

JELADÁS ÉS KÉPZELET

két angol tanulmány a DiE/TiE területéről



JELADÁS ÉS KÉPZELET

két angol tanulmány a DiE/TiE területéről





Szerzők: Dorothy Heathcote, Chris Cooper
Fordítók: Kucserka Zsófia, Köves Júlia
Szakmai lektor: Bethlenfalvy Ádám
Korrektor, olvasószerkesztő: Takács Gábor
Tervező: Somorjai Márton
Szerkesztő, sorozatszerkesztő: Takács Gábor
Felelős kiadó: Takács Gábor



(c) Káva Kulturális Műhely Egyesület
K+önyvek sorozat 5.
Budapest, 2020
ISBN 978-615-81376-2-1

MITOSZ DISNEY

dílom

Sárkány

Könyv

Mesekönyv

mesekönyv

Unikornus

tündér

álmokország

Árny

képzelet

Piszkos

dejték



TARTALOMJEGYZÉK

Előszó >>> 06

Dorothy Heathcote: Jel és előjel >>> 09

Chris Cooper: A cselekvő képzelet >>> 35

A szerzőkről >>> 55

ELŐSZÓ

Régi törekvésünk és hagyományunk, hogy - amennyire lehetőségeink engedik - a gyakorlati művészeti és pedagógiai munka mellett hangsúlyt fektessünk hivatásunk elméleti oldalára is.

Színház és Pedagógia című elméleti és módszertani sorozatunk mellett életre hívtuk a K+ÖNYVEK elnevezésű online kiadvány-sorozatot is. (Mindkettő térítésmentesen elérhető és letölthető a Káva weboldalán: kavaszinhaz.hu/tudastar)

E sorozat ötödik kiadványa a Jeladás és képzelet című kis füzet, mely két angol szerző, Dorothy Heathcote és Chris Cooper egy-egy korábbi írásának magyar nyelvű fordítását tartalmazza.

Nagy örömünkre szolgál, hogy mindkét írás közlésének engedélyét megkaptuk, így a hazai szakemberek szélesebb köre is találkozhat ezzel a két fontos anyaggal.

D. Heathcote írása alapmű, talán a legismertebb szöveg tőle, először 1980-ban jelent meg, hozzánk mégis csak most kerül értő és igényes fordításban. Érdemes elolvasni, inspiráló mind az elméleti rész, mind a gyakorlatokat (konvenciókat) felsoroló és értelmező jegyzet. (Különösen érdemes ezt a részt összevetni a sokak által ismert J. Neelands-féle konvenciók leírásával.)

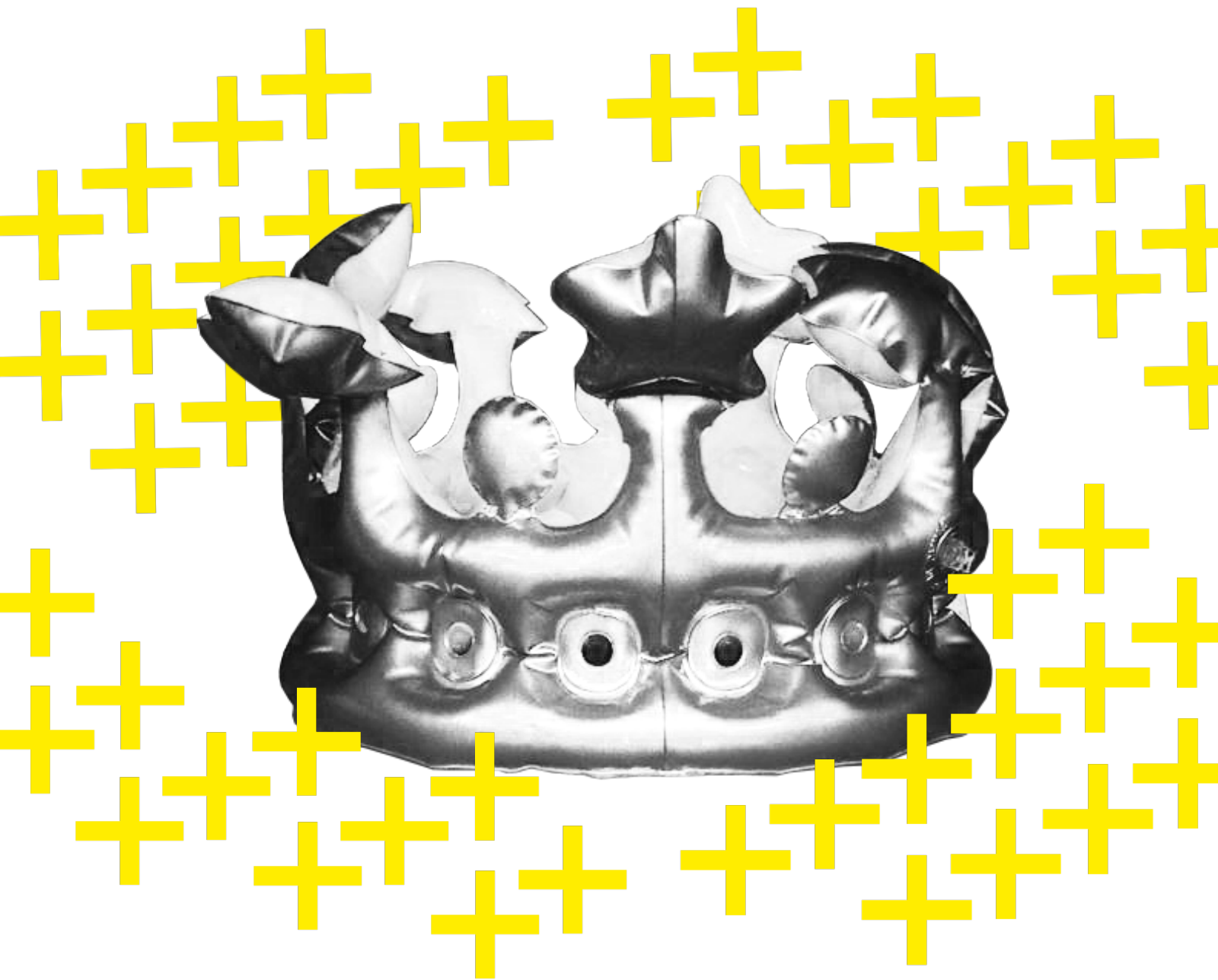
Remélhetőleg már Chris Coopert sem kell bemutatnunk itthon, az elmúlt években többször járt Magyarországon kurzust vezetni, TiE-előadást rendezni. A cselekvő képzelet című írása nagyon hasznos írás mindazok számára, akik mind komplex drámával (DiE), mind komplex színházi nevelési előadások (TiE) készítésével foglalkoznak vagy érdeklődnek e műfajok elméleti és gyakorlati kérdései iránt.

Köszönet illeti fordítóink, Kucserka Zsófia és Köves Júlia munkáját, valamint a kötet angol nyelvi és szakmai lektorának, Bethlenfalvy Ádámnak a munkáját, akinek nagy szerepe volt e két cikk kiválasztásában és a jogi kérdések tisztázásában is.

Bízunk benne, hogy e kis kötet fontos gondolatokkal, gyakorlati útmutatással is szolgál a hazai szakemberek számára, és lehetőségünk lesz még a későbbiekben más, idegen nyelvű szakanyagok fordításának közreadásával érdemben csökkenteni a fontos és/vagy friss szakirodalmak terén tapasztalható űrt.

Budapest, 2020. július 26.

Takács Gábor
elnök, művészeti vezető (Káva)



Jel és előjel

In: Cecily O'Neill (szerk.): Dorothy Heathcote on Education and Drama, Essential Writings, David Fulton, London, 2015.

Az alábbi írásszerkesztett változata annak az 1980-as szövegnek, amely eredetileg a Journal of the Standing Conference of Youth People's Theatre tavaszi számában jelent meg, majd Heathcote Összegyűjtött írásai (Collected Writings, 160-169.) közték újra. Feltehetően ez a legismertebb Heathcote szöveg, amely a drámatanárok és drámapedagógiával foglalkozók nemzedékei számára vált meghatározóvá. Tanulmányában Heathcote lefekteti a szerepben való munka változatainak közös törvényszerűségeit, illetve számba veszi, hogy a dramatikus megközelítés milyen módon tud hatni a tanulókra és a tanároknak. Tisztázza a színházi és a tantermi „jel” illetve „jeladás” jelentőségét, majd összegyűjti a színházi nevelési előadásokban (TIE) és a drámapedagógiában használható konvenciókat.

Gavin Bolton szerint az itt kifejtett stratégiák tárják fel igazán Heathcote tökéletes színházművészeti érzékét:

„Bármennyire is a realitásban dolgozik, Heathcote számára mindig kell lennie némi elmozdulásnak a metaforikus felé. Heathcote a látható mögé megy, ahol ott lapul a felmerülő emlék, a megsejtett jövő vagy valamilyen körülmény, amiről gondolkodni lehet, és aminek kérdéseinket szegezhetjük.”¹

Jelek

A mindennapi életben és a színházban – ami nem más, mint a való élet viszonyainak színpadi megjelenítése – a jelölőknek ugyanazt a hálózatát használjuk az emberi kommunikációra. Folyamatosan jeleket adunk le másokkal együtt és mások számára, az ember minden egyes időpillanatban egyszerre leadója és értelmezője ezeknek a jeleknek, amelyek átszelik a teret. Nem tehetünk mást, ameddig csak létezik rajtunk kívül valaki: kénytelenek vagyunk jeleket adni és jeleket értelmezni. A cselekvések jellé válnak, amíg van akár csak egy valaki, aki jelként értelmezi azokat.

Valahol a mindennapi élet és a színház feltételei között egyensúlyozva élnek a

drámapedagógia és a komplex színházi nevelési előadás (TIE) formái. A következőkben a jeladásnak ezt a négy formáját és a köztük lévő viszonyt szeretném feltárni.

Amikor tanítani kezdtem, semmilyen képzést nem kaptam arra vonatkozóan, hogyan kell a tanulókkal „helyesen” kapcsolatba lépni. Színházi képzettségem volt, így aztán azt a módszert használtam, amit a leginkább ismertem: tudtam hogyan tegyem izgalmassá és érdekessé a helyzetet, amiben vagyunk, azáltal, hogy tudatosan jellé alakítom a szándékaimat. Nem volt ez kidolgozott vagy tanult „módszer”, ahogy mondani szokás, fogalmam sem volt az osztálytermi kommunikáció komplex rendszeréről, amelyben a felelős tanár elsősorban a szájával kommunikál, és mondandóját legfeljebb a táblára írt információkkal segíti. Ugyanakkor, mivel a színházból jöttem, biztosra vettem, hogy a gesztusok egész rendszere, a berendezés, a minket körülvevő tárgyak, a könyvek és egyáltalán bármi, ami épp jelen van: minden része a teljes képnek, és minden jellé válik az osztály számára, vagyis jelként kell értelmezhetővé tenni a tanulók számára. Azt is tudtam, hogy az ember nem tesz fel olyan kérdést, amire eleve tudja a választ. A színházban ilyesmi nem fordulhat elő. Azért adunk le jeleket, hogy azok valódi jelentéssel bírjanak a másik számára, és hogy olyan választ kapjunk, ami a saját üzenetünkből született, amit a mi üzenetünk váltott ki a másiktól (a többiektől), aki(k) a jeladásunkat értelmezték. Hát persze, hogy az ember teljes valójával, egész testével odafigyel ezekre a válaszokra. Aki a színházból érkezik, az nem tartja modortalannak, hogy jeleket adjon le. Még mindig találkozom néhány olyan pedagógus kollégával, aki szerint egyáltalán nem illik az osztályteremben így viselkedni. Ugyanakkor meg kell hogy mondjam, örömmel látom, hogy egyre több tanár bátran szembeszáll ezekkel a kritikus hangokkal, és arra törekszik, hogy a saját osztálytermi gyakorlatában minél hatékonyabb jeladóvá váljon. A tanulók a lehető legjobb kommunikációs rendszert érdemlik, amit csak adni tudunk nekik. Valószínűleg jóval kevesebb „felzárkóztatásra váró” tanuló ülne az osztályokban, ha gondosabban összeállított és aprólékosabban kidolgozott jelölő rendszert használnánk a velük való kommunikációban. A jelek értelmezése nagy egyéni eltérésekkel járó folyamat, éppen ezért az üzenet sokkal könnyebben megfejthető bárki számára, ha a lehető leggazdagabb, és a célhoz leginkább illeszkedő jelrendszert alkalmazzuk.

