

# Válogatás a Drámapedagógiai Magazinban 1996-1997 között megjelent külföldi tanulmányokból

(DPM 1996/k)

## Színház az egészségnevelésben

Steve Ball

A színházi nevelés és a közösségi színház világának az utóbbi években tapasztalható egyik legprovokatívabb és legizgalmasabb jelensége az egészségnevelő színház (*Theatre in Health Education* – THE) létrejötte. Ebben az írásban a THE tevékenységét, annak sokszínűségét kívánom bemutatni, továbbá foglalkozom a mozgalom jövőjét érintő kérdésekkel is.

Középiskolás tanulók osztálya néz egy AIDS-ről szóló színdarabot; fiatal szülők csoportja a FÓRUM SZÍNHÁZ<sup>1</sup> eszközein keresztül vizsgálja a szülői felelősség kérdéskörét; idős emberekből álló társulat olyan darabot játszik, mely a téli hideg okozta problémákról szól.

Három különböző korcsoport, eltérő tevékenységek, melyeknek azonban mégis van egy közös vonásuk: az egészségnevelés eszközeként a színházat alkalmazzák. A fenti példák a THE egyes típusait illusztrálják. A THE mind a „színházat”, mind az „egészségnevelést” a legtágabb értelemben használja: számtalan stílust, formát alkalmazhat, a témák óriási változatosságot mutatnak, az „egészségnevelés” értelmezése pedig összhangban van a WHO definíciójával, mely szerint az egészség „az egyén teljes fizikai, szellemi és szociális jóléte, nem egyszerűen a betegség vagy sérülés hiánya” (WHO, 1948).

### Az egészségnevelő színház létrejöttének előzményei

A THE kialakulása az egészségnevelés és a TIE területén végbement változások eredményének tekinthető:

- a) Társadalmunkban egyre nagyobb figyelmet fordítunk az egészségnevelésre: az egészségügyi szolgáltatások ma már nem kizárólag a beteg emberek egészségének helyreállításával és a betegségek megelőzésével törődnek. ...ennek eredményeképpen új szakmák és tevékenységformák jöttek létre. Ezen megváltozott körülmények ismeretében már nem meglepő, hogy a színházi szakemberek és az egészségnevelésben dolgozók együttműködése létrehozta a THE-t.
- b) A TIE-társulatok mindig is érdeklődéssel fordultak a személyes, szociális és egészségügyi kérdések felé. Egy 1988-as felmérés tanúsága szerint a kérdőívekre választ adó TIE-társulatok 57 százaléka már részt vett valamilyen egészségnevelési programban, illetve tervezett ilyen témájú foglalkozásokat (Ball, 1992).
- c) Az egészségnevelésben dolgozó szakemberek közül egyre többen ismerik fel, hogy a drámatanítás és a színházi nevelés eszközei az ő munkájukat is segíthetik. Ezzel egyidejűleg számos TIE-társulat és egészségnevelő intézmény ismeri fel azt is, hogy filozófiájuk és témakezelési módszerük több ponton egybeesik.
- d) Számos szervezet indított útjára olyan programokat, melyek célja az egészségnevelés fejlesztése, az egészségnevelő színházi formák terjesztése. (...)
- e) A THE létrejöttének és elterjedésének kétségtelenül jelentős előmozdítója az AIDS-hez kötődő problémák gyakorivá válása. Az AIDS terjedése általi fenyegetettség érzékennyé tette a lakosságot a krízishelyzetek iránt, és ez sürgetőleg hatott az egészségnevelési mozgalomra is. Az újonnan kinevezett „AIDS-hivatalnokok” közül sokan terveznek nagyszabású és radikális lépéseket; közülük többen hangsúlyozták azoknak a színházi formáknak az alkalmazását, melyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az „üzenet” mind több emberhez eljusson. (...) Az AIDS-témakörben készült projektek nagy száma többeket arra a téves meggyőződésre vezetett, hogy az egészségnevelő színház és az AIDS-prevenció tulajdonképpen egy és ugyanaz a dolog.

<sup>1</sup> A drámában alkalmazott konvenciók egyike – bővebben: Drámapedagógiai olvasókönyv, 191. old. (Magyar Drámapedagógiai Társág, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp. 1995; szerk.: Kaposi László)

## Egészségnevelő színházi programok (három példa)

### Segítség, ez egy gyerek!

Ezt a programot a birminghami *Language Alive!* TIE-társulat munkatársai hozták létre 1990-ben. (A társulat többnyire a nyelvi fejlesztés érdekében alkalmazza a színházi és drámai eszközöket.) 1986 óta negyvennél is több program keretében számtalan témával foglalkoztak: dolgoztak például kisgyerekekkel a formákkal és színekkel kapcsolatban, kisiskolásokkal a helyi történelmet és az iskolai verekedések problémáját járták körül, középiskolásokkal pedig a naprendszer és a tömegkommunikáció világát vizsgálták. A társulat egészségnevelő színházi részlege – a THETA – „résztevő jellegű” programokat szervez, és ezekkel járja sorra az ország iskoláit, főiskoláit, valamint az ifjúsági klubokat.

A gyermekek bántalmazásának megelőzését szolgáló nemzeti egyesület támogatásával készült program a szülői szerephez szükséges készségeket és stratégiákat vizsgálja, illetve pozitív attitűdöket kíván kialakítani a fiatal szülőknél. A szülőcsoportok bevonásával tervezett kilencven perces programot már több szülőcentrumban, családsegítő intézményben és kórházi szülészeti osztályon bemutatták. A színházi rész mellett szerepet kapnak benne olyan drámai konvenciók, mint a FORRÓ SZÉK, az ÁLLÓKÉP és a FÓRUM-SZÍNHÁZ.

A program színházi jelenettel kezdődik, melyben egy televíziós műsorvezető a „Szülők órája” című műsor nevében köszönti a közönséget. Jópofáskodó stílusa hűvös fogadtatásra talál a közönség soraiban ülő két kisgyermekes szülőben, akik a továbbiakban – öt olyan jelenetben, melyek alapját naplórészletek adták – megelevenítik a gyerekek és szüleik konfliktusait és az ezekkel járó idegeskedést, agressziót, egyéb konkrét problémákat.

Az előadásszerű felvezetést kiscsoportos munka követi, mely módszereiben az *Augusto Boal*<sup>2</sup> által kidolgozott image-színházat követi. A résztvevők egy állóképet (tablót) alkotnak „Ez a legszörnyűbb a szülői létben” címmel. Ezt követően arra a kérdésre keresnek választ, hogy mi lenne a kép felvetette problémák legjobb megoldási módja. Egy harmadik, mozgást is tartalmazó képsor a „legrosszabból” az „ideálisba” való átmenetet követi végig. Ez az állóképes technika könnyen kezelhető – jó alapot ad a különböző szülői stratégiák megjelenítésére és elemzésére.

Ezután újrátsszák az összes eddigi jelenetet. A szülők kérdéseket tesznek fel a „forró székben” ülő figuráknak, majd a FÓRUM-SZÍNHÁZ eszközein keresztül magukra ölthetik a látott szerepeket. A programot követő második héten és hatodik hónapban interjúkat készítettek a résztvevőkkel. Ezekből a beszélgetésekből az derült ki, hogy a program segítette a kisgyermekes szülők izolációs feszültségeinek feloldásában, mivel a támogató jellegű környezetben megoszthatták egymással gondolataikat és kipróbálhatták különböző nevelési stratégiáikat. Annak ellenére, hogy a szülők többsége még soha nem dolgozott színházi eszközökkel, és néhányukra gátlóan hatott a „résztevő jellegű” tevékenység, a felmérés azt mutatja, hogy a program teljesítette a vele szemben támasztott elvárásokat: sikerrel tárta fel az egyes szülői stratégiákat, és pozitív megerősítéssel szolgált a szülői szerepet illetően (Hayes, 1991).

### A belső kör

Ez egy színházi részből és műhelyfoglalkozásból álló program, melyet eredetileg *Ed Decker*, a San Francisco-i *New Conservatory Children's Theatre* munkatársa tizenévesekkel folytatott improvizációs munka eredményeképpen hozott létre. (...) *A belső körrel* 1989 óta sorra járták az ország különböző iskoláit; mindvégig fiatal (17-23 éves) hivatásos színészeket foglalkoztattak. *A belső kör* információt szolgáltat az AIDS-ről és a megelőzés módjairól, továbbá keresi az előítéletek megtörésének lehetőségeit, illetve esélyt ad arra, hogy a fiatalok tisztázzák magukban a szexualitással, kábítószer-fogyasztással és más hasonló témákkal kapcsolatos elgondolásait; segít nekik megtanulni az önmaguk, partnerük és barátaik védelmét szolgáló eljárásokat.

Az egyórás színházi rész négy középiskolás fiatal történetét beszéli el: hogyan reagálnak arra, amikor megtudják, hogy egyikük, Mark, AIDS-beteg. Az első jelenet Mark halála után játszódik: három barátját azon a helyen látjuk, ahová Mark elrejtőzött, amikor megtudta, hogy HIV-fertőzött. Visszaemlékezéseik nyomán megelevenedik a múlt, a közönség pedig bepillant Mark történetébe. Megtudjuk, hogy a fertőzés (bőr alá fecskendezett) kábítószerrel szarmazik. A három fiatal különbözőképpen reagál a történetekre: Danny felismeri, hogy saját homoszexualitása milyen veszélyeket hordoz (eközben felmerülnek a szexualitással és a tömegkommunikációból ismerős „homokos-pestissel” kapcsolatos kérdések); Sarah visszaemlékezései a heteroszexuális kapcsolatban rejtőző veszélyekre hívják fel a figyelmet, míg Cathy az AIDS-szel kapcsolatos téves elképzelések és irracionális félelmek ellen folytat küzdelmet.

Az előadást követő műhelymunka a három barát figurájával foglalkozik: a FORRÓ SZÉK lehetőséget teremt a tanulóknak arra, hogy megtudják, kit hogyan érintett Mark halála. Módjukban áll továbbá tisztázni saját elképzeléseiket és ismereteiket az AIDS-szel kapcsolatban, illetve a szereplők által képviselt attitűdök fényében át-

<sup>2</sup> Világszerte ismert rendező-színházpedagógus. Írásainak magyarországi kiadása (régi adóssága a színházi szakmának) még várat magára... (A szerk.)

gondolhatják, hogy a vírus fenyegetése miként változtatja meg saját viselkedésmódjukat. Cathy úgy dönt, hogy házassága előtt senkivel sem fekszik le; Sarah úgy véli, hasznos, ha az ember mindig hord magánál óvszert; Danny szembeszáll a szexuális viselkedésmódját érintő előítéletekkel és támadásokkal. A foglalkozás végén a facilitátor<sup>3</sup> több nyitott kérdést tesz fel a tanulóknak. A műhelymunka természetesen csak korlátozott hatást tud elérni, ennek egyik oka persze az idő rövidege, és az a tény, hogy a foglalkozásokon egyszerre egy egész évfolyam (kb. 120 tanuló) vesz részt. A társulat ennek ellenére a műhelymunkát az előadás és a foglalkozást követő megbeszélés között húzódó „hídnak” tekinti, melynek eredményeit a pedagógusok és az egészségnevelésben dolgozók visszaforgathatják az osztálytermi munkába.

A társulathoz érkező visszajelzések arra utalnak, hogy *A belső kör* igen mélyen megérinti a fiatalokat. Ennek számtalan oka lehet: az előadásban jól megírt, erőteljes figurák vannak, akikkel a fiatalok könnyen azonosulhatnak; a színészek fiatalok, többnyire csak egy-két évvel idősebbek a közönség tagjainál. Ez utóbbival kapcsolatos, hogy a kutatási eredmények tanúsága szerint (Redman, 1987) a kortárs csoporttól érkező információk jelentős szerephez jutnak a fiatalok AIDS-szel kapcsolatos ismereteiben (Y Touring, 1991).

## Meleg és jólét

Ezt az előadást idős nyugdíjasok készítették az Age Exchange (színházi és kiadói vállalkozás, melynek célja, hogy könyvek kiadásán és színielőadásokon keresztül szót emeljen az idős emberek érdekeiért) segítségével. Az általuk létrehozott színház – *Reminiscence Theatre* – tevékenysége magában foglalja interjúk készítését, azok szöveggönyvvé alakítását, és hivatásos színészek általi, nyugdíjas közönség előtti bemutatását is. Bár ez a munka csak közvetett módon szolgálja az idős emberek egészségnevelését, a társulat bizonyos előadásai egyértelműen a színházi egészségnevelés körébe tartoznak. (...)

Az Age Exchange részt vett olyan projectekben is, melyekben maguk az idős emberek hoztak létre színházi produkciókat. A *Meleg és jólét* című programot a nyugdíjas résztvevők az Age Exchange rendezője, Pam Schweitzer segítségével, az Egészségügyi Hivatal „Téli forródrót” elnevezésű telefonos segélyvonalának elindításával egyidejűleg hozták létre. Ez a telefonos szolgáltatás a téli fűtés szükségességére, a lehülés veszélyeire hívta fel az idős emberek figyelmét. A történet középpontjában egy olyan idős nő állt, aki elhatározta, hogy többé nem jár el otthonról átvenni az ebédjét. Barátai felhívták, majd felkeresték őt: az asszony szinte teljesen kihűlt a fűtetlen szobában. Felmelegítették a testét, enni adtak neki, és tájékoztatták, hogy honnan kaphat segítséget. A rövid előadás után a színészek (szerepen kívül) a játék által felvetett kérdéseket érintő beszélgetésre hívták a nyugdíjasokból álló közönséget. E beszélgetéseken szóba került például az idős emberek társadalmi státusza, a segélyezés, a segélykérelmek kezelésének, elutasításának problémája. A találkozón elhangzott hozzászólások kitűnően példáltak, hogy a színjáték üzenete eljutott az idős emberekhez.

Annak ellenére, hogy a fenti három programot más és más társulatok hozták létre, és közönségük is teljesen különböző volt, a példák mégis jól illusztrálják a THE közös jegyeit. A munka többnyire kisebb, homogén csoportokban – szülők, fiatalok, gyerekek vagy éppen idős emberek között –, zárt körben zajlik: közösségi centrumban, iskolában vagy idős emberek otthonában. Közösnek, és a THE formáira jellemzőnek mondhatók a három program célkitűzései is: mindhárom alkalmazza a színház eszköztárát, és ezen keresztül kívánja erősíteni a résztvevők cselekvési képességét, formálni attitűdjét és értékrendjét. Különböző mértékben ugyan, de mindhárom programban megjelent a „résztvevő jelleg”; konzulensként minden esetben bevonták az egészségügyi vagy gondozó szakembereket. Mindhárom program célja továbbá, hogy kiindulópontként vagy alkotóelemként szolgáljon egy szélesebb körű egészségnevelési tevékenység számára.

A fenti programok nem csupán jellemzőiket, de problémáikat tekintve is hasonlítanak egymásra. Az első közös probléma a finanszírozással kapcsolatos. A szűk és bizonytalan támogatási háttér nagy mértékben megnehezíti a munkát (ez természetesen nem csak a THE működésére érvényes): a társulatoknak jelentős korlátozásokkal (illetve elvárásokkal) kell szembenézniük a létszámot, produkciós költségeket és nézőszámot illetően. A *Segítség, ez egy gyerek!* például eredetileg négy fős társulat számára íródott, pénzügyi okokból azonban kénytelenek voltak három szereplőssé alakítani. *A belső kör* műhelyfoglalkozása körülbelül harminc fős osztállyal működhetne ideálisan, de a vállalkozás csak úgy volt finanszírozható, ha az egyes iskolákban közel százhusz fős évfolyamok előtt játszották a programot. A *Meleg és jólét* előadásainak a források elapadása vetett véget. Mind ezen pénzügyi nehézségek lerövidítik vagy ellehetetlenítik a feldolgozó-értékelő munkaszakaszokat is, függetlenül attól, hogy azt külső megbízottak vagy a társulat alkalmazottai végzik-e.

## A jövő

Nehéz megjósolni, vajon képes lesz-e a THE továbbfejlődésre, és arra, hogy a nevelési-oktatási vagy művészeti tevékenységek egyik jelentős képviselőjévé váljon. Tévednénk, ha azt gondolnánk, hogy a THE alkalmazása te-

<sup>3</sup> *Facilitátor*: a színházi nevelési foglalkozásokon a gyerekek és a színész-tanárok közös munkáját koordináló személy.

kintetében teljes egyetértés uralkodik a művészek és az egészségnevelés területén dolgozó szakemberek között. Több helyről halljuk, hogy az egészségnevelésben dolgozók gyanakvóvá váltak, mert az elmúlt időszakban egy-két társulat „meg akarta lovagolni” a konjunktúrát: jelentős pénzeket vettek fel, de gyenge minőségű munkát végeztek. Mások szkeptikusak a dráma és a színház hasznát-hasznosságát illetően. Egyesek úgy vélik, hogy az amúgy is korlátozott források felhasználásának igen kevésbé kifizetődő formája ez; mások az értékelési folyamatok nehézségét hangsúlyozzák; megint mások pedig úgy vélekednek, hogy ez a tevékenység csak megerősíti a gyermekek és fiatalok agresszív, zajos viselkedési formáit.

A „színházias” között is sokan vannak, akik fenntartásokkal élnek az egészségnevelő színházakkal kapcsolatban. Rossz véleményük többnyire a színházzal mint tanulási médiummal kapcsolatos (az ifjúsági színházi nevelési csoportok körében igencsak elterjedt) előítéletekből fakad. A vita forrása az 1970-80-as években keresendő, amikor is azért támadták a tanulási tartalmakat munkájuk középpontjába állító társulatokat, mert mint mondták, a személyiségfejlesztés, az egyéni döntési képesség fejlesztése és a problémamegoldás hangsúlyozása (ezen fogalmak a THE számára is központi jelentőségűek) elvonja a figyelmet a drámáról mint „önálló esztétikai formával rendelkező művészi közegről”. Néhány színházi szakember az ellen tiltakozik, hogy a színházi előadásokat a tágran értelmezett oktatósomagok egyik elemének tekintsék.

Többen felhívják a figyelmet arra, hogy a szponzorok és megrendelők jelentős befolyással lehetnek a munka tartalmi kérdéseire is. Ez persze a művészeti tevékenység bármely területén igaz lehet, ugyanakkor itt különös jelentőséggel bír, hiszen a kereskedelmi szponzorok neve így összekapcsolódhat az egészséges életmódhoz kötődő képzetekkel. Ugyanígy fennáll az a veszély is, hogy a támogatók saját image-ük terjesztését a művészi szempontok fölé helyezik.

*A THE jövőbeni sikere több összetevőtől függ:*

- a) Általában véve igaznak tekinthető, hogy a THE elsősorban a gyermekek, fiatalok és felnőttek önálló döntési képességének fejlesztését célozza, melyhez információkkal, az attitűdök és értékek vizsgálatának lehetőségével, a készségek gyakoroltatásával kíván hozzájárulni. E tevékenység eredményeképpen a résztvevők képessé válnak egészségük megőrzésére, életmódjuk egészségesebb alakítására. Ahhoz azonban, hogy a THE tovább is fejlődhessen, túl kell lépnie az egyén fejlesztésének gondolatán, és tisztában kell lennie az egészségügyet érintő és meghatározó szélesebb körű szerkezeti és politikai összefüggérendszerrel. Figyelmet kell fordítania tehát mindazon összetett társadalmi, politikai és környezeti hatásokra, melyek befolyással vannak az egyén és a közösség életére. Túl kell lépnie továbbá a funkcionális és haszonelvű megközelítési módokon: fel kell ismernie és el kell fogadnia, hogy a dráma és a színház eszköztárának alkalmazása szükségszerűen maga után vonja a „közeg” esztétikai természetének tiszteletben tartását is. Ha ez nem így történik, akkor a THE-t pusztán drága „audiovizuális (propaganda) eszköznek” fogják tekinteni, nem pedig önálló, értékes drámai és színházi élménynek.
- b) Az egészségnevelő színháznak nem csak az AIDS kérdéskörével kell foglalkoznia, hanem mindazon személyes, szociális és közösségi problémákkal is, melyek a társadalom egészségi állapotát döntően befolyásolják. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy alá kellene becsülnünk az AIDS-krízis okozta nehézségeket... (...)
- c) Tovább kell erősíteni és fejleszteni az egészségügyi szolgálatok és a művészeti társulatok között meglévő kapcsolatokat. Fontolóra kell venni olyan projektek tervezésének lehetőségét is, melyekben az egészségnevelési hivatalok munkatársai, a pedagógusok és a színházi szakemberek együtt dolgozhatnak. (...)
- d) Minthogy a THE az aktív tanulási formákat hangsúlyozza, illetve a döntéshozatali és feltáró jellegű folyamatok elsődlegességét hirdeti, tevékenysége minden bizonnyal fenyegetőleg hat azokra a pedagógusokra és egészségügyi szakemberekre, akik saját munkájukat elsősorban információ-átadásként értelmezik. Elengedhetetlen tehát, hogy ezek az emberek valós képet kapjanak a THE működéséről, illetve hogy a két terület művelői megosszák egymással tapasztalataikat és módszertani ismereteiket. Egy ilyen képzési program nagy mértékben hozzájárulhatna a színházi és egészségügyi szakemberek kapcsolatának javításához, amely pedig döntő fontosságú lehet a THE fejlődése szempontjából.
- e) Erősítenünk kell a dráma és az egészségnevelés pozícióit a politikai vezetéssel, a pénzügyi alapok döntéshozóival és a két terület államigazgatási vezetésével szemben. A nemzeti alaptanterv sem a drámát, sem az egészségnevelést nem kezeli központi jelentőségű tananyagként, ennek következtében e két ismeretterületnek folyamatos küzdelmet kell folytatnia az alaptárgyakkal a pénzügyi forrásokért és az órarendi helyekért. A két terület művelői által közvetített értékrend (a deklarált társadalmi értékek, a társadalmi berendezkedés folyamatos megkérdőjelezése és kritikája) pedig nem igazán esik egybe a kormányzat oktatásügyi, művészetpolitikai vagy egészségügyi elképzeléseivel.
- f) Hiányzik a THE tevékenységének megbízható *hatékonysági elemzése*. Egy olyan időszakban, amikor a THE-t elsősorban – a tömegkommunikációs kampányokkal szembeállítva – költség-hatékonyság oldalról vizsgálják (McEwan, Bhopal és Patton, 1991), döntő jelentőségű, hogy olyan kritériumokat találjunk, melyek az

arányosan valóban költségesnek mondható THE hatékonyságát igazolják. Ezen értékelő eljárásoknak természetesen mind az ilyen törekvésekkel szemben joggal gyanakvó THE-társulatok, mind pedig a THE-t nem egy esetben pénzkidobásnak tekintő pénzügyi alapok kezelői számára elfogadhatóknak kell lenniük. Ez utóbbiaknak fel kell ismerniük, hogy a tudományos értékelő eljárások szigorú kötetmei és kizárólagosan cél-elvű szempontjai alkalmasak lehetnek valamely kognitív folyamat elemzésére, ugyanakkor nem szükségszerűen alkalmazhatóak a THE programjaiban megjelenő összetett emberi viselkedésformák értelmezése során. Továbbra is szembe kell néznünk azzal a kihívással, hogy olyan értékelő eljárásokat találjunk, melyek elég érzékenyek a résztvevők apró attitűd-változásaira, az adott THE-program kognitív és érzelmi tartalmainak együttes hatásaira, valamint arra, hogy az egyes előadások során maga a program is változik és fejlődik.

## Összefoglalás

A közelmúltban kiadott jelentések azt jelzik, hogy az egészségnevelő színház létrejötte jelentős hatást gyakorolt az AIDS elleni küzdelemben dolgozóakra, illetve hatása már az egész egészségügyi szférában kimutatható (Harris, 1993). Ez nem csupán abból adódik, hogy az egészségnevelés szakemberei a TIE-társulatokhoz fordultak segítségért, hanem abból is, hogy egyre több egészségnevelési dolgozó alkalmazza a dráma és a színház eszköztárát saját mindennapos gyakorlati munkájában. Az egészségnevelő színház gondolata emellett meghatározóvá vált több olyan TIE-társulat és közösségi színházi csoport munkájában is, akik már régóta foglalkoznak személyes, szociális és egészségügyi kérdésekkel.

Mindezek ellenére, ha a THE ki akarja terjeszteni tevékenységét és meg akarja szilárdítani pozícióit, akkor (a jelenlegi programok döntő többségétől eltérően) nem csak az AIDS, de más egészségügyi témák vizsgálatát is célul kell kitűznie önmaga számára. Szükséges továbbá, hogy a művészeti és egészségnevelési szervezetek munkatársai átgondolják az együttműködéssel, a hálózatok létrehozatalával, a különböző képzési formákkal, az értékelés módszereivel kapcsolatos kérdéseket és lehetőségeket, illetve lépéseket tegyenek az egészségügy, az oktatás és a művészetek státuszának emelése érdekében.

## Irodalom

- Age Exchange (1991) *Annual Report 1990-1*, London, Age Exchange  
Ball, S. D. (1992) kiadatlan Ph. D. disszertáció, Manchester University  
Burgess, G. (1990) *Let's Get This Show on the Road*, Yorkshire Arts  
Harris, S. (1993) *Theatre in HIV/AIDS Education for Young People in Schools and Informal Settings*, London, Health Education Authority  
Hayes, E. (1991) 'Help! I've Got a Toddler! Evaluation', kiadatlan jelentés, NSPCC  
McEwan, R. T., Bhopal, R. and Patton, W. (1991) 'Drama on HIV and AIDS; an evaluation of a theatre in education programme', *Health Education Journal* 50 (4)  
Redman, J. (1987) 'Aids and peer teaching', *Health Education Journal* 46  
WHO (1948) *a World Health Organisation alapító okirata*, Genf  
Y Touring (2. kiad. 1991) *The Inner Circle Project: Information and Action Panel*, London, Central YMCA

Fordította: Szauder Erik

(A tömörítés Kaposi László munkája.)



(DPM 1996/k)

# A tanítási dráma újragondolása

– a drámaoktatás körül megjelent „mitoszok” vizsgálata –

Eredeti mű: Drama in education – a reappraisal; In: McCaslin, N. (ed.): Children and drama, 1981, Longman

Gavin Bolton

Néhány évvel ezelőtt Elliot Eisner<sup>1</sup> írt egy cikket, melyben megkérdőjelezi a művészeti nevelésről alkotott véleményeknek alapot adó feltételezések egy részét, s ezeket a művészeti nevelés „mitológiájaként” értelmezi. Az alábbiakban ugyanezt kísérlem meg végigkövetni a drámatanításon belül. Mielőtt azonban ehhez hozzákezdhetnék, két megjegyzést kell tennem. Egy mítosz létének felfedését – abszolút értelemben – egyáltalán nem te-

kintem a mítosz tagadásának. Ilyen módon nem állítjuk, hogy valami nem érvényes, csupán azt, hogy érvényessége korlátozott, illetve hogy félreértették, félremagyarázták, eltorzították, valamint hogy a körülmények hatására vesztett érvényességéből. Más szavakkal: az abban rejlő igazság magva érintetlen marad. Emellett azt is szem előtt kell tartani, hogy amint egy mítosz létrejötte egy meghatározott időben és helyen fellépő igényből fa-

kad, úgy annak összeomlása is meghatározott történelmi/földrajzi/filozófiai szükségszerűségekből eredeztethető.

A drámatanításban megjelenő mítoszok itt következő rövid vizsgálata éppen ezért talán kizárólag az angliai gyakorlatra vonatkozatható: egyfelől annak kezdeti, a hallgatók felkészítését célzó időszakára, másfelől pedig a jelen oktatási közegre, melyben felmerült a drámatanítás újragondolásának igénye. Amerikában például olyannyira különbözőek lehetnek az elmúlt időszakra jellemző prioritások és a jelen kihívásai, hogy az amerikai olvasók számára az alábbiak mindössze elméleti szempontból válhatnak érdekessé. Remélem azonban, hogy ez nem így van. Azt a terhet kell magamra vennem, hogy – éppen a mítoszokon belül magként meghúzódó igazságtartalom miatt – a drámatanárok számára általános érvényű bírói kérdéseket vessek fel, még abban az esetben is, ha nézőpontomat szükségszerűen (ám remélhetőleg nem beszükülten) az angol oktatási rendszer fejlődése határozza meg.

## 1. mítosz: „a dráma – cselekvés”

Az ember azt gondolhatná, hogy a mélységes megkönynyebbülés, mellyel tanárok és diákok egyaránt a dráma tevékenységközpontú világába menekülnek a hagyományos tantárgyak szigorú világából, kielégítő bizonyítékként szolgál arra, hogy ha mást nem is állíthatunk róla, azt mindenképpen elmondhatjuk, hogy a dráma – „cselekvés”. A gyakorlatban dolgozók között széles körű viták folynak arról, hogy vajon a tartalmat, a célt vagy a módszert lehet-e háttérbe szorítani, abban azonban mindannyian megegyeznek, hogy a dráma cselekvést jelent. Én magam ugyanakkor amellet kívánok érvelni, hogy ez csak részben igaz, és éppen a *nem* cselekvő oldal figyelmen kívül helyezése okozza a félreértéseket a dráma természetét és a benne rejlő tanulási lehetőséget illetően.

A dráma megkülönböztető jegye természetesen a konkrét cselekvés: ez különbözteti meg más művészeti ágaktól, így testvéreitől, a mozgás- és táncművészettől is, melyek ugyancsak cselekvéshez kötöttek, térben és időben azonban jóval elvontabbak. Az élmény tartalmát ugyanakkor nem kizárólag a konkrét cselekvés hordozza. Az alábbiakban azt kell bemutatnom, hogy a dramatikus élmény tartalma nem annyira a cselekvés funkcionális, a valóságot leképező jelentéstartalmaihoz, sokkal inkább az akció egyedisége és az általa felidézett jelentés általános volta közötti feszültség létrejöttéhez kötődik. Az élmény jelentése így egyidejűleg függ is a konkrét jelentéstől, illetve független is attól.

A cselekvés, még a valóság-hű cselekvés sem azonos a drámával. Egy levélfeladást játszó gyermek cselekvése önmagában még nem dramatikus tevékenység, amennyiben a gyermek célja mindössze az, hogy pontosan leképezze az adott cselekvéssort. Ő itt csupán utánzó viselkedést mutat: megválasztja a cselekvést, melyet a „levélfeladás” címmel illethetünk, és ezt a megfelelő módon leképezi. Az utánzás során a jelentésnek mindössze *egyetlen* dimenzióját adja: a denotatív vagy tárgyi jelentést.

Ahhoz, hogy a cselekvés drámai erővel bírjon, más

jelentéstartalmaknak kell előtérbe kerülniük.<sup>4</sup> Ezt pedig két egymással szembeállítható tényező határozza meg: a személyes, egyedi és az általános érvényű jelentés. A levél feladásának tehát a résztvevőben olyan érzelmi emlékeket kell felidéznie, melyek elég erőteljesek ahhoz, hogy a cselekvést megfelelő jelentéstartalommal ruházzák fel. Ilyen jelentés lehet az „írott szóba vetett bizalom”, „a levélfeladásnak mint döntésnek visszavonhatatlansága”, „egy levél másokra gyakorolt hatása” vagy például „bizonytalanságunk a levél címzettjének reakciójában”. Ezen összefüggések túllépnek a pusztán tárgyi jellegű jelentéstartalmakon. Ebben az értelemben tehát a drámai élmény független az adott cselekvéssortól. Másfelől azonban ezek az összefüggések csak a levél feladásán mint konkrét cselekvésen keresztül fejezhető ki, ebben az értelemben tehát a jelentés a konkrét cselekvés függvénye is. A jelentés teljes tartalmát tehát az egyedi cselekvés és az abban rejlő általános tartalmak viszonyán keresztül fejezhetjük ki. A tanárok, akik diákjaikat az utánzó készségek terén fejlesztik, célt tévesztenek, hiszen az emberi érzelmek és cselekvések utánzása nem azonos a drámával. Ugyanígy önmön csapdájukba esnek mindazok, akik tanítványaik munkájának tartalmi oldalát hangsúlyozandó elhanyagolják a konkrét cselekvéseket, hiszen az absztrakt elgondolások konkrét térbe és időbe helyezése nélkül még szerephelyzetet sem tudunk kialakítani.

Angliában gyakorta találkozunk olyan tanárokkal, akik úgy vélik, eleget tettek a drámatanítás elvárásainak, ha diákjaikat megtanították az utánzásra. Miattuk kell ismét hangsúlyoznunk: a dráma *nem* pusztán cselekvés! Vannak ugyanakkor olyanok is (különösen a humán tárgyakat tanítók között), akik nagy értéket tulajdonítanak az egyes témák szerepben történő megvitatásának. Nekik pedig azt üzenhetjük: az elvont gondolatok cseréje hasznos lehet, de a dráma *cselekvés!*

Remélem, a fenti érvelés eredményeképpen ön is észleli, kedves olvasó, hogy önmagában mindkét fenti üzenet félrevezető. Azt kéne talán mondanunk, hogy a dráma *cselekvés is meg nem is*. Csak azok a tanárok lesznek képesek jó célmeghatározásokat adni saját munkájukhoz, akik szemléletmódjukba beemelik ezt a kettősséget. Nem korlátozhatjuk drámaóráinkat arra, hogy tanulóinkat megtanítsuk a való világban megjelenő cselekvések tárgyi szintű utánzására. A drámának az egyes tevékenységek mögött meghúzódó általános jelentésekre kell ráirányítania a figyelmet. A „dráma=cselekvés” mint mítosz megkérdőjelezésével tehát nem csupán a dráma természetére szerettem volna rávilágítani, hanem – sokkal fontosabb célként – azokat a lényeges elemeket is felakartam mutatni, melyeket a dráma valódi természetét szem előtt tartani kívánó tanárnak is ismernie kell.

## 2. mítosz: „a dráma – menekülés a valóságtól”

A szakemberek között néhányan „a balsors minden nyűgét s nyilait” ellensúlyozó tevékenységként értelmezik a

<sup>4</sup> A dráma-tanmenetek többsége sajnos erőteljesen épít az utánzásra, ezen belül pedig nem ritkán éppen az *érzelmek* imitációját várja el! (A szerző jegyzete)

játékot, tehát az élet kegyetlen realitásával szembeni védekezés eszközt látják benne. Abból fakadóan pedig, hogy a dráma igen sok ponton kötődik a játékhoz, a tanárok egy része szabadfoglalkozásként értelmezi a drámát: „itt lehet kiereszteni a gyerekekből a gőzt”, mondják, vagy a fantáziának korlátlanul utat engedő alkalomnak tekintik azt. (Talán azt is a mítoszok közé sorolhatjuk, hogy a dráma és a játék azonos!) Az első vélekedés mögött pszichológiai, a második mögött inkább tartalmi megfontolások fedezhetők fel. Az alábbiakban röviden mindkettőről szót ejtenék.

#### **a) A dráma tartalmi oldala**

Amennyiben a „mintha”-tevékenységet a valóságtól való menekülés eszközeként értelmezzük, félő, hogy elfeledkezünk a dráma és a játék számára egyaránt fontos összetevők egyikéről: a játék során a gyermek nemhogy eltávolodna a szabályoktól, kötöttségektől; ellenkezőleg, szigorúan alkalmazza azokat. Amint arra a nagy orosz pszichológus, Vigotszkij<sup>5</sup> is rámutatott, a játék szabályok mentén működik. Ugyanez érvényes a drámára is. Bármilyen „valótlanok” legyenek is a „mintha”-játék elemei, maguk a szabályok mégis a való világra utalnak vissza, még ha fordított alakban is. Egy szélsőséges példát hozva: ha az a szabály, hogy „a gyerekek megbüntetik, és korán ágyba zavarják szüleiket”, ez mindössze (nem is jelentéktelen mértékben!) a valóság nagyon világos leképezése, éppen úgy, mint bármely más fantázia-kép. A játéknak azonban megvan az a sajátossága, hogy a gyermek bármikor felfüggesztheti vagy megváltoztatja a szabályokat. A dráma ugyanakkor azt az igényt támasztja a résztvevőkkel szemben, hogy megegyezzenek a szabályokban, elfogadják és betartsák azokat, *még abban az esetben is, ha azok kényelmetlenné válnak számukra.*

Gyakori, hogy a gyerekek olyan témát választanak, melyet csak részlegesen ismernek, és amikor felismerik mögöttes tartalmait, megpróbálják aláásni a helyzetet szabályozó elemeket. Más szavakkal: ahelyett, hogy szembenéznének a téma által felvetett gondolatokkal, döntési helyzetekkel és feszültséggel, inkább lazítani kívánnak a játék szabályain. A dráma ezekben az esetekben, amikor a tanár enged a „szabálytalanság” iránti vágynak, valóban a valóságtól való elmenekülés eszköze lesz: azonnali kielégülést nyújt, vesztit feszültségéből, oktatási szempontból erőtlenné válik. Számos példát tudok felhozni erre: kilencévesek egy csoportja „fantázia”-megoldásokat keresett egy repülőgép-eltérítésről szóló játék során (az egyik fiú még varázserőt is követelt magának!), ezáltal nem volt a kezükben semmilyen használható eszköz, amikor a géprablás bekövetkezett. Emlékszem egy felnőttcsoport nőtagjára is, aki paranoiás személyt játszott, ám az improvizáció során a többiek nyomásának engedve olyan módon reagált, ami a játszott figurától teljesen idegen volt.

Emlékszem azonban arra is, amint egy ízben, tíz-tizenegy évesekkel dolgozva *túlhangsúlyoztam* a történelmi tényeket. A helyzet Florence Nightingale-ről és a Viktória királynő által vele együtt Scutariba, a katonai kórházba küldött ápolónőkről szólt. Az érkezőknek azt kellett tapasztalniuk, hogy a kórházat irányító orvosok

nem voltak hajlandók nőket a kórtermekbe engedni. „A betegápolás férfimunka”, állították teljes határozottsággal. A gyerekek négy vagy öt foglalkozáson keresztül tisztelegéssel végiggondolták ennek a szembenállásnak több elemét, s a nővéreket játszó lányok fokozatosan jutottak el taktikájukban a követeléstől a kérésig, a zsarolástól a rábeszélésig. Az utolsó napon az orvosokat játszó fiúk megbeszélésre vonultak vissza, melynek végzetével odasúgták nekem, hogy kompromisszumot készülnék ajánlani: megengedik a nőknek, hogy egyetlen napra átvegyék a munkát, csak hogy megmutathassák, mit tudnak! Biztos vagyok benne, hogy olvasóim egyetértenek velem abban, hogy ilyen korú gyerekektől ez igen érett döntésnek számít. Én akkor sajnos túlságosan ragaszkodtam a történelmi hűséghez, ezért nem engedtem, hogy így döntsenek, hiszen az ott szolgáló orvosok sem ezt tették.<sup>5</sup> Még most is, amint ezt írom, megbor-zongok, ha a fentiek kapcsán belegondolok, tanárként mennyi kárt teszünk néha! Nyilvánvaló, hogy az idézett esetben egy nagyon korlátozott érvényű valóságtartomány – egy meghatározott eseménysor – kedvéért feláldoztam valamit, ami sokkal fontosabb: annak vizsgálatát, hogy miként birkóznak meg az emberek a zsákutcászerű helyzetekkel.

A fiúk szándéka tárgyszerűen vizsgálva is értékes volt, hiszen megvizsgálták a helyzet egyes elemeit, és megindokolható döntést hoztak velük kapcsolatban. Mindez tehát rámutat arra, mit értünk dráma és a valóság viszonyán: a képzeletbeli helyzeten belüli események felismerése, értékelése és átgondolása jelenik itt meg. Az adott helyzet lehet az ismert társadalmi valósághoz közel eső vagy nyilvánvalóan fantázia szülte helyzet, a benne uralkodó szabályok azonban a való életre kell utaljanak. A foglalkozásaink során végzett tevékenység csak ilyen módon felelhet meg a dráma mint művészi forma és az oktatás általános célrendszere egészének.

#### **b) A drámát szolgáló szerkesztésmód**

Amikor az emberek a „gőz kieresztéséről” beszélnek, többnyire a feszültségtől való pszichés felszabadulást értik ez alatt. Ebben az értelemben tehát a drámai élményt követően a résztvevőknek „jobban” kellene érezniük magukat. Igaz, ez kevésbé árnyalt kifejezés a drámát létrehozók tudatállapotát illetően, ismerünk azonban egy ennél sokkal óvatosabb fogalmat is, melyet Angliában elsőként a drámatanítás nagy úttörője, Peter Slade<sup>6</sup> alkalmazott, s melyet követői azóta is gyakran hangoztatnak. A „bevonódásra, belemerülésre” gondolok.

Olvasóimat meglepheti, hogy ezt a csodálatos létminőséget (melynek elérése érdekében a munka bizonyos szakaszaiban óriási erőfeszítéseket teszünk) a tanítási dráma „mítoszai” között említtem. Nem kívánom azt állítani, hogy teljes bevonódás valójában nem is létezik (bár a fegyelmezetlen tanulókkal dolgozó tanárok gyakran éppen ezt érezhetik!), csupán azt mondom, hogy rossz irányba haladunk, ha ezt tesszük meg végső célnak.

<sup>5</sup> Az eziránt érdeklődő olvasók kedvéért: a Scutariban szolgáló orvosok nem önszántukból engedtek a nők kérésének, hanem mert egy nagyobb összecsapást követően olyan sok sebesültet szállítottak be, hogy a szanitícek és az orvosok nem tudták egyedül el látni őket. (A szerző jegyzete)

Sokáig én magam is azt gondoltam, hogy a tanulás szükséges és elégséges velejárója, hogy tanulóim elmerüljenek az adott munkában.

Az alábbiakban azt kívánom megmagyarázni, hogy ez nem minden esetben igaz. Úgy vélem, a „bevonódás” áttételesen arra utal, hogy „eltévedtünk” az élményben, azaz eltávolodtunk a valóságtól. Pontosan tudom, milyen elragadó lehet egy gyermek arca, amint éppen révedezik valamin, de nem gondolom, hogy a drámában éppen e cél érdekében kellene dolgoznunk, hiszen nem azt akarjuk elérni, hogy a gyerekek „elveszítsék”, hanem hogy *megtalálják* önmagukat.

Természetesen szeretnénk bevonni őket a képzeletbeli helyzetbe, szeretnénk elkötelezni a tanulókat emellett, de ha a résztvevők számára értékes tanulási tapasztalatot kívánunk nyújtani, akkor az élményt kettős nézőpontból kell vizsgálunk: a képzeletbeli helyzettel való cselekvő azonosulás és az én-azonosság tudatos vállalásának oldaláról. Így távolról sem szakadunk el a valóságtól, hiszen az adott pillanat minősége éppen azáltal változik meg, hogy a résztvevő „tudja, mit gondol, amikor gondol valamit”, „amint kimondja, látja, amit mond” és „cselekvés közben értékeli önnön cselekvését”. A tanuláshoz pedig éppen ez, az azonosulással egyidejűleg megjelenő értékkelő magatartás vezet el. Természetesen vannak olyan helyzetek, amikor a tanulók nem képesek erre az önvizsgálatra. Ilyenkor a tanár feladata, hogy (például) a drámát követően felidézze a tanulókkal a történeteket, majd segítsen értékelni azokat. Lehetősége van ugyanakkor arra is, hogy a gyerekekben olyan tudatállapotot teremtsen, mely a dráma következő szakaszában nagyfokú tudatosságot kölcsönöz a csoportnak. Ha a tanár képes ilyen értő módon kezelni egy helyzetet, akkor tanulói valószínűleg könnyebben rájönnek majd, hogyan alkalmazhatnak képzeletbeli helyzeteket a való világ és saját életük megfajtása érdekében.

### 3. mítosz: „a dráma célja az egyéniség kialakítása”

Azt gondolom, nem érdektelen összefüggés, hogy miközben Amerikában Winifred Ward megteremti a „kreatív dráma” (creative drama) fogalmát, addig itt Angliában Peter Slade éppen a „gyermek-dráma” (child drama) címkét alkalmazza.

Ez utóbbi kifejezés azt kívánta jelezni, hogy a dramatikus kifejezésmód alkalmazására minden egyes gyermeknek lehetősége van, azaz benne rejlik minden egyes emberben. Ez a gyermekszemlélet, illetve a „benne rejlő” dráma hangoztatása abból a széles körű nevelésfilozófiai irányzathoz eredeztethető, mely Európában Rousseau-val kezdődik, Froebellel és Pestalozzival folytatódik, angoliai csúcspontját pedig az 1967-es Plowden-jelentéssel<sup>\*\*\*\*</sup> éri el, mely látványosan ráütötte a hivatal pecsétjét a „gyermekközpontú oktatásra”. Valószínűleg nem tévedünk, ha azt állítjuk, hogy míg az amerikai „humanista mozgalom” az oktatásban óriási teret hódító behaviorizmussal szemben jött létre, addig Angliában a „gyermekközpontú” mozgalom annak a szemléletnek kívánt alternatívája lenni, mely a gyermeket előre meghatározott ismerettartalmak passzív befogadjaként értel-

mezte. Nem meglepő, hogy az ötvenes-hatvanas években, a gyermekközpontú szemlélet felemelkedésének idején a drámaoktatásban is a gyermekközpontúságot hangsúlyozó úttörők jutottak vezető szerephez. Az üzenetet, hogy a dráma pozitív hatással van az egyéniség fejlődésére, nem csupán Angliában, de az egész nyugati világban boldogan hirdették, hiszen ez egybeesett mind az ismeretek, mind az oktatás behaviorista magyarázatával. A drámatanárok különösen Brian Waynek<sup>\*\*\*\*</sup> voltak hálásak, aki egy olyan filozófiát alkotott meg, mely a drámai élményt elsősorban *folymatként*, nem végeredményként értelmezte; a drámát az önismeret eszközeként tekintette, illetve – még tovább lépve, Richard Courtney-hez és követőikhez hasonlóan – minden tanulás és fejlődés alapjaként szökött róla. (Kanadában az egész tanársadalmat megmozgatta a Courtney által létrehozott címke, a „fejlődési dráma” [developmental drama]!)

Angliában Brian Way filozófiájának lelkes hívei gyakran hangoztatták az egyéni kreativitás és szabad önkifejezés iránti elkötelezettségüket, mely a valóságban erőteljesen szabályozott gyakorlatsorok alkalmazását (koncentrációs vagy a tanár dobütéseivel irányított mimetikus gyakorlatok egymásutánját) jelentette. Növekvő ellenérzéssel szemléltük a gyermekszínházzal, illetve azt hirdettük, hogy a drámaalkalmazás ellenőrzésében nem lehet szerepe a különböző mérőmódszereknek, mert kizárólag maga a gyermek ismerheti a benne megjelenő tartalmakat a maguk teljességében. Azt hangoztattuk, hogy „a dráma maga az élet”, azaz tevékenységünket egy hangzatos szökölam igazolására korlátoztuk.

Nézetem szerint a fentiekben még kevésbé szolgálja a drámát az a törekvés, hogy a fő hangsúlyt a résztvevők egyéniségének hangsúlyozására fektessük. Vannak olyan művészi kifejezésformák (például a festészet), melyek valóban az egyéni önkifejezést célozzák, a dráma azonban lényegét tekintve közösségi tevékenység: nem az egyéni különbségeket, hanem a mindannyiunkban közös emberi tartalmak elemzésére, feltárására vagy vizsgálatára szolgáló eszköz.

