

(DPM 1998/k)

Az Egyesült Államokban működő *Creative Arts Team* bemutatása

Mark Riherd – Gwendolen Hardwick

A Creative Arts Team (CAT) a New York-i egyetem Gallatin részlegében működő professzionális színházi nevelési csoport, mely az elmúlt tizenhét évben hatékony és innovatív munkát végzett az Egyesült Államokban, a színház nevelési alkalmazásának területén.¹ Eredeti, saját készítésű előadásaival és résztvevő jellegű drámafoglalkozásaival a CAT a város fiatalságát az aktuális tantervi és társadalmi problémák – mint a faji kérdések, az AIDS, a gyermekek ellen elkövetett erőszakos cselekmények, a tizenévesek terhessége, az erőszak, a kulturális sokszínűségből adódó, illetve környezeti problémák – beható vizsgálatára kívánja készíteni. A CAT jelenleg közel ötven főállású munkatársat (többek között színész-tanárokat, a foglalkozások rendezőit és ügyintézőit) foglalkoztat, és így – négy fő projekten keresztül – New York város öt kerületének mintegy 35 000 fiataljához képes eljutni évente.

A CAT pénzügyi bázisa egyedülállónak tekinthető, hiszen költségvetésének kevesebb, mint 5 százaléka származik művészeti szervezetektől; a többi jórészt állami szociális szervektől érkezik, így például New York Város Ifjúsági Hivatalától, New York Állam Drogmegelőzési Szolgálatától, New York Állam Ifjúságvédelmi Hivatalától, New York Állam Egészségügyi és AIDS-prevenációs Intézetétől és New York Város Oktatásügyi Bizottságától. További magán- és testületi támogatások érkeznek többek között a United Way New York-i irodájától, a Diamond Alapítványtól, a Bristol-Meyerstől, valamint a Squibb Alapítványtól és a Primerica Alapítványtól.

A CAT filozófiája és módszerei erőteljesen kötődnek a brit színházi nevelési mozgalomhoz. 1975-ben egy angliai tanulmányúton járt, a New York-i egyetem színházi nevelési programja által támogatott végzős egyetemistákból álló csoport megismerkedhetett a TIE elméletével és gyakorlatával. Mivel a tanulási lehetőségek ezen új típusú megközelítése erőteljesen inspirálta őket, a hallgatók feladatuknak érezték, hogy a tapasztalatokat alkalmazhatóvá tegyék az angoltól eltérő oktatási rendszerre és társadalmi közegre is; ezzel a kihívással persze azóta is folyamatosan meg kell küzdenünk. Az alábbiakban vázolt program ezen törekvéseket kívánja példázni.

New York város oktatásügyi rendszere harminckét iskolakerületi egységből épül fel. Természetesen vannak minden egyes körzetre érvényes rendelkezések is, de az iskolakerületek mindegyike önálló szabályozók szerint működik, s a gyermekek is sajátos populációt alkotnak. A CAT elsősorban azokkal a fiatalokkal foglalkozik, akiket az iskolából való kikerülés, kimaradás veszélye fenyeget. Kimaradásuknak számtalan oka lehet: többségük elszegényedett belvárosi környezetben él, ahol nemigen találkozhatnak pozitív felnőttmodellekkel; ezek a fiatalok lehetőség szerint alkalmazkodni próbálnak a bűnözéssel, erőszakos cselekményekkel, drogfogyasztással és megélhetési gondokkal terhes közeghez. Gyakran előfordul, hogy ők maguk hagyják ott az iskolát, és kivonulnak abból a társadalmi környezetből, mely véleményük szerint magukra hagyta őket.

1990-ben, a CAT fennállásának tizenötödik évfordulóján Lynda Zimmermann igazgató így fogalmazott:

A Creative Arts Team tizenötödik évfordulójának megünneplése lehetőséget teremt számunkra arra, hogy visszatekintsünk mindazon döntési helyzetekre, melyek sikereinket biztosították az innovatív, izgalmas, a tanulókat a drámában való elmélyült munkára készítő programok kidolgozásának folyamatában. Ez a pillanat alkalmas arra is, hogy felismerjük: a lehetőségek, határozott elképzelések, szenvedély és kitartás együttállásából olyan valami született, amely igazán jelentős hatással volt a fiatalok életére.

(*Creative Arts Team, 1990*)

Az alábbiakban a CAT munkáját és történetét kívánjuk vizsgálni, illetve rövid leírását adjuk jelenlegi tevékenységünknek. Bemutatkozásunkat Gwendolen Hardwick esettanulmánya zárja, mely az *Ezt teszed...* (It's

¹ Eredeti mű: The Creative Arts Team in the United States, In: Jackson, T.: Learning through Theatre; Routledge, 1993

What You Do...) című, veszélyeztetett középiskolásoknak szóló, az AIDS kérdéskörét érintő projektünket elemzi.

A négy fő projekt

A CAT tevékenysége jelenleg négy projekt köré szerveződik. Ezek a következők: Drama Unlimited, Special Express, Project Communication, illetve a Konfliktuskezelés drámatechnikákkal (Conflict Resolution Through Drama). Mind a négy projekt saját munkacsoporttal dolgozik, mely egy (az anyag megtervezéséért, a munkacsoport belső továbbképzéséért, valamint az adott program minőségének és egységének fenntartásáért felelős) foglalkozásrendezőből, valamint professzionális színész-tanárokból áll. Ez utóbbiak tartják meg az iskolákban az egyes előadásokat, illetve ők vezetnek a műhelyfoglalkozásokat. A foglalkozások minden esetben egyetlen életkori csoportot céloznak meg, és bennük az adott korosztály számára kezelhető dráma- és színházi nevelési munkaformák egyaránt megtalálhatók.

Drama Unlimited

1984-ben, egy egyedülálló kooperáció eredményeképpen indult útjára az Arts Partners, a New York város iskoláinak szóló művészeti nevelési program. Elindítói között ott volt a Városi Polgármesteri Hivatal, New York Város Oktatásügyi Bizottsága, a Kulturális Osztály és az Ifjúságvédelmi Hivatal is. A város harminkét iskolakerülete lehetőséget kapott arra, hogy kapcsolatot építsen ki több művészeti szerveződéssel annak érdekében, hogy a művészetek bevonásán keresztül kielégíthessék az adott kerület által meghatározandó nevelési szükségleteket.

A CAT a Drama Unlimited felállításával válaszolt a kihívásra: ez egy alsó tagozatos (6-12 éves) gyerekeknek szóló dráma-műhelymunka sorozat, mely partneri viszonyt teremt a tanulók, pedagógusok és színész-tanárok között; ezzel is segíti a köztük folyó kommunikációt, a kritikai gondolkodást és a személyközi kapcsolatokhoz elengedhetetlen készségek fejlesztését, miközben a dráma folyamatán keresztül több társadalmi kérdést is érint.

A Drama Unlimited minden évben több tantervi modellel is szolgál, melyeket a színész-tanárokkal együtt dolgozó foglalkozásrendező állít össze. Minden modell életkor-specifikus, azaz elkülönítve tárgyalja a kisliskolás (6-9 éves) és felső tagozatos (10-12 éves) korosztályt. Minden sorozat tíz héten át heti egy alkalmat foglal magában, ilyen módon pedig lehetőséget teremt a színész-tanároknak arra, hogy tapasztalataikat megvitassák a pedagógusokkal, illetve a gyerekeknek a foglalkozásokat követően módjuk van bekapcsolódni a művészek által tervezett, pedagógusaik által vezetett különféle tevékenységekbe.

A tízhetes időszak alatt minden tanár részt vehet a színész-tanárok által vezetett tantestületi tréningeken. Ezek az alkalmak olyan technikákkal és készségekkel vértetik fel a pedagógusokat, melyeket haszonnal kamatoztathatnak az előre egyeztetett célok érdekében kialakított drámafoglalkozások irányítása során.

Közös föld (10-12 évesek)

Az egyórás, résztvevő jellegű drámafoglalkozások sorozatában a gyerekek és a tanárok a két CAT színész-tanár vezetésével a kulturális sokszínűség és az emberi viszonyok kérdéskörével foglalkoznak. Az első hat alkalom középpontjában az egyes osztályok önálló munkájából összeálló folyamatos drámamunka kidolgozása áll: létrehozzák a Közös Földet, egy új társadalmat, ahol mindenki egyéni elképzelései szerint élhet. Minden döntést demokratikusan hoznak meg, s az ország nem támogatja az erőszakot. Az új ország kialakítására azért van szükség, mert polgárait „másságuk” miatt elűzték korábbi lakhelyükről. (A másságot maguk a tanulók határozzák meg; többnyire faji, ruházatkodási, beszédmód-béli, sőt hajviseleti különbségeket szoktak megjelölni!) Korábbi tapasztalataik ellensúlyozása érdekében a közösség tagjai a sokszínűség pozitívumait hirdetik.

Közösségi életüket egyszer csak megzavarja a henriták érkezése. Ezek az újonnan érkező emberek furcsa maszkokat viselnek, szokatlan formájú házakban laknak, nappal alszanak és éjjel dolgoznak, és egyáltalán nem tisztelik a Közös Föld alkotmányát. A feszültség egyre fokozódik, a henritákat egyre többen vádolják balesetek okozásával és bűncselekményekkel. A hat foglalkozás során történtek alapján a Közös Föld lakói rájönnek arra, hogy a henritákkal kapcsolatos vélekedésüknek nem valós ismeretek adják az alapját. Végetül meghívják őket a közösség rendezvényeire, és elfogadják a köztük lévő különbségeket.

Az utolsó három foglalkozáson a tanulók az emberek közti viszonyokat és a kulturális sokszínűség témáját saját életükből vett konfliktushelyzetek állóképes megjelenítésén keresztül vizsgálják.

Special Express

A CAT és New York Város Oktatásügyi Bizottságának Speciális Nevelési Osztálya közti kapcsolat 1978-tól vált jelentőssé, amikor is a speciális nevelést igénylő tanulók számára egy teljeskörű művészeti nevelési program indult útjára. Ettől az évtől kezdődően a CAT és az általunk kidolgozott dráma-tanterv folyamatosan részt vesz a tanulásban akadályozott, érzelmi zavarral küzdő, hallás- és látássérült, illetve más sérülés-csoportba tartozó tanulók speciális nevelési szükségleteinek kielégítésében.

1989-ben a Special Express teljeskörű CAT-programként indult el, hogy kielégíthesse a kisiskolások (6-9 évesek), felső tagozatosok (10-12 évesek), középiskolások (13-16 évesek), a speciális nevelést igénylő tanulók, valamint a szakképzetlen vagy szakképzett gondozók igényeit. A különböző képességszintű tanulók egy öt alkalomból álló foglalkozássorozatot vesznek aktívan részt, melyen a dráma eszközeivel olyan kulturális kérdéseket tárnak fel, mint az előítéletek, rasszizmus, együttműködés, a kortársaktól és a családtól érkező kulturális nyomás és az önbecsülés.

A Special Express programjainál alapvető fontosságú a tanárok képzése, mely felkészíti őket arra, hogy a tanítási drámát tantervi céljaik elérése érdekében, a tanított gyermekcsoport speciális igényeit figyelembe véve tervezett foglalkozások során haszonnal alkalmazzák. Az együttműködésre számos formát ajánlunk, az egyszeri kétórás foglalkozástól a kétnapos hétfégi tréningnapokig.

A tengeri birodalom (6-9 évesek)

Az öt egyórás foglalkozás keretében a speciális nevelést igénylő tanulók megtanulják, hogyan fogadhatják el mások különbözőségét, és hogyan alakíthatják ki önbecsülésüket.

Az első alkalommal a résztvevők meghívást kapnak a Vízalatti Birodalom királynőjének teadélutánjára, és az utazáshoz szükséges készségeket gyakorolják.

A második alkalom azzal kezdődik, hogy a színész-tanárok egyike minden résztvevőnek átnyújt egy arany medált, melybe bele van vésve az illető neve; ezt a medált viselnie kell annak, aki meg akarja találni a királynő kastélyát. Miután – az első alkalommal begyakorolt mozdulatok segítségével – átúszták a tengert, megérkeznek a Birodalomba. A királynő mindegyikükhöz szól egy-két személyre szóló köszöntő mondatot (az információk az osztályfőnökökkel a foglalkozás előtt folytatott beszélgetésekből származnak). Némajátékkal jelzik a teázást, majd a királynő egy dalt tanít nekik. (...)

A teázás végeztével a gyerekek hazaindulnak. Hirtelen furcsa hangot hallanak: megjelenik Plip, a polip (egy kesztyűsbáb), de hirtelen el is rejtőzik, amint meglátja a gyerekeket. A színész-tanár biztatására a tanulók szólítgatni kezdik Plipet, aki elmondja, hogy nagyon szomorú, mert őt még soha nem hívták meg a királynő teadélutánjára. Valószínűleg azért, mondja, mert ő más, mint a többiek: csúnya, nem ismer egyetlen dalt sem, és nem tud jól viselkedni. A foglalkozás a gyerekek és a színész-tanár beszélgetésével ér véget.

A harmadik, negyedik és ötödik foglalkozáson a résztvevők azzal erősítik Plip önbizalmát, hogy pozitívumait hangsúlyozzák, majd rábeszélik a királynőt, hogy hívja meg Plipet.

Látható, hogy mind a Drama Unlimited, mind pedig a Special Express a tanítási dráma eszköztárát alkalmazza. Éppen ezért döntő jelentőségű, hogy az osztálytanító pedagógus aktívan részt vállaljon a munkában. A tanár tehát nem passzív megfigyelőként, hanem gyakran speciális szereplőként van jelen, és így a műhelymunka aktív résztvevőjévé válik. Segítséget nyújt az osztály munkafegyelmének fenntartásában, a tanulói tevékenység elmélyítésében, a drámamunkát követő tevékenységformák kialakításában is, illetve a dráma folyamatában segíti magát a színész-tanárt is. A munka sikere ezen az együttműködésen áll vagy bukik.

A foglalkozássorozatot megelőző időszakban tanári felkészítő foglalkozásokat is tartunk, melynek során megegyezünk a projekt fő célkitűzéseiben és a tanári szerepvállalás formáiban. Az öt alkalmat követően pedig olyan segédanyagokat adunk a tanárok kezébe, mellyel elősegíthetik az osztálytermi munkát, illetve ötleteket kaphatnak a drámamunka által felvetett témák továbbgondolását illetően.

Project Communication

Mivel elsődleges célja a középiskolás (13-16 éves) tanulók szóbeli és írásos kommunikációs képességeinek fejlesztése, a Project Communication a hagyományos színházi előadás és az aktív részvételen alapuló drámamunka kombinációja. A kifejezetten az adott korcsoport speciális problémáit feldolgozó, eddig elkészült szövegkönyveink a következők: *Last Year* (tizenévesek öngyilkossága, 1991), *Show of Force* (a fegyverhasználat következményei, 1989), *The Divider* (rasszizmus és erőszak, 1987), *Home Court* (drogfogyasztás; ennek a programnak konkrét háttérrel adott Len Bias kosárlabda-sztár kokain-túladagolás következtében bekövetkezett halála, 1986), *I Never Told Anybody* (gyermekek elleni erőszak, 1984), *Joe Louis: The Brown Bomber* és *Rosa Parks: Back of the Bus* (az emberi jogok érvényesítése, 1982, illetve 1980).

Mindegyik előadás azt célozta, hogy a fiatalok a szereplők döntéseinek vizsgálatán keresztül feltárjanak bizonyos társadalmi kérdéseket. Az előadásokat követő beszélgetések alkalmával a tanulók szembesülnek az egyes szereplőkkel, akiknek kérdéseket tehetnek fel, vitatkozhatnak velük. Ilyen módon pedig nem csupán az előadásra adott reakcióikat vizsgálhatják, de meg is jeleníthetik elképzeléseiket.

Az egyes osztályokkal végzett drámapunka megelőzi, illetve követi is az előadást. A tanulók a szerepbe lépésen és az improvizációkon keresztül aktívan is vizsgálhatják az előadás által felvetett kérdéseket. A CAT más programjaihoz hasonlóan a tanárok itt is részt vesznek a műhelymunkát megelőző egyeztető beszélgetésen, illetve a munka befejezését követően segédanyagokat is kapnak.

Last Year (13-16 évesek)

A *Last Year* (Tavaly) azokat a tényezőket veszi sorra, melyek hozzájárulhatnak a tizenévesek öngyilkosságához; vizsgálja továbbá azokat a lehetséges stratégiákat, melyek segíthetnek a problémák felhalmozódásának és az öngyilkossági gondolat megfogalmazódásának megelőzésében.

Az előadás két tizenéves fiatal, Tyrone és Felicia életének egy-egy évét állítja szembe egymással. A játék kezdetén Felicia éppen gyógyulófélben van: egy öngyilkossági kísérletet követően látjuk őt. Barátja, Tyrone segítségével lassan felismeri az őt egyedül nevelő, gyakran távol lévő anyjával való konfliktus egyes elemeit. Rájön arra is, hogy csak barátnője, Sheena nyomására hagyta ott az iskolát.

Miközben Felicia egyre több dolgot ismer fel saját életében, Tyrone fokozatosan szembe kerül magas elvárásokat támasztó apjával, alkoholista anyjával. Egyre gyengébb teljesítményt nyújt az iskolában, és Felicia arra is gyanakszik, hogy barátaival bűncselekményekbe keveredett. Tyrone végleg összeroppan, amikor megtudja, hogy szülei válni készülnek.

Egy jelenet a *Last Year* szövegekönyvéből

(Tyrone a tető párkányán ül, hátizsákjában pakolgat. Belép Felicia. A zene elúszik)

FELICIA: Tyrone...

TYRONE: *(meglepve)* Mit keresel itt?

FELICIA: Téged kereslek.

TYRONE: *(dühösen)* Most megtaláltál. Oké? Tűnj el.

FELICIA: Hé, Tyrone, mi van veled? Két napja hívogatlak, és sose vagy otthon!

TYRONE: Ja, elmentem.

FELICIA: Ide, mi?

TYRONE: Figyelj, ez az én tetőm, úgyhogy húzzál el innen. Egyébként is, hogy a francba találtál rám?

FELICIA: Breece mondta.

TYRONE: Imádom a spicliket.

FELICIA: Mi van a zsákodban?

TYRONE: Közöd hozzá?

FELICIA: Igen, van közöm hozzá.

TYRONE: Figyelj, ne légy má' ilyen jó hozzám, oké? Nem kell ilyen kedvesnek lenned velem is, mint Breece-szel!

FELICIA: Breece-szel? Azt hiszed, hogy veled járok? Egyszerűen aggódtunk, amióta elcsúsztál azon a matekdolin. Mi van veled?

TYRONE: Semmi. *(Megpróbál elmenni. Ahogy felkapja a zsákot, kiborul a tartalma)*

FELICIA: Mi a fene ez?

TYRONE: *(védekezően)* Cuccok, amitől meg akarok szabadulni. *(Megpróbálja visszatenni holmiját a zsákba)*

FELICIA: Hígyem is el, mi? Ne má'! A focipólód... a CD-id... a baseball-sapkád...

TYRONE: Ha olyan rohadtul fontosak neked, vidd el őket. Na, vigyed!

FELICIA: *(megrágadja és megrázza Tyrone-t)* Tyrone, én tudom, mit akarsz csinálni. *(megrázza)* Mi a baj?

(Tyrone kirántja magát Felicia kezei közül. Szünet. Tyrone odafordul a lányhoz. Lassan és nyíltan beszél)

TYRONE: Otthon minden szar, és nem hiszem, hogy később jobb lesz.

Az előadásban látott események megítélésében különösen nagy hangsúlyt kapott, hogy Felicia meglátta az első vészjeleket, és megkísérelte megelőzni a fiú öngyilkosságát. Ez a momentum óriási energiákat szabadított fel a fiatalokban, és jelentős maradt a későbbi műhelyfoglalkozások során is.

Konfliktuskezelés drámatechnikákkal

Ez a legrégebbi CAT-projekt, mely a New York Város Tanácsától 1979-ben részünkre érkezett felkérés eredményeképpen jött létre. Feladatunk az volt, hogy 16-19 évesek számára tervezzünk viselkedésmódosító drámaprogramot, mely a negatív tendenciákat pozitív irányba tereli. A húsz foglalkozásból álló sorozat olyan témákat vet fel, mint a szülői vagy a kortárs csoporttól érkező nyomás, illetve a kábítószer- és alkoholfogyasztás.

A programot azóta is folytatjuk az olyan veszélyeztetett fiatalok körében, akiknek alacsony az iskolai teljesítményük, gyakorta válnak iskolakerülőkké, illetve akik már álltak fiatalkorúak (vagy akár nagykorúak) bírósága előtt is. 1979 óta a projekt már átfogóbbá vált, és nem csak a városi fennhatóságú középiskolákba, de a magániskolákba, drog-ambulanciákra, javító-nevelő létesítményekbe, börtönökbe, illetve szociális szolgáltató irodákba is eljutott. A program négy összetevője évente jelenleg New York város több, mint száz intézményében működik. Célja minden esetben az, hogy a drámapunkán keresztül, egy-egy téma kapcsán kialakítsa, illetve erősítse a résztvevő fiatalok döntéshozatali képességeit.

A műhelymunka alapjául szolgáló módszertan a vizsgált kérdés természetétől teljesen függetlenül állandó. A résztvevők megtekintenek egy olyan jelenetsort, mely valamilyen konfliktushelyzet létrejöttéhez vezet. A jelenetek itt abbamaradnak, s a tanulók megvizsgálják az adott konfliktus forrását, valamint alternatívákat keresnek annak feloldására. Aktívan bekapcsolódnak a javaslatok alapján szerveződő improvizációk kidolgozásának folyamatába; a munka során lehetőségük nyílik döntéseik és cselekedeteik felülvizsgálatára, a következmények elemzésére. A foglalkozások minden esetben azt célozzák, hogy a tanulók érzelmileg erőteljesen bevonódjanak az adott helyzet elemzésébe.

Programok:

- *Műhelymunka az előítéletek és a rasszizmus kapcsán:* kétnapos műhelyfoglalkozás, melynek folyamán a résztvevők felismerik és azonosítják a különböző konfliktusokat eredményező előítélet-típusokat. Mindkét alkalommal különbséget tesznek például az osztálykülönbségből fakadó, a fizikai sérülésen vagy az életkori különbségeken alapuló előítéletek között, illetve vizsgálják a faji megkülönböztetés eseteit.
- *Fiatalok munkába állása (videó-sorozat):* négy napig tartó foglalkozás, melyben (a CAT által készített) professzionális videófelvételek segítségével a fiatalok elemzik a sikeres pályázáshoz és munkábaálláshoz szükséges készségeket.
- *Intenzív drámaproduktív:* három egész napot igénybe vevő projekt, mely a CAT más programjai által nem tárgyalta témákat veti fel, s ilyen módon alkalmazkodik az adott tanulócsoporthoz sajátos, pillanatnyi szükségleteihez.
- *HIV/AIDS-foglalkozások:* kétnapos műhelymunka-sorozat, mely az AIDS kapcsán felmerülő attitűdbeli és viselkedési modelleket tárja fel. (Az itt következő esettanulmány ez utóbbi munkát mutatja be.)