A tanárok és a TIE társulatok a mindennapi élet és a színházi jeladás izgalmas változatát használják. A színházban a színészek a közönség kedvéért adnak jeleket. A mindennapi életben mások válaszára vagyunk utalva, ezért kénytelenek vagyunk jeleket küldeni a másik felé. A tanítás során jelzéseinket elsősorban értelmezhetővé kell tennünk. Olyan jeleket kell leadnunk, amelyeket a tanulók a lehető legkevesebb félreértéssel tudnak megfejteni és megérteni. Azzal a céllal adjuk le a jelzéseinket, hogy a válaszadókat az esemény aktív résztvevőivé tegyük. Ebből következik, hogyha tanárként olyan jeleket

adunk, amelyek bevonnak az eseménybe, de ugyanakkor arra kérjük a tanulókat, hogy más, ugyancsak jelen lévő jelzésektől tekintsenek el, akkor összezavarjuk őket. A tanulókat megzavarhatja, hogy mit is kell figyelmen kívül hagyni, és mire kell koncentrálni. Amikor a gyerekek megkezdik az iskolát, akkor a legerősebben fejlett képességük nem más, mint hogy a környezetükben található jeleket a saját céljaiknak megfelelően értelmezzék. Szóval semmi szükség rá, hogy bocsánatot kérjünk a „magamutogatásért” aminek a tanári szerepbelépés gyakran tűnhet. Érthető, hogy miért éri sok ellenvetés a szerepbelépést: hiszen a kifejezés eszköze nem más, mint maga az ember.

A szerepben való munka közös nevezői

Valószínűleg mindnyájan egyetértünk abban, hogy amikor azt mondjuk, szerepben dolgozunk, akkor az azt jelenti, hogy a drámai esemény, a „darab” részévé válunk, és a mi hangunk is hallhatóvá válik a dramatikus helyzetben. Mostanra a drámapedagógia- és a színházi nevelés gyakorlatából leszűrhetővé vált néhány elméleti belátás, így lefektethetünk néhány szabályt annak érdekében, hogy még jobban tudjuk alkalmazni őket a gyakorlatban. A következőkben a drámapedagógia és a szerepben való munka legalapvetőbb közös sajátosságait, törvényszerűségeit veszem számba. A lista koránt sem teljes, mivel én magam sem értek még mindent teljesen.

Az éppen most és a küszöbön álló jelen ideje

Úgy tűnik, hogy az eszmék és jelenségek dramatikus felfedezését és vizsgálatát (a színházi nevelés formáit) elsősorban az különbözteti meg a hagyományos osztálytermi munkától, hogy ott másként telik az idő. Amikor az osztálytermi tanítás során megvitatunk egy bizonyos témát vagy jelenséget (bár magunk a valós időben vagyunk), akkor a körülmények és az elképzelések, amelyeket a tanulóknak próbálunk generálni, hozzánk képest mind más időben vannak. Vagyunk mi, az osztályteremben, és van valahol egy másik időszakban a jelenség, amiről éppen beszélünk. Olyasmiket mondunk, hogy „Ha ez meg így van, akkor az meg az történne..”, amivel ugyan létrehozunk az esemény jövő idejét, de még csak a terv vagy az elképzelés szintjén. Még mindig teljesen lenyűgöz annak a csodája, ahogy a dráma során az elképzelt gondolat egyszer csak átcsap a valóságba. Attól a mondatától, hogy „Mindenüket elvinnék magukkal...” egy egész világ választja el a következő mondatot: „Na gyerünk, pakolás, és indulás”. Ezért az átcsapásért, átbillenésért dolgozom a munkám során, hogy megtörténhessen a jelenségek drámai úton való felfedezése. Értelemszerűen, amennyiben hatékonyan szeretném elősegíteni, hogy az idő átcsapjon ebbe a jelen időbe, akkor nagyon óvatosan kell elkezdenem

építeni a megbeszélés jelenidejűségét. Ez maga a szerep, a lehető legegyszerűbb formájában. Úgy beszélek, mintha ott lennék. Persze ennél sokkal többről van szó. Senki sem foglalkozhat csupán a szerepével, hiszen tanítanunk is kell amellet, hogy szerepet játszunk. Kérdezd meg magadtól: legutóbb, amikor szerepben voltál, csupán résztvevője voltál a történetnek? Ha igen, akkor megtetted az első lépést afelé, hogy használd a szerep és a dráma erejét, de még hosszú és izgalmas út áll előtted, ha alaposan ki akarod ismerni ezt az erőt.

Szerep, mint szerződéskötés

Ahogy fentebb is jeleztem: ahhoz, hogy emberi találkozás jölessen létre, jeladására van szükség. Az eseményben részt vevő személy minden rendelkezésére álló eszközt felhasznál – cselekvést, tárgyakat, a teret, a szünetet, a csendet és a hangját – hogy jelentést hozzon létre az eseményben részt vevő többi személy számára. A jeladás teljességének az elfogadása és használata lehetővé teszi a gyerekek számára, hogy a saját, legmélyebb élményeiket is megmozgassák és belevigyék a jelenet értelmezésébe. Egy olyan ellenálló osztály, ahol a tanítással szemben már hatékony technikákat fejlesztettek ki, különösen eredményes lehet abban, hogy a jelzéseket a saját céljainak megfelelően értelmezze. Amint a tanár elkezdi úgy használni a teljes jelölő rendszert, hogy az nyitott legyen a gyerekek értelmezésére, azonnal megkezdődik az ellenálló, kritikus hangok eróziója. Stressz hatására mindannyian fel tudjuk venni ezt a kritikus kívülálló pozíciót, de szerepben maradva két lehetséges módon is meg tudom vívni ezt a csatát. Az egyik lehetőség, hogy kilépek az ismerős és elvárt tanár-diák viszonyból, és az ebből származó erőt használom fel. A másik lehetőség, hogy a saját nevemben ajánlok szerződést az osztálynak, majd a teljes egészében tudatosan felvett, és mesterségesen kidolgozott szerepemem keresztül reagálok az osztály által adott jelekre. Vagyis maga a szerep képes hatékony tényezőként működni a romboló, erodáló hatásokkal szemben.

„A másik”

A „másik” némileg furcsán csengő neve annak, amit pusztán abból érzékelünk, hogy elterelte az osztály figyelmét. Rengeteg időt szánok arra, hogy megelőzzem annak a veszélyét, hogy a gyerekek úgy érezzék, bámulják őket. A világon önmagunkon kívül minden valami „másik”. A színházi színészek, a színész-drámatanárok a TIE társulatokban vagy a tanárok, mind megkötötték azt a szerződét, amely szerint a többi embernek szabad őket bámulnia, de a gyerekek egyáltalán nem kötöttek ilyesféle szerződést. Azok a drámatanárok, akik adottnak veszik, hogy a gyerekek felhatalmazták őket arra,

hogy nézzék őket, később, a drámafoglalkozás közben már csak fecsérlik az idejüket, ha megpróbálják feloldani a kínos zavart, ami menten előáll, amint a gyerekek úgy érzik, hogy bámulják őket.

Kézenfekvő megoldás arra, hogy elkerüljük ezt a zavart, ha olyasvalamit adunk a gyerekeknek a teremben, ami olyannyira vonzó, hogy inkább ők maguk bámulják ezt a valamit, önfeledten. A szerep az egyik leghatásosabb „másik”. Félreértés ne essék, nem azt mondom, hogy elég, ha a szerep izgalmas és szórakoztató; lehet, hogy kívülről annak tűnik, mint ahogy a szerepben lévő tanár könnyen becsaphatja a külső személőt azzal, hogy úgy tűnhet, ő pusztán játszik, színészkedik. Valójában azonban a szerepnek soha nem szabad úgy működnie, mint egy valódi színész esetében, akiknek egészen más feladatai, céljai vannak. Amiről én beszélek, az az, hogy a „másik”, a szerep legyen az átjáró, a kapu, amin keresztül feltárul a felfedező út egész mélysége. Az út, amin az osztály végighalad majd, amint bevonódik a problémák vizsgálatába. Amikor a tanár szerepbe lép, a keret nagyon gyorsan létrejön, mivel maga a tény, hogy valaki teljes jelölő rendszert használ a dráma „itt és most” jelen idejében, a többieket is automatikusan szerepbe helyezi, keretezi, hiszen eleve a szerepükön keresztül lesznek megszólítva. Ugyanezt a váltást, vagy legalább a váltás lehetőségét sokkal nehezebb más módon létrehozni, egyszerűen azért, mert más eszközök képtelenek ilyen egyszerűséggel belépni a dráma jelenidejébe. Épp azért alakultak ki előítéletek a szerepben való tanári munkával szemben, mivel annyira erős, szinte szemfényvesztő a hatása.

Információadás és információ megosztás

A tanárok köztudottan hajlamosak arra, hogy ilyen vagy olyan módon, de közöljék az ismereteiket. Ez többnyire egyirányú kommunikációnak tűnik. A szerepben lévő tanár alááshatja és módosíthatja a kommunikációnak ezt az egyszerű modelljét, mivel a színházi formát jellemző jeladás nem ilyen közvetlen módon adja át az üzenetet a játékba hozott jeleken keresztül. Számtalan információt tudunk egyszerre megosztani szerepből, különösen a keretre és az attitűdre vonatkozóan.

Nemrégiben egy aranybánya igazgatójának szerepében dolgoztam egy londoni iskolában: „Új csákányokra, lapátokra, rostákra és teknőkre lesz szükségünk ma. Nézzétek meg, hogy mind megjött-e, és jobban teszitek, ha azt is alaposan ellenőrzitek, hogy ezúttal jó méretet adtak-e. Azok a nagylyukú hálók teljesen használhatatlanok az itteni talajnál. Már eddig is túl sok időt vesztegettünk arra, hogy újra meg újra leszűrjük a teknőkben. Csak remélni tudom, hogy nem szórtunk ki aranyrögöket azokon a nagy lukakon keresztül. Hol van a raktáros?”

Ez így leírva, a hanglejtés, a szünetek, a gesztusok és a többiekhez való viszony megjelenítése nélkül eléggé egyirányú kommunikációnak tűnhet, ahol egy általános tekintélyszemély beszél, a többiek pedig némán figyelnek. Amit a nyomtatott szöveg nem tud visszaadni, az annak a lehetősége, hogy a tanár közben figyelheti az osztály reakcióit az elővezetett témára. Így leírva az sem tud kiderülni, hogy miért éppen ezek a mondatok következtek az adott szerepből.

Ebben a konkrét fenti esetben az osztály elég türelmesnek mutatkozott, készek voltak belépni a jelenetbe, és nekiállni ásní. Az is egy lehetőség persze, hogy a tanár feltegye az összes idevágó kérdést, mint például, hogy „Hol tartanánk a szerszámainkat?” „Hol legyen a bánya?” „Kik legyünk mi? Mi legyen a munkánk?”. Ha a gyerekek ehhez hasonló kéréseket kapnak, akkor a lehetőségük nyílik arra, hogy számos izgalmas kérdésben hozzanak döntést, de nem bányászokként. A dráma fikatív, itt és most jelen idejét nem lehet megidézni az ehhez hasonló kérdésekkel. A bányaigazgató szerepének persze szintén vannak hátulütői. Nem kérdezhetjük meg a tapasztalt bányászainkat (akik a gyerekek ugyebár ebben a játékban), hogy hol tartják a szerszámaikat. Ezt ebben a (fikatív) helyzetben mindenki tudja. Azt sem kérdezhetjük meg, hogyan szokták végezni a munkájukat vagy, hogy ki a raktáros. A bányaigazgató szerepében mindezt már tudnia kell az embernek. Ugyanakkor ebből a szerepből be lehet vezetni egy csomó információt az új, most érkező szerszámokkal kapcsolatban, a szerszámok ellenőrzésének, válogatásának szükségességéről szóló kijelentésekkel, a szűrésnél fellépő problémák említésével. Be lehet vezetni a játékhoz illeszkedő, és kizárólag az aranyásásnál használatos terminológiát, továbbá utalni lehet újabb tekintélyszemélyre (raktáros), aki részben át tudja venni a hatalmat. Ilyen módon a gyerekeknek lehetőségük nyílik arra, hogy a játékban idénymunkás bányászok legyenek, vagy legalábbis akként válaszoljanak, mivel az egész helyzet adott, sőt elég egyértelműen és részletesen kifejtett. A raktáros megszólítása (még akkor is, ha ő épp „nincs jelen”, mert mondjuk a csoport egyik tagja sem akarja vállalni a felelősséget), önkéntelenül magával hozza a raktárkulcsok és raktár helyének a kérdését, ami aztán a tárna helyszínét is segít kijelölni, ahol a bányászok összeszedik a szerszámaikat. A viselkedésre vonatkozó szabályok maguktól fognak felmerülni, amint gyülekezni kezdenek a tárna bejáratánál. Szabályok a párokra, a zsebek tartalmára és a bányászok műszak utáni átvizsgálására vonatkozóan – és ez mind természetesen fejlődik ki abból a kérdésből, hogy „Hol van a raktáros?”. Ezek a szerepben való munka izgalmai és finomságai: a körültekintő, óvatos gondolkodás a látszólag durva, éles és egyenes jeladás mögött.