Említettük, hogy a drámai cselekvésben különböző jelentésszintek különíthetők el. A levél postára adásában három jelentésszintet különböztettünk meg: a *tárgyat* (a levél feladás utánzását), az *általánosat* (a levél feladásakor megjelenő lényeges tartalmakat, mint például a cselekvés visszavonhatatlansága), valamint a *személyeset* (mindazt, amit a gyermekben a „levél feladás” cselekvés-sora hív elő). Ezen jelentésszintek mindegyike fontos, mert az élmény teljes tartalma csak a három egymásra hatásából jöhet létre. Ahhoz azonban, hogy a tevékenységet drámának, ne csupán játéknak nevezhessük, a második elemet kell hangsúlyoznunk, hiszen léteznie kell valamilyen, a konkrét cselekvéshez köthető és *minden résztvevő számára hozzáférhető* jelentéstartalomnak. Amennyiben például hatévesekkel dolgozunk, és a dráma témája „egy szörnyeteg elfogása”, akkor a közös (témához kötődő) jelentés lehet a „nem hibázhatunk” feszültsége, vagy hogy „fontos különbséget tennünk a szörny körüli pletykák és a valóság között”, illetve kereshetünk választ arra is, hogy „mi most az élet megőrzéséért vagy elpusztításáért dolgozunk?” Tízévesek között az úrutazás témája lehet az, hogy „vajon eléggé fel-



készültünk-e mindarra, ami ránk vár”, az, hogy „ismerteink hiányosak, de döntéseket kell hoznunk”, illetve hogy „felelősséggel tartozunk mindazok iránt, akik utánunk érkeznek majd ide”. Tizenhat évesek a „család” téma kapcsán foglalkozhatnak „a generációk közti kapcsolattal”, a „gyermeknevelés örömeivel/gondjaival”, esetleg a családdal mint a folyamatosság szimbólumával. Az egyes résztvevők természetesen számtalan egyéni (a többiek számára lényeges vagy lényegtelen) tartalmat fognak belevinni a játékba. A hatévészek például valószínűleg a sárkánnyal való szembekerülés pillanatától fognak félni, míg a tizenhat évesek esetleg saját családjuk széthullásáról töprengenek. Előfordulhat azonban, hogy a hatévészeket mindez egyáltalán nem foglalkoztatja, mert lélekben már egy születésnapjára összegyűjtve készülnek; ugyanígy az sem lehetetlen, hogy a tizenhat évesek kimondottan ellenségesek az órán, mert utálják a drámafoglalkozásokat. Mindettől függetlenül, amennyiben drámát kívánunk létrehozni, akkor az egyéni érzelmeket valamilyen közös témán keresztül kell feltárni. Ugyanakkor igen fontosnak kell tekintenünk az egyes résztvevőkben a közös tevékenység eredményeképpen létrejövő egyéni jelentéstartalmat is. A közös jelentésben mindannyiunknak önmagunkra kell találnunk. Ebben az értelemben tehát a résztvevők egyéniségének hangsúlyozása önmagában nem tekinthető mítosznak, de egy színelőadás közönségéhez hasonlóan a drámapunka résztvevőinek is háttérbe kell szorítaniuk egyéni elvárásaikat a közös tartalmak érdekében, melyekből aztán ők maguk is meríthetnek.

#### 4. mítosz: „a dráma – személyiségfejlesztés”

Nem tagadom, hogy a dráma – az oktatás többi eleméhez hasonlóan – segítséget nyújthat a személyiség fejlődéséhez. Ellenkezőleg: hosszan tudnék érvelni amellett, hogy a dráma az egyik legjobb eszköz az érési folyamatok elősegítésére. Különösen igaz ez a természetes fejlődésükben valamely okból gátolt gyermekek esetében. Miért vettem fel tehát a személyiségfejlesztést a mítoszok sorába? Azért, mert sokan elfelejtenek különbséget tenni az oktatás hosszú és rövid távú céljai között. A személyiségfejlesztés iránti elkötelezettség eredményeképpen sok tanár hirdeti magáról, hogy *személyiségfejlődést tanít*. Az ember nem taníthat koncentrációt, bizalmat, érzékenységet, csoporttudatot, türelmet, toleranciát, tisztellettudást, érzékelést, ítélőképességet, közéleti jártasságot, felelősségtudatot stb.; csupán *remélhetjük*, hogy hosszú távon az oktatásnak sikerül mindezt kialakítania. Mint már a fentiekben is említettem, hosszan érvelhetünk amellett, hogy mindezt a dráma a maga sajátos módján éri el, ezen lényeges tartalmak elérése azonban *nem* központi jelentőségű a drámatanításban, hanem annak fontos *„melléktermékeként”* jön létre.

A tanár természetesen szerkesztheti úgy a munkát, hogy az hatékonyan szolgálja a fenti személyiségelemek fejlesztését, magának a drámának azonban *valamiről* kell szólnia. Sajnos túlságosan gyakran korlátozzák a drámát a képességfejlesztésre (éppúgy, mint amikor a költészetet nem egy esetben a beszédgyakorlatok eszközének szintjére süllyeszti).

A jó drámatanár számára az a legfontosabb, hogy az egyes foglalkozások során elmélyítse a tanulóknak az adott témára vonatkozó megértési szintjét. Ezt a célt a művészi forma hatékony alkalmazásának igénye és a tevékenység eredményéből származó elégedettség érzetének lehetővé tétele követi. Azt gondolom, hogy a tanulóknak éppen a művészi forma rendszeres alkalmazása indítja meg a bizalom, érzékenység, koncentrációkészség stb. létrejöttét elősegítő folyamatot. Az elsődleges célnak azonban a dráma minden résztvevője számára a *jelentés* kell legyen. Ez a kijelentés Angliában egy egész nemzedéki drámatanár számára megdöbbentő lehet, hiszen számukra a drámaórák soha nem szóltak másról, mint a tanulók készség- és személyiségfejlesztését szolgáló változatos gyakorlatsorokról.

#### 5. mítosz: „a dráma színházellenes”

A dráma és a színház közti kapcsolatot Angliában még eddig senki nem elemezte teljes mélységében. Ez annak a történelmi ténynek köszönhető, hogy a drámatanárok két nagy táborra szakadtak: az egyik csoport a dráma iskolai megjelenését a színházi készségek tanításaként értelmezte, melyben a tanulókat előadókka lehet képezni, a velük szemben állók ugyanakkor a gyermekközpontú oktatás híveiként a „progresszivitást” abban mérték, mennyire *nem* előadókka kezelték a gyerekeket, illetve azt hirdették, hogy nem a végeredmény, hanem az odáig vezető folyamat a lényeges.

Oktatási szempontból szerintem is nagyobb értékkel bír, ha a tanulók *megélik* a drámát, mint amikor csupán *demonstrálják* azt, ugyanakkor sajnálom, hogy a kérdés ilyen vagylagosan vetődik fel. Nem félek szembenézni a különböző oktatásfilozófiai szemléletmódokkal, illetve nincs szándékomban mindenkit a magam oldalára állítani. Mindössze azt sajnálom, hogy a tanárok nem rendelkeznek elegendő elméleti tudással, s így nem tudnak megfontoltan dönteni a fenti két változat között.

Az alábbiakban a dráma és a színház valamennyi – a módhoz és a formához kötődő – megkülönböztető jegyét kívánom megvizsgálni, azaz más szempontokat (például azt, hogy a színház többnyire valamilyen meghatározott helyszínt vagy épületet igényel, illetve hogy számos embernek munkahelyként is szolgál) az alábbiakban nem fogok érinteni.

#### Mód

A dráma módján a „mintha”-tevékenység tudatos résztvevőinek viselkedésminőségét értem. Amennyiben egy kertben rendőrsdit játszó kisfiút figyelünk, tevékenységét „játékként” értékelhetjük; ha egy színpadi színész rendőr-szerepben látunk, azt mondhatjuk, hogy „előad”. Bár mindketten „úgy tesznek, mintha” rendőrök volnának, cselekvésük *módja* és *minősége* tekintetében azonban mégis van különbség. Vizsgáljuk meg a két személy tevékenységének néhány összetevőjét!

A fentiekben a két viselkedésformát „játékként” és „előadásként” határoztam meg, hogy ezzel is kerüljem a „szerepjáték” fogalom használatát, mivel azt más célra kívánom fenntartani. (Így ugyan szembe kell néznem az a veszéllyel, hogy összezavarom mindazon olvasókat, akik a szerepjátékról mint speciálisan színészi tevé-

kenységről gondolkodnak.) Az alábbiakban ugyanis a szerepjátékot átfogó értelemben, a színész és a gyermek tevékenységét egyaránt magába foglaló terminusként kívánom alkalmazni. Ilyen módon a szerepjátékot és a fenti két elemet egyetlen *egyenesen* tudjuk ábrázolni:

### dramatikus játék      szerepjáték      előadás

A bal oldalon szereplő kifejezést *dramatikus* játéokra cseréltem, hogy elkülönítsem mindazon gyermeki játéktípusoktól, melyek nem járnak „mintha”-tevékenységgel (ilyenek például a labdajátékok). Úgy vélem, a játék *módja* aszerint változik, hogy a szerepjátszó viselkedés mely szélső érték irányába mozdul el.

Vizsgáljuk meg először a bal oldalt! Nem könnyű megfelelő kifejezést találni a dramatikus játékban részt vevő gyermek viselkedésének jellemzésére. Talán a „létezés” vagy „megtapasztalás” szavak hordozhatnának megfelelő tartalmakat, ugyanis mindkettő egyidejűleg utal az aktivitásra és a passzív befogadásra. A gyermek tehát felelős saját játéktevékenységéért, eközben azonban alá is veti magát törvényszerűségeinek. Elmondhatja, hogy „általam történik mindez, azaz megtörténhet velem”, illetve hozzáteheti: „mindez *most* történik meg velem”. A dramatikus játékmódot így az alábbiakkal jellemezhetjük: (1) a tudatos tervezés és a spontán reakciók együttesének eredménye, (2) megjelenik benne a „most és itt” élménye, valamint (3) az *én* megtapasztalása. Amennyiben mindezt a fent említett, rendőrsdit játszó gyermekre vonatkoztatjuk, a következőket mondhatjuk: (1) a „rendőr-lét” megtapasztalása érdekében a gyermeknek módot kell találnia arra, hogy felidézze és megismételje a rendőr tevékenységét, de legalábbis annak *személyes* jelentéstartalmakkal bíró elemeit. (2) El kell jutnia arra a tudatossági fokra, hogy a „rendőrös” dolgok (pl. az ő irányítása szerint haladó járművek) *jelenidejű* tartalmakként jelenjenek meg képzeletében. Mindeközben (3) az élménynek valójában *róla* kell szólnia (azaz a *gyermekről*, aki most éppen rendőrként cselekszik).

Korábban már szóltam arról a nagyfokú tudatosságról, mely a gyermek számára lehetővé teszi a reflexiót, illetve magát a tanulást is. Észre kell vennünk, hogy a gyermek (miközben megéli, hogy „mindez velem, itt és most történik meg”) folyamatosan tisztában van a helyzet képzeletbeli voltával is. Ez a „meg is történik, és nem is” paradoxon (melyet talán Bullough<sup>6</sup> kifejezése, a „tudati távolságtartás” ír le legjobban) a gyermeki dramatikus játék egy további, negyedik módbeli jellemzőjére utal.

Amennyiben a fenti egyenes jobb szélső értékét kívánjuk vizsgálni, egyértelművé válik, hogy a színész tudatában mind a négy összetevő (a reflexió megalkotása, a „most” és az „én” élménye, valamint a tudati távolságtartás) jelen van ugyan, de háttérbe szorítja őket a közvetítés, figurateremtés, megismételhetőség, jelentésteremtés és a közönséggel való kapcsolattartás igénye. A felfokozott tudatosságot és a játék által keltett kellemes érzéseket a *közönségnek* kell megélnie.

A gyermek-dráma, kreatív dráma, kreatív drámajáték,

tanítási dráma, bárhogy nevezzük is az iskolai, nem előadócélú drámaformákat inkább a fenti egyenes bal szélé felé kéne közelítenünk, hiszen a megjelenített tartalmakat a *színésznek* kell mások felé közvetíteni. Másképpen kifejezve: a módbeli különbség nem csupán az alkalmazott készségek terén, hanem a *tudatállapotban* is megjelenik. E különbség olyannyira meghatározónak látszik, hogy az eddigiekben elemzett egyenes használata helyett szinte szívesebben ajánlanék elkülönítésükre jól körülhatárolható kategóriákat. Egy ilyen lépés ugyanakkor megerősítőleg hatna a drámatanárok színjátszás-ellenességére (melyet az iskolai előadások többségének ismeretében nem is nagyon tarthatunk indokolatlannak). Az ilyen iskolai előadások nem az egyszeri alkalomhoz kötődő elvárások közvetítésén keresztül okoznak kárt a gyerekeknek, hanem azzal, hogy leszoktatják őket a valódi drámáról, illetve – a tanárok igencsak aktív közreműködésével – elhitetik velük, hogy a dráma nem más, mint szórakoztatóipari technikák tanítása és fejlesztése.

Annak ellenére, hogy számtalan példát hozhatunk fel a kártékony színjátszás-tanításra, illetve annak ellenére, hogy az eltérő tudatállapotok közti határozott különbségtétel logikailag teljesen megindokolható lenne, mégis állítom, hogy az általam javasolt egyenes a tevékenységformák pontosabb modelljét adja, mint az elkülönülő kategóriákban való gondolkodás. A gyermeki játékban, az iskolai drámaformákban és a színházi előadásokban ugyanis több olyan elem is felfedezhető, melyekben a szerepjáték módja és az adott személy tudatállapota nem egyértelműen meghatározható.

Számtalan olyan helyzet adódik, amikor a gyermeki játék, a dramatikus tevékenység és a színházszerű formák az egyenes mentén elmozdulnak. Az alábbiakban erre mutatnék néhány példát.

#### Gyermeki játék

Néha, amikor a gyermek egyedül, a „mintha”-játékba belefeledkezve játszik – vegyük például a „rendőrsdit” –, belépő édesanyjának azt mondja, hogy „nézd, mama, rendőr vagyok”. Ez nem csak a szándék megváltozását jelzi (hiszen eddig a pillanatig saját magának játszott), hanem a jelentés valószínűsíthető átalakulását is hordozza. A közvetítés lehetővé tétele érdekében ugyanis a „rendőr-lét” *szubjektív* összetevőit háttérbe kell szorítani. Ahogy a nyelvnek van személyes és közösségi használati módja, a *cselekvés* is rendelkezik konnotatív és denotatív tartalmakkal. Egy rejtőzködő megfigyelő azt is mondhatja, hogy a kislány ugyanazokat a mozgássorokat végzi, mint eddig. A gyermeket azonban a cselekvés közösségi funkciója érdekli: édesanyjának kíván valamit közvetíteni általa. Ettől még természetesen a helyzet nem vált színelőadássá, hiszen a színésznek az a kötelessége, hogy a közönséggel a jelentéstartalmak teljes körét megismeresse.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Ezen a ponton kell szót ejtenünk arról az (elsősorban középiskoláinkban népszerű) drámaformáról, amikor a tanulóknak kisebb csoportokban olyan jeleneteket kell kidolgozniuk, melyeket félév végén bemutathatnak egymásnak. Ilyen esetben a tanár akaratlanul is arra szólítja fel a diákokat, hogy a könnyebb kommunikáció érdekében kizárólag a *denotatív* tartalmakkal foglalkozzanak. (A szerző jegyzete)

Leszögezhetjük tehát, hogy a képzeletbeli tartalmak kommunikatív célú alkalmazása már a gyermeki viselkedésben is tetten érhető. Más szavakkal: már a kisgyermek is képesek arra, hogy a játék módját vagy minőségét saját céljaik érdekében alakítsák.

### **Dramatikus tevékenység**

Joggal állíthatjuk, hogy a drámát „megelő” tanulók nem törekszenek valamely közönséggel való kommunikációra. Ez az állítás ugyanakkor nem érinti a következőket:

- 1) A résztvevők gyakran választanak olyan játékmódot, mellyel a jelentés egyes elemeit *egymás felé* közvetíthetik.
- 2) A tanár folyamatos jelenléte és beavatkozása (például amikor a végzett munka elemzésére szólítja fel a tanulókat) ugyancsak „létrehozott termékként, értékelendő tárgyként” láttatja a résztvevőkkel saját munkájukat.
- 3) Annak ellenére, hogy a játszó a „megélt tapasztalatot” hangsúlyozzák, előfordulhat, hogy a munka magas esztétikai minősége a résztvevőkre vagy a külső szemlélőkre még abban az esetben is nagy hatással van, ha *eredetileg* nem kommunikatív céllal készült.

Úgy vélem, a fenti három pont elegendő utalással szolgál mindazon helyzetekre, melyekben az egyenes bal oldala felé ható általános tendenciákat ellenirányú erők befolyásolják. Az „előadás” vizsgálatok hasonlóan rugalmas elemeket figyelhetünk meg.

### **Előadás**

Az eltérő irányultság nyilvánvaló példái lehetnek az alábbiak:

- 1) Egy színházi próbafolyamat azon szakasza, melyben a színész saját élményanyagára támaszkodik, igen közel áll ahhoz, amit a gyermek a drámamunka során él meg.
- 2) Azok az előadások, melyekben a játszó közti kapcsolattartás szándékosan, a jelentéstartalmak folyamatos gazdagítása érdekében spontán módon zajlik. Itt a színészek kettős tudatszinten dolgoznak: előre meghatározott tartalmakat közvetítenek, de ugyanakkor új jelentéstartalmakat is létrehozhatnak (azaz a drámához hasonlóan meg is tapasztalják azokat).

Remélem, a fentiekben sikerült kifejtennem, hogy a gyermeki játékban, az osztálytermi drámaformákban és a színészi munkában időről időre megjelennek olyan játékmódok, melyek alapján kimondhatjuk: az egyes tevékenységformák között nem húzhatók éles határok. Vizsgáljuk most meg a dráma/színház világát a forma oldaláról!

### **Forma**

A dráma és a színház elemzése során nem csak hasonlóságokat, de átfedéseket is találhatunk, ezek alapján pedig kijelenthetjük, hogy szerkezeti szempontból a dráma és a színház nem különböznek egymástól. Mindkettő alapelvei a fókusz, a feszültség, a kontraszt és a szimbolizáció. A drámatanár a tanulók jelentésfeltáró munkája érdekében, a drámaíró pedig az általa elgondolt

tartalmak közvetítésére alkalmazza ezen elemeket.<sup>7</sup> Bizonyos tekintetben tehát a kreatív drámamunkában résztvevő gyerekek színházi formában dolgoznak, a tanár szerepét pedig a drámaírói szerep kiterjesztéseként értelmezhetjük, hiszen a forma tisztasága és tartalmas volta felett örökdi.

Szeretném összefoglalni a dráma és a színház kapcsolatáról írottakat. A dráma körül megjelent mítoszok egyikeként szóltam arról a gondolatról, mely szerint a dráma színházellenes. Nehezen írom ezt le, mert nem szeretném azt a látszatot kelteni, hogy én is beállok a gyerekeket színjátékos technikákra tanító pedagógusok sorába. Határozottan kijelentem tehát a következőket:

- a drámát *nem* színjátékos technikák fejlesztéseként kívánom értelmezni;
- *nem* támogatom azokat a nagyszabású és látványos színelőadásokat, melyekben a rendező/tanár megcsillogtathatja tehetségét és találmányosságát, a játszó szerepe azonban az instrukciók végrehajtására korlátozódik. (Az ilyen előadások többsége ugyanakkor sajnos annyira látványos és szórakoztató, a vastaps olyan hosszú és kitartó, hogy a szülők, tanfelügyelők, pedagógusok, mecénások könnyen meggyőződhetnek a látottak oktatási hasznáról).

Meg vagyok azonban győződve arról, hogy a dráma és a színház közti kapcsolat szorosabb annál, mint ahogy azt a múltban feltételeztük. Amennyiben megértjük ezeket az összefüggéseket, akkor képesek leszünk a dráma „megjelenítő” szakaszának tartalmasabbá tételére is. A különféle előadásmódok váltakoztatása (formális/nyitott; közönség felé irányuló/résztvevők felé ható; kész, teljes produkció/néhány másodperces jelenet; előre megírt szöveg/közös és folyamatos tervezés; jelenetek laza füzére/egyetlen teljes színdarab stb.) ugyancsak színesítheti tevékenységünket. Bármelyik munkaformát választjuk is, az „élmény” és a „megjelenítés” között fellépő, eddig teljesen figyelmen kívül hagyott kapcsolatrendszer gazdagíthatja a dramatikus játékot, esetenként pedig hozzájárulhat annak előadássá szervezéséhez.

### **Záró gondolatok**

Ebben az írásban a drámatanítás „mitológiájaként” értelmezhető nézeteket vettem sorra. Cikemben a következő mítoszokról szóltam: a dráma – cselekvés; a dráma – menekülés a valóságtól; a dráma célja az egyéniség kialakítása; a dráma – személyiségfejlesztés; a dráma színházellenes. Most, hogy mindegyikről elmarasztalóan nyilatkoztam, emlékeztetnem kell olvasóimat arra, amit a bevezetőben is leírtam: bizonyos helyzetekben mindezek igazak is lehetnek. A dráma, szűken értelmezve, *valóban* cselekvés; *lehetnek* olyan gyerekek, akik a drámát a fájdalmas valóságtól való menekülés eszközeként alkalmazzák; a dráma természetesen *nem* hagyja figyelmen kívül az egyén gondolatait, érzelmeit és a személyiségfejlesztés esélyét; *nem* színházellenes, de *vannak* jelen-

<sup>7</sup> A színházi elemek részletesebb vizsgálatát ld. Gavin Bolton: Towards a theory of drama in education (*A szerző jegyzete*) Magyar kiadás: A tanítási dráma elmélete, Marczibányi téri Művelődési Központ, 1994 (*A szerk.*)

tős és fontos különbségek e két tevékenység között, melyekről nem szabad megfeledkeznünk.

A mítoszok elemzésével az volt a célom, hogy kiterjesszem a drámára vonatkozó, meglévő elméleti kereteket, illetve megalapozzam ezen lényeges kérdések további elemzését.

**Fordította: Szauder Erik**



# Robin Hood

(drámaóra nyolc-kilenc évesekkel vagy felnőttekkel)<sup>8</sup>

Gavin Bolton

## 1.

Előzetesen csak annyit mondtam a felnőtteknek, hogy a fenti témával fogunk foglalkozni (hasonlóképpen, de nem teljesen ugyanúgy, mint ahogy a kilencévesekkel dolgoznék). „Tudom, hogy a középkor felidézése elég gyermeteg témának tűnik, de megpróbálom érdekessé tenni a maguk számára is.”

Fontos visszajelzést adunk a csoportnak arról, hogy figyelünk érzelmeikre, gondolataikra.

## 2.

„Párookban – szerepen kívül – beszélgessenek arról, hogy önök szerint milyenek voltak, hogyan készültek Robin Hood idejében a nyílveszők. Milyen fát használtak? Mekkora volt a nyílvesző? Milyen súlyú? Miből készült a hegye? stb. Amit nem tudnak pontosan, arra találjanak ki valamit!” Amikor befejezték a megbeszélést, arra kértem őket, hogy mindazt, amiben megegyeztek, az elkövetkezendőkre fogadják el *tényekként*.

Ez egy igen könnyű, szűk korlátok közé szorítható bevezető lépés a drámába. A résztvevők némelyike automatikusan ábrákat kezdett rajzolni a jegyzetfüzetébe, hogy elképzeléseit a többiek számára is egyértelművé tegye.

„Ugyanezekben a párookban maradván, karikírozva játszanak el egy egyetemi történészprofesszort, aki éppen a nyílkészítés középkori metódusairól tart előadást: egyikőjük legyen a professzor, a másik pedig egy hallgatója, aki természetesen kérdéseket is feltehet.”

Ez ismét egy igen játékos gyakorlat, de lehetőséget teremt egy kis „szerepbe lépésre”. A felnőttek számára többnyire mulatságos. (Ezt a részt természetesen kihagynám, ha kilencévesekkel dolgoznék.)

„Ugyanazokban a párookban – szerepben – mint középkori apa és fia, játsszák el azt a jelenetet, amikor az apa tanítja a fiát nyilat készíteni.” Ezt már gondosabban kell előkészíteni, és csak akkor működik, ha a résztvevők a feladatra koncentrálnak. Mielőtt elkezdik, fontos, hogy az „apa” meghatározza a teret. „Az apa álljon a munkapad mögé, ahol majd dolgozni fog! Gondolják végig, mi hol van! Érintse meg az asztalt! Gondolja át a méreteit! Gondolja végig, hogy milyen szerszámokat fognak használni, és hogy azok pontosan hol vannak! Amikor úgy érzik, mindent tudnak, hívják be a fiút!”

Ez az első komolyan veendő dramatikus játék. Vannak felnőttek, akik nehezen birkóznak meg ezzel a feladattal, ilyenkor ki kell találnunk valamit. Egy esetben például egy száraz virágcsokor segített eligazodni a szereplőknek a térben. Ezek a „kellékek” persze később csak gátolják a kreatív munkát. Gyakorlatlan emberek számára ez meglehetősen nehéz feladat, mert még ha a „nyílkészítést” hitelesnek érzik is, könnyen beleesnek az apa-fiú kapcsolat hangsúlyozásának hibájába. A tanár tehát diagnosztikus eszközként is használhatja ezt a gyakorlatot: megfigyelheti, hogy kik dolgoznak hatékonyan, illetve kinek van szüksége segítségre.

A gyakorlatlan embereket időnként hasznos arra figyelmeztetnünk, hogy ezt a gyakorlatot nem mindenki fejezi be ugyanannyi idő alatt. Ha egy pár úgy érzi, hogy már nem érdemes tovább folytatni a munkát, üljön le, és csendben figyelje a többieket.

Amikor mindenki végzett, beszélgessenek el arról, hogy miként haladtak a fiúk a tanulásban. Ha akarja, összehasonlíthatja az eddigi gyakorlatok nyelvhasználati módját, rámutatva, hogy az előző feladat „itt és most” valóságát hogyan segítették a tényleges cselekvések és a szavak mellé társuló gesztusok.

## 3.

„Most egy középkori nottinghamshire-i falut fogunk megteremteni, amelyben mesteremberek laknak. Alkoszanak öt-hat fős csoportokat: ezek lesznek a családok. Minden család más és más mesterséggel foglalkozik. Bár a foglalkozást a nyilak készítésével kezdtük, most egy időre felejtjük el ezeket a nyílkészítőket. A későbbiekben minden világos lesz, kérem várjanak türelemmel. Tehát: minden „család” válasszon egy mesterséget! Amikor mindenkit végigkérdézek a munkájáról, kérem, hogy a család minden tagja vegyen részt a tevékenységben. Ha például egy csoport a szövést választja, akkor az egyik családtag tépheti a gyapjút, a másik moshatja, a harmadik szálakra sodorja a szárított gyapjút, a negyedik felhelyezi a szövőszékre, és így to-

<sup>8</sup> Eredeti mű: Gavin Bolton: *New Perspectives on Classroom Drama*, Simon & Schuster Education, London, 1992., pp. 70-77.

vább. Gyakorolják külön-külön az egyes tevékenységek demonstrációját! Nem kell kikerekíteni ezt egy szöveges jelenetté: csak a mozdulatokat tervezzék meg, hogy bemutathassák a többieknek. Legyen ez egy „néma, mozgó kollázs”, ami a családot ábrázolja munka közben. Tervezzék meg az egész kép általános ritmusát, és legyen ez egy önmagába visszatérő cselekvéssor. Amikor megnézzük a csoportok előadását, rá kell jönnünk, hogy mit csinálnak az egyes családtagok. Lehet, hogy az is fontos, ki a „család feje”.

Óriási ugrást jelent ez a gyakorlat a páros munkához képest. Vegyük azonban észre, hogy a résztvevők itt is a tevékenységre, azaz nem önmagukra figyelnek. A munka ugyanakkor nagy fegyelmet igényel, a tanár pedig olyan kifejezéseket használ – „kollázs”, „demonstráció”, „előadás”, „rá kell jönnünk” –, amelyek mind a naturalizmus ellen, az illusztratív munka irányába hatnak: a résztvevők így védve vannak, hiszen nem azt kértük tőlük, hogy *legyenek* mesteremberek, csak azt, hogy mutassák be azok munkáját. A tevékenység ugyanakkor kitűnő alkalmat teremt arra, hogy a csoport a tevékenység formáját megbeszélje. Kiderül, hogy kik a vezéregyéniségek. A munka lehetőleg energikus, de vidám hangulatú legyen.

#### 4.

A bemutatott jeleneteket „élő múzeumnak” neveztük el. Végignéztük őket, mintha mi lennénk a múzeum látogatói, majd a közönség véleményét mondott az egyes jelenetekről. Emlékeztettem a résztvevőket, hogy ez a gyakorlat egyfelől egy harmonikus munkafolyamat esztétikus képét kívánta megteremteni, emellett pedig tiszta és jól áttekinthető képet akart adni az egyes emberek feladatairól.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy milyen fontos ezt a gyakorlatot jelentős eseménnyé tennünk a csoport számára. Ennek eszköze részben az lehet, hogy felhívjuk a figyelmet a játsszók munkájának tiszteletben tartására, részben az, hogy a „közönség” is tudatában kell legyen saját felelősségének: nekik a látottak megfejtésén kell dolgozniuk. E cél érdekében gyakran élek azzal az eszközzel, hogy miután egy ideig csendben nézték a történéssort, a közönség tagjai összesúghatnak, megvitathatják értelmezéseiket, *ezt követően* pedig elmondják azt az egész csoport előtt is.

#### 5.

„Most egy dramatikus játékot fogunk elkezdni. Minden család folytatja a munkáját, de most már nem »bemutatják« azt, hanem valóban dolgozni fognak. Munka közben, ha akarják, halkan beszélhetnek is egymással. Legyen ez, mondjuk, egy forró nyári délelőtt, amikor az emberek kint dolgoznak az udvaron, vagy nyitva hagyják az ablakokat. Így könnyen észrevehetik, hogy egy idegen közeleg. Először csak a patkócsattogást hallják, majd amikor megérkezik, a külsejéből ítélve rájönnek, hogy a férfi Robin Hood emberei közül való. Én fogom ezt az idegent játszani, de ahelyett, hogy hirtelen megjelennék, narrációval fogom kísérni az érkezésemet. A következőket fogom mondani: »Miközben a munkájukkal foglalatostkodtak, meglepve észlelték, hogy egy idegen érkezett közéjük... Nem ismerték őt, de észrevették, hogy...«, és így tovább. Ezután fogom megszólítani önöket.”

Figyelmet érdemel a tanári szerepbelépés ilyen típusú felvezetése: elmagyarázzuk, hogy mi fog történni, milyen formát fog ölteni, azaz a közvetlen beszédmód helyett narratívot alkalmazunk. Ezt a részletes felvezetést nem használtam a kilencévesekkel való munkában: ott egyszerűen beléptem a szerepbe. A tanárnak meg kell éreznie, hogy az adott osztálynál melyik munkaforma a célravezetőbb. Nem kétséges például, hogy gyakorlatlan tizenévesekkel ugyanilyen óvatosan dolgoznék, mint itt a felnőttekkel.

Szerepben megjelentem, és érkezésem okait magyarázva így szóltam: „Robin Hoodnak sürgős segítségre van szüksége. Rengeteg nyílvesztő kell neki, mert meg akarja támadni a nottinghami várat, ahol két emberét tartják fogva. Kérem, tegyék félre mostani munkájukat, és segítsék ki Robin Hoodot: készítsenek nyilakat számára! Kérem, gondolják át, tudnának-e segíteni?”

Ilyen módon a tanár elkezd a „cselekmény” építését, amelyről ugyanakkor tudja, hogy második szerepbe lépésével – a nottinghami sheriff küldöttjének megjelenítésével – újabb irányt fog venni. A szerepbe lépés, ha módjával alkalmazzuk, igen hatékony eszköze lehet egy dilemma körüljárásának, de ha túl sokszor használjuk, veszíthet erejéből.

Amikor a kilencéveseknek előadtam a fenti kérést, ők azonnal megesküdtek az idegennek, hogy kisegítik Robin Hoodot. A felnőttek számára azonban mindez – cseppet sem meglepő módon – gazdasági kérdéseket vetett fel, illetve felszínre hozta a kötelesség kérdését. A felnőttek és kamaszok szerepbe lépésének szintjét pontosan be lehet mérni, ha itt szerepben vitatjuk meg a helyzetet. A szerephelyzetbe és a fikcióba vetett hitük azonban még igen kicsi, hiszen mindössze annyit tettek, hogy imitálták egy-egy mesterség művelőinek cselekvéssorát. Ez tehát igen nagy lépést jelent a szerep „birtoklása” felé. A tanárnak nem szabad túl sokat várnia ettől a helyzettől: tolerálnia kell az esetleges nevetgélést és a szerepek körén kívül eső magatartásformákat. Ezen a ponton az *időfaktornak* igen nagy szerepe van. Ha szorít az idő, és gyorsan „dramatikus élményhez” kívánjuk juttatni a csoportot, akkor az alábbiak szerint haladhatunk. Amennyiben azonban elegen-

dő idő áll rendelkezésünkre, akkor itt lehetőségünk van egy sor olyan lépés beiktatására is, amely – fokozatosan haladva – a szituáció összefüggéseinek mélyebb megértésére ad módot. Végignézhethetjük például, hogy miként adták el termékeiket; átgondolhatjuk, hogy mekkora jövedelemre tettek így szert stb. Ilyen módon ki derülhet, hogy milyen gazdasági hatása lehet annak, ha Robin Hood kedvéért felfüggesztik mindennapos tevékenységüket.

## 6.

A sheriff küldöttjének szerepében ismét megjelentem a mesteremberek között. „Bizonyára nagy örömmel és büszkeséggel tölti el mindannyiukat, ha bejelentem, hogy ebből a megyéből éppen az önök kézműves-termékeit fogjuk kiállítani a közelgő nottinghami országos vásáron!”

Amikor felnőttekkel dolgoztam, ők azonnal felfigyeltek arra a politikai nyomásra, ami ebben a helyzetben a közösségre nehezedik. Az eddig harmóniában együtt élő családtagok között vita alakult ki, az apák és fiaik más és más nézeteket képviseltek.

Érdekes egy pillanatra kitérni az egyes csoportok közti eltérésekre is. Amikor ezt a témát egy másik felnőtt csoporttal dolgoztam fel, ott a sheriff képviselője nem jelent meg, mert a résztvevők olyan módon reagáltak a megelőző lépésekre, hogy ez a szembesítés feleslegessé vált. Az alábbiakon azonban ettől függetlenül velük is végig kellett haladnunk.

## 7.

Leállítottam az újabb üzenetről folyó vitát, mert észrevettem, hogy az az eddigi iránytól kezd eltérni. (Olyan mondatok jelentek meg benne, mint például: „...ha kőművesek lennének, akik egy katedrális építenek...”) Azt kértem tőlük, hogy a családok nagyon gyorsan találjanak ki egy olyan eseményt, amelyben Robin Hood számukra hőssé vált; olyan történet legyen ez, amelyet akár a mai Észak-Írországból, Irakból vagy Amerikából is mesélhetnének az emberek a hőseikről. (A gyors munka azzal a következménnyel is jár, hogy a mesélőnek időnként improvizálni kell.) „Válasszanak egy mesélőt, aki a család és a falu többi tagjának előadja a hősről szóló történetet.” (Ez a mesélőnek és a történetnek is rangot ad.)

## 8.

A nottinghami dombon építendő új katedrálisról, illetve építetőről, *a faluban lakó mesterek termékeinek legfőbb felvásárlójáról*, a sheriff barátjáról, a bíborosról kezdtem beszélni nekik. Megkértem őket, hogy tervezzék meg azokat a tárgyakat, amelyeket ők mint mesterek felajánlhatnak a katedrális díszítéséhez, felszereléséhez. Miközben rajzoltak, el kellett gondolkodniuk a Robin Hood küldöttjének adandó válaszokon is. A gyakorlat később „falugyűléssé” alakult át. Nyilvánvaló lett, hogy a falu lakói készek Robin Hood támogatására, de elővigyázatosnak kell lenniük. Az egyik résztvevő megemlítette, hogy a sheriff embere is visszatérhet. Ez adta számomra az ötletet a nyílkészítők későbbi „lebuktatásához”.

## 9.

Megkértem a „családokat”, hogy (szerepen kívül) vitassák meg: mit láthat egy éles szemű megfigyelő az előkészületekből.

## 10.

Minden családból kértem egy önként jelentkezőt. Ők játszották a sheriff írnokát (vagy az általa küldött kemet). Az önkéntesek körbejártak a családok között, és mindenkit kikérdeztek, de *senkit sem volt szabad vádolniuk*.

Az, hogy senkit nem vádolhatnak, tovább növeli a drámai feszültséget; ez a késleltetés egyik formája: a *nyíltan kimondott* vádak csak gyengítenék a drámát.

## 11.

A fenti kiscsoportos dramatikus játékot követően egy teljes csoportot bevonó „színházi” formában dolgoztunk. A sheriff képviselőjének szerepébe léptem, s a „kérdezők” nekem tettek jelentést. A jelentéstétel azonban a családok füle hallatára, a főtéren zajlott, így lehetőségük volt védekezni a vádakkal szemben. Szerepemet a rend fenntartására, illetve a sheriff megkérdőjelezhetetlen hatalmának jelzésére használtam fel. A mesteremberek keményen küzdöttek, hogy megvédjék magukat, s a folyamat során megerősödött bennük a közösségi érzés. Nagyon izgalmas jelenet volt! A dráma akkor ért véget, amikor mi (a sheriff emberei) befejeztük a megbeszélést, de természetesen rengeteg beszélgetnivaló maradt még ezután is. Igen sokat beszélgettünk a végzett munka színházi tartalmairól is.

Nem egészen két nappal ezután New Yorkban dolgoztam, ahol az ottani felnőtt csoport teljesen másképp kezelt egy ehhez hasonló témát, igaz, én is változtattam a foglalkozástervemen. Elhatároztam, hogy itt nem a nyílkészítéssel indulok el, hanem várok, amíg ez az elem *szükségessé* válik. A „mesteremberek-kollázssal” indultunk tehát, majd Robin Hood küldöttjének érkezésével foglalkoztunk. Ezt a „történetmesélés” követte,

ezután pedig János királyról, Robin Hood ellenségéről beszéltem, aki a mesteremberek áruinak legfőbb felvásárlója. Robin küldöttjének második visszatérésekor a falu lakói megígérték, hogy segítségükre lesznek. „Ha segítenek, akkor a trónjára visszatérő királytól örök időkre szóló támogatást fognak kapni!” – mondtam. *Ezen a ponton állítottam őket párba, és azt kértem, hogy az egyik családtag magyarázza el a másiknak a nyilkészítés fortélyait.* Ezután a magyarázatból fokozatosan haladtunk a tényleges cselekvés irányába. Csak ez után léptem a sheriff emberének szerepébe, aki a közelgő vásárról beszél a mestereknek. Ezen a ponton hagytam őket magukra a problémával, mert a teljes csoportot bevonó dramatikus játék felvetette azt a kérdést, hogy meg lehet-e bízni az egyes családokban. Közel húsz percig beszélgettünk erről, majd leállítottam a munkát, és bejelentettem, hogy lezárjuk a foglalkozást. A vita során kiderült, hogy az egyik család János király közvetlen szállítója. A foglalkozást ezért azzal zártuk, hogy ennek a családnak egy-egy tagját két-három „gyerek” (a csoport többi tagja) a legendabeli események után húsz évvel arról kérdezi, hogy mit tettek ők a nemzeti hős, Robin Hood győzelméért. Amikor ezt a gyakorlatot is befejeztük, elmondtam azokat a történelmi tényeket, amelyeket Richárd király fogságba esésével és a magas adók kivetésével kapcsolatban tudni érdemes.

Jól látható, hogy a fenti két „Robin Hood”-foglalkozás teljesen más dramatikus formát öltött. Azt hiszem azonban, hogy mindkét megközelítés érvényes lehet. A kilencévesek számára ugyanakkor ez a játék kezdetben csupán annyit jelentett, hogy „rejtjük el a készülő nyilat a sheriff embere elől”, aki egyre gyanakvóbbá válik.

Érdeemes végiggondolnunk, hogy a kilencévesek milyen tanulási tartalmakkal találkozhattak ebben a „Robin Hood”-foglalkozásban. Valószínűleg az alábbiakról tanultak:

- a nyilak és egy választott mesterség fogásai;
- az adott történelmi korszakra vonatkozó ismeretek: a sheriff hatalma; mit jelent törvényen kívülként élni; az Oroszlánszívű Richárd és János király között feszülő politikai ellentét;
- önálló döntéshozatal;
- csoportos munkaformák;
- egy cselekvéssor bemutatásának gondos előkészítése;
- a szerepbe lépő tanár által felvezetett probléma logikájának felfejtése;
- olyan helyzetek, amelyekben valaki valós érzéseinek, gondolatainak elrejtésére kényszerül.

A dráma ezen területek bármelyikének feltárásában segítségünkre lehet. A tanulók ugyanakkor nem minden elemmel fognak egyformán foglalkozni, illetve esetleg lesznek olyanok is, akik egyikben sem mélyítik el tudásukat. (Az a tanuló például, akit egész délelőtt az foglalkoztat, hogy mi lesz délután az ő születésnapj ünnepségén, az aligha fog bármit is megtanulni a fentiekből.)

A fenti tanulási területekre vonatkozó tanulás a *reflexió* lehetősége nélkül nehezen valósulhat meg. A lista utolsó pontjában szereplő tartalmak például egészen biztosan megragadnak a felszínes játszadozás szintjén, ha a tanár nem segíti a gyerekeket abban, hogy a „játék” tartalmait mai – lehetőség szerint személyes jelentőségű – szituációkhoz kössék.

Fordította: Szauder Erik



(DPM 1996/2)

## A „szakértői játék” alaptörvényei<sup>9</sup>

(Dorothy Heathcote és Gavin Bolton párbeszéde)\*

**GB:** Tehát az én iskolai csúfolódásról, zaklatásról szóló órám nem volt igazi „szakértői játék”?

**DH:** Hát nem igazán. Ahhoz nem elég a gyerekekre a „szakértő” címkét ráaggatnunk.

**GB:** De hát a szerepjáték első pillanatától kezdve felnőttként kezeltem őket, és kikértem a véleményüket is.

<sup>9</sup> Eredeti mű: Dorothy Heathcote–Gavin Bolton: *Drama for Learning; Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, Portsmouth, NH, 1994 (Dimensions of Drama; szerzőszerkesztő: Cecily O'Neill), pp. 15-24.

\* Ez a szöveg a Gavin és Dorothy között lezajlott több beszélgetés, illetve kéziratos jegyzetek tömörített és szerkesztett változata; nem egyetlen beszélgetés lejegyzett anyaga. (*A kötet szerkesztőjének megjegyzése.*) A beszélgetés alapjául szolgáló foglalkozásban Gavin Bolton egy új iskolába kerül és ott társai zaklatásától szenvedő kisfiú – Melvyn – problémájával, a „nagyamájához írt levelekkel” szembesítette a tanácsadói szerepbe helyezett kiskisiskolásokat. (*A fordító megjegyzése.*)



**DH:** Ez igaz, de ettől még a „szakértőség” csak címke maradt. Ennél sokkal többre van szükség.

**GB:** De hát az óra folyamán egyre inkább belenőttek a szakértői szerepbe: megértették a problémát, egyre jobb kérdéseket tettek fel – legalábbis néhányan közülük.

**DH:** Amit ezekkel a nyolc éves gyerekekkel az órán elértél, az a korukhoz képest igen nagy teljesítmény volt. Nézzük csak meg, mennyi mindent kellett csinálniuk:

- Jó kérdéseket kellett feltenniük.
- Értékelnük kellett a kapott válaszokat, a szóbelieket és a nem szóbelieket egyaránt.
- A „sorok között” kellett olvasniuk, mert a valódi válaszok rejtve maradtak.
- Fel kellett ismerniük, hogy a szereplőknek (Melvynnek, a tantestületnek, és talán a szülőknek is) meg kellett védeniük magukat.
- A „Nagynak küldött” levelekből következtetéseket kellett levonniuk.
- Meg kellett beszélniük egymással gondolataikat, és fontossági sorrendbe kellett rendezniük azokat.
- Az eddigiek alapján újabb kérdéseket kellett találniuk.
- Meg kellett találniuk a módját, hogyan veszik rá Melvint az igazság kimondására.
- Általánosítaniuk kellett az iskolai zaklatásról megtudott dolgokat, és olyan kontextusokat kellett keresniük, melyekre az itt megismert igazságok hasonlóan érvényesek lehetnek.
- Tanácsot kellett adniuk az iskolaigazgatónak, hogyan ismerje fel az első jeleit annak, ha valamelyik tanulót zaklatják a többiek.
- Meg kellett szerkeszteniük egy hivatalos, írásos jelentést az ügyről.

Nem kétséges, hogy egy-két tanuló a korához képest nagyon is érett munkát végzett. Az órád szerkezete gyors és hatékony munkára készítette őket. De az igazi tanulás nem az, ha gyakorlással hosszú időn keresztül megerősítjük ezeket a képességeket. A tanulóban *tudatosodnia* is kell annak, hogy egyre több új készséggel és ismerettel rendelkezzen. Egyszóval: *fel kell ismerjék*, mit tanulnak, és felelősséggel kell rendelkezniük a saját tanulásukkal kapcsolatban. A „szakértői játék” erre szolgál, és ezt úgy teszi, hogy az osztály tagjai *nem esnek vissza hagyományos tanulói és gyerek-szerepükbe*.

**GB:** Te hogyan kezdted volna neki egy iskolai zaklatásról szóló foglalkozásnak?

**DH:** Először is: több órában, nem egyben gondolkodnék.

**GB:** De ez az iskolák számára elfogadhatatlan! Akármennyire fontos is ez a téma, mégsem lehet vele órákat tölteni...

**DH:** Akkor viszont az iskola nem érti, mi is a „szakértői játék” mint megközelítésmód lényege. Ez ugyanis soha nem egyetlen elszigetelt témával foglalkozik, hanem *mindig a teljes tantervi anyagban gondolkodik*. Bármilyen tanítást akarunk, össze kell kapcsolódjon a többi ismeret- és képességterülettel is. Az az öt vagy hat foglalkozás, ami a szakértői játékkal telik, nem korlátozható csak az iskolai zaklatás témájára, de persze a végén ki fog derülni, hogy ez volt a központi tanulási terület. Ez az öt-hat óra a tanterv számos területét le fogja fedni: természettudományok, matematika, anyanyelv, művészetek, és így tovább. A „zaklatás” akkor fog felbukkanni, amikor arra megérett az idő, azaz amikor a feldolgozásához szükséges képességeket már a korábbi feladatok eredményeképpen elsajátították a tanulók.

**GB:** Tehát késleltetnéd a „zaklatást” addig, amíg más – könnyebb – feladatokkal meg nem birkóztak? Tehát a „zaklatás” felvezetése előtt más, könnyebb iskolai problémákkal szembesítenéd őket?

**DH:** Azt hiszem, valószínűleg tágabban értelmezném a szakértői létet, azaz a nagyobb perspektíva érdekében egyáltalán nem kötnék mindent az iskola világához. Sokkal valószínűbb, hogy a tanulók szakértőként tudnak majd működni, ha *nem* iskolai témával kell foglalkozniuk. Valami olyan cégre gondolok például, ahol profi „bajelhárítóként” dolgozhatnak.

**GB:** Amikor azt mondtad, „cég”, úgy éreztem, máris valamilyen *helyszín* képe jelent meg a fejedben, azaz nem csak a tanácsadókról van már szó...