Esettanulmány: Ezt teszed...

Gwendolen Hardwick (rendező)

Hétfő, reggel nyolc óra. Óriási a tömeg, a tanulók az iskola kapujában nyüzsögnek. Mi történt? Keresztülfurakszom a tanulók között, és kinyitom az ajtót, hogy végre odajussak a biztonsági őrokhöz. Uramisten! Az ellenőrzőpontok előtt tanulók hosszú sora kígyózik. Kiürítik zsebeiket, tartalmukat az orruk elé tartott műanyag tálcákra teszik. A biztonsági őrök valami nagyméretű nyalókára emlékeztető tárggyal simítják végig a tanulók testét. Minden táskát és erszényt nyitva, az őrök vizsgálódva beletúrnak, szemük a tankönyvek között rejtő tárgyak után kutat. Mi, a társulat tagjai eddig még nem éltük át az ilyen szűrőpróba-szerű, a kerület „veszélyesnek” ítélt iskolában rendszeresnek számító fegyverrel ellenőrzéseket. Ma persze minket is átvizsgálhatnak. Állok a sorban, és hallom valakitől, hogy a mai csengetési rendet megváltoztatták. Kísérőnk később arról tájékoztat, hogy a tanítás ma nyolc perccel rövidebb lesz. „Bemehetnék a terembe egy kicsit korábban, hogy kipakoljuk a holminkat...?”, kérdezném, de már érkezik is a hűvös válasz: „Attól tartok, nem.” A színész-tanárok átjutottak a kordonon. Végre megszólal a csengető, és mi belépünk a terembe, hogy gyorsan átrendezhessük. Néhány perc múlva már jönnek is be a tanulók. Meglepetéssel és kíváncsian veszik észre, hogy a padokat a falakhoz toltuk, a székek két sorban, félkörben állnak, a „színpadon” pedig egy ismeretlen ember ül. Néhányan csendben, a színész-tanárt fürkészve ülnek le, mások éppen csak a válluk felett pillantanak rá, meg sem szakítva a barátaikkal elkezdett beszélgetést. Egyesek hangos megjegyzéseket tesznek:

1. TANULÓ: Hé, te! („Victorhoz” beszél) Mit keresel itt? („Victor” nem válaszol. A tanuló odafordul egyik társához) Mi a francot csinál ez?

2. TANULÓ: Mintha nézne valamit. (Mindketten nézik „Victort” egy ideig, aztán felnevetnek) Ja, úgy csinál, mintha lenne egy távirányítója. Tévéznek vagy videózik.

HANG: Tanárnő, mi ez?

TANÁR: Maradj csendben, Tasha, és mindjárt megtudod. (Hirtelen elkezdődik a jelenet)

1. jelenet

ÁPOLÓNŐ: Jó reggelt, Victor. Szép nap van ma. Kinyitom a spalettákat, hogy bejöjjön a napfény. Nos, hogy vagy? (Victor nem válaszol) Victor! (Semmi válasz) Mit nézel? Aha, érdekes. (Victor csatornát vált) Lekísérjelek a társalgóba?

VICTOR: Ne.

ÁPOLÓNŐ: Lesz egy tanácsadás a...

VICTOR: Mondom, nem.

ÁPOLÓNŐ: Jól van. Kiveszem a karodból az infúziót. (Leül a mellette lévő székre, és némajátékkal jelzi a tű kihúzását) Azt hiszem, néhány nap múlva hazaengednek. Jön valaki érted? Ha akarod, a nővérszállásról felhívhatok valakit.

VICTOR: Nem kell. Menjen már ki, idegesít.

ÁPOLÓNÓ: Ne haragudj, Victor, nem akartalak zavarni. Csak gondoltam, jobb lenne, ha valaki hazakísérne és...

VICTOR: Menjen már ki!

ÁPOLÓNÓ: Még nem fejeztem be. Még itt vannak a gyógyszereid is. *(Az ápolónő odanyújtja a gyógyszereket, de Victor kiveri a kezéből)* Szóval nem veszed be a gyógyszereket?

VICTOR: Menjen már! Hagyjon békén!

ÁPOLÓNÓ: *(dühösen)* Victor! Lehet, hogy ez neked nem tetszik, de nem engedem, hogy a földre szórd a gyógyszereket, világos?

HANG: STOP!

A szereplők szoborrá merevednek, a dialógus megszakad (ÁLLÓKÉP; TABLÓ). A színész-tanárok kilépnek szerepükből, bemutatkoznak. A tanulókat arra kérjük, hogy határozzák meg, milyen figurákat láttak, milyen volt a köztük lévő viszony, mi volt a feszültség lényege, illetve mi lehetett ennek kiváltó oka. A kérdések rövidek, a kritikai gondolkodás elindítását célozzák. Beszélgetünk egy kicsit Victor reakcióiról és érzéseiről. Megkérdezzük a tanulókat, szerintük miért van Victor kórházban. Mondanak egy két lehetőséget, de amint megkérjük őket, hogy indokolják meg véleményüket, rájönnek, hogy ehhez még nincs elég információjuk.

2. jelenet

Victort elengedték a kórházból, és éppen egy utcáson látjuk őt. A piros lámpánál megálló autók szélvédőjét mossa. Egy másik színész-tanár, „Jeff” lép be: átmegy az úttesten, és odalép a tejesládákon pihenő Victorhoz:

JEFF: Victor! Nem hallottad, hogy kiabáltam neked a másik oldalról? Gondoltam, hogy te ülsz itt. Épp telefonáltam. Tudod, a Forty szólt a miatt az állás miatt. Megfordultam, és megláttalak. Hát, haver, nem láttalak már... Mióta is?

VICTOR: Nem tudom, néhány hónapja.

JEFF: Haver, van az egy éve is! A fenébe! Mi van veled?

VICTOR: Ismersz. Vagyok.

JEFF: Miért nem jössz velem, hm?

VICTOR: Oké.

JEFF: Egyébként épp Fortyhoz megyek. Figyelj, haver, van nálam egy kis anyag. Kell?

VICTOR: Nem, kösz. Én már nem...

JEFF: Ne csináld, haver! Tiszta vagy? Mióta?

VICTOR: Egy ideje. Tiszta, ja. Összekaptam magam.

JEFF: Tiszta, haver? Komoly?

VICTOR: Az.

JEFF: Hát ez buli. *(Az eddigi beszélgetés alatt Jeff folyamatosan vakaródzott)*

VICTOR: Mi van veled?

JEFF: Tudod, Vic, ezek az izék a micsodámon. Néha egy kicsit bizsegnek... rajta és a környékén.

VICTOR: Használj gumit.

JEFF: *(nevetve)* Ismersz, haver! Kell a valódi érzés. Egyébként is, bemegyek, azt egy perc alatt leveszik rólam. Na jól van, haver, nekem oda kell érnem Fortyhoz, már késésben vagyok. Gyere má' el velem, addig is dumálunk. Forty is örülne neked. Te, akkor találkoztunk utoljára! Emlékszel arra az éjszakára?

VICTOR: Milyen éjszakára?

JEFF: Amikor Fortynál voltunk, kemény anyaggal, lányok, minden, aztán kimentünk a parkba szellőzni... Akkor léptél le.

VICTOR: Ja. Muszáj volt, ennyi az egész.

JEFF: Na, megyek Fortyhoz. Ugye jössz, haver?

VICTOR: Nem megyek Fortyhoz.

JEFF: Azt hittem, velem jössz. Elmegyünk Fortyhoz, bedobunk valamit. Forty felnyom téged egy kis pénzzel, nem kell kocsikat vakarnod.

VICTOR: Süket vagy? Mondtam, hogy nem megyek Fortyhoz. Én... Látni se akarom!

JEFF: Lazíts, Victor! Mi bajod Fortyval? Tudod, hogy ő mindig csak jót akar...

VICTOR: Jót akar? Forty a bűdös életbe nem akart jót senkinek. Ja, emlékszem arra az éjszakára. És te emlékszel Tedre?

JEFF: Arra, akiről Forty azt mondta, hogy zsarú?

VICTOR: Nem zsarú, Jeff: szocmunkás. Odajött hozzánk... mindenki az anyaggal volt. Éppen belöttem magam. Ted odajött, és a tőről beszélt nekem. A tisztításáról. Na, ő tényleg jót akar... Nem akarja, hogy megkapjuk az AIDS-t.

JEFF: Haver, de hát ez csak...

VICTOR: Ja, miért, mit gondolsz, én mitől kaptam? *(Egy pillanatra elhallgat, hogy a közönség felfoghassa az információt)* Bocs, öreg. Nem akartam kiabálni. Csak... nem könnyű... Na, indulunk? *(Jeff felé lép)*

JEFF: Vissza, haver! Veled én nem megyek sehová. *(Ez a mondat Jeffnek az AIDS terjedésével kapcsolatos téves elképzeléseire utal)*

VICTOR: Mi van? *(Újra Jeff felé lép, de Jeff hátrál)*

JEFF: Ha rámleheled az AIDS-edet, megöllek!

VICTOR: Nem érted, hogy...

JEFF: Mit nem értek? Ne éj hozzám, világos? *(A fenti dialógus közben belép Kim, Jeff barátnője. A következőkben megtudjuk, hogy Jeff már két napja elment otthonról. Dühös, mert a lány rá akarja venni őt az óvszer használatára. Vitájuk majdnem verekezésbe torkollik)* Itt az utcán akarsz veszekedni, Kim?

KIM: Jeff, elmondtam, hogy mit mondott a gyerekről az orvos, nem? Ha óvszert...

JEFF: Hülye vagy? Megmondtam, hogy nincs gumi! Hagyjál békén! Hagyjál, mert lecsaplak! *(Kezét Kimre emeli, de Victor lefogja. Jeff kiszakítja karját a szorításból, és kimegy a „színpad” szélére. A közönséghez beszél)* Látjátok, mi mindent kell elviselnem? Ezek a csajok tök hülyék. Itt üvöltözik az utcán. Legszívesebben lecsapnám.

FIÚ: Ja, igazad van. *(Néhány fiú felnevet)*

LÁNY: Mit ártott neked? Csak azt mondta, hogy nem akarja elkapni.

JEFF: Kitől kapná el?

LÁNY: Tőled, te barom. Folyton vakarod az izédet, biztos van rajta valami. *(A lányok egyetértően nevetnek)*

FIÚ: Valami koszos nőtől kapta!

LÁNY: Honnan veszed? Máshonnan is kaphatta.

FIÚ: Ő mondta, csak nem figyeltél.

LÁNY: De figyeltem. Azért, mert mondta, még nem biztos, hogy igaz. A fiúk mindig hazudnak. *(Ez a néhány mondat egyértelműen jelzi a két tanuló között meglévő feszültséget. A Jeff szerepét játszó színész-tanár megpróbál másokat is bevonni a beszélgetésbe)*

JEFF: Mindegy, hogy mim van, de az nem olyan, mint Victoré.

2. LÁNY: Honnan tudod?

JEFF: Azt akarod mondani, hogy AIDS-es vagyok? Én nem szoktam belőni magam, és nem vagyok homokos sem.

2. LÁNY: Nem csak a buzik lehetnek AIDS-esek.

JEFF: Én nem is értem, mi a fenének beszélek veletek. Ti, csajok, azt hiszitek, mindent tudtok. *(A második sorban ülő lányokhoz szól, azonnali reakciót szeretne kiváltani)*

LÁNYOK: A nőnek ott kéne hagynia téged... Nem vagy te olyan tuti. *(Jeff haragosan legyint, majd odalép egy napszemüveget viselő, a székén elterpeszkedő fiúhoz)*

JEFF: Helló, haver. *(Kezét nyújt, de a fiú nem mozdul)* Láttad, mi volt? Az emberre csak rálehelik, ráköhögik az AIDS-üket ezek a... Ezért mondtam ennek a Victornak, hogy...

FIÚ: Menj má', haver!

JEFF: Hogy érted ezt?

FIÚ: Menj má', nem ettől lesz valaki AIDS-es.

HANG: STOP!

Victor vallomása az AIDS-szel kapcsolatban arra szolgál, hogy a tanulók felismerjék: a foglalkozás a fertőzés megelőzésével, a veszélyeztetettség csökkentésének lehetőségeivel foglalkozik. Az AIDS-szel kapcsolatos információkat felírjuk egy táblára, melyet a tanulók lemásolhatnak, illetve a vita során utalhatnak rájuk. A tanulókat arra kérjük, hogy a jelenetekből szerzett információk alapján határozzák meg, hogyan kaphatta meg Victor a HIV vírust. Vannak-e a jelenetekben még veszélyeztetett szereplők? Jeff ugyan használna kábítószerrel, de nem intravénásan adagolja azt. Ő vajon veszélyeztetett-e? Megtudtuk azt is, hogy Kim terhes. Az ő fertőzöttségével kapcsolatos beszélgetés gyakran felveti a partnerkapcsolatok, a biztonságos szex kérdéseit.

A második nap végén, a műhelyfoglalkozást követően a tanulókkal együtt listát készítünk a támogatást nyújtó intézményekről, a telefonos segítségnyújtóktól az AIDS-prevenációs szociális szervezetekig. Egy általunk felkért orvos pedig beszél a fiataloknak a betegség tüneteiről, terjedésének módjáról és a védekezés lehetőségeiről.

Az *Ezt teszed...* meglehetősen agresszív, nyers és szókimondó TIE-projekt, mely kezdetben lehetőséget ad a tanulóknak a valóságfigurák és helyzetek passzív szemlélésére, de a folyamat későbbi szakaszaiban a szerepjátékon és az improvizáción keresztül aktív bevonódásra és elemző gondolkodásra készíti őket. A színész-tanárok mindegyike óriási pedagógiai tapasztalattal bír, az adott téma iránt pedig mindannyian mélyen elkötelezettek vagyunk.

Összefoglalás

A CAT sikerét nem csak azon lehet lemérni, hogy programjainkat rendszeresen meghívják az egyes iskolákba, de látogatásainkat követően számtalan szóbeli és írásos visszajelzést kapunk a tanároktól is. Gyakran elhangzik, hogy a program magáért beszél. 1985 óta azonban a CAT független bírálókat is fel szokott kérni, akik minden egyes programot több szempontból elemeznek, eredményességi vizsgálatokat végeznek, jelentéseiket pedig évente közzétesszük. Ez a folyamatos értékelő munka segíti a CAT projektjeinek finomítását, nem egy esetben pedig újraserkesztését. Az 1987-es jelentés például azt hangsúlyozta, hogy nem csak a tanulókkal, de a tanárokkal végzett munkára is figyelmet kell fordítanunk.

Mindezek ellenére a jelentésből arra a hiányosságra is fény derült, hogy a rövid – általában kettő-öt alkalomból álló – programok nemigen érnek el jelentős viselkedésmódosító hatást. Ezt a CAT azzal próbálja ellensúlyozni, hogy az általános iskolás tanulók számára heti egy alkalommal drámafoglalkozásokat tart; a legalább egy évig tartó folyamat remélhetőleg elegendő adattal szolgál majd a hosszútávú eredményméréshez.

Az elmúlt tizennyolc év folyamán a Creative Arts Team számos színházi nevelési programot és drámafoglalkozást tartott, melyek során New York város iskoláskorú gyermekeivel együtt megszámlálhatatlanul sok témát dolgozott fel. Annak ellenére, hogy munkánk a változó körülmények és szükségletek hatására minden bizonnyal át fog alakulni, mindig arra fogunk törekedni, hogy a fiatalokat felvértezzük mindazon intellektuális és szociális készségekkel, melyek hozzájárulhatnak a megfelelő, értelmes döntések meghozatalához, életesélyeik javításához.

Irodalom

Creative Arts Team (1990) *Fifteenth Anniversary Booklet*, New York.
Jacobowitz, T. – Meyers, R. (1987) *Report*, Arts Partners, New York.

Fordította: Szauder Erik

(DPM 2000/2. sz.)

A spontán dramatikus játék és a „szuper-dramaturg”

AVAGY: KI SZERKESZTI A DRÁMAI FORMÁT?²

Julie Dunn

Bevezetés

Az idősebb gyerekek dramatikus játékában gyakran megfigyelhető a dráma elemeinek és működésének intuitív felismerése és alkalmazása. A spontán módon feltárló szerepek és szituációk gyakran nagyon összetettek, fantáziagazdagok és kreatívak. Oktatási rendszerünk azonban sajnos nemigen biztosít lehetőséget a gyerekeknek arra, hogy dramatikus játékkal foglalkozzanak. Még a dramatikus játék elveit hirdető drámafoglalkozásokon is megfigyelhető, hogy a gyerekek (vagy akár fiatalok) kevés időt és teret kapnak arra, hogy bizonyos helyzeteket szabad játék keretei között vizsgáljanak. Tanóráink erőteljesen strukturáltak, és – bár érvelhetünk azzal, hogy az improvizációk és az egész csoportos szerepjátékok megteremtik a spontán szituációteremtéshez szükséges kereteket – a tanulók ritkán kapnak lehetőséget arra, hogy a tanár által szabott korlátok nélkül játsszanak. Ugyanígy kevés esetben játszhatnak anélkül, hogy jeleneteiket be kelljen mutatniuk társaiknak, vagy tapasztalataikat szavakba ne kellene foglalniuk az óra végén.

A spontán dramatikus játék soha nem bemutatásra készül, illetve nem lehet tárgya valamely mások által kitalált téma vizsgálata sem. Ereje éppen abban áll, hogy szabadságot ad a játszóknak; szabadságot arra, hogy a valóságban megközelíthetetlen helyzeteket ismerjen meg. A dramatikus játék eredményeképpen létrejövő fiktív világban az ember olyan módon is reagálhat a történésekre, mely máskor elfogadhatatlan vagy elképzelhetetlen lenne. A játék mint keret lehetővé teszi, hogy a fiktív közegben „kipróbáljuk” reakcióinkat. A dramatikus játék lehetőséget ad arra, hogy a különböző elgondolásokat a „mindez csak játék” tudatában elemezhessük (Bateson, 1976).

De vajon mi, tanárok, hányszor adunk tanulóinknak arra, hogy szabad játékon keresztül, önmaguk számára teremthessenek jelentést? A játékra vonatkozó elgondolásaink, ezen belül is különösen a játék és a munka szembeállításának mélyen rögzült koncepciója megakadályoz minket abban, hogy „elengedjük magunkat,” és teret biztosítsunk a tanulóknak a szabad játéknak. Mindent megteszünk annak érdekében, nehogy ránk süssék a „romanticizmus” bélyegét. Vajon miért van az, hogy még a drámatanítás legromantikusabb alakja, Peter Slade is szükségesnek vélte a feltárni kívánt témák feletti tanári kontrollt; miért érezte szükségét annak, hogy egy csörgődobbal irányítsa a játék menetét? Slade, annak ellenére, hogy mindig is elkápráztatta őt a spontán gyermeki játék szépsége, a Child Drama záró fejezeteiben maga is elismeri, hogy sem a játék tartalmát, sem annak formáját nem szabhatták meg maguk a tanulók.

Mindannyian ismerünk azonban olyan gyerekeket, akik felnőtt beavatkozása nélkül is sikeresen képesek megszerkeszteni saját játékukat. Otthon és a játszótéren is tapasztaljuk ezt, bármilyen életkorú gyerekek körében. Az ilyen gyerekek még akár egyedül is képesek eljátszani, sőt, ez az igényük nyolc-kilenc éves korukra egyre kifejezettebbé válik.

Ha viszont maguk a gyerekek is képesek szerkeszteni és irányítani saját dramatikus játékukat, és az így létrejövő játék-folyamatok a gyerekek számára élvezetesek és kíváncsiak, akkor tanárként és kutatóként egyaránt fel kell tennünk a következő kérdéseket: Ki manipulálja ezeket a folyamatokat? Vajon minden gyermek egyformán részt vesz az egyes elemek kialakításában, vagy valamelyikük irányítóként lép fel? Minden játék azonos jelentésteremtő erővel bír? És végül: Nekem mint tanárnak milyen szerepet kell játszanom ebben a folyamatban, annak érdekében, hogy maximálisra növelhessem az osztályteremben létrejövő játék-helyzetek hatékonyságát?

A kutatás

Egy nemrégiben lezárult kutatás során a fenti kérdésekre 6-10 éves tanulók körében kerestem a választ. Egy csoportot osztálytermi munka keretei között, egy kisebb csoportot pedig otthoni játék közben figyeltem meg.

² *Eredeti mű: Spontaneous Dramatic Play and the 'Super-Dramatist' – Who's Structuring the Elements of Dramatic Form?*, *NADIE Journal*, 20:2, 1996, pp. 19-28.

Ez utóbbi csoport tagjai a félévközi szünetben naplójegyzeteket írtak nekem, majd pedig mind a tanulókkal, mind a szülőkkel interjúkat készítettem. A gyerekek szívesen meséltek nekem otthoni játékaikról. Az alábbiakban megjelenő játék-helyzetek az osztálytermi keretek között gyűjtött adatok köréből valók.

A kutatás egyik eredményeképpen megnevezhetővé váltak azok a tanulók, akik a dramatikus játékban igen nagy hatékonysággal tudtak részt venni. Őket magamban „szuper-dramaturgoknak” neveztem el. Véleményem szerint a dramatikus forma működtetése terén jó képességekkel rendelkező tanulók vizsgálata nagy figyelmet érdemel. Az itt következő elemzés célja tehát az, hogy bővítse a dramatikus játékra vonatkozó ismereteinket, és megalapozza annak elismerését, hogy a nagyobb gyerekek játéka igen kidolgozott és jól szerkesztett is lehet. Szólni kívánok továbbá a tanárnak a dramatikus játékban játszott szerepéről, illetve a játék mint jelentésteremtő folyamat működéséről is.

Jelentésteremtés a játékban

Courtney (1990) hosszan ír a dramatikus játékban megjelenő jelentéstartalmakról, kifejtve azt a nézetet, mely szerint a „mintha” világában kétféle transzformáció játszódik le: a szerep, tárgy vagy helyzet átalakítása, valamint saját tudástartalmaink átalakulása. Az a véleménye, hogy minden dramatikus tevékenység, így a gyermeki játék is magától értetődően kognitív jellegű, és a résztvevők számára jelentéseket hoz létre.

Amikor drámai módon gondolkodunk és cselekszünk, fikciót hozunk létre. Ez a fikció ugyanakkor nem hamis, azaz nem hazugság... Ez csak a valós világ szemlélésének egyik módja, és mint ilyen, új nézőpontokkal szolgál annak vizsgálatához. Ha összerakjuk a valós és a fiktív környezet elemeit, megváltozik a világról alkotott véleményünk.