Tárgyalás és egyezkedés

A művészek egyszerre két hatalmi pozícióból dolgoznak. A cselekvés pozíciójából, mivel mélyen belemerülnek saját alkotó cselekvésükbe; és a néző pozíciójából, ahonnan képesek külső nézőpontból érzékelni, mi történik, és mit lehetne tenni. Időről időre fel tudom ruházni a játszó osztályt a játékban való részvétel cselekvő hatalmával, máskor pedig a néző külső, reflektáló szerepéből származó hatalommal. Szerepből tudom segíteni cselekvő részvételüket, tanári énemmel pedig abban tudok segítségükre lenni, hogy nézők legyenek. Az első időkben legjobb, ha a szerződést és a megállapodásokat a néző külső pozíciójában kötjük, így senkinek nem lesz az az érzése, hogy beugratták. Ez a bizalomteljes munka egyik titka. Paradox módon tanárként építem a bizalmat, a valós világ keretei között kötöm a szerződést, majd a játékban szerepből építem ki a fiktív világ iránti bizalmat. Ez igazán kényelmes módja a közös munkának, mind a tanár, mind a diákok számára, mivel lehetővé teszi, hogy a szabályok nyilvánosak és mindenki számára átláthatók legyenek, amint működésbe lépnek, ráadásul megszabadítja a tanárt attól, hogy mindezeket közvetlenül neki kelljen kimondania.

Az osztály kimozdítása

Ha az ember szerepbe lép, akkor nemcsak új nézőpontot kínál fel a többiek számára, de egyúttal feltételezi, hogy a többiek fel is veszik ezt az új nézőpontot. Jól figyeljünk, azt írom: feltételezi. Adott nézőponttal járó elkötelezettséget senki sem adományozhat a másinak, de azzal, hogy a másikat megszólítjuk, és ezzel a válaszadó szerepébe helyezzük, gyakran együtt jár, hogy a másik elfogadja a felkínált nézőpontot, mivel meglátja az abban rejlő hatalmat. A legnyersebb hatalom abban rejlik, ha valaki nem ért egyet a szereppel magával, ha kiszúrja a szerepben lévő gyengeségét, vagy ha egész egyszerűen elutasítja a szerepet. Ha az osztály tényleg szembe akar menni a tanárral, az gyakran nagyon keserves színt ölt, vádaskodásokkal, végső esetben gorombasággal. De ha a szereppel kell szembe helyezkedniük (a tanáruk helyett), az bizonyos értelemben védett helyzetbe hozza az osztályt, és jogalapot biztosít számukra a tanári hatalommal szemben. Így senki sem veszti el a tekintélyét. De az egészben az a legjobb, hogy a szerep fog konfrontálódni a tanár helyett, és így az egész büntetőkörön kívül marad. Ilyen módon a jó tanár-diák kapcsolat igazán biztos talajon épülhet.

TIE – komplex színházi nevelési előadások

Egészen eddig a szerepben való munkát abból a nézőpontból vettem szemügyre, ahogyan az a tanteremben, drámaórák során működik. De mi a helyzet a komplex színházi nevelési előadásokkal, és a TIE társulatokkal? Nekik először is megvan az az előnyük az osztálytermi tanárral szemben, hogy eleve színházi konvenciók között dolgoznak, vagyis a jeladás teljes rendszerét játékba tudják hozni. Helyzetükből adódóan felhatalmazást adtak a nézőknek, hogy bámulják őket, szóval az első pillanattól fogva jeleket adhatnak. Náluk természetes, hogy a színész-drámatanárok jelmezt, kelléket vagy díszletet használnak az előadás során. Az iskolai tanár számára ez nem olyan egyszerű, hiszen tőle egészen másfajta viselkedést várnak el. A TIE társulatok munkája arra az alapvető döntésre épül, hogy egyszerre dolgoznak az osztályokkal a játékban, a darab cselekményén keresztül, és a játékon kívül is. Akkor is, ha munkájuk leggyengébb, legsérülékenyebb pontja éppen ez a váltás a két munkaforma között: hogyan jelezzék a váltást, és hogyan alkalmazkodjanak két ennyire különböző helyzethez. A váltás nehézségét éppen az okozza, hogy a drámán belüli szerepük nagyon erős. A szerepben lévő osztálytermi tanár sosem fog tudni olyan erős jeleket adni (például jelmezzel, díszletekkel vagy hitelesítő kellékekkel), mint egy színész-drámatanár. Jeladása többnyire megmarad a beszélt nyelv, a térközzszabályozás és a gesztusok szintjén, amiket sokkal könnyebb cserélni és változtatni, mint a jelmez vagy a kellékek jelzéseit a TIE társulatok színészeinek. Véleményem szerint ezért van az, hogy a TIE színész-drámatanárainak sokszor nehézséget okoz, amikor a játékon kívül próbálnak egyezkedni, beszélgetni a gyerekekkel, vagy amikor megpróbálják bevonni a gyerekeket a játékba. Akárhogy is, de a gyerekek mélyen tudatában vannak, hogy ők nem pont ugyanúgy részei az előadásnak, mint a színészek.

Konvenciók

Végül elérkeztünk a konvenciók izgalmas világához, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyerekeket bevonjuk a dráma élményeibe. A gyerekeknek lenyűgöző képességük van arra, hogy őszintén és hitelesen kapcsolódjanak be akár a TIE előadásokba, akár a drámaórákba, és elkötelezett döntéseket hozzanak a játék során. A következőkben körvonalazott konvenciók, véleményem szerint, mindkét munkaforma számára a lehető leghasznosabbak.

Az avantgarde színház mindig is használta ezeket a konvenciókat, de a film számára is remekül kiaknázhatók. Egyre gyakrabban alkalmazok konvenciókat az osztálytermi munkám során, és az a tapasztalatom, hogy egy kis odafigyeléssel és némi gyakorlattal viszonylag könnyű boldogulni velük. Különös módon használják ki a jeladás és a

jelentésadás lehetőségeit, mivel legtöbbjük megváltoztatja a szereppel és a dráma „itt és most jelen idejével” való kapcsolatteremtés módját. A legtöbb drámamunka látszólag életszerű időben halad előre, ez azonban többnyire túl gyors ahhoz, hogy egy osztály valóban elmerüljön a dráma világában, és elköteleződjön egy álláspont mellett. A következőkben ajánlott konvenciók mindegyike lelassítja az időt, ami egyrészt felszabadítja a részt vevő osztályt az azonnali döntéshozatal súlya alól, másrészt lehetővé teszi számukra, hogy az adott kérdésen maguk gondolkodjanak. Mindegyik konvenció „másikként” teszi hozzáférhetővé a szerepet:

1. **A szerep személyként van jelen.** Szerepből válaszol, és a szerepének megfelelően reagál a gyerekek kérdéseire, állításaira.
2. **Ugyanez, de filmként keretezve.** A jelenetet a gyerekek csak nézhetik, de nem avatkozhatnak közbe. Megállíthatják, visszatekerhetik, újra lejátszhatják.
3. **Szobor.** A szereplő szoborként jelenik meg. Körbe lehet járni, lehet beszélni róla. Akár át is lehet alakítani, ha a keret ezt lehetővé teszi.
4. **Ugyanez, de a szobrot életre lehet kelteni,** válaszra lehet bírni, majd újra kimerevíteni.
5. **Portré a szereplőről.** Két dimenziós, de egyébként ugyanaz, mint a szobor.
6. **Portré vagy szobor a szereplőről, ami hallja, amit a gyerekek mondanak neki.** Ez sajátos, a helyzethez és a viszonyokhoz illeszkedő nyelvhasználatot eredményez.
7. **Portré vagy szobor, ami tud beszélni, de megmozdulni nem.**
8. **Szereplő a képen.** A való életből kimetszett kép (mint egy dia, festmény, fénykép vagy rajz) a szereplőről, amit az osztály is készíthet, vagy lehet előre elkészített is.
9. **Rajz készítése a dráma szempontjából fontos személyről,** ami valós időben készül el, mondjuk a táblán.
10. **Stilizált kép valakiről.** Például igazolványkép, amelyet az osztály detektívként keretezve készít közösen.
11. **Ugyanez, de előre elkészített képpel,** így az ábrázolás az osztály számára kész tényként jelenik meg.
12. **Modell.** Életnagyságú kartonpapír modell, valódi ruhákkal, a szerepnek megfelelően felöltöztetve. Mondjuk múzeumi keretben „Ezt a ruhát viselte Florence Nightingale, amikor Viktória királynővel találkozott a krími háború után.”

13. **Ugyanez, csak az osztály öltöztetheti fel a modellt,** annak megfelelően, hogy vajon „mi lehetett rajta?” azon a napon, mikor az események történtek.
14. **Ruhakupac.** Összevissza ledobott ruhák rendetlen halma. Például egy csavargó, vagy gyilkos után hátramaradt ruhakupac, esetleg útonálló támadása után otthagyott ruhák.
15. **Különleges tárgyak.** Olyan személyes tárgyak, amelyek sokat elárulnak tulajdonosuk érdeklődéséről. Hasonló, mint a ruhák, de mivel a külső megjelenésnél bensőségebb viszony létezhet a tárgy és gazdája között, ezért többet elárulnak a személyről, mint a ruhák. Ilyen lehet mondjuk a Borgiák gyűrűje.
16. **Beszámoló egy személyről.** Semleges, egyes szám harmadik személyű, szóbeli leíró bemutatás valakiről. Például „Hát, amikor legutóbb láttam, még jó színben volt. Nem gondoltam volna, hogy bármi baj lehet.”
17. **Írásos beszámoló** egyes szám első személyben, azaz mintha maga a személy írta volna önmagáról, de valaki más olvassa fel. Például egy felolvasott naplórészlet.
18. **Ugyanaz, mint az előző, de az írást a szerzője maga olvassa fel.** Például ha rendőr szerepben felolvassa valaki a bizonyító eljárást vagy a rögzített vallomást. Ebben az esetben a felolvasó szerepben van jelen, de a szerepe az íráson keresztül, szerzőként érvényesül.
19. **Beszámoló egy személyről,** amit valaki más írt (egyes szám harmadik személyben, külső nézőpontból), de egy harmadik személy olvassa fel (nem a szerzője).
20. **Történetmondás.** Szóbeli történetmesélés valakiről abból a célból, hogy az illetőt közelebb vonjuk a dráma cselekményéhez. Mint például: „Egyszer láttam őt, amint felnyitott egy széfet. Hihetetlen volt, ahogy csinálta. Ennek ellenére nem vagyok benne biztos, hogy segítene nekünk.”
21. **Beszámoló egy eseményről.** Formális, hivatalos vagy rituális jelentés korábbi történésről. Például csatában tanúsított bátorságról szóló beszámoló poszthumusz katonai kitüntetésre való előterjesztéshez.
22. **Levél, amit a levélíró maga olvas fel.** Ez különös jelenlétet tud teremteni, több, mintha pusztán egy felolvasó hang lenne. Erősebb a hatása, mint a levél szavainak önmagukban.

