4. mondja: *Que faites-vous ici?*

S így csúsztatjuk tovább a dialógust, amíg megérkezik a 3. mondat az 1. játékoshoz.

Természetes más kijelentésekkel is alkalmazható a játék. Nagy figyelmet igényel.

## **II. 45 perces foglalkozások**

### **ÜZENET<sup>26</sup>**

**Időtartam:** 45 perc

**Nyelvi szint:** 100-150 óra

**Nyelvi tanulási terület:** a *passé composé* használata

**Hely:** osztályterem

Előkészítem a „színpadot”: az asztalra egy papírlapot és egy almát helyezek.

Előzőleg jelzem: a cselekménysor akkor kezdődik, amikor bejövök a terembe.

---

<sup>26</sup> Ötlet: Jacques Prévert: Message (vers)

- Bejövök. Felgyújtom a villanyt. Odategyek az asztalhoz. Felveszem az almát, beleharapok. A másik kezemmel a lap után nyúlok, elolvasom. Visszateszem az asztalra az almát, a papírt összegyűröm, s mérgesen a földre dobom.
  - Ismétlés.
  - Egy vállalkozó tanulóval visszajátszatom.
1. Rekonstruáljuk együttesen szóban a cselekménysort egyes szám harmadik személyben (*passé composé alakok fixálása*)!
  2. Meséljük el párokban a cselekményt az alma vagy a papírlap szempontjából (*grammatikai személy-csere, bővítés érzelmi hozzáállással*)!
  3. Mi lehetett a papírlapon, amely a játészó reakcióját kiváltotta (*rövid írásbeli üzenet megfogalmazása*)?
  4. Visszajátszás a kitalált elemek beillesztése végett.
  5. Készítsenek otthon fogalmazást, amely során kibővítve írásba foglalják az órai munkát, rögzítve a különféle szövegformákat (*leírás, levélrészlet, monológ*)!

## TÁRGY-JÁTÉK

**Időtartam:** 45 perc

**Nyelvi szint:** 100-150 óra

**Nyelvi tanulási terület:** szókinccs-aktivizálás

**Hely:** osztályterem

### Tárgy-lánc

Itt egy bőrönd – mondj egy tárgyat, amelyet beletennél és szívesen magaddal vinnél egy hosszú utazásra! Ismétljük az előttünk elhangzó tárgyak nevét, majd ahhoz adjuk hozzá a magunk tárgyát!

- *clé, stylo, chaise*

**Miért?** - *une clé qui peut ouvrir toutes les portes, une chaise pour me mettre dessus*

### Varázserő

A tárgyad varázserővel bír. Mi az? - *ma clé peut ouvrir toutes les portes, ma chaise rend invisible...*

### Meleg helyzet

Mesélj el egy történetet, amely során a tárgyad óriási szolgálatot tett neked (*múlt idők használata*)!

### Cserebere

Szeretnéd elcserélni a tárgyadat egy napra egy másik játékosal. Próbáld minden lehetséges érveléssel meggyőzni az általad kínált tárgy hasznosságáról!

## III. Történetírás – magasabb nyelvi szinten

### MESEÍRÁS

A diákok körben ülnek. A tanár – mielőtt elindítja a történetet – felhívja a figyelmet néhány dologra:

- A mesefüzésnek vannak klasszikus szabályai, tartsuk be őket!
- Nem az a lényeg, hogy minél vadabb események sorjázzanak, hanem, hogy a mese átlátható, követhető legyen.
- Fontos, hogy figyeljenek az előttük elhangzottakra is, mert a mesét „vissza fogjuk mesélni”.

A tanár elmondja az indító mondatot: „Volt egyszer, hol nem volt...” stb. Aki kéri a szót, annak átadja, illetve ő veszi el abban a pillanatban, amikor az „dramaturgiailag” indokolt.

A kész mesével sok további dolgot lehet csinálni: felidézni, leírni, megvágni – ahogy képességfejlesztési céljainknak éppen a legjobban megfelel.

## SZEREPKÁRTYÁS JÁTÉK<sup>27</sup>

És végül egy olyan játék, amely rendkívül nyitott, az óravezetés szempontjából igen fárasztó, de megoldoztatja a fantáziát és a logikát, s minden résztvevőnek teret és státuszt biztosíthat.