**DH:** Így van. Egy *helyszín*, ahol *tevékenység* folyik, ahol a *feladataikat* felelősséggel végző emberek vannak. Ezeknek a feladatoknak pedig nagyon gondosan színtezett feladatoknak kell lenniük. Egy bevezető „megbízás” lehet például a „bajelhárítók” számára, hogy egy új alkalmazottnak kell helyet szorítaniuk a már így is zsúfolt irodában (ebben már önmagában is rengeteg tantervi terület megjelenhet!), a második vagy harmadik lépés lehet például egy mozgássérült kolléga munkahelyének kialakítása (ami persze a mozgáskorlátozottsággal kapcsolatos kutatásokat is magába foglalná, és így közelebb vinne a később Melvynnel készítendő interjúhoz).

**GB:** Tehát a „szakértői játék” mint megközelítésmód egy olyan feladatsor, ahol a tanulók valamilyen tanácsadó cég munkatársai.

**DH:** Egyáltalán nem biztos! A „bajelhárítók” végiggondolásában csak az vezetett, hogy párhuzamot vonjak a te óráddal, Gavin, amelyben te tanácsadóként helyezted szerepbe a tanulókat. Lehetnének azonban úrhajósok is, akiket személyiségvizsgálatnak vetnek alá, vagy akár egy öregek otthonát tervező építész-csoport is. A cég típusa nem fontos, hiszen az minden ilyen munkahelyen igaz, hogy az embereknek

együtt kell dolgozniuk. Az iroda átalakítása egy speciális tulajdonságokkal rendelkező (például vak vagy nagyon magas) ember igényei szerint ugyanúgy adaptálható az úrhajósokra, mint a tervezőkre. A kontextus csak a körülményeket fogja megváltoztatni. Az úrhajósoknak már eleve kevés terük van, tehát az ő esetükben például egy új berendezésnek, vagy egy másik ország úrhajósának kellene helyet találniuk. Az „iskolai zaklatás” központi témája pedig ugyanez: a másság elviselése, az alkalmazkodás.

A játékot keretbe foglaló szerződésről pedig a következőket mondanám: meg kell egyeznünk (a) a kontextusban, illetve (b) abban, hogy a céget „mi működtetjük”. Egy tanácsadó cég csak a lehetséges cégek egyike: az általam javasolt „bajelhárítók” például a *szolgáltató* intézmények körébe is tartozhatnak. Ez két teljesen különböző intézménytípus, melyeknek a munkája is más mintákat követ. Közös jellemzőjük azonban, hogy a szervezet minden egyes tagja a csoport iránti felelősséggel bíró munkatárs; ugyanazok a törekvéseik, egyazon terület szakértői, és – hogy a cégek mai szóhasználatával éljek – ugyanazon vállalati célkitűzés (*mission statement*) alapján tevékenykednek.

Bármelyik intézménytípust választjuk is, meg kell győződnünk arról, hogy az lefedi a kívánt tantervi területeket. Megpróbálnám belevenni a számolást, becslést, a beszéd jellemzőit, mindenféle írásos feladatokat, olvasást, adatkeresést, illetve a tanterv elvárásainak megfelelően kitérnénk a történelmi, természettudományos, földrajzi vagy régészeti összefüggésekre is. A „bajelhárítók” persze egy igen trükkös kontextust kínál, mert – ahogy a te órádban is – a végső cél az, hogy a saját problémájukkal foglalkozzanak. A te foglalkozásod mindazt elérte, amit egyetlen órában el lehetett érni. A szakértői játék azonban hosszabb időt vesz igénybe, és nagyobb távlatokban gondolkodik.

**GB:** Ez itt a legfontosabb kérdés, hogy vajon másfajta *minőségű* tanulás jön-e létre, ha hosszabb ideig és gondosabban készítjük azt elő?

**DH:** Ennek megválaszolása lenne a könyv dolga, nem?!

**GB:** Hol kezdjük neki? Az eddigiek alapján, azt hiszem, három dolog vált világossá számomra. Először: a kontextus a tanterv által meghatározott feladatok *eredményeképpen* születik meg. Másodsor: a tanulóknak tudatosítaniuk kell magukban, hogy mit tanulnak, hiszen folyamatosan fel kell jegyezniük és újra kell értékelniük vizsgálódásaik eredményét, ismereteiket és készségeiket. Harmadsor: *felelősséget* kell vállalniuk saját tanulási folyamatuk iránt, azaz a tanulás csak *általuk* jöhet létre. Azt még egyáltalán nem látom át, hogy hogyan történik ez, de egy ideig még maradjunk a dolog elméleti és filozófiai oldalánál. Vannak még további megjegyzéseid ehhez a témához?

**DH:** Rengeteg! Úgy gondolom, hogy a szakértői játék mély társadalmi (és néha személyes) tartalmakat hordoz magában, mert (a) a tanulók tudják, hogy egy fikción belül fognak dolgozni, (b) megértik, hogy a fikció világát döntéseikkel és cselekedeteikkel ők irányíthatják, (c) fel kell ébreszteniük magukban a „nézőt”, hogy lássák és élvezzék a saját tevékenységüket és felelősségvállalásukat, illetve (d) a rengeteg konvención keresztül, melyeket alkalmazunk, valóban növekszik szakértelmük az adott témában, hiszen még ha a játékon belül ők maguk *hozzák is létre* a dolgokat (cipőt, bál ruhát vagy repülőgépet), *soha nem szabad tőlük azt kérnünk, hogy valóban elkészítsék e tárgyakat*. Ha ezt kérnénk tőlük, azonnal nyilvánvalóvá válna szakértelmük *hiánya*. A valódi tevékenységet tehát konvenciók alkalmazásával váltjuk ki. A terveket, modelleket azonban *ugyanolyan gondosan* kell elkészíteniük, mint ahogy azt a tervezőktől a valóságban elvárjuk. A tanulók munkája tehát minden tekintetben a valóságos cégek működését követi, kivéve, hogy itt nem készülnek el a tervezett tárgyak.

**GB:** Sok kis munkásról van tehát szó?

**DH:** Egyáltalán nem. A szakértői játékokban nincs főnök-beosztott viszony. Ez a rendszer ennyiben sokkal közelebb áll a spontán gyermeki játékhoz, ahol a gyerekek kitalálják a játékot, majd ha belefáradtak, abba hagyják. Ez egy olyan dráma, amelyben a *nézőpont* játssza a kulcsszerepet..

**GB:** Mit értesz itt „nézőponton”?

**DH:** Amikor fényképet akarsz készíteni valamiről, a beállítástól függ minden: az látszik majd a képen, amit kiválasztottál. A drámában a kontextus szolgál ugyanerre: jelentést és szabályrendszert teremt a játék számára.

**GB:** Pedagógusokkal beszélgetve gyakran fel szoktad tenni a következő kérdést: „van-e valami olyan dolog, amit bármit tanítasz is mindig jelen van az óráidban”. Most hadd kérdezzem én ezt: van-e a szakértői játékban valami olyasmi, amit *mindig* tanítasz?

**DH:** Dylan Thomas *A mi erdőnk alján* című művében van egy temetkezési vállalkozó, aki mindenkiről első látásra megmondja, mekkora koporsó kell neki. Én ezt nevezem a temetkezési vállalkozó „világlátásának”: szakmája olyan mélyen része a személyiségének, hogy csak ezen keresztül képes látni a világot. A szakértői játékon keresztül a tanulók is hasonló betekintést nyernek egy-egy területre.

**GB:** Dorothy, ha nekem kéne a szakértői játék céljairól beszélnem a tanárok előtt, azt hiszem, a megértésben bekövetkező változásról magyaráznék; arról, hogy valamit megtanuljunk vagy újratanuljunk. Emlegetném még a képességfejlesztést is, elsősorban a nyelvi fejlesztés terén, illetve a dráma mint művészi forma al-

kalmazásának elsajátítását. Mennyire áll közel ez a három célmeghatározás a te „világlátásodhoz”?

**DH:** Amit elmondtál, az a szakértői játék minden pillanatára igaz. Én azonban sokkal fontosabb elemnek tartom, hogy valamely területnek hosszabb-rövidebb időre és produktív módon „megszállottjai” legyünk. Én egy ideális iskolai világban gondolkodom (tudva, hogy nagyon távol állunk még ettől), ahol egész éven át ilyen munka folyik: mint a vetülékfonalak a szövetben, a téma át- meg átszövi a munkát, folytonosan fejlődik, alakul, és oda-vissza mozog.

**GB:** Ezt nem értem.

**DH:** Ha szemügyre vesszük a társadalmi vagy kulturális fejlődést, minden tevékenységben öt szintet tudunk elkülöníteni:

- Csinálok valamit, *tevékenységet* végzek.
- Mert valami *motivál*.
- Azért fontos ez, mert *meggyőződése*m, hogy ...
- *Modelljeim* erre a következők: ...
- Mert ilyennek látom a világot az *értékrendem* miatt.

Például:

- *Tevékenység*: felveszek egy eldobott papírdarabot.
- *Motiváció*: Be akarom dobni a hulladékgyűjtőbe, hogy újra hasznosítsák.
- *Meggyőződés*: Mindig különbséget kell tennünk a hasznos és haszontalan anyagok között.
- *Modell*: saját tapasztalataim, szülői minta (amelyet követek, vagy amellyel szemben állok), az általam helyesnek tartott szabályok, általam tisztelt emberek.
- *Értékrend*: A környezetem nem csak a magam szempontjából, de a szemét újrafelhasználása szempontjából is fontos. Semmit sem tekinthetek teljesen haszontalannak. Nem vagyok fontosabb, mint a környezetem. Ez tehát egy „világlátás”: bármit teszek, eszerint cselekszem.

**GB:** Úgy érzem, ez egy meglehetősen *statikus* modell. Mintha egy ember tevékenysége mindörökké be lenne szorítva e közé az öt elem közé. Azt állítod tehát, hogy mindannyiunkban, még az új osztálytársukat zaklató kilenc éves gyerekeknek is kész értékrendjük van, és az alapján cselekszenek? Valami ilyesmire gondolsz?

- *Tevékenység*: Csatlakozom a Melvynt zaklató csapathoz.
- *Motiváció*: Valakinek a kárából hasznom származik.
- *Meggyőződés*: Mindig tudnom kell, kit „kell” piszkálni, és ezt a többieknek is látniuk kell.
- *Modell*: A bandavezértől láttam, és fontos, hogy elfogadjanak.
- *Értékrend*: „Ilyen az élet”, teljesen mindegy, mit papolnak a felnőttek.

És amikor a drámán belüli tanulásról beszélünk, akkor azt mondjuk, hogy csak akkor fogunk változást elérni a megértésben, ha a résztvevők felismerik, hogy ők maguk is ezek szerint a modellek szerint élnek?

**DH:** Igen, a szakértői játékban ez minden esetben így van. A tanár például a következőképpen kezdhet a „bajelhárítók” végiggondolásához:

- *Tevékenység*: Még egy kávécsészét teszünk az irodában a tálcára.
- *Motiváció*: Így mindenkinek lesz saját csészéje.
- *Meggyőződés*: Az embereknek fontos, hogy a csapat részének érezhessék magukat. (Vagy, cinikusabb megfogalmazásban, mint a te fenti példában: akkor nincs vita és sértődés!)
- *Modell*: Eleget teszünk a társas együttélési szokásoknak.
- *Értékrend*: A munkahelyen felelősséggel tartozunk egymás iránt.

*Az általad korábban adott célmeghatározások, Gavin, csak akkor válnak valódi célokká, ha az adott kontextus megteremti a lehetőséget a velük való személyes és csoportos foglalkozásra. A legtöbb drámaórával az a baj, hogy nagyon erősen érvényesül bennük a csoport egészének nyomása az egyénnel szemben. A szakértői játékból azonban hiányzik a „tanári” szóhasználat, és a kiscsoportos munkaformák miatt az egyéni tevékenység válik hangsúlyossá. Figyelhetem, hogy az osztályban ki melyik szinten dolgozik, és eszerint segíthetek nekik.*

**GB:** Van tehát valamilyen *hierarchia* ebben a listában? Lehet, hogy az egyik gyerek tevékenység-szinten áll, mások ugyanakkor motivációs szinten dolgoznak? De hát a való életben, tudatosan vagy tudattalanul, mind az öt szintet működtetik. Akkor válik csak hierarchikussá, amikor *szerepbe lépnek*? Egy gyerek először csak a tevékenységet imitálja, aztán megéri, hogy miért is tesz, és így tovább? Erre gondolsz, Dorothy?

**DH:** Amit a „zaklatós” foglalkozás elemzésekor mondtál, Gavin, az nem más, mint a modell elméleti és általános alkalmazása egy olyan *gyerekcsoportra*, akik között jelen van a probléma. Ez eddig rendben is volna: mindannyian ezt tennénk, ha egy teljesen ismeretlen osztállyal kellene dolgoznunk. De vajon hasz-

náltad-e a modellt *diagnosztikus* célra? Felmérted-e, mit gondolnak *egy* tanulók, amikor *szerepbe lépnek*, és tudtál-e erre reagálni az órán?

**GB:** Nem ezt a modellt használtam, de megpróbáltam alkalmazkodni ahhoz, amit egyéni szükségleteiknek éreztem.

**DH:** Azt hiszem, általános szinten nagyon pontosak voltak az elgondolásaid. Az a modell, amit felállítottál, elég jól tükrözi a gyerekek iskolai zaklatáshoz való viszonyát. Teljesen téves és balga dolog lenne azt hinnünk, hogy egyetlen óra alatt megváltoztathatjuk a tanulók gondolkodásmódját. A szakértői játék során nem is számítunk ilyen gyors változásra. Hosszú időre tervezünk, és nagyon sok lépcsőfokon keresztül haladunk. Minden egyes lépés jól végiggondolt és céltudatos feladatokból áll. Egy egész kis kultúrát teremtünk magunknak, és így a cseppek lassan tengerré állnak össze, melyben a „dögunalmas” és „szörnyen izgalmas” részek szorosan kapcsolódnak egymáshoz.

**GB:** Jól van, Dorothy, nagyjából látom már, miről is van itt szó. Ebben a fejezetben, úgy tűnik, felvillantottál néhány alaptörvényt. Mielőtt azonban továbblépnénk, jó lenne, ha mondanál néhány példát a „tanári” szóhasználatra és feladatra. Te mit csináltál volna, ha a nyolc évesekkel a „bajelhárítós” órát kellett volna elindítanod?

**DH:** Néhány ötlet csupán:

Mit gondoltok, ha igazán akarnánk, fel tudnánk szerintetek állítani egy olyan irodát, ami mások gondjait segítene megoldani... Például olyanokat, hogy ne felejtssenek el időben fizetni a dolgozóknak...

Következő szakasz:

Biztos vagyok benne, hogy rengeteg olyan dolgot fel tudunk sorolni, ami egy cég életében, ha nem vigyáznak, gondot tud okozni...

*Ezt a lista elkészítése követi, azaz számomra is kiderül, mit jelent az osztálynak az, hogy „baj van egy cégnél”.*

Következő feladat: ...nevet adunk az irodánknak.

Következő: ...fejlesztés papír és reklám tervezése.

(Ezek egyikéhez sem kell semmi más, csak tábla, kréta és beszélgetés. Amikor mindent megvitattunk, papírra lehet vinni a terveket – ezt csinálhatom én, de akár a tanulók is.)

Azután... a reklámot megmutathatjuk más tanároknak, tanulóknak, a szülőknek, egymásnak, az igazgatóknak, a konyhai dolgozóknak, és így tovább. Ennek persze gondosan meg kell tervezni a módját, hogy a tanulók egy *védelmet és szakértelmet nyújtó kereten belül* dolgozhassanak. Ezek a lépések pontosan megegyeznek egy valódi cég működésének lépéseivel:

1. Szerepen belül gondosan ki kell alakítanunk az iroda célrendszerét, értékrendjét, arculatát, stílusát.
2. Szerepen belül meg kell terveznünk a reklámunkat, amihez figyelembe kell vennünk a célcsoportokat.
3. *Szerepen kívül* végig kell gondolnunk az adott iskola által nyújtott lehetőségeket, és *szerepben* be kell mutatnunk reklámainkat. (Kiknek akarjuk bemutatni, hogyan, milyen problémák adódhatnak, stb.)
4. Úgy kell kialakítanunk a bemutatót, hogy a közönség is tisztában legyen saját szerepével a folyamatban, és komolyan tudják venni a helyzetet (semmiképpen ne legyenek leereszkedők!), és tudjanak érdemben reagálni a tervekre.

### **Gavin megjegyzései**

Azt hiszem, Dorothy Heathcote a hagyományos osztálytermi tevékenységekhez képest sokkal szélesebb határok között gondolkodik. Így például ebben a munkaformában a tanár és a tanulók egyaránt szerepbe lépnek. Ez az elgondolás még a hagyományosan dolgozó drámatanárok számára is kihívást jelenthet, hiszen itt nem egyszerűen „mintha”-játékról van szó. Többeket meglephet az is, hogy Dorothy folyamatosan azt állítja magáról, hogy amit csinál, az a színház törvényszerűségeit követi – az eddigiekből nem erre következtethetünk.

Az alábbiakban röviden összefoglalom, amit erről a megközelítésmódról ebben a fejezetben megtudhattunk. A leegyszerűsített lista a következő:

1. A tanárnak és a tanulóknak meg kell egyezniük abban, hogy valamilyen *funkcionális* jellegű szerepbe lépnek (azaz nem figurákat játszanak, hanem valakit, aki valamiben szakértő).
2. A céget rövid távú feladatok megoldásán keresztül „működtetik”, csak éppen nem magát a valóságos tevékenységet végzik. A tevékenység iránti felelősségérzetet és a benne megjelenő értékrendet más drámaformáktól eltérően *nem* szimulálják; ez a munka folyamán ténylegesen létrejön.
3. A feladatokat a tanár adja, a tanulók pedig általában kisebb csoportokban dolgoznak, de időről időre özszeülnek, és közösen megvitatnak bizonyos lépéseket.

4. A lépések megtervezésekor a tanár felméri az osztály pillanatnyi képességszintjét, ismeretanyagát, valamint belső (társas) kapcsolati jellemzőiket.
5. A tanár minden egyes lépést egy hosszú, tervszerű folyamat részeként lát és értékeli.
6. A tanári szerep jellemzője, hogy szüksége van a tanulók által játszott szereplők tanácsára a pillanatnyi döntésekhez, de ugyanakkor sokat tud a cég korábbi életéről és működéséről.
7. Az egyes feladatokhoz tartozó képességfejlesztésen túl a tanárnak folyamatosan erősítenie kell a tanulók tudatos felelősségvállalását. Tudatosítania kell, hogy a szakértelem növekedésével párhuzamosan az egyéni és csoportos felelőség is növekszik.

Fordította: Szauder Erik



(1997/1. sz. melléklet)

## Arthur király lovagjai 1. rész

Dorothy Heathcote - Gavin Bolton

Szauder Erik fordításában és tömörítésében

Az alábbiakban közölt foglalkozássorozat<sup>10</sup> az Egyesült Államokban, az anyanyelvi fejlesztés iránt érdeklődő pedagógusok nyári egyetemén zajlott. A tanárok végig akarták gondolni, hogy a dráma milyen módon segítheti őket az olvasás, írás és szóbeli fogalmazás tanítása során, illetve saját nyelvi készségeiket is fejleszteni kívánták.

Dorothy harminc nyolc-tizenhárom év közötti, önként vállalkozó tanulóval, fiúkkal és lányokkal dolgozott. A program szervezője arra kérte Dorothyt, hogy Arthur király legendájával foglalkozzon, mert az időtájt épp vetítették a televízióban a történet rajzfilm-változatát, melyet a gyerekek is ismertek, ugyanakkor a legenda az irodalmi nyelv használatára is jó alkalmat teremtett. Az órák helyszínéül egy főiskolai tanterem szolgált, melynek falán egyetlen tábla volt. A termet iskolai tanteremhez hasonló székekkel és asztalokkal rendezték be. A kurzuson részt vevő tanárok a terem egyik fala mentén ülve figyelték a foglalkozásokat. Az órák általános célja az volt, hogy a tanulókat természetes módon vonják be az írást, olvasást, kiscsoportos megbeszélést, szóbeli fogalmazást, önértékelést, szerkesztést és a végzett munka közzétételét igénylő helyzetekbe.

A szakértői játékokban a feladatok *eszközként* szolgálnak, melyeken keresztül a résztvevők a tanár által kijelölt ismeretterületeket megközelíthetik. Dorothy tehát egy olyan nézőpontot keresett, amely logikus keretet nyújthat az Arthur-legenda feldolgozásához.

Az emberek gyakran kérdezik, hogyan *gondolkodik* Dorothy Heathcote a tervezés folyamán. Milyen sorrendben? Milyen képekben? A következőkben megpróbálunk betekintést adni Dorothy gondolkodási folyamatába. Egyes szakaszokat dőlt betűvel szedtünk; ezeket úgy fogalmaztuk meg, mintha Dorothy hangosan gondolkodna.

### A tervezést meghatározó követelmények

*Egy olyan csoportról kell szólnia a foglalkozásoknak, akik valamilyen munkát végeznek, valamiben szakemberek. Ennek a munkának elég különlegesnek kell lennie ahhoz, hogy megragadja és a feladatra irányítsa a tanulók figyelmét. A munkának természetéből fakadóan évszázadokra vissza kell nyúlnia, úgy, hogy a legendabéli Arthur király története se legyen túl távoli. A szereplőknek a mai Amerikában kell élniük. Kell néhány olyan dolgnak is szerepelnie, amittől az emberek büszkék lehetnek az elért eredményekre. Logikusnak kell lennie, hogy az angol Arthur-legendával foglalkoznak.*

<sup>10</sup> Eredeti mű: Dorothy Heathcote - Gavin Bolton: *Drama for Learning - Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, NH, Portsmouth, 1994, pp. 117-168.

Ezen megfontolások alapján Dorothy az alábbi elemeket határozta meg:<sup>11</sup>

ELŐSZÖR: A BBC-nek szüksége van...

MÁSODSZOR: ... egy jól képzett méhészekből álló csapatra, akik segítséget nyújtanak nekik ahhoz, hogy felidézzék a méhek és kaptárak gondozásának, a méz és mézbor<sup>12</sup> készítésének ősi módszereit, melyeket...

HARMADSZOR: ... a Kr. u. 300-500 közötti időben alkalmazták. Az életmódra és a méhészkedésre vonatkozó információkat...

NEGYEDSZOR: ... egy régi tekercs fogja szolgáltatni, mely *Gwalchmai lovag* utazását írja le, apja észak-angliai kastélyától a délnyugaton álló Camelot váráig, ahol is hűséget esküszik Arthur királynak. (Gwalchmai egyike az első megnevezett lovagoknak Arthur király udvarában; róla szól többek között a *The Mabinogion* címet viselő wales-i románc is. Tudjuk, hogy kitűnő lovas és hárfaművész volt. Ő vette át a nagy Teilesan bárd helyét, akit korábban kiszabadított fogságából.) Dorothy úgy érezte, hogy Gwalchmai története jobban szolgálja a foglalkozást, mint a *Kerekasztal lovagjainak* elcsépeklésű kliséi, melyek jórészt hősi tetteket és udvari eseményeket beszélnek el, de nem idézik fel a kor politikai problémáit, azaz a birodalom egyesítését a benyomuló századok ellenében. Úgy vélte, Gwalchmai, utazásának veszélyes helyzetei következtében közelebb áll a modern hősfigurákhoz, legalábbis a tanítandó gyerekcsoport szemében.

Egyszerűbben fogalmazva: az Arthur király legendáját idéző régi kéziratot tanulmányozó mai amerikai méhészek szerepe a modern technikai megoldásokról az ősi eljárásokra fogja irányítani a tanulók figyelmét. A méhészek munkáját a BBC dokumentarista filmesei fogják megnézni, akik be akarják mutatni a méhészkedés ősi eljárásait.

Ebben a tervben a következő elemek alapvető fontosságúak:

1. A tanulók mindvégig mai fejjel gondolkodva, szakértelmük segítségével próbálják majd megérteni a múltat.
2. A méhészkedés azért nyújt megfelelő keretet, mert a méz- és mézbor-készítési eljárások és eszközök alapvetően nem változhattak sokat az idő múlásával.
3. A BBC jelenléte rangot ad a munkának, ugyanakkor arra kényszeríti a méhészeket, hogy jól körülhatárolt és szabályozott rendszerben, felelősségük tudatában és jól követhetően mutassák be a munkafolyamatokat.
4. A kézirat teljes társadalomrajzot ad (szerepelnek benne étkezésre, méhészkedésre, vendégbarátságra és kereskedelemre utaló információk), és az Arthur királyhoz igyekvő Gwalchmai utazását az egész országon keresztül végigkíséri.

Dorothy ezután olyan feladatokká formálja ezeket az elemeket, melyek illeszkednek a tanterv előírásaihoz: emberek, akik az olvasottak alapján információkat gyűjtenek az ARTHUR KIRÁLY, BRITANNIA LEGFŐBB URA szavakkal kapcsolatban; emberek, akik egy rendszer felállításán dolgoznak; a nagyközönség által is meglátogatható helyszínek; emberek, akik egy történetet hallgatnak, és később írásos formába öntik azt; emberek, akik lejegyzik a mézbor receptjét, illetve méhkaptárakat, üvegeket és címkéket terveznek; emberek, akik egy intézményt a modern körülményekről a régi idők felidézésére alakítanak át; a BBC átad egy kéziratot a méhészeknek, esetleg ők találják meg azt... Már a tervezésnek ebben a szakaszában lejegyzik az eszébe ötlő képeket, illetve azt, amit már tud a témával kapcsolatban (ez ebben a szakaszban még nem sok). Vázlatosan feljegyez és lerajzol mindent, ami eszébe jut: régi és modern méhkaptárakat... méheket... lépet... virágzó faágakat... méhészeket (aha! Védőhálós kalapban!)... királynő, dolgozó, here... méhek „tánca”... tájékozódás... mit esznek?... méhészeti szakkönyvek? Hobbikertészet? A témával kapcsolatban amerikai folyóiratokat kell találni!<sup>13</sup>

### Belső összefüggések és a feladatok megszerkesztése

A méhészkedést idéző tevékenységeket és képeket olyan szerkezetbe kell rendezni, amely (a) segíti a tanulókat abban, hogy hittel és szegyenkezés nélkül dolgozhassanak, (b) a tanulók számára logikus rendszert alkot, illetve (c) a méhészkedés és a középkori keretein belül hozzájárul a tanulók ismereteinek és készségeinek fejlesztéséhez az írás, olvasás és szóbeli fogalmazás terén, a tanterv előírásainak megfelelően. Mindezen szálakat összeszöve a tanulók számára koherens élményt kell nyújtani. Ezt nevezhetjük belső összefüggésrendszernek is; *belső, mert az, ami a tanulók fejében történik, nem mindig ölt látható formát. A munkát*

<sup>11</sup> Az itt használt keret természetesen csak egy azon lehetőségek közül, melyek felidézik a legendát és szakemberek jelenlétét igénylik. További lehetőségek például: egy filmvállalat a legenda modern feldolgozására készül; egy régészeti társaság az új kutatási eredmények alapján új megvilágításba kívánja helyezni a legendát; konferencia, mely az irodalom tanításához keres megfelelő történeteket.

<sup>12</sup> Mead; a brit szigeteken ma is ismert, mézből és vízből erjesztett bor. (*A ford.*)

<sup>13</sup> Iskolai használatra legjobbak a régi, 1930-as években készült útmutatók és magazinok, mert általában egyszerű rajzok és utasítások szerepelnek bennük.

azonban leírhatjuk az egyes történések lejegyzésén keresztül is: epizódok sorozataként, úgy, ahogy azt a külső szemlélő látja. Ezek a *külső* jegyek nem minden esetben értelmezhetők a megfigyelő számára. Az összefüggést a *belső logikának* kell megteremtenie, és a tapasztalatlan megfigyelő ezeket nem mindig látja meg az órát figyelve.

A drámatanárok többségének és tanulóiknak ugyanis a történetész követése jelenti a szerkesztés legfőbb elvét, ezért nehezen értik meg a belső összefüggések törvényét: azt várják, hogy a lépések eredményeképpen egy kerek történet álljon össze. Ez az elvárás részben a „mutassunk valami szépet a közönségnek” hagyományából fakad, mely megközelítés természetesen világos történetészati igényel.

Dorothy munkájában a nézői jelenlét valóban alapvető fontossággal bír, és ez különösen igaz a szakértői játékokra. Ez a néző azonban a résztvevők *fejében* foglal helyet. Mielőtt továbblépünk a foglalkozás ismertetésében, érdemes ennél az elemnél megállnunk egy pillanatra. Három összetevőről van itt szó:

1. A fikció felől érkező „nyomás”. A tanár folyamatosan azt hangsúlyozza, hogy „a munkánkat figyelik mások is”, és ez része a keretnek. (Ez megjelenhet úgy is, hogy nekünk kell valaki mást megtanítanunk valamire, vagy úgy, hogy szerepben egymás számára kell világossá tennünk valamit.)
2. A saját elvárások felől érkező „nyomás”. A tanulóknak folyamatosan tudatában kell lenniük annak, hogy a helyzetet az ő képességeik és erőfeszítéseik működtetik. A munkának tehát központi eleme az önszabályozás.
3. Élvezzük, amint magunkat a fikció megteremtése közben figyeljük. A képzelt világnak sosem szabad a résztvevők számára valódinak tűnni, de mindvégig *valóság*hű kell maradjon. A bennünk lévő „néző” megvéd minket az összezavarodástól.

Térjünk hát vissza példánkhoz! A következőkben az Arthur király koráról szóló tíz, egyenként három órát igénybe vevő foglalkozássorozat részletes leírását olvashatják. Minden egyes foglalkozás több epizódból áll, melyek egymásra épülnek. Az epizódok ismertetésénél először azok külső megjelenési formáját mutatjuk be, melyeket a nem szakember is érzékelhetett Dorothy munkája során. Ezt a Dorothy által meghatározott célok elemzése követi, melyek megteremtik a nehezebben érzékelhető belső összefüggéseket. Mindenekelőtt azonban álljon itt az a szöveg, melyet a BBC munkatársai „felfedeznek”:

### **Legenda, mely elbeszéli, hogyan esküdött hűséget Gwalchmai, az orcade-béli Lot fia Arthur királynak, Britannia Urának**

Hű Ceinceled nevű lovamon épp a berniek határvidéke felé poroszkáltam a római kőúton, és egész nap egy lélekkel sem találkoztam. Estére kelve esni kezdett az eső. A völgyben emberek nagyszerű és csábító táborhelyére lettem figyelmes. A tüzek szikrázó vöröse csodás fénnel világított a rideg sziklák között. A szürkületben megpillantottam az öröket és az általuk védelt embereket. A férfiak ettek, édes és erős mézborral oltották szomjukat, és énekeltek.

Ceinceledet lecsutakoltam, majd a pányvákhoz kötöttem, s míg ő békésen abrakolt, én a tűz fénykörébe léptem. A harcosok köszöntöttek engem, kezembe adtak egy mézborral telt szarukupát, majd a kövek melegét még testében őrző árpakenyérrel kínáltak.

Hárfa édes hangja törte meg a csendet. Teilesan rám mosolygott, majd a húrok fölé hajolt: a hangok ezüst szálakként röppentek fel. A dal végén Arthur felemelkedett helyéről, sátrába vezetett, és hellyel kínált maga mellett. Egy mézborral teli kupát átnyújtott nekem, a másikat ő fogta kezébe. Felállt, oldalához lépett, s így szólt: „Gwalchmai, a hátán más lovagot meg nem tűrő Ceinceled lovasa, te, ki megszabadítottad Teilesant! Itt közöttünk nagy feladatok várnának rád, s ha meghallgatnád hívó szavunkat, a Lovagsereg és én örömmel fogadnánk magunk közé.”

Lába elé térdeltem, és így szóltam: „Te hívsz, aki a Fényért küzdesz. Mi mást óhajthatnék?” Ezzel megcsókoltam ujján hordott hatalmas gyűrűjét. Arthur kivezetett sátrából a többi lovagok közé. Ők Ceinceled mellett álltak, ki látásomra nyeríteni és bólogatni kezdett, s fejét fejemhez hajtotta. „Ti lesztok a mi tanúink,” mondta Arthur Bedwyr, Cei és Agravaine lovagoknak. „Hívjátok ide a többi lovagokat is, mert esküt teszünk.”

A szél felhőrajokat űzött az égen, és rejtelmes dalt pengetett egy fenséges tölgy kiszáradt ágain. Arthur délcegen és szilárdan állt, mályvaszín köpenyét fodrozta a szél. Féltérdre ereszkedtem, Agravaine, Bedwyr, és Cei pedig közelebb lépett Arthurhoz, hogy hallják eskünket. Hüvelyéből kivontam kardomat, a hűséges Caledrwlch-ot, s Teilesan vezetésével elmondtam eskümet. Ez esküt már messze földön ismerik: „*Én, az orcade-béli Lot fia, Gwalchmai esküszöm, hogy halálig követem Arthur királyt, Britannia Urát, a Sziget Sárkányát; szavára szembezálok ellenségeivel, kitartok mellette és engedelmeskedem neki minden időben, minden földiken. Kardom az ő kardja, míg csak a halál el nem ragad. Esküszöm erre az Atya, Fiú és Szent-*

*lélek nevében, s ha eskümet megszegném, nyíljon meg a föld és nyeljen el engem, zuhogjon fejemre az Ég haragja, öntsön ki a tenger és temessen habjai közé. Úgy legyen.”*

Arthur kinyújtotta kezét a kard felé, s az fehér fényel felragyogott, növekedni kezdett, míg nem olyanak tetszett, mintha Arthur egy csillagot emelne magasra. Arthur szóra nyitotta száját: ”Esküszöm, hogy e kardot a Fény szolgálatába állítom, s ő maga lesz a Fény hírnöke ezen a földön. Isten engem úgy segítjen.”

Arthur visszaadta kezembe a kardot, melynek fénye lassan kihuny. Caledrwilch-ot, a Fény kardját hüvelyébe csúsztatva felálltam.

”Tanúságot teszek”, szöjt Teilesan. ”Tanúságot teszek”, mondta Arthur, Agravaire, Cei és Bedwyr, s amint a Lovagsereg minden tagja elsuttogta tanúságtételét, elült a szél a fák lombjai között.



## 1. nap, 1. epizód

### Tevékenység

A tanulók a táblánál állnak, és megbeszélik, mi jut eszükbe az oda felírt szavakról: ARTHUR KIRÁLY, BRITANNIA LEGFŐBB URA. Néhányan lejegyzik az elhangzottakat.

### Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; írás; figyelem; olvasás.

*Keret (a tanulóké):* egyszerűen csak tanulók, akik a táblán lévő szöveget olvassák; nincsenek szerepben.

*Keret (a tanáré):* a tanulókat ítélkezés nélkül hallgató tanár; nincs szerepben.

*Eszközök:* tábla; kréta.

*Előkészületek:* A táblára fel kell írni az ARTHUR KIRÁLY, BRITANNIA LEGFŐBB URA szavakat, illetve koronát és kardot kell rajzolni mellé az osztály megérkezése előtt.

*Stratégiák:* A tanár a tanulók között ül; figyelmüket a táblán lévő szavakra irányítja, azaz *nem* magára vagy egymásra; halkán beszél hozzájuk; a tanulók által mondottakat összefüggésbe hozza a táblai szöveggel.

*Közvetlen cél:* Arthur király figuráját az óra középpontjába kívánja helyezni.

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:*

1. A tanulók megismertetése a helyzettel, a megfigyelőkkel, egymással és a tanárral.
2. Érdeklődés felkeltése a szavakat illetően.
3. Annak jelzése, hogy a tanulók már rendelkeznek bizonyos ismeretekkel a témával kapcsolatban.
4. A hatalom átruházása azáltal, hogy a tanulók írhatják fel a táblára saját ötleteiket.
5. Az egyes, már meglévő ismeretek *tematikus* rendjének felismertetése.

Az első feladat tehát a tanulók biztonságérzetét szolgálja, illetve bevezeti a szöveggel való munkát és az irodalmi nyelvhasználat igényét, valamint segíti a témával kapcsolatos gondolati képek összerendezését.

## 1. nap, 2. epizód

### Tevékenység

Dorothy a következő hirdetést tűzi ki a falújságra:

A brit televíziós társaság, a BBC olyan tapasztalt méhészek jelentkezését várja, akik szívesen nyújtanának segítséget egy kísérletben, mely a méhészkedés ősi eljárásait kívánja felidézni. Kísérletünk Arthur király, Britannia ura feltételezett uralkodásának, béketeremtő tevékenységének idejét szeretné felidézni.

Az érdeklődő jelentkezőket londoni képviselőnk rövidesen felkeresi, hogy a kísérlet részleteit ismeresse. Érdeklődni levélben az alábbi címen lehet: BBC „Méhészet” Produkció, Bush House, London, Anglia

### Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; írás; figyelem; olvasás.

*Keret (a tanulóké és a tanáré):* nincs változás.

*Eszközök:* egy nagy papírlapon a BBC felhívása; a hirdetés levélpapírra írt másolata, borítékban.

*Előkészületek:* A levél elkészítése és másolása az óra előtt.

*Stratégiák:* Az új szöveg felvezetése, kapcsolatba hozása Arthur királlyal; a tanulók figyelmeztetése a felhívásra való jelentkezés következményeire; a levél átadása az osztálynak, az érdeklődés szintjének



ellenőrzése. Az új eszközök bevitelét minden esetben egyeztetni kell a tanulókkal. Ebben az esetben fontos volt, hogy *először* Arthur király figurája kerüljön a középpontba, és csak ezután következzen a BBC és a méhészet.

*Közvetlen cél:* Annak biztosítása, hogy a „méhészet” téma és az Arthur-legenda együtt szerepeljen a gyerekek gondolkodásában.

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:*

1. Beszélgetés, mely a tanulókat az érdeklődéstől a „*nekünk ez fontos*” gondolatáig eljuttatja. A tanár tehát az „*ők*” (a BBC) emlegetésétől, elvárásaitól lassan a „mit várnak *tőlünk*” felé halad.
2. Annak hangsúlyozása, hogy mi elég sokat tudunk a méhekről ahhoz, hogy megnézzük, hogyan tartották őket a középkorban; amit nem tudunk, annak utána lehet járni.
3. A tanulók rábeszélése arra, hogy „érdemes megpróbálnunk”.

Ez az epizód már felvillantja a tanulók előtt, hogy a tanárral való kapcsolatuk a hagyományostól eltérő lesz. Rá fognak jönni, hogy a tanár „meg akarja nyerni őket,” azaz nem mondja, hogy „mi most egy olyan drámát fogunk eljátszani, melyben mai méhészek a középkori méhészet eljárásait kutatják a BBC felkérésére”. A tanár a tanulók beleegyezésére vágyik, vagyis inkább arra, hogy együttműködésükről biztosítsák őt.

## 1. nap, 3. epizód

### Tevékenység

Azoknak a munkafolyamatoknak a felsorolása, melyeket a méhészeknek a méz termeléséhez el kell végezniük.

### Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; írás; figyelem; olvasás.

*Keret (a tanulóké):* lassan haladnak a „*ha mi...*” felé

*Keret (a tanáré):* tanárként irányít, de egyre jobban erősíti a „*ha mi...*” gondolatát.

*Eszközök:* egy nagy, mindenki által körülülhető papírlap; kisebb papírlapok; tollak.

*Stratégiák:* a távolságteremtő, tapogatózó listakészítés lassan halad a „*ha mi méhészek lennénk...*” felé; például: „*Azt hiszem, nekünk már nagyon sok tapasztalatunk lenne a méhekkal kapcsolatban.*”

*Közvetlen cél:* Tanári, szerepet jelző irányítás mellett szerepen kívülről induló listakészítés. Az, hogy a tanulókkal végiggondoltatjuk Arthur királyt és a méhészetet, nem azonos azzal, hogy érdeklődésüket személyessé is tegyük. A tanulók rendes, szófogadó iskolásokként kezdtek a lista összeállításához (hasonlóan ahhoz, mint amikor Arthur királyról gondolkodtak), ám lassan felismerik, hogy a tanár szóhasználata listát író *méhészekké* teszi őket. Ez az első lépés a tudás *birtoklása* felé. Figyelmeztetés az olvasónak: a méhészekké válásnak itt *semmi köze* a „*figurateremtéshez*”! A tanulók nem figurákat játszanak; egyszerűen csak méhészekként gondolkodnak a listáról. Más szavakkal: a feladat határozza meg szerepüket. De talán még ez az állítás is túl messzire megy, mert elképzelhető, hogy a tanulók zavarba jönnek ismereteik hiányosságaitól, és ellenállnak a szerep felvételére irányuló tanári törekvéseknek.

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* Az első epizódban a tanár a táblai szöveggel kapcsolatban beszélgetett a tanulókkal. Itt most egy új elem lépett be: nem a tanár kérdéseire, hanem a fikcióra (a levélre) válaszolnak; a levél ismereteik felsorolására szólítja fel őket. A tanulók tehát láthatják, hogy a levél egy játékra hívja őket, melyben úgy kell viselkedni, mintha a levél valóban a BBC-től érkezett volna, és ők valóban méhészek lennének. A tanár szavai ezt közvetítik: „*én úgy beszélek, mintha mindez igaz lenne – te is meg tudod ezt tenni?*”

## 1. nap, 4. epizód

### Tevékenység

A tanulók összehasonlítják az általuk készített listát a *Méhészeti Zsebkönyvből* kimásolt oldalakon található információkkal (melynek szövegét néhány vonalas ábra illusztrálja).

### Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; olvasás (összehasonlítás).

*Keret (a tanulóké):* tanulók

*Keret (a tanáré):* „hibrid” szerep: tanár és méhészeti szakértő. Beszéd közben vegyíti az „*amikor begyűjtök egy méhcsaládot...*” az „*ott még van egy oldal, amiről lehet, hogy megfedkezünk*” típusú megjegyzésekkel.

*Eszközök és előkészületek:* számos példány a könyvből fénymásolt és kartonra ragasztott lapokból (nagyon sokszor fogják még használni őket!)

*Stratégiák:* jórészt tanári státusz és nyelvhasználat, mely az „én mint méhész,” a „ti is megtaláltátok ezt az információt?” és az „azt hiszem, ha segíteni akarunk a BBC-nek, ilyesmire lesz szükségünk” szintek között mozog.

*Közvetlen cél:* a tanulók által készített lista és a szakkönyv információinak összehasonlítása.

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* Ha a tanulók az előbb zavarba jöttek attól, hogy listát kell írniuk egy számukra ismeretlen dologról, most még valószínűbb, hogy zavarja őket a lista és a szakkönyv szövegének összevetése: az előbb „mintha”-keretben írtak listát, és most szakértelmük hiánya még nyilvánvalóvá is válik. Ezen a zavaró szakaszon azonban több dolog is átsegíti őket. A tanár nyilvánvalóan elmosza a két világ közti határokat szóhasználatával; a tanár a szakember szerepéből nem kritikusan, hanem segítő módon szól hozzájuk, így csökkenti a feszültséget. Van azonban a tanár tevékenységének még egy eleme, mely a fikciót erősíti: értékeli az erőfeszítést, megerősíti a tudás fontosságát (már azzal is, ahogy a könyvet kezeli, vagy arra hivatkozik). A tanár tehát a pontosság, az ismeretszerzés fontossága felé tereli őket.

## 1. nap, 5. epizód

### Tevékenység

A tanulók és Dorothy méhészekként ellenőrzik a kaptárakat és a lépeket.

### Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; *jelek* (nem szavak) olvasása.

*Keret (a tanulóké és a tanáré):* mindannyian méhész szakemberek; a tanár az egyik kolléga.

*Eszközök és előkészületek:* egy kisebb tér; némi gondolkodás a felidézendő képeket illetően, utalással a tanulók első epizódbéli munkájára.

*Stratégiák:* nagyon fontos, hogy a tanulók visszahallják *saját* megjegyzéseiket és javaslatukat, melyeket a tanár a drámai „jelenben” felidéz. Az írott és kimondott szó vizsgálatától most a jelek és a beszéd segítségével a képzeletbeli dolgok felé fordulnak.

*Közvetlen cél:* annak jelzése, hogy a „méhészletünk” létezik. Ezidáig csak a fejekben történt a szerep felé elmozdulás. Most – és ez alapvető változás – a tanulói szerepek térben is megjelennek, és gesztusok is belépnek a „méhészkedés” jelzése vagy felidézése érdekében. A tanár részéről nagy hozzáértést igényel, hogy a képzeletbeli tárgyak felidezéséhez szükséges és megfelelő mozdulatokat modellezni tudja. Így például:

SZAVAK: „Menjünk, nézzük meg a nagy fa tövében álló kaptárakat, jó?!”

CSELEKVÉS: elindulás, ajtónyitás *jelzése* (nem imitálása!)

SZAVAK: „Aki utoljára jön ki, kérem, csukja be az ajtót!”

CSELEKVÉS: átlépés a *jelzett* ajtón, egy-két lépés, várakozás.

SZAVAK: „No, akkor lemegyünk, és megnézzük, van-e méz a kaptárakban. (*Hátraszól*) Valaki legyen szíves, és hozzon ki egy védőhálós kalapot!”

CSELEKVÉS: lassú léptek, a csoport egybeterelése, megállás, kutató pillantás a „kaptár” belsejébe.

SZAVAK: „Itt a kaptár sarkán mintha befolyna egy kicsit az esővíz... A méhek nem szeretik a nedvességet.”

CSELEKVÉS: A kaptár sarkainak tapogatása (a levegőben!)

És így tovább. Lehet, hogy ezen a ponton szükség van egy szerződésre a tanulókkal. Ha ez előbb nem történt meg, akkor itt kell bevezetni és megtanítani nekik a „drámai látásmódot.”

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* Ez a pont jelentős változást hoz: a tanulók a Gavin által dramatikusan nevezett tevékenység felé mozdulnak el. Ez az első alkalom, hogy egy bizonyos *helyet* kell elképzelniük. Nem azt ellenőrizzük, hogy megvan-e a megfelelő *készségük* a gesztusok és beszédmód használatára, hanem azt, hogy a *bátorságuk* megvan-e hozzá. (A tanulók valószínűleg érzik, hogy a tanár itt sem fogja kritizálni őket. Azt azonban észben kell tartanunk, hogy a csoport tagjai nem minden esetben ismerik egymást, tehát egymás előtt lehet, hogy szégyellősek lesznek.) A gondolkodásbeli változásnak újabb eleme jelenik itt meg: rájönnek, hogy a tanár értékeli részvételüket, és ötleteiket beépíti a drámába. Másképpen fogalmazva: ahhoz, hogy a tanulók sajátjuknak érezzék a szerepet és a drámát, kétirányú folyamatra van szükség. Ha a tanár azt szeretné elérni, hogy a tanulók a későbbiekben saját ötleteikkel gazdagítsák a drámát, akkor magáévá kell tennie a csoporttól érkező ötleteket. Valószínűleg ez az a pont, amikor a tanár viselkedésének kezdeti kettőssége értelmet nyer, és lehetővé teszi köztük a *munkatársi* viszonyt.

## 1. nap, 6. epizód

### Tevékenység

Megbeszélést tartanak a BBC felhívása előtt, hogy megvitassák, érdemes-e kapcsolatba lépniük a tévések képviselőjével. Úgy határoznak, hogy belevágnak.

### Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; figyelem; olvasás.

*Keret (a tanulóké és a tanáré):* méhész szakemberek, akik a produkcióban való részvételt fontolgatják; a tanár megtartja a kolléga szerepét.

*Eszközök és előkészületek:* a BBC felhívása és az Arthur királyra vonatkozó táblai szöveg jól láthatóan, egymás mellett.