Ehhez hasonlóan fogalmaz Eugen Flink is (idézi Courtney, 1990), aki szerint „a játékban, a játékon keresztül feltárul a tudás és az igazság,” illetve azt állítja, hogy a játék „felfokozott valóságot” teremt. E gondolat hasonló Abbs (1987) megfogalmazásához, mely szerint a játék „felfokozott érzékelést és megértést” hoz létre. A dramatikus játékban a gyerekek saját életük keretein kívül eső kontextusokat hoznak létre. E folyamat során a gyerekek olyan tapasztalatokra és értelmezési lehetőségekre tesznek szert, melyek a játék keretein túl lépve nem adódnának meg számukra. A játék folyamán létrehozott fikció segítségével a gyerekek kiléphetnek mindennapjaik kontextusából, és beléphetnek egy olyan világba, melyben „új formát ölt a nyelv, a tapasztalás és a megértés” (Marcuse, 1979). Azáltal, hogy kiemelik önmagukat megszokott szerepeikből, új nézőpontból vizsgálhatják az őket körülvevő valóságot, és tapasztalataikból más kontextusok számára is érvényessé tehető jelentéstartalmakat teremtenek.

Ez az összefüggés, a valós és a fiktív világ egymásra hatása döntő jelentőséggel bír. A játék résztvevői a folyamat minden egyes pillanatában tudatában vannak a játékukat körülvevő valós világ törvényszerűségeinek. Tudatukban tehát egyszerre van jelen a valós és a képzeletbeli világ. Vigotszkij (1976) ezt a jelenséget kettős tudatnak nevezi, és a következőképpen magyarázza:

A gyermek a játék során sír mint beteg, de örül mint játszó. A játék idejére a gyermek visszaszorítja hirtelen jött törekvéseit, és minden cselekedetét a játék szabályainak szolgálatába állítja.

A dramatikus játék keretei között ezeket a szabályokat a drámai forma intuitív alkalmazási módjaiként is értelmezhetjük. A gyerekek a dráma egyes elemeit – például az időkezelés különböző formáit – úgy alakítják, hogy az fokozza számukra a játék élvezetét. Az élvezetet azonban nem szabad összekevernünk a mókázással. Eisen (1988) tanulmánya, mely a koncentrációs táborokba zárt gyerekek játékaikról szól, jól példázza ezt a különbséget, hiszen „a halottak ruháinak elégetése” egyáltalán nem nevezhető mókás játéknak. Az ilyen típusú játékformákban részt vevő gyerekek viselkedésmódját egyszerre értékelhetjük kognitív és affektív jellegűnek. A játék során ezek a gyerekek olyan jelentéstartalmakat teremtettek a maguk számára, melyek jelentős mértékben különböztek a játékon kívül állók tudattartalmaitól.

Az általam megfigyelt hét-nyolc éves gyerekek játéka hasonló lehetőségekre utal. Az osztályfőnök a tanteremben kialakított egy kisebb sarkot, ahová a tanulók minden nap rövid időre visszavonulhattak játszani. Mivel közeledett a Karácsony, a gyerekek elhatározták, hogy a játékeret Mikulás és az őt szolgáló manók műhelyévé alakítják.³ A játék ezért hát jórészt a Karácsonyhoz kötődő helyzetekből épült fel, ugyanakkor – és ez témánk szempontjából még fontosabb – nem minden helyzetben volt ez így.

A játék során rendszeresen felbukkant az a (szokásos szülői fenyegetéseket idéző) téma, mely szerint a rossz gyerekek nem kapnak ajándékot. Az ehhez kötődő legfontosabb játék-elem a jó és rossz gyerekekről szóló lista készítése volt, mely lista telefonbeszélgetések eredményeképpen állt össze. („Ben az önzőlistánkon van felírva. Mondja meg neki, hogy idén csak két ajándékot kap, mert önzősködött.”; „Josh, te verkedtél, ezért nem kapsz semmit.” Ide tartozott az a nagyon érdekes mozzanat is, amikor egy táblát készítettek, „A ROSSZ GYEREKEK CSAK KAVICOT KAPNAK MIKULSTOL” felirattal!) Mindezek a helyzetek kétségki-

³ Az angolszász országokban a gyerekek nem a Jézuskától, hanem a Mikulástól várják karácsonyi ajándékaikat! (A ford.)

vül arra szolgáltak, hogy formába öntsék a gyerekeknek a közelgő ünneppel kapcsolatos félelmeit. Nos, igen: ha az ember nem kap Karácsonyra semmit a Mikulástól, amellet nem lehet csak úgy szó nélkül elmenni!

A fenti játék-helyzet egyértelműen jelzi a gyerekek azon törekvését, hogy úrrá legyenek saját félelmeiken, és olyan hatalommal ruházzák fel önmagukat, mely a valós világban csak a felnőttek számára adatik meg. Emellett megjelentek olyan szituációk is – részeg Mikulás; gonosz Mikulás, aki megver egy leselkedő kisfiút stb. –, melyek ugyancsak azt a célt szolgálták, hogy a „valódi” világot a valóságban elképzelhetetlen helyzetek oldaláról is megvizsgálják.

A valós és képzeletbeli világ egymásra játszásának talán éppen a „gonosz Mikulás”-jelenet a legizgalmasabb példája. Amikor meglátták, hogy a Mikulás megver egy gyereket, a játszóknak a lélegzete is elakadt egy pillanatra. Néma csendben töprengtek el ezen a lehetőségen, majd hirtelen felnevettek, és folytatták a játékot. Mikulás tovább osztogatta az ajándékokat, mintha mi sem történt volna. A pillanat azonban kitörőképpen bevésődött a játszók emlékezetébe, hiszen valami olyasmi történt, aminek a résztvevők szemében meghatározó jelentősége volt.

A gonosz vagy éppen részeges Mikulás gondolata teljes mértékben idegen megszokott kulturális hagyományainktól. Bateson (1976) azonban nem lepődne meg ezeknek az elemeknek a játékban való megjelenésén, mert az teljes mértékben alátámasztaná az általa a játék szerepéről mondottakat. Kelly-Byrne (1989) az alábbiakban foglalja össze Bateson nézeteit:

A játszó szándéka, hogy új kereteket, ezáltal pedig új gondolatokat teremtsen a maga számára. Az új jelentéstartalmak létrehozatalának folyamatában olyan megfogalmazások jönnek létre, melyek a hétköznapi valóság alternatíváiként, megfordításaiként vagy módosításaiként jelennek meg.

Kelly-Byrne szerint mindez egybecseng Vigotszkij „azon nézetével, mely szerint a játék az a folyamat, melyen keresztül jelentésteremtés történik.”

Külső szemlélőként meglehetősen nehéz feladat a gyerekek által létrehozott jelentéstartalmak értékelése és elemzése. A dramatikus élmény természetének sajátossága, hogy a résztvevők számára létrejövő jelentés nagy mértékben különbözik a megfigyelő által nyert tapasztalatoktól. Esslin (1987) a színházi előadás folyamán létrejövő jelentés elemzése kapcsán a következőket írja:

Képtelenség megjósolni, hogy egy előadás milyen jelentéstartalmakat fog hordozni, egyszerűen azért, mert az minden egyes néző számára más és más lesz.

A gyerekek spontán dramatikus játékát figyelő személy ugyanígy nem tudhatja biztosra, hogy a játék egyes résztvevői számára milyen jelentéstartalmak jöttek létre. Azt azonban meg tudom mondani, melyek voltak azok a pillanatok, melyek a gyerekek számára lényeges jelentést hordoztak. Az olyan pszichoanalitikus játékelméletek, mint amilyeneket Freud (1961), Winnicott (1980), vagy Sutton-Smith és Kelly-Byrne (1984) tettek közzé, feltehetőleg hasznosnak bizonyulnának az egyes helyzetek által létrehozott jelentéstartalmak azonosításában, engem azonban most csak annak felismerése izgatott, hogy jelentésteremtés történik.

A megfigyelt helyzetek közül nem tekinthetjük mindegyiket sikeresnek a jelentésteremtés szempontjából. Az esetek egy részében a játszók elégedetlenek voltak saját játékukkal, és néha unottak is mutatkoztak. Az is előfordult, hogy csak valami kusza és kidolgozatlan cselekvéssornak voltam tanúja, és a dramatikus játék egyáltalán nem jelent meg a gyerekek tevékenységében. A tanár (egyetlen, később elemzendő kivételtől eltekintve) nem vett részt a játékban. Mik voltak hát azok a tényezők, melyek a játék-folyamatok némelyikét a játszók számára jelentéssel telivé, örömtelivé tették, hiányukban más helyzetek viszont üressé és unalmassá váltak?

A „szuper-dramaturgok” és a drámai forma

A válasz a résztvevőknek a drámai forma kezelésében megnyilvánuló tevékenységében rejlik; különösen azoknak a résztvevőknek a cselekedeteiben, akiket „szuper-dramaturgoknak” neveztem el. A játék-folyamatokban a drámai formát olyan alapvető elemek biztosítják, mint amilyen például a feszültség. A „szuper-dramaturg” gyerek képes arra, hogy ezeket az elemeket beemelje játékába, ezen keresztül pedig mind a maga, mind a többiek számára elmélyítse, gazdagítsa a folyamatot. Huizinga (1955), aki könyvében rámutatott a játék esztétikai minőségére, szintén úgy fogalmaz, hogy a játék fő jellemzője a feszültség.

A „szuper-dramaturg” kifejezést azokra az óvodás-kisiskolás korú gyerekekre használom, akiknek játékában erőteljesen megjelennek a dráma elemei, és ezt a képességüket éveken keresztül megőrzik és alkalmazzák. A Barbara Creaser (1989) által leírt „mester-dramaturgokhoz” hasonlóan a „szuper-dramaturg” gyerekek könnyedén váltanak az egyes valóság-síkok között, könnyen lépnek szerepbe, tárgyakat és személyeket képesek jelekkel helyettesíteni, rugalmasan alkalmazkodnak a „mintha”-szituációkhoz, illetve képesek fentartani azokat hosszabb időn keresztül is. A „szuper-dramaturg” címke azonban csak azokat a gyerekeket illeti meg, akik a fentiekén kívül még két további jellemzővel is rendelkeznek: képesek a feszültség megteremtésére és kezelésére, illetve képesek arra, hogy a játékot belülről irányítsák.

A „szuper-dramaturg” gyerekek jól fejlett dramatikus képességekkel rendelkeznek, és ösztönösen értik a dráma elemeinek működését. Képesek arra, hogy hatékonyan manipulálják azokat a jelentésteremtés érdekében, a maguk és játszótársaik számára egyaránt. A „szuper-dramaturgokat” – akikre általánosságban jellemző a kreativitás, fantázia, a szimbolizáció használatának képessége – az iskola és a szülők többnyire nem tartják túl sokra. Drámaszerkesztési képességeiket talán fel sem ismeri a drámatanáruk, hiszen az irányítás szinte soha nem kerül olyan mértékben a tanulók kezébe, hogy ez az adottságuk felismerhetővé váljon.

A Creaser kutatásának teret adó óvodai közegben még gyakran megdicsérik és nagyra értékelik a „szuper-dramaturgokat.” A napi tevékenységek során számtalan lehetőségük van arra, hogy játék-helyzeteket teremtsenek, a drámaformák manipulálásában megmutatkozó képességeik pedig játszótársaik számára is kielégítő és jelentéssel bíró helyzetek megalkotására teszik őket alkalmassá. Az iskolába lépve azonban a szerkesztett játékformák válnak dominánssá, ezek a gyerekek pedig képességeiket a „felszín alá” kénytelenek szorítani. Mivel az iskolában ritkán találunk megfelelő játszótársat maguknak, illetve az iskolai környezet nem kedvez képességeik kibontakoztatásának, az ilyen játékformák az iskolán kívüli helyzetekre korlátozódnak.

A „szuper-dramaturg” gyerekek részvételével zajló játék-folyamatok pergő ritmusúak és igen mozgalmasak voltak. A megfigyelések szerint a „szuper-dramaturgok” számos drámai elemet, de leginkább a feszültséget alkalmazták játékaikban. Haseman és O’Toole (1987) a feszültséget tekinti minden dramatikus tevékenység alapjának, és négy feszültségformát (a feladat, a viszonyok, a meglepetés és a titok keltette feszültséget) neveznek meg. A hat éves tanulók spontán játékának keretei között elhangzott mondatok némelyike egyértelműen besorolható a fenti feszültségformák valamelyikébe. Az olyan megjegyzések, mint például a „Ne felejtsetek el, hogy már csak egy hét van hátra Karácsonyig!”, „Mikulás, baj van! Kifogytunk az ajándékokból,” illetve az ajándékok hiányának felfedezésekor elhangzó „Mikulás! Holnap van Karácsony. Már nincs időnk, hogy telefonon rendeljünk ajándékot. Nekünk kell elkészítenünk azokat” felkiáltás mind jól példázzák a feszültségteremtés képességét. Ezek a gyerekek – azáltal, hogy a játék előbbre vitele érdekében új és új elemeket találtak ki – meghatározták a játék ritmusát, és ezáltal fenntartották annak izgalmát.

E nélkül a feszültség-injekció nélkül a játék elveszthette volna egységes szerkezetét, töredezetté és mindenféle fókusz nélkülözővé válhatott volna. A játékban részt vevő, de a „szuper-dramaturgok” képességeit nélkülöző gyerekek láthatóan szívesen vettek részt a dramatikus játékban, és értették a játék belső metakommunikatív folyamatait, de nem voltak képesek arra, hogy aktívan előbbre is vigyék azokat. Kelly-Byrne (1984) meghatározása szerint a dramatikus játék „olyan, egyeztetésen alapuló cselekvéssor, melyet szabályok vezérelnek, és mely a résztvevőktől magasabb rendű érzékenységet követel.” Vigotszkij (1976) is szabályozott tevékenységként értelmezi a dramatikus játékot, Batesonnak (1976) a keretre és metakommunikációra épülő elmélete azonban arra utal, hogy a résztvevőknek bizonyos felelősségük van a közösen létrehozott fikció elfogadásában. A fikció elfogadására és a szabályok betartására való hajlandóság önmagában azonban nem elegendő: a dráma egyes elemeit – közülük is elsősorban a feszültséget – is megfelelő módon kell alkalmazni.

A nem kellően fókuszált játék-helyzetekben a résztvevők kevés erőfeszítést tettek annak érdekében, hogy feszültséget teremtsenek, vagy izgalmas történet-elemeket iktassanak be a játékba, ami pedig ezek hiányában céltalanná vált. Többnyire akkor adódtak ilyen helyzetek, amikor a játszók között nem voltak „szuper-dramaturgok.” Hiányukban (illetve annak következtében, hogy a tanár sem avatkozott bele a játékba) a tevékenység formai és tartalmi szempontból egyaránt szegényes maradt.

A dráma formai elemeinek hatékony kezelése tehát a gyerekek spontán dramatikus játékában is éppen olyan fontos, mint bármely más dramatikus tevékenység esetében. A jelentésteremtés csak akkor valósulhat meg, ha a folyamat formai szempontból is megfelelő. Abbs (1987) a forma és a tartalom művészetben megjelenő kapcsolatát elemezve úgy fogalmaz, hogy „a jelentést nem lehet elvonatkoztatni a kifejezésére szolgáló formától.” Számára tehát a forma a jelentésteremtés egyik központi eszköze.

Mit mondhatunk azokról a gyerekekről, akik „szuper-dramaturgok” részvétele nélkül játszanak? Hogyan fejleszthető tovább játékuk annak érdekében, hogy tartalmasabbá váljanak? Hogyan válhatnak számukra hatékonyabbakká az egyes drámai elemek? A megoldás, legalábbis iskolai keretek között, a tanár munkájában keresendő.

A szerényebb dramatikus képességekkel rendelkező tanulók támogatása

Hall és Abbott (1991), Moyles (1989) és Best (1992) munkái mind arra utalnak, hogy az említett szerzők nagy jelentőséget tulajdonítanak a gyermeki játék tanári támogatásának. Best (1992) szerint „a beavatkozás megtagadása a tanítás megtagadása.” Bolton (1989) is egyetért ezzel a gondolattal, és kifejti, hogy a megfelelő beavatkozáson keresztül a tanár jelentős mértékben hozzájárulhat a dramatikus élmény elmélyítéséhez.

A tanár a művészhez hasonlóan dolgozik; segít abban, hogy a tanulók a korábbiakhoz képest egyre nagyobb mértékben legyenek képesek az egyes összetevők megválasztására, a feszültség és a szimbolikus

tartalmak megalkotására [...] Mindez még így is a dramatikus játék keretein belül marad, de a játék már új jelentésekkel telítődik, és az adott kontextuson túlmutató tartalmakat is hordozni kezd.

A fenti sorok a felnőttek a dramatikus játékban való részvételét egyértelműen pozitívnak tekintik, mely megteremti annak lehetőségét, hogy a megfelelő beavatkozás eredményeképpen a játék jelentésteremtő folyamattá váljon. Bolton szerint a beavatkozás kizárólag a drámai összetevők tudatos szem előtt tartásával valósítható meg, célja pedig csak az esztétikai minőség emelése, illetve a formateremtés lehet. Korábban a tanári beavatkozás céljaként többnyire a kognitív és szociális célokat jelöltük meg, és kevésbé figyeltünk a drámaiság fenntartására, mint önmagában is érvényes célkitűzésre. Ritka, hogy a dramatikus játékba a tanárok a drámaiság szem előtt tartásával lépnek be. Sokkal gyakoribb, hogy a drámán kívül eső célok lebegnek a szemük előtt: szocializáció, fegyelmezés, vagy valamely tantárgyi területhez köthető kognitív fejlesztés. A közvetlen tanári beavatkozás céljainak kritikai elemzése ezért igen nagy jelentőségű.

A felnőttek néha közvetlenül is bekapcsolódnak a játékba, és társként vesznek részt a folyamatban, remélve, hogy jó irányba tudják befolyásolni a dramatikus játékot (Am, 1985). Más esetekben a játékon kívülről próbálnak beavatkozni: különböző tanácsokkal vagy tárgyakkal próbálják hatékonyabbá tenni a játékot (Smilansky, 1968). Vannak azonban olyan szakemberek is, akik a felnőtt közbelépését megengedhetetlennek vélik, illetve csak a gyermek kérésére tartják elfogadhatónak (Tamburrini, 1986). Sutton-Smith (1986) például úgy érvel, hogy „a gyerekeknek [a játékban] meghatározott céljaik vannak, és ezeket jórészt önállóan kell elérniük.”

A beavatkozás kerülésének hirdetői ugyanakkor abból a feltételezésből indulnak ki, hogy minden gyermek képes önállóan szabályozni a dramatikus játékot. Ez azonban feltehetőleg csak akkor van így, ha a csoportban van legalább egy „szuper-dramaturg” is. Valószínűsíthető továbbá, hogy még így is elsősorban a kisebb gyerekekre igaz, akiknek intuitív formateremtő képességét a környezet – a játéklehetőségek biztosításán és más módokon is – megerősíti és támogatja. Azon gyerekek számára azonban, akik nem rendelkeznek ilyen fejlett formaalkotó képességgel, illetve akiknek kevés esélyük van arra, hogy jól szerkesztett dramatikus játék-folyamatokban vegyenek részt, a felnőttektől jövő támogatás elengedhetetlen.

Az első lépés tehát az, hogy a tanárok aktívan és elemző módon figyeljék az osztályban zajló játék-folyamatokat. A megfigyelés eredményeképpen a tanár azonosíthatja tanulóinak közül a „szuper-dramaturgokat”, és lehetővé teheti számukra, hogy társaikkal együttműködve, tanári beavatkozás nélkül ők maguk szerkesszék meg a helyzeteket. A tanárnak így arra is lehetősége nyílik, hogy a spontán játékban létrejövő új és kreatív ötleteket a későbbiekben felhasználja. Ezekre az ötletekre alapozva például egész csoportos improvizációkat kérhet a tanulóktól.

A tanár passzív megfigyelői szerepe azonban nem szolgálja azoknak a gyerekeknek az érdekeit, akik ugyan szívesen játszanak együtt a társaikkal, de nem képesek a drámaformák önálló manipulációjára. Ilyenkor, ezeknek a tanulóknak a számára a tanárnak kell „szuper-dramaturggá” válnia. Nem kétséges az sem, hogy azokban az osztályokban, ahol a gyerekeknek kevés módjuk van a spontán játékra, illetve ahol az iskolai környezet igen ellenséges az ilyen munkaformákkal szemben, többnyire csak a tanárnak van esélye arra, hogy hatékony drámai szerkezeteket hozzon létre a tanulók számára.

Az idősebb gyerekek, illetve a spontán játékot már „elfelejtett” idősebb gyerekek számára a tanárnak rendszeres játszótársként kell megjelennie, és a „szuper-dramaturg” tanulóhoz hasonlóan neki kell alakítania a játékot. Hogy ennek érdekében milyen módszerek állnak rendelkezésére, az már egy következő kutatás tárgya kell legyen.

Összefoglalás

A kiscsoportos dramatikus játék számtalan lehetőséget rejt a tanulók számára. Jelentésteremtő folyamatként lehetővé teszi számukra, hogy a hagyományos tantermi tapasztalatokat meghaladó élményekhez jussanak. E pozitív hatások azonban csak abban az esetben biztosíthatóak számukra, ha a játék formai szempontból is kielégítő. Az élményt és kielégülést nyújtó dramatikus tevékenységet éppen ez, a dráma egyes elemeinek hatékony manipulációja jellemzi. A spontán dramatikus játék – mely a különböző dramatikus tevékenységek között is igen nagy jelentőséggel bír – e tekintetben sem üt el más dramatikus tevékenységformáktól. Valakinek „kezébe kell vennie” a drámát, azaz biztosítania kell, hogy a játék mindvégig jól szerkesztett, illetve (ennek eredményeképpen) a résztvevők számára élményszerű és jelentéssel bíró maradjon. Ez a feladat pedig a „szuper-dramaturgra” hárul – amely talán éppen a tanár kell legyen!

Irodalomjegyzék⁴

Abbs, P.: (1987) *Living Powers*, London, The Falmer Press

⁴ A magyar nyelven hozzáférhető kötetek hazai bibliográfiai adatait is közöljük. (A szerk.)