23. **Levél, amit valaki más olvas fel,** átérzéssel és kifejezően, de anélkül, hogy meg akarná jeleníteni, vagy el akarná játszani a levél íróját.
24. **Levél, érzelemmentes, semleges, száraz felolvasásban.** Mint mondjuk egy bizonyíték bírósági felolvasása, vagy hivatalos vádirat.
25. **Meghallott beszélgetés.** Természetes hangú és előadású, informális beszélgetés, amit véletlenül hallunk.
26. **Ugyanez, de formális, hivatalos stílusban.**
27. **Kihallgatott beszélgetés.** Szándékos kihallgatása egy beszélgetésnek (mintha kémkednénk), ahol a beszélők nem látszanak, csak a hangjuk hallatszik.
28. **Beszámoló egy beszélgetésről,** amint egy külső szemlélő írt, és olvas fel.
29. **Beszámoló egy beszélgetésről,** amit a két résztvevő olvas fel.
30. Személyes beszámoló egy kihallgatott beszélgetésről.
31. **Titkosírással írt üzenet.** Titkosírással írt üzenet megtalálása, amit például kémek vagy csavargók írtak.
32. **Aláírás.** Valakinek az aláírásával ellátott irat megtalálása, mondjuk félig égett papírlapon.
33. **Jel felfedezése.** Különleges személy csak rá jellemző jelének vagy kézjegyének felfedezése. Például Scarlet Pimpernel vagy Zorro jele.
- A fenti konvenciók mind elősegítik az osztály bevonódását a dráma aktuális jelen idejűségébe és a másik ember személyes helyzetébe, de csakis abban az esetben fognak működni, hogyha az osztályt a szerződéskötés a néző szerepkörén túl cselekvő hatalommal, az eseményekre való aktív ráhatással is felruházta. Vagyis a részvételhez, az aktív bevonódáshoz keretezésre van szükség.
- ## A keret
- Számos módon keretezhetjük a témát, amivel éppen dolgozunk, de a legfontosabb kritérium, hogy a résztvevőket olyan pozícióba kell helyeznünk, ahonnan hatni tudnak az eseményekre. A TIE előadásokban előnyösnek tűnik számba venni azokat a kereteket, amelyek lehetővé teszik a nézők számára, hogy aktív résztvevőként belépjenek a játékba. Amikor a nézőket arra kéri, hogy a saját nevükben hozzanak ítéletet bizonyos

kérdésekben, vagy hogy vegyenek részt a színész-drámatanárok (színpadi) küzdelmében, akkor az 1. konvenció megfelelő választás lehet. De ha arra szeretnénk rávenni őket, hogy kommentálják az eseményeket, reflektáljanak a történetekre, és addig felfüggesztődik az idő (mint mondjuk egy múzeumban), akkor ezt egészen más keretezés tudja elősegíteni. Ebben az esetben a színész-drámatanárok például átalakulhatnak egy képtár portréivá, a résztvevőket pedig megkérhetjük, hogy „indítsák újra” őket, és játszassák el velük a jelenetet másként. Vagy, mondjuk, ha egy TIE társulat épp a shakespeare-i színházat tanítja, akkor előadhat egy a tanulmányok szempontjából fontos, gondolatébresztő jelenetet, majd a szobor vagy a portré konvencióval minden szereplőt „felfüggeszthetünk”, és megkérhetjük a résztvevőket, hogy csoportonként válasszanak egy-egy szereplőt, akit vigyenek végig újra a jeleneten, és az egyes pontokon kérjék meg, hogy adjon magyarázatot a viselkedésére, fedje fel belső indítékait.

Tapasztalataim szerint általános törvényszerűség, hogy a nézők akkor fognak a lehető legnagyobb erőbedobással bevonódni, és a leggyorsabban aktív résztvevővé válni, hogyha az eseményhez fűződő viszonyuk kellően specifikus és jól körülhatárolt, mivel ez elkerülhetetlenül felelősséggel is jár, továbbá olyan sajátos nézőponttal, ami hatásosan vonja be őket az eseménybe. Ha így járunk el (és konkrét kapcsolódási pontot kínálunk fel a nézőknek), akkor a darab főbb eseményei közben, vagy akár azok után is jóval összetettebb és változatosabb találkozások és beszélgetések fognak létrejönni. Ez a bevonódás természetesen sokszor megtörténik, például ha a résztvevőket bíróságként vagy katonai kivégzőosztagként keretezzük, illetve bármely olyan esetben, amikor morális döntést kell hozniuk, vagy részt kell venniük az eseményhez kapcsolódó konkrét döntésben. Bár a résztvevők gyakran működnek a drámai események valós itt és most jelen idejében, a konvenciók fenti listáján pusztán egy, az 1. konvenció működik a dráma valós idejében. Az összes többi konvenció az emberi viselkedéssel és motivációkkal más idősíkon foglalkozik, a dráma aktuális jelen idején kívül, egyfajta felfüggesztett időn kívüliségben. A szerep ilyenkor megáll, arra várva, hogy újraépítsék ilyen vagy amolyan módon, ilyen vagy olyan formában. Az osztályt (a résztvevőket) ilyenkor arra hívjuk meg, hogy tervezzék újra, értelmezzék át a szerepeket, és ennek megvan az a sajátos hatása, hogy bevonja őket az alkotó gondolkodásba, konkrét nézőponttal és a ráhatás erejével ruházza fel őket, hiszen az újraépítés folyamata maga is alkotó cselekvés, ami jóval több, mintha pusztán asszisztálhatnak a valaki más által előre felépített szerepek működéséhez. A tévé gyorsan pörgő képeivel és cselekményével szemben ezek a konvenciók még mindig inkább úgy működnek, mint a fénykép vagy a dia: apró, finom döntésekre készítetik a gyerekeket.

A hagyományos színháznak magának is nehézséget jelent rávenni a közönségét, hogy

átkeretezzék magukat, mivel a legtöbb ember nem ilyen szándékkal és nem ilyen hangulatban érkezik a színházba. Arra számítanak, hogy a nézőtér biztonságából az eseményeknek pusztán szemlélői lesznek. Ugyanígy, a tanár, aki inkább a dolgokról szeret tanítani, gyakran tudatosan kognitív megközelítést választ. Ez a típusú tanítás biztonsággal el tudja kerülni az azonnali döntés drámai jelen idejét. A TIE előadás és a drámaóra, épp ellenkezőleg, a lehető legalkalmasabb arra, hogy kiaknázza ezt a típusú munkát, és igazán megéri még alaposabban felderíteni ennek lehetőségeit.

Cikkem elején azt írtam, hogyha pusztán résztvevője vagy a történetnek, ha statisztálsz a darabban, akkor azzal még nagyon keveset tettél azért, hogy az osztályt átvezesd a vonzalomtól az érdeklődés rétegein át a koncentrált figyelemhez és végül az aktív kapcsolódáshoz. A szerep egész megformálása a jeladás kifinomult nyelvi megoldásait követeli, pontos intonációt és regiszterválasztást, tudatos testnyelvet és térhasználatot. A jeladás mindkét területe megköveteli, hogy a hatalmat át tudjuk adni másnak. Nézzünk egy konkrét példát, hogy tisztábban lássuk, hogyan.

Tegyük fel, hogy a tanulók Scarlet Pimpernel csapatában dolgoznak, és arisztokratákat mentenek ki a francia forradalomból. A cselekmény során a tanár egy forradalmár szerepbe lép, hogy ezzel veszélyhelyzetet hozzon létre, ahol a tanulók „bátor megmentők” lehetnek. Az első rész lehet egy életszerű csoportos improvizációs jelenet; de figyeljük meg, hogy mennyire más gondolkodást és szociális viselkedést vár el egy olyan második rész, ahol a megmentett arisztokratát a gyerekek beviszik egy fogadóba, ahol a falon éppen erről az arisztokratáról készült portré függ, és nem tudhatjuk, vajon a fogadós melyik oldalhoz húz, kihez lojális. A portré konvenciója ebben az esetben lehetővé teszi, hogy új szemmel nézzünk a veszélyre. A komplex és teljes jeladás (amit persze az osztály gond nélkül kezel) teljesen új szociális és nyelvi eseményt hoz létre. Természetesen bármilyen konvenciót is választunk, annak mindenképpen az aktuális munka kimeneti célját kell szolgálnia.

Végül, miután hosszú ideje gondolkodtam azon, hogy mégis miért idegesített évekig annyira a „több drámát az iskolába!” követelés, rájöttem, hogy nem véletlenül mondtam mindig is inkább azt: „ne több drámát követeljünk az iskolába, hanem hatékonyabb oktatást!”. Az emberi kommunikáció lényege a jel, és a jeladás. Minden tanárnak meg kell tanulnia, hogyan használja ki a jeladást, amin saját tanári munkája alapul. A színház az a művészeti forma, ami teljesen és egészében véve a jeladásra épül, vagyis ha a tanulási folyamatot színházzal támogatjuk, az a jeladásnak azt a sürgető közvetlenséget adja, ami a színház itt és most idejében elérhető.

Jegyzetek – Dorothy Heathcote jegyzetei a Jel és előjel című tanulmányához

Az alábbi értelmező jegyzeteket Heathcote Maggie Whitelaw közreműködésével készítette 1985-ben, a British Council által szervezett nemzetközi képzésre. Nyomtatásban először a Drama in Education (British Council, 1985.) közölte. A jegyzetek a tanulmányban vázolt 33 konvenciót értelmezik a tanulókra és a tanulási folyamatra gyakorolt hatásukkal összefüggésben.

1. A szerep személyként van jelen. Szerepből válaszol, és a szerepének megfelelően reagál a gyerekek kérdéseire, állításaira.

a) Gyakorlati megfontolások: Olyan személy lép be, aki teljes mértékben „szerepbe zárt” (nem úgy, mint a tanár, aki ingázhat a facilitátor és az árnyékszerep között). Jelmez, kellék és más jelölők használata megfontolandó, csakúgy, mint a szerepet játszó személy szelektív jelhasználata.

b) Hatása a tanulókra: Közvetlen, több érzékre is hat, személyes, kiszámíthatatlan, formálható és természetes.

c) Következményei a tanulási folyamatra: A szereplő jelenléte figyelmet és interakciót kíván a tanulóktól. Mivel nagyon közvetlenül hat, ezért a reflexiót a tanári közbevetéseknek kell felépítenie. A tanulók „cselekvése” közvetlenül a szereplőre fog irányulni, és nem valamiféle elvont, absztrakt szint felé (igaz, a szerep mögötti tanár projektív képe lehet, hogy megjelenik a fejükben).

2. Ugyanez, de filmként keretezve. A jelenetet a gyerekek csak nézhetik, de nem avatkozhatnak közbe. Megállíthatják, visszatekerhetik, újra lejátszhatják.

a) Gyakorlati megfontolások: Ugyanez, mint az 1. konvenciónál.

b) Hatása a tanulókra: Miután egyszer már látták, kiszámítható. Közvetlen, több érzékre is hat, de nem követel személyes interakciót. Nézni lehet és kommentálni.

c) Következményei a tanulási folyamatra: Mivel megállítható, elindítható és újra lejátszható, ezért teret ad a szereplőről való tanulói reflexióknak. Lehetőséget ad a részletek megfigyelésére, vagy annak vizsgálatára, hogyan teszünk szert tudat alatt ismeretekre. Pl. „Láttam, hogy a nő hogy nézett rá, csak nem vettem észre, mert a férfitra koncentráltam közben; de amikor újra megnéztük, lassan és figyelmesen, akkor vettem észre, hogy elsőre is jól láttam.”

3. Szobor. A szereplő szoborként jelenik meg. Körbe lehet járni, lehet beszélni róla. Akár át is lehet alakítani, ha a keret lehetővé teszi.

a) Gyakorlati megfontolások: Ugyanaz, mint az 1. konvenciónál.

b) Hatása a tanulókra: Főként látványként hat (vizuális), személytelen, közvetlen, statikus. Nézni lehet és kommentálni.

c) Következményei a tanulási folyamatra: A szobor arról szól, azt jeleníti meg, ami lényeges és emlékezetes a szereplővel kapcsolatban. Vagyis nem pillanatnyi kimerevített képről, pillanatfelvételtől van szó. Ezért nem pusztán a szereplővel dolgozunk, hanem a szobor készítőjének értelmezésével is, ami a jelenséghez még egy értelmezendő réteget ad. Ahhoz, hogy a tanulók formálhassák, alakíthassák a szobrot, lennie kell valamilyen elképzelésüknek, véleményüknek vagy többlettudásuknak a szereplőről; csak ebben az esetben lesz a szoboralkotás jelentésteli folyamat. Tanárként a szobor újraformálását használhatjuk diagnosztikus céllal: információt szerezhetünk arról, hogy a tanulók hogyan gondolkodnak, illetve mit tudnak a szereplőről.