*Stratégiák:* a gyors „igen” késleltetése; a tanárnak nem szabad elhinnie, hogy „valódi” vita folyik a teremben: most, hogy a tanulók elkötelezték magukat a dráma játékos része mellett, nem valószínű, hogy nemet mondanak. Ettől függetlenül fontos, hogy a játékot a tanulók képességeihez mérten a legteljesebb mértékben végigjátsszuk. A tanárnak tehát módot kell találnia arra, hogy az ellenérvek is elhangozzanak az „igen” kimondása előtt. A tanulók szemében nincs átmenet a „kaptárak ellenőrzése” és a vita között: az ötödik és hatodik epizód egymásba olvad.

*Közvetlen cél:* Itt az ideje, hogy döntésre jussunk.

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* a döntéshozatali helyzet lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók összefoglalják eddigi gondolataikat, hiszen nem beszélgethetnek anélkül, hogy az alábbi összetevőket számba ne vennék:

1. A táblára írt szavak értelmezése
2. A hivatalos felhívás újragondolása
3. Saját méhészeti ismereteik összefoglalása
4. A méhészetre vonatkozó új ismeretek felidézése és listája
5. Saját „cégük” létrejötte a helyszín és a tárgyak megteremtése által
6. Saját tapasztalataik felülvizsgálata a levél és az Arthur királyt idéző szavak fényében
7. A tanár munkamódszerének felismerése (fokozatosan)
8. A tanár-tanulók közti egyeztetés működésének felismerése (fokozatosan)
9. A dráma mint munkaforma elvárásainak felismerése (fokozatosan)
10. A téma iránti tisztelet és érdeklődés kialakulása (fokozatosan).

## 1. nap, 7. epizód

### Tevékenység

A tanulók Dorothyval együtt körbejárják a méhészetet, hogy megnézzék, „mit tudnak ajánlani a tévéseknek”.

### Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; figyelem; „jelek” olvasása.

*Keret (a tanulóké és a tanáré):* szakemberek, akik átérzik a „BBC iránti felelősség” fontosságát; a tanár szükség szerint váltogatja a szerepen kívüli és azon belüli beszédmódot, így például figyeli a tanulók gesztusaiban megjelenő gondolatok pontosságát. (A munka ezen korai szakaszán, a „drámai látásmód” tanítása során soha nem arra figyelnek, hogy a gesztusok pantomim-szerűen felidézzék a tárgyat, hanem arra, hogy azokban a gondolatok és belső képek pontosan megjelenjenek. Dorothy ebben a szakaszban a szöveg és a mozdulatok együttes jelenlétét erősíti. Például előremutat, kissé előrehajol, és azt mondja: „Nézd meg, légy olyan kedves, nem hagytam-e ott a védőhálós kalapomat... Ott, igen, a legalsó polcon.” *(Átveszi a felé nyújtott „kalapot,” végigsimítja a védőhálót, a fejére teszi a kalapot, gyorsan betűri a hálót ruhája nyaka körül, miközben így szól:)* „Azt hiszem, a tévések megérkezése előtt kéne néhány újat vennünk...”

*Eszközök és előkészületek:* egy kisebb üres tér; a tanárnak fel kell idéznie néhány képet az előző epizódból.

*Stratégiák:* a részletek hangsúlyozása, mind a szavak, mind a gesztusok terén (*nem pantomim!*)

*Közvetlen cél:* A méhészet további alakítása, szem előtt tartva a BBC igényeit.

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* magas követelmények felállítása (a belső képeket és a tartalmakat illetően), a beszédmód és a jelzések pontosítása. A tanulók ez ideig mindannyian „méhészek” voltak, mostantól azonban, attól függően, hogy ki mivel járult hozzá a helyzethez, lassan egyéni felelősséggel is rendelkeznek. (Például: „Én vagyok az, aki ismeri a mézbor készítésének módját.”) Az ismeretek későbbi felhasználásáról is szó esik: „Azt hiszem, ezt a dolgot hasznosnak (érdekesnek vagy különlegesnek) fogják találni a tévések...” A gyakorlat lényege a várakozás, felkészülés; nem egyszerűen méhészek hétköznapjairól van szó, hanem a program szempontjából hasznos és érdekes elemek kiválasztásáról.

## 1. nap, 8. epizód

### Tevékenység

A méhészek pontos listát készítenek arról, amit a BBC számára fontosnak és érdekesnek vélnék; többek között megszerezik a méhek által termelt anyagokkal kapcsolatos munkafolyamatokat.

### Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; figyelem; olvasás.

*Keret (a tanulóké és a tanáré):* méhész szakemberek; a tanár „egy kicsit izgatott” a tévések miatt.

*Eszközök és előkészületek:* nagy papírlap; tollak.

*Stratégiák:* a papírt „az irodából” hozzuk ki; annak megerősítése, hogy a méhészet mint *helyszín* létezik.

*Közvetlen cél:* Az írásos munka minőségének biztosítása a szóhasználat és a helyesírás terén.

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* a tanulók valószínűleg nem számítottak arra, hogy a fikció világa erősen irodalmi nyelvhasználatot és írásmódot igényel majd. Fontos, hogy a tanulók átérezzék az írásos munka lényeges voltát és az elvárások magas szintjének logikáját („hiszen ezt a BBC miatt írják”). A tanár azonban itt nem csak pontosságot hangsúlyozó feladatot ad ki: maga az írás erősíti meg a munka jelentőségét, illetve bebizonyítja a tanulóknak, hogy az írás és a tapasztalatok átadása szoros kapcsolatban áll egymással. A feladat annyiban *személyes*, hogy a tanulók saját élményanyagából fakad; ezzel egyidejűleg azonban *nyilvános* is, hiszen a leírtakat bárki olvashatja. (Az iskolákban e két szint ötvözésére általában nemigen van mód...)

## 1. nap, 9. epizód

### Tevékenység

A méhészek elhatározzák, hogy levélben látogatásra hívják a BBC képviselőjét. Meg kell tervezniük levélpapírjukat, ehhez azonban nevet kell találniuk maguknak.

### Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; figyelem; olvasás.

*Keret:* a tanulók a cég munkatársai; a tanár a cég titkára, akinek segítségre van szüksége a levél megszerkesztéséhez. (*Félig* szerepen kívül – Dorothy ezt nevezi „a szerep árnyékának” –, hogy segíthesse a névadást, ugyanakkor megtarthassa a „méhészeti” nézőpontot.)

*Eszközök:* nagy papírlap a tanulóknak; notesz a titkár számára.

*Stratégiák:* a titkár nem mindent ért egészen pontosan!

*Közvetlen cél:* a cselekmény előremozdítása: kaptak egy levelet, amire most, a cég nevének kitalálását követően válaszolni kell. (Érdeemes megfigyelni a cselekmény két egymást követő pontja között végzett munka változatosságát és időtartamát!) A levélben meg kell hívni a BBC képviselőjét. Színházi szempontból ez az egyetlen mód a BBC-vel való találkozásra, mert *(a)* a tanár fel tudja venni a képviselő szerepét, *(b)* fontos, hogy ne térjünk el a főiránytól egy (itt teljesen felesleges) londoni utazás megtervezésével és eljátszásával, illetve *(c)* a tanulók már szakemberek, tehát „saját pályán” tudják bemutatni ismereteiket.

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* fontos, hogy a tanulók élvezzék a BBC-nek teendő ígéret pillanatait. A névadással és a fejléc elkészítésével egy újabb oldalról megerősítik cégük létezését. A tanár számára itt lehetőség nyílik a levelek hangvételéről szóló tanításra: nagy különbség, hogy feltételek nélkül elfogadjuk a BBC ajánlatát (alárendelt helyzet), vagy mi teszünk ajánlatot nekik (az erő jele). „Ezt és ezt tudjuk felajánlani, amennyiben érdeklő Önöket ajánlatunk.”

### Összefoglalás

Az első nap epizódjait, azok belső összefüggéseit elemezve azt találjuk, hogy bizonyos elemek folyamatosan jelen voltak:

1. A tanulók csoportként dolgoztak.
2. Semmi nem kérdőjelezte meg a feladatmegoldás során hozzáértésüket; biztonságban érezhették magukat.
3. Minden egyes feladat valamilyen logikus, azonnal felhasználható eredményt hozott.
4. Gyakran tűnt úgy, hogy a kontextus maga diktálja a feladatokat; a tanár és a tanulók munkatársként dolgoznak a feladatok megoldásán.
5. Az új információkat azonnal beemelték a munkába.

Ezek az elemek a folyamat során egymással bonyolult összefüggésrendszert alkotva, végig egymásra hatva voltak jelen.



## 2. nap, 1. epizód

### Tevékenység

A BBC képviselője (Dorothy, szerepben) már megérkezett, és várja az érkező dolgozókat. Megkéri őket, hogy vezessék körbe a telepen; különösen érdeklődik a kaptárak elrendezése és ellátása iránt. Végül vázolja nekik a televíziós program lényegét.

### Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; figyelem.

*Keret (a tanulóké):* méhészek

*Keret (a tanáré):* a BBC képviselője<sup>14</sup>, aki információadóként és kérdezőként működik.

*Eszközök:* a méhészek levelének és a BBC felhívásának *másolata*.

*Stratégiák:* a szakmában járatlan személy a méhészet részleteiről kérdez.

*Közvetlen cél:* olyan gyakorlat, melyben a helyzet feletti uralmat megőrizve, de udvariasan kell válaszolni a vendég kérdéseire.

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* a levél után most egy élő figura jelenléte teszi hitelessé a méhészet és a BBC-program létét. A tanulók számára új ez a helyzet, hiszen eddigi szerepbe lépéseikkor a tanár (mint kolléga vagy titkár) velük azonos oldalon állt. Most nem segítheti őket közvetlenül (Dorothy persze, anélkül, hogy a tanulók észrevennék, a szerep megformálásán keresztül továbbra is védelmet biztosít számukra!), tehát a beszélgetés során jobban megélik önállóságukat.

## 2. nap, 2. epizód

### Tevékenység

A BBC képviselője engedélyt kér arra, hogy a területről térképet készíthessen; ehhez kéri az ott dolgozók segítségét is.

### Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; figyelem; írás; rajzolás.

*Keret (a tanulóké):* a méhész szakemberek és a terv megrajzolásához segítséget igénylő tanulók keveréke.

*Keret (a tanáré):* az érdeklődő és a dolgokra rácsodálkozó látogató (a tanár a szerepen keresztül, kérdezősködés formájában szintén információt *ad*) és a szükség szerint segítséget nyújtó tanár keveréke. A kettő közti határ nem egyértelmű: a tanár ide-oda mozog a két helyzet között.

*Eszközök:* nagy papírlap a tervrajzhoz; tollak; derékszögű és egyenes vonalzó; notesz a BBC képviselőjének.

*Stratégiák:* kérdések formájában *információadás*.

*Közvetlen cél:* a lehető legtöbb információt kell adnunk munkánkról a BBC képviselőjének.

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* ismereteiket most újra más módon kell megfogalmazniuk, igazodva a két új helyzethez: tudásukat a BBC képviselőjének szemével kell látniuk, aki egyértelműen válaszokat vár kérdéseire, illetve a tervrajz elkészítésén keresztül, ami természetesen még jobban megerősíti a *helyszín* létezését. Mindez azt is jelenti, hogy amit eddig kitaláltak – kaptárak, mézbor stb. – az a továbbiakban nem vitathatóvá, *ténnyé* válik. Ezeket az elemeket csak a drámából kilépve, egyeztetés eredményeképpen – és csak indokolt esetben! – lehet megváltoztatni.

## 2. nap, 3. epizód

### Tevékenység

Magnófelvétel készül a munkával kapcsolatos beszélgetésről; mindarról, amit fel tudnak ajánlani, illetve arról, milyen biztosítékai vannak a BBC-vel való együttműködésnek.

<sup>14</sup> A BBC képviselője udvarias, nem sietős, magyarázatai és kérdései – *melyek szintén tudást közvetítenek* – pontosak. Például: „Most jut eszembe, valaki mondta nekem, hogy van valami, amit a méhek »táncának« neveznek... ha jól tudom, a Nap állásával és a virágkelyhek irányával van összefüggésben... Azt hiszem, ezt mondták... Nem tudom, hogy csak viccelődtek-e velem... azok az emberek, akik felkísértek ide Önökhöz... Gondoltam, jobb, ha Önöktől kérdezem meg...”

## Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; figyelem.

*Keret (a tanulóké):* a méhész szakemberek és a magnófelvétel elkészítéséhez segítséget igénylő tanulók keveréke.

*Keret (a tanáré):* a BBC képviselőjével zajlott beszélgetésen jelen nem lévő titkár vagy kolléga, illetve a szükség szerint a hangfelvétel elkészítéséhez segítséget nyújtó tanár keveréke.<sup>15</sup>

*Eszközök:* megbízhatóan működő magnó; tábla; elegendő hely a kettő között.

*Stratégiák:* a „megbeszélésről hiányzó” kolléga/titkár szerepe lehetőséget teremt a tanárnak arra, hogy a tanulóknak segítsen a történeteket felidézni, pontosítani és következményeit *felfogni*.

*Közvetlen cél:* a kazettát a BBC képviselője után fogják küldeni Londonba, hogy ő ott ismertethesse az amerikai méhészek ajánlatát.

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* ismereteiket újra egy másik nézőpontból kell formába önteniük; meg kell birkóznuk a nyelvi megformálás nehézségeivel, bele kell foglalniuk az együttműködéssel kapcsolatos *érzelmeiket* is, hiszen ezt a tervrajz nem tartalmazza.

## 2. nap, 4. epizód

### Tevékenység

A méhészet megkezdí működését.

## Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; írás; figyelem; olvasás; jelek.

*Keret (a tanulóké és a tanáré):* a tanulók mint szakemberek, a tanár mint titkár.<sup>16</sup> A tanár gyorsan mozog az egyes csoportok között, és a tanulói ötletek felhasználásán keresztül a dramatikus játékot.

*Eszközök és előkészületek:* elegendő hely a teremben.

*Stratégiák:* a tanár figyelí a tanulók reakcióit, és a semleges titkári szerepen keresztül továbbsegíti ötleteiket.

*Közvetlen cél:* „Egyedül is el tudjátok indítani a céget.”

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* ez az első alkalom, hogy a gyerekek „játszhatnak” (Dorothy ezt nevezi „expresszív drámának”). A tanár számára diagnosztikus eszköz is ez a szakasz: megfigyelheti, hogy tanári segítség nélkül milyen mértékben képesek a tanulók „élni” a drámai jelenben, illetve mennyire képesek ismereteiket alkalmazni. Megerősítik korábbi ötleteiket? Új elemeket találnak ki? Próbálgatják-e a helyzethez illő nyelvi formákat és tevékenység-elemeket? Figyelnek-e egymásra, és továbbfejlesztik-e egymás ötleteit? Befejezik-e, amit elkezdtek? Rajta tartják-e szemüket a tanáron? Dorothy addig hagyja dolgozni így a tanulókat, amíg a munkának értelmét látja; tudja, hogy a következő lépésben sokkal szerkesztettebb feladatok várják a tanulókat. A következő epizódba a „játék” megszakitása nélkül, észrevétlenül lépnek át. A *titkár* minden egyes közbelépése természetesen csak egy kisebb csoportnak szólhat; a titkárnak nincs joga „kiselőadást” tartani az összes dolgozó előtt!

## 2. nap, 5. epizód

### Tevékenység

Dorothy az „irodából” különféle, érdeklődésre számot tartó tárgyakat hoz elő. Ezek a következők:

1. A kaptár-gyártóktól érkezett, még ki nem egyenlített számla;
2. A tárolóépület tetejének megjavítására vonatkozó árkalkuláció, valamint egy mellékelt levél, melyben a tetőfedő iparos még néhány részlet iránt érdeklődik, melyekre „elfelejtett rákérdezni, amikor a múltkor ott járt;”
3. A terjesztők levele, melyben azt javasolják, hogy a mézbor számára tervezzenek „új, cégünk nemzedékekre visszanyúló hagyományait” hangsúlyozó üvegeket;
4. A falubeliek levele, melyben beszámolnak arról, hogy a Foster farm környékén egy nagyobb méhcsaládot láttak megjelenni.
5. Távirat, mely a jövő hét elejére jelzi a cukorszállító szerelvény érkezését.

<sup>15</sup> A felvételt készítheti a tanár, a titkár, de akár a BBC képviselője is. Ez utóbbi lehetőség az Arthur király történetéhez való kapcsolódás ígérétét hordozza magában.

<sup>16</sup> A titkár mindent tud a szervezési kérdésekről, átlátja a cég működését, segíthet a célrendszer kialakításában, mindenhová joga van belépni, de a munka szakmai részéhez nem ért. Folyamatosan magyarázatot kér a kliensekkel, megrendelésekkel kapcsolatban. Szerepe, hogy „gépolajként” működjön: segítse elő a dolgozók közti szerződések létrejöttét, a pozitív energia áramlását, vetítse előre a későbbi lehetőségeket, teremtsen hatékony feszültséget a dolgozóknak („Milyen izgalmas, hogy benne leszünk a tévében!”), és hívja fel a figyelmet a kliensek nézőpontjára. A tanár a szerepen keresztül segítheti mindazokat, akiknek egyéni odafigyelésre van szükségük: a visszahúzókat, az agresszívokat, a bűnbakokat, a bohóckodókat és a magányosokat.

## Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; írás; figyelem; olvasás; rajzolás; jelek.

*Keret (a tanulóké és a tanáré):* a tanulók mint szakemberek, a tanár mint titkár, aki a szerepen keresztül megteremti a „külvilágot.”

*Eszközök és előkészületek:* ez az első alkalom, amikor a tanár a kiscsoportos munkához előre elkészítette a feladatokat hordozó eszközöket. A munka során a méhészeti szakkönyvből fénymásolt oldalak mindig kéznél kell legyenek. A tanulók külön papírlapokra vagy noteszlapokra írnak és rajzolnak. Az elkészült munkákat soha nem teszik félre, nem dobják el! A titkár „a munkaidő végén” összegyűjti és dossziékba rendezi őket (de a szükséges jegyzeteket a szakértőknél hagyja). Az ő feladata, hogy semmi ne vesszen el. A *tanárnak* természetesen minden egyes papírdarabot figyelmesen át kell olvasnia, miután a tanulók hazamentek, hogy megtervezhesse a további feladatokat az íráskép, helyesírás, fogalmazás, szóhasználat, elrendezés, valamint a tárgyi információk pontosítása terén. A méhészetről készült tervrajznak is az iroda falán kell maradnia, vagy a titkárnak kell azt megőriznie. Időről időre hivatkozniuk kell rá, dolgozniuk kell vele (esetleg módosíthatják is, ha abban megegyeznek), a *tanárnak* pedig figyelnie kell arra, hogy a terv a tanulók számára fontos és „élő” maradjon.

*Stratégiák:* a leveleket minden egyes csoportnak úgy adja át a titkár, hogy egyértelmű legyen: ő meg van győződve a szakértők hozzáértéséről. Eközben a tanárnak természetesen fel kell készülnie arra is, hogy kezelje az esetleg felmerülő problémákat. (A tanulók között valószínűleg lesznek olyanok, akik egyedül szeretnének dolgozni. A tanárnak végig kell gondolnia, mikor és milyen stratégiák alkalmazásán keresztül kíván ezen a helyzeten változtatni. Döntését arra kell alapoznia, hogy az adott tanuló miért választotta a magányos munkát.)

*Közvetlen cél:* annak ellenőrzése, hogy a tanulók képesek-e egyedül megbirkózni az új feladatokkal.

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* a tanulóknak ezen a ponton új kihívásokkal kell szembenéznük. Gondolkodásukat ez idáig azok az elemek határozták meg, melyeket előre elterveztek a munkával és a BBC készülő programjával kapcsolatban. Most kívülről (megoldandó problémák formájában) új feladatok érkeznek. Ezek a problémák ismételten megerősítik a dolgozók szakmai felelősségét – hiszen nekik, a szakembereknek tudniuk *kell* a megoldást rájuk –, ugyanakkor azt is hangsúlyozzák, hogy a méhészet egy működő, a BBC jelenléte nélkül is elvárásokat támasztó vállalkozás. A levelek (telefonhívások stb.) jelzik, hogy a cég szoros és hosszú időre visszanyúló kapcsolatban áll a nagyközönséggel és környezetével; ezek az elemek tehát a cég *történelmét* hordozzák. A tanár szemében ez a szakasz annak ellenőrzésére is szolgál, hogy a tanulók milyen képességszinten dolgoznak, mekkora az érdeklődésük, mekkora energiát fektetnek a munkába, mennyire figyelnek a részletek pontosságára, mennyire képesek együttműködni, illetve milyen hosszú ideig képesek a feladatra koncentrálni. Ez az epizód látszólag teljesen más irányba halad, mint amit a központi téma, az Artur-legenda feldolgozása szükségessé tette. A drámában járatlan tanárokat gyakran igen nehéz meggyőzni arról, hogy ez a távolodás csak a tevékenység *felszínére* igaz. A fentiekben leírt munkafolyamatok valójában *közelebb* viszik a tanulókat Arthur királyhoz.



## 3. nap, 1. epizód

### Tevékenység

A tanulókat Dorothy két, borítékba helyezett BBC-levéllel várja. Az egyik arra kéri a méhészeket, hogy segítsenek a program elkészítésében, míg a másik arról értesíti őket, hogy a BBC egy angol méhészcsoportot kért fel a programban való részvételre. A tanulók az első borítékot választják. Kibontják, és elolvassák a „méz és mézbor elkészítésének ősi módszereit felidéző telep” felállításának, a munkafolyamatok demonstrációjának részletes tervét tartalmazó levelet. A borítékban, magnószalagon megküldték a Gwalchmai-történetet is, mert abban is szó esik a mézborról. (A hangfelvételhez a tanár felkérhet egy szép hangú kollégát, de akár ő maga is magnóra mondhatja a szöveget. Ebben az esetben Dorothy az utóbbi megoldás mellett döntött, mert a hangnak angol akcentussal kellett szólnia. A magnó bekapcsolása előtt azonban ezt mondta a tanulóknak: „Mindannyian tudjuk, hogy ez az én hangom. Meg tudnánk egyezni abban, hogy a drámában ezt nem vesszük figyelembe?” Nagyon fontos viszont, hogy *magnóról* hallják a szöveget; Dorothy nem akarta, hogy a felolvasáshoz társuló vizuális jelek befolyásolják a tanulókat.)

### Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; figyelem; olvasás.

*Keret (a tanulóké és a tanáré):* a szakemberek és a titkár (a tanár szükség esetén kiléphet a szerepből)

*Eszközök és előkészületek:* két leragasztott, egyforma boríték; két levél, a fentiekben leírt tartalommal, illetve ezek fénymásolatai; egy tervrajz a programhoz szükséges helyszínről, illetve ennek fénymásolatai; a Gwalchmai-történetet tartalmazó magnókazetta, illetve magnó a lejátszáshoz; a tanulók térbeli elrendezésének végiggondolása annak érdekében, hogy mindannyian hallják a magnót és hozzáférjenek a fénymásolatokhoz.

*Stratégiaiák:* két beszédmód vegyítése; a levelet a *titkár* nyitja fel, ugyanakkor a *tanár* az, aki szerződést köt a tanulókkal (például a fikció elfogadására), illetve arról beszél, hogy bizonyos régi történetek, ha nem tűnnek el nyomtalanul, akkor szájhagyomány vagy írás útján eljuthatnak a későbbi korok embereihez. (Emlékezzünk rá, hogy a tanár céljai között szerepelt az anyanyelv elemeinek, így *történetének* tanítása is!)

*Közvetlen cél:* választási lehetőség felkínálása a BBC választatáshoz: az egyik levél teljes elkötelezettséget igényel, míg a másik lehetőséget nyújt a visszavonulásra. Dorothy itt kockázatot vállal (igaz, az első két nap során minden jel arra utalt, hogy a tanulókat izgatja a feladat), hiszen lényegében azt mondja a csoportnak: „Most ti dönthettek. Vállaljátok-e, hogy a továbbiakban is keményen dolgoztok?” Ha a második levél mellett döntöttek volna, meg kellett volna kérdeznie őket, milyen drámában dolgoznának szívesebben. Amikor az „elkötelezettség” mellett döntenek, meghallgatják a Gwalchmai-legendát. (Ez az elem szintén a régi idők hagyományait, a történetek szóbeli terjedését idézi!)

Én, Gwynhwyfar, Arthur király, Britannia Urának felesége vetem e szavakat viasztáblámra, ahogy azokat Gwalchmai, a Fény Lovagja nékem elbeszélte, fejének vérét veszítve, halálra készülvén. Sebét a Lovagsereg oldalán küzdve, a déli szászok közül való Aldwulfal összecsapva szenvedte. Istennek légyen hála, ki megteremtette a méheket, hogy viaszukkal szolgáljanak, s így e szavak megőriződhetnek:

”Én, Gwalchmai, köszönetet mondok a Meadmoor monostorában lakó szerzetes barátoknak s felcsérüknek, ki bekötötte sebemet. Szemükben látom, hogy most kell szólanom, mielőtt megkezdem utamat a Fény felé.

Orkney szigetén, Dunn Fionn várában születtem. Apám Lot fia, Innis Erc vezére, anyám, Morgawse, sokak szerint varázslóasszony volt. Anyámat, ki Uther Pendragon fiának, Arthurnak nővére volt, a sötét erők nevelték, s a Fény ellensége lett.

Testvéreimmel, Agravaine-nel és Medrauttal nőtettem fel, míg szakállunk nem pelyhedzett. Csak dárdát engedtek kezembe, így hosszan időztem a tenger partján, hárfámat pengetve, és az istállókban, a lovak körül. Ez időben még csak Arthur, a nagy Uther Pendragon fia használt lovat a csatában, s a szászok meg is nevettek érte. Anyámtól tanultam latinul, s ő tanított írni s olvasni is, bízván benne, hogy követem őt a sötétség útján a boszorkánytudományba. Én riadtam ettől, elszöktem tőle, s furcsa álmot láttam.

A tenger partján ültem, s egy csónakot láttam, mely evezős vagy kormányos nélkül lábaimhoz siklott, s mikor beszálltam, sebesen egy szigetre vitt. E szigetről ma már tudom, hogy az Áldottak Szigete volt, hol sem az időnek, sem a halálnak nincs hatalma. Itt találkoztam Lugh-gal, a Naplovaggal, s első ízben hallottam Teilesan hárfája hangját. Lugh egy kövekből épített cellához vezetett, melynek közepén egy kard feküdt, markolatát tűzvörösen ragyogó rubin ékítette.

Lugh nekem ajánlotta a kardot, melyet felemelvén fehér tűz kezdte égetni kezem, de sebet nem ejtett, fájdalmat nem éreztem. A kardnak, mondta Lugh, neve Caledwrlch, vagyis a Kemény. Utamra bocsájtott, s így búcsúzott: ‘A Fény kísérje utadat, s tudd, hogy bármi megtörténhet!’ Ekkor a falak köddé foszlottak, az Áldottak Szigete távolodni kezdett, s mikor felébredtem, fejem felett egy sólyom körözött. Eszembe ötlött nevem: Gwalchmai, vagyis ‘májusi sólyom.’ A kard ott feküdt oldalamnál, ruhám és cipőm azonban túl kicsiny lett, és lefoszlott testemről. Mikor felkiáltottam, hangom férfihang volt. Ekkor eszembe jutottak Lugh szavai: egy nap az Áldottak Szigetén annyi, mint három esztendő itt e földön.

Életem lángja ellobbanóban, így csak röviden beszélhetem el utamat Camlann várától, melyet a partjainkról távozó rómaiak romként hagytak ránk, s melyet Arthur újra felépített, hogy a Lovagsereg s jó ménjeik ott szállásra leljenek. Szólnom kell róla mégis, hogy halálom után ezt cselekedjétek: hozzátok elő hű lovamat, Ceincaledet, a Rideg Csodát, hogy lássa, lelkem megvált földi porhüvelyétől. Emeljétek le róla zabláját és nyeregszerszámaikat, kössétek kardomat, Caledwrlch-ot fénylő sörényére, s engedjétek őt szabadon útjára. Emberi személy meg ne próbálja fékezni őt, mert erős patáival eltapossa azt. Ne próbáljátok követni őt útján, hisz nem e földre való, s vissza kell térnie övéihez.

Első ízben akkor ültem meg őt, mikor még a nyugati szászok királyának, Cerdicnek istállójában állt, és senki ember fiát nem tűrt meg hátán. Cerdic fogságba vetett engem, elvette tőlem kardomat, s kaptárait kellett gondoznom, melyek arany nedűjéből Ydris Witrun monostorában



készítettek mézbort és lepényt. Mikor rám talált, éheztem s bocskorom is lefoszlott már rólam, úgy hitte hát, egy lovagtól raboltam rubinttal ékes Caledrwlch kardomat. Ceincaled senkit nem túrt meg hátán, s Cerdic úgy okoskodott, ha próbálom megülni őt, levet majd hátáról, összetipor, s ő elveheti Caledrwlch kardomat a szállás és étek jogos fizetségeként.

Ilyen ménnel még soha nem hozott össze engem a sors. Amint felhágta rá, Ceincaled mint villám ugrott a magasba. Megértettem, hogy őt uralni nem lehet, s csak azt fogadja el, ki szeretve közelít felé. Átvette magát az erőd falán, s szabaddá vált előttünk az út. Ezen az éjjelen megértettem, hogy Lugh küldte őt, s vissza kell őt vezetnem a Fény udvarába. 'Menj hát,' szoltam, 'térj vissza birodalmadba,' ő azonban csak meghajtotta fejét, s nem mozdult. Én már megöregedtem, fiamat felneveltem, sok szüretet láttam, ajkamon ezernél több dal fakadt, hajam szürkébe fordult, ám Ceincaled testének erejét, szőre hófehérét, szemének fényét az idő nem tudta megrontani. Közel az idő, amikor visszatérhet az örök tavasz birodalmába, s erejét újra annak adja, ki szükségét szenvedi.

Néha azt hiszem, életünket csak álomban láttam, de aztán megpillantom harc ütötte sebeimet, s tudom, hogy nem álom volt csupán. Egy álom azonban lelkemben él ma is. Akkor úgy vélttem, álmot láttam, de már tudom, hogy a jövődöt láttam én. Imádkozom az Úrhoz, hogy az eljövendő idők oly jó véget érjenek, mint álomban.

A nagy Teilesan, próféta, varázsló bárd, a Lovagsereg tagja álomban fogságba esett, s tengeren a hegyek közé vitték, s egy várba zárták. Álomban a Lovagsereggel hosszú napokig kerestük, mely vár pincéje rejtheti őt. Az énekmondókhhoz hasonlóan hárfámat pengettem, mert tudtam, ha Teilesan meghallja dalom, énekelni kezd, s mi felfedhetjük börtönét. Koldusruhában, jó emberek alamizsnáján élve jártuk a vidéket, követve egy 'vörös gyapjúköpenyt viselő magas férfúról' hallott szóbeszédet, mígnem egy napon, Istennek legyen hála, dalunkat egy távoli hang viszonzta. Nincs időm, hogy mindent elbeszéljek. Egy csselfogással, vért nem ontva, kardunkat hüvelyéből elő nem vonva bejutottunk a várba, s a bárdot a bűzös pincemélyből a napvilágra hoztuk. Hajóra szálltunk, s Arthur várába, Camlannba siettünk. Imádkozom, hogy ki szabadítani indul, mind énekkel vehesse be a várat, s ne kelljen fegyvert fognia. Teilesan, ily dolgok tudója azt mondja, ez csak úgy sikerülhet, ha az ember nem enged a sötét hatalmának.

Amikor Ceincaled Camlann várába vitt, hogy esküt tegyék Arthur, Britannia legfőbb Ura előtt, a király nem fogadott, azt hívén, hogy anyámhoz, nővéréhez, Morgawse-hoz hasonlóan a sötét erőköt szolgálom. Úgy hitte, kardom boszorkányságból, lovam az éjszaka sötétjéből s fekete mágiából keletkezett. Hosszú idő után, látva, hogy ápolom a dárda s kard ütötte sebből vérző harcosokat, elfogadta a nevet, melyen mindenki ismert: Gwalchmai, a Fény lovagja. Háromszoros fogadalmat tettem.

Megrohannak az emlékek. Együtt küzdöttük számtalan csatában, együtt készültünk az összecsapásokra, együtt imádkoztunk a harc előtt, együtt ültünk győzelmi lakomát. Mikor kupáinkat színiültig töltöttük aranyló mézborral, s mikor árpakenyerünket mézzel, mézes tejjel édesítettük, tudtam, hogy a méheket valóban Lugh küldte az Áldottak Szigetéről közénk, emberek közé. A tűz fénye megvilágította a hárfa húrjait pengető Teilesan és a többiek arcát. Emlékezzetek meg róluk és rólam, s beszéljétek el tetteinket fiaitoknak és leányaitoknak..."

Ekkor Gwalchmai lovag szemének tüze fellobbant, s mint ki a szellemekkel vált szót, így beszélt: "Igen... Készen állok." Testének izmai megfeszültek kezem alatt, s láttam, amint szíve egyet... kettőt... hármat dobban, s szemének fénye kihuny. Az asztalon álló gyertya is utolsót lobbant e pillanatban. Már csak a lenyugvó nap vöröse sejteti Gwalchmai testét.

Elvégeztetett. Gwynhwyfer.

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* a Gwalchmai-történetet hallgatva a tanulók ráébredhetnek a BBC-nek tett ígéret újabb következményeire. A tanár figyelmüket az *elbeszél*t történetre irányítja, ugyanakkor valószínűleg felfigyelnek a történet archaikus nyelvezetére. A tanulók számára ez az epizód óriási ugrást fog jelenteni; különösen azok számára lesz nagy a váltás, akik elmerültek az előző epizódhoz tartozó csendes munkában, és annak folytatását várják. Dorothy persze módot talál a Gwalchmai-történet megbeszélése során arra is, hogy visszautaljon az előző napi munkára. Úgy is mondhatnánk, hogy „életben tartja a méheket,” miközben előkészületeket tesz a magas elvárásokat támasztó anyanyelvi feladatok irányába.

### 3. nap, 2. epizód

#### Tevékenység

Figyelní kell a méhekre is. Munka közben megbeszélí a Gwalchmai-történetet, illetve azt, milyen módon kell megváltoztatniuk az egyes munkafolyamatokat.

## Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés (a Gwalchmai-történetről és a munkafolyamatról); írás (a szükséges változtatásokról); figyelem (mindkét irányba); olvasás (az egyes munkafolyamatokhoz kapcsolódóan).

*Keret (a tanulóké):* problémák megoldásáról gondolkodó szakemberek

*Keret (a tanáré):* kolléga és tanár, váltakoztatva, mindkét szílat segítve

*Eszközök és előkészületek:* a tér, melyet a dolgozók használnak

*Stratégiák:* az előző napi munka megerősítése. A feladatok végzése közben módot kell találni a Gwalchmai-történettel kapcsolatos (a stílust és a tartalmat érintő) gondolatok megvitatására. Ahol csak lehet, meg kell próbálni a „hangképek” átalakítását „látható jelekké” (ezzel is előkészítve a következő epizódot). Ha tanárként kell megszólalni, ne a titkár/kolléga hangját használjuk, de ha a tanulók a feladatra koncentrálnak, kollégaként beszéljünk hozzájuk. Előrevetíthetjük, hogy „néhány eszközt át kell majd vinnünk a forgatási helyszínre.” Annak megbeszéléséhez azonban, hogy miért is kell a régen élt emberek által ránk hagyott történetekkel, írásos anyagokkal törődnünk, jobb, ha egyértelműen tanárként fordulunk a tanulók felé. Szerepen kívül tehát a tanár megbeszélheti az osztállyal a Gwalchmai-történetet, kitérhet a szóbeli és írásos hagyomány fogalmának tisztázására, illetve felhívhatja a figyelmet a történet egyes elemeire, azok jelentőségére a dráma szempontjából.

*Közvetlen cél:* „A méheket nem szabad elhanyagolnunk,” illetve „Beszélünk kell erről a történetről.”

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* a két történetiszál együttes jelenléte drámai, pszichés és oktatási szempontból egyaránt lényeges, mivel a két nézőpont egymást erősíti. Másként fogalmazva: pozitív energiákat termel, hogy nincs idő a Gwalchmai-történet részletekbe menő megvitatására. A helyzet csodálatos lehetőséget nyújt a tanulóknak arra, hogy a történet nehéz nyelvezetét *közvetett* módon dolgozzák fel. A tanulók számukra teljesen ismeretlen helyzetbe kerültek, amely ugyanakkor épp kettősségéből fakadóan válik hihetővé és kezelhetővé. A külső szemlélő számára azonban valószínűleg csak nagy kavarodásnak tűnik az egész!

## 3. nap, 3. epizód

### Tevékenység

Rajzokat készítenek arról, mi fog megjelenni a képernyőn „a régi időkből, Arthur király uralkodásának korából”: ruhák, építmények, kaptárak, tűzhelyek, eszközök, üvegek, edények stb. Megbeszéljük, milyen környezetben szeretnének dolgozni a BBC munkatársaival.

### Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; írás; rajzolás; képek értelmezése és összehasonlítása.

*Keret (a tanulóké):* méhész szakemberek és tanulók

*Keret (a tanáré):* tanárként segíti a képek kialakítását

*Eszközök és előkészületek:* tábla és kréta, vagy egy nagy papírlap, vagy sok kisebb papírlap. Kora-középkori ruhákat, eszközöket, látképeket, házakat, edényeket, régi méhkaptárakat ábrázoló illusztrációk, melyeket elővehetünk, *miután a tanulók már befejezték saját rajzaikat.* (Később a tanulók által készített rajzok és az eredeti illusztrációk egyaránt részei lesznek a „nagy felfedezésnek.”)

*Stratégiák:* itt is arra nyílik lehetőség, hogy *kérdéseknek tűnő megjegyzések* formájában a tanár információt nyújtson. Így például egy szász melltűt ábrázoló képpel kapcsolatban ezt mondhatja: „Azt mondják, a szászok nagyon értettek a fémművességhez. De hát valamiben meg kellett olvasztaniuk a fémeket, nem? Szerinted milyen edényt használhattak?” Vagy: „Én nem tudom, hogy a tévések tudják-e, hogy mi semmilyen műanyagból vagy nejlonból készült ruhát nem hordhatunk a műsorban... Vajon tudják-e, hogy csak növényi festékeket használhatunk?... Mit csináljunk, ha valami szörnyű Batman-köpenyt akarnak ránk adni?”

*Közvetlen cél:* „A BBC elküldte az ő elképzeléseiket bemutató terveket. Azt hiszik, mi nem vagyunk képesek mindezt egyedül kitalálni! Nekünk is vannak ötleteink, és ezek legalább olyan jók, mint az övék! Javasolnunk kell nekik olyan képeket és helyzeteket, amelyek nekünk a Gwalchmai-történet kapcsán jutottak eszünkbe, és be kellene venni őket a programba.”

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* a rajzolás kiváló keretet teremt arra, hogy intuitív úton képeket teremtsünk. Megérett az idő arra is (mind a tanulók, mind pedig Dorothy számára), hogy ellenőrizzük, mit *jelent* a csoportnak a történeten keresztül vizsgált korai középkor. Nem fogadhatunk el akármit, csak azért, mert régi! A feladatok felkészítik a tanulókat arra, hogy az eredeti, stilizált képeket értő módon megvizsgálják. A tanulók tehát az *összehasonlításon* keresztül tanulnak a tárgyalt korszakról.



## Kiejtési útmutató és jegyzetek

### az Arthur király legendájában előforduló idegen nevekhez

A kiejtési útmutatóhoz az eredeti szövegben szereplő névalakokat leginkább megközelítő magyar ejtismódot vettük figyelembe. Az alább felsorolt nevek közül ugyanakkor néhánynak más alakjai is ismertek, de a névhasználatban az eredeti források sem egységesek. Így például Cei lovagot egyes korabeli források Kai-ként is említik, Medraut pedig Mordredként is ismeretes.

<i>Agravaine</i>	Ágrövéjn
<i>Aldwulf</i>	Aldvulf
<i>Bedwyr</i>	Bédvír
<i>Caledrwlc</i>	Kaledrulk
<i>Camlann</i>	Kamlan
<i>Cei</i>	Szí
<i>Ceincaled</i>	Színkáled
<i>Cerdic</i>	Cserdik
<i>Dunn Fionn</i>	Dún Fíon
<i>Eivlin</i>	Ájvlin
<i>Gwalchmai</i>	Gvalkmí
<i>Gwynhwyfar</i>	Gunúifar <sup>17</sup>
<i>Innsi Erc</i>	Inszi Érk
<i>Lot</i>	Lot
<i>Lugh</i>	Lúg
<i>Medraut</i>	Médraut
<i>Morgawse</i>	Mögassz
<i>Orcade</i>	Ákád
<i>Rhys ap Sion</i>	Rissz ap Sziön
<i>Teilesan</i>	Tíliszön
<i>Uther Pendragon</i>	Uter Pendragon



(1997/2. sz.)

## Arthur király lovagjai 2. rész

Dorothy Heathcote - Gavin Bolton:

Szauder Erik fordításában és tömörítésében

### 4. nap, 1. epizód

#### Tevékenység

Dorothy az asztalra kiterített eredeti (a második napon készített) tervrajz mellett állva várja a tanulókat. A másik asztalon is egy „tervrajz” fekszik; ez utóbbin egy patak, erdő, egy hatalmas tölgyfa, egy – a patakot keresztező – út és néhány megművelt földdarab képe látható; a rajz mellett a BBC levele, melyben arról érdeklődnek, hogy ezen a területen milyen építményeket, kaptárakat emeljenek Arthur király korának jelzésére. A tanulók a kért információt a tervre rajzolják rá, illetve szükség szerint kiegészítik azt külön írásos magyarázatokkal.

#### Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; írás; figyelem; olvasás; tervrajz készítése.

*Keret (a tanulóké és a tanáré):* tanár-tanuló viszony, melyben megbeszéljük a drámán belül szükséges időbeli

<sup>17</sup> a Ginevra, Ginevre (*ejtsd:* Zsinevra vagy Dzsinevra) ősi alakja.

ugrást.

*Eszközök és előkészületek:* a „tervrajz” elkészítése, melyről eddig a tanulók csak az utalásokból értesültek: jórészt hiányos rajz egy hatalmas papírlapon, melyet a tanulók kiegészíthetnek. (A terület óriási volta éles ellentétet kell képezzen az építmények kicsinységével, hiszen ez is a „régiben veszélyes hely” képét vetíti előre! A tölgy ugyanakkor egy olyan ponton fog állni, ahol az utazók megpihenhetnek, és amely valamiért kiemelt fontosságú; ahova akár még egy könyvet is el lehet rejteni!) Szükség van ollókra, tollakra, színes papírlapokra, és a hatalmas tölgy sziluettjére. A BBC rövid levele, melyben reményüket fejezik ki, hogy a mellékelt tervek a méhészek segítségére lesz, ugyanakkor érdeklődnek az építményekre vonatkozó további részletek iránt. Eszközöket ábrázoló, a tervekhez tûzhető képek (a méhészeti szakkönyvből és a százszokról szóló könyvekből fénymásolva és egyenként kivágva), például bronzfej-szék, ágseprûk, fa és fém szerszámnyelvek, tapasztott vagy gyékénybõl szõtt kaptárak.

*Stratégiák:* a BBC által kijelölt terep vizsgálata; újabb képek elkészítése és az elõzõ napi rajzok új szempontból történõ átvizsgálása; rengeteg beszélgetés arról, mely képeket használják, és hova illesszék be azokat a tervekhez; a közös megegyezés lehetõségének folyamatos keresése.

*Közvetlen cél:* a „BBC tervek” alapján olyan helyszín felállítása, mely kapcsolatot teremthet a középkori méhészek és a Gwalchmai-történet között: egy biztonságot nyújtó hely megteremtése a barátságatlan vidéken. Dorothy folyamatosan hangsúlyozza, hogy amit végül a tervekhez tûznek, azt a BBC végleges döntésként fogja értelmezni. A terv kiegészítésén kívül a BBC-nek még írásos anyagokat is kell küldeni; ezekben azt kell vázolni, hogy a helyszín milyen hangulatot árásson, illetve hol álljon és milyen legyen a kiszáradt tölgyfa.

*A belsõ összefüggéseket szolgáló célok:* a korai középkor ikonikus ábrázolása a Gwalchmai-történet és a tanulók ötletei alapján; a terv háromdimenziós „érzetének” kialakítása a beszélgetésen keresztül (Például: „Itt fogunk átsétálni a kaptárakhoz”). Ez az epizód nem csak annyiból áll, hogy a tanulók kisebb papírdarabokat tûznek a nagy lapra. Az osztálynak fel kell ismernie, hogy a folyamat során valami fontos dolog jön létre: egy meghatározott tér és idõ, amelyben a késõbbieken mozogni lehet. Az ikonikus forma nem csupán a közös gondolkodás leghatékonyabb eszköze, hanem az egyéni ötletek azonnali visszajelzését is segíti: a helyzet adottságaiból következõen minden ötletet le *kell* jegyezni vagy rajzolni. Ez lehetõséget nyújt a tanárnak arra is, hogy a csoport együttmûködési készségére (az ötletek egyeztetésére, a terv megosztására, a térkép kezelésére) fordítsa figyelmét. Figyelnie kell emellett a tanulók gondolkodásának fejlesztésére, az ötletek pontosítására, a nyelvhasználat változására, a szakszavak alkalmazására is.

Mindezek az elemek nagyon fontosak, ám Dorothy még ennél többet és mást is tanít. Az õ szemében a történelem *most* zajlik; az „akkor” és a „most” együtt jelentkezik. A mélyebb belsõ összefüggések felismerése érdekében Dorothy elengedhetetlennek tartja, hogy a tanulók tökéletesen tisztában legyenek azzal, mit is cselekszenek; a „történelem jelenidejû felidézése” zajlik azok alapján, „ami az akkori embereket körülvette.” Ez tehát az a pont, ahol az itt közölt dráma központi metaforája (modern amerikai méhészek a régmúlt idõk méhészeinek megidésén fáradoznak) jóval mélyebbre hatol, mint hogyha a tanulók a drámában egyszerûen középkori lovagokat és hölgyeket játszanának. A tanulók persze pontosan tudják, hogy a következõben középkori jelenetekben fognak részt venni, ezt azonban *ma élõ méhészekként, a múlt megidézése érdekében teszik, és nem csupán megélik, de irányítják is az eseményeket.*

## 4. nap, 2. epizód

### Tevékenység

Állóképeket hoznak létre (tabló a méhészethez kapcsolódó tevékenységekrõl, mintha a szakemberek levelét olvasva a BBC munkatársainak fejében jelennének meg), miközben a BBC képviselõje ellenõrzi az információkat, és újabb kérdéseket vet fel. Ezután a BBC képviselõje alkot állóképet, a szakemberek pedig megválaszolják a kérdéseket. Ezt követõen a BBC képviselõje felveti a kérdést: vajon hogyan maradt fenn és került újra napvilágra a Gwalchmai-történet.

### Belsõ összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; írás; figyelem; jelek olvasása; tabló (állókép) készítése.

*Keret (a tanulóké):* méhészek

*Keret (a tanáré):* a BBC képviselõje (mellette kisebb papírlapok vannak a kérdések feljegyzéséhez); tanár/szervezõ

*Eszközök és előkészületek:* a kiegészített BBC-tervek, amely „most érkezett postán a BBC képviselõjének kezébe.” (Dorothy egy eddig nem használt asztalra teríti ki a tervekhez.)