- Am, E.: (1985) Play in the Pre-school – Some aspects of the role of the adult *International Journal of Early Childhood Education*, 18:1, 90-97.
- Bateson, G.: (1976) A Theory of Play and Fantasy, In: J.S. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (Eds.), *Play: Its Role in Development and Evolution*, (119-129), Middlesex, Penguin Books
- Best, D.: (1992) *The Rationality of Feeling – Understanding the Arts in Education*, London, The Falmer Press
- Bolton, G.: (1989) Drama, In D. Hargreaves (Ed.), *Children and the Arts*, (119-137) Milton Keynes, Open University Press
- Courtney, R.: (1990) *Drama and Intelligence – A Cognitive Theory*, Montreal, McGill-Queen's University Press
- Creaser, B.: (1989) An Examination of the Four-Year-Old Master Dramatist *International Journal of Early Childhood Education*, 21, 55-68.
- Eisen, G.: (1988) *Children and Play in the Holocaust: Games among the Shadows*, Amherst, University of Massachusetts Press
- Esslin, M.: (1987) *The Field of Drama*, London, Methuen – Magyar nyelven: *A dráma vetületei: hogyan hoznak létre jelentést a dráma jelei a színpadon és a filmvászonon, avagy a képernyőn* (ford. Fóber Rita et al.), Szeged, JATEPress, 1998.
- Freud, S.: (1961) *Beyond the Pleasure Principle*, James Strachey, (transl. and (Ed.)), London, The Hogarth Press
- Hall, N. and Abbott, L.: (1991) *Play in the Primary Curriculum*, London, Hodder and Stoughton
- Haseman, B. and O'Toole, J.: (1987) *Dramawise*, Melbourne, Heinemann Educational
- Huizinga, J.: (1955) *Homo Ludens - A Study of the Play Element in Culture*, Boston, Beacon – Magyar nyelven: *Homo Ludens – Kísérlet a kultúra játék-elemeinek meghatározására* (ford. Máthé Klára), Universum Kiadó, Szeged, 1990.
- Kelly-Byrne, D.: (1984) Dramatic Play, Childhood Drama and the Classroom, *Australian Journal of Reading*, 7:2, 89-97.
- Kelly-Byrne, D.: (1989) *A Child's Play Life – An Ethnographic Study*, New York, Teachers College Press
- Marcuse, H.: (1979) *The Aesthetic Dimension*, London, Macmillan
- Moyles, J.: (1989) *Just Playing? The Role and Status of Play in Early Childhood* Milton Keynes, Open University Press
- Slade, P.: (1954) *Child Drama*. London, University of London Press
- Smilansky, S.: (1968) *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Pre-School Children*. New York, Wiley
- Sutton-Smith, B.: (1986) The Spirit of Play. In G. Fein and M. Rivkin (Eds.), *The Young Child at Play – Reviews of Research*, Volume 4. National Association for the Education of Young Children, Washington D.C.
- Sutton-Smith, B. and Kelly-Byrne, D.: (1984) *The Masks of Play*. New York, Leisure Press
- Tamburrini, J.: (1986) Play and the Role of the Teacher. In S. Burroughs and R. Evans (Eds.), *Play Language and Socialisation – Perspectives on Adult Roles*. (39-48) New York, Gordon and Breach Science Publishers
- Vygotsky, L.S.: (1976) Play and its Role in the Mental Development of the Child. In J.S. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (Eds.), *Play – Its Role in Development and Evolution*. (537-554) Middlesex, Penguin Books
- Winnicott, D.W.: (1980) *Playing and Reality*. Middlesex, Penguin – Magyar nyelven: *Játszás és valóság*, (ford. Biró Sándor, Széchezy Orsolya) Budapest, Animula, 1999

Fordította: Szauder Erik



(DPM 1998/k)

Színes képek

a *Raj* című produkció kapcsán a Leeds TIE-társulat tagjaival beszélget
Geoff Gillham

Bevezetés

Az alábbi beszélgetés fókuszát igen szűkre szabtuk.⁵ Nem kívántuk teljes egészében leírni vagy elemezni a *Raj*-t: az interjú célja, hogy rámutasson a színházi képalkotás egyes kérdéseire, ezen belül is elsősorban arra, hogy a különböző kulturális és nemzetiségi háttérrel rendelkező gyerekek milyen módon fogadják be az egyes kulcsjeleneteket.

A beszélgetés résztvevői:

<i>Annalyn Bhanji</i>	színész-drámatanár
<i>Mike Kenny</i>	színész-drámatanár
<i>Wyllie Longmore</i>	színész-drámatanár

⁵ Eredeti mű: Multicultural Images; SCYPT Journal 10., September 1982, pp. 5-17

Gail McIntyre a *Raj* rendezője
Paul Swift a *Raj* írója

A társulat további tagjai:

Biddy Coghill színész-drámatanár
Harry Duff intervező és színpadmester
Christine Murdoch szervező

A *Raj* előkészítésében és tervezésében a társulat minden tagja részt vett.

A társulat arra kért, hogy hangsúlyozzam: az itt következő beszélgetés nem a *Raj* mélyreható elemzésének eredménye, és nem is „a társulat közleménye”. A beszélgetést inkább egy hosszabb elemző folyamat egyetlen elemének tekintettük, mely már a *Raj* tervezése során is folyt a társulat tagjai között. Én magam szeretnék köszönetet mondani a beszélgetés résztvevőinek őszinte és nyílt válaszaikért. Nem könnyű az embernek saját munkájáról önvédelmi reflexek nélkül beszélnie, különösen akkor, ha maga a beszélgetés is elemző jellegű. Az azonban, hogy betekintheünk egy ilyen munkába, tanulóknak és gyakorlati szakembereknek egyaránt hasznára válhat.



Minden bizonnyal megkönnyíti az alábbiak olvasását, ha röviden vázoljuk a játék tartalmát. (Nem kívánok jelenetenkénti bemutatást adni, csupán a darab cselekményét közlöm.)

A játék a második világháború idején Indiában játszódik, az ország függetlenné válását megelőző időszakban. Egy fiatal indiai nő, Nandita történetét beszéli el a főbíró házában töltött gyermekkorától fogva; szülei itt adják férjhez, itt nevelik, egészen addig, míg Gower tábornok gyermekei (James és Elizabeth) mellé nem kerül ayah-nak (nevelőnőnek). Ezt az állást nagybátyja, Ganesh szerzi neki, aki ugyanebben a házban házvezetőként szolgál. Idővel Nandita közeli barátságba kerül a tábornok feleségével, Vicky Gowerrel. A történet másik szála Ganesh fiának, Tarunnak sorsát követi, aki belép az indiai brit hadseregbe, és bevetésre indul Burmába. Az egyik csatát követően megszökik, visszatér apjához, aki elbújtatja őt. Ganesh öröklődik a fia iránti szeretet és a brit birodalom, valamint a Gower-ház iránt érzett lojalitás között. A háttérben folyamatosan megjelennek az indiai népfelkelésekről és függetlenségi küzdelmekről szóló hírek. Tarunt felfedezik Ganesh szobájában, majd amikor menekülni próbál, agyonlövik. Ganesh-t a dezertőr bűjtatásáért bíróság elé állítják. Hiába kérleli őket Nandita, sem Vicky Gower, sem a főbíró nem tud Ganesh-en segíteni. Az, hogy Nandita elhagyja a fehér uralkodó osztályhoz tartozók házáat, éppen annyira elkerülhetetlen, mint a britek kivonulása Indiából.

Az előadást nem követte műhelyfoglalkozás, de a pedagógusok a programot követően segédanyagokat kaptak a feldolgozáshoz.

Geoff Gillham

A *Raj* célkitűzései és közönsége

*GEOFF: Arra keressük most a választ, hogy miként születnek a képek, illetve a közönség hogyan fogadja be azokat. Milyen közönség előtt játszottátok a *Raj*-t?*

MIKE: Sokféle közönség előtt. Tíz és tizenkét év közti leeds-i gyerekek előtt, akik rendkívül sokfélék voltak.

ANNALYN: Voltak fehér, munkásszármazású fiúk; fehér, munkásszármazású lányok; néhányan vegyes házaságból; ázsiai lányok és fiúk; nyugat-indiaiak, közülük néhányan már Angliában születtek; középosztálybeli fiúk-lányok... Szóval, ahogy minden más iskolában, nem igaz?

WYLLIE: Délkelet-ázsiaiak, és egy zsidó iskola tanulói...

GEOFF: El tudátok röviden mondani, hogy mik voltak az általános céljaitok a programmal, éppen egy ilyen közönség előtt? Mit akartatok elérni? Be akartatok mutatni, hogy milyen volt akkor Indiában?

ANNALYN: A munka elején a történelmi összefüggésekről beszélgettünk. Láttuk, hogy Leeds-ben, sőt egész Angliában együtt él ez a két népcsoport, és láttuk, hogy történelmünk bizonyos pontokon összekapcsolódott, eggyé vált.

MIKE: A jelent akartuk megmagyarázni. Már a munka korai szakaszában elhatároztuk, hogy azt vizsgáljuk: hogyan működik az imperializmus nagyban, és hogyan működik kicsiben, az egyes ember életében.

ANNALYN: Amikor például az indiai gyerekek iskolába mennek, az iskola által is bevallottan vagy deklaráltnan otthon kell hagyniuk saját kultúrájukat.

MIKE: Dolgoztunk olyan ázsiai gyerekekkel is, akiknek az angol nem anyanyelvük, és nem akartuk elkülöníteni őket a többiekől: inkább fel akartuk használni az ő tapasztalataikat, kultúrájukat, és be akartuk emelni ezt is a munkába.

A képek ereje

GEOFF: Igen, talán éppen erről kellene beszélnünk: hogyan reagáltak az ázsiai gyerekek?

ANNALYN: Teljesen egyértelmű volt, hogy az ázsiai gyerekek az első pillanattól kezdve nyitottak voltak, mintha azt mondták volna, hogy „végre valami, ami engem is érint”; izgalommal figyelték a jelmezeinket, és nagyon lelkesek voltak, hogy színes bőrű színészeket látnak. Annyira a sajátjuknak érezték az előadást, hogy olyan részleteket is megjegyeztek, amire mi nem is számítottunk.

GEOFF: Mondanátok erre példákat? Olyan pillanatok, amelyek jelentőssé váltak számukra.

*MIKE: Igen; a játék vége felé a teáscsésze például óriási pillanat volt. A központi és visszatérő kép egy fehér ember lába előtt térdeplő színes bőrű ember volt. Erre a képre nagyon gyorsan rátaláltunk, és úgy gondoljuk, hogy magában hordozza az imperializmus természetét, és a világról általánosságban is szól. Szóval, mondom, ez a kép többször visszatér, de egyszer Ganesh, aki egyébként teljesen elkötelezett a *Raj*⁶ iránt, ledobja a tálcát, amelyen a *memsahib*⁷ teáját hozza. Ez az első és egyetlen függelemsértés, amit elkövet, az asszony pedig felszólítja, hogy hajoljon le, és vegye fel a tálcát.*

*Rengeteget foglalkoztunk ennek a jelenetnek a kialakításával, hogy ne csak szomorú, de felhívó erejű is legyen. Wyllie lehajol, és némajátékkal – hiszen a tálcán kívül valójában semmi nincs a kezében – visszarakja a három csészét, feláll és kimegy. Soha, egyikünk sem töprengett el a három csészén. Wyllie improvizációban csinálta ezt meg, és neki is, nekünk is így volt jó. Kettő nem lett volna elég, a négy meg sok. Nem tudom, miért. *Nekünk* mindig a férfi tiltakozásának fontos szimbóluma volt, amely egy tágabb összefüggésrendszerre is utal. Valamelyik előadás után viszont levelet kaptunk az egyik ázsiai fiútól, amiben azt írja, hogy neki ez a három csésze a britek kivonulása után három részre szakított Indiát jelképezte. Még most is beleborzongok, amikor beszélek róla, hiszen ezt nem tudatosan terveztük, és több jelentése lett, mint amennyire mi számítottunk. Ez az eset mindannyiunknak újra felhívta a figyelmét arra, hogy a közönségnek milyen óriási szerepe van a jelentésteremtésben.*

A „térdelős” kép születése

GEOFF: Szeretnék visszalépni egy pillanatra. Hogyan döntöttetek a térdelés mint kép mellett?

*GAIL: A tervezés elején Wyllie azt kérdezte, milyen kép jut eszembe először, ha a *Raj*-ra gondolok? Azt mondtam: egy fehér katona lovon, mellette, hátrébb egy indiai szolga. Azt hiszem, még mindig ez a kép járt az eszemben, amikor felötlött bennünk a hat éves gyerek képe, aki Tarunnal, Ganesh tizennyolc éves fiával játszik. James, a fehér fiú, Gower tábornok fia találja ki ezt a játékot, amelyben megélheti a szülei – és ezen keresztül persze a Brit Birodalom – hatalmát. Olyan játékokat találtam ki, ahol egyszer az egyik, egyszer a másik fél térdel le. Nem tudom, honnan jött, de valahonnan innen.*

GEOFF: A térdelés először a játékban jelenik meg?

WYLLIE: Szimbolikus módon már a darab elején is felbukkan, de azt hiszem, először a játék során válik tudatossá: a közönségnek először itt kell elgondolkodnia, hogy mit is jelent a térdelés valójában. Ezt megelőzően csak egy pillanatra kerül elő ez a kép: egy ember térdel a bíró lába előtt. Itt még nem történik mélyebb utalás, csak annyi, hogy a férfi segítségre szorul, a bíró pedig megígéri, hogy segíteni fog. Itt van aztán az a jelenet, amikor Nandita és a bíró a tengerparton vannak. A lány teljesen természetes mozdulattal letérdel, és homokvárat épít. A férfi egy ajándékot ad a térdelő lánynak, de itt sincs semmi olyan, ami a közönséget a térdelés jelentőségére figyelmeztetné. Jön azonban az a jelenet, amikor ugyanazon az ajtón mennek be a szobába, de különböző irányba mennek ki onnan.

A „játék”-jelenet képei

GEOFF: Térjünk vissza a játékhoz! Elmondanátok, hogy itt mi történik?

PAUL: A játék úgy kezdődik, hogy az indiai fiú játssza az ellenséget, akit a fehér lelő és ráteszi a lábát. Ezután a fehér fiú a saját apját játssza, Tarunt pedig felszólítja, hogy ő legyen Ganesh. Amikor Tarun fel akar állni, odatartja elé a cipőjét, és ráparancsol, hogy tisztítsa meg. Tarun ezt nem vállalja, és végül ő tartja oda saját lábát. Azt hiszem, ez a jelenet... hogy is mondjam: kikezdi a hagyományos világképet.

GEOFF: Gondoljátok, hogy minden gyerek, kulturális háttértől függetlenül megértette, hogy a játék központi képe a térdeplés?

ANNALYN: Igen. Ez egy totális pillanat.

GAIL: Azt hiszem, mindannyiuk számára, fehéreknek és feketéknek egyaránt fontos pillanat volt ez...

⁶ uralom; itt a brit fennhatóság értelmében (*A ford.*)

⁷ fehér asszony (*A SCYPT szerkesztőjének megjegyzése*)

WYLLIE: Mindannyiukat sokkolta.

GAIL: Igen, és a szerkezetből következően mindannyian értették, hogy mit jelent, és mik a következményei.

GEOFF: *Miféle sokkot éltek meg szerintetek?*

WYLLIE: A jelenet elején két fehér gyerek játszik. A közönség bórszíntől függetlenül azonosul a játékkal, mert ez *valóban* játék. Senkinek nincs rossz érzése. Belép azonban Tarun, bekapcsolódik a játékba, ettől pedig megváltoznak és megfordulnak a dolgok, sőt egy pillanat alatt visszajukra fordulnak. Azt hiszem, ebből adódott a sokk. Nem csak üldögélünk, óvatosan töprengünk valamin, fontolgatjuk a reakcióinkat, hanem látunk valamit, egy képet, és aztán valami egészen váratlan dolog történik.

A közönség reakciója a képekre

PAUL: Ha a fehér fiúkat nézzük, azt hiszem, nekik igencsak ellentmondásos szubjektív reakcióik születtek. Emlékszem, figyeltem például egy csoportnyi fehér fiút, akik sokszínű környezetből érkeztek, illetve láttam homogén közegben élő fehér fiúkat is. Egyik oldalról örültek, hogy Tarun szembeszáll James-szel és az osztálykülönbségekkel. Rejtetten működő faji előítéleteik ugyanakkor kellemetlenné is tették ezt az élményt számukra. Nem voltak könnyű helyzetben.

MIKE: Ennél a jelenetnél még azok a gyerekek is érdeklődővé váltak, akiket addig nemigen érintett meg a darab. Egyébként veszélyes rész ez, mert a közönségtől egyszerre vár el bevonódást és távolságtartást. A közönséget nagyon megmozgatja, hogy lát valami érdekeset, de azt szeretné, ha nem látná.

GEOFF: *Hogyan reagáltak az ázsiai gyerekek?*

PAUL: Azt hiszem, jórészt ugyanígy, de bizonyos tekintetben mégis másfajta személyes reakcióik születtek.

MIKE: Nem hiszem, hogy igazad lenne. Mindannyian ugyanazzal a központi képpel szembesültek: a fehér ember a színes felett áll. Innentől kezdve hiába nézik ugyanazt az előadást, személyes kapcsolatuk lesz azzal.

GEOFF: *Mit értesz személyes kapcsolat alatt? Személyes ez a kapcsolat? Vagy inkább fajilag, osztályilag meghatározott?*

MIKE: Azt hiszem, mindezek egyszerre. Amit látnak, az a fajokról, az osztályokról, a politikai viszonyokról szól: arról, hogy hol vannak ők a világban, és nem arról, hogy mit gondolnak önmagukról, érted?

WYLLIE: Nem kétséges, hogy a jelenet végén hogyan viszonyulnak egymáshoz a *figurák*. A barrikád két oldalán állnak, egymással szemben. Azt hiszem, az ázsiai és a fekete gyerekek ekkor kezdik kialakítani saját álláspontjukat, a fehérek pedig itt döntenek bizonyos attitűdök mellett. A dolgok elkezdenek szétválni.

A reakciók elemzése

GEOFF: *Hadd kérdezzek valamit, csak a dolgok tisztázása kedvéért. Mikor a darabot terveztétek, tudatosan készültetek arra, hogy ez a jelenet megosztja a közönséget, vagy ez valami olyasmi, amire nem számítottatok?*

MIKE: Azt hiszem, tudtuk, mit csinálunk.

GEOFF: *Ez egy meglehetősen veszélyes helyzet számotokra, színészek számára, nem? A közönség kettő, három, négy részre szakad, holott az ember azt szeretné, hogy a közönség végig együtt gondolkozzon, homogenizálódjon. Hogyan kezeltétek az erre a jelenetre érkező, széttartó reakciókat?*

ANNALYN: Hát, igen, az embernek nagyon oda kell figyelnie azokra a pontokra, amelyek közösek a figurák viselkedésében. Azt hiszem, hogy a közönség minden egyes tagja számára ilyen pont lehet a barátság, teljesen függetlenül a faji hovatartozástól. Ha a jelenetben egyértelműen állást foglalhatunk az egyik vagy a másik oldal mellett, akkor csak pocsékoljuk egymás idejét.

GAIL: Szerintem egy kissé félrevezető azt mondani, hogy a jelenet megosztotta a közönséget. Ez nem volt ilyen egyértelmű. Azt hiszem, felvetette annak a lehetőségét, hogy a dolgok különbözőek lehetnek, de különbségük nem szükségszerű.

PAUL: A „játék”-jelenetig a képek, sűrítetten, a fennálló világrendet tükrözték; azokat a viszonyokat, melyeket rendszerint tiszteletben kellene tartanunk: a fehér ember magasabb státuszát, a térdeplő feketéket. Osztály-, faji és nemi különbségeket, státuszviszonyokat. Ez a világkép kész szerkezeteket sugall: legfelül a középosztálybeli fehér férfiak, aztán a nők, le egészen az alacsonyabb státuszú emberekig. Az, hogy valaki ilyennek látja a világot, teljesen független attól, hogy hol helyezkedik el ezen a ranglétrán. A különbség akkor mutatkozik meg, ha valaki kikezdi ezt a nézetet, és neked reagálnod kell erre. Egy fehér fiú valószínűleg rosszul érzi magát, amikor Tarun megfordítja a helyzetet, egy ázsiai gyerek pedig éppen ennek örül. A reakciód attól függ, te hol állsz. Maga a kép azonban csak a hagyományos szemléletet kérdőjelezi meg.

GAIL: Paul azt mondja, hogy a jelenetnek örülnek az ázsiai gyerekek. Szerintem ennél több történt. Arra gondoltak, hogy „vajon én is képes vagyok ilyen módon megváltoztatni a világot”. Egyikük sem csak örült a látottaknak.

ANNALYN: Ha viszont valaki csak örülni tudott ennek, akkor azonnal ott látta a másik indiai figurát, aki megkérdezte Tarun tettének helyességét, és újra el kellett gondolkodnia ezen.

GEOFF: *Ez fontos, igaz?*

MIKE: Azt hiszem, az egész előadásnak az volt a dinamikája, hogy elmozdultunk valami felé, majd visszakoztunk, és újragondoltuk azt a lépést. Ez minden jelenetben megtalálható.

ANNALYN: Én is erre gondoltam, amikor a figurák viszonyairól beszéltem.

MIKE: Ettől a ponttól kezdve az egész valamilyen furcsa centrifugális mozgás jellemzi, mely kifelé és befelé is hat. Nehéz ezt elmagyarázni, de a közönséget minden pillanatban a dolog dialektikájával kell szembesíteni. Nem szabad elszalasztanunk a lehetőséget, hogy állásfoglalásra készítsük őket, de nem engedhetjük azt sem, hogy megfélemlenek saját valós helyzetükről. Ebből származik a reakciók sokfélesége, és nem a közönség széthúzásából. Törniük kell a fejüket!

ANNALYN: Tényleg rengeteget gondolkodtak. Nagyon, nagyon keményen dolgoztak. Azt hiszem, igencsak kimerültek a darab végére.

GEOFF: *Ha ez mind igaz, akkor szerintetek hogyan viszonyulnak ahhoz, amikor Ganesh eldobja a tálcát?*

WYLLIE: Meg vannak döbbenve és felkavarja őket.

GEOFF: *Milyen mértékben képesek felfogni, hogy mit jelent ez a kép?*

MIKE: Ezt nagyon nehéz megállapítani, úgyhogy csak az érzéseimre tudok hagyatkozni: mindig azt éreztem, hogy óriási erők rejlenek abban a pillanatban, amikor Ganesh-nek le kell hajolnia a csészéért. Még a rasszista közegben felnövő fehér gyerekek is érzik a dolog súlyát. Sosem éreztem, hogy azt gondolták volna: „megérdemelte, győztünk”. És ezt fontosnak vélem; nem mondhatják, hogy „győzött az egyik oldal, nincs min gondolkodni tovább”. Ezt a „kielégülést” sosem adjuk meg nekik.

PAUL: Ez egyébként a darab egész szerkezetére érvényes: szerettük volna, ha az előadás megkérdezőjezi számukra a világ rendjét, a fehérek s feketék közti viszonyokat. Azt akartuk, hogy szubjektív módon reagálniuk kelljen valamire, aminek felismerték tágabb összefüggéseit. Ennek a reakciónak azonban szembe kell fordulnia az általánosan elfogadott szemléletmóddal, a látszólag megváltoztathatatlan tényekkel.