4. Ugyanez, de a szobrot életre lehet kelteni, válasza lehet bírni, majd újra kimerevíteni.

a) Gyakorlati megfontolások: Ugyanaz, mint az 1. konvenciónál.

b) Hatása a tanulókra: Többdimenziós, felváltva lehet nézni és interakcióba lépni vele. A tanulók hatalmában áll, hogy mikor lépnek közvetlen interakcióba a szoborral, és mikor merevítik ki megint, hogy „privát” megjegyzéseket tegyenek róla.

c) Következményei a tanulási folyamatra: Eleve benne rejlik a reflexiós szint. Egész más, mint az 1. konvenció, még akkor is, amikor a szobor aktív, életre kelt, hiszen a szobrot mindig valaki más készíti a személyről (többnyire halála után). Az életre keltett, aktivált szobor csak a szobor történetét tudja elmesélni, és nem a személy történetét (habár a szobor természetesen sokat tudhat a személyről, akit ábrázol). Lehetővé teszi, hogy bepillantást nyerjünk a közösség érdeklődésének változásairól, jelzi, hogyan változott évek során a közvélemény a személyről (például, hogyha a szobrot eltávolították eredeti magas, kiemelt, központi helyéről, és most egy hátsó, sötét zugban tárolják, ahol senki sem vesz róla tudomást, stb.).

5. Portré a szereplőről. Kétdimenziós, de egyébként ugyanaz, mint a szobor.

a) Gyakorlati megfontolások: Ugyanaz, mint az 1. konvenciónál.

b) Hatása a tanulókra: Látványként hat (vizuális). Elmozdulás a szimbolikus szint felé. Nézni lehet és kommentálni.

c) Következményei a tanulási folyamatra: Ez a konvenció szintén eleve tartalmaz egy reflexiós szintet: nemcsak az ábrázolt személyről szól, de arról is, hogyan látta őt az, aki a portrét festette. A kétdimenziós ábrázolás lehetővé teszi, hogy a portré jelentőségteljes háttérrel és beállítást kapjon, valamint szimbolikus utalásokkal, tárgyakkal is értelmezhetjük a szereplőt a képen. (Elég egy pillantást vetnünk Holbein portréira, hogy rengeteg ötletet merítsünk ehhez.)

6. Portré vagy szobor a szereplőről, ami hallja, amit a gyerekek mondanak neki. Ez sajátos, a helyzethez és a viszonyokhoz illeszkedő nyelvhasználatot eredményez.

a) Gyakorlati megfontolások: Ugyanaz, mint az 1. konvenciónál.

b) Hatása a tanulókra: Elmozdulás a látványtól a beszéd felé. A fókusz a szereplőről a tanulók belső világa, személyisége felé közelít, anélkül, hogy ez észrevehető, tudatosan észlelhető lenne.

c) Következményei a tanulási folyamatra: A tanulóknak komolyan végig kell gondolniuk, hogy mit is mondjanak, főleg, hogy a szobor/portré részéről nem érkezik majd válasz. Mivel ebben a konvencióban szó sincs valódi interakcióról, ezért amit a tanulók mondanak, annak önmagában is elégségesnek, teljesnek és kielégítőnek kell lennie. Ez elősegíti a gondolkodást. Belső munkát vár el a tanulók részéről, ezért a tanárnak tudnia kell, hogy a gyerekek képesek-e erre, és megfelelő szociális- és mentális állapotban vannak-e a feladathoz. Nagy bizalomra van szükség, a tanárnak hinnie kell benne, hogy a tanulók képesek megoldani a feladatot.

7. Portré vagy szobor, ami tud beszélni, de megmozdulni nem.

a) Gyakorlati megfontolások: Ugyanaz, mint az 1. konvenciónál.

b) Hatása a tanulókra: Látványként (vizuális) és hallható információként (akusztikus) is hat. Személyes, közvetlen. Nem fenyegető, mivel a szereplő cselekvési lehetősége erősen lehatárolt és korlátozott.

c) Következményei a tanulási folyamatra: Nem jön létre valódi interakció. A szereplőnek a szobor/portré nevében kell beszélnie, és nem az ábrázolt személy nevében, így a tanulóknak a hallottakat át kell értelmezniük. A szereplő statikus, ezért továbbra is nézhető, bámulható a beszélgetés alatt. Ez a személyes és személytelen megnyilatkozások keverékét eredményezi. A szerep egyszerre személyes és ugyanakkor tárgyiasult.

8. Szereplő a képen. A való életből kimetszett kép (mint egy dia, festmény, fénykép vagy rajz) a szereplőről, amit az osztály is készíthet, vagy lehet előre elkészített is.

a) Gyakorlati megfontolások: A tanárnak gondoskodnia kell a képről, és át kell gondolnia, hogy hogyan fogja bemutatni. A tanulók kézbe vehetik majd, hogy tüzetesen megnézzék a képet vagy inkább a falra, esetleg a táblára lesz függesztve, hogy bizonyos távolságról lehessen csak szemügyre venni? Ha a tanulók fogják elkészíteni a képet, akkor a megfelelő alapanyagokról körültekintően kell gondoskodni (például: mi szolgálja jobban a darab céljait, hogyha a képet a kék különböző árnyalataival festik meg, vagy ha újságokból, magazinokból kivágott képek kollázsából állítják majd össze? A díszlet-, jelmez- vagy látványtervezővel érdemes ezeket a kérdéseket átbeszélni.)

b) Hatása a tanulókra: Ebben a konvencióban már a „dolgozzatok” foglalkozunk, és nem közvetlenül az „emberekkel”, ami további elmozdulást jelent a szimbólumok világa felé. Nézni lehet (vizuális); illetve tevékeny alkotó folyamat, hogyha a tanulók maguk készítik el a képet.

c) Következményei a tanulási folyamatra: A tárgyak világával nagyobb távolságot lehet tartani, így az érzelmek szimbolikus úton való feltárása és megjelenítése kevésbé fenyegető. A tanulóknak nem magával a személlyel kell interakcióba lépni, hanem a személy értelmezésével. Nem olyan közvetlen, mint az 5. konvenció, de nagyobb tér nyílik a szimbolikus, absztrakt és reprezentatív jelentések számára, ami több értelmező gesztust igényel a tanulók részéről; illetve, ha ők készítik a képet, akkor az értelmezés szimbolikus megjelenítését várja tőlük.

9. Rajz készítése a dráma szempontjából fontos személyről, ami valós időben készül el, mondjuk a táblán.

a) Gyakorlati megfontolások: A klasszikus, fekete tantermi tábla a lehető legjobb eszköz ehhez a konvencióhoz, mivel a krétavonások könnyedén letörölhetők, módosíthatók, újra rajzolhatók a táblán. A rajz folyamatosan módosítható a megbeszélés során, és minden újabb felfedezés ábrázolható, anélkül hogy rendetlenséget vagy koszt csinálnánk.

b) Hatása a tanulókra: Csatlakozás az alkotási folyamathoz, látható (vizuális) eredménnyel. A tanári közléseknek, kommentároknak nagyon fontos szerep jut, azáltal kell biztosítani a tanulók számára, hogy felhatalmazva érezzék magukat. „Így gondoltátok? Úgy fest, ahogy szeretnétek? Nem is tudom, hogy egy ilyen embernek milyen lehet a szemöldöke?” stb.

c) Következményei a tanulási folyamatra: Remek alkalom a tanár számára, hogy tudatosan létrehozza azt a légkört, amelyben a tanulók megtapasztalják, hogy itt meghallgatják

őket, és számít, amit mondanak. A kép a rejtélyesből és bizonytalanból alakul. A tanulók választhatják ki, hogy mivel akarnak foglalkozni, ami azt is jelenti, hogy be kell őket avatni döntéseik következményébe. Mindezzel hozzá járulunk, hogy megértsék a sejtés és az előre látás természetét.

10. Stilizált kép valakiről. Például igazolványkép, amelyet az osztály detektívként keretezve készít közösen.

a) Gyakorlati megfontolások: Papír, tollak, festékek, ceruzák stb. A tanárnak arról is meg kell győződnie, hogy az ábrázolás stílusa (eszközei, formai megoldásai) összhangban legyen a kerettel, amiben dolgozunk.

b) Hatása a tanulókra: Alkotás, vizuális. Kalandozás az alkotás és építés folyamatában. A tanulóknak konszenzusra kell jutniuk a döntéseikben, együttműködést igényel.

c) Következményei a tanulási folyamatra: A stilizált forma csökkenti a rajztudással kapcsolatos szorongásokat, önbizalomhiányt. Az ábrázolás „műfaja” szintén kérdéseket vet fel: a különböző technikák más-más, sajátos következményekkel járnak. (Vessük csak össze például az ugyanarról a személyről mozaik technikával készült portrét egy karikatúrával.) Bizonyos műfajok és stílusok korszakjelölőként is működhetnek: „Olyan középkoriasan fest így!”, vagy utalhatnak saját lelőhelyükre: „Ilyen rajzok a mesekönyvekben szoktak lenni.” A tanulóknak képesnek kell lenniük arra, hogy értelmezzék az ábrázolást. A választott stílus a keretet is megerősítheti, mint ahogy a rendőrként való keretezés példájánál is láttuk.

11. Ugyanez, de előre elkészített képpel, így az ábrázolás az osztály számára kész tényként jelenik meg.

a) Gyakorlati megfontolások: Ugyanaz, mint a 10. konvenciónál, de itt a tanár dönti el és kontrollálja, hogy milyen jelentéseket hoz be a képpel.

b) Hatása a tanulókra: Látványként hat (vizuális), kalandozás a megértési folyamatban.

c) Következményei a tanulási folyamatra: Ugyanaz, mint a 10. konvenciónál. A jelentést és értelmezést ebben az esetben inkább ki kell hámozni a képből, ahelyett, hogy az alkotás során kéne „beletenni.” Jó választás lehet, ha a tanár szeretné szorosan meghatározni, hogy milyen jelentések legyenek láthatóak az ábrázoláson.

12. Modell. Életnagyságú kartonpapír modell, valódi ruhákkal a szerepnek megfelelően felöltöztetve. Mondjuk múzeumi keretben „Ezt a ruhát viselte Florence Nightingale, amikor Viktória királynővel találkozott a krími háború után.”

a) Gyakorlati megfontolások: Kartonpapír modell vagy kirakati öltöztetőbábu is jó lehet. Az iskola jelmezzraktárát is használhatjuk, nem kell attól tartanunk, hogy a gyerekek tönkreteszik a ruhákat, vagy túlságosan elmerülnek az öncélú öltöztető játékban.

b) Hatása a tanulókra: Látványként hat (vizuális). Közvetlen, mivel valódi ruhákat használunk. A tapintásra is hat (taktilis), amennyiben a tanulók maguk is megfoghatják, megérinthetik a ruhákat (ez a kerettől függ).

c) Következményei a tanulási folyamatra: Az öltözködés fontosságára irányítja a figyelmet (aminek a fiatalok nagyon is tudatában vannak). Lehetővé teszi számukra, hogy az öltözködésben való jártasságukról most általánosabb szempontból gondolkodjanak, ahelyett, hogy a változó divat külsőségeivel foglalkoznának. A megjelenés finomabb, összetettebb jelenségeivel dolgoznak. Például megfigyelhetik (és értelmezhetik), hogy Nightingale ruhája igencsak elhordott, kopott, de a gallér a legfinomabb csipkéből készült.

13. Ugyanez, csak az osztály öltöztetheti fel a modellt annak megfelelően, hogy vajon „mi lehetett rajta?” azon a napon, mikor az események történtek.

a) Gyakorlati megfontolások: Ugyanaz, mint a 12. konvenció esetében.

b) Hatása a tanulókra: A ruhák elrendezésével jelentéseket hoznak létre. Látványként (vizuális) és tapinthatóként (taktilis) hat.

c) Következményei a tanulási folyamatra: Közvetlen feltárása annak, hogy bizonyos ruhadaraboknak milyen sajátos jelentősége lehet egy adott napon. A személy (szereplő) megközelíthetővé válik a tanulók számára választásaik mérlegelésén és értelmezésén keresztül. Például: „Ha ezt a nyakkendőt veszem fel, akkor mindenki láthatja, hogy elit iskolába jártam, és ez a nap fontos számomra.”