Az óra elején válasszunk egy írnot, aki majd, mint a legfontosabb információk jegyzetelője, a tanár segítőjeként dolgozik az órán! Osszuk ki *Jacques Aubrey szerepkártyáját* (természetesen az adott idegen nyelven)!

**Családnév:** *Aubry*

**Vezetéknév:** *Jacques*

**Kor:** 28 év

**Foglalkozás:** *könyvelő*

**Lakcím:** *Paris XVI, 13, rue Violet*

**Egyéb információk:** *5 éve házas, gyermektelen, egy ékszer cégnek dolgozik*

A megadott információk – az ellenőrzés végett – hangozzanak is el! Beszéljük meg, mire lehet következtetni egy-egy információból! Mindenki ezekből az adatokból indul ki, ezeket tágítja, részletezi és ezek alapján hoz létre újakat.

A tanár egy rendőrfelügyelő szerepébe lép. Bejelenti, hogy három napja eltűnt egy fiatalember, akit mindannyian ismertek, hiszen a jelenlévők neve mind megtalálható Jacques Aubry noteszájában. Felesége tett bejelentést. A jelenlévőket egyenként kihallgatásnak vetik alá az eltűnt személy ügyében.

Mindenki figyeli a felügyelő és a kihallgatott beszélgetését és a kérdések függvényében kialakítja személyiségét, valamint az eltűnthöz való viszonyát. A jegyző jegyzetel, s néha arra „alkalmazza” őt a felügyelő, hogy összefoglalják és kommentálják a beszélgetés során szerzett információkat. Néha egy-egy szereplőt szembesíteni is lehet. Mivel a tanár az órát magas státusból vezeti, ő dönti el, mely információk nyomában indul el, milyen szálakat varr el, s mely tényeknek tulajdonít nagyobb jelentőséget.

Csak a *kérdésfeltevés és válaszkezelés technikáját* jól alkalmazó tanár fogjon bele ebbe a kalandba!

## Időzavar

Lukács Gabriella

**Téma:** Egy történelemtanár élete kizökken a rendes kerékvágásból: álomsorozat rabja lesz. – Hasonló motívum előfordul irodalmi hősökkel (pl. a Mester és Margarita Hontalan Ivánja), de a valós életben is bekövetkezhet ilyesmi. Ha egy ismerősünk viselkedése váratlanul megváltozik, egyre furcsább és idegenebb nézeteket fogalmaz meg, és láthatóan lazulnak a világhoz fűződő kapcsolatai, nehéz kérdésekkel kerülünk szembe. Talán elmebetegség tört ki rajta? Vagy a sok számítógépes játéktól veszítette el a lába alól a talajt? Drogozik?... Mit tehetünk? Hogyan fogadjuk a rögeszméket? Hogyan segítsünk, ha emberünk betegnek érzi magát? És ha nem? Hogyan viszonyulhatunk hozzá?

**Csoport:** drámában jártas, kiscsoportban önállóan dolgozni tudó 15-16 éveseknek

**Tér:** osztályterem

**Idő:** három tanóra

**Tanári felkészültség:** A megvalósítás során a drámatanár egyik fontos eszköze a tanári szerepbe lépés. Ezen kívül a történelem tantárgy ismerete is lényeges.

**Tanulási cél:** a történelmi tanulmányok összefoglalása; szenvedélybetegségek elleni prevenciós munkához is ajánlható

**Fókusz:** Hogyan változtathatja meg életünket, emberi kapcsolatainkat, ha valamilyen szenvedély, rögeszme lesz úrrá rajtunk?

**Eszközök:** szerepkártyák, csomagolópapírok, papírok, írószer, egyetemes történelmi kronológia

<sup>27</sup> Ötlet: Vents et Marées (improvizáció)

## A szereplők

### Narráció

Játékunk napjainkban, a mai Magyarországon játszódik, főszereplője Aradi Ernő, 35 éves francia-történelem szakos gimnáziumi tanár.

Mindazt, amit a főszereplőről ezen kívül tudnunk kell, kisebb csoportokban ismerhetik meg a játsszók.