A színészek viszonya a Raj előadásaihoz

GEOFF: *Térjünk vissza egy pillanatra ezekhez a jelenetekhez, képekhez! Arra lennék kíváncsi, hogy nektek magatoknak volt-e nehézségetek, illetve milyen a viszonyotok ahhoz, amit játszottok?*

WYLLIE: Nekem nagyon-nagyon sok problémám volt. Itt van például az első térdelő jelenet. Jön egy ember, és könyörög a bírónak. Nehéz volt, mert ez egy teljesen egyértelmű „fekete kontra fehér” jelenet, minden kommentár nélkül. Amikor kitaláltuk, nem volt velem semmi bajom, de később, amikor játszottuk, azt kérdeztem magamtól – egyébként más jelenetek kapcsán is –, hogy mit mond ez a kép? Mit gondolnak a nézők erről a képről, illetve rólam, a fekete színészeiről? Ahhoz tehát, hogy ezt eljátsszam, és ne zavarjon, hogy fekete vagyok, át kellett gondolnom, hogy mit is közvetít ez a kép. A csészés jelenetben megint nekem, Wyllie-nek kellett letérdelnem és felszednem a csészét, és ez iszonyú nehéz volt, mert nagyon közel érzem magamhoz Ganesh-t. Hosszú időbe tellett, amíg szétválasztottam a kettőt, és tudtam, hol van ő és hol vagyok én. És az egész jelenet csak úgy működik, ha az ember elszánja magát, letérdel, és hagyja, hogy fájjon.

GEOFF: *Ezen a ponton Ganesh tudatában van annak, hogy mit tesz?*

WYLLIE: Azt hiszem, a jelenetből ez derül ki.

MIKE: Igen, először nem az, de később ráébred, és ez teszi tudatossá a közönséget is.

GEOFF: *Azért lett ez ilyen, mert Wyllie rájött, hogy a jelenet milyen mélyen érinti az ő személyiségét is, és ezért nem tudta vagy nem akarta úgy játszani, hogy nem tudatosan cselekszik, vagy így tervezték el?*

MIKE: Azt hiszem, Wyllie nagyon hosszan küszködött ezzel a jelenettel és önmagával. Mindannyian így voltunk ezzel. Mindannyian azt hittük, hogy könnyen szét tudjuk választani a két dolgot. Az ember más-kor felmegy a színpadra, eljátszik valamit, lejön, és újra önmaga lesz. Itt ez nem volt ilyen egyértelmű. Mi magunk is fehér és színes bőrű emberek vagyunk, akik a mindennapokban folyamatosan együtt vagyunk, néha intim körülmények között is. Legbelül mindnyájan azt reméltük, hogy ezt a személyünket is erősen érintő programot meg tudjuk csinálni anélkül, hogy mi magunk érintetté válnánk. Úgy, hogy egyszerűen *eljátsszuk* a figurákat. Nem lehetett. Beléjük kellett bújnunk. Wyllie-nek a térdeléssel volt gondja, nekünk Biddyvel pedig sehogy nem sikerült a brit uralkodó osztály képviselőivé válunk. Demonstrálni

persze tudtuk; ezzel az eszközzel éltünk hosszú időn keresztül. De az, hogy valóban mindent megtehetünk Wyllie-vel és Annalynnel szemben – ez sok időbe telt.

GEOFF: Annalyn, te ugyanezt élted meg Nanditával kapcsolatban? Ő nem olyan tudatos figura, mint a többiek. Az érdekel tehát, hogy tudatos emberek miként élik meg, ha az őket közelről érintő kérdések kapcsán nem igazán tudatos figurákat játszanak. A téma lehet a faji hovatartozás, a nemi identitás, az osztálybesorolás, bármi. Egyszóval: nem akartad Nanditát tudatosabbá tenni, mint amilyennek lennie kellett?

ANNALYN: Számomra a legnehezebb pillanat kétségtelenül az volt, amikor Willy... akarom mondani, Ganesh összeszedi a csészéket. Két szempontból is nehéz volt: Nandita segíteni akart a nagybátyján, és én, Annalyn, nem akartam, hogy Wyllie letérdeljen. A munka során számtalan alkalommal eltöprengtem azon, hogy miért egy ilyen sokszínű társulatban játszom sokszínű gyerekközönség előtt, és miért nem megyek színes bőrűek közé, a hozzánk hasonlóknak játszani. Amikor erre választ kerestem, akkor be kellett ismernem magamnak, hogy nem értek egyet Nanditával, és nincs is értelme, hogy ezen a szinten azonosuljak vele. Egyszerűen tudomásul vettem, hogy nem túlságosan kedvelem őt.

WYLLIE: Be kell valljam, nem tudtam, hogyan viselkedjek azokban az iskolákban, ahol egyértelműen rasszista nézetekkel találkoztam. Tényleg nem tudtam, mit tegyek, és az igazat megvallva egyszerűen felerősítettem azokat a jeleneteket, amelyekből áradt a Brit Birodalom elleni gyűlölet: ilyen Tarun jelenete, és ilyen az, amikor a nacionalista árus nem hajlandó eladni a szárít a tábornok feleségének. Ebbe az árusfigurába mindent beleadtam. Olyan félelmetes lett, hogy még én is megijedtem. Emlékeztek arra, amikor az egyik iskolában egy újfasiszta röplapot találtunk a faliújságon? Aznap valami rettentő erő és düh áradt a figurából, és hosszú időbe telt, amíg ezt le tudtam vetkőzni: más módon vezettem le az indulataimat, és ismét helyreállt a darab egyensúlya. Rájöttem, hogy a játék akkor hat igazán a rasszizmus ellen, ha természetes módon zajlik; nem kell hangosan „kiabálnia” a darabnak.

GEOFF: Az egésznek kell ilyen hatást...

WYLLIE: ...persze, nem az egyes részleteknek. Nem szabad elveszni bennük, mert az szörnyű rossz dolgokat eredményez. Amikor az én saját arcom kibújt a figura mögül, és én, Wyllie, kezdtem szembeszállni a rasszizmussal, akkor elvesztettem valódi kapcsolatomat az előadással: azzal, amit mondtunk, és azzal, amit rajta keresztül elérhetünk.

Fordította: Szauder Erik



(DPM 1999/1. sz.)

Tanítsunk drámával!

Dorothy Heathcote – Gavin Bolton

2. fejezet

Néhány bevezető és iránymutató gondolat

Az első fejezetben⁸ elindultunk afelé, hogy meg tudjunk fogalmazni bizonyos alapelveket; ebben a fejezetben magával a módszerrel foglalkozunk, azon belül is elsősorban a kezdeti lépésekkel.

A fentiekből már látszik, hogy a témától függetlenül a tanár a következő kérdések mentén dolgozik:

- Milyen típusú tudás/információ áll a munka középpontjában?
- Milyen (mentális, nyelvi, művészi, mozgásos vagy drámai) képességek gyakorlása válik lehetségessé az adott ismeret alkalmazásával?
- Milyen eszközök alkalmazhatók az osztály speciális szükségleteinek kielégítéséhez?
- Mi fogja rábírní őket az erőfeszítésre és munkájuk színvonalának önkéntes javítására?

⁸ 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.

Ez az a négy alapvető gondolat, mely a szakértői játék felállításakor a tanárt vezérli.

Külső forma

Nagy gondot kell fordítanunk arra, hogy a témát hatásosan vezessük fel. Ezt gyakran úgy érhetjük el, hogy a szavakat valamilyen képpel, ábrával, térképpel stb. is megerősítjük. A látvány és a tanáros utasításokat kerülő beszédmod együttes alkalmazása lehetővé teszi, hogy az érzelmeket is bekapcsoljuk a folyamatba.

Fikció

A „mintha” világát, illetve a „mintha” következményeit nagyon korán fel kell villantanunk a tanulók előtt, mert az indító lépésből néhányan esetleg arra a következtetésre jutnának, hogy valódi folyamat veszi kezdetét; nem szabad azt hinniük, hogy *ténylegesen* cipőket fogunk készíteni, vagy valóban temetőt vagy szállodát fogunk üzemeltetni. A tanárnak olyan kifejezéseket kell használnia, mint például:

Mi lenne, ha...

Ha lehetőségünk volna...

Ha az emberek minket bíznának meg azzal, hogy...⁹

Ha keményen dolgoznánk, biztos tudnánk...

Sokféleképpen elindulhatunk; a lényeg az, hogy az osztály attitűdjét és életkorát leginkább tiszteletben tartó (azaz figyelembe vevő) hangnemet alkalmazzuk. Egy apatikus, nemtörődöm osztálynál például elképzelhető, hogy az első lépésben a tanár egy „zavarjuk el a főnököt” típusú nézőpontból világítja meg a felállítandó vállalkozást. Itt a „mintha” a tanár megváltozott testtartásán és hangnemén keresztül közvetítődik a tanulók felé: „Nem gondoljátok... / Azt hiszem, hogy sokkal jobban is lehetne kezelni a mentősök sztrájkja által létrejött helyzetet...?” Azzal, ha a mondat a „nem gondoljátok”-kal kezdődik, hogy a tanulók szinte azonnal vissza is utasíthatják a felajánlást. Az „azt hiszem” már sokkal határozottabban közvetíti azt a feltételezést, hogy akár be is vonódhatnánk egy ilyen munkába – ugyanakkor nem hordoz direkt felszólítást, inkább véleményeket hív elő. A tanár megjegyzése tehát „egy kis felelősségteljes beszélgetésre” szólítja a tanulókat.

Tovább lépés: „Sosem mondják el a tényeket.” (Ködös utalás a hatalmi figurákra.) „Fogadok, hogy mi tudnánk nekik egy-két jó tanáccsal szolgálni a hatékony mentőszolgálatot illetően.”

A tanár ilyen típusú mondatai persze, ha a gyerekek nincsenek hozzászokva, megütközést válthatnak ki belőlük, ettől pedig sok pedagógus visszariad. Ha azonban a vizuális (vagy bármely, a tanulók figyelmét a megfontolásra ajánlott téma irányába fordító) inger – elhelyezése és formája által – *JELentőssé*¹⁰ válik, akkor a gyerekek igen gyorsan rájönnek, miről is van szó. Ne felejtjük el, hogy amikor valamilyen élménnyel szembesülünk, mindannyian megpróbáljuk értelmezni a történéseket, ezért az ismeretlen tapasztalatokat megkíséreljük beilleszteni a már ismert dolgok sorába. A tanulók, akik életük nagy részét azzal töltik, hogy megpróbálják érteni mindazt, amit a felnőttek eléjük tárnak, különösen érzékenyek a jelekre, ezért jól tudnak az új helyzetekhez igazodni. Amikor tehát tanárunk mutat nekik valamit, és közben egy kevésbé megváltoztatja szokásos beszédmodját, ők töprengeni kezdenek, eközben azonban rögtön meg is kísérelnek alkalmazkodni az új helyzethez. A figyelmes tanár következő mondatával rá is erősíthet az adott jelre. A tanár teste, a tárgyhoz és az osztályhoz való térbeli viszonya mind-mind a tanítás *folyamatát* kitevő jelrendszer része.

Ez a fajta tanári beszédmod egy kissé „megemeli a függőnyt,” azaz egy pillanatra betekintést nyújt az osztálynak a fikciónak teret biztosító metaforikus színpad történéseibe. Amikor a tanár azt mondja, „fogadok, hogy meg tudjuk mutatni nekik...,” vajon kiről és kihez beszél? Nyilvánvaló, hogy nem tanárként szólal meg, és nem egy osztályhoz intézi szavait. Apró *utalást* tesz azokra a szerepekre, amelyeket a függöny felgördülte után mindannyian játszani fognak. Mindezt természetesen mondhatta volna sokkal egyértelműbben, „tanárosabban” is (ahogy Gavin tette a kirekesztésről, zaklatásról szóló órájában): „Van kedvetek egy olyan drámához, amely arról szól, hogyan ér véget a mentősök sztrájkja?”

⁹ Amikor ezt írtuk, a mentősök épp sztrájkoltak Angliában. (*A szerzők jegyzete*)

¹⁰ Az eredetiben *SIGNificant*; Dorothy Heathcote-nak a jelszerűséget és a jelentésteremtés igényét egyetlen szóba sűrítő kifejezése. (*A ford.*)

A cselekvés dinamikája

A munka keretét egyértelműen a *cselekvés lehetősége* adja. Ha a tanulók érdeklődést mutattak a mentősök sztrájkja mint téma iránt, a tanár pedig felismeri a témában rejlő tanulási lehetőségeket, akkor például dönthet úgy, hogy a tanulókat az ACAS¹¹ szakembereinek szerepébe helyezi. A sztrájkról szóló foglalkozás során a legtöbb drámatanár a mentősök és főnökeik szerepébe helyezné a tanulókat, és a drámai konfliktusok után kutatna! A szakértői játék egészen más módon, áttételesen működik: valamely dolog vizsgálatán keresztül valami másról tanulunk. A mentősök helyzetéről tehát a közvetítők szerepében végzett munka során kapnak képet a tanulók.

Az első pillanat és az első feladatok tehát a közvetítők világának felépülését alapozzák meg. Itt még nem fontos, hogy *magunkat* közvetítőkként határozzuk meg; a név kevésbé fontos, mint a *cselekvés lehetősége*. Amint az a későbbiekben részletezett példákból ki fog tűnni, a tanárnak kezdetben nem kell szerzeteseknek vagy tudósoknak *szóltania* a tanulókat. A központi feladatot, illetve a cselekvés lehetőségét azonban egyértelművé kell tenni: „Már mindkét féltől kaptunk levelet ... tárgyalni akarnak velünk ... természetesen külön-külön.”

Múlt és jövő

„Már mindkét féltől kaptunk levelet” – ezzel a mondattal végleg felhúztuk a képzeletbeli függönyt, hiszen innentől kezdve azt várjuk el a tanulóktól, hogy (egy színdarab szereplőihöz hasonlóan) kész háttérrel, „történelemmel” rendelkezzenek. A kontextussal egyidejűleg tehát a múltra és a jövőre utaló elemeket is létre kell hoznunk. A tanár és a tanulók tehát a szakértelmet igénylő munka folyamatának kellős közepébe kell érkezzenek. Mindez egy alapvető színházi törvényszerűséget követ, hiszen a szereplők a közönséggel való találkozás pillanatában már cselekvő részesei valamilyen eseménysornak: Hamlet atyjának szelleme már épp elégszer megjelent a helsingőri vár fokán ahhoz, hogy az örök ezt Horatiónak jelezzék, aki viszont már Hamletnek is szólt a jelenésről. A jelen tehát felidézi a múltat, és a jövőre vonatkozó utalásokat hordoz.

A tanulóknak ugyanakkor nem a drámaíró vagy a közönség által elvárt, pszichológiai alapokon álló módon kell figurát teremteniük; itt csupán kollektív, a szakértelmet hangsúlyozó figuraalkotásról van szó. A tanulók elkötelezett és tevékenységükért felelősséget vállaló embereket jelenítenek meg, és ezeket a tulajdonságokat – a szerepét a próbákon formáló színészhez hasonlóan – lassan, a munka folyamán szerzik csak meg. Gavin „kiközösítő” órájában a tanulók tanácsadói működése és ez iránt érzett felelőssége nem volt mélyebb annál, mint amennyire a színész az első próbán birtokolja szerepét.

A fentieket „útmutatóknak” neveztük – sokkal pontosabb ez, mint ha „lépéseknek” mondanánk, mert az az egyes szakaszok sorrendjét látszana meghatározni. Ennek ellenére nagyon valószínű, hogy a harmadik útmutató pont, a CSELEKVÉS DINAMIKÁJA meg fogja határozni, hogy a további lépések milyen sorrendben követik egymást. Ha a tanár megértette a harmadik pont jelentőségét, akkor visszafelé halad a tervezésben, annak érdekében, hogy megfelelő kiindulópontot találjon az adott osztály számára. Olyan kiindulópontot kell keresnie, amely – ahogy azt már korábban is említettük – a tanulók meglévő képességein és attitűdjein alapszik.

Nézzük egy kicsit részletesebben, hogyan is hat mindez a tervezésre. A tanár tudja, hogy azt fogja mondani: „Már mindkét féltől kaptunk levelet ... tárgyalni akarnak velünk ... természetesen külön-külön.” Az óra tervezése során tehát el kell döntenie, melyek lesznek azok a nem drámai tevékenységformák, amelyekbe az osztályt be kívánja vonni annak érdekében, hogy az erre az adott tanári mondatra adandó válaszaikat előkészítse.

Az ilyen tevékenységformák tartalmi és formai szempontból is sokfélék lehetnek. Elképzelhető, hogy arról gondolkodunk, mit tudunk a mentősök felelősségéről, vagy felsoroljuk mindazokat a dolgokat, amelyeket szerintünk a mentősök egy átlagos munkanap során csinálnak, vagy megrajzoljuk a mentőautó belsejének képét.

A visszafelé való tervezésnek természetesen megvannak a maga veszélyei, hiszen az órát tervező tanárnak egy sor különböző lehetőség közül kell választania. Ehhez persze a tanárnak pontosan ismernie kell a helyzetben alkalmazandó összes kritériumot. A fenti példák első látásra megfelelőnek

¹¹ *Advisory, Conciliation and Arbitration Service* – a munkaadók és munkavállalók közti vitás ügyeket kezelő brit köztestület. (A ford.)

tűnnek, és a legtöbb esetben valóban segítenék is, hogy a gyerekek megtalálják a problémával való találkozás számukra is megfelelő módját. De vajon teljesítenék-e ezek a tevékenységek, lépések a negyedik pont kívánalmait, azaz segítenék-e a múlt és jövő felépítésében? Egészen biztos, hogy hozzájárulnának a *mentősök* múltjának és jövőjének kiépítéséhez, de nekünk a *szakemberek* múltjának és jövőjének kiépítésén kell dolgoznunk. Ebben az esetben pedig a tanár úgy döntött, hogy a szakembereknek közvetítőknak kell lenniük; akkor viszont nem a mentősök szerepén kell dolgoznia. A folyamat *logikájának* kell mindenekelőtt rendben lennie. Ha tehát a tanár úgy véli, hogy meg kell erősítenie a tanulók mentősökről való tudását, akkor ezt úgy kell megtennie, hogy eközben az osztály azt érezze, a munka már elkezdődött, annak ellenére, hogy időlegesen nem a céllal foglalkozunk. Az, hogy a munkarend kapcsán mindenféle problémákról listát készítünk (például a műszakváltásokból, az előmenetellel kapcsolatos vetélkedésből, a fegyelmi szabályok betartatásából, az új képzési követelményekből fakadó problémák), az szintén jó kiindulási pont lehet, amely ráadásul a tanulókat sokkal közvetlenebb módon vezetné is el közvetítői szerepükhöz.

Továbbra is kérdés azonban, hogy amikor a tanár végre elérkezik a „már mindkét féltől kaptunk levelet ... tárgyalni akarnak velünk ... természetesen külön-külön” mondattal felvezetett szakaszhoz, akkor a tanulók vajon meg fogják-e látni a mondat mögött meghúzódó következményeket, illetve hová fogunk innen tovább lépni? Amikor a tanár ezt mondja, kézzelfogható bizonyítékokat kell mutatnia (valóságghú levelek, hitelesnek tűnő fejléccel, tartalommal, aláírásokkal stb.). A „kaptunk” szó a múltat felidéző jelent hozza be a pillanatba, és a „természetesen külön-külön” szavak egy jövőbeni cselekvés szükségességét mutatják, amely cselekvést a következő jellel azonnal el is kell indítanunk. Így például az a mondat, hogy „Használja valaki a harmadik emeleti tanácsstermet ma délután?” lehetővé teszi az apró válaszokat is (igen vagy nem), és egyáltalán nem számít, hogy néhányan igennel, mások nemmel válaszolnak. Itt nem kell félni a zűrzavartól.

Hogyha a harmadik emeleti tanácssterem foglalt, akkor egyszerűen csak meg kell egyeznünk abban, hogy „hány tanácskozó termünknek *kellene* lenni itt, az ACAS központban, ha segíteni akarunk ezeknek a mentősöknek is.” Ezen a ponton hasznos lehet, ha megegyezünk az épület főbb jellemzőiben (látható, hogy ez a tevékenység például sokkal hasznosabb, mint – mondjuk – mentőautókat tervezni), illetve ezen keresztül megbeszélhetjük mindazokat az „egyéb ügyeket,” amelyekben közvetítünk. Ilyen módon a cég jelene és jövője kerül a munka középpontjába. A tanulók közül néhányan feltehetőleg nagy élvezetet találnak majd abban, hogy kitalálják az éppen zajló vitákat (amelyek ugyancsak bekerülnek az ACAS archívumába, hiszen semmi nem kerülhet be felelőtlenül a folyamatba). Némelyik tanár ugyanakkor jobban szereti, ha előre felkészülhet egy ilyen vitára. Ők például ilyen mondatokat tervezhetnek: „Melyik csoportunk is közvetít a mikrohullámú sütőt gyártó cég ügyében? Ki foglalkozik az orvostársaság képviselői és az egészségügyi miniszter közti konfliktussal? Mire jutottunk azzal a pereskedési ügygel kapcsolatban...?” A tanulók nagyon könnyedén be tudnak kapcsolódni ezen problémák megbeszélésébe, mert érzékelik, hogy hatalmuk van a helyzet felett, ami ugyanakkor az ACAS-kontextushoz is közelebb viszi őket.

Ha ilyen módon dolgozunk, valaminek mindenképpen meg kell jelennie, amely egyértelműen jelzi a csoport tagjai számára, hogy „az ACAS-nél dolgozunk.” Ennek mindenképpen valamilyen *feladatnak* kell lennie: meg kell rajzolnunk a belépőkártyáinkat, vagy ki kell töltenünk egy formanyomtatványt azzal az ügygel kapcsolatban, amellyel épp foglalkozunk. A szakértelem tehát e lépések eredményeképpen jön létre, és a tanulók képessé válnak arra, hogy szerepen kívül, de a szerep kívánta egyszerűbb tevékenységformákkal foglalkozzunk. A névkártyákat, belépőket, formanyomtatványokat érintő beszélgetések kialakítják azt a helyet és működésmódot, ahol és ahogy a munkafolyamatok zajlani fognak. Ezekben a szakaszokban a tanár nyelvhasználata a drámai „jelen” („nagyon sokan megemlézték, hogy szeretnék belépéskor rögtön látni a nevünket”), illetve a feladatra koncentrálnó narratív beszédmód között ingadozik („ezeknek a formanyomtatványoknak nagyon szakszerűnek és hitelesnek kell látszaniuk, úgyhogy gondosan csináljuk meg őket”).