14. Ruhakupac. Összevissza ledobott ruhák rendetlen halma. Például egy csavargó, vagy gyilkos után hátramaradt ruhakupac, esetleg útonálló támadása után otthagytott ruhák.

a) Gyakorlati megfontolások: Ruhadarabok, amelyeket gondosan kell összeválogatnunk aszerint, hogy mi maradhatott ott az adott helyzetben.

b) Hatása a tanulókra: Látványként hat (vizuális), és tapintható (taktilis). A kusza rendetlenségből jelentés alakul.

c) Következményei a tanulási folyamatra: Értelmezni a látszólagos káoszt: annak belátásához vezet, hogy sokszor a legkevésbé ígéretesnek tűnő rendetlenség mögött a

lehető legizgalmasabb történet rejlik. A tanulók nyomoznak, rejtvényt fejtenek. Vajon az otthagyt holmiból tudunk következtetni rá, hogy mit vihettek el? Abból hogy otthagyták a ruhákat, vajon kiderül, hogy miért nem vitték magukkal?

15. Különleges tárgyak. Olyan személyes tárgyak, amelyek sokat elárulnak tulajdonosuk érdeklődéséről. Hasonló, mint a ruhák, de mivel a külső megjelenésnél bensőségesebb viszony létezhet a tárgy és gazdája között, ezért többet elárulnak a személyről, mint a ruhák. Ilyen lehet mondjuk a Borgiák gyűrűje.

a) Gyakorlati megfontolások: A tanárnak előre látóan kell gondolkodnia arról, hogy a választott tárgyaknak milyen jelentőségük lehet.

b) Hatása a tanulókra: Látványként (vizuálisan) és tapintásént (taktilis), mozgásként is hat, amennyiben a keret lehetővé teszi, hogy a tanulók kézbe vegyék a tárgyat. (Nincs értelme azon vitatkozni, hogy a kézbe vehető vagy az „érinthetetlen” tárgy működik-e jobban: amit nyerünk az intim közvetlenségen, azt elveszítjük a távolságban, és viszont.)

c) Következményei a tanulási folyamatra: Az öltözködés arról szól, hogyan válogatjuk meg, amit mutatni szeretnénk magunkról a külvilág felé (vagyis hogyan reprezentálunk a többiek felé). A tárgyaknak is lehet ilyen publikus funkciója (mint például az úgynevezett „státuszszimbólumoknak”), de lehet magánéleti funkciójuk, mint mondjuk egy régi, lepréselt virágnak, amit a titkos vagy elvesztett szerelmünktől kaptunk. A tárgyak jelképezhetnek eseményeket, vágyakat vagy szándékokat, és óriási jelentőségük lehet a tulajdonos számára. („Annak idején visszarahant az égő szobába ezért a kis szobrocskáért, pedig meg nem mondtam volna, hogy ilyen sokat ér.”) Az ehhez hasonló esetekben a tárgyak arról árulkodnak, hogy tulajdonosukat mi hajtja, mi az igazán lényeges számára.

16. Beszámoló egy személyről. Semleges, egyes szám harmadik személyű, szóbeli leíró bemutatás valakiről. Például „Hát, amikor legutóbb láttam, még jó színben volt. Nem gondoltam volna, hogy bármi baj lehet.”

a) Gyakorlati megfontolások: Számos módon kivitelezhetjük ezt a konvenciót. Természetesen a tanár maga is adhat jelentést szerepből, valószínűleg könnyedén lép szerepbe. Egy másik lehetőség, hogy valaki más ad jelentést, szerepből. Ebben az esetben egyértelműen tisztázni kell, hogy a tanulóknak a beszámolóval kell tovább dolgozniuk, és nem az újabb szereplővel. Más szavakkal: ebben a konvencióban a szerep maga erősen korlátozott, csak formális jelentősége van. A harmadik lehetőség, hogy előre felvett, rögzített beszámolót hozunk be, ami lehetővé teszi a tanár számára, hogy

szabadon mozoghasson a facilitátor szerepében. Mindegyik lehetőség kicsit máshová helyezi a hangsúlyt, ezért jó előre át kell gondolni, hogy adott esetben melyiket érdemes használnunk.

b) Hatása a tanulókra: Közvetlen, a beszámoló szövegére korlátozott, a szerep ebben az esetben pusztán hordozó. Ha korábban rögzített felvételt használunk, akkor az csak hallott (akusztikus) szöveggént van jelen. A szerep újabb jelölő rendszert vezet be.

c) Következményei a tanulási folyamatra: A beszámoló a személyről olyan érvényes leírását adja a személynek, amilyennek valaki más számára a személy külsőleg megjelenik. Ugyanakkor a tanulók a valaki más által érzékelt képpel találkoznak, ezért azt is meg kell ítélniük, hogy mit gondolnak, hogyan érznek a jelentést adó személyről. Ha korábban már találkoztak a személlyel, akiről a beszámolót hallják, akkor össze tudják vetni saját korábbi benyomásait és ítéleteiket a most hallott, más nézőpontú bemutatással.

17. Írásos beszámoló egyes szám első személyben, azaz mintha maga a személy írta volna önmagáról, de valaki más olvassa fel. Például egy felolvasott naplórészlet.

a) Gyakorlati megfontolások: Ugyanaz, mint a 16. konvenciónál.

b) Hatása a tanulókra: Több érzékre is hat. A beszámolóra korlátozott. Személyes.

c) Következményei a tanulási folyamatra: A nem publikus célra szánt, magánhasználatú szöveg bepillantást enged írójának gondolataiba és érzéseibe, amelyeket az író megörökített. A felolvasás módja magában foglalhatja a felolvasó viszonyát vagy véleményét is. Információt rejthet a szöveg írója és felolvasója közti viszonyról (ha van ilyen).

18. Ugyanaz, mint az előző, de az írást a szerzője maga olvassa fel. Például ha rendőr szerepben felolvassa valaki a bizonyító eljárást vagy a rögzített vallomást. Ebben az esetben a felolvasó szerepben van jelen, de a szerepe az íráson keresztül, szerzőként érvényesül.

a) Gyakorlati megfontolások: A szerep pusztán az írás felolvasására korlátozódik.

b) Hatása a tanulókra: Több érzékre is hat. A beszámolóra korlátozott. A tanulók a jelentéssel léphetnek interakcióba, nem személyesen a szereplővel; a szerep itt csak funkcionális hordozó, nem személyes.

c) Következményei a tanulási folyamatra: A beszámoló itt eleve publikus használatra íródott, és ez meghatározza, hogy mi kerülhet bele. Amellett, hogy értelmezhető a kimondottak tartalma, és a kimondás módja, az elhallgatott dolgok is jelentőséget nyernek.

19. Beszámoló egy személyről, amit valaki más írt (egyres szám harmadik személyben, külső nézőpontból), de egy harmadik személy olvassa fel (nem a szerzője).

a) Gyakorlati megfontolások: Ugyanaz, mint a 17. konvenciónál.

b) Hatása a tanulókra: Nagyon finom, összetett. A hatása robbanásszerűen növekvő, kiterjedt. Nagyon szoros fókusz.

c) Következményei a tanulási folyamatra: Rendkívül körmönfont, összetett módszer. Az információk egymásra rétegződnek. A felszínen ott van az információ a személyről: vagyis magának a beszámolóknak a szövege. Ezen túl (1) a szöveg informálhat írójának a személyhez fűződő viszonyáról, (2) a szöveg felolvasójának a személyhez fűződő viszonyáról, és végül (3) a felolvasónak a szöveg írójához fűződő viszonyáról. Ezek a viszonyok nagyon változatosak és összetettek lehetnek. Kérdés, hogy a tanulók hogyan tudnak megbirkózni az összetett viszonyok és jelentések értelmezésével.

20. Történetmondás. Szóbeli történetmesélés valakiről abból a célból, hogy az illetőt közelebb vonjuk a dráma cselekményéhez. Mint például: „Egyszer láttam őt, amint felnyitott egy széfet. Hihetetlen volt, ahogy csinálta. Ennek ellenére nem vagyok benne biztos, hogy segítene nekünk.”

a) Gyakorlati megfontolások: A tanár szerepben van (vagy valaki más viszi a szerepet). Meg kell gondolni, hogy a történet mit fog sejtetni, illetve előrevetíteni a tanulók számára. Másként működik, mint a 16. konvenciónál, mivel itt a lényeg, hogy a személyt közelebb vonjuk a dráma cselekményéhez, ezért a történetnek pontos, konkrét fókusszal kell bírnia.

b) Hatása a tanulókra: Közvetlen kapcsolat jön létre a történetmondóval. A hatás a történetre korlátozott, szoros fókusz.

c) Következményei a tanulási folyamatra: A személy (akiről a történet szól), erősebb realitást nyer, hiszen valaki ismeri őt. Lehetőséget ad arra, hogy hírnevet és bizalmat építsünk a személy köré. A tanulók megtapasztalhatják és tudatosíthatják, hogyan hat rájuk valaki másnak a véleménye.

21. Beszámoló egy eseményről. Formális, hivatalos vagy rituális jelentés korábbi történetéről. Például csatában tanúsított bátorságról szóló beszámoló posztumusz katonai kitüntetésre való előterjesztéshez.

a) Gyakorlati megfontolások: A tanár szerepben van, vagy valaki más testesíti meg a szerepet.

b) Hatása a tanulókra: A hatást erősen kell kontrollálni, visszafogott és méltóságteljes hatást kell keltenie.

c) Következményei a tanulási folyamatra: A formalitás miatt az esemény közösségi, társadalmi jelentőségre tesz szert. Az ünnepélyesség az első lépés a mindennapi élet realitásától a mitikus felé. A valóság mely elemei alkalmasak arra, hogy kitüntetés vagy rágalmazás alapját nyújtsák? Az ünnepélyesség és a szertartásosság hogyan alakítják át az érzelmeket? Milyen válaszok és hatások fakadnak az alkalom természetéből? Annak, ahogyan az események társadalmi jelentőséget nyernek, borzasztó nagy hatása van magára a társadalomra. Az ebből fakadó hatalom a közösség javára és kárára is fordítható. A konvenció különösen fontos területet nyit meg.

22. Levél, amit a levélíró maga olvas fel. Ez különös jelenlétet tud teremteni, több, mintha pusztán egy felolvasó hang lenne. Erősebb a hatása, mint a levél szavainak önmagukban.

a) Gyakorlati megfontolások: Ugyanaz, mint a 16. konvenciónál. Ha szerepből hangzik el, ügyelni kell rá, hogy mindvégig jól hallható legyen.

b) Hatása a tanulókra: Hallható (akusztikus), közvetlen, személyes, intuitív.

c) Következményei a tanulási folyamatra: A levél az írás különös formája, hiszen valójában kommunikációs kísérletet jelent a levélíró részéről a címzett felé. Ez okozza sajátos egyoldalúságát, hiszen a válasz természetesen mindig később érkezik. A levél így közel visz írójának gondolatvilágához. Ugyanakkor érdemes szem előtt tartani, hogy a levelet mindig úgy írják, hogy az elképzelt olvasó (a címzett) is folyton jelen van a levélíró elméjében. A bankigazgatóhoz címzett levél egészen más stílusú lesz, mintha közeli rokonok vagy barátok közti levélről van szó. Amikor a levél írójának hangján hangzik fel, akkor közel kerülünk ahhoz az állapothoz, amiben a levél írója írás közben volt.

23. Levél, amit valaki más olvas fel, átérzéssel és kifejezően, de anélkül, hogy meg akarná jeleníteni, vagy el akarná játszani a levél íróját.

a) Gyakorlati megfontolások: Ugyanaz, mint a 16. konvenciónál.

b) Hatása a tanulókra: Hallható (akusztikus), közvetett.

c) Következményei a tanulási folyamatra: Ebben az esetben az érzelmi töltet nem a levélből származik, hanem a levélnek a felolvasóra tett hatásából. Ezekből az érzelmekből következtethetünk a levél felolvasójára: egészen másként hangozhat ugyanaz a szerelmes levél, hogyha a szerető, vagy ha a kapcsolatot helytelenítő szülő olvassa fel. Hogyha

a levelet egy „együttérző kívülálló” tolmácsolja, aki személyesen nem érintett a levél tartalmában, akkor akár a tanulók is mérlegelhetik, hogy vajon a felolvasónak milyen a viszonya a levél tartalmához. Sőt, akár azt is megítélhetik, hogy elég meggyőzően, őszintén olvasta-e fel a levelet.