### Kiscsoportos munka

Alakítsunk három kiscsoportot. Minden csoport egy-egy, fontos információkat tartalmazó kártyát kap. A kiscsoportos munka lényege a szereplők megismerése, az információk feldolgozása. Az ezt követő beszámolón a csoportok az elkészült – akár vicces! – tablók segítségével könnyebben meg tudják osztani egymással az információkat.

#### „A” csoport

**Szerepkártya:** *Aradi Ernő sohasem gondolta volna magáról, hogy tanítani fog. Autóversenyző szeretett volna lenni, de ez csupán álom maradt: szülei és testvére (Dénes, 39 éves) eltiltották tőle. Autószerelő sem lehetett, diplomás szülei egyetemre küldték. A történelmet sosem kedvelte, csak a francia forradalmat szereti tanítani.*

*A tanítványai körében népszerűtlen, rossz tanárnak tartják, mégis kénytelen volt saját osztályt is vállalni. Az előző osztálykirándulásra nem ment el, betegsége miatt. Az akkor tizenegyedikes társaság nagy botrányt rendezett. Nincs jó kapcsolata a kollégáival sem: komor, öntelt, megbízhatatlan alaknak tartják. Közülük egyedül az angol-földrajz szakos Gézára számíthat, ő Ernő legjobb barátja.*

Készítsünk egy-egy tablót a kártyán szereplő figurákról és információkról, majd találjuk ki és játsszuk el egy olyan helyzetet, amiből kiderül, hogy miért nem szeretik Ernő bá'-t a tanítványai! Miért tartják rossz tanárnak?

#### „B” csoport

**Szerepkártya:** *Aradi Ernőnek nincs jó kapcsolata a kollégáival: komor, öntelt, megbízhatatlan alaknak tartják. Közülük egyedül az angol-földrajz szakos Gézára számíthat, ő Ernő legjobb barátja. Középiskolában osztálytársak voltak, az egyetemen is egy évfolyamon tanultak. Géza életvidám fickó, szeret vicceket mesélni, tréfálkozni. Szünetében a foci. Munkatársai kedvelik, elismerik szakmai tudását is. Főbb problémáikat immár 20 éve megosztják egymással; a megoldásban gyakran nagy segítséget jelent a jó barát véleménye. Két évvel ezelőtt Ernő csúnyán összeveszett néhány kollégájával. Abban, hogy ezek után is az iskolában maradt, döntő szerepe volt Gézának.*

Készítsünk egy-egy tablót a kártyán szereplő információkról! Ezután találjuk ki és játsszuk el, hogy vajon mi történhetett Ernő és a munkatársak között, illetve hogyan segített Géza!

#### „C” csoport

**Szerepkártya:** *Aradi Ernő apja tíz éve meghalt, azóta anyjával él együtt. Négy éve odaköltözött Ernő barátnője, Hilda is. Hilda 30 éves, gyógyszerész. Lobbanékony, heves természetű nő, Ernő anyjával rendszeresen konfliktusai vannak. Ernővel öt éve vannak együtt. Hilda már családot szeretne, a férfit még nem. Kiterjedt baráti társaságuk főként Hilda ismeretségi köréből tevődik össze, Ernő inkább csak elviseli a velük való találkozást. Egyetlen társasági programot kedvel igazán: szombatonként elmaradhatatlan a barátokkal játszott focimeccs. Minden vasárnap este étteremben vacsoráznak, majd moziba mennek Hildával. Ernő anyja, Jolán néni, nyugdíjazása előtt fogorvosként dolgozott, igen művelt asszony. Imádja fiát, gondoskodó anya, folyton segíteni akar a „gyerekeknek”. Ernő mindig anyjával lakott, soha nem utasítja el az általa ajánlott segítséget. Jolán néni és Hilda nem kedvelik egymást, mégis egy lakásban élnek már négy éve. Egyszer valamin nagyon összeveszett a két nő, Ernőnek csak nehezen, hosszú rábeszéléssel sikerült őket kibékítenie.*

Készítsünk egy-egy tablót a kártyán szereplő információkról! Ezután találjuk ki és játsszuk el, hogy mi történhetett Jolán néni és Hilda között az emlékezetes veszekedés alkalmával!