*Stratégiák:* a BBC képviselõje megvizsgálja a tervet és kérdések fogalmazódnak meg benne (többek között a pontatlanságokkal kapcsolatban). Valószínû, hogy a terv több pontatlanságot vagy anakronizmust is tartalmaz; ezeket mindenképpen *ki kell majd javítani.* Ha azonban a tanár egyszerûen felsorolná a hibákat, a

tanulók számára arról szólna a helyzet, hogy „a tanár többet tud, mint mi.” A szakértői játék törvényei tehát arra kényszerítik Dorothyt, hogy megjegyzései ne mondjanak ellent a tanulók szakértői szerepének, ugyanakkor fel tudja hívni a figyelmet az újragondolandó elemekre. Ilyen megközelítést tesz lehetővé például a következő szöveg: „Nézzük csak ezt a tervet az angolok, a BBC képviselőjének szemével... Talán meglepő lesz számukra, hogy egyenes utcákat rajzoltunk... És hogy a háznak több emelete is van... Mi persze tudjuk, miért ilyenre terveztük, de...” Ahhoz, hogy ezt az epizódot végig tudják játszani a tanulók, Dorothy megismerteti őket egy drámai konvencióval. Ez a konvenció arra az elgondolásra épül, hogy amikor levelet olvasunk, szemünk előtt szinte megjelenik az a személy, aki küldte. A BBC képviselőjének szeme előtt tehát a tervet nézve megjelennek az épp munkájukat végző méhészek szakemberek, akiktől később meg kell néhány dolgot kérdeznie. Ezután pedig majd ő jelenik meg a kérdéseket megválaszoló méhészek gondolataiban.

*Közvetlen cél:* az elkészült terv újragondolása egy másik nézőpontból; az állókép mint konvenció alkalmazása annak érdekében, hogy „halljuk, amit a másik fél gondol.”

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* ebben a szakaszban a tanár értékeli az eddig elkészült munkát, azaz a tervrajzot. Dorothy azonban él az elidegenítés eszközével, tehát megjegyzései a szerep és az állókép által „megszűrve” jut el a tanulókhöz. Nincs tehát tanári ellenőrzés és értékelés! A folyamat káros feszültségektől mentesen, produktív módon halad előre. A munka ugyanakkor magas színvonalú kell legyen, hiszen ez a tervrajz adja a további lépések alapját. A méhészek szakembereket ábrázoló állókép (a) egy eddig nem ismert, nem használt színházi típusú konvenció elvárásaival szembesíti a tanulókat, (b) keretet teremt ahhoz, hogy meghallgathassák a tanár véleményét eddigi munkájukról, (c) ismételten felidéz a méhészet képeit, melyről nem szabad megfeledkezniük a Gwalchmai-történettel kapcsolatban folyó munka során sem, illetve (d) biztosítja, hogy a tanulók ismét gyakorolják a helyzet feletti hatalmat: Dorothy arra kéri őket, mondják el, hogyan szeretnék őt a BBC képviselőjének állóképeként látni, miközben megválaszolják kérdéseit.

## 4. nap, 3. epizód

### Tevékenység

A terv alapján megépült területen megkezdődik a munka begyakorlása. Az eszközöket a BBC képviselője által adott utasítások alapján ki kell próbálni. Például:

- Nyisson fel egy tapasztott falú kaptárt!
- Használjon rúdra kötözött ágakból készült létrát a méhcsalád befogásához!
- Gyűjtsön tüzet, hogy melegen tarthassa az edényben fővő mézbort!
- Készítsen nagy tárolóedényeket a mézbor számára!
- Készítsen egy ládát a szerszámok és merőkanalak tárolására!
- Tervezzen fejtű kalapot!

## Belső összefüggések

Problémamegoldó feladatok, melyek közelebb viszik a tanulókat Arthur király korához.

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; figyelem; olvasás; tevékenységek demonstrálása.

*Keret (a tanulóké és a tanáré):* többnyire méhész szakemberek; a tanár mint kolléga.

*Eszközök és előkészületek:* kis kártyákon utasítások a BBC-től; a térkép, az újabb kiegészítésekkel.

*Stratégiák:* a tanulókat (azaz inkább a méhészeket) egyszerűnek látszó, a középkorhoz kapcsolódó feladatok elvégzésére szólítják fel az utasítások. A feladatok a Gwalchmai-történet legtöbb elemét felidézik: „Csutakoljon le egy fáradt lovat!”, „Tisztítsa meg a ló finomveretű zabláját!”, „Készítsen szalmából ágyat egy megfáradt utazónak!”, „Készítsen egy jó forró levest vendégének!”, „Tegye óvatosan vízbe a mézborral teli edényt, hogy lehűljön!”, „Emelje ki a nagy tölgy ágai közül a lépet, és vigye a kaptárakhoz!”, stb.

*Közvetlen cél:* a középkorra vonatkozó ismeretek gyakorlati alkalmazása; kapcsolatteremtés a középkori méhészek és a megfáradt lovak képe között.

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* az ikonikus módtól most a dramatikus megjelenítés irányába haladunk, de *nem éljük át* a tevékenységet: mi csupán a középkort *modellező* mai méhészek vagyunk! Ezek tehát a szerepen belüli szerep működtetésének első pillanatai.

## 4. nap, 4. epizód

### Tevékenység

Elérkeztünk a nagy tölgyfa történetéhez: tűzvész, áradás, akasztások stb. A tanulók végiggondolják, hogyan jutott el Gwalchmai története a lejegyzésig. Újra meghallgatják a magnófelvételt, és eldöntik, ki melyik részletet írja majd le. Párt választanak maguknak a munkához.

### Belső összefüggések

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; írás; figyelem; olvasás.

*Keret (a tanulóké):* alapvetően szerepen kívül; néha a bárdok írnokei.

*Keret (a tanáré):* néha kolléga; esetenként Teilesan hárfá-hordozója.

*Eszközök és előkészületek:* a tölgy kivágott figurája és egy felhős háttér (lásd 1. ÁBRA); néhány szem makk egy zsákocskában – a fentiek mind az asztalra helyezve várják már reggel a tanulókat; különleges minőségű papír és tinták (például ezüst vagy arany az iniciálék elkészítéséhez), melyre a történetet leírhatják.

*Stratégiák:* az öreg tölgy képének felvezetése (ez áll majd a Gwalchmai-történet fókuszában) annak elbeszélésével, hogy ez a fa sok-sok fontos eseménynek volt tanúja. Közös gondolkodás arról, vajon „milyen régre tudhat visszaemlékezni;” beszélgetés arról, mire lehet egy hatalmas, álló tölgyfát használni: árnyéket ad, menedéket nyújt, fel lehet rá mászni, játszani lehet ágai között, el lehet rejtőzni rajta; beszélgetés arról, „vajon mit látott és hallott” a fa (az ötleteket, ha csak lehetséges, tegyük mindenki számára hallhatóvá); beszélgetés arról, „hogyan sérült meg a törzse” (ha például a tanulók azt mondják, hogy viharban, akkor Dorothy „vihar-kifejezéseket” kezd sorolni: az esőcseppek kopogása, villámok cikázása a törzs körül stb. A tanár csak a tanulók javaslataiból építkezhet!) Miután leírták, a tanulók (Teilesan segítőiként, esetleg az énekmondók stílusához hasonlóan) felolvassák a történet egyes részleteit.

*Közvetlen cél:* A történet újratereemtése írott formába öntve, elbeszélve, az élőbeszédet hallgatva.

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* az évszázadok, csaták, születés és halál forgatagában rendületlenül álló tölgy képének megteremtése. Fontos, hogy a tanulók a Gwalchmai-történet és a modern idők közti kapcsolat szimbólumaként lássák a tölgyfát. A beszélgetés során a tanulók saját javaslataikat Dorothy által irodalmi igényű élőbeszédbe emelve hallják vissza. Együtt alkalmazzák az írott és szóbeli szöveget – Dorothy ezt nevezi „éneklő írásnak.”



## 5. nap

### Tevékenység

Párokban dolgozva, kalligráfiához használt tollak segítségével leírják a legendát; néhányan haza is viszik munkájukat. Mindenki felolvass egy részletet.

### Belső összefüggések

Az elbeszélte történet írott műalkotássá válik.

*Nyelvi készségek:* beszélgetés; írás; figyelem; olvasás; díszes iniciálé tervezése a szöveghez.

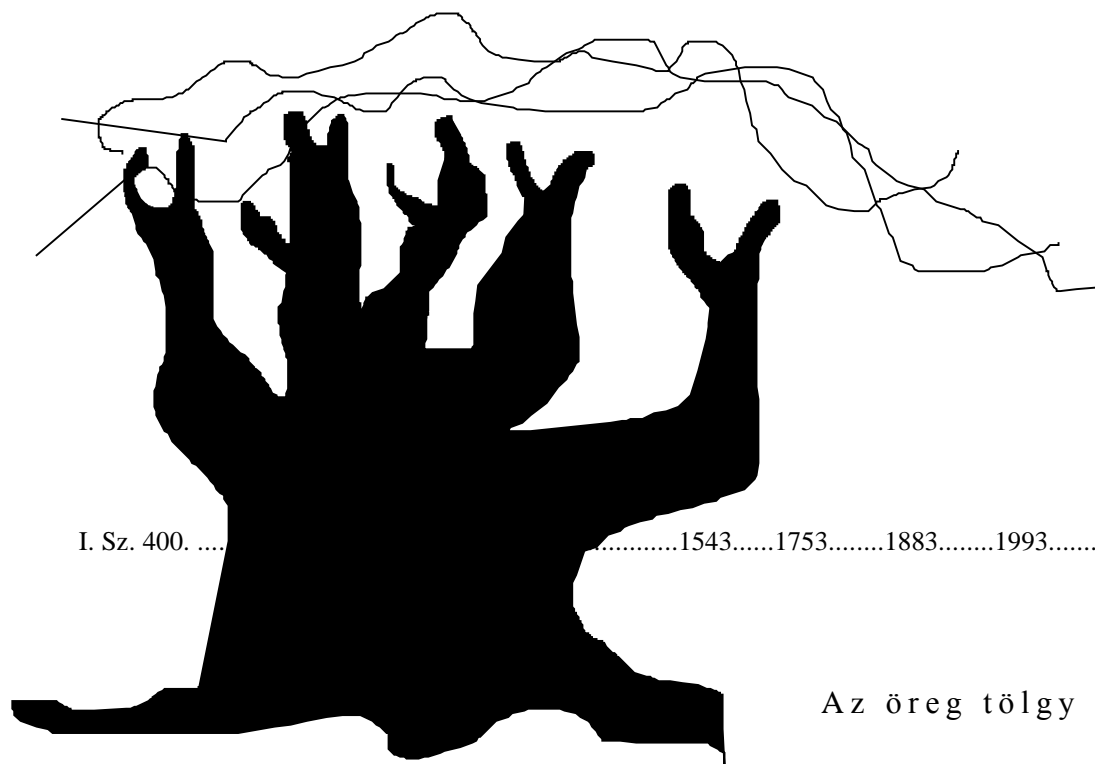
*Keret (a tanulóké és a tanáré):* szerepen kívül; a tanár is a csoport tagja.

*Eszközök és előkészületek:* különleges írószerszámok és papírlapok; egyszerűbb, de felhívó jellegű kézirat- és iniciálé-minták; a Gwalchmai-történetet tartalmazó magnószalag.

*Stratégiák:* a tanár szorgalmazza, hogy a történet egyes elemeit saját szavaikkal (párjukkal egyeztetve) írják le; a párok különböző részleteken dolgoznak, tehát a hét végére a teljes történet együtt lesz.

*Közvetlen cél:* a szóbeli hagyomány átformálása írott anyaggá. (A munka közben Dorothy azt keresi, hogy hová lehet beszúrni a tanulónak a méhészkedésről és a szászok életmódjáról korábban készített rajzait.)

*A belső összefüggéseket szolgáló célok:* a pontos munkát szolgáló gyakorlat, mely nagy odafigyelést igényel (a magnóról hallható szövegre és az írásra); mielőtt az íráshoz kezdenének, meg kell tervezni a szöveg és a képek elrendezését a papíron. A tanár azt reméli ettől a gyakorlattól, hogy a tanulók felismerik: a szavak megválasztása hatással van magára az élmény minőségére is.



1. ÁBRA: *Az öreg tölgy*

## A második hét

A következőkben a második hét történéseit vázoljuk. Minthogy e ponttól kezdődően az egyes feladatok dinamikusan „egymásba folynak,” a továbbiakban nem részletezzük a fentiek szerint az egyes epizódok minden elemét. A leíró jellegű szöveg helyett tehát az egyes bekezdésekben csak az epizódokra jellemző tevékenységformákat és azok belső összefüggéseit foglaljuk röviden össze.



### 6. nap, 1. epizód

#### Tevékenység

A Gwalchmai-történet oldalainak (32 lap) sorba rendezése.

#### Belső összefüggések

A *mi* kéziratunk összeállítása. Dorothy arra kéri a tanulókat, hogy terítsék a többiek elé az általuk írt szöveges és rajzos oldalakat (néhányan a hétvége folyamán, otthon is dolgoztak rajtuk). Ez az első alkalom, hogy egymás műveit megnézhetik, tehát a tanárnak gondot kell fordítania arra, hogy a tanulók tisztelettel beszéljenek társaik munkájáról. A különálló lapok összeszerkesztésének sorrendjéről beszélgetnek.

## 6. nap, 2. epizód

### Tevékenység

A kézirat felfedezésének körülményeiről beszélgetnek, illetve végiggondolják, hogyan maradhatott épen oly sok évszázadon keresztül, a fába rejtve.

### Belső összefüggések

A kézirat összeállítását követően megteremtik az „eltűnésről” szóló, rejtélyekkel teli történetet; megvizsgálják az előző héten kialakított térképet (röviden elbeszélgetnek arról, hol rejthető még el egy könyv), majd figyelmüket a tölgyfára irányítják. A tanár arra törekszik, hogy a gyerekek érezzék: ők most egy messzire vezető, rejtélyes történet megteremtői, illetve a nagy felfedezéseket lehetővé tevő irodalmi és történelmi hagyomány részesei.

## 6. nap, 3. epizód

### Tevékenység

Felolvassák a Gwalchmai-történetet, illetve énekmondókként eléneklik egyes részleteit. Ezután kiegészítik mindazokkal az információkkal – életmód, ételek, növénytermesztés stb. –, melyeket a méhészeti szakkönyvből megismertek. Ez utóbbiak nem irodalmi igényű szövegek, tehát vagy később kerültek a kézirat mellé, vagy csak a BBC-program céljait, a kézirat megtalálásának szimulációját szolgálják.

### Belső összefüggések

A kézirat és a méhészeti szakkönyvből származó tárgyi információk egymás mellé helyezése a két dokumentum együttes vizsgálatát teszi lehetővé. A kézirat-szöveg éneklése és a szakkönyv vizsgálata e kétféle ismeretszerzési forma egymásba fonódását szolgálja. A kézirat előkészítésének lépései a méhészeti ismereteket szoros kapcsolatba hozzák a Gwalchmai-történettel. A két szöveg együttes szerepeltetése szimbolikus kapcsolatot teremt a középkor és a modern idők között.

## 6. nap, 4. epizód

### Tevékenység

A csoport tagjai megegyeznek abban, hogy Dorothy másnapra „megöregíti” és becsomagolja valamibe a kéziratot, tehát másnap olyan lesz, „mintha” akkor fedeznék fel. A tanulók elmondják, szerintük milyen hatások érhetik a kéziratot az évszázadok során (tűz, nedvesség, olajos magvak, éles kövek stb.); felkészülnek arra, hogy az általuk készített oldalak némelyike megrongálódhat vagy elveszhet. Rövid szertartás keretében elbúcsúznak a jelenlegi formájában utoljára látott kézirattól.

### Belső összefüggések

Még csak most fejezték be a „kéziratot” vagy „könyvet,” de máris fel kell készülniük „elvesztésére.” Viszszatértének csak akkor tudnak majd örülni, ha tisztában vannak a kézirat értékeivel és változásának lehetőségével (ezért kell beleegyezésüket kérni ahhoz, hogy Dorothy „megöregítse” a lapokat). A szöveg felolvasása vagy eléneklése része lehet a „búcsú-szertartásnak” is. A dráma feszültségét az adja, hogy bár tudják, mi fog történni, mégis a fikció törvényei szerint cselekszenek. A „hazugság” azáltal válik „valóságossá,” hogy követjük belső logikáját. Ennek a logikának nem kell feltétlenül cselekvésben is megjelennie. A drámai élményt a *jelenidejűség* adja, függetlenül attól, hogy végzünk-e tényleges cselekvést, vagy sem. A drámai „hazugság” *korlátokat* teremt (hiszen a fikción belül hinnünk kell a történetekben, nem nézhetjük kívülről azokat, és nem ismerhetjük a jövőt), ugyanakkor *fel is szabadít* minket, hiszen a belőle fakadó feszültségek hajtja a munkát előre.



## 7. nap, 1. epizód

### Tevékenység

Az óra előtt Dorothy „megöregítette” a dokumentumot, hozzátette az „archívumi jegyzeteket,” és az egészet tekerccsé formálva egy szép dobozba helyezte. Amikor a tanulók megérkeznek, megkérdezi tőlük, akarják-e látni a kéziratot új alakjában, mielőtt „eltűnik”. Átgondolják a döntés következményeit, végül úgy határoznak, hogy nem nézik meg. Dorothy maga mellé hívja a tanulókat, majd a szemük láttára egy vászondarabba csomagolja és spárgával átköti a dobozt.



## Belső összefüggések

A tanulók munkájának „kijavítását” (azok a tanárok, akik hagyományosabb módon gondolkodnak a tanulók munkájáról, biztosan így fogalmaznának) végezhetjük nagyon egyszerűen, a papírlapok átrendezésével és „megöregítésével” is; ha azonban kreatív módon nyúlunk hozzá, akkor a felfedezésnek újabb dimenziókat is adhatunk. Ebben az esetben Dorothy további, eddig nem használt elemeket helyezett a feljegyzések közé, *mintha a könyvet korábban már egyszer megtalálták, és újra elvesztették volna*. Azáltal, hogy a tanulók által a szászok tárgyairól készített rajzait és a korábban már használt eredeti illusztrációkat beletette a könyvbe, Dorothy három új összetevővel gazdagította az anyagot:

1. Meglepetést okoz majd a tanulóknak a könyv „megtalálásakor.”
2. A tanulók munkájának kritizálása nélkül pontosította az információkat. (Munkájuk együtt szerepel a pontosabb, részletesebb információt hordozó illusztrációkkal.)
3. Jelezte, hogy az idők során többen is kapcsolatba kerültek a kézirattal. (Így például a Gwalchmai-történet margóján egy nyíl mutatott a mézborral telt kupára vonatkozó szövegrészre, mellette pedig egy valódi kupa képe, az egyik tanuló kupát ábrázoló rajza, valamint a következő szöveg állt: „az utazók valószínűleg mindig magukkal vitték saját kupájukat, de a fogadóknak és kolostoroknak több kupát is fenntartottak az érkezők számára. [D. H., levéltáros, Bristol, 1927]”)

Miután megöregítette a lapokat (egérrágta lapszélek, nedvesség, piszok), Dorothy mind a harminckét lapot kiterítette egy hosszú, szintén „megöregített” vászoncsikra, majd – miután még elhelyezett egy-két „véletlenszerű” utalást – feltekerte, madzaggal átkötötte, és belerakta egy fadobozba, melyet aztán a terem egyik sarkában álló, selyemkendővel letakart székre tett.

## 7. nap, 2. epizód

### Tevékenység

A tanulók a göcsörtös fa papírból kivágott, nagy sziluettje köré gyűlnek. Dorothy figyelmezteti őket: „Óriási felelősséget vállalunk azzal, hogy a régi történet fennmaradásában szerepet játszó embereket megjelenítjük. A kézirat túlélte a tűz és víz pusztítását, nekünk pedig meg kell ismertetnünk szövegét a ma élő emberekkel.” Négy lehetséges történetvázlat kínál, melyek közül a tanulóknak, az egyes változatok következményeit végiggondolva, egyet kell választaniuk. A tanulók a „bikaszarv”-történet mellett döntenek.

## Belső összefüggések

Dorothy a dobozt most az „öreg tölgy” nagy sziluettje elé teszi, két oldalára pedig a két tervrajzot (a mai amerikai és a középkori angliait) helyezi. Emlékezteti a tanulókat a szerepre: „Tudjátok, tegnap, lefekvés előtt szinte magam előtt láttam a régi kéziratot, amint a fába rejtve várja a szabadulást; azt hiszem, nagyon nagy felelősséget vállaltunk, amikor jelentkeztünk a BBC felhívására, és azt mondtuk, hogy segítünk a mai embereknek megérteni Arthur király korát. Kicsit izgulok is.” Négy lehetőséget kínál a kézirat megtalálásának körülményeire; mindegyiket egy papírból kivágott figurával jelzi.

- Méhcsalád (sárgásbarna).
- Iskolás gyerek sapkája (fehér és zöld).
- Bikaszarv (szürke, fekete és fehér).
- Villámcsapás (ezüst villámforma).

Minden vélemény egyenlő súlyt kap; nekik kell dönteniük, nem a tanárnak. Végül a „bikaszarv”-változat mellett döntenek.

## 7. nap, 3. epizód

### Tevékenység

A kézirat megtalálását szakaszokra bontják, és megegyeznek, hogy a drámának tíz kulcspontja lesz. A bikaszarv-szimbólumot az asztalokra helyezett „öreg tölgy” ágai közé teszik, a fa törzsét pedig „felhasítják” (olólóval).

## Belső összefüggések

Ez az epizód jórészt táblai munkára, tervezésre épül: az egyes fázisok a tanulók javaslatai alapján alakulnak ki.

- „Egy átlagos hétköznapi volt, éppen dolgoztunk.”
- „Észrevettük, hogy vad vihar közeleg, és bezártuk az ablakokat.”
- „Meghallottuk egy bika panaszos bögését.”
- „Kimentünk a viharba, és a távolból megláttuk a bikát.”

- „Szaladni kezdtünk és észrevettük, hogy a szarva beszorult a fába.”
- „Láttuk, hogy a szarva eltörött, és fájdalmai vannak. Nagyon tanácstalanok voltunk. A szenvedés megsokszorozta a bika erejét.”
- „Visszaküldtük Johnt kötélért és nyugtatóinjekcióért. Várokztunk.”
- „Végre megnyugodott a bika, mi pedig egy vastag ághoz kötöttük őt.”
- „Amikor szétfeszítettük a fa törzsét, megláttuk benne az elrejtett dobozt.”

Ezek a mondatok talán egy hosszú folyamat eljátszását sugallják, itt azonban csak *pillanatokról* van szó. Figyelmet érdemel, hogy minden mondat valamilyen tevékenységről, azaz *nem* érzelmekről vagy a cselekvés okáról szól. A következők szempontjából ez kulcsfontosságú. A tanárok többsége ezen a ponton hagyják, hogy az osztály eljuttassa a történetet, „átélve” az egyes pillanatokot. Gyakorlottabb drámatanárok tudják, hogy a drámai helyzet eljátszása többnyire hamis lesz. A való életben a krízishelyzetek minden esetben az emberek cselekedetei, cselekvésképtelensége, illetve a közben létrejövő feszültség eredményeképpen jönnek létre. Amikor azonban a válságos helyzet véget ér, el tudjuk mesélni, mit tettünk, vagy mit éreztünk közben. Dorothy ebben az esetben olyan színházi formát alkalmaz, mely nem várja el a tanulóktól, hogy az érzelmeiket megjelenítsék.

## 7. nap, 4. epizód

### Tevékenység

Dorothy olyan dramatikus formát alkalmaz, melyen keresztül a tanulók megjeleníthetik, amit elterveztek, és meg is örökíthetik élményeiket „a méhészekről szóló program nézői számára.”

### Belső összefüggések

A tanulók csinálhatnak, illetve láthatnak valamit. Miközben tehát Dorothy belefog a történet drámai hangú elbeszélésébe („Egy átlagos hétköznap volt, éppen dolgoztunk...”), a tanulók, ha kedvük tartja, demonstrálhatják az egyes pillanatokot; épp csak annyira, hogy létrejöjjön a kép. (Valóban csak a *legszükségesebb* elemekről van szó!) Hallják, amint Dorothy a következőket mondja: „Észrevettük, hogy vad vihar közeleg... és bezártuk az ablakokat.” (Látható, hogy Dorothy ragaszkodik a tanulók által kitalált, a táblára is felírt szavakhoz: az a *szöveg*.) Ez már nyitottabb helyzet; aki akar, ablakokat csukhat, mások az eső elől menekülhetnek, de lehet csak az „ablakból nézni” is a vihart. Mivel a történet középpontjában a „bika fa törzsébe szorult szarva” áll, azaz valami *rajtuk kívül álló* dolog, a tanulóknak lehetőségük van arra, hogy „csak úgy nézelődjenek.” A nézelődéshez Dorothy egy konvenciót ajánlott nekik; a látcső használatát (azaz a látcső jelzését ujjainkkal). Meglepő, hogy ez a konvenció milyen hatékonyan segíti a jelentésteremtést: közeli és távoli dolgok megkülönböztetése, figyelem ráirányítása valamire stb. A koncentráció külső eszközzel való segítése aktivizálja a képzeletet; a résztvevők fejében a krízishelyzettel kapcsolatos *érzelmeket is felkeltő* képek jöhetnek létre.

Ezeket a képeket azonban nem „játsszák el”; Dorothy egy újabb konvencióval segíti őket: a történetet röviden el kell mesélniük egy írónak felkért felnőttek. Mindegyik tanuló kiválaszt egy felnőttet (a megfigyelők közül), akinek elmeséli belső képeit és érzéseit. A felnőttek az a feladata, hogy szóról szóra lejegyezze a hallottakat. Az érzelmek tehát a beszámolón (azaz nem az eljátszáson) keresztül jutnak kifejezésre. A folyamat során még egy további konvenció is jelen van: a bika panaszos bögése Dorothy hangján, magnóról. Ez a hang nem valódi bikabögés (nincs tehát szükség a hangarchívumok felkeresésére sem), hanem az állat fájdalmának kifejeződése a tanár hangján.

Az egyes „pillanatok” tehát a következő formát öltik:

Egy mondat a tábláról (Dorothy)	jelentőségtերemtő előadásmód
Cselekvés (tanulók)	az elhangzott mondat rövid, jelzésszerű megjelenítése, a „távcső” használata
Szünet (Dorothy)	a mondat megismétlése halkabban
Diktálás az írónak (tanulók)	az események elbeszélése

Végül az osztály kijelöli az egyik fiút arra, hogy felmásszon a fára és kiemelje a dobozt. Az osztály tagjai, szemükön a „látszóval,” irányítják, hogy hová tegye a lábát. A fiú valójában csukott szemmel ül a földön, mozgásával a mászást utánozza (figyelembe véve az utasításokat), majd szól, amikor „fent van.”

Amikor felért, a többiek hátat fordítanak, és így nem láthatják, amikor kibogozza a madzagot. Folyamatosan elbeszéli, amit csinál és amit lát. Társai a madzag segítségével húzzák ki őt és a dobozt az üregből.

Nyilvánvaló, hogy ez az epizód nagyon gondosan formált szerkezetet követ. Az események belső logikája a viselkedésre, attitűdre és a képzeleti képekre vonatkozó szigorú *szereződéseket* tesz szükségessé. Fontos, hogy a résztvevők alávessék magukat a csoport egésze által eltervezett folyamatnak, ugyanakkor mindenki egyéni felelősség hárul a képek megalkotásában.

## 7. nap, 5. epizód

### Tevékenység

Kinyitják a dobozt, kicsomagolják a kéziratot, és elolvassák, „mintha most látnák először.”

### Belső összefüggések

„Játékból” nagyon komolyan nyitják ki a csomagot, „felfedezik” a kéziratot, és úgy tesznek, mintha most olvasnák el a szöveget először. Az epizód mégis beleillik a folyamat logikájába, hiszen a tanulók most szembeülnek először a „megöregített” kézirattal. A fejükben tehát kettős kép jelenik meg: a dokumentum jelenlegi formája összekapcsolódik azzal, ahogy utoljára látták. A tanulók nagyon élvezik, hogy kikereshetik és megvizsgálhatják az általuk írt lapokat.

## 7. nap, 6. epizód

### Tevékenység

A tanulók kiválasztanak egy szerintük a középkori emberek számára nagyon nagy veszélyeket rejtő jelenetet a szövegből; tudják, hogy a másnapi foglalkozáson ezt a helyzetet „át fogják élni.” Azt a részt választják, amelyben Gwalchmai és társai kiszabadítják Teilesant, a bárdot.

### Belső összefüggések

A BBC-programra és a dramatizálás szükségességére hivatkozva Dorothy megkéri a tanulókat, válasszanak ki egy számukra is fontos részletet. (Meg kell győznie az osztályt, hogy ehhez nem kell az egész történetet elejétől végéig eljátszaniuk!) A Gwalchmai álmát elbeszélő részt választják. (A Teilesan kiszabadításáról szóló szöveg valójában a Blondel lovaghoz kötődő legendákon alapszik; Blondel lanton játszott, hogy így találjon rá urára, a bebörtönzött Oroszlánszívű Richárd királyra. Ezt az információt azonban Dorothy csak a dráma végén, az utolsó napon közölte a tanulókkal.)



## 8. nap

(Az egész nap egyetlen epizód feldolgozásával telik el.)

### Tevékenység

Dorothy olyan formát ajánl, melyben „átélhetik, hogy mindez hogyan történhetett.” Kamaraszínházi formában dolgoznak. (Szövegét ld. a függelékben.)

### Belső összefüggések

Az írott szöveg színházi formában való megjelenítése tanulási szempontból nagyon hasznos. Dorothy úgy gondolta, érdemes megismertetnie az osztályt a kamaraszínházi formával. (A függelék tartalmazza a kamaraszínházi forma definícióját, a tanulók által létrehozott kamaradarab, a „Teilesan megmentése” teljes szövegvé, valamint a kamaraszínházi forma irányítására vonatkozó néhány tanácsot.) Dorothy-nak nagyon gyorsan kellett megírnia a szöveget, és ez a sietség néhol érződik is rajta, ám a tanulók még így is nagyon sokat tanultak arról, hogy miként lehet a stilizált nyelvhasználat segítségével jelentőséget adni a történet megjelenítésének.



## 9. nap

(Ez alkalommal is egyetlen epizód feldolgozásával telik el a nap.)

### Tevékenység

A tanulók megvizsgálják a BBC képviselője által hozott „esküszöveget,” és közösen eltervezik, hogyan lehetne azt megjeleníteni: az erdőben... Teilesan kiszabadítása után... Arthur király és Gwalchmai a többi lovag jelenlétében mondja el. Kipróbálják, „hogyan fog ez látszani a képernyőn.”

### Belső összefüggések

Mivel előző nap már megismerték a kamaraszínházi formát, ezen a napon egy „nagyszínházinak” látszó formában dolgoznak. Látni fogjuk azonban, hogy ez nem egészen igaz, mert a tanulók nem „a közönség számára” készítenek valamit (tevékenységük nem próba-jellegű), hanem azzal foglalkoznak, hogy „a kamerák a számukra fontos elemeket mutassák” (kísérletező, problémamegoldó gondolkodás).

A BBC képviselője – akire nagy hatást tett a kézirat felfedezése és az előző nap látott kamaraszínházi munka – azon töpreng, hogy vajon tudnának-e a méhészek segíteni a további jelenetek előkészítésében; a Gwalchmai esküjét bemutató rész kialakításában. A BBC képviselője egy dossziében magával hozta a forgatókönyv megfelelő részét, illetve egy nagyméretű változatát ki is függeszti a falra. A falon lévő lap mellett ott láthatók a modern és a középkori méhészeti eljárásokat összehasonlító ábrák és magyarázatok. Minden tárgyon hivatalos jelzés van; a dosszién például a „Középkori program – Jelenet: Gwalchmai esküje Arthur király előtt” szavak szerepelnek. A dossziében van a történet megfelelő része, tizennégy képre bontva, egyenként kisebb dossziékba helyezve a csoportmunkához.

A tanulók kisebb csoportokra oszlanak, majd minden munkacsoport kap egy dossziét, benne az esküjelenet valamelyik részletével. Minden csoportnak az a feladata, hogy képpé formálja az adott pillanatot. Minden dossziében van egy kiemelt szituáció (pl.: „Gwalchmai bevezeti Ceincaledet a táborba”) és a cselekvés mögöttes tartalmának leírása („Ebből a jelenetből ki kell derülnie, hogy Gwalchmai szereti a lovát és gondoskodik róla, még ha meg is sérült a lába...”). Rövid, leíró mondatok, illetve a javasolt mögöttes tartalmak formájában tehát minden csoport megismerheti a teljes történetet.

Az egyes helyzetek a következők:

1. Gwalchmai a táborba vezeti Ceincaledet, lecsutakolja, megeteti és kipányvázza. Mögöttes tartalom: Ebből a jelenetből ki kell derülnie, hogy Gwalchmai *szereti a lovát és gondoskodik róla, még ha az ő lába fáj is*. Mindennek arra kell utalnia, hogy mindig így cselekszik, *függetlenül attól, hogy mennyire fáradt*.
2. Gwalchmai megközelíti az őrt álló lovakokat. Mögöttes tartalom: hangsúlyozni kell az *örök feszült figyelmét*. Szótlatlanul, minden irányba figyelve állnak, kezüket fegyverükön tartják. *Soha nem néznek a tűz irányába, nehogy elvakítsa őket a fény*. Gwalchmai érkezésekor *szótlatlanul figyelik őt, és barátságosan, de határozottan megállítják* egy pillanatra.
3. A Lovagsereg vitézei a tűz köré gyűlnek, főznek, esznek és mézbort isznak hozzá. Mögöttes tartalom: A tűz körüli eseményeknek folyamatosan jelezniük kell, hogy *mindannyian egyenlőek, barátok*; az ételt és italt *megosztják* egymással. Halkan beszélgetnek, miközben elosztják a kenyeret, a húst és a börtömlökből kupákba töltött mézbort.
4. Üdvözlik Gwalchmai-t, és őt is étellel kínálják. Mögöttes tartalom: Amikor az őt bevezeti Gwalchmai a körbe, valaki kantáron fogja a lovát is, és közelebb vezeti a tűzhöz. Észreveszik, hogy a lovag *lába megsérült, és fájdalmai vannak*. Örülnek, hogy *Gwalchmai újra köztük van*.
5. Arthur és Teilesan is a tűz közelébe jön, és előkerül a hárfá. Mögöttes tartalom: Arthur király és Teilesan *egyenlőkként és barátokként közelednek*, és a tűz körül lévők is így fogadják őket; egy kisebb székre, farrönkre vagy a földre ülnek. Egy katona előhossa Teilesan hárfáját annak „biztonságos helyéről” (ahol tehát védve van a tűztől és nincs is útban a lovakoknak). Amikor Teilesan kibontja tokjából, ki kell derülnie, hogy *mennyire megbecsüli és ismeri hangszerét. A hárfá szinte belesimul a kezébe*.
6. Teilesan egy dalt énekel. Mögöttes tartalom: (A jelenethez előre fel kell vennünk a zenei és hanganyagot.) Ki kell derülnie, hogy *miközben Teilesan énekel, mindenki mozdulatlanul hallgatja, még az örök is. Csak a bárd húrokat pengető ujjai mozdulnak, tekintete is a messzeségbe réved. Varázslatos pillanat ez; talán még a húst szájukhoz emelő lovakok keze is megáll a levegőben*. A dal végén Teilesan *ujjai lecsendesítik a húrokat*. Mindenki szinte megbabonázva ül.
7. Arthur odalép Gwalchmai-hoz, majd mindketten elmennek a tűztől. Mögöttes tartalom: Arthurt *egy ideig még fogva tartja a dal varázsa*, aztán feláll, lassan Gwalchmai-hoz megy, megnézi sebesült lábát, majd mindketten eltávolodnak a tűztől.
8. Folytatódik a csendes, tűz körüli beszélgetés. Mögöttes tartalom: A lovak folytatják az étkezést, és adnak Teilesannak is, aki *előbb gondosan elteszi és átnyújtja hárfáját egyik társának*.

9. Arthur és Gwalchmai a sátorban beszélgetnek; Gwalchmai megcsókolja Arthur gyűrűjét. Mögöttes tartalom: Amikor Arthur hellyel kínálja Gwalchmai-t, egyértelműnek kell lennie, hogy *hosszan és komolyan nézi őt*. Amikor beszél, *gondosan megválogatja szavait, és nagyon határozottan szól*. Gwalchmai *mindvégig Arthur szemébe néz; komoly, de boldog. Fáj a lába, mégis örömmel térdel Artur elé*.
10. Arthur és Gwalchmai visszatérnek a tűzhöz, és mindannyian közelebb lépnek hozzá és lovához. Mögöttes tartalom: Arthur és Gwalchmai lassan közelednek a tűzhöz; a nézőnek ebből meg kell értenie, hogy *valami fontos esemény következik*. Mindannyian felállnak, és a tűztől a ló felé húzódnak. *A ló halkan nyerít vagy szuszog, mintha azt mondaná, „én is részese vagyok az eseményeknek”*.
11. Gwalchmai a tanúk elé térdel, kivonja kardját, és elmondja az eskü szövegét. Mögöttes tartalom: Arthurnak nagyon *határozottnak és fenségesnek* kell lennie, amikor Agravaine-t, Bedwyr-t és Cei-t maga mellé szólítja. Az egész helyzeten érződnie kell, hogy *„mindezt már többször megéltük így együtt – ez egy különleges esemény.”* A kardot határozott mozdulattal kell kivonni, és rezzenéstelenül kell magasra tartani. (A szél hangja itt felerősödik.) Az esküt Teilesan mondja előre, rövid szakaszokban, Gwalchmai mindent pontosan utána mond. *Minden nagyon ünnepélyes; a végén már csak a szél süvítését halljuk*.
12. Artur átveszi a kardot, és ő is elmondja esküjét. Mögöttes tartalom: A kardból áradó fény *szinte elvakítja a jelenlévőket*. *A ló halk nyerítése kíséri az eseményt*. *Artur nem akarja birtokolni a kardot; csak felmutatja, és mágikus erőt kölcsönöz neki*.
13. A kard visszakerül hüvelyébe. Mögöttes tartalom: Látnunk kell, amint *a kard fénye lassan kihuny*. Arthur szívében *nincs irigység, amikor visszaadja a kardot Gwalchmai kezébe*. A kard visszakerül hüvelyébe, hogy *mindenki lássa; biztonságban van*. *A háttérben még mindig halljuk a szél zúgását*.
14. A lovagok sorra megszólalnak, tanúsítják az eskü hitelét. Mögöttes tartalom: A „Tanúságot teszek” szavakat *lassan, de határozottan és jelentőségteljesen* kell kimondani. *A szöveg elhangzása után elül a szél, hatalmas lesz a csend*.

A tanulók munkáját az is segíti, hogy a történetben szereplő szövegrészeket Dorothy felírja a táblára (és így vizuálisan is hangsúlyozza őket).

A szöveg felírása feleslegesnek tűnhet, hiszen az szerepel a dossziékban és a falra kifüggesztett vázlaton is. Itt azonban jelentőségük megerősítéséről van szó, ez pedig az összes ezután következő lépés szempontjából döntő fontosságú. A táblán lévő mondatok nyilvánosan elhangzó ígérek, esküszövegek, amelyeket nem szabad könnyen venni; ezért kell nagy betűkkel felírni őket. Az apró részletek ehhez hasonló kiemelése a szakértői játék meghatározó jellemzője, mely áthatja a tényeken túlmutató elemek mindegyikét. Gwalchmai esküjének szavainak nem szabad hétköznapiak hatniuk. (Jelentős különbség van a „mondta” és a „szólt” szavak között is, hiszen az utóbbival jelezhetjük az esemény nyilvános és formális voltát.)

Dorothy kettős felelősséget vállal a felkészülés folyamatában. Amennyiben szükségét érzi, közvetlenül is segítheti az egyes „jelenetek” kidolgozását, és biztosíthatja, hogy a tanulók figyelmének középpontjában a kamera álljon. (A kamera nézőpontjának hangsúlyozásával eltereli a tanulók figyelmét a színjátékos technikákról, ugyanakkor felerősíti a „tudatos önfigyelést”.<sup>18</sup>) A kamera nézőpontjának szem előtt tartása ugyanakkor segíti a mögöttes jelentéstartalmak kibontását is.

Dorothy másik feladata, hogy közvetett módon „életben tartsa” a méhészekkel kapcsolatos kontextust. Amikor például a Gwalchmai és lova közti kapcsolatot demonstráló csoport szénát ad a lónak, azt mondja: „Azt hiszem, amikor Gwalchmai odaadja a szénát, és szeretettel figyel, ahogy a ló eszik, az éppen olyan, mint amikor mi a munkanap végén még utoljára végigjárjuk a kaptárakat, nem?!” Minél többet gondolkodik Dorothy a szakértői játékról, annál inkább felismeri, hogy a nyelvhasználat alapvető szerepet tölt be a drámai élmény alakításában. Az olyan mondatok, mint például a „Vajon tudják-e ezek a tévések, milyen súlyos dolgot kérnek tőlünk; az eskü kimondása nem tréfádolog,” vagy „Azt mondják, nagyon nagy kamerákkal dolgoznak... remélem, a zaj nem fogja felzavarni a méheket,” vagy „Biztosan imádni fogják, ha a forgatás szünetében ehetnek a mi mézes süteményeinkből” nagyon átlátszónak tűnhetnek, de éppen a nyelvhasználat kettőssége teremti meg a helyzet hitelét és a személyek felelősségét. A titok részben abban áll, hogy a tanárnak folyamatosan a helyzet jelenében kell élnie; az egyes munkafolyamatoknak, a táj elemeinek, a tűz és a központi fűtés melegének kell őt körülvennie. Ez a gondolkodásmód éppen ellentétes a leggyakoribb tanári szemlélettel, melyet a történet előrehaladása, az óra vége, a házi feladat kiadása határoz meg. Ha mindig a tanóra valóságát tartjuk szem előtt, nagyon nehezen történhetnek meg velünk a pillanatnyi „kis csodák.”

Ebben a munkában senki nem azért dolgozik, hogy megadott időre kész, bemutatható jelenetek szülessenek. A pillanatokat akarják megragadni, a tanár pedig a többiek véleményére is kíváncsi; arra, hogy ésszerűnek tartják-e a látottakat. A tanár nem is mentegetődik, ha félbeszakítja a munkát! Hiszen ez a „cég”

<sup>18</sup> „self-spectator”: Dorothy Heathcote minden esetben hangsúlyozza, hogy a dráma résztvevőinek önmaguk megfigyelőiként, „kritikus közönségeként” is el kell gondolkodniuk az egyes lépéseken; ezáltal megerősödik bennük az adott tevékenység iránti felelősség érzete, illetve megnő az együttműködési készség is. (A ford.)

a kezdetektől fogva így működött: a munkát néha-néha félbeszakítva odahívták egymást, ha tanácsra, a vélemények egyeztetésére volt szükség; folyamatosan kipróbálták és módosították az egyes lehetséges lépéseket. Nem az előadói tehetség, hanem a jelentésteremtés áll a munka középpontjában.



## 10. nap, 1. epizód

### Tevékenység

A tanulók, párokban dolgozva, arról beszélnek, hogyan lehet a kéziratba illesztett jegyzetek és a modern kézikönyv segítségével legjobban bemutatni a mai amerikai és az ősi brit méhészkedés közti különbségeket.

### Belső összefüggések

Ez a munka utolsó napja; az összes közül ez a legösszetettebb. Dorothy úgy gondolja, érdemes ezt a bonyolult szerkezetet használni, mert a tanár és a tanulók között kialakult viszony még azt is elviseli, ha a próbálkozás kudarcba fullad. Célja, hogy felismertesse a tanulókkal, mennyi mindent megtanultak. Azt kéri tőlük, hogy történelmi nézőpontból dolgozzanak: mai ismereteik alapján idézzék fel és magyarázzák a múlt történéseit. A történészek soha nem tesznek úgy, mintha ők lennének a régi kor emberei; ezt tehát a tanulóknak sem kell megtenniük.

*Szerződéskötés (szerepen kívül):* Dorothy azzal kezdi a foglalkozást, hogy elmondja; ezen a napon meg kell próbálniuk megérteni azt a korszakot, melyben a legenda szerint (hiszen bizonyíték nincs rá) egy Arthurnak nevezett király uralkodott Britanniában. Megegyeznek abban, hogy a résztvevők mindegyike a méhészethez értő mai emberek szerepébe fog lépni, és így magyarázza majd el az ősi eljárásokat. A tevékenység dinamikáját tehát az adja, hogy felidézik ismereteiket, és formába öntik őket a BBC-program számára.

A tanulóknak először újra fel kell idézniük saját méhészetük képeit (hiszen az elmúlt két napban csak a bika történetével és Gwalchmai-val foglalkoztak); átgondolják, hogyan készítenek a mézből különféle termékeket. Miután felidéztek az egyes elemeket, elgondolják, hogyan fogják mindezt mások számára is érthetővé tenni; úgy határoznak, hogy a régi és modern eljárások összehasonlítása megfelelő keretet teremthet a bemutatóhoz. Végül tehát fel kell idézniük az ősi százok méhészeti eljárásairól megtudott információkat is.

Ez utóbbi munka támogatása érdekében Dorothy a két hét során felhalmozott összes információs anyagot már reggel, a tanulók megérkezése előtt kitette a terem falára. Ezek az anyagok a következők:

1. Méhészeti szakkönyvekből származó lapok, méhek által termelt anyagokból készült termékek listája, eszközöket és kaptárakat ábrázoló rajzok, stb.
2. Ezek másolatai a kézirat megfelelő pontjaihoz illesztve, levéltári feljegyzéseként. (A kézirat központi helyet kap a falon lévő tárgyak között!)
3. Utalások a Gwalchmai-történetben említett mézborra, mézre, főzetekre; néhány kép és rajz a százok eszközeiről.
4. A modern méhészet tervrajza, az egyes munkafolyamatok helyszínének jelzéseivel.
5. A százok idejéből származó történet színhelyének tervrajza, kiegészítve az öreg tölgygel.
6. Az öreg, felhasított tölgy nagyalakú mása, benne a „bikaszarvval”; a méhcsalád, a gyerek és a villámcsapás jelképei szintén ott vannak a fa körül.
7. A BBC levele, melyben a segítségüket kérik, valamint az eredeti felhívás kifüggesztett másolata
8. A tanulók által összeállított lista a méhészek által végzett tevékenységekről; saját, méheket és kaptárakat ábrázoló rajzaik.
9. Az első hétről származó minden feljegyzés, irodai anyag, stb.
10. A BBC-nek küldött hangfelvétel magnószalagja.
11. Az Arthur király korára jellemző dolgok (ruházat, kaptárak, főzőedények, eszközök, tárolóedények, üvegek) általuk készített rajzai, melyek közül néhányra a kézirat melletti szöveg is utal.
12. A Gwalchmai-történet, magnószalagon.
13. A BBC képviselője által hozott, a méhészkedés ősi eljárásaira vonatkozó feladatutasítások; munka a tapasztott falú kaptárakkal, a fából készült létra használata, tűzgyújtás a mézbor melegen tartásához, edénykészítés a méz és az ételek tárolására, védőháló készítése, stb.

A tanulók korábbi jegyzetei, vázlatai tehát felidéződnek, a „kiállítás” következtében pedig jelentőségre tesznek szert. Ez az „újrahasznosítás” a szakértői játék egyik alapvető eleme.