24. Levél, érzelemmentes, semleges, száraz felolvasásban. Mint mondjuk egy bizonyíték bírósági felolvasása, vagy hivatalos vádirat.

a) Gyakorlati megfontolások: Ugyanaz, mint a 16. konvenciónál.

b) Hatása a tanulókra: Hallható (akusztikus). Semleges és hideg, éppen azért kelt hatást, hogy hiányzik belőle az érzelmi hatáskeltés minden eszköze.

c) Következményei a tanulási folyamatra: A levél szavain és mondatain van a hangsúly. Az érzelmek hiánya a tényeket és körülményeket teszi hangsúlyossá. Megköveteli a tanulóktól, hogy tudjanak a sorok között olvasni, vagyis képzeletükkel az olvasottak mögé látni. A konvenció lehetőséget ad arra, hogy felfedezzük: az érzelmek többnyire személyes természetűek, az együttérzésünk nem más, mint adomány a másik ember számára.

25. Meghallott beszélgetés. Természetes hangú és előadású, informális beszélgetés, amit véletlen hallunk.

a) Gyakorlati megfontolások: A korábban rögzített, felvett hangfelvétel sokkal jobb választás itt a szerep használatánál, mert a figyelmet az elhangzó beszélgetés szövegére összpontosítja.

b) Hatása a tanulókra: Hallható (akusztikus), személyes, a rögzített szövegre korlátozott.

c) Következményei a tanulási folyamatra: A tanulók nem kerülnek közvetlen interakcióba a szereplővel (eggyel több ok arra, hogy hangfelvételt használjunk), de ugyanakkor a beszélgetésen keresztül megfigyelhetik, hogy a szereplő hogyan beszél másokkal. Természetesen adhatunk információkat a tanulók számára a beszélgetésen keresztül. A tanulók figyelnek, befogadják a hallottakat. A konvenció leginkább a 2. konvencióhoz hasonlóan működik (film), azzal a különbséggel, hogy itt csak hangot kapnak, látványt nem. A 25. konvenció viszonya a 2. konvencióhoz olyan, mint a hangfelvétel viszonya a filmfelvételhez.

26. Ugyanez, de formális, hivatalos stílusban.

- a) Gyakorlati megfontolások: Ugyanaz, mint a 25. konvenciónál.
- b) Hatása a tanulókra: Hallható (akusztikus), közvetett, távolított, korlátozott.
- c) Következményei a tanulási folyamatra: A hivatalos stílus (a személyes vagy köznapi nyelvhasználattal szemben) inkább funkcionális szerepek érintkezésében használatos, ahol nem a személyiség jelenik meg, hanem az adott szerep vagy funkció. Például ha az ügyvezető jelentést tesz a cég vezérigazgatójának, vagy ha az uralkodó elismerését fejezi ki a miniszterre felé. A konvenciónban valamiféle szertartásosság is megjelenhet, mint az olyan kódolt üzenetekben, amelyek bepillantást engednek mondjuk egy bűnbarlangba vagy egy titkos társaság működésébe.

27. Kihallgatott beszélgetés. Egy beszélgetés szándékos kihallgatása (mintha kémkednénk), ahol a beszélők nem látszanak, csak a hangjuk hallatszik.

- a) Gyakorlati megfontolások: Ebben az esetben jobb közvetlen szereppel dolgozni, mivel az lehetőséget ad a „csak meg ne tudják, hogy itt vagyunk” játékelem használatára. Ugyanakkor a szereplők látványát korlátozni kell, hogy a tanulók figyelmét az elhangzó beszélgetésnél, a hallható információknál tartsuk. Jó megoldás lehet, ha a szereplők takarásban maradnak (mondjuk paraván vagy vászon mögött), vagy ha csak hátulról látszanak.
- b) Hatása a tanulókra: Hallható (akusztikus), korlátozott. Közvetlen, bár nem jön létre interakció.
- c) Következményei a tanulási folyamatra: A lényeg, hogy mit tudhatunk meg a hallottakból. Mire következtethetünk a szereplők hangjából: mit mondanak, hogyan mondják, milyen hangsúllyal, milyen hangszínnel, akadoznak-e, tartanak-e szünetet, kuncognak-e közben stb.? A hallottak nagyon emlékezetesek lesznek, mivel a beszélők szándéka ellenére hallgattuk ki őket, és ez különös súlyt ad a beszélgetésnek.

28. Beszámoló egy beszélgetésről, amint egy külső szemlélő írt és olvas fel.

- a) Gyakorlati megfontolások: Alkalmazhatunk szereplőt, rögzített hangfelvételt vagy lehet a tanár is szerepben.
- b) Hatása a tanulókra: Hallható (akusztikus), közvetett, korlátozott, távolított.
- c) Következményei a tanulási folyamatra: A tanulók valaki másnak az összefoglalását hallják egy beszélgetésről, vagyis megint csak két réteggel dolgozunk: magának a

beszélgetésnek a tartalmával, és az arról beszámoló személy viszonyulásával az általa elmondottakhoz. Az írás nagyobb hitelességet ad a beszámolónak, mivel az írott szöveg mindig valamivel hivatalosabb a beszélt nyelvnél. Amit egyszer leírtak, az úgy marad, míg az elmondott történetnek annyi formája lehet, ahányszor csak elmesélik.

29. Beszámoló egy beszélgetésről, amit a két résztvevő olvas fel.

- a) Gyakorlati megfontolások: Alkalmazhatunk szereplőket vagy rögzített felvételt is.
- b) Hatása a tanulókra: Közvetlen, hallható (akusztikus) és esetleg látványként is hat (vizuális). Korlátozott.
- c) Következményei a tanulási folyamatra: A tény, hogy ez pusztán beszámoló egy beszélgetésről (és nem maga a beszélgetés), elmozdítja az eseményt a tanulóktól, és némi távolságba helyezi tőlük, mint ahogy az előző, a 28. konvenció is. A felolvasók azt a benyomást keltik, „mintha” a beszélgetés tényleg így történt volna; „mintha” ők tényleg kihallgatták volna (mint a 27. konvencióban). De valójában nem ez a helyzet. Fontos, hogy a tanulók tudatában legyenek ennek. Hogyha ezt mindvégig szem előtt tartják, akkor képesek lesznek megítélni, hogyan olvassák fel a szereplők a szöveget. A felolvasók természetesen a maguk értelmezését is beleviszik az olvasottakba. A tanulók eldönthetik, hogy vajon ez az értelmezés mennyire meggyőző vagy hiteles; lehetnek ők a rendezők, és meghallgathatják más hangsúlyokkal, sőt, akár át is vehetik a felolvasók szerepét.

30. Személyes beszámoló egy kihallgatott beszélgetésről.

- a) Gyakorlati megfontolások: Ha szerepből hangzik el, akkor fontos, hogy jelen legyen még egy szereplő, aki hallgatja a beszámolót.
- b) Hatása a tanulókra: Közvetlen, látványként hat (vizuális), személyes.
- c) Következményei a tanulási folyamatra: Hasonló, mint a 28. konvenciónak, azzal a különbséggel, hogy mivel ez személyes beszámoló, ezért sokkal erősebb, kirívóbb egyéni értelmezést is megenged. Nem szóról-szóra lejegyzett beszélgetésről van szó, ezért csak a beszélgetés általános hangnemét lehet visszaadni, és néhány olyan fordulatot, ami könnyen az emlékezetbe vésődik.

31. Titkosírással írt üzenet. Titkosírással írt üzenet megtalálása, amit például kémek vagy csavargók írtak.

- a) Gyakorlati megfontolások: Elő kell készíteni az üzenetet.

b) Hatása a tanulókra: Látványként hat (vizuális). Szövevényes rejtvényfejtés. Problémamegoldó gondolkodást igényel.

c) Következményei a tanulási folyamatra: Rejtély. A tanulók lehetnek „beavatott” szerepbe keretezve, de jóval termékenyebb, hogyha kívülállók, és nekik kell megfejteniük az üzenetet. A konvenció arra épít, hogy a gyerekek amúgy is szeretnek rejtvényeket megoldani, és titkos jeleket értelmezni. A rejtvényfejtéssel járó munka bevonja őket, és elkötelezetté teszi a tanulókat a dráma további kifejlődése iránt.

32. Aláírás. valakinek az aláírásával ellátott irat megtalálása, mondjuk félig égett papírlapon.

a) Gyakorlati megfontolások: Elő kell készíteni az aláírt dokumentumot.

b) Hatása a tanulókra: Látványként hat (vizuális), közvetlen, tapintható (taktilis), körbe lehet adni, kézről kézre.

c) Következményei a tanulási folyamatra: Mit lehet megállapítani valakiről az írása alapján? Milyen vélemény vagy előítélet formálható az alapján, hogy valaki hogyan írja le a saját nevét? Milyen jellegű dokumentumot látott el az aláírásával? Mit mond mindez nekünk?

33. Jel felfedezése. Különleges személy csak rá jellemző jelének vagy kézjegyének felfedezése. Például Scarlet Pimpernel vagy Zorro jele.

a) Gyakorlati megfontolások: Elő kell készíteni a jelet.

b) Hatása a tanulókra: Látványként hat (vizuális), tapintható (taktilis), körbe lehet járni. Gondolkodásra, töprengésre késztet.

c) Következményei a tanulási folyamatra: A titokzatosság és a rejtélyesség lehetővé teszi, hogy a tanulók eltöprengjenek arról a személyről, aki a jelet hagyta, és szabadon találgassanak. Ez információt adhat a tanár számára arról, hogy a tanulók kivel szeretnének találkozni. A talált jel nyomán beszélgetés alakulhat ki arról, hogy milyen hatással van ránk az adott jel. Izgalmas vagy félelmetes, esetleg idegesítő, zavaró stb.? Vajon mi lehetett a jelet hagyó személy célja vele? Mit jelképezhet?

Fordította: Kucserka Zsófia
Lektorálta: Bethlenfalvy Ádám

Az alábbi rövid tanulmány magyar nyelvű megjelentetéséért köszönetet mondunk a szerzőnek, az angliai Routledge kiadónak, valamint Anthony Jackson és Chris Vine szerkesztőknek, amiért hozzájárultak, hogy Chris Cooper írását térítésmentesen vehessük át.

Az eredeti kiadvány címe: "LEARNING THROUGH THEATRE"

Kiadás éve: 2013

Fejezetcím: Chap. 2: The Imagination in action, By Chris Cooper

Oldalszám: 41-59.

CHRIS COOPER

A cselekvő képzelet

- A TIE¹ és annak viszonya ma a DiE²-hoz

Mióta Gavin Bolton 1980-ban megírta „Az oktatási dráma és a TIE összehasonlítása”³ című cikkét a Learning through Theatre első kiadása számára, majd azt 1993-ban módosította, hatalmas változások történtek a művészeti oktatás terén; olyan fordulatok, amelyek igencsak megnehezítik, sőt, szinte lehetetlenné teszik a két terület méltó összehasonlítását. Ezek a változások nemcsak társadalmi, gazdasági és politikai folyamatok eredményei, hanem – az amúgy elválaszthatatlanul összekapcsolódó – forma és tartalom viszonyának alakulásával is összefüggenek. Már csak erről a témáról is vaskos könyvet lehetne írni, de ha visszatérünk Bolton fejezetéhez, az jó kiindulópontot nyújt, ha szeretnénk megérteni a DiE és a TIE történelmi „rokonságát” és jelenlegi állapotukat. De mit ért Bolton „rokonság” alatt? Későbbi írásában nagyon világosan kifejti:

„Azt gondolom, hogy amit mindannyian csinálunk, az igazából színház, és itt az ideje, hogy ezt jobban elismerjük... A Newcastle és Durham Egyetemeken zajló munka... „Drama in Education” néven vált ismertté. Ez a kifejezés 1921-ben bukkant fel először

1 A Theatre in Education bevett rövidítése a TIE, amely a jelenlegi magyar szakterminológiában komplex színházi nevelési előadásként szerepel. A tanulmányban végig ilyen értelemben használjuk a TIE-t. (szerk.)

2 A Drama in Education rövidítése a DiE, ezt a hivatkozott Bolton cikk magyar fordításánál oktatási drámaként, később a magyar szakirodalomban tanítási drámaként fordították. Bolton később a saját munkájára is a Process Drama kifejezést használta. A tanulmányban végig ilyen értelemben használjuk a DiE-t. (szerk.)

3 A DPM 1993/1-es számában megjelent magyar fordítás az 1986-ban megjelent Selected writings of Gavin Bolton című könyvben megjelent, első változat alapján készült. (szerk.)

nyomtatásban, de a hatvanas és hetvenes években a tanári szerepbelépéssel és az egész csoportos improvizációt megélő osztály formáival azonosították. Dorothy Heathcote mindig azt mondta, hogy ő „színházzal” dolgozik. Nekem nagyon nehezemre esett elfogadni ezt az álláspontot, és Dorothy sem nevezte át a kurzusait „színház használata tanároknak”-ra, mert ezt bizonyosan félreértették volna.”