### Beszámoló

Egy-egy ember olvassa fel a szerepkártyát, közben a csoport tagjai mutassák be a tablókat, majd az improvizációkat játsszák újra! A „C” csoport beszámolója legyen az utolsó, mivel az általuk készített jelenet folytatódik a következő feladat során!

## **Fórum-színház**

Hilda és Jolán néni nagy veszekedése után Ernőnek nehezen, hosszú rábeszéléssel sikerült kibékítenie a két nőt. Hogyan történhetett?

A harmadik csoport jelenetéhez kapcsolódva a tanár lépjen Ernő szerepébe! A résztvevők instrukciói szerint – akik tapssal bármikor megállíthatják a játékot – próbálja kibékíteni Hildát és Jolán nénit! (A két szereplő természetesen továbbra is ugyanaz maradhat, mint a kiscsoportos játékban.)

## **Színháló**

A földre terített csomagolópapírra mindenki újabb szavakat írhat, így jelennek meg a legfontosabb személyek és kulcsfogalmak, illetve azok fontos elemei Aradi Ernő életével kapcsolatban. Az egymással összefüggő fogalmakat kössük össze egy-egy vízszintes vonallal! Jelöljük az ellentéteket is!

## **Közjáték**

### **Vak-kör**

Álljunk körbe! Egy ember a kör közepére állva csukja be a szemét! Forduljon néhányat a saját tengelye körül, majd induljon el! A kört alkotó játékosok – mégpedig mindig a legközelebb álló két ember – feladata, hogy finoman megfogva a csukott szemű ember vállát, a kör közepe felé fordítsák, majd ismét útnak indítsák. Annak érdekében, hogy a közepén lévő játékos minél jobban elveszítse tájékozódó képességét, a kör tágulat vagy szűkülhet. A játékhoz teljes csend szükséges.

A szabályok elmondása és azok egész csoportban történő demonstrálása után kisebb (6-7 fős) csoportokban játsszunk. Minden csoport jelöljön ki magának egy-egy játékvezetőt, aki a kör szűkülését illetve tágulását irányítja, előre megbeszélte kézzel jelölve! A foglalkozásvezető kívülről hívja fel a résztvevők figyelmét a középső, csukott szemű ember cseréjére! Mindenki kb. fél percet töltsön a kör közepén! Fontos, hogy minden játékos sorra kerüljön.

## **Az álom**

### **Narráció, egyeztetés**

Aradi Ernő életében komoly változások következnek be: úgy érzi, mintha elvesztette volna a lába alól a talajt. Ő, aki azt gondolta magáról, hogy a realitások embere, egy álomsorozat rabja lesz. Különös, folytonos álmai fokozatosan átveszik az uralmat ébren töltött ideje felett is. Két hónapon keresztül minden éjszaka újabb és újabb epizód következik, s mindez annyira valóságosnak tűnik, hogy a végén már csak nehezen tud különbséget tenni az őt körülvevő két világ között.

Az álomsorozat három, jól elkülöníthető részre osztható, mindegyik egy-egy történelmi korban játszódik. A főszereplők között Ernő ismerősei is feltűnnek.

Ébredés után mindhárom korszakkal kapcsolatban kiderülnek olyan mozzanatok, melyek a valóságban is megtörténtek: Aradi Ernő – az álombeli események után kutatva – történelmileg hitelesnek talál egy-egy eseményt. Megdöbbenve veszi tudomásul, hogy álma nem csupán az ő fantáziájának terméke lehet. Az álmok középpontjában egy „kincs” áll, ennek történetét követi nyomon az álomsorozat.

Találjuk ki közösen, hogy mi legyen az Ernő által megálmodott „kincs” (lehet konkrét tárgy vagy akár egy eszme)!