A tanári szerepbelépés az osztályteremben zajló drámaformák többségénél megjelenik, a szakértői játék azonban egy különlegesen képlékeny(!) módját alkalmazza, melyben a tanár gyakran „véletlenszerűen” vagy hirtelen vált a fikcióhoz és a valósághoz tartozó beszédmódok között. Egyes esetekben csak *másodpercekre* jelenik meg a szerep, aztán el-, később pedig újra feltűnik. Az is lehetséges, hogy a két „világ” közti különbséget csak egy szóval vagy egy pillantással jelezzük. A

szerepben zajló munka, paradox módon, a tanár és diák közti egészséges munkatársi viszony megszilárdítását táplálja, míg a *szerepen kívül* végzett munka a tanulók számára a drámabeli történeteket és azok erőteljes voltát jelzi előre. Mindkét összetevő alapvető fontosságú.

Összefoglalásként elmondhatjuk: a szakértői játék tervezése során a tanárnak az alábbi négy vezérelvet kell szem előtt tartania:

1. A tanári szóhasználat és a képi elemek segítségével fel kell állítanunk azt a kontextust, melyben szakértők lehetünk.
2. Már a munka korai szakaszában meg kell jelennie a „mintha” világának, még hozzá olyan módon, hogy az meg hozza a tanulók kedvét. (Azaz engedjük, hogy a tanulók bekukucskáljanak a függöny mögé!)
3. A csoportnak hatalmat kell adnunk ahhoz, hogy dolgozni tudjon. Ezzel megteremthetjük a munka általános dinamikáját a központi feladat irányában – ugyanakkor nagyon sok apró lépésre van még szükség, mielőtt az osztály ki tudja majd aknázni ezt a dinamikát.
4. Fel kell építenünk a cég múltját, jelenét és jövőjét. („Felmegy a függöny...”).

3. fejezet

A szakértői játék használata más tantervi területek tanításában

Bár minden iskolai tanterv nagy valószínűséggel számos tantárgyat tartalmaz, ha felismerjük a tanterv mélyén meghúzódó személyes, szociális, társas és megismerő jellemzőket, az meg fogja mutatni nekünk a belső összefüggéseket, és az iskola egyes tanulási területekre vonatkozó általános célrendszerét. A brit nemzeti tanterv ezeket a tantárgyközi összefüggéseket „dimenzióknak” nevezi.

A szakértői játék különös jellemzője, hogy az egyes tantárgyakat a tanterv egészének oldaláról vizsgálja; ez a szakértői játék mint megközelítésmód egyik központi gondolata. Bármelyik tantárgyról vagy tanulási területről legyen is szó, az a különböző tudásterületek széles köréhez kapcsolódik, ennek eredményeképpen pedig – és ez a lényeg! – *a tanuló is megérti*, hogy ezek a területek szoros kapcsolatban állnak egymással.

Ezt a dimenziót az egyes tanterv-dokumentumok egyértelműen meghatározhatják, elvi megerősítésük ugyanakkor *nem* garantálja, hogy az egyes tantervi területek közti kapcsolatokat a tanár valóban kiaknázza, illetve a tanulók valóban felismerik. Sőt, a hagyományos tanítási módszerek éppen ennek lehetősége *ellen* hatnak. Az, hogy a tantervet különböző tantárgyakra bontják, közvetett módon az egyes tantárgyi tartalmak egymástól elkülönített tanulására szólítja fel a tanulókat. Néhány iskola és tanárképző intézmény már felismerte ezt a veszélyt, és legalább az óvodai és kisiskolás csoportokban megpróbálja ellensúlyozni ezt a hatást azáltal, hogy „projekteket” vagy „témákat” határoznak meg. Ez általában úgy működik, hogy a tanár óriási erőfeszítések árán megpróbál olyan projekteket tervezni az osztálya számára, melyeken keresztül az összes tantárgy anyaga közvetíthetővé válik, miközben a folyamatosság és egységesség élményét is nyújtja.

A felszínen ez a törekvés nagyon is kielégítőnek tűnik. A tanulók egy projekten dolgoznak – mondjuk, az időjárásról –, amelyben helyet kapnak a földrajz, a matematika, a természettudományok, a nyelvhasználat, az irodalom, vagy akár még a zene egyes témakörei is. Minderről pedig azt állítják, hogy ez az adott téma belső megtapasztalását szolgálja. A különböző, az időjárással kapcsolatos tevékenységek ugyanakkor nem szükségszerűen kínálják a *teljesség* dimenzióját. Ami végül is a tanulóknak megmarad, az legfeljebb annak megtapasztalása, hogy az időjárásnak hányféle *különböző* aspektusa van.

A tudás és a felelős ember

Amikor egy témát részeire bontunk, szükségszerűen kategória-alkotásra kényszerülünk. A tudásnak ugyanis nincs középpontja. Csak egy cím van, és annak számos alpontja. A szakértői játék a tudás

egészének kínál középpontot: a tudástartalmakat a tanulók minden esetben a felelős ember oldaláról tapasztalják meg. A részek és az egész közti kölcsönös kapcsolat tehát *megkérdőjelezhetetlen*. A rész – bizonyos értelemben – azonossá válik az egészsel, és fordítva.

A felelős ember nyújt is valamit, nemcsak elfogad

A szakértői játék résztvevőinek *kerete* minden esetben a következő: valamely cégnek, vállalkozásnak elkötelezett személyek. Ez a keret alapvetően meghatározza a tudással szembeni viszonyukat. Sosem lehetnek egyszerű befogadók, akiknek mások mondják meg, mit kell tudniuk. Csak olyan emberekként vehetnek részt a folyamatban, akik *felelősséggel* tartoznak a történések iránt. Ez a felelősség azonban nem a tudás iránti közvetlen felelősségként jelenik meg (bár paradox módon a tanulók közvetlenül éppen ezt tapasztalják meg), hanem a cég és tevékenysége iránti felelősség formájában.

A tudástartalmak információvá, bizonyítékká, forrássá, meghatározássá, feljegyzéssé, útmutatássá, szabállyá, elméletté, képletté, tárggyá válnak, melyek *mindegyike tovább elemezhető*, vizsgálható marad. A tanulás *aktív, közvetlen, céltudatos* megközelítésmódjával állunk tehát szemben, melyben a tudást nem csupán befogadni, de *alkalmazni* is kell.

A tanárnak tehát úgy kell megterveznie a folyamatot, hogy a tanulók és az információk között folyamatos kommunikációs viszony jöhessen létre. Az ilyen típusú tervezést jól szolgálhatják az alábbi lépések, melyek mindegyike egy kérdés köré épül. Nézzünk egy olyan példát, amelyben a szakértői játék kontextusát egy farmgazdaság tehenészete adja:

Kérdések:

1. Miről kell a tanulóknak információt szerezniük?
2. Milyen keretben kellene az információszerzésnek zajlania?
3. Milyen formában és módon fognak a tanulók első alkalommal szembesülni az információval?
4. Milyen feladatok vagy feladatsorok mentén fogják a tanulók feltárni az információt?

Válaszok:

1. Az információknak a genetika területére kell vonatkozniuk, tizenkét évesek számára feldolgozható formában.
2. A tanulók mezőgazdasági technikusok lesznek, akik egy indiai farmgazdasággal kapcsolatos kutatásban vesznek részt.
3. Az információ egy angol farmer feljegyzéseinek formájában fog megjelenni. A farmer harminc év alatt feljegyezte a tehenek összes genetikai adottságát, illetve a szaporulatot és a tejhozamot. A feljegyzések számítógépes feldolgozás formájában, illetve a kezdők számára könnyen hozzáférhető írásos formában is megtalálhatók, különösen a genetikai információk. Például minden tehennek és bikának neve és száma van, és így könnyedén visszakereshető a génbankban őrzött információ.
4. A kutatási program mint keret azt várja el a mezőgazdasági területen dolgozóktól, hogy használják meglévő genetikai ismereteiket annak kidolgozására és illusztrálására, hogy a „normális” (fekete és fehér) tehenekből álló csorda hogyan csökkenthető, illetve a fehérek száma hogyan növelhető annak érdekében, hogy az indiai farmok nehezebb körülményei között is meg tudjanak élni. (Ez egy valódi probléma: Indiában vannak olyan farmok, ahol csak nagyon kicsi fehér tehenek élnek meg, mert a legelők nagyon gyérek.) Minden szükséges információ megtalálható a feljegyzésekben. A pontos feladat a méretek megváltoztatása és a színek előrejelzése. A feljegyzések egy nagy papírlapon vagy a táblán is láthatóak – ezeken a farmer feljegyzéseiben is alkalmazott géntérképek szerepelnek.
5. Géntérképek, feljegyzések, írásos anyagok, különböző színekkel megjelölt leszármazási vonalak. A biológia tanár a farmer szerepében, akinek ugyanakkor nem szabad túl gyorsnak lennie saját feljegyzései ellenőrzésében. Ez

5. Milyen eszközök szükségesek a feladat végrehajtásához?

a „lassúság” része annak a folyamatnak, melynek eredményeképpen nem elmondjuk, hanem feltárjuk az információt.

6. Milyen formában fogjuk rögzíteni a megszerzett információt annak érdekében, hogy az később is alkalmazható legyen?

6. Az információ végső formájában egy szakcikken fog megjelenni, mely a farmergazdákat arra szólítja fel, hogy elkövetkezendő öt évben vegyenek részt az ott leírt programban.

A felelős ember, aki túllép saját korlátain

A tanulási készenlét elmélete (amely Piaget-től és másoktól származik) hibás módon korlátokat állít a tanulói teljesítménnyel szemben. Nem veszi figyelembe Vigotszkij megfigyelését a társadalmilag meghatározott tanulási környezetről, azaz arról, hogy egy öt hatalommal felruházó ember jelenlétében a gyermek a feladatmegoldások során túl tud lépni saját korlátain. A tanári szerepbelépés ezt a funkciót kívánja felerősíteni. A tanár szerepén keresztül magas elvárásokat támaszt a szakemberek számára, melyek elsöre elérhetetlennek tűnnek, ám idővel a tanulók egyre inkább próbálják megközelíteni azt. A tanulónak, minthogy egy felelős személy szerepébe helyezték, nincs más választása, mint saját képességeit meghaladó feladatokra vállalkozni, és ilyen módon áttörni a merev határokat. Nézzünk két példát arra, amikor kisgyermekek a laterális gondolkodásukat használják:

1. Hatéveseknek rózsakertészekként segíteniük kellett az 1920-as pilótát, Amy Johnson-t, hogy gépével elhagyhassa a kertjüket, ahol üzemanyaghiány miatt kellett landolnia. Azt tanácsolták neki, hogy soha ne szálljon a kékség fölé, mert „soha többet nem fog tudni visszajönni”. Amikor megkérdezte, hogy miért, azt mondták neki: ennek az oka „valami, ami összefügg a bolygó formájával”.
2. Kilenc éves gyerekek, akik orvostörténeti tanulmányokat folytató hallgatók szerepében voltak, megmagyarázták dr. Lister „képmásának”: az ő XIX. századi munkássága hozzájárult ahhoz, hogy a mai orvosok steril sebkötöző anyagokat tudjanak használni, továbbá az ő merevsztetoszkópját a jövőben az autószerelők fogják arra használni, hogy a motor belső hangjait figyeljék, illetve a még meg nem született gyerekek szívdobogását is lehet majd vele hallani.

A felelős ember látja maga előtt az utat

Már a legelső feladat kapcsán a tanulónak érzékelniük kell, hogy „megyünk valamerre”. A szakértői játék kezdetben a legszűkebb úton halad, egy olyan úton, amely látszólag véget ér a feladat megoldásával – az iskolai munka legnagyobbbrészt általában ilyen –, az első feladat végrehajtása ugyanakkor a tanulót arra hívja, hogy visszatekintszen az addig megtett útra, és előre nézzen a következő, tágabb lehetőségeket nyújtó lépés irányában, azaz többet lásson abból, merre is halad. Ahogy pedig egyre inkább megtanulja ezeket a szélesedő tapasztalatait megosztani társaival, látja a feladatból adódó felelősségét, egyre inkább átfogó képet kap az általa bejárando tájról. Ez az a dimenzió, amely a szakértői játék számára *alapvető fontosságú*, és a hagyományosan tanított tanulók gondolkodásmódjából oly gyakran hiányzik.

Egy fiatal tanár témát választ

Felverte az azzal az elméleti meggyőződéssel, hogy a tanulónak együttműködésre épülő és változatos, többszintű tevékenységre is módot adó munkára van szükségük, illetve azzal, hogy a tanár nem más, mint támogatást nyújtó személy, egy fiatal tanár elkezd dolgozni egy olyan projekten, amelyhez hasonlót bármely iskolában még mindig gyakran tapasztalhatunk. A tanárok ezt hasznosnak és megnyugtatónak tartják, mert biztonságos kiindulópontokat látszik nyújtani. Fiatal tanárunk KÍNÁT választja témául – okot ad erre a kínai holdújév közeledte is –, és felvázolja az egyes altémákat. A csoportosítás tartalmazza a lehetséges tanulási területeket Kínáról, megjelöl egy sor érdekes aspektust, amelyek valószínűleg egymással is szoros kapcsolatban állnak. A papíron szereplő szavak és kapcsolódásaik jelzik a tanár gondolkodásának irányát, ugyanakkor nem mutatják meg a tantárgyközi munka lehetséges irányait, holott ő épp ezt szeretné. A vázlat az anyaggyűjtésben segíti a tanárt. A háttéranyagok összegyűjtése, kiválogatása, az alkalmas és „az adott osztály életkorának” kevésbé megfelelő háttéranyagok szétválogatása következik ezután. A tanár talán kínai történeteket, sárkányokat ábrázoló képeket, térképeket, festményeket, modern kínai műtárgya-

kat, statisztikákat és recepteket fog összegyűjteni, beszerez autentikus zenét, eredeti rizses tálakat, evőpálcikákat, még talán Kínában ilyenkor szokásos „holdvilág-süteményeket” is, amelynek időszerezését csak fokozza, hogy közeleg a kínai holdújév.

Ennek a sokszínű háttéranyagnak az összegyűjtését követően a tanár következő problémája, hogy miként fogjon neki a témának. Talán minden mást leszed az osztályterem faláról, hogy megtöltse őket a Kínáról szóló képekkel, és mindazokkal, amiket majd a tanulók el fognak készíteni: felteszik Kína térképét, melyen megjelöli a fontosabb városokat és régiókat; egy sárkány képét, recepteket, egy kínai vendéglő étlapját, rajzokat a Nagy Falról, kínai történeteket, és képeket a mai kínai életéről.

A tanulók feladata talán lehetne az, hogy beszélgessenek és kutatást folytassanak arról, hol is van Kína, és mit tudnak róla. Gondolataikat valamilyen módon rögzíteni fogják, talán minden gyerek hozzájárulhat egy „kínai könyvecske” elkészítéséhez. Talán térképeket fognak nézegetni, melyeken megjelöli a nevezetes helyeket. A tanár meg fogja figyelni, hogy a tanulók a kutatás során milyen képességeiket alkalmazzák. Megpróbálja majd felkelteni és fenntartani érdeklődésüket, illetve az iskolai könyvtár Kínára vonatkozó könyveiben újabb kutatásra fogja majd ösztönözni őket. Megpróbál majd mindenkit aktív munkára serkenteni, miközben megkísérli a tanterv különböző területeit a lehető legnagyobb mértékben érinteni.

A tanár szakértői játék keretében vizsgálja a témát

Annak érdekében, hogy a szakértői játék módszertanáról pontosabb képet kapjunk, nézzük meg, hogyan alkalmazza ezt a tanár a fenti témára, Kínára. Mindenekelőtt számos kérdést tesz fel magának:

1. Kik azok az emberek, akiknek *ismeretekkel kell rendelkezniük* Kínáról?
 - újságírók
 - utazási ügynökök
 - misszionáriusok
 - kereskedelmi képviselők munkatársai
 - egészségügyi dolgozók
 - vállalkozók vagy gyártulajdonosok
 - az ENSZ szervezetei
 - nagykövetségek
 - történészek
 - televíziósok vagy filmesek
2. A fenti szerepekben milyen különböző vonatkozások válhatnak fontossá a szakemberek elsődleges és másodlagos feladatai következtében?
3. Hogyan lehet a cég számára fontos információt feljegyezni és a későbbiekben hasznosítani?
4. Hogyan lehet az információt tanári közlés nélkül hatékonyan bevinni a folyamatba?

A 2-4. kérdések megválaszolását segítően a tanár megvizsgálja a Kínáról valamit tudni kényszerülő emberek listáját és kategóriába sorolja őket:

1. *Szolgáltató cégek*, melyek nem termelnek, azaz ahol a feladat mások segítése: bank, szálloda, könyvtár, étterem, kórház, utazási ügynökség, állatkórház, raktáruháza, tűzoltóság.
2. *Termelő cégek*, amelyek előállítanak valamit: cipőgyár, tejüzem, pékség, malom, sörfőzde, ruhagyár, vasmű, nyomda, gyógynövény-kertészet.
3. *Karitatív vagy adminisztratív cégek*: OXFAM, National Trust vagy English Heritage¹², Üdvhadsereg, Greenpeace.
4. *Gondozó intézmények*: árvaház, hospice, génbank, nemzeti park, szociális szolgáltató cég.
5. *Igazgatási intézmények*: rendőrség, vám, adó, bevándorlási hivatal, börtön, igazságügyi hivatal, fegyveres erők.

¹² Műemlékek és hagyományörző múzeumok felügyeletét ellátó brit nemzeti intézmények. (A.ford.)

6. *Javító és szerelő cégek:* vízvezeték-szerelők, villanszerelők, kőművesek, bútor-restaurátorok.
7. *Művészeti vállalkozások:* színház, fotóstúdió, képtár, kézműves-központ, opera- vagy balett-társulat.
8. *Oktatási intézmények:* sportcentrum, múzeum, állatkert.

A fentiek többsége, legalábbis első látásra egyáltalán nem kapcsolódik Kínához, néha azonban egy teljesen váratlanul tűnő helyről bukkanhatnak elő megoldások. A csoportosítás mint lépés azért fontos, mert a cég célja és feladata, jelentős hatással van a keretekre, és a tanulók gondolkodásmódjára.

Utazási ügynökség

Miután végignézte a különböző kategóriákat, tanárunk elhatározza, hogy egy utazási ügynökség megfelelő keretet biztosíthatna számára egy idegen ország tanulmányozására. Egy utazási ügynökség minden bizonnyal közelebb vezetné a tanulókat Kína azon aspektusaihoz, amelyek szerepeltek a tanár előzetes tervében: a mai Kína, a Nagy Fal, étkezés és főzés, szokások. Ezeket mind figyelembe kellene venni, amikor az utakat szervezzük és a jegyket vásároljuk. Ugyancsak egyszerű lenne elképzelnünk a klienseket. Ha írásos megrendeléseket használunk, melyekben a kliensek meghatározzák a számunkra kedvező indulási pontokat stb., akkor az osztály számára könnyen tudunk feladatokat adni. A tanulók Kína térképét böngészve különböző utakat tervezhetnének, hogy elérjék a kompokat, vasútvonalakat, buszokat, illetve tájékoztató füzetekbe leírhatnák mi minden várja a kíváncsi turistát.

Van azonban egy probléma. Az utazási ügynökök távolságokkal, menetrendekkel, és időpontokkal foglalkoznak. *Nem* vizsgálják a régi történeteket, és nem néznek utána a történelmi részleteknek annak érdekében, hogy tanácsokat adjanak az utazóknak, így hát ezeken a tantervi területeken nem lenne értelme kutatásokat folytatniuk. Más szavakkal: az utazási ügynököknek *nincs szükségük* ezekre a tudásokra.

Kereskedelmi küldöttség

A szakértői játékot tervező tanár tehát tovább vizsgálja a lehetséges kategóriákat annak érdekében, hogy egy hatékonyabb ötletre találjon. Felmerül benne, hogy esetleg egy kereskedelmi küldöttség, amely egy autógyártó beruházás felállításának esélyeit vizsgálja, alkalmas keretet szolgáltathat. (A Volkswagen tényleg ez idő tájt nyitott egy gyárat Kínában.) Ez a keret kutatásra ösztönözné a delegáció tagjait a következő területeken:

1. Hol vannak azok a városok, ahol az áruk átrakodása könnyedén megoldható?
2. Milyen szállítási lehetőségek állnak rendelkezésünkre?
3. Milyen háttérpári szolgáltatásokra számíthatunk, vannak-e acélművek, erőművek, van-e elegendő munkaerő?
4. A gyár beindításában segédkező, Kínába költöztetendő munkásoknak meg kell-e ismerniük az életkörülményeket és az iskolarendszert?
5. Hogyan fogják a különböző kulturális hatások – vallási gyakorlat, családi élet, munkaidő, munkahelyi viszonyok, etika, megszólítás stb. – befolyásolni a gyár működését?
6. Milyen a kínai embereknek a külföldiekhez fűződő viszonya a kereskedelmi kapcsolatok terén?

Mindezek a kérdések megerősítik a kereskedelmi küldöttség gondolatát, a tanár tehát elkezdni rendezni az egyes feladatokat. Milyen képek merülnek fel a fenti lista kapcsán, azaz mit fognak csinálni a tanulók? A térképek valószínűleg fontossá fognak válni az első és a második kérdés kapcsán. Valószínűleg részleteseknek és naprakészeknek kell lenniük, ezért a tankönyvekben található térképek alkalmatlanok lesznek. Kell egy térkép, amely a földrajzi adottságokat mutatja: folyókat, vasútvonalakat, utakat, reptereket, kikötőket, nagyobb városokat. Kell egy második térkép, amelyen az ásványok lelőhelyei, a bányák és feldolgozó helyek látszanak. Eddig, úgy tűnik, az ötlet működik, de mitől lesz ez a szakértői játék különböző attól, mint amikor a gyerekek térképeket nézegetnek a hagyományos tanítási folyamatban? Először is, nem a térképek lesznek az elsődleges források, és

amikor használni fogjuk őket, akkor a munkások pontos céllal fogják ezeket vizsgálni, olyan (valószínűleg sürgős) feladatok elvégzése érdekében, melyek egy csomó telefonálást és utánajárást kívánnak, azaz nemcsak egyszerű jegyzetelésről lesz szó.