Dorothy, a titkár szerepébe lépve, azt mondja: „Gondoltam, mintogy most úgyis a tervezés végső szaka-

szában vagyunk, legjobb lesz, ha összegyűjtök az archívumból mindent, amit találok. Így ellenőrizhetik, mire is van szükségük a programhoz. Remélem, nem felejtettem ki semmit. Mrs. Heathcote [a BBC képviselőjére utal!] azt mondta, jó lenne, ha szétválogatnám a régi időkre és a mára vonatkozó anyagokat, de nem tudom, hogy mindent jól csináltam-e...” Bizonytalanul nézegeti a falon lévő tárgyakat, elsétál előttük, jelezve, hogy a többiek tudják, mit kell tenni.

*Szemlélődés:* Időt kell hagyni a tanulóknak arra, hogy újra megnézegezzék az egyes információs anyagokat, felidézzék magukban a korábbi munka lépéseit. Néhol új feljegyzésekkel is találkozhatnak. Így például a cukorszállítmányt jelző hivatalos értesítés mellett egy cédulán ez áll: „*Mi télen is etetjük a méheket.*” A ki-egyenlített számla mellett egy „*Ők vajon cserekereskedelmet folytattak?*” kérdés szerepel. Minden cédula a mögöttes összefüggésekre utal, miközben pontosítja is az információkat.

Amint a nézelődés elkezdődik, a tanulók párosával járják végig a tárgyakat, szabadon mozogva a teremben. A BBC képviselőjének szerepében Dorothy (erre az időre félretéve titkári noteszt) a „helyszínre”, azaz a demonstráció tervrajzához megy. Azok, akik éppen közelebb állnak hozzá, hallhatják, amint félhangosan a kameráról gondolkodik: „*Azt hiszem, néhány részlet megmutatásához közelképeket kell használnunk...*” (egyáltalán nem az osztályhoz beszél, szinte csak egy kicsit hangosabb annál, mint ha magában beszélne). Az ő jelenlétének is közvetlennek kell lennie, hiszen a helyzetben rejlő tanulási tartalom lényege, hogy a tanulók állításokat fogalmazzanak meg erről a szándékosan szerkesztetlen kontextusról. Két hét szakértői munka után egy tanulócsoporttól (még ha hét évesek is) elvárhatjuk, hogy maguk válasszák ki a megfelelő tartalmakat. A kívülálló számára úgy tűnhet, hogy a tanár ezen a ponton magára hagyja a tanulókat, de ahogy a Zen mondás is tartja, „*ha ismered a célt, ne erőszakold rá akarodat a nyílveszőre; hagyd, hadd szálljon.*” A tanulók ismerik a feladat célját: ki kell választaniuk a megfelelő anyagokat, és párokban dolgozva alkalmassá kell tenniük őket a televíziós felvételre. Ahol szükséges, Dorothy természetesen segítséget nyújt nekik (például felírja a táblára az egyes lehetséges megközelítésmódokat, hogy ezzel ötleteket adjon és választásra ösztönözze a tanulókat). Előre tudja azt is, hogy a tényleges demonstrációt majd ő maga fogja kísérni megjegyzéseivel és magyarázataival; a tanulóktól ugyanakkor azt várja, hogy közreműködése módjáról ők hozzanak döntést. Az osztály tagjai szabad kezet kaptak a tartalom meghatározásában, de Dorothy felismeri, hogy a forma kialakítását neki is segítenie kell.

*Demonstráció a kamerák előtt:* Dorothy négy lehetőséget kínál fel: (1) a „modern” és a „szász” méhészek szembeállított portréjának bemutatása; (2) egymásnak háttal álló két méhész, mozgó szobrokként, saját világukban demonstrálják a munkafolyamatokat; (3) mindannyian mai méhészekként dolgoznak, aztán a konvenciók segítségével „visszapörgetik” az időt, illetve (4) párosával lépnek a kamera elé, és először az ősi szász, majd a mai munkafolyamatot mutatják be. A tanulók a negyedik változat mellett döntenek. Dorothy kommentárjai a következő dimenzióval gazdagítják a látottakat: „*Ezek az emberek, akik most az ágakból létrát kötnek, hogy leemelhessék a tölgyfa tetejébe költözött méhcsalád lépét, nem láthatják azokat, akik századokkal utánuk ugyanezt a tevékenységet végzik.*” Úgy dolgoznak, mintha két kamera lenne jelen; magyarázatokkal kísérik az egyes cselekvéseket. Például: „*A létra elkészítéséhez ezeknek az embereknek ismerniük kellett a kötélverés mesterségét is. Valószínűleg így készíthették.*” [Bemutatja a mozdulatokat.] Ezután a másik végzi ugyanazt a munkafolyamatot, és azt mondja: „*Ma ezt így csináljuk.*” [Bemutatja.]

## 10. nap, 2. epizód

### Tevékenység

A tanulók egy nagy asztal köré gyűlnek, és egy fehér papírterítőre „középkori ünnepet” rajzolnak. A BBC képviselője („a kamerák előtt”) összefoglalja az elért eredményeket.

### Belső összefüggések

Annak ellenére, hogy ez az utolsó epizód látszólag nagyon különbözik az előzőtől, azzal mégis szerves egészet alkot. A BBC képviselője az asztal köré hívja a résztvevőket. (Az asztalra már korábban kiterítette a papírterítőt, és odatette a gondosan megválasztott színű és erősségű vastag filctollakat is.) A tanulók feladata, hogy a papírra megrajzolják a „szász méhészek ünnepét.” Amikor már mindannyian munkához láttak, a BBC képviselője „a kamerába nézve,” a professzionális műsorvezető hangján kommentálja az eseményeket. Ez a forma lehetővé teszi Dorothy számára, hogy elismerését fejezze ki a tanulók kétheti munkája iránt, ugyanakkor el is játszhasanak kicsit az ünnep megtervezésével. Miközben tehát a tanulók rajzolnak, azt mondja: „*Most véget érő sorozatunk egyes epizódjai során amerikai méhész szakemberek voltak segítségünkre. Fáradságukat és szakmai javaslataikat ezúton is szeretném megköszönni. Miközben az önök szeme elé tárulnak a méhészek életének, munkájának és ünnepének képsorai – mézes sütemények, aranyló mézet és mézbort tartalmazó üvegek és főzőedények, köhögés elleni mézfőzetek és gyógykenőcsök, virágok, kaptárak és méhészeti eszközök – mi egy kissé közelebb húzódunk kameráinkkal, és megkérdezzük kedves méhész segítőinket: mit*

szeretnének még megmutatni életükből nekünk, a méhészetet nem ismerő laikusoknak? Ha jól látom, méhész barátaink éppen ennek az ősi mesterségnek valaha élt képviselőit, Gwalchmai, Teilesan és az oldalán küzdők kardjának csodás fényt kölcsönöz Arthur király lovagjainak korában élő művelőit idézik fel számunkra.”

A mai korban élő méhészek azonban csak ideiglenesen voltak a BBC-nél, így tehát „vissza kell utazniuk.” A következő kérdést csak a BBC képviselője teheti fel nekik: „És mivel fognak most, a program végeztével foglalkozni?” A tanulók e kérdésre adott válasza döntő fontosságú; a tanár kétheti munkájának eredményessége vagy teljes kudarca itt válik egyértelművé. Rémes lenne, ha itt derülne ki, hogy a tanulók egyáltalán nem váltak szakértőkké! Dorothy tehát arra vár választ, hogy a szakértői játék eredményekképpen kialakult-e a tanulóknál az a szakmai felelősségérzet és önbizalom, hogy nyíltan beszéljenek gondolataikról. Nem kell csalódnia; a tanulók válasza tükrözik elkötelezettségüket.



## Függelék

### A kamaraszínházi formára vonatkozó jegyzetek és a „Teilesan megmentése” teljes szövege

Robert S. Breen a kamaraszínházi forma meghatározására a következő definíciót adja (*Chamber Theatre*, New York, Prentice-Hall, 1987): „A kamaraszínház arra az elgondolásra épül, hogy az ideális irodalmi életben a dráma (szociális és pszichológiai realizmuson keresztül megvalósuló) szimultán jellege, mely a a jelenlét illúzióját kelti, összekapcsolhatóvá válik a regénynek azzal a sajátosságával, hogy az eseményeket a cselekvés pillanatával egyidejűleg vizsgálhatjuk” (p. 5).

Mivel Dorothy nem rendelkezett semmilyen megfelelő szöveggel a nyolcadik nap kamaraszínházi munkájához, amelyen keresztül a tanulók „átélhették” a Gwalchmai-történet egy részletét, neki kellett megírnia azt. Amennyiben hosszabb idő és rendszeres találkozások során lehetett volna létrehozni ezt a történetet, Dorothy a tanulókkal együtt alakította volna ki az elbeszélést, illetve közösen döntöttek volna az elbeszélő személyéről is. Először tehát a novella tartalmát teremtették volna meg, s csak ezt követően határozták volna meg a szöveg nézőpontját.

Ebben az adott helyzetben azonban Dorothynek előre meg kellett határozni a narrátor személyét. A Lovagsereg egyik tagjának felesége mellett dönt, ezzel is hangsúlyozva a történetek szóbeli terjedésének különböző útjait. A kamaraszínházi formára jellemző továbbá, hogy a *próbákon már a tanulók kezében van a kész szöveg*, s az irányítja a tevékenység megtervezését. Itt azonban, idő hiányában a tanulóknak már az első pillanattól kezdve cselekvéssel kellett reagálniuk a narrátor szövegére.

#### Teilesan megmentése

*A narrátor, Eivlin, Rhys ap Sion lovag felesége, kezében egy tekercset tartva ül. Teilesan I tőle távolabb, hárfáját térdére fektetve ül. Gwalchmai I a történet egész ideje alatt alszik, Teilesan II pedig mellette áll. A tanulók ruhájára fehér papírból köpenyt, tunikát tűztek. Mindenki tunikáján viseli a szereplő nevét. Azok a tanulók, akik nem a Lovagsereg tagjait jelenítik meg – hajósokat, kereskedőket, utazókat, koldusokat játszanak – a terem egy távolabbi pontján állnak.*

**NARRÁTOR:** (az alvó Gwalchmai felé lép) Legyetek üdvözölve! Én Eivlin, Rhys ap Sion lovag, Arthur király lovagjának felesége vagyok. Arthur, amint némelyek mondják, halott. Mások szerint az Áldottak Szigetén él, pihenve mindaddig, míg karja, kardja s lova ismét e föld védelmére nem kel. Gwalchmai, ki itt alszik, egy alkalommal megálmodta, hogyan mentik meg társaival Teilesant, a bárdot. (*Teilesan I felé lép, de a férfi nem látja őt*) Lássuk hát meg ezt az álmot, úgy, ahogy a Lovagsereg vitézei emlékeztükben őrzik azt, most, hogy királyuk oldalán nem vívnak több csatát. Álmában Gwalchmai (*Gwalchmai I felül álmában*) látta, amint a Lovagsereg...

**GWALCHMAI I:** ...egy csónak orrában állnak. (*A Lovagsereg tagjai csónakformát alkotnak*)

**NARRÁTOR:** Az evezősök egy percre sem pihentek. (*Két evezős lép elő, és evezni kezdenek. Teilesan I lágyan pengeti hárfáját*)

**GWALCHMAI I:** A lovagok Arthur királyhoz vitték Teilesant, a bárdot. (*Visszafekszik, és a továbbiak folyamán végig alszik*)

**NARRÁTOR:** Csatában fogták el, és elvitték ...

**LOVAGOK:** ...Kis-Britanniába.<sup>19</sup> (*Az evezősök abbahagyják az evezést, kilépnek a csónakból, és megtartják azt, amíg a lovagok és Gwalchmai II kiszállnak*)

<sup>19</sup> A brit sziget ezidőtájt nem szász fennhatóság alatt álló része, kb. a mai Wales területe. (*A ford.*)



**GWALCHMAI II:** Hagyjuk hátra minden fegyverünket, és minden jelet, mely elárulná, hogy harcosok vagyunk. *(Leteszik [képzeletbeli] dárdaikat, pajzsukat és [papír] köpenyüket; az evezősök beteszik ezeket a hajóba, majd visszaállnak a csónakformába)*

**NARRÁTOR:** Fárasztó útra indultak. *(A Lovagsereg tagjai fáradtan lépkednek)* Elérkeztek egy városba. *(Kereskedők és utazók jelennek meg; kiabálnak, kínálják árujukat; a lovagok közöttük haladnak el)*

**TÖBB LOVAG:** ... kérdezősködtek Teilesan után.

**NARRÁTOR:** ... némelyikük elbeszélte, mások megmutatták...

**LOVAG:** ... Teilesan járását *(Teilesant utánozva jár)*

**LOVAG:** ... fenséges, mégis lágy ... *(Teilesant utánozva jár. Teilesan I mosolyogva figyel, és megpengeti hárfáját)*

**LOVAG:** ... mások nagy, vörös köpenyéről beszéltek, s megmutatták ...

**LOVAG:** ... hogyan kavargott körülötte. *(Utánozza a köpeny mozgását)*

**LOVAG:** ... hogyan védte Teilesant a szélétől. *(Mozdulattal jelzi)*

**LOVAG:** ... Hogyan óvta hárfáját a tolvajok kezétől ... *(Mozdulattal jelzi)*

**LOVAG:** ... és az esőtől. *(Mozdulattal jelzi)*

**NARRÁTOR:** Sok embert megkérdeztek ... *(A kereskedők eltűnnek)*

**LOVAGOK:** ... és egyre csalódottabbak lettek. *(Csüggedten lépkednek, majd leülnek Teilesan I lágyan megpengeti hárfáját)*

**NARRÁTOR:** Gwalchmai, a Fény Lovagja kérte őket ... *(Gwalchmai II kilép a lovagok közül)*

**GWALCHMAI II:** ... álljatok fel, ne törődjétek fáradságotokkal! *(Felállnak)* Gyertek, ...

**LOVAG:** ... folytassuk utunkat!

**NARRÁTOR:** Sok emberrel találkoztak, de senki sem ismerte Teilesan, a bárd börtönének helyét. *(Utazók lépnek a lovagok elé, majd a közönségnek háttal visszaülnek a helyükre)* Eljött a nap, amikor egy erődítmény mellett elhaladva meghallották ... *(egy utazó lép előre)*

**LOVAG:** ... egy ember lépteit *(Az utazó úgy lépked, mintha egy tálat vinne a fején) ...*

**LOVAG:** ... egy fiút, aki kenyeret és mézbort vitt ...

**LOVAG:** ... és füttyörészett. *(A fiú füttyülni kezd, mindannyian őt nézik. Teilesan I lágyan pengeti hárfáján ugyanazt a dallamot)*

**NARRÁTOR:** ... a fiú ajkán fakadó hang ...

**GWALCHMAI II:** Teilesan dala! *(Megfogja a fiút)*

**LOVAGOK:** Ugyanaz a dal. *(A fiú köré gyűlnek)*

**NARRÁTOR:** Gwalchmai és társai a fiú köré gyűltek, és megkérdezték, ...

**GWALCHMAI II:** ... hol tanulta ezt a dalt.

**NARRÁTOR:** A fiú megállt, Gwalchmai pedig csendesen így szólt: ...

**GWALCHMAI II:** Tedd le a tálat!

**NARRÁTOR:** A fiú ezt meg is tette *(A fiú leteszi a tálat)*, bár úgy félt, mintha valami bűnös dolgon kapták volna. A Lovagsereg egy tagja karonfogta, s így beszélt hozzá: ...

**LOVAG:** *(Karonfogva a fiút)* ... nem akarunk bántani ...

**LOVAG:** *(Megérintve a fiút)* ... ez a dal ...

**NARRÁTOR:** A fiú ekkor a szemükbe nézett, s behívta őket egy szűk utcába, távol a köréjük gyűlő emberek vizsla szemétől. *(Teilesan I vad akkordokat játszik, aláfestve, amint a tömeg egyre közelebb húzódik a lovagokhoz)*

**TÖMEG:** Valami baj van?  
 Miért zaklatják a fiút?  
 Nem tett ő semmi rosszat.  
 Az árpakenyér és a mézbor ...  
 ... Nem is az övé ...  
 ... hisz a fogadás már jó pénzt adott érte.

**NARRÁTOR:** Ekkor előlépett Gwalchmai, és így szólt az emberekhez *(A hárfa hangja lassan elhalkul, majd el is hallgat) ...*

**GWALCHMAI II:** Barátaim, ...

**NARRÁTOR:** ... szólt érces hangja ...

**GWALCHMAI II:** ... hallottuk e dalt, s felismerjük azt, hisz hazánkból, Britanniából való.

**NARRÁTOR:** A Lovagsereg tagja, édes férjem, Rhys ap Sion, látva az értetlen tekinteteket, előlépett, s így beszélt: ...

**RHYS:** Messziről érkeztünk, s meglepett minket, hogy e dalt itt nálatok hallhattuk.

**NARRÁTOR:** Az emberek közelebb léptek, hogy hallják Rhys szavait. *(A tömeg közelebb húzódik)* Szavak helyett azonban ő a fiú dalát kezdte füttyülni nekik. Az emberek összesűgtak ...

**TÖMEG:** A fiú dala ...

**NARRÁTOR:** ... és egyre kíváncsibbá lettek, ...

**TÖMEG:** ... mi olyan különös ebben a dalban?

**TEILESAN II:** (*Fejét csóválva*) Mi olyan különös az *én* dalomban? (*A többi szereplő ezt persze nem hallja*)

**NARRÁTOR:** Gwalchmai látta, hogy még többet kell mondaniuk, de nem tudta, mit is mondjon, hogy ne fedje fel magukat, s küldetésük célját. Végül Sionra mutatott, s így szólt: ...

**GWALCHMAI II:** Barátom, e férfit, apját keresi. Az öreg, tudunkkal, erre jött, mézbort és lisztet hozott a piacra.

**NARRÁTOR:** Szavaira a Lovagsereg vitézei bólintottak, s közelebb léptek a *fiúhoz* (*A lovagok közelebb lépnek*), Rhys pedig magasra emelte a fiú tálját és kancsóját, mondván ...

**RHYS:** Apám javai épp ilyenek voltak, s a dal is apám dala; hogy bírhatná mindezt e fiú, ha őt magát nem ismeri?!

**NARRÁTOR:** Az emberek újra összesúgtak, Rhys pedig visszaadta a kenyeret és mézbort a fiú kezébe (*megteszi; Teilesan I eközben halkan játszik hárfáján*). Ekkor a mindig mosolygó szemű Bedwyr lépett elő, udvariasan meghajolt, (*Bedwyr előrelép, meghajol*) s így szólt: ...

**BEDWYR:** Jó emberek, kérlek, húzódjatok félre kissé, hogy szót válthassunk ezzel a fiúval itt, s megtudjuk tőle, hol van a barátomnak oly kedves öreg!

**NARRÁTOR:** Ekkor az emberek félrehúzódtak, de válluk fölött vissza-visszapillantottak, hogy lássák, nem esik baja a fiúnak, s Bedwyr igazat beszélt. A Lovagsereg vitézei leültették a fiút, s maguk is mellé húzódtak, vigyázva, hogy az árpakenyérben és a mézbort tartó kancsóban kárt ne tegyenek. (*A szereplők a narrátor szövege alatt mozognak*)

**NARRÁTOR:** Aztán Rhys ap Sion szolt a fiúhoz ...

**RHYS:** Láttál errefelé egy magas, vörösköpenyes öreget?

**NARRÁTOR:** A fiú szeme felcsillant. A tömeg felé pillantott, majd Rhys és Bedwyr felé hajolva (*A fiú feléjük hajol*) ezt súgta: ...

**FIÚ:** Ti vagytok a Lovagsereg vitézei, akik Teilesant, a bárdot keressétek?

**NARRÁTOR:** Óriási volt a lovagok izgalma, de semmi jelét nem adták. Csak felpillantottak a város őket körülvevő falára, s a még mindig ott várakozó emberekre. Később, amikor Rhys már biztonságos otthonában, kezében mézboros kupával a tűz mellett ült (*Rhys a narrátor felé lép, mindenki más mozdulatlaná dermed*), azt mondta, ...

**RHYS:** Lásd, asszony, mindannyiunk szíve összeszorult, hisz nem adhattuk jelét, hogy értjük a fiú szavát ...

**NARRÁTOR:** ... és hozzátette, ...

**RHYS:** ... szívünk szerint tánca perdültünk volna örömmünkben, de az emberek még mindig gyanakodva figyelték bennünket, nehogy bántsuk a fiút.

**NARRÁTOR:** Ezt mondta el nekem, de történetünk idején még ott leselkedett rájuk a veszély. Cei lépett ekkor elő, és így szólt az emberekhez: ...

**CEI:** Jó emberek, van-e itt a közelben egy fogadó, ahol egy kupa mézbort vagy sört megihatnánk, elhíresült boraitokat megízlelhetnénk?

**NARRÁTOR:** E szavakra megenyhültek az emberek, és a Lovagsereg vitézeit egy közeli fogadóba vezették. (*Mindannyian csendben iszogatnak. A tömegeből néhányan szolgálóvá változnak. A lovagok fizetnek nekik*) Örültek, hogy az utazókról, s az általuk keresett öregről többet megtudhatnak. Egy férfi azonban továbbra is félrevonulva ült, s gyanakvóan méregette a fiúval egy ablakmélyedésben beszélgető Bedwyr és Gwalchmaid. (*A két lovag a fiúval beszél, a férfi közelebb húzódik hozzájuk*) Férjem, Rhys szemmel tartotta ezt a férfit, s a fiú kenyerét és mézboros kancsóját kezébe fogva közelebb lépett a Lovagsereg vitézeihez, eltakarva így őket a kémlelő szemek elől. (*Rhys így cselekszik*) Gwalchmai és Bedwyr ekkor megkérdezték a fiút, tudja-e, ...

**BEDWYR:** ... hol van most Teilesan, a bárd?

**NARRÁTOR:** Válasz helyett a fiú hosszan nézte a fejük fölé magasodó erőd magas, égbe nyúló tornyait, majd ujjával egy rácsos ablakot rajzolt a földre. Bedwyrhez hajolt, mondván, ...

**FIÚ:** Sötét pince mélyén őrzik őt, ahol senki nem látogathatja, csak én, ki ételét viszem be hozzá.

**NARRÁTOR:** Bedwyr szívét összemarkolta a bánat, amint a kövek fogságában sínylődő Teilesanra gondolt. Halkan kérdezte hát, ...

**BEDWYR:** És bántódása nem esett?

**NARRÁTOR:** Ekkor a fiú elbeszélte, hogy a falakat körülvevő víz hogyan szivárog be a kövek repedéseibe, nyirkos bűzzel árasztva el a kamrákat, és szólt arról is, hogy ...

**FIÚ:** ... a kőpadlót patkányok körme koptatja simára, a falakat a foglyok sikolyai rázzák.

**NARRÁTOR:** A két lovag szívét bánat és kétségbeesés szorította e szavak hallatán. Megkérdezték, ...

**BEDWYR:** El tudsz-e vezetni minket erre a helyre?

**NARRÁTOR:** A fiú a fejét rázta, mondván, ...

**FIÚ:** A kapun csak én léphetek be, kivéve azokon a napokon, amikor a koldusok előtt is nyitva áll, hogy ebédre patkányt foghassanak maguknak.

**NARRÁTOR:** Férjem, Rhys ekkor felpillantott, hogy megtudja, kihallgatta-e beszédüket a férfi. (*Rhys felnéz*) Dúdolni kezdett, hogy hangja elnyomja a beszélgetés szavait. (*Rhys dúdolni kezd*) Gwalchmai pedig a fiúhoz hajolt, és megkérdezte őt, ...

**GWALCHMAI II:** El tudsz-e vezetni minket úgy e helyre, hogy magad ne kerülj veszélybe?

**NARRÁTOR:** A fiú azt mondta, készít nekik egy térképet. Óva intette őket ...

**FIÚ:** ... a strázsáktól, akik parancs szerint csak ételt s italt engednek be, s a kijelölt napokon is csak döglött patkányokkal telt zsákokat vivő koldusokat engednek ki.

**NARRÁTOR:** Bedwyr és Gwalchmai ekkor a fiú fülébe súgtak. Bedwyr megkérte őt, ...

**BEDWYR:** Mondd meg Teilesannak, hogy Bedwyr tisztelteti.

**NARRÁTOR:** ... Gwalchmai pedig, hogy ...

**GWALCHMAI II:** Teilesant nem feledtük el. Kérd meg őt, hogy figyeljen a dalra.

**NARRÁTOR:** Megegyeztek a fiúval, hogy később majd, ha már odaadta Teilesannak és más foglyoknak a vacsorát, a fogadónál újra találkoznak. Rhys ekkor visszaadta kezébe a tálat és a kancsót, majd indulásra szólította társait. (*A fiú a közönségnek háttal visszaiül a többiek közé*) A hallgatódzó ember is ellépett mellőlük, kétségek között hagyva őket, ...

**RHYS:** ... vajon barát vagy ellenség lehet?

**NARRÁTOR:** A Lovagsereg vitézei elhagyták a fogadót, és tanakodni kezdtek, mit is tegyenek. Rhys ap Sion örködött, miközben Gwalchmai e szavakat mondta: ...

**GWALCHMAI II:** Barátaim, koldusgúnyát kell öltенünk. Ruháinkat rongyokra kell cserélnünk, s mezítláb kell az erdőbe jutnunk. Patkányfogás közben kell Teilesant kiszabadítanunk börtönéből.

**NARRÁTOR:** Ebben meg is egyeztek, de a patkányok leölése mindőjüket elborzasztotta. Elindultak hát, hogy koldusokat keressenek, kikkel ruháikat elcserélhetik. Jártak-keltek a városban, mintha csak házait csodálnák, mígnem pislákoló tűz mellett kuporgó koldusokra nem leltek. (*A tömeg koldusokká változik, a lovagok közéletének hozzájuk*) Gwalchmai pedig, nyomában Bedwyrrel, megszólította őket, mondván ...

**GWALCHMAI II:** Kereskedők vagyunk, s egy tréfára készülünk. Elcserélnétek-e ruháinkért rongyaitokat?

**NARRÁTOR:** A koldusok gyanakodva húzódtak közelebb (*A koldusok közelednek a lovagokhoz*), és hitetlenkedve tapogatták a lovagok testét borító finom gyapjúszövetet. Összesúgtak, majd egyikükfennhangon így beszélt: ...

**KOLDUS:** A gazdagok nem járnak ide közénk. Esküsztek-e, hogy szándéktok tisztességes?

**NARRÁTOR:** A lovagok szívükre tett kézzel válaszoltak: ...

**LOVAGOK:** Esküszünk.

**NARRÁTOR:** Az éj sűrűjében ruhát cseréltek tehát (*Így tesznek*) A fiú visszatért a fogadóhoz, ahol egy csapat koldus fogadta őt. Nagy volt a meglepetése, amikor Gwalchmai fütyülni kezdte Teilesan dalát, s ő felismerte a lovagot. (*Gwalchmai fütyül, Teilesan II pedig hárfáján pengeti a dallamot*) Ezután a fiú az út porába rajzolta a térképet, melyet követniük kell. Figyelmeztette őket, hogy ...

**FIÚ:** Az örök belépéskor és kilépéskor is megszámolnak titeket, s szemüket akkor sem veszik le rólatok, míg a patkányokat megölik és zsákba rakjátok. Átdadtam a bárdnak üzeneteiteket, s ő meghallgatta azokat.

**NARRÁTOR:** Megkérdezte őket, van-e fegyverük. A lovagok rongyaik alól elővillantották harci dobótörjeiket. (*Mozdulattal jelzik*) A fiú ekkor felállt, s egy hosszú lépcsősoron felkísérve őket elvezette a vitézeket az erdő kapujához. (*A fiúval együtt „felmennek a lépcsőkön”*) A fiú bezörgetett a kapun (*kopog*), majd elbújt egy mélyedésben. (*Elbújik*) A kaput belülről megnyitották (*jelzik*), és a lovagok egy örrel találtak szemben magukat. (*A tömeg egyik tagja örré változik*) Férjem, Rhys lépett előre, mert az összes lovagok közül ő volt az, ki legjobban tudta a fogatlan, vén koldusok hangját legjobban utánozni. Arthur király udvarában, Lammas<sup>20</sup> idején gyakran nevettetett meg mindannyiunkat, mikor mézboros kupával kezében így kezdett beszélni.

**RHYS:** Eljött az idő, hogy tél közeledvén egy kevés húst vehessünk magunkhoz, ...

**NARRÁTOR:** Nagy örömeikre ekkor sarkig tárult a kapu. Az erdő belsejéből örök indultak feléjük (*A tömegeből örök lépnek elő*) és árgus szemmel figyelték a pincékbe lépőket. (*A lovagok áthaladnak az örök között, és kanyargós folyosókon mennek keresztül. Patkányhangokat hallatnak. Teilesan II átveszi Teilesan I-től a hárfát, amit maga mögé helyezve leül*)

**NARRÁTOR:** Ahogy egyre mélyebbre haladtak az erdő sötét gyomra felé, Gwalchmai dúdolni kezdte Teilesan dalát. (*Gwalchmai dúdol, miközben mindannyian körözni kezdenek a dalra hárfájával felelő Teilesan körül*) A dal nyomra vezette őket, s egyszer csak OTT VOLTAK a cellánál! Csak annyi időre álltak

<sup>20</sup> Augusztus 1., az ősi Britanniában a nyári betakarítási ünnep ideje. (*A ford.*)

meg, hogy elstutogják nevüket, majd elkapták s torkon szúrták a dohos börtönben megbúvó patkányokat. (*A hárfáját kezében tartó Teilesant mindannyian megérintik, majd visítások hangja mellett jelzik a patkányok leölését*) Amikor a halom már nagyra nőtt, az egyik zsákba Teilesan kedves hangszerét, melyet a szóbeszéd szerint az Áldottak Szigetén Lugh, a Fény Lovagja adott neki, a hárfát tették. A másikba kedves férjem, mindöjük közül a legalacsonyabb, Rhys ap Sion bújt be, miután koldusgúnyáját Teilesanra segítette. (*A lovagok ezt mind megjelenítik*) Néhány patkányt a kezükbe fogtak, hogy elrémissék a pestis-haláltól rettegő öröket, és elindultak a kapu felé. Egyikük vállán vitte zsákban rejtő férjemet, s így értek az örök elé, akik megszámozták a kifelé tartó „koldusokat.” (*Megjelenítik mindezt*) Amikor a nehéz kapuszárnyak dőndülve bezárultak mögöttük, a fiú előlépett rejtekéből, és levezette őket a lépcsőkön. Amint a völgybe értek, uramat, Rhys lovagot kiengedték a zsákból (*jelzik*), hogy friss levegőt szívhasson újra. Ahogy voltak, mezítelen lábbal a tenger felé indultak, hogy ráleljenek odahagyott csónakjukra. (*A fiú velük marad. Teilesan II elöveszi hárfáját, és menet közben éneklük a dalt. A csónakformában állók közé lépnek; két evezős lép előre, a lovagok még mindig énekelnek*) Ez volt a dal, mely ajkukon fakadt:

„Ezredéve zúg és zeng,  
Tenger habja csobban a parton,  
Lágy zenéje messze cseng,  
Nem halkulón, örökkön és SZABADON.”

(*A narrátor szövege alatt halkán dúdolják a dalt. A narrátor feláll, odalép Gwalchmai I-hez, aki lassan kinyitja a szemét, és felül. Teilesan I átveszi a hárfát Teilesan II-től, aki most a csónakban áll. A csónakot alkotók és utasaik mozdulatlanra dermednek. Teilesan I Gwalchmai I mellé lép. Teilesan I, Gwalchmai I és Eivlin együtt mondják a következőt:*) Ez volt hát Gwalchmai álma.

### A kamaraszínházi forma értékei és módszerei

Dorothy azért kedveli a kamaraszínházi formát, mert így egy történet *megmutathatóvá* válik. A történetet a narrátor mondja el, s a formát is az ő alakja teremti meg; a folyamat ugyanakkor több résztvevőt is bevon a munkába, a cselekmény demonstrálásába. A szereplők érzéseit a narrátor beszéli el, tehát a szerepeket játékosoknak nem kell ezek megjelenítésével törődniük. Feladatuk csak abban áll, hogy ezen érzelmek apró „jelzéseit” megteremtsék; a fenti szövegben például szerepel az az utasítás, hogy „csüggedten lépkednek.”

A kamaraszínházi forma érdekes – és tanulási szempontból igen jelentős – sajátossága, hogy bár az érzelmek kifejezését a narrátorra hagyja, a résztvevőknek meg kell érteniük ezeket az érzelmeket és motivációjukat. Paradox módon tehát a tanulók *éppen azáltal* érthetik meg az események szereplőinek érzelmeit és gondolatait, hogy vállukról le van véve a kifejezés terhe. A narrátor szavai tehát szinte megidéznek az érzelmeket a szereplők tevékenységét demonstráló tanulóknál.

A kamaraszínházi forma csak a tanulók és a tanár szoros együttműködése eredményeképpen jöhet létre. A Gwalchmai-történet szándékosan lett olyan, hogy abban az egész osztály, a fiúk és a lányok egyaránt részt vehessenek. Ezért nem szerepelnek a szövegben a lovagok nemére utaló kifejezések,<sup>21</sup> illetve ezért van két Teilesan és Gwalchmai; ezzel is jelezve, hogy a színpadi konvenciók megengedik a nem naturalisztikus megoldásokat is.

Az ilyen megoldások segíthetik a tanárt a színház működésének tanításában és a „tudatos önfigyelés” (ld. 7. jegyzetet)<sup>22</sup> kialakításában is. A „cég” alkalmazásában álló kollégákból tehát egycsapásra „színész kollégákká” lesznek a résztvevők.

Már korábban is említettük, hogy a fent leírtak nem a „tisztá” kamaraszínházi formát példázzák. Dorothy, amikor elkészítette a Gwalchmai-történet magnóra mondott változatát, felvillantotta a kalandos történet beiktatásának lehetőségét (Teilesan kiszabadítását a pincebörtönből), arra az esetre, ha a tanulókat érdekli a kamaraszínház mint munkaforma. A tanulók valójában saját kéziratukból választották ki ezt az epizódot, amely ott valahogy úgy szólt, hogy „A lovagok megmentették Teilesant egy álomban, és patkányok is voltak ott.” Az idő szűkös volta miatt itt a „hangot,” azaz a *narrátor* személyét (Eivlint, Rhys ap Sion feleségét) Dorothy jelölte ki, illetve a szöveget is ő maga írta meg.

Ahol hosszabb idő áll rendelkezésre, ott mindenképpen érdemes kihasználni a kamaraszínházi formában rejlő lehetőségeket, mindenképp azt, hogy a résztvevőknek létre kell hozniuk, illetve tanulmányozniuk kell a szövegek könyvet. Meg kell határozniuk, melyik szövegrész beszél el cselekvést, melyik az elhangzó szöveg, és melyek az érzelmeket lefestő szakaszok. Mivel a cselekvést térben és jelenidőben mozgó emberek fogják demonstrálni, fontos meghatározniuk, hogy ki a narrátor, és miért lényeges számára az esemény felidézése.

<sup>21</sup> Az eredeti szövegben ezért a „knight” (lovag) szó helyett mindenütt a „companion” (társ) szó szerepel, mely nem csak férfit jelölhet. A fordításban – miután a magyar „lovag” szó *nyelvi* szempontból nem csak hímneműre utalhat – ezt a különbséget nem érzékeltem. (*A ford.*)

<sup>22</sup> DPM 13. szám, melléklet, 10. old. (*A szerk.*)

E döntés eredménye lesz a drámai cselekmény mozgatórugója, hiszen ez a motiváció teszi szükségessé, hogy a résztvevők ne csak a el olvassák a szavakat, de feltárják a szöveg mögöttes, rejtett tartalmait is.

Ha kedve tartja, vizsgálja meg az alábbi két beszámolót olyan szemmel, mintha kamaraszínházi formába kívánná önteni őket. Két alapvető kérdésre kell választ keresnie:

Ki a narrátor?

Miért fontos számára az esemény elbeszélése?

1912. április 10-én, egy szerdai napon Southampton kikötőjében gyülekeztek a Titanic utasai, hogy megkezdjék hajóútjukat New York felé. Ruth Becker anyja, húga és kétéves öccse, Richard társaságában, álmélkodva lépett a fedélzetre. Ruth apja Indiában szolgált misszionáriusként. A család azért indult New Yorkba, hogy orvost keressenek a kis Richard Indiában szerzett betegségének kezelésére. Jegyük a Titanic egyik másodosztályú fedélzeti kabinjába szolt.

A tizenkét esztendő Ruth-t elbűvölte a hajó látványa. Ide-oda tolt a öccsét kis kocsiában, és mindenhová bekukkantott. „Minden új volt! Vadonatúj!” emlékszik vissza „A kabinunk akkora volt, mint egy szállodai szoba. Az ebédlő fantasztikus volt: az abroszok, az ezüstök, amit csak el lehet képzelni.”

(R. D. Ballard: *Exploring the Titanic*, London, Pyramid, 1988, pp. 12-14.)

### Világok találkozása

A történet egy pásztorral veszi kezdetét, aki éppen a Bury St. Edmunds melletti Szűz Mária plébániatemplom közelében pihengetett a fűben. Egy növendék tölgy árnyékában, a gondjaira bízott birkák közelében üldögélt. Az alatta elterülő domboldalon a falubeli fiúk és férfiak a széna kazalba rakásával foglalatostkodtak, és a pásztor néha még nevetésüket is hallotta. A fák között honoló csendet csak néha zavarta meg a legyek zümögése vagy egy-egy tücsök ciripelése.

A birkák ekkor hirtelen felcsapták a fülüket, s a pásztor is felfigyelt valami furcsa, sírásra emlékeztető hangra. Talán egy perc telt el így, majd amikor a hang csak nem akart szűnni, a pásztor morogva felgyenesedett, s a fák felől érkező hang irányába fordulva fülelni kezdett, majd megindult felfelé.

A síró hang a hegy csúcsa felől, egy elhagyatott farkasverem irányából jött. A vörös agyagba vájt verembe, melynek peremét és oldalát hatalmas tövisbokrok borították, valaha a faluban garázdálkodó farkasokat vetették, akik aztán ott éhenveszttek. A falubeliek szerint a verem szellemek tanyája volt. Amikor a veremhez ért, a pásztor lepillantott a mély fenekére, és meglepetésében a lélegzete is elakadt.

A mélyben egy kisfiút és egy kislányt látott. Törékeny testük formára épp olyan volt, mint a falubeli gyerekéké, ruha gyanánt azonban hatalmas falevelek borították őket, bőrük pedig, mely áttetszőbb volt, mint az embergyerekéké, olyan zöld volt, mint a fák tövén növő moha tavasszal. Kerek arccskájukat is füzöld hajkorona keretezte.

(*Fabled Lands*, New York, Life Time Books, 1986)

Milyen ötleteket adott a fenti két szöveg? Kit választott a Titanic-történet narrátorául? A szerző természetesen számos információval szolgál a hajóról (a fedélzetek, a szobák mérete, az ezüst étkészlet) és az emberekről, utazásuk céljáról, illetve Ruth reakcióiról is (álmélkodik, el van bűvölve, örül). Mindezek eredményeképpen talán épp Ruth-t választotta narrátornak, aki esetleg öregkorában emlékszik vissza a southamptoni indulás pillanataira. Ezután arra kell választ keresnie, hogy *miért fontos* Ruth-nak, hogy felidézze emlékeit.

Talán észrevette, hogy az első bekezdésben a szerző Ruth-ról beszél, és ez újabb elemeket adhat narrátor-szerepéhez. Mi lehet a kontextus? Talán egy hatalmas festmény, amely a Titanicot és a kikötőben gyülekező embereket ábrázolja? Egy múzeumi kiállítás, ahová érdeklődő turistacsoport érkezik? A szereplők így kiléphetnének a képből, és demonstrálhatnák a történeteket. Elgondolkodott-e azon, hogyan lehetne a hajót bemutatni? Talán abból a nézőpontból, ahogy Ruth és a fedélzetre lépők látják? Hogyan ábrázolhatjuk a család egyes tagjainak aggodalmát: a kisgyerek betegsége miatti félelmeket, esetleg az anya izgalmát a berakodáskor, Ruth izgatott és felszabadult nézelődését, az öccse iránt érzett felelősségudatot?

Hogyan kezelné Ruth „felidéz” mondatait, ha narrátornak mégis a múzeum egyik dolgozóját választaná? Ezeket a kérdéseket nem kerülheti meg, ha a szöveget gondosan megvizsgálja, és nekilát a narrátor szerepének meghatározásához. Lehet, hogy a „festmény” eközben „fényképpé” változott; Ruth és a család a hajóra szállás előtti pillanatban. Kinek *kell* megnéznie egy ilyen fényképet? Talán egy televíziós szerkesztőnek, aki a kép kapcsán kívánja felidézni a Titanic tragikus történetét. Ennek az embernek talán egy olyan kép is van a birtokában, amely Ruth-t az apjának szóló, a hajó szépségét ecsetelő levél írása közben ábrázolja. Lehet, hogy így máris két Ruth-szal kell dolgoznia: az egyik az öccsét babakocsiban tologatva jár-kelel a fedélzeten, a másik azonban épp levelet ír. Eltöprenghet azon, hogy vajon az apa megkapta-e a levelet, és így megmutathatóvá válik-e az ő indiai környezete is. Esetleg eszébe juthatott a Titanic pincére is, akinek az ebédhez szük-

séges teríték felrakása közben egy pillanatra eszébe jut Ruth és családja.

A második szöveg múltbeli eseményként beszéli el a különös történetet. Saját énekét lanttal kísért énekmondó, esetleg gitáros énekes beszélje el a történeteket a körülötte ülőknek, akik segítenek neki a hangok megidőzésében? Gondolt-e arra, hogy a résztvevők játszhatnak birkákat is? Valószínűleg számtalan ötlete van arra, hogy miért és mikor *kell* elmondani ezt a történetet; például egy faliszőnyeget szövő művész számára. A résztvevők demonstrálhatják a művész által „megrajzolt” terven szereplő figurákat, de „szobroként” is illusztrálhatják az eseményeket.

Ebben a történetben van néhány különös helyszín, ezért lehet, hogy a résztvevőkből facsoportokat, falut, szénakazlakat, farkasvermet kellene formálni. Azon is érdemes elgondolkodnia, hogy a pásztoron és a két gyermekén kívül még milyen szereplőket kívánna megjeleníteni.

Van más lehetőség is. Ezt a történetet, mondjuk, két krónikás jegyezte le a tizenkettedik században, most azonban egy vándorló szerzetes vagy falujáró színészek egy csoportja adja elő a népnek, s a parasztok dőbentben és rémülten figyelik az idegen lények látogatását elbeszélő, szellemeket megidéző előadást.

Bármilyen keretet válasszon is, a szöveg gondos elemzését nem kerülheti meg. Meg fog azonban lepődni, milyen sok ötlete támad majd e munka közben.



## Kiejtési útmutató és jegyzetek

### az Arthur király legendájában előforduló idegen nevekhez

A kiejtési útmutatóhoz az eredeti szövegben szereplő névalakokat leginkább megközelítő magyar ejtismódot vettük figyelembe. Az alább felsorolt nevek közül ugyanakkor néhánynak más alakjai is ismertek, de a névhasználatban az eredeti források sem egységesek. Így például Cei lovagot egyes korabeli források Kai-ként is említik, Medraut pedig Mordredként is ismeretes.

<i>Agravaine</i>	Ágrövéjn
<i>Aldwulf</i>	Aldvulf
<i>Bedwyr</i>	Bédvír
<i>Caledrwlch</i>	Kaledrulk
<i>Camlann</i>	Kamlan
<i>Cei</i>	Szí
<i>Ceincaled</i>	Színkáled
<i>Cerdic</i>	Cserdik
<i>Dunn Fionn</i>	Dún Fíon
<i>Eivlin</i>	Ájvlin
<i>Gwalchmai</i>	Gvalkmí
<i>Gwynhwyfar</i>	Gunúifar <sup>23</sup>
<i>Innsi Erc</i>	Inszi Érk
<i>Lot</i>	Lot
<i>Lugh</i>	Lúg
<i>Medraut</i>	Médraut
<i>Morgawse</i>	Mögassz
<i>Orcade</i>	Ákád
<i>Rhys ap Sion</i>	Rissz ap Sziön
<i>Teilesan</i>	Tíliszön
<i>Uther Pendragon</i>	Uter Pendragon



(1996/1.)

## „és a folyó folyik tovább”

Norah Morgan – Juliana Saxton

<sup>23</sup> a Ginevra, Ginevre (*ejtsd*: Zsinevra vagy Dzsinevra) ősi alakja.

A nagy XX. századi kanadai regényíró, *Margaret Laurence* így ír Jósok című regényének befejezésében: „Hogy milyen mélyen láthatunk bele a folyóba? Nem túlságosan. Közel a parthoz, a sekélyesben a víz tiszta és jól kivehetőek a már halott tengeri lények törött vázai és a felszín alatt lebegő hínárok, meg a villanó kishalak és a hullámos aranyló vonalak, ahogy a homokon megcsillan a nap. Csak kissé beljebb mélyül el a víz és rejti el életét a tekintet elől.”

Ez a „mély víz” tartalmazza ennek a kongresszusnak központi kérdését: „Mi lehet a dráma és a színjátszás oktatásban betöltött szerepe az ezredfordulóhoz közeledő, gyorsan változó világunkban?” Bármilyen is a válasz, figyelembe kell venni „a megvillanó kishalakat”, vagyis a gyerekek és a fiatalok igényeit egy olyan világban, amely most, hogy a hidegháború véget ért, felfedi a különböző, a világot szervező társadalmi rendszerek és szerkezetek hiányosságait.

Szerintünk az előbbi kérdésre a válasz, hogy a drámafolyamat, mint tantárgy, a XXI. század módosuló oktatásának alapvető módszere lesz. Ez az írás sem más, mint eszköz, amivel igazolni reméljük ennek az állításnak a jogosságát.

Azzal kezdjük, hogy bemutatjuk azokat a gondolkodás- és cselekvésváltozásokat, amelyek szükségesek a megváltozott világban, és figyelmükbe ajánljuk két folyamat – a *mély megértés* és a *kreatív cselekvés* – elemzését, amelyek összekapcsolódva az osztályon belüli drámafoglalkozások jó néhány példájával remélhetőleg világossá teszik, miféle előnyökkel jár, ha tantárgyunk az oktatási tanterv központi részében kap helyet. Munkánk második részében hét olyan körülményt emelünk ki, amelyek korlátozzák vagy meggátolják a drámafolyamatnak, mint alapvető módszernek a működését. Egyúttal megvizsgáljuk az ezekben rejlő kihívásokat is – módszerünk szemszögéből.

A hagyományos ipari társadalomban a közoktatás feladata az volt, hogy felkészítse a dolgozókat leendő munkájukra az alpműveltség megszerzésének elősegítésével, megismertetve a tanulókat a *Harold Bloom* által „nagy könyveknek” tartott művekkel, és némi ismerettel a tudományos alapelvek köréből. Az, hogy mit sajátítottak el a tanulók valójában, továbbá a tanulás fontosságának tudatosítása sohasem volt a tananyag része. A technikai fejlődés azonban megváltoztatta a munka természetét, és – ami ennél is lényegesebb – megváltoztatta az idő- és térérzékelést. A hangsebesség túlszárnyalása és a műhold-rendszerek megvalósították *Marshall McLuhan* jóslatát arról, hogy a világ egyetlen nagy faluvá válik, és ennek a falusi életnek a szociális vonatkozásai különböznek a korábbi földrajzi rendétől. Szükségessé válik, ahogy *Montuori* és *Conti* javasolják, újraértelmezni a világot. Ennek az újraértelmezett világnak olyan emberekre van szüksége, akik alkalmazkodóak, rugalmasak, agilisak, empatikusak, intelligensek és felelősségtudók, olyan önállóan gondolkodó, de együttműködni képes emberekre, akik megértik az együttműködés összetettségét, akiknek az elégedettségforrásai és sikermérői különböznek a mai mércétől. Ezeknek az újraértelmezési helyzeteknek a megteremtése, elősegítése a feladatuk tanárainknak az osztályokban. A következő két elemzés, amit önök elé tárunk, felhívja a figyelmet a drámafolyamat azon szempontjaira, amelyeknek mint útmutatónak hitünk szerint különösen nagy szerepe van a fejlődésben és (modellértékénél fogva) a gyakorlat felszabadításában is.