### **Kiscsoportos írásos munka, beszámoló forgóban**

Alakítsunk három csoportot. Mindegyik csoport válasszon egy-egy történelmi korszakot, ezt a további munka előtt – az esetleges véletlen egyezések feloldása miatt – közöljük a többiekkel! A kiscsoport tagjai történelmi tudásuk alapján készítsenek a kiválasztott korról rövid írásos összefoglalót, melyben a következők szerepeljenek:

- államforma, társadalmi berendezkedés;
- történelmi szituáció (aktuális bel- és külpolitikai vonatkozások);
- a legfontosabb történelmi személyiségek;
- a hétköznapi élet;
- a legfontosabb művelődéstörténelmi vonatkozások!

Ha elkészültek az összefoglalók, mindegyik csoport adja tovább a saját papírját egy másiknak, majd a harmadiknak! A többiek feladata, hogy kiegészítsék, esetleg megkérdőjelezzék az adott csapat beszámolóját. (Ha vitás kérdés adódna, ellenőrizzük egyetemes történelmi kronológia segítségével, melyet a foglalkozás vezetője bocsáthat a résztvevők rendelkezésére!)

### **Egész csoportos egyeztetés, tabló**

Találjunk ki először is egy-egy olyan eseményt közösen, amely történelmileg hitelessé teheti Ernő álmát az általunk választott korszakokból! Hogyan jön rá, hogy az adott mozzanat valóban megtörtént? (Nem feltétlenül kell a tökéletes történelmi hűséghez ragaszkodnunk, de mindenképpen reálisnak tűnjön az ötletünk!) Készítsünk tablót a legérdekesebb, legfontosabb pillanatokról!

### **Kiscsoportos munka**

Az előző kiscsoportos munkához megalakított csapatok üljenek újra össze! Találjuk ki az adott történelmi korszakban játszódó álom legfontosabb epizódját, így az álomsorozat sűrített változatát kaphatjuk!

Mi történik a kincsel? Pontosán mi legyen az álom helyszíne? Kik a szereplők? – Minden kiscsoport kap egy cédulát, melyen az álomban is szereplő „valóságos” személy szerepel:

- Hilda
- Géza
- Ernő édesanyja.

Milyen alakban tűnik fel? Milyen álombeli alakok jelenjenek meg?

Játsszuk is el, hogy mit álmodhatott a kincsről Aradi Ernő!

### **Beszámoló**

Mutassuk be az elkészült játékot a többieknek.

## **A valóság**

### **Frontális tablókészítés**

Egy önként jelentkező résztvevő a többiek pontos instrukcióját követve olyan testtartást vegyen fel, mely leginkább jellemző lehet Ernőre az alábbi időszakokban:

- az álomsorozat előtt,
- az álom kezdete után két héttel,
- egy hónap múlva,
- amikor már másfél hónapja tart az álom!

### **Montázs**

Ernő bá' megváltozott. Milyen lehet egy történelemórán, amikor már több mint egy hónapja tart az álomsorozat?

Képzeljünk el egy epizódot az álomból, melyet már ébren is képes átélni (az álomból vízió lett...!)

Először jelöljük ki az álom szereplőit, egyeztessük, hogy mi történjék a vízió jelenetében! Azután játszunk el a tanóra elejét – Ernő szerepére egy résztvevőt kérjünk fel –, majd tapsra lassított játék következik: mutassuk be a tanár álmában történeteket!

Térjünk vissza a valóságba: készüljön tabló – gondolatkövetéssel – arról, amit ezalatt a gyerekek látnak! (Hogyan viselkedik Ernő a vízió idején?)

Végül folytassuk az egész csoportos improvizációt – a tanítási órát!

### **Fórum-színház**

Az órán történelekről tudomást szerez az iskola igazgatója. (Találjuk ki, hogy miként!) Behívja magához Aradi tanár urat és egy tanulót az osztályból. Két önként jelentkező résztvevő az igazgató és a tanuló szerepében, míg Ernő a foglalkozás vezetője legyen (kivételesen a tanár által játszott figurát instruálják a többiek)! Játsszuk el, mi történik az irodában!

### **Páros játék**

Aradi tanár úr furcsa viselkedéséről hamarosan beszélgetni, pletykálni, találgatni kezdenek az iskolában, sőt, a baráti társaság tagjai és a családtagok is. Elmesélik, mit tapasztaltak vele kapcsolatban, magyarázatokat gyártanak az eseményekről.