De hogyan fogunk megfelelő kiindulópontot találni? Egy vállalkozást senki nem kényszerít arra, hogy Kínában dolgozzon, ezért ki kell találnunk valamilyen olyan körülményt, amely ésszerűvé teszi, hogy ott dolgozzunk. Ez egy alapvető probléma, és ezen a ponton az autógyár ötlete használhatatlannak tűnik a tanár számára, hiszen az egyetlen szempont a profit, és a munkaerő olcsó volna lenne. Mi lehet az a cél, ami túlmutat a profitszerzésen? Talán egy meghívás a kínai kormány részéről, amely arra kér minket, hogy egy automatizált autógyárat építsünk nekik? Egy ilyen meghívás minden bizonnyal kitágítaná a lehetőségeinket, a szakemberek pedig logikusnak találhatnák, hogy szakértelmüket egy másik ország szolgálatába kell állítaniuk. Egy másik ország gazdaságának vizsgálata új megvilágításba helyezné az autógyártás folyamatát – az is elképzelhető, hogy az adott ország speciális körülményeihez és kultúrájához illeszkedő autót kell kidolgoznunk. Lehetne ez egy elektromos autó, amely a riksa elvén működik? Egészen biztos, hogy ez nagyon sok ember életét megkönnyítené.

A tanulóknak azonban nem szabad lenézniük a kínai kultúrát, és azt a módot, ahogy a kínai emberek a dolgaikat intézik. Ez a keret lehetővé tenné, hogy a szakemberek megvizsgálják a Kína vidéki területein élő emberek életét, ezen belül is a szállítást, közlekedést, munkahelyi szokásokat, helyszíneket, étkezést és gazdálkodást. Az autók és a rikszak között szintén könnyű logikai kapcsolatot találni. Ez elég jó ötletnek tűnik! Az elektromos riksa ötlete pedig továbbfejleszthető például a nehezen megközelíthető vidékekre alkalmas mentőautók tervezése irányába is, amelyek így összekapcsolódhatnak az ősi Kína orvostudományi és ápolási ismereteinek tanulmányozásában.

Nézzük tehát, mi van eddig a kezünkben: a kormánynak megvan a lehetősége arra, hogy szakembereket hívjon, akik az emberek számára valami fontos dolgot tervezhetnek, amely ráadásul szervesen illeszkedik a kínai kultúra hagyományaihoz. Ez a keret tehát nem nézi le a kínaiak kultúráját; partneri együttműködés lehetőségét teremti meg.

Van azonban egy kis probléma. A járműveket gyártó szakemberek megvizsgálják mindazt, ami szükséges egy hatékony szerkezet előállításához, megépítik őket, aztán pedig hazamennek, azaz nem lennének érdekeltek Kína mélyebb tanulmányozásában. Ha ők csak az utakat, földrajzi viszonyokat, szállítandó dolgokat vizsgálnák, elszigeteltek maradnának Kína kultúrájától és történelmétől. Kár, hogy el kell hagynunk az autógyár ötletét, de a szakértői játéknak logikusnak és egységesnek kell lennie.

Mi lenne, ha egy olyan szállodát működtetnénk, amelyben kínai dolgozók a nyugatról érkező turisták elvárásainak kell, hogy megfeleljenek? Ez Afrikában igen gyakori, ahol a szállodáknak közel kell lenniük a szafari-parkokhoz. Egy ilyen park szükségessé teszi valamilyen szálláshely létesítését, ez pedig emberek jelenlétét igényli, akik járatosak a szálloda működtetésének minden területén. De hogy lehet mindezt Kína témájára adaptálni? Kik lennének a szakemberek? Nem lehetnek kínaiak, hiszen egy másik országban nőttek fel. Ez nagyon fontos. Valahogy a nyugatról érkező szakembereknek tanácsokat kell adniuk a kínaiaknak a nyugati emberek elvárásairól. A kérdés csak az, hogy hogyan jelenítsük meg a kínai dolgozókat, akik a szállodát ténylegesen működtetni fogják?

Hirtelen megszületik a megoldás! A tanulóknak olyan szállodai szakemberek szerepében kell tanulmányozniuk a kínai kultúrát, akik a világ azon tájain képeznek embereket, ahová a nyugati turisták szívesen járnak, mert ezek a területek nagyon különlegesek, gazdag művészettörténettel, történelemmel, kulturális szempontból érdekes helyekkel, ritka állatokkal, találmányokkal, múzeumokkal, szokásokkal rendelkeznek. Minthogy mi embereket képzünk, egy olyan helyszínt tervezhetünk, amely teljes egészében hiteles, hiszen kutatásainkon alapszik. Ez a szakértői játék nem igényel kínai embereket, hiszen csupán elképzeléseink ellenőrzésére, újragondolására szolgál. Nézzük tehát részletesebben:

- Nyugatról érkező szállodai szakemberek, akiknek meg kell érteniük honfitársaik szükségleteit és attitűdjeit, annak érdekében, hogy teljesíteni tudják a kínai utazási szövetség felkérését egy „képző” szálloda (azaz nem valóságos szálloda) felállítására.

- A szakembereknek először is kutatásokat kell folytatniuk a kínai kultúra kapcsán, annak érdekében, hogy a szállodát megfelelő stílusúra tudják alakítani, amely tehát illeszkedik a kínai étkezési szokásokhoz, díszítőművészetéhez, hagyományokhoz stb.
- Nagyon gondosan meg kell tervezniük a képzés folyamatát, hogy a kínaiak úgy tudják működtetni ezt a szállodát, hogy a nyugatról érkező turistáknak kedvére tudjanak lenni. Mindez videó elkészítésével is járhat, illetve a legfontosabb kifejezések összegyűjtését, kínai étrendek összeállítását is magában foglalhatja.

A képzés mint nézőpont lehetővé tenné a szakemberek számára, hogy Kínát vizsgálják, hiszen ezáltal hiteles hátteret teremthetnek mind a kliensek (akik egy kínai típusú szállodára vágnak), mind a dolgozók számára (akik eddig is kínai szállodákban dolgoztak). Ennek a folyamatnak az eredményeképpen a szakembereknek meg kellene vizsgálniuk saját kulturális elvárásaikat annak érdekében, hogy felkészítsék a kínai dolgozókat a nyugati turisták fogadására, akik így kényelemben és biztonságban érezhetik magukat, miközben élvezik, tiszteletben tartják és befogadják a kínaiak kultúráját. Húha!

A szakértői játék tervezésénél ez a fajta bizonytalanság tipikusnak mondható, és nagyon aggasztónak tűnhet, sokkal inkább, mint a látszólag egyértelműbb és bejáratottabb hagyományos tanítási megközelítésmódok tervezése. De amint láttuk, az eredmény sokkal több lehetőséget nyújt számunkra.

Szauder Erik fordítása



(DPM 1998/k)

Stratégiák és technikák

(...valamint egy nyughatatlan fordító)¹³

Norah Morgan – Juliana Saxton

Vannak bizonyos stratégiák, illetve technikák, melyeket a tanár annak érdekében alkalmazhat, hogy a gyereket érzelmi és gondolati szinten egyaránt bevonja a munkába. Igen nehéz azonban megállapítani, hogy melyik elem stratégia, illetve melyiket tekintjük technikának. Miután megvizsgáltuk az oktatási, üzleti, katonai, jogi és orvostudományi terminológiát, azt láttuk, hogy azokban nem található egységes álláspont a stratégia és a technika definícióját illetően. Mi magunk az alábbiakban határozzuk meg őket:

Stratégia: A munkának azon kerete, melyen keresztül a tanulókat eljuttatjuk a cselekvésig, illetve hozzáférhetővé tesszük számukra a drámai fókuszban álló kérdés feltárásához szükséges eszközöket.

Tevékenység: A stratégia működés közben, vagyis: mit cselekszik a tanuló?

Technika: A stratégia alkalmazását segítő tanári eszköztár.

Bár a fenti definícióban a stratégia, a tevékenység és a technika egymással szoros kapcsolatban jelent meg, a tanárnak tervezőmunkája során egymástól jól elkülönülő egységekként kell látnia őket. A stratégiák és technikák arra valók, hogy az adott tevékenységet jelentőssé tegyék a tanulók számára.

Érdemes megfigyelnünk, hogy a tanár által alkalmazható eszközök között több olyan is van, mely egyaránt működhet stratégiként, tevékenységként, illetve technikaként is. Nézzük az alábbi példát:

STRATÉGIA	TEVÉKENYSÉG	TECHNIKA
<i>Az interjú mint stratégia</i>		
Interjú – ahol a drámai fókuszban a kérdésfeltevés áll.	Három fős csoportokban dolgozzátok ki az interjúban szereplő kérdéseket!	Feladatutatisítás

Az interjú mint tevékenység

¹³ Eredeti mű: Norah Morgan – Juliana Saxton: Teaching Drama, 5. fejezet (első kiadás: Hutchinson Education, 1987). Fordította és jegyzetekkel ellátta: Szauder Erik

Szerepbe lépést igénylő dráma, amely az Atlantisz fedezéséről szól.	Páros interjúk: egyikőtök legyen egy gyanakvó halász, a másik mélytengeri bűvár.	Feladatutasítás
Az interjú mint technika A szakértő köntösében zajló játék: mélytengeri régészek.	Egy elsüllyedt hajó roncsainak felkutatása	A tanár köztes szerepben interjút készít a szakértőkkel.

Az alábbi osztályozást olvasva igen fontos, hogy észben tartsuk: a stratégiák, technikák és tevékenységek nagyon rugalmas kategóriák. A rendszer megalkotásával az volt a célunk, hogy elkülönítsük egymástól azokat a tanári eljárásokat, amelyeket munkánkban alkalmazhatunk, illetve amelyek szerintünk e munka főbb vázát alkotják.



(Ezen a ponton a fordító, aki maga is gyakran bajlódik elméleti kérdésekkel, nem tudja tovább fékezni magát, és közbeszól.)

Mindenekelőtt elnézést kell kérnem ezért a formabontó fordítói magatartásért, de úgy gondolom, hogy az alábbiakban megjelenő gondolatok, kategóriák nagy része a magyar olvasó előtt ma már – hála többek között az elmúlt években napvilágot látott kiadványoknak – egyáltalán nem ismeretlen¹⁴, ezért fegyelmzett és részletes fordítás helyett a továbbiakban inkább a szerzők által írottak „zanzásító”-elemző bemutatását adnám, s csak a homályosabb kifejezések kifejtését fordítanám le.

Azt sem hallgathatom el azonban, hogy az itt szereplő kategorizálást több ponton kikezdhetőnek vélem. Erre persze maguk a szerzők is ráébredhettek, hiszen máskülönben a fejezet bevezető soraiban nem keresnének ilyen látványosan kibúvót maguknak. Véleményem szerint nem árnyalja, inkább megkérdőjelezi munkájuk értékét az a tény, hogy maguk a szerzők jelentik ki saját klasszifikációjuk „kaméleon” voltát, illetve az, hogy ki is mondják: ezek mind rugalmasan alakítható „gumi”-kategóriák.

Zavart keltőnek tartom például, hogy míg a címben és a bevezetőben csupán „stratégiákról és technikákról” esik szó, a definíciók között egy addig nem szereplő kategória, a *tevékenység* (activity) is megjelenik, ráadásul meglehetősen tautologikus módon. Majd pedig, alighogy az olvasó „beletörődött” ezen új kifejezés felbukkasásába, feltűnik az *eszköz* (device) is – definiálatlanul.

Gondom van a fenti hármastáblázattal is: vajon az interjú stratégiaként való alkalmazásának feltétele, hogy az adott pillanatban szerepen kívül dolgozzunk (szemben a másik két példahelyzettel)? Szándékos-e az a különbségtevés, hogy az első táblázatban megjelenő fókusz a „tanár játékát” idézi, a második és harmadik azonban a „gyerekek játékáról” szól?



Stratégiák

I. A kifejezőerőt hangsúlyozó keretek

Általános funkció: a (fizikai) kifejezőeszközök fejlesztése.

1. játékok
2. mozgásgyakorlatok
3. állókép
4. táncdráma
5. mimes játékok
6. hang (verbális)
7. hang (vokális)

II. A jelentést hangsúlyozó keretek

Általános funkció: a nyelvi kifejezőeszközök fejlesztése a gondolatok és érzelmek kifejezése érdekében.

1. megbeszélés
 - tanácskozás
 - érdek- vagy véleményütközés

¹⁴ A Magyar Drámapedagógiai Társaság vizsgáinak törzsanyagában szerepel egy olyan tétel, amelyhez évek óta nem sikerült a témát korrekten rendszerező írásos anyagot adni: ez pedig a dráma stratégiáira és technikáira vonatkozik. Az utóbbi években közzétett szakirodalom természetesen tartalmaz ide tartozó anyagrészeket... (A szerk.)

2. interjú
3. történetek
 - történetmondás
 - felolvasás
4. monológ
5. munka előre megírt szöveggel
 - olvasás és megjelenítés
 - elemzés
 - művészi interpretáció

III. Szerepjáték

Általános funkció: a kifejező és jelentésteremtő keretek feltáró jellegű interakciója

1. szimuláció
2. dramatikus játék
3. a „szakértő köntösében” zajló játék
4. szerepbe lépést igénylő dráma/kontextuális dráma
5. improvizáció

IV. Színházi műfajok

Általános funkció: a kifejező és jelentésteremtő keretek interakciója, mely a művészi interpretációhoz szükséges készségek fejlesztésére a csoport kommunikációs lehetőségeit használja fel.

1. kórus¹⁵
2. dramatizált kórus¹⁶
3. „story”-színház
(melyben narratív és dialogikus elemek egyaránt szerepelnek, miközben a cselekményt demonstratív módon megjelenítik)
4. olvasói színház
(a fentihez hasonló, de a cselekményt alig, vagy csak elvont módon jelenítik meg, így az a néző „belső mozijában” jön létre)
5. kamaraszínház
(a fenti két stratégia kombinációja, melyben az egyes kiscsoportok a történet egy-egy részletét dolgozzák ki, majd sorra eljátsszák azokat)
6. össz-társulati dráma
(az előzőnek éppen ellentéte: nagyobb létszámú csoportok a színház teljes eszköztárát alkalmazva hosszabb egységeket dolgoznak ki)
7. „a színmű”
(amelyet ebben az esetben nem irodalmi alkotásként, hanem forrásanyagként kezelünk. Az Antigoné kapcsán például: tévéinterjú Kreonnal; a dráma szövegének mai nyelvezetre való átírása; improvizáció Antigoné és Oidipus szerepeltetésével stb.)
8. antológia és dokumentumdráma
(valamely téma vagy forrásanyag kapcsán készített jelenetek sorozata)
9. bábozás, maszkok és kézműves-tevékenység bekapcsolása



Ismét közbeszólók: úgy érzem, hogy a fenti – római számmal jelzett – alcsoportok nem alkotnak koherens rendszert. Míg az első két pont ugyanis keretekről, irányultságról beszél, addig a következő a munkaformák egy speciális körét érinti csupán, a negyedik pedig formai-stiláris elemek között tesz különbséget. Nem derül ki számomra az sem, hogy a szerzők szerint hová kell sorolnunk az itt meg nem jelenő stratégiákat (pl. a rajzolást vagy a fórum színházat). Kérdéses továbbá, hogy ami a „kifejezőeszközök” közé került, az vajon nem járul hozzá a jelentésteremtéshez (pl. az állókép?), illetve hogy a jelentésteremtést célzó stratégia ölthet-e szerepbe lépést igénylő formát (pl. interjú; lásd magát a szerzők által adott példát)? Nézőpontokról vagy halmazokról beszélünk tehát?



¹⁵ A 70-es évek amatőr színjátszó dramaturgiáját, fogalomrendszerét alapul véve fogalmazódott meg a szerkesztő kérdése: talán a (lírai) oratóriumot érthetnének alatta? (K. L.)

¹⁶ Az előző jegyzet szerint ez lenne az epikus (alapanyagú) oratórium?! (K. L.)

V. Közös élményadás, bemutatás és demonstráció

Az alábbiak a tanulók munkájának megmutatását segítő eszközök.

Közös élményadás

Amikor a tanulók tudják, hogy ők „drámát”, „színházat” hoznak létre, akkor feltámadhat bennük a vágy arra, hogy megmutassák valakinek, amit létrehoztak. Tudják, hogy a színészek is „megmutatják” a közönségnek, amit alkottak. A bemutatót tehát a dráma részeként kezelik, és batorság volna tőlünk, ha ezt megtagadnánk tőlük. Tudjuk azonban, hogy a félig kész anyag bemutatása nem segít az elmélyülésben (arról nem is beszélve, hogy kínos és unalmas is lehet); ha azonban ügyesen fogunk hozzá, akkor segítségünkre lehet. Első lépésben ezért egymásnak mutassák be az egyes kiscsoportok, amit létrehoztak, hiszen így visszajelzést is kapnak, de javíthatnak is a jeleneteken. Így ez a szakasz a folyamat részévé, nem pedig végpontjává válik.

Bemutatás

Amennyiben a tanulók eléggé felkészültek, akkor kiállhatják a közönség előtti megméretés próbáját is. A bemutatók alkalmával a következőket mindenképpen szem előtt kell tartanunk: a színházzal szembeni alázat, a konvenciók megfelelő alkalmazása, a jelentés világos volta. A visszajelzéseket a következő kérdések köré kell szerveznünk: mi tetszett a legjobban, illetve mi volt az, ami legjobban zavart?

Demonstráció

A különböző tantárgyakat tanító, és a drámát csak ezek színesítésére használó tanárok kevéssé találkoznak a diákok azon igényével, hogy a létrehozott helyzeteket be is mutassák. Ez ugyanakkor az alábbiak érdekében mégis hasznos lehet számukra:

- a reflexiók előhívása céljából
- információadás érdekében
- az elgondolások tisztázásához
- egy hosszabb szünet után az újrainduláshoz
- a kiscsoportban végzett munka eredményeinek összegzése érdekében
- azért, hogy a tanulók meglássák saját munkájuk pozitívumait



Ha feltételezem, hogy a fordítás alapjául szolgáló kötetben azonos betűtípussal és -nagysággal szedett sorok azonos tartalmi elemeket jelölnek, akkor a fenti egységet a stratégiák egyik alcsoportjaként kell értelmezni, amely tehát ilyen módon az előző öt, római számmal jelzett alcsoporttal egyenrangú. De akkor miért nem szerepel előtte az VI., VII. jelzés? Vagy tévedek, és itt már egy újabb egység kezdődik? Ezt erősíti, hogy a szövegben „eszközökről” van szó, azaz valószínűleg végeztünk a stratégiákkal, és itt már az új kategória elemzésébe fogtak a szerzők. De vajon valóban így van ez? Haladjunk tovább az eredeti szöveg szerint!



VI. Rítus, reflexió és távolságteremtés

Általános funkció: Ezeket a stratégiákat azért különítettük el, mert úgy véljük, igen jó eszközei annak, hogy a tanulókat érzelmileg is bevonjuk a drámába, illetve magukévá tegyenek bizonyos gondolatokat; a bevonódás azon szintjeiről van itt szó, melyek a leginkább szolgálják a „megértés megváltozását” (Bolton).

A való élethez hasonlóan a rítus és a reflexió a drámában is a jelentés kikristályosodását segíti, a távolságteremtés ugyanakkor ahhoz járul hozzá, hogy a tanulók a túlságosan közeli, fájdalmas vagy kényelmetlen szituációkban is jelentéstartalmakra bukkanhassanak.

1. Rítus

A rítusok erősen szerkesztett és minden felesleges részlettől megtisztított formában jelentkező szóbeli vagy gesztusnyelvi megnyilvánulások, melyekben minden részletnek jelentősége van. Formális mivoltukból következően nem szabad elsielni őket. Használatuk a tanárnak nem központi, inkább kívülálló szerepből kell irányítani (pl. „aki ismeri a dolog jelentőségét”; „a tudatlan”; „a megfigyelő”).

2. Reflexió

A reflexió mint stratégia kivételként erősíti a szabályt. Ez az a keret, amelyen keresztül a tanulók kiléphetnek a cselekményből, és közvetlenül beléphetnek a témába. Erre például a következő kategóriák és tevékenységek adhatnak módot:

- írás, olvasás, megfigyelés vagy beszélgetés szerepben vagy szerepen kívül
- állóképek és analóg jelenetek készítése szerepben vagy azon kívül

A reflexiók előhívása során nagy figyelmet kell fordítanunk a nyelvhasználatra (személyesség), az időzítésre (szakaszhatárokon, illetve a dráma lezárásakor), a térhasználatra (kiscsoport vagy egész osztály), a kérdezéstechnikára (nyitott kérdések).

A reflektív szakaszokat a tanár szerepben vagy szerepen kívül is irányíthatja, de bizonyos szereptípusok (pl. hatalmi szerep) szükségszerűen gátolják az őszinte megnyilvánulásokat.

3. Távolságteremtés

A távolságteremtés célja, hogy kezelhetővé, feldolgozhatóvá tegye az érzelmeket. A tanár ezt a folyamatot a következőkkel segítheti:

- analógia
- projekció (pl. bábozás)
- demonstráció (az átélés helyett)
- behelyettesítés (pl. figura helyett csak a hangja)



Azt hiszem, egyértelmű, hogy még mindig a stratégiákról volt szó. De vajon ténylegesen önálló kategóriának tekinthetjük a rítusokat? Vagy ha megfordítjuk a gondolatmenetet: nem tekinthető-e inkább az egész drámmunkát átfogó stratégiának a távolságteremtés, mint mondjuk egyetlen állókép alkalmazása? Félek, a zavar egyre nagyobb.

(A könyv következő lapjainak élőfejében a „technikák” szó szerepel, ezért gondolom, hogy csupán betűtípus-hiba, hogy a lap tetején ez a szó nincs kellően kiemelve.) Nézzük tehát a továbbiakat, hátha kitisztul a kép!



Technikák

A technikák (melyeket gyakran emlegetnek „eszközökként” is) a tanár által alkalmazható munkaformák, melyek hozzájárulhatnak a stratégiák mind teljesebb kiaknázásához, a tanulók mind teljesebb élményszerzése érdekében.

A technikák funkció szerinti osztályozása

1. lassítás
2. információ-bevitel
3. fokozás
4. kiemelés
5. egységesítés

Olyan technikák, ahol a tanár valamilyen speciális nyelvhasználati móddal él

1. narráció, folyamatos cselekedtetéssel
2. narráció
3. összefoglalás
4. jelentés-szerkesztés
5. általánosítás

Olyan technikák, melyek a tanulókat készítetik nyelvi megnyilvánulásokra

1. gondolatkövetés
2. hangmontázs
3. beszélő napló
4. fantáziaképek szavakba öntése
(helyszín vagy személy megidézése)

Olyan technikák, melyek a szerepjátékot készítik elő

1. szerződés-kötés
2. kötött végű jelenetek tervezése
3. csend
4. kézzelfogható tárgyak bevitele
5. szerepjáték demonstrációja
6. a tanár egy „idegen” szerepében

Kérdések

(szerepben vagy szerepen kívül)

Instrukciók

(melyek meghatározzák vagy behatárolják a tevékenység lehetséges irányát vagy módját)

„Side coaching”

(A tanár a jeleneten vagy munkafolyamaton kívül áll, de megjegyzéseivel, tanácsaival befolyásolja a történéseket. Halk, a munka menetét nem akadályozó megjegyzések ezek, melyeket a tanulók elfogadhatnak vagy figyelmen kívül is hagyhatnak.)