#### **A mély megértés jellemzői (Gardner alapján):**

- annak felismerése, hogy egy adott probléma megoldásához milyen információknak és készségeknek vagyunk birtokában, vagy éppen ellenkezőleg: melyek hiányoznak, holott szükségesek lennének
- az a képesség, hogy egy adott problémát egyszerre több szempontból is tudjunk szemléltetni
- a lehetséges megoldások megtalálására és az azokból származó különböző előnyök mérlegelésére irányuló képesség
- képesség a tudás gyakorlati felhasználására

#### **A kreatív viselkedés jellemzői (Barron nyomán):**

- a komplexitás előtérbe helyezése – az egyszerűség igényével ellensúlyozva
- tolerancia a bizonytalanság (kétértelműség) és saját tudatlanságunk iránt
- annak elfogadása, hogy egyszerre több helyes válasz is létezhet
- a döntés függetlensége, amely kritikus gondolkodást igényel
- a döntés késleltetése a legalkalmasabb időpontig
- nyitottság
- képesség arra, hogy talpra álljunk a kudarcok után anélkül, hogy elkedvetlenednénk

A mély megértés és a kreativitás biztonsága csak bemutatás/cselekvés útján sajátítható el, így azoknak a kollégáknak, akik előadóként/művészként dolgoznak, jóval több lehetőségük van erre, mint a többieknek.

A függelékben négy tervet mutatunk be, melyek jó példák a mély megértés és a kreativitás tanításának egyesítésére<sup>24</sup>. Időhiány miatt csak a **Stoney Creek Projectet** fogjuk tárgyalni. Hangsúlyoznánk, hogy ezt az anyagot néhány évvel ezelőtt tanítottuk. Már akkor sem volt és most sincs kétségünk afelől, hogy ez egy nagyszerű tervezet. De csak most, hogy Gardner és Barron elméleteihez hozzáillesztettük, kezdjük igazából megérteni kiválóságának lényegét.

### **Az alaphelyzet**

16-18 éves, már harmadik éve drámát tanuló hallgatókat hívtunk meg, hogy dolgozzanak tizenhat, ugyanaból a kerületből való, érzelmileg vagy szellemileg fogyatékos gyerekekkel az általános iskola két speciális osztályában. A kilencheses időszak tíz egyórás foglalkozása mellett a hallgatók részt vettek a tervezésben és a tapasztalatok elemzésében, az általános iskolások pedig felhasználták a tanultakat – a foglalkozások között – más tárgyaikban is. Minden drámafoglalkozás elején megbeszélték felsőbbéves társaikkal, mi történt. Mindkét iskola részéről komoly adminisztratív és tantestületi támogatást kaptunk; a résztvevő pedagógusok gyakorlott drámatanárok voltak.

### **Az alap gondolat**

A fogyatékos gyerekekkel dolgozó tanár felismerte, hogy tanulói produktívan tudnak dolgozni páros szituációkban, és jobban hajlottak a figyelésre és az együttműködésre drámában, mint bármely más tárgyban. Az ő célja az volt, hogy a drámajátékkal lehetőséget adjon a tanulóknak gyakorolni a figyelmet, a megszólalást, a választ, a mesélést és az együttműködést. Mivel a sikeres dráma a gyerekek ötleteiből épül fel, a gyerekeknek megvolt a lehetőségük, hogy kifejezzék ötleteiket, amelyeket meghallgattak és választ is kaptak rájuk.

A felsősökkel foglalkozó tanár olyan feladatot keresett, amellyel megmutathatta növendékeinek, hogy az anyag, amivel az utóbbi években foglalkoztak, működőképes az osztályon kívül is, olyan alkalmat kínálva nekik, amit Gardner a mesterség bemutatásának nevez.

### **A struktúra**

A tíz foglalkozás három egységre bomlott, amelyek a felderítés fogalmát járták körül:

- Az első három hétben megismerkedtek egymással. A drámajátékok és a bizalomjátékok *Veronica Sherbourne* munkája alapján folytak.
- A második egység az egyszerűbb szerepjátékok köré épült, és beletartozott egy szimuláció is, amely felkészítette a tanulókat egy kirándulásra a helyi fagyfalozóba.
- Az utolsó négy hetet egy teljes körű szerepjáték fejlesztésének szentelték, amely a „kincses sziget” felfedezéséről szólt.

### **Tanulságok**

Mik indikálják ebből a tervből a mély megértés és a kreativitás fejlesztését?

#### ***A felsőbbévesek különböző visszajelzési módokon keresztül:***

- meglepetten tapasztalták az első néhány foglalkozás után, milyen biztosak és hitelesek voltak egy olyan helyzetben, amely mindig újabb és újabb kihívásokat adott – gyakran viselkedésbelieket is;
- úgy találták, hogy terveik a megvalósítás során gyakran káoszba fulladtak, de egy jó terv még akkor is segít, ha a végkifejlet más lett, és képesek voltak a meglepetések pillanataiban is folytatni a munkát;
- kapcsolatot találtak a tanítás és a színházi munka között, felismerve a mindkettőben jelenlévő kockázat félelmét és a lámpaláz érzését;
- észrevették, hogy azok a gyakorlatok, amelyek a saját drámaosztályunkban beváltak, működtek ezekkel a tanulókkal is, de gyakran más módon szükséges elővezetni azokat.
- Felismerték, mennyi új készséget kell még elsajátítaniuk és mennyi régit finomítaniuk;
- felfedezték, hogy egyike a legjobb utaknak saját szaktudásuk felhasználásához az, hogy nem használják addig, amíg nincs rá szükség;
- elfogadták, hogy a haladás sporadikus, és megelégedéssel töltötte el őket már a kis siker is: felismerték, hogy elvárásaik gyakran elérhetetlenek;
- felismerték a visszajelző foglalkozásokon, milyen gyakran hoztak a cselekvésre irányuló önálló ítéleteket és döntéseket; felkészültek arra is, hogy felismerjék, hogy ezek mikor nem voltak megfelelőek, és tudtak más megoldást is javasolni a jövőre nézve.

### ***Az általános iskolások***

---

<sup>24</sup> Az említett függelék nem jutott el lapunkhoz. Anélkül is fontosnak, közlésre érdemesnek véltük a kanadai szerzőpáros tanulmányát. (A szerk.)



- felismerték, milyen jó volt együtt lenni a nagyokkal és várták a hasonló kihívásokat, mert sikereik elégedettséggel töltötték el őket;
- kiszűrték az illő fizikális és verbális viselkedést a szerepjátékokból és ezt átvitték más területekre is;
- közösen kezdtek dolgozni, és aggódni kezdtek, ha egyik társuk hiányzott;
- az értékelő foglalkozásokon méltányolni kezdték társaik munkáját;
- tisztán és gyorsan voltak képesek szerepükbe belépni és kilépni abból.

#### ***A tanár megjegyezte,***

- hogy a gyerekek önbecsülés-érzése nőtt azzal párhuzamosan, hogy megváltozott iskolatársaik álláspontja irányukban a külön munka miatt, amit végeztek.

#### ***A szülők észrevették***

- hogy gyermekeiket sokkal jobban elfogadták a társaik, akik korábban tudomást sem vettek róluk.

A project végén, amikor az általános iskolások szülei találkoztak a felsőbbévesekkel, nyilvánvalóvá vált, hogy azok teljesen tudatában vannak az összes nehézségnek, amely egy bármilyen képességű gyerek szülője előtt áll. A szülők viszont meg voltak lepve attól az érettségtől és a megértés mélységétől, amit a beszélgetés alatt a felsőbbévesek tanúsítottak.

Az ilyen projectek, mint amelyet az imént bemutatunk, nagyszerű eredményekkel működnek, de sajnos ezek inkább kivételek, mint az általános gyakorlat részei.

Szükség van hozzájuk támogató vezetésre, tanárookra, akik megnyitják osztályaikat, és lelkes diákokra, akik készek letesztelni a tanultakat úgy, ahogy a hagyományos oktatásban szokatlan.



### **Az oktatási kultúra mely körülményei gátolják az ehhez hasonló tervezetek keresztülvitelét?**

Bizonyos, hogy ebben a teremben mindannyiunknak van jó néhány válasza erre a kérdésre – némelyik rövid és durva, mások hosszúak és filozofikusak. De – mivel úgyis nálunk van a szó – megpróbáljuk erre a kérdésre megadni a saját válaszainkat.

Az első két körülmény szorosan kötődik munkánkhoz, hozzánk és ahhoz, miben látjuk munkánk hatékonyságát.

#### **1.**

*A politikai befolyás érvényesülése az oktatásban:* Az utóbbi tíz évben két államunkban is sokat foglalkoztak az oktatási reformmal, melynek eredményeit két dokumentum rögzíti: Brit Columbiában a 2000. ÉV és Ontarióban az ÁLTALÁNOS TANINTERV. Első megjelenésük óta mindkettőben rengeteg változtatást hajtottak végre a különböző érdekeltségű csoportok hatása és a gazdasági korlátozások eredményeképpen, ahogy az oktatási minisztérium meghajolt a nyomás alatt. Egyike a széleskörű viták eredményeinek, hogy az üzlet belépszól az oktatásba. Kanadai tanárok nagy része úgy gondolja, hogy a pragmatikus üzleti érdekek (a legkevésbé Heathcote-i módon) torzítják az oktatási gyakorlatot. Ennek a reakciónak lényege a „vissza az alapokhoz”-mozgalom és az érzékelhető félelem mindenfajta változtatástól.

A tanárok persze hozzászóltak a politikai célszerűség széljársához, és megtanulták átvészelni a viharokat, mint az az angol hölgy, aki az új pénz bevezetésének előestéjén azt mondta: sebjaj, ő majd egy hétre visszavonul, és addig úgyis eltűnik az egész! De mint az új pénz, a változások sem tűnnek el, s ez kihívást jelent a tanárok számára. Az illő válasz megadásában akadályozza őket a második körülmény...

#### **2.**

*Ez az oktatási rendszer hierarchikus természetében rejlik,* amely elnyomja, súlytalanítja és izolálja a szakembereket az osztályokban. Az elnyomás *Sacken* szerint „a vezetés hírhedt romantizálásán” alapszik, amely az iskolákban eluralkodó manager-szellem legitimációjának kulcsa. Az uralkodó minta az oktatásban – írja *Haskins* –, hogy a szakfelügyelők megmondják a dolgozóknak, hogy kell dolgozni, mivel a felügyelőknek feltehetően több tudásuk van, ezzel teljes beosztotti közérzetet okozva. *Haskins* – és vele együtt *Laidlaw* – úgy találja, hogy bár a tanárok, mint szakemberek kapják a fizetésüket, és el is várják tőlük, hogy szakemberek módjára viselkedjenek, de a saját diákjaik tanulásával, felmérésével, viselkedésével és szükségleteivel kapcsolatban úgy kezelik őket, mintha semmit sem tudnának.

A Bostoni Tanárnők Csoportja hosszas tanulmányban fejti ki, hogy miért engedjük meg magunknak, hogy gyengüljön befolyásunk:

*„A legtöbb tanár feláldozza iskolai szintű érdekeit azért, hogy a saját osztályában független lehessen... Így az iskolák – mint munkahelyek – szeparált, passzív és hamis intézmények lesznek. Az iskolai belső hatalmi szerkezet nagyban hozzájárul ehhez a jelenséghez.”*

A kihívás ezen a téren számunkra az, hogy kinyissuk osztályainkat és kilépünk zártságukból, hogy visszaszerezzük a szakképesítésünknek megfelelő pozíciót, elfogadva az ezzel járó felelősséget és az adminisztratív többletmunkát is, de vigyázzunk, mert mint *Freire* figyelmeztet rá: az elnyomás természetében rejlik, hogy aki az elnyomók fölé nő, az maga is elnyomóvá válik.

### 3.

A harmadik körülmény rávilágít az osztályon belüli kapcsolatok egy sokkal általánosabb természetére. Arról a *törekvésről* van szó, mely az egyéni emberi jogok eszméjét a közös érdekek fölé helyezi.

Paradoxon, hogy a nyugati kultúra és részben az oktatásemélet is, miközben hangsúlyozza az egyéni jogokat, módszereiben (pl. tesztek használatával) mégis ahhoz ragaszkodik, hogy mindenkit egyformán kezeljünk! Bárki, aki tanított már, jól ismeri azokat a nehézségeket, melyek 30 különböző tanuló különböző szükségleteinek összeegyeztetéséből adódnak.

A tanár számára itt az a feladat, hogy megfelelő stratégiát dolgozzon ki, mely elősegíti a helyes egyensúly kialakulását a személyes szabadság és a kollektív szükségletek kölcsönös összefüggésében.

Ha megvizsgáljuk ezeket az egymással összefüggő körülményeket a 19. század hagyományos nyugati színházának példáján keresztül, nyilvánvaló a párhuzam: az irodalmi színház hegemoniája volt ez, ahol a játék és az improvizáció alárendelt szerepet kapott a szerzői szöveg mellett, a színész az igazgató mellett és minden döntést gazdasági szükségletek határoztak meg. Mégis, a jelen kutatásai, melyek a színházi és a népszínházi modellt hasonlítják össze, arra bátorítanak, hogy a mi tárgyunkat a népszínházi modellel erősítsük meg, amelynek története régebbi is, gazdagabb is, és amelynek szándéka és technikája is jobban illik a mi témánkhoz.

Az oktatási dráma és színház, az általunk tanított tárgy – elképzelt világokon keresztül – lehetőséget nyújt a tanulók számára, hogy:

- megváltoztassák a régi szokásokat;
- még akkor is megvédjék álláspontjukat, ha az nem népszerű;
- saját kultúrájukat és viselkedésüket szemléljék kritikusan;
- képesek legyenek egyedül is helytállni, ha szükség van rá;
- magas szintű együttműködésre legyenek képesek, bátran támaszkodva tantárgyi tudásukra;
- elvállalják a vezető szerepet, és meg is tudjanak válni tőle;
- összekapcsolják egyéni kívánságaikat a közösség akaratával;
- létrehozzanak egy közös elképzelést.

Mi magunk is zavaros üzeneteket küldünk növendékeinknek, mikor saját tanári viselkedésünk éppen azokra a feltételekre támaszkodik, melyeket legyőzni tanítjuk őket.

Az ezredfordulóhoz közeledő, gyorsan változó világban eljött az ideje, hogy gyakoroljuk is, amit tanítunk.

Nem sokkal ezelőtt általános tanári vélemény volt az új tanév kezdetén a mondás: „Mások a nevek, de a gyerekek egyformák”. Manapság, legalábbis a világnak ezen a felén, tanárjelöltjeink (akik nemrég még maguk is tanultak) és kollégáink így vélekedtek: „Hihetetlen, mennyire különbözőek a gyerekek!” Ez a körülmény, mely a gyerekeket annyira sokféleképpen látta, a hatékony drámafolyamat fejlődésének gátja is lehet.

### 4.

A negyedik körülmény: a társadalmi változások eredményeként eltűnő közösség.

Közösségen itt a valakihez vagy valamihez tartozást értjük, legyen az a család, szomszédság, vagy valamilyen hitközösség. A hagyományos oktatás kapcsolódott ezekhez a hálózatokhoz, amelyek minden gyerek számára biztosították a közösségi élményt, így az órarendek elszigetelő jellege kevésbé tűnt fel, és nyilvánvalóan kevesebb kárt is okozott.

Manapság ezek a hálózatok megszűnőben vannak, az iskolától pedig elvárják, hogy egymaga vállalja el mindazt, ami korábban megosztott a közösségekben. És ahogy egyre kevesebb az időnk arra, hogy tanárként legyünk jelen, úgy vagyunk egyre biztosabbak abban, milyen károsak a töredék-modellek a tanulók és a tanulás szempontjából is. A kihívás itt abban rejlik, hogy ne próbáljuk meg helyettesíteni ezeket a külső közösségeket, hanem inkább próbáljuk megkeresni a mi tárgyunk ilyen irányú lehetőségeit.

### 5.

A változó társadalomkép az alapja az ötödik körülménynek is. Ez pedig a diákok hozzáállásának megváltoztatása.

Az 1980-as évekig a diákok meg voltak győződve arról, hogy végzés után lesz számukra munka. Ez persze már régen nem így van. A technika fejlődésének következtében bizonyos szakmák jelentősége csökkent. A tanulás fontosságába vetett hit elvesztésével egy időben a pénzkeresési vágy egyre nőtt, s így sok diák

munkát vállalt a tanulás mellett. Ennek két eredménye lett: az apátia és a kimerültség. A tanárok persze segíteni próbálnak – olyan órákkal, melyekhez kevés önálló tanulás szükséges. Ez vezet az *Efland* által „csökkenő hajlamnak” nevezett jelenséghez: a bonyolult anyag leegyszerűsítésére való törekvéshez, amely rövid távon ugyan eredményes lehet, de hosszú távon drága árat fizetünk érte.

Áthatja tanulóink világát az elektronikus média is, mely a maga módján szintén hozzásegít a komplexitás iránti ellenszenvhez. Az ott megjelenő képek, melyek oly keveset várnak fogyasztóiktól, semmi teret nem hagynak a gondolkodásra és egy olyan világot hoznak létre, amelyben nincs idő a miértre, a vajonra. Számunkra itt a kihívás abban rejlik, hogy megtaláljuk a módját annak, miként használhatjuk azt, ami van, ahelyett, hogy azon keseregnénk, ami nincs.

## 6.

Kutatások azt mutatják, hogy az agy, amelyet eddig állandónak és véges képességűnek tartottunk, végtelen fejlődésre képes. A betegségeket és az abnormalitást kivéve (de néha még ezek megléte esetén is) a fejlődés létezik: ahogy az agy felderíti az őt körülvevő világot, úgy hat ez a világ az agy mély rétegeire. Így a környezet, a kultúra és a tapasztalat (persze együtt a genetikusan öröklött tényezőkkel) jelölik ki az agy fejlődési útját. Röviden: a gyerekek különbözőek – vagyis az agyuk különböző az őket ért hatások különbözősége miatt. Ez vezet el minket a hatodik körülményhez: *az agynak, mint a tanulás szervének változó szerkezete gátként működhet*, ha nem vesszük figyelembe ezeket a kutatási eredményeket, vagy éppenséggel elriadunk a tanár óriási felelősségétől, melyet e kutatás sugall.

„Az emberi agy a legösszetettebb dolog az ismert világegyetemben” és „az a testrészt, melyet a legnehezebb tanulmányozni, hiszen a nyakunkon hordjuk egy kutatásra alkalmatlan dobozban”, ahogy *Torrey* fogalmaz. Ennek ellenére az utóbbi tíz évben többet tudtunk meg róla, mint bármikor máskor, hála azoknak a módszereknek, melyek lehetővé teszik, hogy a kutatók az élő agy belsejébe lássanak.

Persze, bármennyire avatott szerepjátszók vagyunk is, nincs szándékunkban egy tapasztalt ideggyógyász köntösébe bújni. De már megtanultunk annyit, amennyi lehetőséget nyújt számunkra, hogy a Szónok köpenyét magunkra vehessük.

Az agy eredendően kíváncsi, ez a kíváncsiság teszi őt alkotóvá és az információk magyarázójává. A tanulási folyamat (a neuronok közötti kapcsolat kiépítése) gyermekkorban a legintenzívebb, hirtelenül, lökésekben történik, melyek gyakran különböznek időben fiúknál és lányoknál. Pubertás után az agy szerepe megváltozik, az információk válogatás nélküli befogadása helyett előtérbe kerül a szelektálás folyamata. A szükséges információk rögzülnek, azok, melyeket nem használunk rendszeresen, kitörlődnek. Paradoxon, hogy bár a „gondolkodó agy” félelem esetén nem működik, a „kíváncsi agy” ösztönösen keresi a veszélyhelyzeteket. Az agy szereti az azonnali visszajelzéseket, de tudnunk kell azt is, hogy mindig többre vágyik annál, amennyit kap. Ennek a *Healy* által „neurologikus még-effektusnak” nevezett jelenségnek jól ismert példája a tévészés: minél többet nézik a gyerekek a képernyőt, annál többet akarják nézni.

A feladat itt abban áll, hogy minél több olyan alkalmat, tapasztalatot, lehetőséget teremtsünk a gyerekek számára, amelyek valódi táplálékot nyújtanak az agynak és nemcsak üres kalóriákkal terhelik azt.

Ha visszatérünk témánkhoz és az általunk ajánlott módszerhez, láthatjuk, hogy vannak olyan modellek, amelyek segítenek a diákoknak abban, hogy megbirkózzanak a kommunikációs érzék hiányával, amelyek segíthetnek annak elismerésében, hogy a tanuláshoz mindenki másképp áll hozzá, és segíthetnek megtalálni a módszert is, ahogy az agyuk tanulni szeret. Az egyik ilyen modell a „szintársulat” léte.

A szintársulat – legyenek azok a drámafolyamatban résztvevő tanulók vagy színészek, akik előadásra próbálnak – fő foglalatossága, hogy megtalálja a gondolat legmegfelelőbb létrehozási, kifejezési és megértési formáját. Ez egy olyan utazás, amely során a játszóknak arra vállalkozniuk kell, hogy egy közös elképzelést hoznak létre, amelyben – *Heathcote* szerint – szükséges az egymással való folyamatos kapcsolattartás és mindenki egyformán érdekelt abban, ami létrejön.

Az elképzelt világba való belépésről szóló közös megállapodás tiszta lapot biztosít a játszóknak, melyre tapasztalataikat rögzíthetik. Persze mindenki magával hozza saját „málháját”, de az utat mindenki ugyanonnan kezdi. Amikor a társaság létrehozza az elképzelt világot – akár maguk között, akár közönség előtt – egyben létrehozza a közösség élményét is. A színház és a drámafolyamat így szociális eseménnyé válik, erős hálót biztosítva a diákoknak.

Ha még alaposabban megvizsgáljuk, hogy mi történik egy drámajáték vagy egy próbafolyamat során, más olyan elemeket is találhatunk, melyek a tanuláshoz való hozzáállást befolyásolják.

Mikor egy jól felépített elképzelt világban dolgozunk, természetesen ez a világ fontossá válik számunkra. Mikor egy érdekes folyamat részesei vagyunk, a kutatás maga fontosabbá válik, mint a kutatás eredménye. A drámajáték, amely természete szerint előre-hátra mozog az időben, váltogatja a teret és a szerepeket, folyamatos változást nyújt a médián edzett kapcsolatoknak. A drámafolyamat a televízióhoz hasonlóan az „itt és most” élményét nyújtja, de attól eltérően, mint szimbolikus közeg, különböző – fizikai, érzel-

mi, lelki és szellemi – követelményeket támaszt a résztvevőkkel szemben. A drámafolyamat nem működhet magányban, megköveteli a beszédet, kérdésre bátorít, az eseményekben való eligazodásra és részvételre buzdít; elősegíti a visszajelzés megszületését is, mint a játék természetes eredményét. Azok, akik valaha részt vettek drámajátékban vagy színjátszásban, szinte észrevétlenül jöttek rá, hogyan jó tanulniuk.

7.

A hetedik és egyben utolsó körülmény az, amely leginkább torzíthatja a módszer integritását: *a számonkérhetőség követelménye.*

Az értelmező szótár szerint a számonkérhetőségnek három összetevője van: a mérhetőség, a felelősség és a megmagyarázhatóság. Ez utóbbit tartjuk alapvetőnek abban, mit, hogyan és miért tanítunk. A legtöbb szakmában – írja *Haskins* – a dolgozóktól elvárják, hogy ismerjék és fejlesszék szakmájuk tudásanyagát. *Wagner* szerint viszont az elmúlt öt évben Észak-Amerikában több, mint 8000 doktori értekezés született az írás és olvasás témaköréből és ugyanezen idő alatt a drámajáték témájából írottak száma kevesebb két tucattal (és az sem biztos, hogy ezek mindegyike valóban gyakorlati tapasztalatokon nyugszik). Azzal válunk majd valódi szaktudományá, ha elfogadjuk a számonkérhetőség kihívását, a gyakorlat dokumentálását alkalmazva, és ezzel szakmailag megerősítve magunkat. Ha megmagyarázzuk azt, amit csinálunk, az segít majd abban, hogy valóban mélyen megérthessük a saját munkánkat. Úgy támogathatjuk tárgyunkat, ha képessé tesszük diákjainkat a mély megértés alkalmazására. Saját és diákjaink munkáját is megerősíthetjük azal, ha gyakorlataink a visszajelzést is tartalmazzák, természetesen ismét a drámajátékból vett módszerekkel.

A drámafolyamat több lehet diákjaink számára és számunkra is, mint egyszerű tantárgy vagy módszer. Az aggyal összeegyeztethető tanulás példája, melyben a tananyag megközelítési módja fejleszti a mély megértést és a kreatív cselekvés képességét – és ezek mindegyike nélkülözhetetlen a világ újraértelmezéséhez az ezredforduló tájékán.

„Stabilitást adunk világunknak – mondja *Postman* – csak azt a képességünket használva, hogy újra tudjuk teremteni azt a különbségek jelentéktelenné tételével és a hasonlóságok kiemelésével. Bár tudjuk, hogy nem léphetünk kétszer ugyanabba a folyóba, az absztrakció lehetővé teszi számunkra, hogy úgy csináljunk, mint-ha megtehetnénk.” Ez tárgyunk feladata, hatalma és gyönyörűsége.

*Byron* írja a *Don Juan*ban: „a változékonyság jelenléte a nőkben – Isten tudja, hová vezet.” Mint színházi emberek (és mint nők!) mi inkább *Shakespeare* szavaival értünk egyet, és bízunk benne, hogy a „mély víz-be” merülés ugyanannyira felfrissítette önöket, mint bennünket ez az alkalom, melyben a jövőről beszélhetünk.

Fordította: Eck Júlia



(DPM 1997/1. sz.)

## A színház és a tanítási dráma közötti kapcsolat

Norah Morgan - Juliana Saxton<sup>25</sup>

Ez a könyv a tanítási drámáról szól, mégis azzal kezdjük, hogy először a színházról beszélünk. Korántsem azért, mintha „félre akarnánk söpörni”, hanem mert megfigyelések és elemzések során azt vettük észre, hogy annak a tanárnak, aki munkája során – ösztönösen vagy tudatosan – felhasználja e művészi forma eszközeit (a színházi elemeket, illetve a drámai szerkezetet) jobbak az esélyei arra, hogy megvalósítsa nevelési céljait.

A drámatanár az a valaki, aki tudja, hogyan használja a színházat a játékosok dramatikus tevékenységének szolgálatában, valamint azt is, hogy miként használja a tanítási drámát azokkal, akik készek egy színházi produkcióban való részvételre. A színházművészet tanárai a szakoktatásban gyakran csak keveset használnak ki a tanítási drámában rejlő, mélyebb megértést biztosító stratégiák közül annak érdekében, hogy elősegítsék a diákok önálló értelmezésének kialakulását, amely elengedhetetlen a szöveg kifejező megjelenítéséhez, míg az osztályban dolgozó drámatanár keveset hasznosít – ha egyáltalán használ valamennyit – a művészi meg-

<sup>25</sup> Morgan és Saxton *Teaching drama* című könyvéből már több alkalommal idéztünk, esetenként tömörítést közöltünk lapunkban. Most a könyv 1. fejezetének néhány részletével, illetve tömörítésével szolgálunk.

jelenítés eszköztárából ahhoz, hogy hozzásegítse diákjait a megtalálni kívánt jelentés kifejezéséhez. A tanítási dráma és a színház nem egymást kölcsönösen kizáró fogalmak! Ha a tanítási dráma lényege a megértés, akkor a színház művészi eszköztára az, amely ezt a jelentést magában foglalja és hordozza. Ha a színház lényege a kifejezés, akkor a jelentés drámajátékokkal történő megközelítéséből táplálkozhat ez a kifejezés.

## A színházművészet elemei

„A színházi előadás és a tanítási dráma közötti különbség abban áll, hogy a színház a közönségre gyakorolt hatás érdekében mindent pontosan, előre megtervez. Az osztályban a résztvevőket érik ezek a hatások. Ennek ellenére mindkettő gyökerei azonosak: a színházművészet elemei.”

(Betty Jane Wagner: *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*)

### Fókusz

Egy darab rendezésekor a rendezőnek két dolog fontos: „Miről szól a darab? Mi a mondanivalója?” valamint „Hogyan lehet úgy alakítani az egyes jeleneteket, hogy a közönség számára érthetővé váljon ennek a bizonyos értelmezésnek a lényege?”

A tanítási dráma szintén két fókuszú: az egyik a *nevelési fókusz*, vagy más néven a tanítási célok (mi az, amit meg akarok tanítani), a másik pedig a *dramatikus fókusz* – az órának az a része, melyet olyan keretbe kell helyezni, hogy a diákoknak valamilyen szinten érthetővé váljon a nevelési fókusz. Például egy történelem órán a tanár úgy dönt, hogy a nevelési fókusz az igazságtalanság fogalmának vizsgálata lesz. Dramatikus kontextusnak a szolgák életét választja egy nagybirtokon. A téma bevezetésének részfókusza a napszámosor a helyi vásáron. Azért, hogy fontossá tegye a munkába állást, kezdheti az órát azzal, hogy fókuszként olyan családok létrehozását adja meg, melyekben a szülők készek inasnak adni a gyerekeiket. A fókuszunk mindig választ kell adnia arra a kérdésre, hogy „Miért kérem a diákjaimat arra, hogy ezt csinálják?”, s ez egyben a sikeres tanítás kulcskérdése.

### Feszültség

Az Oxford English Dictionary „mentális izgalom”-ként definiálja a feszültség fogalmát, és mi maradnánk ennél a meghatározásnál, mert magában hordozza a szó pozitív, csakúgy mint negatív értelmét. A mentális izgalom nem pusztán kiváltó okként „nélkülözhetetlen az intellektuális és érzelmi elkötelezettséghez”, hanem mint „olyan kötőanyag, ami fenntartja a dramatikus tevékenységben való részvételt”.

A tanítási drámában a feszültséget a tanár teremti meg, vagy a játékon kívül, az instrukcióin keresztül, és/vagy szerepből, a játékban részt vállalva. Feszültséget teremthetünk a következők segítségével:

1. Kihívás  
*szerepen kívül:* „Nehéz feladat lesz. Lehet, hogy túl sokat várok tőletek.”  
*szerepből:* „De hiszen ő a Parancsnok! Miből gondoljátok, hogy meghallgat minket?”
2. Az idő korlátozása  
*szerepen kívül:* „Sok a dolgunk, úgyhogy csak három perccel van.”  
*szerepből:* „Éjfélkor van őrsváltás, úgyhogy addigra mindannyiunknak a helyén kell lennie.”
3. A tér korlátozása  
*szerepen kívül:* „Maradjatok a közelemben!”  
*szerepből:* „Vigyázzatok a fejetekre! A barlang bejárata nagyon alacsony.”
4. Megkötések  
*szerepen kívül:* „Amikor ezt a jelenetet csináljátok, érintés nélkül kell kifejeznetek az érzéseiteket.”  
*szerepből:* „A fogoly és a látogató nem érinthetik meg egymást!”
5. Az ismeretlen  
*szerepen kívül:* „Nem tudom pontosan, hogy mi fog történni.”  
*szerepből:* „Mit akar tőlünk?”
6. Felelősség  
*szerepen kívül:* „Van valaki, aki tud annyit a dolgról, hogy elvállalja ezt a szerepet?”  
*szerepből:* „Ki lesz az őr? Mindannyiunk élete a te szemedben és füledben múlik!”
7. Értékelés  
*szerepen kívül:* „Nézzük meg, hogy miként oldottátok meg ezeket a problémákat!”  
*szerepből:* „Ha közülünk csak egyvalaki is megszegi az esküt, küldetésünk elbukik!”

### Kontraszt

Boltonhoz hasonlóan a kontrasztokhoz soroljuk a három alábbi „skalát”, bár ezek egyaránt kerülhetnének a Feszültség, a Szimbolizáció, vagy a Fókusz címszavak alá.

### **Sötét/Világos**

Sok tanár mondja azt, hogy nem tudja besötétíteni a termet, ezért nem tudja ezeket felhasználni. Miért nem mondják azt a gyerekeknek, hogy csukják be a szemüket? Egy teljesen világos szobában az, ha hiszünk a gyertya fényében, elég ahhoz, hogy a szoba többi részét elsötétítse.

Egyéb, e skálához tartozó párok: mély hang – magas hang, egy tragikus helyzet könnyed pillanata, a felismerés pillanata (a képregényekben általában egy világos buborékkal jelzik ezt!).

### **Hang/Csend**

Kiabálás és suttogás, beszélgetés és elhallgatás, ötletbörze és a csendes megfontolás, csend és a hulló cseppek zaja, egy kulcs a zárban, az óra ütése, a várakozás pillanatai és a megkönnyebbülés (amint szótlan nők férjeiket és fiaikat várják a bánya lejárataánál).

### **Mozgás/Mozdulatlanság**

Pihenés valamiféle erő kifejtés után, a szavakat követő tett, lassú mozgás – gyors mozgás, a „megírt” ereje az improvizáció erejével szemben, egy ember mozgása, míg a többiek mozdulatlanok (Florence Nightingale a Scutari Kórházban), egy ember mozdulatlansága a többiek mozgása közben (valaki, aki hátramaradt).

### **Sorsfordulat**

a) *a váratlan*: rágógumi-papírt találunk a Holdon, véletlenül megtaláljuk a hatalom Achilles-sarkát, megértjük, hogy a bennszülötteknek kevesebb szükségük van ránk, mint nekünk rájuk. (Az első ezek közül a meglepetés erejével hat, a többi viszont megkívánja a felismerés pillanatának előkészítését.)

b) *a beláthatatlan*: a drámatanár számára egyértelmű az általunk beláthatatlannak nevezett kritériumban rejlő sokrétű drámai lehetőség – egy ellenségben rejtőzhet barát, gyáva-e a zsarnok, vagy zsarnok lesz-e a gyáva? Ezek megértése olyan dimenziókról gondoskodik, melyek mélyíthetik és gazdagíthatják a dráma munkát.

### **Szimbolizáció**

Abból, ahogyan a tanár felhívja a figyelmet egy szimbólumra (legyen az egy gesztus, egy szó, vagy egy tárgy stb.), közös jelentés formálódik, de ugyanakkor a résztvevőknek van idejük és lehetőségük is arra, hogy ezt a szimbólumot *saját* jelentéssel ruházzák fel. Például a kör közepére helyezett üres edény a törzs éhezésére utal. Van azonban, akinek gyermekei szenvedését idézi fel, más valakinek pedig azt, hogy nem tehet semmit, nem tud enni adni, megint egy másikuknak pedig az istenek haragját...



A fókusz, a feszültség, az ellentét és a szimbolizáció alapvető fontosságú a közös, jelentőségteljes tapasztalat kialakításában, motiválásában, fenntartásában és kikristályosításában – ezek azok az eszközök, melyekkel a tanár megvalósíthatja céljait. Ezekkel egyenrangú fontosságú egy foglalkozás, vagy foglalkozás-sorozat megtervezésekor az a keret, melyet a „well-made play” szerkezete kínál. Ez a fajta színmű követi azon szabályokat, melyek célja, hogy felkeltsék, fenntartsák és kielégítsék a nézők érdeklődését. Biztos, hogy minden foglalkozást tervező tanár szeme előtt ott lebeg ez a meghatározás: a drámatanár szinte mindig drámaíró is egyben, hiszen a folyamatot, és nem a végeredményt tartja szem előtt.

## **A „well-made play” négy szerkezeti egysége**

A „well-made” terminust nem abban a XIX. századi jelentésében használjuk, amikor olyan darabokra vonatkozott, melyekben a problémák megoldódtak. A drámában a csinos befejezések gyakran sem nem igazak, sem nem helyénvalóak. Well-made alatt azt értjük, hogy „jól megcsinált”, „jól felépített”.

### **Bevezetés**

Az a része a műnek – általában az eleje – amely számot ad arról, mi történt a darab kezdetét megelőzően.

A tanítási drámában a bevezetés során a tanár és a játékosok megosztják addigi tudásukat egymással – vagy elmondják, vagy megmutatják ezeket –, megegyeznek a „játékszabályokban” (idő, hely, viselkedés), pontosítják a megértett dolgokat (a szavak jelentését illetve konnotációját), sor kerül a bevezető játékokra, lehetőség nyílik bizonyos készségek gyakorlására és/vagy a kontextusépítésre dramatikus játékon keresztül. Dorothy Heathcote szavaival élve, a bevezetés azért van, hogy a játékosok számára kiderüljön, „mi az ábra”. Az órának ebben a részében fogalmazza meg vagy szentesíti a dráma fókuszát a tanár. Ez a fókusz valamiféle cselekményben jut pontos kifejezésre, mely egyúttal az első lépés a cselekmény kibontakozása vagy a bonyodalom felé.

### **A cselekmény kibontakozása / Bonyodalom**

A műnek az a része, melyben a főhősök és a cselekményt kiváltó ok bemutatásra kerülnek: olyan helyzeteket

jelenít meg, amelyek feltárják azokat a dolgokat, melyek megértése fontos ahhoz, hogy átérezzük a konfliktus jelentőségét.

A tanítási dráma szerkezetének ezen részében a tanár tartalmat igyekszik teremteni (nem pedig cselekményt): több szempontból is megvizsgálják az adott problémát, előre és hátra tekintenek az időben, felhasználva ehhez minél több stratégiát és módszert, melyek a játzók gondolatait segítik kifejezésre juttatni. Előfordulhat, hogy mindenki számára szükségessé válik visszatérni a bevezetéshez valamiféle információért, vagy a dolgok tisztázása miatt. A tanár itt három dimenzióban dolgozik: szem előtt tartja tanítási céljait („játék a tanárért”), a játzók elvárásait („játék értük”), valamint azokat a gondolatokat, melyeket maga az adott téma rejt („a játék maga”).

### **Tetőpont / Válság**

A műnek az a része, melyben a cselekmény során fokozódó feszültség válsággá fokozódik.

A bonyodalom során a tanár védőháló nélkül dolgozik. Nem tervezhet előre a tetőpontot illetve a válságot illetően, mindössze annyit tehet, hogy megkeresi azt a pillanatot vagy helyzetet, mely jelentőségteljes valamint érzelmileg telített lehet mindenki számára, mely valós, és egyben összeegyeztethető a dráma kontextusával.

### **Végkifejlet**

A műnek az a része, melyben a cselekmény megoldással zárul.

A drámajátékban fontos, hogy a résztvevőknek lehetőségük legyen a megértést összekapcsolni azzal az érzéssel, amit az a bizonyos jelentőségteljes pillanat váltott ki. Meg kell teremteni, ahogy erre Dorothy Heathcote rámutat, az „anagnorisis” lehetőségét, a felismerés azon pillanatát, melyben az intellektus játszani kezd, és megnyílik az esztétikai tapasztalat számára. Az a mód, ahogyan a tanár az órának ezen részét kezeli, jelzi tanításának érzékenységét. Hogy az írást, a megbeszélést, az összefoglalást, a gondolatok megfogalmazását vagy a szótlán feldolgozást választja-e, az attól függ, hogy érzése szerint nevelési céljait hogyan lehet a legjobban beteljesíteni a drámajáték során tapasztalt, általa és a játzók által megélt élmény segítségével. A játzók számára és a tanár számára is a meglepedettség érzésével kell távoznunk, csakúgy, mint egy sikeres színházi élmény után.



(DPM 1997/1. sz.)

## **Bertolt Brecht & Dorothy Heathcote – új nézőpontok**

Alistair Muir<sup>26</sup>

*„Tulajdonképpen csak most látunk munkához,” fordul Andrea a közönséghez Brecht Galilei élete című drámája végén. Andrea, akit a színmű elején mint Galilei tanítványát ismertük meg, hírvivővé, vagy – Dorothy Heathcote kifejezésével élve – „gondoskodóvá” vált; biztosítja az új ismeretek továbbadását azzal, hogy a mit sem sejtő határőrök szeme láttára átviszi Galilei könyvét a határon. A tudás a dráma végére „új életet” nyer. Heathcote munkássága eredményeképpen minden esetben új tudás születik, még ha részleges vagy hipotézis-jellegű is. Ő maga is „egészen új kezdetekként” aposztrofálja saját tevékenysége eredményeit. Ezek az „új kiindulópontok” hívják fel figyelmünket a két dráma-művész megközelítésmódjának meglepetően hasonlóágaira.*

### **Brecht, kritikai megközelítésben**

Magát az embert gyakran félreértik, a „brechti” jelleg értelmezése körül pedig még nagyobb a zavar. Valóban; mi igazán brechti a brechti örökségben? Ha valaki Brecht stílusában ír verset vagy készít előadást, az még nem szükségszerűen brechti. Brecht technikái, formai megoldásai, szóhasználata és képei minden esetben az adott történelmi helyzetre vonatkoztak, és „idézésükkel” talán el is térünk alkalmazásuk eredeti céljaitól.

<sup>26</sup> Az alábbi írás eredeti változata (*Bertolt Brecht & Dorothy Heathcote – New Beginnings*) a szerző M. Ed. disszertációjának rövidített változata; előadásként elhangzott 1996 júniusában, a birminghemi International Centre for Studies in Drama in Education (University of Central England) által szervezett nemzetközi dráma-konferencián. Az eredeti szöveg csak néhány helyen tartalmaz pontos bibliográfiai adatokat, ezért az idézetek végéről el is hagytuk azokat. (A szerk.)

Brecht olyan kifejezésformákat keresett, melyek ki tudják fejezni kora legfontosabb társadalmi konfliktusait, melyek közül nem eggyel még ma is szembe kell néznünk. Nem akkor járunk el igazán Brecht szellemében, ha stílusát utánozzuk, hanem akkor, ha egy adott pillanatnak megpróbálunk művészi formát adni, azaz ha megfelelő és egyedi esztétikai kifejezésformákat keresünk egy helyzetre.

A fenti sorok, melyek a B. N. Weber és H. Heinen szerkesztette *Bertolt Brecht: Political Theory and Literary Practice* (1980) című kötetből származnak, megfelelő kiindulópontot nyújtanak a Brecht munkásságát értelmező kritikai írások elemzéséhez. A korábbi félreértelmezések, mint amilyen Martin Esslin 1959-es könyve is (és amelyben amellettt érvel, hogy Brecht színművei Brecht elmélete és politikai meggyőződése ellenére jók), mára már túlhaladottnak tekinthetők, bár azt nem állíthatjuk, hogy ezek az eszmék kikoptak volna a köztudatból.

Elértük végre azt a pontot, amikor Brecht marxizmusát munkássága központi jelentőségű fogalmaként, és nem mentegetődzésre okot adó elemeként fogadjuk el. Megértettük, hogy Brecht kritikai viszonyt szeretett volna teremteni a színész, a szöveg és a közönség között, és hogy a kritikai viszony nem tagadja a színház érzelmi megközelítésének lehetőségét sem. Éppen ellenkezőleg: a kritikai magatartásnak a szenvedélyen kell alapulnia, hisz csak így válhat embert formáló tényezővé.

## Dorothy Heathcote, kritikai megközelítésben

Dorothy Heathcote... saját tevékenységét nem kreatív drámaként, szerepjátékként, pszichodramaként vagy szociodramaként, hanem a drámai elemek tanítási céllal történő tudatos alkalmazásaként határozza meg.

B. J. Wagner könyve, melyből a fenti idézet is származik, az 1979-ben kiadott *Drama as a Learning Medium* a korszak azon törekvését tükrözi, hogy a drámatanítás továbbléphessen Peter Slade „gyermekdrámáján” és Brian Way munkásságán. B. J. Wagner könyve, ellentmondásos volta ellenére szinte egy egész generáció kézikönyvévé vált. Miközben „használati utasításokat” ad a módszert illetően, mitologikus figurává is teszi Dorothy Heathcote-ot, azt a hatást keltve, hogy amit ő tud, az megismételhetetlen. Ha ezen ellentmondások nem lettek volna ilyen erőteljesek, illetve ha az olvasók számára a hatás nem lett volna nyomasztó, akkor talán fel sem vetődik, hogy a könyvből teljes egészében hiányzik Heathcote munkásságának filozófiai szintű vizsgálata.

E hiányosság ad alapot David Hornbrook 1989-ben, *Education and Dramatic Art* című könyvében publikált éles hangú támadásainak, melyben kikel a „személyiség kultusza” ellen. Ez a kötet számos drámatanárt vitára ingerelt, ugyanakkor felhívta a figyelmet a drámatanítás filozófiai-esztétikai alapjainak nyilvánvaló kidolgozatlanságára. Hornbrook a következőt állítja:

Az a gondolat, hogy a művészet összeegyeztethető az érzelmi bevonódással, valamint a domináns ideológiák tartalom- és forma-konceptiójával, illetve a gyakorlati tudattal, megteremti számunkra a drámai művészet esztétikai alapjait.

Annak ellenére, hogy e megállapítások nem állnak szemben Dorothy Heathcote elgondolásaival, széles körben elfogadottnak látszik Hornbrook azon kritikája, miszerint „Heathcote” eltávolodott a színháztól mint művésztől. „az előadás mint végtermék kritikus interpretációja, újraértelmezése és újraformálása” – a Hornbrook által alkalmazott kifejezések ismerősen csengenek a színházat mint előadást vizsgálók számára, ezáltal pedig „biztonságosnak” is hatnak. Heathcote munkássága ezzel szemben „házilagos kivitelűnek” látszik, és az improvizatív munka jellegéből, az élmény egyedi voltából következően nehezen mérhető, azaz „bizonytalan.”

Szükség van tehát arra, hogy Dorothy Heathcote elgondolásait párhuzamba állítsuk egy másik, elfogadottnak tekinthető színházi ember munkásságával, és így rávilágíthassunk arra, hogyan aknázza ki a drámában rejlő erőket a tanulás szolgálatában.

## Brecht gondolatai és írásai: a tudás és a változás lehetősége

A „természetesnek” megdöbbenőnek is kell lennie. Csak így világíthatunk rá az ok és okozat törvényszerűségeire. Az emberek cselekvéseinek mindig egyféléknek, ezzel egyidejűleg azonban különbözőeknek kell lenniük.

Hatalmas távolságot jeleznek ezek a sorok a görög tragédiákat és Shakespeare műveinek többségét uraló végzettudattól, az isteni és mitikus szellemi erők befolyásának hangsúlyozásától. Brecht ugyanakkor azt is felismerte, hogy egy olyan „tudományos” korban, melyben az emberek „környezete évtizedről évtizedre, évről évre, napról napra egyre nagyobb mértékben megváltozik,” a színháznak olyan módon kell tükröznie a világot, hogy az emberek a felszín mögé is betekintést nyerjenek, és készek legyenek arra, hogy a világot saját igényeik szerint átformálják.