Alakítsunk párokat és döntjük el, Ernő melyik két ismerősének a szerepét választjuk! Beszéljük meg, mi a jelenet helyszíne, mennyi idő telt el Ernő álmának kezdete óta, majd kezdődjék a játék!

### **Beszámoló**

Néhány improvizációt megnézhetünk, a többiek röviden foglalják össze a jelenet lényegét!

### **Kiscsoportos improvizáció**

Amikor Ernő számára világossá vált, hogy folytatásos álomról van szó, amelyben ráadásul történelmileg hiteles részek szerepelnek, azt gondolta: álmban az igazságot látja, ahogyan az valóban megtörtént. Hogyan beszél ekkor az álomról

- Hildának,
- Gézának,
- az édesanyjának?

Ki kezdeményezi a beszélgetést? Ernő akarja megosztani a titkát vagy a beszélgetőpartnere faggatózik? Mi a partner reakciója?

### **Beszámoló**

#### **Improvizáció**

Ernő már rögeszmésen hisz az álmainak, a valóságnál is fontosabb üzenetnek tartja azokat. Élete ekörül forog, de továbbra is minden délután, tanítás után beül törzshelyére, kedvenc kávézójába, hogy igyon egy jó erős kávé és elolvassa az újságot. Mostanában azonban ritkán van alkalma a nyugodt pihenésre, ismerősei – mintha összebeszéltek volna – rendre megjelennek a kocsmában. Leülnek az asztalához, hogy vele beszélgessenek. Előbb vagy utóbb Aradi tanár úr az álmaira tereli a szót, az ismerősök pedig elmondják a véleményüket vagy megoldási javaslattal állnak elő Aradi megváltozott életével kapcsolatban.

A foglalkozásvezető Aradi Ernő szerepébe lép. A résztvevők – rövid gondolkodási idő után – egyesével vagy kettesével improvizációt indíthatnak. A szerepbe lépéskor derüljön ki, hogy kit játszik az érkező (pl. „Szervusz, drága kollégám!”); a játékot bármelyik szereplő megállíthatja. Addig folytassuk az improvizáció-sorozatot, amíg van ötletünk! (Ha bátortalanabb, tapasztalatlanabb a csoport, a foglalkozásvezető irányítsa a játékot. Szükség esetén akár fórum-színház is lehet...)

#### **Mátrix**

Rajzoljunk a táblára egy koordináta-rendszert, melynek X tengelye az Én, Y tengelye a világ. A pozitív-negatív tartomány azt fejezi ki, hogy rendben van-e az adott komponens – OK vagy nem OK. Másfél hónappal az álomsorozat kezdete után rajzoljuk be Ernő állapotát (pl. egy kollégájához képest ő hol helyezkedik el szerintünk)! A környezete mit gondol? És Ernő? Betegnek érzi-e magát? Diagnózis?

#### **Színháló II.**

Tegyük ismét a kör közepére az együtt készített színháló-ábrát! Színes írószerszettel húzzuk át mindazt, amit már nem tartunk Aradi Ernőre jellemzőnek! Egy új papírra kerüljenek az álomsorozat hatására fontossá vált kulcsfogalmak.

#### **Egyeztetés**

Hová vezet mindez? Mi lesz Aradi Ernő addigi világával, kapcsolataival? Együtt maradnak-e Hildával? Megtarthatja-e az állását? Találkozik-e a barátokkal? És Gézával? Milyen viszonya lesz az anyjával? Egy biztos: több, mint két hónappal a kezdete után váratlanul megszűnik az álomsorozat.

### **Kiscsoportos improvizáció**

Hogyan változott meg Aradi Ernő és

- Hilda,
- Géza,
- Jolán néni viszonya az álomsorozat befejeződése után?

Játsszunk el egy-egy helyzetet, mely jól példázza a változásokat!

### **Beszámoló**

#### **Reflexió: az igazság pillanata**

Alakítsunk 3-4 fős csoportokat! Rövid egyeztetés után minden csoport készítsen egy-egy tablót, ami bemutatja azt a pillanatot, melyet Ernő utólag a két hónap egyik legjellemzőbb vagy legerősebb mozzanatának érezhet! Nézzük meg az elkészült képeket!