A csoportmunka segítése

(állandó körbejárással, az egyes csoportok munkájának időnkénti ellenőrzésével, tanácsadással)

Személyre szóló instrukciók

(pl. csak az egyik szerepet játszó csoporttagoknak adott utasítások)

A csoportmunka eredményének tesztelése szerepben

(pl. vezető vagy közvetítő figuraként)

Értékmentes visszajelzések

(építő, bátorító jellegű és objektív kritikai megjegyzések)



A fejezetet záró sorokban a szerzők jelzik, hogy természetesen a fentieknél jóval több technika áll a drámatanárok rendelkezésére, illetve hogy az egyes eljárások egymással kombinálva újabb és újabb technikákat eredményezhetnek. Ezzel a megállapítással minden fenntartás nélkül egyetérthetünk, bár (kissé gonoszul) hozzátehetjük, hogy ez a mondat itt, a fentiek ismeretében ismét a pontos és jól körülhatárolt osztályozás alól felmentést adó kijelentésként hat.

Norah Morgan és Juliana Saxton könyvének itt idézett fejezetét olvasva egyre inkább megerősödött bennem az a gondolat, hogy az általuk vázolt kategóriák és alcsoportok egységesítésére talán a kanadai Mark Danby által kidolgozott körmodell lehetne alkalmas. E modell koncentrikus, egymásra helyezhető és egymás felett elforduló körlapokból áll, mely lapok tetszőleges számú körcikkre oszthatók. Az egyes körlapok egy-egy drámai alkotóelem lehetséges alcsoportjait reprezentálják (pl.: IDŐ: múlt – jelen – jövő), elforgatásukkal pedig különböző kombinációk alakíthatók ki. Egy ilyen modell talán képszerűen és kézzelfoghatóan is bizonyítaná, hogy e kategóriák nincsenek egymással valós összefüggésben, illetve nem mutatható ki közöttük kölcsönös megfelelés.



(DPM 1999/2. sz.)

Peter Slade

válaszol a Research in Drama Education kérdéseire

A *Research in Drama Education*¹⁷ című folyóirat 3. 2. számában *Fred Inglis* arról írt, hogy mely jellemzők határolhatnak körül egy kutatási területet:

De vajon mit nevezhetünk önálló tudományterületnek? Mikor beszélhetünk valamely kutatási terület felfedezéséről, kitalálásáról? Mindenekelőtt akkor, ha meghatároztuk kulcsfontosságú és sajátos jellemzőit. Ezt követően pedig meg kell jelölnünk azokat az elemeket, melyek e terület jegyeit magukon viselik: azokat a – hol szent, hol profán – szövegeket, a határmezsgyén állókat is, melyek tekintetünket a nagy távlatok felé vonzzák. Harmadrészt pedig létre kell hoznunk azt a történetet – mely szót most a teóriával szinonim fogalomként használnám –, melybe az egyes tapasztalati adatok belefoglalhatóak, illetve azon keresztül értelmezhetőek. Végül, de leglényegesebb összetevőként pedig ki kell alakítanunk azt az idiómát, melyet Auden „épeszű, megerősítésként szolgáló nyelvezetnek” nevez, és amely képes komolyan, ám némi humorral szólni az élet és halál dolgairól. (Inglis, 1998, p. 251.)

Mik lehetnek azok a kulcsfontosságú elemek, szövegek, elméletek és „idiómák”, melyek a mi *kutatásaink* tárgyát, a drámát meghatározzák? E kérdésekre elsőként *Peter Slade*, a drámatanítás meghatározó jelentőségű alakja válaszol.

Ha arra kérnénk, hogy határozza meg a dráma kulcsfogalmait, melyeket említené?

- A színház és a dráma különbözőségének tökéletes megértését;

¹⁷ *Eredeti közlemény: Peter Slade Talks, Research in Drama Education, Vol. 4., No. 2., 1999., pp. 253-258.*

- A személyes és projektált játék különbözőségének tökéletes megértését;
- Annak megfontolását, hogy amennyiben tökéletesen megértjük és irányítjuk a drámát, akkor az mindenféle nevelés alapjaként szolgálhat, a magabiztos, kifejező és egészséges személyiség egyensúlyának megteremtése érdekében. Ha rendszeren tanítják, gazdagítja az írást, olvasást, számolást is; a csecsemőtől felnőttkorig tartó fejlesztés útját a *Child Play* (Slade, 1995) című könyvemben vázoltam.

Könnyebb lesz megérteni a fentiek pszichológiai jelentőségét és értékét, ha elfogadjuk, hogy létezik gyermek-dráma (*child drama*, v. ö.: Slade, 1954), mely önálló művészi formát teremt, hasonlóan a gyermeki képzőművészet alkotásaihoz (ld. erről Viola, Cizek, Herbert Read írásait). Meg kell értenünk, hogy az improvizált játék gyakorlását szolgáló szakasz – amennyiben komolyan vesszük – mély bevonódáshoz és hitelességhez vezet, ez pedig gazdagítja a színhátékot, és így vezet el a Színház csodálatos és civilizált formáihoz.

Kérjük, nevezze meg azokat a személyeket, akik szakterületünkre a legnagyobb hatást gyakorolták, és mondja el, miben látja jelentőségüket.

Egy kicsit zavarban vagyok, mert sokáig egyedül voltam kénytelen dolgozni; azt mondják, én voltam az első, aki professzionális gyermekszínházat hozott létre (1932-ben). Itt felnőttek játszottak gyerekeknek és a gyerekekkel. 1937 körül kezdtem viselkedési és olvasási zavarral küzdő gyerekek megsegítésére, rémálmaik feloldására használni a drámát.

Azt hiszem, 1938-ban történt, hogy a világon elsőként én beszélhettem a drámaterápiáról (*drama therapy*), méghozzá a Brit Orvostudományi Egyesület 1938/39-es ülésén. A pasztorális pszichológusok testülete rákérdezett, mit is érthetett szerintem Jung az „aktív fantázia” fogalmán – Laban egy velem készített interjúban ezt nevezte *dromenon*-nak, cselekvésnek, én pedig a *Child Drama*-ban személyes játéknak (*personal play*) neveztem el, ami – például – az álmok megjelenítése terén felnőttek között is hatékonynak bizonyult. Azt mondják, ebben az országban valószínűleg én voltam az első, aki a résztvevőkkel eljátszatta az álmaikat. Nem tudom, hogy ez igaz-e.

Montessori, természetesen, nagy érdeklődéssel fordult a játék felé. Körülbelül 1939-et írhattunk, amikor megkért, magyarázzam el neki a személyes játék használatának módját, mert ő akkor első sorban az általam projektált játéknak (*projected play*) nevezett formát alkalmazta. (A projektált játék egyébként jóval pontosabb kifejezés, mint az 1954-es és 1995-ös könyvemben megjelenő, eléggé nyegle „projektív” szó.) Arra volt kíváncsi, hogyan lehet *aktív* játékokra bátorítani a gyerekeket.

Nagyra értékelem továbbá Morenót, aki felhívta a figyelmet az improvizáció jelentőségére; Brian Way-t, aki a gyermekszínház minden válfajában dolgozott, és képviselte nézeteimet többek között Kanadában és Svédországban; Don Wetmore-t, aki (miután Lord Beaverbrook figyelmébe ajánlotta nevelésfilozófiai gondolataimat) megalapította a Kanadai gyermekszínházi társaságot; Dr. Gavin Boltont írásaiért és előadásaiért; közeli munkatársamat, Sylvia Demmery-t, aki elképzeléseimet terjesztette és továbbfejlesztette Loughborough-ban, Kanadában, Amerikában, Dániában, Izraelben és Ausztráliában; továbbá Marion Lindkvistet és Dr. Sue Jenningst a terápia terén végzett munkájukért.

Mely könyveket tekinti a drámatanítás alapvető, eddigi történetének alakulására is döntő hatást gyakorló munkáinak?

Mivel az 1930-as években szemészeti problémáim miatt kellett visszavonulnom a BBC-től is, soha nem olvashattam annyit, amennyit szerettem volna. Csak azt tudom, hogy ma már könyvek százai foglalkoznak a drámatanítással. Nekem magamnak gyakorlatban, próbálkozások és megfigyelések sorozatán keresztül kellett kialakítanom módszeremet. Nem tartozom azok közé az okos emberek közé, akik olvasnak, az olvasottakat pedig beépítik a rendszerükbe. Nem tehetem. És mivel szenvedélyesen hiszek abban, amire rátaláltam, a saját könyveimet kell megemlítenem; részben azért, mert bizonyos dolgok csak azokban olvashatóak. Van, akik ezt nem értik meg, és hiúságnak vélik, amit mondok. Sajnálom. Ez az igazság. Minden egyes könyvem végén van azonban egy hosszabb-rövidebb irodalomjegyzék az általam fontosnak vélt könyvekről. A leghosszabb az *Experience of Spontaneity* (A spontaneitás élménye, 1968) végén található.

Említék még néhányat. Az iskolákban dolgozó pedagógusoktól hallottam, hogy az 1920-as években megjelent egy kiadvány a drámáról az akkori Oktatási Bizottság gondozásában. Azt mondták, jó volt. A 20-as, 30-as években nyomon követtem Mary Kelly, a Falusi Drámatársaság (*Village Drama Society*) alapítójának munkásságát. Ugyancsak figyeltem Robert G. Newtont, aki fiatal és

idősebb munkanélküliekkel dolgozott a nagy sztrájkok idején. A könyve, az *Acting Improvised* (Improvizált színjáték), ha jól tudom, csak 1937-ben jelent meg. A *Drama and Education* (Dráma és nevelés), Coggin 1956-ban kiadott kötete akkoriban szintén nagy jelentőségűnek számított. E három szakemberrel személyesen is találkoztam: hosszan beszélgettünk Mary Kelly-vel arról, hogy hogyan lehet a falusi gyerekek tanulását segíteni; Robert Newtonnal arról, hogy milyen eljárásokat lehet alkalmazni a vidám, de nagyon megkeseredett bányászközösségekben; Philip Cogginnal pedig a drámatanítás elméleti kérdéseiről.

Emellett megemlíteném még a következőket:

- *Creative Power* (átdolgozott kiadás, Mearns Hughes, 1958)
- *Drama and Education* (Richard Courtney, 1965)
- *Development through Drama* (Brian Way, 1967)
- *HMSO Educational Survey 2, Drama*, 1968
- a *Creative Drama* és a drámatársaságok folyóiratainak számos 1964 és 1978 között megjelent írása (megtalálhatóak a manchesteri egyetem Slade Kutatóközpontjában)
- a manchesteri egyetemen dolgozó John Casson és Anthony Jackson bármely írása

Van még néhány könyv, amely nagyon fontossá válik az oktatás számára, ha a *Child Drama*-t nem, vagy nem megfelelően használják. Ezek a könyvek arról szólnak, hogy miként lehet úrrá lenni a káoszon:

- *Drama in Therapy: Book 1, Children*, szerkesztette G. Schaffner és R. Courtney (1981) – nagyon fontos szakirodalom.
- *Drama as Therapy, Therapy as Living* (Phil Jones, 1996) – alapvető történeti munka, melyet kötelezővé kellene tenni.
- *Bring White Beads* (Marian Lindkvist, 1998)
- *Introduction to Dramatherapy: theatre and healing* (Sue Jennings, 1998)

Nekem is van egy kisebb írásom, a Pasztorális Pszichológusok Társaságánál megjelent *Dramatherapy as an aid to become a person* (Drámaterápia a személyiségalakítás érdekében, 1959), mely tudomásom szerint szintén felkeltette többek érdeklődését.

Melyek voltak Ön szerint azok a könyvek, amelyek szűken értelmezett szakmánkon kívül esnek, ám nagy hatást gyakoroltak gondolkodására?

A fentiekben említett pszichológiai témájú könyvek mindenképpen ide tartoznak, de akik jobban el szeretnék mélyülni ezekben a kérdésekben, azok haszonnal forgathatják Jung, Sztanyiszlavszkij, Moreno és Piaget pszichológiai, színházi, társadalomelméleti és neveléstudományi írásait is.

Vannak olyan „elméletek”, melyeket meghatározónak tart?

Úgyis tudja, hogy én csak egyfélélt válaszolhatok erre. A saját nevelésfilozófiám az, mely nem csupán gyermekközpontú, de jövőközpontú is: a hagyományos tanítási módszereknek éppúgy teret ad, mint a fantáziának. Megtalálható benne a gyermekdráma, a vizuális művészet, a természetes táncformák, a kedvesség és jó modor, a csoportszellem, a másokról való gondoskodás, a fantázia, a beszédképesség és önbizalom fejlesztése, a kifejezőképesség, annak lehetősége, hogy „bűntelenül” tapasztalatokat szerezhessünk és kiereszthessük magunkból a gőzt, hogy a társadalmi típusú drámán keresztül civilizáltabbakká váljunk és végül, hogy elsőrangú színházat hozzunk létre.

A gyermekdrámával vagy gyermekszínházzal komolyan foglalkozó pedagógusok és más szakemberek szerintem kedvesebbé, figyelmesebbé, befogadóbbá, lelkesebbé, fantáziadúsabbá és türelmesebbé, azaz röviden: rendesebb emberekké válnak. Hogy miért? Talán mert az én nevelésfilozófiám az emberiség iránti objektív, nem szentimentális odaadáson alapszik, mely nélkül hitem szerint képtelenség ebben a szakmában dolgozni.

Inglis professzor arról beszél, hogy az „idiómák” minden gondolatkör számára meghatározó jelentőségűek. Elképzelhető, hogy mindazon dolgok, amelyeket az eddigiekben említett, egy ilyen idi-

óma elemeiként szolgálnak. Van-e még valami, amit a fentiekhez hozzátenne; olyan elemek, melyek az „épesű, megerősítésként szolgáló nyelvezet” tartozhatnak?

Mindenekelőtt köszönetet kell mondanunk a professzornak azért, hogy világossá tette számunkra a helyzetet, amikor egy terület „felfedezéséről” beszél. Amennyiben a gondos megfigyelésre, a hosszú időn át zajló kísérletezésre és elemzésre, a felismerések körülhatárolására gondol, teljesen egyetérték vele. Egy szakterület „kitalálása” ugyanakkor azt jelenti, hogy fogalmakat keresünk a feltárt dolgok leírására, illetve az egyes helyzetek kezelését lehetővé tevő formákat kutatjuk. A dráma azonban mindig is jelen volt a világban; a sokkal egyértelműbb forma, a színház árnyékában várakozott. Nem kellett kitalálni. A kínaiak persze valószínűleg vitatkoznának velem. Talán hallotta már, hogy évezredekkel ezelőtt egy ember felment a Holdra, ahol sokféle ismeretlen és csodálatos dolgot tapasztalt, melyeket hazatérve egy körtefákkal teli kertben mutatott be az embereknek, ezzel pedig megteremtett egy új művészeti ágat. Ezért volt az, hogy az első olyan társulatot, melyet létrehoztam, és amelyben a játékosok külön-külön és együtt is képesek voltak gyerekekkel és gyerekeknek drámát alkotni, Körtefa Társulatnak (*Pear Tree Players*, 1945) neveztem el. Alapítottunk egy iskolát is. A táncot pedig két éven keresztül egy staffordshire-i körtefa-kertben gyakoroltuk, mielőtt közönség elé vittük volna, mert ki nem állhatom a hevenyészett mozgásformákat. Csodás időszak volt; egészen más, mint a 30-as években vezetett csoportjaimmal.

Hogy pszichológiailag pontosabban, ám kevésbé költőien fogalmazzak: az életet leképező dráma, egy jéghegy nagyobbik részéhez hasonlóan mindig is jelen volt, de csak a színházat – a jéghegy csúcsát – láttuk. A nagyobbik, tudattalan rész a felszín alatt maradtak. Ez a dráma, mely nem mindig mutatható vagy mutatandó meg a közönségnek. Ez a különbség (nagyon lényeges különbség!) a színház mint civilizált forma, és a dráma mint kevésbé civilizált, ám erőteljes terápiás hatással bíró dráma, illetve a vele nagyon szoros kapcsolatban álló tudattalan között.

Az évek folyamán, különböző írásaimban, legfőképpen pedig a *Child Drama* és a *Child Play* című könyveimben megkíséreltem összefoglalni a „kulcsfontosságú és sajátos jellemzőket”. Az elsőben valami, a bensőnkben rejtőző – és gyakran figyelmen kívül hagyott – gyönyörű dologra hívtam fel a figyelmet, és kijelöltem azokat az egyértelmű határokat, melyek létezését bizonyítják. A másodikban főként fejlődéslélektani kérdésekkel foglalkoztam. Mindkettőben megjelennek azonban a viselkedésre, a cselekvésre utaló gondolatok, bár ez sokak figyelmét elkerüli.

Könyveimbe belefoglaltam a – mind az elfogadott tradíciókra vonatkozó, mind pedig a szó szorosabb értelmében vett – „szent” dolgokat is. Néha viszont „profánnak” is bélyegeztek, például akkor, amikor az Andrew Campbell által az 1940-es években szervezett konferenciákon azzal vádoltak, hogy le akarom rombolni a brit színjátszást. Mintha ez bárkinek is szándékában vagy módjában állna! Mindezt csak azért, mert azt mondtam, hogy körben állva a gyerekek természetesen játszanak, mindaddig, amíg le nem szoktatjuk őket (a „Te ott a második sorban; előre nézz!” típusú mondatokkal), és azt állítottam, hogy ha körszínházat akarunk csinálni, tőlük kell tanulnunk. Abban az időben szentségtörésnek számított minden olyan megmozdulás, melyben nem szerepelt proscenium.

A *Child Play* fizikai elemekről szóló részében „tekintetemet a hegyek csúcsai felé emeltem” (talán túlságosan is), és másokat is erre biztattam, mondván, használniuk kellene „fantáziával gazdagított elméleti elképzeléseiket” (*imaginative theoretical concepts*) is.

A *Child Drama* és a hozzá kötődő események már önmagukban véve is „történetté” állnak össze. Tartalmaz egy elméleti rendszert, alapját pedig tények képezik, amelyekbe az „egyes tapasztalati adatok belefoglalhatóak”, illetve melyeken keresztül (reményeim szerint) „értelmezhetőek”. A történetek létrehozása és a megjelenítés mindig is alapvető feladat marad.

Nem vagyok biztos abban, mit is ért Inglis professzor „idiómán”. De ha arra gondol, hogy jelentőséggel bíró dolgokat kell leírni vagy kimondani, valamint hogy Auden kifejezésével élve „épesű, megerősítésként szolgáló nyelvezet” szülessék – mely nem fél a megszerzett élmények és a dologba vetett hit talaján álló, egyértelmű kijelentéseket tenni (ami valószínűleg a tudattal bíró lények közti kommunikáció alapja) – akkor, számos szerző munkáinak ismeretében azt kell mondjam, hogy ebben nincs hiány. Inglis professzornak ugyanakkor azt hiszem, teljesen igaza van, amikor arról beszél, hogy még nem találtuk meg az érveink kifejtéséhez legalkalmasabb nyelvezetet.

Amikor egy könyvet vagy cikket kérnek tőlem, nem bürokratikus zsargonban akarok írni, hanem valamiféle költői egyszerűség nyelvén, hogy az általam nagyra becsült terapeuták vagy egyetemisták megérthessék, amit közölni akarok. Ha eljut hozzájuk, akkor (kétség sem férhet hozzá) ki fogják alakítani saját nyelvezetüket. Azt remélem azonban, hogy egyszer megértik az én kifejezéseimet is, melyeken hosszan dolgoztam, hogy a lehető legpontosabbak legyenek.

Gyakran nagyon magányosnak érzem magam az „épeszű, megerősítésként szolgáló nyelvezet” megteremtését célzó küzdelemben. Sokszor ütközöm nyakatekert és (merjem-e kimondani?) nagy-képű neveléslélektani fejtegetésekbe, melyeket képtelenség megérteni.

Mára már szinte minden megyében, és a legtöbb városban feloszlatták a dráma-szaktanácsadói hálózatot (kivéve a Carnegie Trust által fenntartott irodákat); feloszlott a drámatanítást felügyelő minisztériumi munkacsoport, és eltűntek már a walesi és skóciai érdekképviselői szervezetek is. A színházi nevelési csoportok még egy-két területen, nagy nehézségek közepette, és egyszerre több-féle feladatot is felvállalva bátran küzdenek fennmaradásukért.

Azt gondolom, hogy nézeteinket, törekvéseinket egyszerű és közérthető formában már közzétettük. Mostanában viszont arra lenne szükség, hogy magas helyen valaki felvállalja az érdekképviselőtünk, a hatalom birtokosai pedig felfogják és elismerjék azokat a pszichés hatásokat, melyekkel a dráma élni tud, és amelyek létét számtalan beszámolóval alá tudjuk támasztani. Ha nem találunk ilyen mentorokat, valószínűleg meg kell várnunk, hogy az attitűdök ingája újra ebbe az irányba lendüljön. Mire azonban ez elkövetkezik, egész generációk fognak elveszíteni valamit a ma még létező értékekből, és változnak okos, de hideg zombivá.

Mi viszont sosem adhatjuk fel. El kell sajátítanunk azt a kifinomult harcmodort és belső tartást, mellyel megnyerhetjük ezt a háborút. Gyakran lesz részünk elkésérítő kudarcban, katonáink pedig sokszor fogják magányosnak érezni magukat. Szükségünk lesz a kitartásunkra.

Szauder Erik fordítása

Irodalom

- COGGIN, P. (1956) *Drama and Education*, London, Thames & Hudson
COURTNEY, R. (1965) *Drama and Education*, London, Cassell
HMSO (1968) *Educational Survey: 2. Drama*, London, HMSO
HUGHES, M. (1958) *Creative Power*, London, Constable
INGLIS, F. The Retort Courteous: John O'Toole and the attack on Holofernes, *Research in Drama Education* 3. 2., pp. 251-252.
JENNINGS, S. (1998) *Introduction to Dramatherapy: theatre and healing*, London, Jessica Kingsley
JONES, P. (1996) *Drama as Therapy, Theatre as Living*, London, Routledge
LINDKVIST, M. (1998) *Bring White Beads When you Call on the Healer*, New Orleans, LA, Rivendell House
NEWTON, R. (1937) *Acting Improvised*, London, Nelson
SCHAFFNER, G. – COURTNEY, R. (eds.) (1981) *Drama in Therapy*, New York, Drama Book Specialists
SLADE, P. (1995) *Child Play: its importance for human development*, London, Jessica Kingsley
SLADE, P. (1954) *Child Drama*, London, University of London Press
SLADE, P. (1968) *Experience of Spontaneity*, Harlow, Longman
WAY, B. (1967) *Development through Drama*, London, Longman