A „Verfremdungseffekt”, vagyis az ismerős ismeretlenné tétele Brecht azon művészi törekvése utal,



hogy a tudást társadalmi céllal ruházza fel, s az ne csak szórakoztasson, de a változás lehetőségét is magában hordozza. Ez az elem, valamint a „Gestus” – vagyis hogy a tudás a közönség számára szociálisan jelentőssé váló, a cselekvést és az attitűdöt egyaránt magában hordozó gesztusok formájában jelenjen meg – adják az epikus (később dialektikusnak is nevezett) színház lényegét.

A Lehrstück (tanító színmű) alkalmazásán keresztül Brecht új, innovatív formát adott a tudásnak és a változásnak, ennél fogva jogos, ha épp a színműveket helyezzük az életmű középpontjába – hiszen maga Brecht is így vélekedett:

„Brecht úr, nevezzen meg egy olyan színművet, mely Ön szerint a jövő formáját hordozza.” És mint a puska lövés, jött a válasz: „a *Mahagonny*.”

Valóban; egyik befejezetlen írásában úgy beszél a Lehrstückről, mint Legfőbb Pedagógiáról, mely

...előrevetíti azt a színházat, melynek alapelve a változás. A Lehrstück már (...) a színház új formáit hordozza, melyet nem szemlélődő nézők számára készült előadásként, hanem a színészek tanulását segítő eszközként kell értelmeznünk. Így például a *Mahagonny város tündöklése és bukása* 1930-as berlini bemutatóján a kórust a jelenlévő háromezer munkás játszotta. Ha a Lehrstück-öt komolyan akarnánk venni, akkor minden egyes elkötelezett színészegyüttesnek újra kellene írnia a darabot. Szó sincs arról, hogy ez a mű ellen szólna; a szemlélődő/színész tanulási folyamatának ez a lépés elengedhetetlen része lenne.

A tudás tehát nem bemagolandó dogma – meglepő is lenne ez a politikai stratégiát elemző színművektől – , hanem a „hogyan cselekedjünk (a való életben)” kérdésre adandó válasz megtalálását segítő eszközök eljáratásának folyamata. A Lehrstück-kel kapcsolatban én mint résztvevő hagyom, hogy a darab előadása során megszerzett tudásom átfőmáljon; éppúgy, ahogy én a szöveget a megszerzett tudásnak megfelelően alakítottam.

A tudás és a változás előidézése természetesen Brecht más munkáiban is megjelenik, ám színházilag hagyományosabb köntösben. A „Galilei élete” címszerepe cseppet sem „hősies” figura; éppen „hősietlensége”, a fizikai kínzástól való félelme miatt nem publikálja a világegyetemről szóló felfedezéseit. A „tudós nagy ember” figurája helyébe az ellentmondásokkal teli személyiség képe lép. Brecht kommentárja, azaz hogy

A bátor ember nem mindig bátor; néha meghunyászkodik. Gyávaság és merészség egyaránt lakozik benne, és nem mindig a merészség győzedelmeskedik.

jól példázza azt a törekvését, hogy egy figura összetett voltát realista módon ábrázolja. A Galileiben pedig mindez úgy jelentkezik, hogy az ember számtalan mozgatórugóját egyszerre szemlélhetjük kritikus és megértő szemmel. A színpadon zajló történéshez való viszonyunk tehát alapvetően befolyásolja, hogy mi, nézők, milyen tudást nyerünk a folyamat által. Amikor a darab végén Andrea átviszi Galilei könyvét a határon, a következő szavakkal búcsúzik: „Tulajdonképpen csak most látunk munkához.” Szemiotikai szempontból nagyon gazdag pillanattal állunk szemben, hiszen a közönség számára egyértelmű, hogy – az állítással ellentétben – az előadás itt véget ér. Az üzenet világos: a fikció itt végződik, a valóság azonban él tovább, a közönség pedig a tudás „örökösévé” vált; mit cselekszenek tehát?

Brecht színműveinek zárójelenete a legtöbb esetben a változás előidézését szolgálja. Az epizodikus szerkezet és a narrátor szerepeltetése olyan drámákat eredményez, melyeket a hagyományos értelemben sem tragédiaként, sem komédiaként nem értelmezhetünk; szinte befejezetlen szövegművekkel van dolgunk. Ez *A szecsuanai jólélek* epilógusát hallgatva teljesen egyértelművé válik:

(...) Más főhősünk legyen? Vagy más világ?  
Más istenek? Vagy jobb, ha nincsenek? (...)  
Önöknek kell a megoldást keresni. (...)  
Tisztelt közönség, kulcsot te találj (...)<sup>27</sup>

A közönség válik itt szerzővé; az ő dolguk lesz az új valóság megteremtése. Az epilógus hétköznapiánál emelkedettebb nyelvhasználata ugyanakkor ezt az egyszerű felhívást, a „hatalom átruházását” a változás előidézőinek szóló emlékezetes, reflexióra készítő, költői invokációnak is tekinthetjük.

## Heathcote gondolatai és írásai: a tudás és a változás lehetősége

(...) minden alkalommal, amikor belépek a felnőtt- vagy gyerekcsoportokhoz, arra törekszem, hogy a tanítás és a dráma művészetét a változás szolgálatába állítsam.

Dorothy Heathcote vall így saját munkája lényegéről. Gavin Bolton a Dorothy Heathcote összegyűjtött írásait tartalmazó kötet előszavában kiemeli továbbá, hogy Heathcote „a drámát visszahelyezte az azt megillető

<sup>27</sup> Nemes Nagy Ágnes fordítása.

helyre; a tudás megszerzésének szolgálatába.”

Heathcote egyértelműen kimondja, miféle tudás elérésére törekszik:

(...) újfajta tudás a magunk és mások társadalmáról (és önmagunkról), valamint a körülöttünk élőkhez fűződő viszonyaink új típusú megértése.

Mindezt másutt úgy fogalmazza, hogy „meglévő ismereteiket, megértési szintjüket feltárva új típusú megértést kell létrehozunk.” A *feltárás* szó használata jól illusztrálja az általa megcélzott folyamat transzformatív jellegét. Továbbmenve pedig azt állítja, hogy „a folyamat eredménye a mozgásban lévő társadalom: gondolkodás, tudás, élet.”

Dorothy Heathcote a „tudatos önfigyelés” (*self-spectator*) megteremtésén, azaz a résztvevők tudatos dráma munkáján és ezzel egyidejű átélt tapasztalatain keresztül kívánja elérni ezt a tudást és változást. A tudatos önfigyelésben a tudástartalmak és a változás lehetősége egybeesnek, hiszen a folyamat során nem csupán megtudunk valamit, de azt is megtudjuk, hogy saját cselekvésünk eredményeképpen jutottunk erre a felismerésre. Nem cselekvést előidéző tudásról, hanem a cselekvésen *belül* megjelenő tudásról van tehát szó. A tudás folyamata így válik a változás folyamatává is.

A *Drama as a Process for Change* (A dráma mint a változás folyamata) című írásban Heathcote a dráma munka öt lehetséges eredményét különbözteti meg:

1. Megkönnyebbülés
2. Következtetés
3. Új nézőpont
4. Új kiindulópont
5. Új felismerések

Mind az öt kategória a folyamat végeredményét jelzi. A második kivételével, mely erősen emlékeztet a hagyományos tragédia- vagy komédia-szerkezet végpontjára, a fentiek új típusú drámaformák felé nyitnak utat. A drámaszerkezetek tekintetében Dorothy Heathcote írásaiban a fő hangsúly azon van, hogy az emberek fel tudják ismerni „a dolgok állását,” azaz ne kelljen erőltetnünk éreznük magukat; a szerkezet egyáltalán nem sugall elkerülhetetlen vagy véglegesnek tekintendő megoldásokat, ilyen módon pedig a változás irányába hat.

Minthogy a tudás és a változást előidéző eszközök a Dorothy Heathcote foglalkozásain résztvevők mind-egyikére vonatkoznak, felmerül a kérdés, vajon mindez „az ő (Heathcote) szövegváltozata”-e. Ebben a tekintetben kulcsfontosságú, hogy Dorothy Heathcote minden esetben társszerzőként és játszótársként is részt vesz a „szöveget” létrehozó folyamatban, azaz nem előre kidolgozott szövegelemek végigvezetéséről van szó. Ugyanakkor igaz, hogy a folyamat egésze tekintetében Heathcote „összefogó elemként” vállal felelőséget, s így azt általánosságban mégis az ő szövegváltozataként értékelhetjük.

Fontos megjegyeznünk, hogy a fentiekben „szöveg” alatt a Heathcote és a résztvevők között zajló történet egészét értettük. E tekintetben pedig szóhasználatunk megegyezik a David Hornbrook által az *Education and Dramatic Art* című kötetben írottakkal (azaz nem csupán a tisztán fiktív helyzetekre érvényes):

...itt az aktív diskurzus vagy megjelenítés minden olvasható vagy megtekinthető formájára vonatkozik.

A tudás és a változás eszközeinek Dorothy Heathcote munkáiban való megjelenését példázandó, az alábbiakban a *Teaching Political Awareness* (A politikai tudatosság tanítása) címet viselő videofilm egyes részleteit kívánjuk tárgyalni.

A foglalkozás első részében a tanulók egy rövid színházi jelenetsort látnak, mely azt beszéli el nekik, hogyan változott meg a Minamata-öböl halászáinak élete az alumíniumgyár odatelepítésekor. A jeleneteket játszó színészek<sup>28</sup> egyszerű, de nem túlzottan leegyszerűsítő mozdulatokkal illusztrálják a Heathcote narrációjában elhangzó eseményeket. A Chisso gyár tevékenységének hatását egy reggeliző családról szóló jelenettel ábrázolják: a család tagjai rosszul lesznek a fertőzött ételtől. A már meglévő ismeretek tehát egyértelművé válnak a dramatikus tevékenység eredményeképpen, hiszen a látottak a környezetszennyezést konkrét formában jelenítik meg. Ami azonban ennél is fontosabb: az ismereteket nem csupán befogadniuk kell a tanulóknak; alkalmazniuk is kell azokat. Az egyik tanuló felteszi a kérdést: „Ki engedte meg, hogy a szemetet a tengerbe dobjátok?” A válasz: „Ez a partszakasz a gyár tulajdona; azt teszünk vele, amit csak akarunk.” Ez a mondat érzelmi és értelmi oldalról is bevonja a tanulókat a témába, és aktív, kritikai viszonyt teremt azzal kapcsolatban. Már ezen a ponton, a kihívást jelentő és kritikai jellegű kérdés elhangzásakor fellép a tanulóknak bizonyos elégedetlenség a világ jelenlegi állapotát illetően. Az tehát, hogy a közönség kérdéseket tehet fel, meghatározó jelentőségre tesz szert: ennek hiányában valószínűleg annak ellenére elfogadnák a

<sup>28</sup> A „színészek” ez esetben 16-18 éves, drámatagozatos középiskolások voltak; ők segítették a 10-11 éves tanulókból álló csoport munkáját.

gyár látszólagos hatalmi helyzetét, hogy dramaturgiai okokból ismerik tevékenységük negatív következményeit is. Az események elkerülhetetlen voltának elfogadása ugyanakkor azt az üzenetet közvetítené, hogy „ehhez nekem semmi közöm,” illetve megerősítené az „ez ellen én nem tehetek semmit” érzetét. A megértés megváltoztatása tehát maga a kérdésre való felszólítás és az e felhívásban rejlő üzenet; a felkínált tudással kezdenünk kell valamit. A közönség ebben az esetben nem adja át magát a színház keltette illúzióknak; azt élvezheti, hogy aktív részese lehet a párbeszédnek. A dialógus (vagy nevezzük, David Hornbrook nyomán, „aktív diskurzusnak”?) a látottak alapján, illetve a látottak értelmezése következtében jön létre. Van a játékban egy epizód, melyben a betegen fekvő halászok feleségei ellátogatnak a Chisso igazgatójához. Amint a résztvevők készen állnak a jelenetre, Heathcote leül velük szemben egy székre, az irodájában újságot olvasó igazgató szerepében. Az egyik kislány belöki a képzeletbeli irodaajtót, ezzel pedig megszületik a drámai szituáció. A tanulók, akik e pillanatban a lehető legjobb megoldási módon töprengenek, egyidejűleg vannak a drámán kívül és azon belül is; tudják, hogy milyen érzés ott állni, ugyanakkor tudják azt is, hogy a helyzet általuk jött létre. A „miért nem jelentkeztek be előre a titkárnőmnél” kérdésre azonnal és élesen csattan a válasz: „Túl sürgős az ügy!” Ez a pillanat már nem pusztán a változás igényét jelzi: a tanulók itt magára a helyzet megváltoztatására tesznek kísérletet. Az „itt és most”, a drámai imperatívusz egyértelmű megjelenésével állunk itt szemben.

## Brecht és Heathcote – a tudás és a megértés megváltozása (hasonlóságok és különbségek)

Heathcote tudás-koncepciója holisztikus; írásaiban együtt van jelen az egyén és „azok, ott,” az egyedi és az általános (univerzális), a tudomány és a művészet. Brecht tudás-koncepciója materialista és dinamikus; az osztályharcról és arról a színházról beszél, amely nem csupán megjeleníteni (interpretálni) kívánja a világot, de meg is akarja változtatni azt. Számomra mindkét megközelítésmód dinamikusnak tűnik: a tudást mindketten folyamatként, nem végeredményként értelmezik. Pontosabban szólva a végeredmény (a tudás) folyamatosan jelen van a folyamatban, mely soha nem ér véget. Mindkét tudás-koncepció radikális, ugyanakkor abban is megegyeznek, hogy az egyes tapasztalati területeket nem választják el élesen egymástól. Mindketten azt hangsúlyozzák, hogy a tudás a világ mint egész megértését feltételezi.

A különbség abban áll, hogy a Brecht marxista olvasatában hangsúllyal jelentkező elem – a társadalmi osztályok helyzetének vizsgálata mint az egyik tudásforma – Heathcote írásaiban nem szerepel. Ez magyarázza, hogy Brechtnél miért fedi egymást a nagybetűs Politika és a tudás, illetve hogy Heathcote számára a tudásnak (mely időnként politikai tartalommal is telítődhet) miért nincs ideológiai jellege.

Brecht azon törekvése, hogy az „emberek közti lényeges tranzakciókat” megszabadítsa a láthatatlan metafizikai erők befolyásának látszatától, összecseng Heathcote célmeghatározásával, „önmagunk és viszonyaink új típusú, társadalmi szempontú felismerésével.” A művészi folyamat eredményeképpen létrehozni kívánt tudás orientációja is nagyon hasonló a két szerző esetében: a tudás a felszín alatt meghúzódó elemekre vonatkozik; a tudás a „hogyanra” és „miértre”, illetve a „mire vezet ez” kérdésre keres választ. Mindkettejük munkásságában átfogó és meghatározó központi vezérlő elvként jelentkezik, hogy a megismerés érdekében minden esetben a dolgok velejéig kell hatolni.

Heathcote elgondolása szerint a tanár nem birtokolja és a tanulók felé közvetíti a tudást; Brecht megközelítésében a drámaíró nem kész művet ad át valamely passzív közönségnek. A tudást mindketten aktív közegben teszik hozzáférhetővé, a folyamat célja pedig új tudástartalmak létrehozása, illetve azok aktív diskurzuson keresztül megvalósuló átalakítása.

BRECHT	HEATHCOTE
Verfremdungseffekt (az ismerős ismeretlenné tétele)	A <i>Material for Significance</i> című írásban említi az „ostranenie” (ismeretlenné tétel) kifejezést.
Kritikai viszony a színész, szöveg és közönség között.	„Tudatos önfigyelés” (self-spectator).
Gestus	A tanár szerepelése arra is szolgál, hogy szociálisan jelentős helyzeteket teremtsen. Az öt jelentésszint. <sup>29</sup>
A közönség helyzete: nem szabad „beakasztani agyukat kabátjukkal együtt a ruhatárba”.	A résztvevők valamely keret, cselekvésre készítő nézőpont alkalmazásával lépnek a drámába.
Az epikus/dialektikus színház epizodikus szerkezete: a történések helyett azok „hogyanja” kerül a középpontba.	A cselekményváz helyett a jelentésteremtés válik hangsúlyossá: „a történeteket epizódokra kell bontanunk, és minden egyes epizódnak a tanár által meghatározott tanulási tartalom irányába kell mutatnia”.
Lehrstück	Improvizált „szöveg”.

<sup>29</sup> Ld. Dorothy Heathcote - Gavin Bolton: A „szakértői játék” alaptörvényei, DPM 12. szám (A szerk.)

Brecht és Heathcote gondolataiban és írásaiban egyaránt meghatározó jelentőségű az az optimista álláspont, hogy az embert tudástartalmakat felhalmozó és azok szerint tevékenykedő lénynek tekintik.

A fenti összehasonlítás a két művészlől rendelkezésünkre álló jelenlegi ismereteket vette alapul. E megközelítésmód jelentősen eltér Oliver Fiala Dorothy Heathcote-tal végzett közös programjukról szóló beszámolójának és elemzésének nézőpontjától (*Drama as Context*; kiadva az anyanyelvi tanárok szövetsége által, 1980-ban). Az idézett projektben a drámát tudatosan, a drámatanár és a drámaíró munkájának összevetése érdekében úgy szerkesztették, hogy az párhuzamba állítható legyen a *Kaukázusi krétakör* egyes jeleneteivel. Annak ellenére, hogy e tanulmány is felhívja a figyelmet „Dorothy Heathcote megközelítésmódja és Brecht színházi munkája közti jellegzetes hasonlóságokra,” *Education and Dramatic Art* (1989) című könyvében David Hornbrook e kapcsolat cáfolatára törekszik. Én magam ehhez a vitához annyit tennék hozzá, hogy amennyiben, mint láttuk, e feltűnő hasonlóságok kimutathatók a két megközelítés között, akkor Dorothy Heathcote munkássága nem csupán egy oktatási szempontból is jelentős radikális színházat hozott létre, hanem – Hornbrook kifejezését alkalmazva – *dramatikus művészetet* teremtett. Talán épp ez a pont lehet egy „aktív diskurzus” elindítója, mely „egészen új nézőpontokat” adhat számunkra?

Fordította: Szauder Erik



(DPM 1996/2. sz.)

## Dráma a margón

AVAGY: LEHET, HOGY AZ ÉLET UTÁNOZZA A SZÍNHÁZAT...?

Janek Szatkowski<sup>30</sup>

*Ebben az írásban, mely első ízben a Portugáliában, 1992-ben rendezett nemzetközi színházi és drámakonferencián hangzott el, Szatkowski a tanítási dráma posztmodern felfogása mellett érvel. Véleménye szerint a shakespeare-i metafora – „színház az egész világ” – szó szerint fedi a fiatalok jelenlegi világlátását.*

### Pozitív fordulat

Úgy gondoltam, hogy *in medias res* kezdem, és az éppen folyó brit vitához szólok hozzá. Tudom, hogy ez eléggé Európa-központúnak és „angolszásznak” hangzik, de minthogy az északi országokban folyó vitát az itt ülők többsége nem ismeri, úgy gondoltam, felvillantom a brit vita egyes pontjait. Ezekről ugyanis azt gondolom, hogy többek számára ismerősek, ugyanakkor az északon zajló vitához is inspirációkkal szolgálhatnak.

A közelmúltban fel kellett tennünk magunknak a következő kérdéseket: miért terjedtek el a Dorothy Heathcote és Gavin Bolton által kidolgozott tanári szerepbelépési technikák ilyen szédítő sebességgel? Lehetséges, hogy ennek az az oka, hogy így a rövid foglalkozások ideje alatt viszonylag nagy tanulócsoportokat lehet hatékonyan irányítani; ilyen értelemben tehát a dráma iskolai marginalizálódásának eredménye lenne? Vagy olyan módszerekkel állunk itt szemben, melyek a színházi formát és az oktatási célokat eddig nem ismert, kreatív módon kapcsolják össze? Az első kérdés neveléstudományi és szociológiai vizsgálódást tesz szükségessé, a második viszont mindenekelőtt művészi és esztétikai válaszokat igényel. Hiszem, hogy mindkét kérdésre szükségünk van. A drámát nem érthetjük meg, ha folyamatként vagy produktumként vizsgáljuk, sem akkor ha színházként vagy drámaként értelmezzük. Nem szabad továbbá választanunk a dráma mint tantárgy és mint módszer, illetve a dráma mint művészet és mint oktatás között sem. Ezek az ellentétpárok rendre felbukkannak a drámát érintő vitákban, és ez arra utal, hogy a dráma a múltban (és feltehetőleg a jövőben is) az iskolai tevékenységformák és a művészetek marginális eleme volt és maradt. Nem kéne harcba szállnunk egymás ellen a „vagy-vagy”-ok érdekében; energiáinkat arra kellene fordítanunk, hogy megpróbáljuk egyre jobban megérteni azokat a mechanizmusokat, melyek teljesen új feltételrendszereket teremtenek a dráma művelői számára.

A marginalizálódás egyik oka a fejlett nyugati társadalmak életére jelenleg leginkább befolyással lévő valóság-elem. Ennek a valóságnak mára már csak egyetlen meghatározó mozgatója maradt: a növekedés. Ez a valóság-elem működése következtében további valóság-elemeket hozott létre. Egyiküket többnyire a

<sup>30</sup> A szerző az aarhusi egyetem (Dánia) Drámatudományi Intézetének vezető oktatója. Jelen írása az egyik brit drámatanár-egyesület, az NATD lapjában (*Drama Broadsheet*, 1993., Vol. 10, No. 3.) jelent meg először, és igen nagy visszhangot keltett. David Davis és Bill Roper válaszcikke erre az írásra felel.

művészet szóval szoktuk tisztelni. A művészetnek tehát jellemző összetevője, hogy egy tőle idegen logika uralja. Ez az „idegenség” határozza meg társadalmunkban a művészetet. De ha a művészet elszakad a társadalmat irányító racionalitástól, akkor hogyan tud hatással lenni a társadalomra? Az alapvető esztétikai kérdés megválaszolatlanul maradt. A tanítási dráma talán közelebb segít minket a megoldáshoz.

Az, hogy egy elmélet segítségével megkülönböztessük a különféle művészeti fogalmakat, hozzákapcsoljuk őket a jelenlegi filozófiai áramlatokhoz, majd mindezek alapján egységes dráma-módszertant hozunk létre, valóban igen nagy feladat. A jelenlegi brit vitában erre egyetlen kísérletet találunk.

### **Hornbrook és a „nyelvi fordulat”**

David Hornbrook<sup>31</sup> igen érdekes képet fest a brit drámatanításról. Állítása szerint két szekértáborra kell megkülönböztetnünk. Az első a romantikusaké, akik hisznek abban, hogy az egyénben rejlő sajátos adottságoknak az önkifejezésére kell a hangsúlyt fektetni. Velük szemben a dogmatikus és idealista drámatanárok állnak, akik úgy vélik, teljesen felesleges idézőjelbe tenni az „objektív” szót, mivel az objektív valóság igenis létező, sőt művészi eszközökkel fel is mutatható.

Szembenállásuk természetesen a szubjektivista és objektivista filozófiai szemlélet hagyományos ellentétének eredménye. Hornbrook túl akar lépni ezen a szembenálláson, és ennek érdekében azt állítja, hogy mindannyian dramatizált társadalomban élünk. A társadalmon belül, mondja, mindannyian szerepet játszó egyénekként határozzuk meg magunkat. Ugyanakkor morális lények is vagyunk, akik a játékszabályok ismeretében tudatosítjuk magunkban, hogy cselekedeteink elválaszthatatlanok a „társadalmi diskurzustól”. Egyet kell értenem Hornbrookkal abban, hogy újra kell gondolnunk a világra mint színházra vonatkozó metafora jelentéstartalmait – de engedjék meg nekem, hogy egy kicsit máshonnan közelítsek a témához.

Valaha régen az emberek egyetértettek a metafizikai világmagyarázatokban. A világ hierarchikus rendje egyértelmű volt: fent az istenek, alattuk a halandó emberek. Lassanként kialakult azonban az az elképzelés, hogy az emberi agy képes az igazság feltárására és kimondására. (Ez ügyben Platon, Descartes és Kant a főkolomposok...) Nevezhetjük ezt szubjektív fordulatnak. Ettől kezdve a világrend horizontálissá lett: az egyén, önkifejezés útján maga határozhatta meg a dolgok jelentését, a konfliktusok pedig az emberek közti összeütközésekből adódtak. Ezután Hegel azt mondta, hogy az ember csak arra az igazságra találhat rá, amely már eleve benne rejtett az objektumban. A felmutatáson keresztül lassan közelebb juthatunk az objektív igazsághoz. Ez volt az objektív fordulat.

Az objektum és szubjektum közti ellentét évszázadokra lekötötte a filozófusok figyelmét. Hogyan kezdődött? Honnan származik a tudat? Mikor keletkezett a szubjektum? A szubjektum és objektum kettőssége között vergődő tudat képe egy sor teóriára adott módot. E kettősség meghaladására tett kísérlet volt a „nyelv” behelyettesítése a „tudat” helyére, mondván, hogy ez közvetít az „én” és a világ között. Ezt nevezhetjük „nyelvi fordulatnak” is, és amennyire én meg tudom ítélni, Hornbrook ezt ajánlja filozófiai alapvetésnek. Az amerikai morálfilozófusra, Richard Rorty-ra hivatkozva<sup>32</sup> szeretném kifejteni, hogy a nyelvi fordulat nem oldja meg a problémát. Ettől még mindig a szubjektum és objektum ellentétpárját alkalmazzuk, és nem tudunk túllépni a szkepticizmuson, idealizmuson és realizmuson.

A romanticizmus és moralizmus, illetve idealizmus és realizmus közti libikókázás tehát mindaddig tovább fog folytatódni, amíg még valaki elhiszi, hogy van értelme annak a kérdésnek, hogy egy adott nyelv „megfelelő-e” az adott feladatra. Ez a feladat lehet az emberi faj sajátos természetének megfelelő módon való kifejtése, vagy a nem emberi valóság reprezentációja.

Hornbrook és a modern filozófiai iskolák „flörtje” mögött bizonyos morál-idealista álláspont rejlik, amely kétségtelenül szemben áll a romantikus idealizmussal, de ettől még nem ad attól lényegesen eltérő választ a szubjektum és objektum viszonyára. Törekvései tehát szükségszerűen bukásra vannak ítélve. Hogy csak egy dologra térjek itt ki: amikor Hornbrook a drámatanítás politikai tartalmaival foglalkozik, realista keretek között gondolkodó idealistának mutatja magát; amikor azonban a művészetnek a nevelésben játszott szerepéről beszél, mélyen romantikus idealistává válik.

Tudom, hogy mindez nagyon elvont, de hát a filozófia mindig az. Hiszek azonban abban, hogy nem kerülhetjük meg ezeket a kérdéseket. Hornbrook rámutat olyan lényeges változásokra, melyeket nem lehet figyelmen kívül hagynunk, ha ebben a gyorsan változó világban a dráma szerepét akarjuk elemezni. Hiszem továbbá, hogy Hornbrook jó irányba mutat, amikor „dramatizált társadalomról”, annak a nevelésben játszott fontos szerepéről beszél.

### **A dramaturgiai fordulat**

Hogy a Hornbrook által is tárgyalt filozófiai problémákat más megvilágításba helyezzem, én itt egy újabb

<sup>31</sup> David Hornbrook: *Education and Dramatic Art*, Blackwell, 1989, illetve *Education in Drama - Casting the Dramatic Curriculum*, Falmer Press, 1991.

<sup>32</sup> Richard Rorty: *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge University Press, 1989.

„fordulatot” elemeznék. Azt állítom, hogy jelenleg egy dramaturgiai fordulat kellős közepében vagyunk. *Meg kell békélnünk a gondolattal, hogy az „én” töredékessé vált. El kell szakadnunk attól az elképzeléstől, hogy az evolúció az emberi tudat mint szilárd középpont körül forog.* Ennek a decentrált „én”-nek a kifejezésére minden további nélkül használhatjuk a világ mint színpad metaforáját, ahol a férfiak és nők csak szerepet játszanak. Shakespeare szavaival:<sup>33</sup>

AZ IDŐSEBB HERCEG:

Lásd, kívülünk is van boldogtalan:  
A nagy és egyetemes színpadon  
Búsabb darab is fut, mint amilyenben  
Mi játszunk.

Ezt Jacques nagyon shakespeare-i módon, egy „szórakoztassuk a közönséget” típusú monológgal folytatja: a férfielelet mulatságos képeit sorolja. Érdekes azonban felfigyelnünk a Herceg szavaira, aki azon elmélkedik, hogy az élet időnként túllépi a fantázia kereteit. Maga a gondolat persze nem eredeti, de Shakespeare rájátszik arra, hogy a Herceg kikacsinthat a közönségre az utolsó sorral. Shakespeare hagyja, hogy a színész felhívja a nézők figyelmét a játékot körülfogó keretre, ezáltal pedig ráirányítja figyelmünket arra a tényre, hogy az élet is csak egy nagy és univerzális színház, és mint ilyen, szintén csak illúzió. Ez a kettős játék adja a metafora lényegét, és ezt a Herceg szavai jobban közvetítik, mint az ezt követő monológ.

A nyelvi fordulattal szemben a dramaturgiai fordulat nem kívánja a nyelvet előtérbe helyezni és abszolútnak feltüntetni. A fordulat lényege abban áll, hogy tudomásul veszi aényt: a nyelv is csak metafora.

A metafora olyan nyelvi kifejezés, melynek nincs meghatározott jelentése. Ha lenne neki, akkor nem lenne képes a „még-nem-kifejezhető” élmények közvetítésére. A metaforát nem szabad „szűkíteni” azzal, hogy lefordítjuk, ugyanis nem az a kérdés, hogy a valóságot hordozza-e magában, vagy valamely rejtett és szubjektív képzelettartalom kifejezésére szolgál. A metafora egy folyamat részeként jön létre, és mint ilyen, vak és önmagában tartalmatlan. Nem jutunk általa közelebb az igazsághoz, de boldogabbak vagyunk, mert a világ új, kísérleti megfogalmazását adtuk.

Nézzük tehát, mit is jelent ez az ősi metafora, azaz hogy a világ: színpad.

### **Színház az egész világ**

Ebben semmi új nincs. Már a szociológiai szerepelméletek is erről szólnak, és *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*<sup>34</sup> című könyv népszerűsége arra utal, hogy ez a gondolat sokakra még ma is nagy hatással van. A szociológiai megközelítéssel csak az a baj, hogy leszűkíti a metaforát. A szóhasználat a színházból származik, de a színház fontosságát ennél tovább senki nem ismeri el a dologban. Én egy másik megközelítést ajánlanék: egy pillanatra töprengjünk el azon, vajon nem az élet utánozza a színházat? A kettévált szubjektum leírására mindig is színházi fogalmakat használtak: az arc és a maszk; a személy/színész és a szerep; a valóság és a „mintha.” Amikor szerepet játszom, én én vagyok, és mégsem én (vagy Schechner<sup>35</sup> szavaival: „nem én” és „nem nem én”) vagyok. A bennem rejlő kettősség próbál együttesen megjelenni, és eközben folyamatosan felhívja a figyelmemet arra, hogy az élet alaptörvényei szerint az egység soha nem jöhet létre. Csak tudatom egy nagyon korlátozott részére lehetek befolyással, és rengeteg információ áramlik felém: a legújabb kutatások szerint az emberi szem másodpercenként tíz millió bit információt fogad be, a tudatos információfeldolgozás azonban nem haladja meg a 15-40 bit/másodpercet. A mindenható tudatra vonatkozó nyugati elképzelés tehát csak illúzió.

Platon tudta ezt: ki is tiltotta Államából a színházakat. Az egyház tudta ezt: ki is átkozta a színészeket. Tudjuk mi is, és megpróbáljuk az iskolában, alternatív stratégiaként kamatoztatni tudásunkat. Azzal próbálkozunk, hogy az emberi tudatra vonatkozó primitív „isten”-képet átforgalmazzuk, illetve a művészetek autonómiája helyett azok intézményesítéséért harcolunk.

### **Globális jelenségek**

Ha a Földet nevezzük „világnak”, akkor azt mondhatjuk, hogy csak a közelmúltban kezdünk el valóban a színpadra figyelni! Az űrkutatás eredményeképpen képet kaptunk egy csodálatos azúrkék világról, mely lágyan fodrozódó fehér felhőkbe burkolódik. Ha a bolygó részeként értelmezzük saját magunkat, akkor a totalitást éppúgy átélhetjük, mint az elmondhatatlan kicsinység nyomasztó érzését. Felfoghatjuk, persze megint csak tudatunk segítségével, mennyire függünk fényforrásunktól, a Naptól, amely nélkül itt mindennek vége lenne.

A Napból érkező energia, és a mi ettől való függésünk elképesztő ökológiai összefüggésrendszert teremtett, s ez mostanában fenyegetően borulni látszik. Es ez az előttünk álló kihívások közül talán az egyik leg-

<sup>33</sup> Shakespeare: *Ahogy tetszik*, II. fv. 7. szín (ford.: Szabó Lőrinc)

<sup>34</sup> Erving Goffman: *A hétköznapi élet szociálpszichológiája* (Gondolat, Bp., 1984; ford.: Habermann M. Gusztáv)

<sup>35</sup> Richard Schechner néhány tanulmánya magyarul *A performance* című kötetben jelent meg (Múzsák, 1984; ford.: Regős János)

nagyobb. Az élet kombinációk és permutációk végtelenjéből jött létre. Az élet pedig létrehozta az emberi tudatot, ami tehát alapvetően nem más, mint evolúciós termék. Ez az apró változás azonban hatalmas erőt rejt magában. Az emberek ugyanis ezen a földi színpadon, Frankenstein és a humanisták minden hübriszével, elkezdtek alakítani önnön drámájukat. Akárcsak Pirandello figurái, mi is teremtettünk egy színjátékot magunknak – melyet valóságnak nevezünk el!

Az evolúció nagy színjátékán belül tehát megalkottunk egy saját színjátékot, mely oda vezetett, hogy – egységesebben, mint a történelem folyamán eddig bármikor – bolygónk a liberális kapitalizmus jégheideg ölelésében él. Saját színjátékunkon belül az emberek egy olyan rendszert alkottak, mely egy elszabadult géphez hasonlóan életünk egyre nagyobb hányadát hajtja kegyetlen befolyása alá. Könnyörtelen játékának belső logikája van, melynek eredményeképpen a világ népességének négyötöde szegénységben él és a bolygó javainak csak töredékéhez jut hozzá – s a fennmaradó egyötödnyi kisebbség ezeket a forrásokat is mind jobban elzárja a többség elől. Ugyanez a belső logika eredményezi azt is, hogy az előnyöket élvező országokban is egyenlőtlen a javak elosztása. A különbség csupán annyi, hogy ezekben az országokban van egy elégedett réteg, és ezen emberek többsége egyetért abban, hogy a legfőbb politikai cél saját befolyásuk növelése. Ez az elégedett közeg az, melyről legutóbbi könyvében John Kenneth Galbraith<sup>36</sup> olyan elítélően ír. Az ideológiák nem haltak meg. A liberalizmus él és virul: képviselői szerint a szociális kiadásokat vissza kell fogni, a piacot hagyni kell a maga törvényei szerint működni, a szegények, idősek és drogfogyasztók pedig azért szorulnak a társadalom peremére, mert nem képesek hatékonyan működni.

Amikor idén nyáron Richard Rorty ellátogatott Dániába, rámutatott, hogy véleménye szerint mi egy földi Paradicsomban élünk. Nagyon meglepődött, amikor azt kérdeztük tőle: „Vajon tényleg csak erről szólna az egész élet?” Azt hiszem, az, hogy egy észak-európai „földi Paradicsomban” élünk, arra kötelez minket, hogy eredményeinket és megoldott problémáink gyökerét egyre jobban megértsük. Szó sincs róla, hogy minden problémát megoldottunk volna, de talán valahol félúton állunk a meztelen kapitalizmus és a tisztességesen szocialista álmok között. Rorty az igazság nietzsche-i természetében, a metaforák szabadon mozgatható rendszerében hisz. Megjegyzése pedig életünk új és jobb metaforái iránti igényként is értelmezhető.

Azt hiszem, a jóléti államokban élő gyerekeket fel kell készítenünk az eljövendő néhány évtizedben bekövetkező drámai gazdasági visszaesésre. És talán fel tudjuk használni a „világ mint színpad” metaforát egy új típusú szolidaritás szükséges voltának hangsúlyozására is.

## Lokális jelenségek

A dramaturgiai fordulat számos szerzőre hivatkozhat: Milan Kundera például „imagoológiáról” beszél<sup>37</sup>, utalva arra, hogy mindennapjainkban egyre nagyobb mértékben látsunk az események „külső” megjelenési formájától, „stílusától” függeni (és arra reagálni). Annak a valaminek dramaturgiailag szerkesztett, háromdimenziós alkalmazásáról van itt szó, amit általában „valóságnak” szoktunk nevezni.

## A média világa

Az észak-európai országokban a média jelenleg elképesztő sebességgel igyekszik felzárkózni Európa többi országához és Észak-Amerikához. Öt évvel ezelőtt az átlagos dán tévé néző csak egyetlen dán közszolgálati csatornát nézhetett, mára a csatornák és kábeltelvíziós állomások száma óriási mértékben megugrott, és ez a kép-dömping valószínűleg a drámáról alkotott képünket is hamarosan át fogja formálni. Ezt a helyzetet én kihívásként értelmezem: vissza kell hódítanunk a drámai képzelet szárnyalásának lehetőségét és energiáját a médiától. Az intézetben, ahol dolgozom, olyan modelleket próbálunk kialakítani, melyek figyelembe veszik azt a tényt, hogy a tanulóknak hiába beszélünk a kísérleti színházról és a szimultán dramaturgiáról. De ha megfigyeljük a legújabb videoklipek dramaturgiáját, rátalálhatunk azokra az eszközökre, melyekkel ma is lehet drámaórát tartani. Olyan modelleket keresünk tehát, melyek megkísérlik „lefordítani” a filmnyelvet a színházi nyelvre. Mondjuk így: a filmdramaturgia „színházásításán” dolgozunk.

Valószínűleg mindannyiunknak, akik most itt vagyunk (és már mindannyian múzeumi példányoknak számítunk!), fel kell ismernünk, hogy a drámai történet sokkal több, mint amit a hagyományos szocialista realista eszköztárral fel tudunk mutatni.

A média-világban már régen felismerték a narratív drámai történet és a dramaturgia szerepét. A legtöbb, magára valamit is adó televíziós állomás rendszeresen tart dramaturgiai tanfolyamokat alkalmazottainak. Emögött az az elképzelés húzódik, hogy minden, ami a tévében történik, az időjárásjelentéstől a tévéjátékig része az átfogó narratív szerkezetnek. Csak akkor tudsz jó műsort csinálni, ha tudod, hogyan kell egy történetet jól elmondani. Ezek a dramaturgiai modellek persze többnyire bevallottan ősrégiek: jórészt a hollywoodi filmek alapszerkezetére épülnek, néha egy kis strukturalista „beütéssel”.

<sup>36</sup> John Kenneth Galbraith: *The Culture of Contentment*, Sinclair-Stevenson, 1992.

<sup>37</sup> Ld. Milan Kundera: *Halhatatlanság* című könyvének azonos című fejezetét. (Európa, 1995; ford.: Körtvélyessy Klára) \_ A szerk.

## A tudat töredékessé válása és a modernizmus alkonya

Hadd vigyem a fenti gondolatot egy kicsit tovább. Manapság a legtöbb fiatal úgy érzi, hogy a társadalmi valóság amolyan színjáték-féle. *Ma már a „színház az egész világ” jóval több egyszerű metaforánál: e szavak pontosan fedik a fiatalok jelenkori valóság-képét. Azt hiszem, erre a társadalmi változásra feltétlenül reagálnunk kell.*

Az emberek korábban elképzelhetetlen mértékben teszik fel maguknak a kérdést: „mi értelme van az életnek?” A modernitás folyamatában élünk, mely szédítő sebességgel bontja le a korábban érvényesnek tartott normákat, hagyományokat és erkölcsöket. Ez ellen a folyamat ellen nemigen harcolhatunk. Egyre inkább szükség van tehát arra, hogy a régié helyébe új normákat és hagyományokat teremtsünk, illetve a világ új típusú megfogalmazásait, metaforáit adjuk.

Hadd hozzak fel minderre néhány példát saját hazámból. Szeretném elmondani, hogy szerintem miről szólt 1968. Dániában semmiképpen nem beszélhetünk diáklázadásokról... Nos, jó, volt egy kicsi, de az egy elszigetelt dolog maradt, és mértékét tekintve összehasonlíthatatlan azzal, amit most fogok mutatni. Dánia lakossága körülbelül ötmillió. Ha a '68-at követő időszakban megjelenő „szokásainkat” vizsgáljuk, igen érdekes dolgokra lehetünk figyelmesek.

Az ebben az időszokban felnövő gyerekek egy új típusú szocializációval kénytelenek megbirkózni. Annak köszönhetően, hogy a 0-6 év közötti gyerekek több, mint nyolcvan százaléka napközibe jár, a skandináv szakemberek szerint új pszichológiai és viselkedési minták alakulnak ki bennük: képessé válnak arra, hogy egyszerre két életet éljenek. Egyet otthon, és egyet a napköziben. Kitűnően „olvassák” az ismeretlen helyzeteket, az abban működő elvárások rendszerét, a normateremtők személyét. Azt mondhatnánk, „radar-pszichét” teremtenek magukban.

A társadalmi elvárásoknak való megfelelés érdekében továbbá nagyon képlékeny lelki világgal rendelkeznek, mely lehetővé teszi a kaméleonhoz hasonló színváltásokat. A radar-psziché és a kaméleon-lélek együttese új személyiség-szerkezeteket hoz létre. A modernista „ki vagyok én?” kérdés helyébe a posztmodern „kivé válhatok ma?” kérdés lép. A személyiség mozaikszerűségével állunk tehát szemben.

Az egyénnek már nincs lehetősége arra, hogy a hagyományba meneküljön. A nemi vagy társadalmi hovatartozás már nem ad kielégítő válaszokat a lét kérdéseire. Az emberiség persze mindig is feltette ezeket a kérdéseket, a jelen helyzetben tehát csak az az újdonság, hogy mára már elfogadtuk a korábbi válaszok kiüresedését, értelmezhetetlenségét, alkalmatlanságát.

A játékon belüli játék metaforája lehetővé teszi számunkra, hogy megértsük azt a kihívást, melyet a normák szertefoszlása és a hagyományok eltűnése jelent. Manapság hatalmas pszichés energiákat fordítunk arra, hogy valódi jelentőségre tegyünk szert saját életünkben. Nincs olyan működő nyelvi kifejezésrendszer, mellyel hitelesen kifejezhetem életemet és annak történéseit. A régi „nyelvtan” már nem érvényes, újat még nem ismerünk.

Meg kell tanulnom, hogyan magyarázzam a körülöttem lévő új eseményeket, jelentéstartalmakat, ugyanakkor ki kell találnom azt a nyelvet és nyelvtant is, amivel mindez kifejezhető.<sup>38</sup> Ez egyfelől nekem mint egyénnek hatalmas szabadságot ad. Magam alakíthatom az életemet; a testemet szépségszalonokban, az agyamat pedig különféle terápiák segítségével teljesen átformálhatom. Mindez izgatón forróvá teszi az életet, és felveti a kérdést: ma melyik „énemet” használjam?

## Hogyan jelenik meg mindez saját dráma-foglalkozásaimban?

Mintegy összefoglalásképpen szeretném felhívni a figyelmet négy olyan témára, mely a drámatanításban fontossá vált:

### 1. A metafora használata

Erősítenünk kell a tanulóknak azt a képességet, hogy a világot új metaforákkal ki tudják fejezni. Mondhatjuk persze, hogy a művészetnek mindig is ez volt a célja, de amint a fentiekben rámutattam, a ma élő embernek erre legalább annyira szüksége van, mint az írásra és olvasásra. A színház mint metaforateremtő eszköz alkalmazásán keresztül megtaníthatjuk a fiatalokat azokra a pszichés eszközökre, melyekkel életüknek új jelentéstartalmakat adhatnak.

### 2. A próba mint modell

Ahhoz, hogy a színház ennek az új metaforateremtő folyamatnak lényegi elemévé válhasson, azt hiszem, elsősorban éppen *folyamatszerűségét* kell hangsúlyoznunk. Nem elég egyik óráról a másikra terveznünk. Meg kell teremtenünk annak lehetőségét, hogy a résztvevők saját stílusuk alapján teremtsenek világokat, alkalmazhassák saját képi fantáziájukat, gesztusaikat és szavaikat – ez pedig hosszú időt és gondos tervezést igényel. Mindezek alapján ajánlom a színházi próbafolyamatot a dráma-munka modelljének.

<sup>38</sup> Thomas Ziehe - Herbert Stubenrauch: *Pladoyer für ungewonliches Lernen Ideen zur Jugendsituation*, Rowohlt, Reinbek, 1982, illetve *Ambivalenser og Mangfoldighed*, Kobenhavn, 1989. (Ziehe a frankfurti egyetem professzora.)



## Tanuljunk abból, hogy színházteremtést tanulunk

Ebben a kettős kifejezésben mindkét elemet egyformán lényegesnek tartom. Ha a színház gazdag művészi formanyelvét és technikáit tanítjuk, akkor – a tudatos színpadi munkán keresztül – hozzásegítjük magunkat a „színpadszerű” valóság megértéséhez. A dráma mint tantárgy abból a tényből meríthet erőt magának, hogy az élet utánózni látszik a színházat, mi azonban nagyon sokat tudunk arról, hogy a színház mint művészi forma hogyan szüri meg és alakítja át mindennapjaink „színházi technikáit”. A színházi munka tehát új perspektívákat teremt számunkra az úgynevezett „valóságot” illetően.

### A szocialista realizmuson túl

#### 3. A tudás, humanista nézőpontból

A drámának tehát azt kell elősegítenie, hogy egyszerre legyünk képesek megragadni azokat a közös jegyeket és jelentős különbségeket, melyek mindennapi életünk dramaturgiája és a színházi dramaturgia között fellelhetők. A tanulók társadalomszemléletének fejlesztése érdekében a körülöttünk lévő világ magas szintű esztétikai felmutatásán kell dolgoznunk. Drámatanárként a tanulók felé közvetítendő humanista tudás egyik elemének kell tekintenünk magunkat. Ez a tudás ugyanakkor igen speciális, mert lehetőséget teremt a történelmi, kommunikációs, kritikai és esztétikai ismeretek egymással szoros kapcsolatrendszerben megjelenő és céltudatos alkalmazására. A humanista tudás különössége éppen abban áll, hogy e területek együttes működtetését szolgálja: mindezt nevezhetjük humanista kompetenciának is.

#### 4. Marginalizálódás

Az általam ismert oktatási rendszerekben a dráma mindig is marginális szerepet töltött be. Ha megnézzük a dráma helyét a tantervben, az órarendben, a tantermi beosztásokban, a tanárképzésben, a tantestületek, tanulók és szülők gondolkodásában, akkor kétségtelenné válik számunkra, hogy a dráma a margóra szorult.

Fordította: Szauder Erik

---

\* Eisner, E. (1974) Examining some myths in art education. *Student art education*, 15 (3)

\*\* Vigotszkij, L. S. (1976) Play and its role in the mental development of the child In: *Bruner et al.: Play, its development and evolution*, Penguin Educational

\*\*\* Slade, P. (1954) *Child drama* University of London Press

\*\*\*\* Plowden Report (1967) *Children and their primary schools*, HMSO

\*\*\*\*\* Way, B. (1967) *Development through drama*, Longman

\*\*\*\*\* Bullough, E. (1912) Psychological distance as a factor in art and as an aesthetic principle, *British Journal of Psychology*, 5/2