(Bolton 2010: 164)

Azzal egyetértek, hogy a formát tekintve „mind színház”, de - paradox módon – én amellet szálnék síkra, hogy a tartalmat tekintve igazából dráma. De ezt majd később fejtem ki.

„A DIE és a TIE a dramatikus művészettel és a pedagógiával foglalkoznak, de az utóbbi években a politikai és gazdasági célszerűség reduktívan hatottak rájuk.” (Bolton 1993: 39). Ez a kijelentés manapság még helytállóbb, mint 1993-ban volt. Az iskolákban egyre inkább marginalizálódott a Bolton, Heathcote és mások által meghatározott DIE; a TIE pedig, mint a coventry-i Belgrade Theatre-ből 1965-ben kifejlődött összetett és egyedi művészeti forma, gyakorlatilag megszűnt.

Soha nem volt égetőbb szükség arra, hogy a DIE és a TIE „változást teremtsen” (Bolton 2010: 164) a résztvevők önmagukról és a körülöttük lévő világról alkotott megértésében. 2012-ben, amikor ezt a cikket írom, a világon mindenhol mély társadalmi, politikai és kulturális válságot tapasztalhatunk, amelyet a harmincas évek óta nem látott gazdasági recesszió tesz még súlyosabbá. És ez megint csak a fiatalokat (és a legkiszolgáltatottabbakat) fogja leginkább sújtani. A bankszektor válságát költségvetési válsággá alakították, és a közszolgáltatásokat érintő költségmegvonások a művészetek mellett az oktatást éri hasonló – ha nem súlyosabb – brutalitással, mint a Thatcher-kormány 'reformjai'⁴. Morális szempontból irányt vesztett társadalomban élünk. A világ összes mérhető oktatási teljesítménye sem fogja felvirágoztatni egyre szétesőbb társadalmunkat. Olyan időket élünk, amikor az oktatásnak a világpiaci igények kielégítése helyett egy élhető társadalom közös víziójának megteremtésében kellene részt vennie. Azzal kellene foglalkoznia, miként lehet közös víziónk arról, hogy milyen világban érdemes

4 Az 1988-as Oktatási Reform Törvény következményeként az oktatásban az új nemzeti alaptantervnek való megfelelés és a vizsgákon való átmenés lett a fő szempont, ezzel megteremtve a Bolton által is kritizált redukciós szemléletet. Manapság az iskolák finanszírozásában megjelent akadémiai rendszer és a 'szabad' iskolák bevezetése, véleményem szerint az állami oktatás széleskörű privatizációjához fog vezetni és visszahozza azt a rendszerszintű oktatási osztály-egyenlőtlenséget, amit a nagyszerű 1944-es Oktatási Törvény volt hivatott eltörölni. A legutóbbi tanterv felülvizsgálata során a Dráma csak az általános „Művészetek” kategóriában jelenik meg a 15-17 évesek Key Stage 4 évfolymában.

és lehet emberi módon élni. Az oktatásnak, az összes társadalmi és polgári intézményhez hasonlóan, emberközpontú értékrendre van szüksége. A DIE és a TIE középpontjában éppen az ember, valamint az egyén társadalomhoz és az emberi értékrendhez való viszonyának vizsgálata áll.

Ez a tanulmány nem kifejezetten a DIE-t és a TIE-t hasonlítja össze, hanem az olvasót szeretné utazásra invitálni Bolton 1993-mas fejezetétől napjainkig. Útközben röviden felvázolom, milyen fontos fejlődésen ment keresztül a DIE, meghatározom a TIE jelentését, és Bolton nyomdokait követve megvizsgálom a mód, szerkezet, cél és a részvétel szerepét a jelentésteremtésben, hogy megmutassam, hogy a DIE területén történő legfontosabb fejlemények hogyan formálják továbbra is a TIE-t. Majd rámutatok néhány kulcsfontosságú elemre Edward Bond drámaíró elméletéből és gyakorlatából, amely a Big Brum (az általam vezetett TIE társulat) gondolkodását nagyban befolyásolták, és amelyek hasznosak lehetnek a jelenlegi DIE és TIE fejlődésében.

DIE

Az a DIE, amiért Bolton a Learning through Theatre-ben síkra szállt, és amiért drámatanárok nemzedékei harcoltak, a nemzeti tanterv bevezetésének eredményeképpen már akkor veszélyben forgott, amikor Bolton a második kiadáshoz módosította a cikkét. Az új tantervnek való megfelelés intellektuális megindoklása csak ezután következett. Peter Abbs és David Hornbrook élen jártak a DIE bírálatában. Hornbrook 1989-ben kiadott *Education and Dramatic Art* [Oktatás és dramatikus művészet] című műve Bolton és Heathcote tevékenységét a tizenhetedik századi vallási szektához, a Muggletonianokhoz hasonlította, az általuk képzett drámapedagógusokat pedig szektatagokhoz, akik a gyermekeket a „narcisztikus vadonba” vezetik (Hornbrook 1989: 67). Jelen cikk kereteibe nem férne bele ennek az érvelésnek a cáfolata, de melegen ajánlom Bolton *‘Have a Heart’ [Legyen szíved]* (Bolton, 2010) című írását. Hornbrook a Bolton és Heathcote által kifejlesztett DIE gyakorlatának becsmérése mellett azt hangoztatta, hogy a drámát a színházművészetet oktató tantárggyá kellene redukálni. Véleményem szerint alaptalan az az érvelésük, hogy a DIE elhanyagolja a művészeti formát, de ez a vád alátámasztotta a jelenlegi drámatanterv alapjául szolgáló redukcionista gondolkodást; azt a sivár gondolkodást, ami szinte kizárólag azokra a készségekre összpontosít, amelyek paradox módon éppen hogy aláássák a színházat, mint művészeti formát. A dráma készség-alapú, vizsga központú megközelítése a brit iskolákban, elválasztja egymástól a formát és a tartalmat. Fontos megjegyezni azonban, hogy a tanterv szabta korlátok ellenére

sok tanár felismeri, hogy a forma és a tartalom kölcsönösen függenek egymástól, és így tartalmas munkát végeznek diákjaikkal.

Dorothy Heathcote egészen haláláig dolgozott a munkásságának jelentős részét kitevő szakértői drámán, és közben filozófiáját egy általánosabb pedagógiai filozófiává terjesztette (lásd Heathcote and Bolton, 1995). Ez a jelentős irányzat nemzetközileg is rendkívüli sikert aratott. Bolton ugyanebben az időszakban a „living through drama”, a megélésre fókuszáló drámán dolgozott tovább. Ezt a gazdag tudást adja közre az „Acting in Classroom Drama” (Bolton, 1998) című könyvében⁵. Cecily O’Neill megjegyzi, hogy a DIE “megélt” drámájából fejlődő irányt manapság világszerte folyamatdrámának (process drama) nevezik a drámapedagógusok. Ez a kifejezés a nyolcvanas évek vége felé jelent meg. *„A folyamatdráma egy összetett dramatikus esemény. Más színházi eseményekhez hasonlóan, egy térben és időben körülhatárolt drámai világot idéz meg, amelynek létezéséhez szükséges a jelenlévők egyhangú megegyezése.”* (O’Neill, 1995: xiii) O’Neill azt is megjegyzi, hogy a folyamatdrámára legalább annyira hatással voltak a hatvanas évek kortárs színházának irányzatai, mint a drámapedagógia. A kortárs színházak munkájában megjelenő „jelenlét és azonnaliság, folyamat és átalakulás” (O’Neill, 1995: xiii) beszűrődött a drámatanárok munkájába. A folyamatdrámában található ma a TIE és a DIE gyakorlatának legtermékenyebb találkozása. Mielőtt azonban közelebbről megvizsgálánk ezt a kapcsolatot, érdemes lenne elmagyaráznom, hogy mit értek TIE alatt.

TIE

„A TIE megismerteti a gyerekekkel saját magukat, a világukat, és a világgal való kapcsolatukat. Ez az egyetlen módja annak, hogy megtudják kik ők, és felelősséget vállaljanak saját magukért. A TIE végrehajtja a görögök utasítását, akik mind a demokráciánkat, mind pedig a színházunkat alapították. A görögök azt mondták: ismerd meg önmagad - ha nem teszed, akkor csupán fogyasztója vagy időnek, térnek, levegőnek és takarmánynak.”

(Bond, 1994: 37)

A TIE, ahogy én értem és gyakorlom, szakemberek vezette elméleti és gyakorlati kísérletek és együttműködések során fejlődött ki az Egyesült Királyságban. Ebben

⁵ Lásd a ‘Dorothy Heathcote “living through” drámájának re-interpretációi’ és az „Osztálytermi szerepjáték új gondolati kerete felé” című fejezeteket (Bolton, 1998).

rendkívül fontos szerepet játszott a ma már sajnos nem működő országos egyesület (Standing Conference of Young People's Theatre). A TIE társulatok pénzügyi forrásainak csökkentése tönkretette a mozgalom anyagi bázisát, a TIE helyét fokozatosan sokféle egyéb gyakorlat vette át. Ezek ugyan fenntartják a fiataloknak szánt munka mennyiségét, azonban gyakran - Bolton szavaival élve - teljesen reduktívak. A TIE-nak nevezett, vagy annak címkézett gyakorlatoknak gyakran vajmi kevés köze van ennek a művészetnek a valódi formájához. Én itt a TIE-ről beszélek, és nem fiatalok közönségnek szóló színházról, vagy gyerekszínházról, esetleg diák- vagy gyermekszínházról, hiszen ezek tagadhatatlanul érvényes és gyakran kétségtelenül kiváló módszerek.

Egyetértek Boltonnal abban, hogy a *„drámának sok köze van a pedagógiához éppen azért, mert művészeti forma.”* (Bolton, 1993: 39). Pedagógia alatt olyan oktatási módszertant értek, ami holisztikus megközelítést alkalmaz az egyéni és szociális tanulás során. A TIE nem tanító színház, amivel „üzenetet” lehet átadni a közönségnek. Nincs üzenet. A TIE célja az, hogy a színház alkotó eszközeit használja az értékrendünk vizsgálására. Ezt a TIE az emberi állapot és viselkedés dramatizálásával teszi, amely lehetővé teszi, hogy a közönség megélt jelentést teremtsen.

„A művészet nem „gyógyír”. Mintázatot teremt gondolatokból és feszültségből, amelyek rendszerezik az élményeinket, és értelmet – ezzel pedig célt - adnak az életünknek... Fontos drámáink megmutatják, hogy az emberi lét problémáira nincs „gyógyír”. Ugyanúgy, ahogy a tudás nem tények sokaságából áll. ... A művészetnek a felelősséget mindig vissza kell adnia a nézőnek. A művész azért kreatív, hogy a nézőket kreatívvá, ön-kreálóvá tegye. Így valósulhat meg, hogy a művészet ne legyen se „gyógyír”, se pusztá propaganda.”

(Bond, 1995)

Geoff Gillham elmagyarázza miért szükséges visszaadni a közönségnek a felelősséget:

„Nem „adhatjuk át” valaki másnak a megértésünket. A valódi megértés érzésekkel is párosul. Csak az érzékelt megértés épül be a gyermek, vagy bárki más elméjébe. Ha valami rezonál bennünk, az az első lépés a beépülés folyamatában. A rezonancia erőteljesen - érzelmi szinten - hat ránk és részvételre készítet. De közvetve azzal is kapcsolatba hoz minket, amire bennünk rezonál az, ami érdeklődést vált ki. A rezonancia nem önkényes, mégis olyan ajánlatot tesz, amit nem lehet visszautasítani!”

(Gillham, 1994:5)

A TIE ÉS A DIE

A közös vonás

A TIE-nak mint művészeti formának legjellegzetesebb vonása, és egyben a TIE és DIE/folyamatdráma rokonság legjelentősebb közös vonása, a részvétel. A TIE ezért hagyományosan egyszerre csak egy osztállyal dolgozott, hogy a lehető legjobb színész-drámatanár / résztvevő arányt biztosíthassa. A részvétel formáinak fejlődésében rendkívül fontos szerepet játszik a színész-drámatanár, akinek, ahogy ez a nevéből is kitűnik, egyedülállóan keresztezett készségekkel kell rendelkeznie. A TIE elméletében és gyakorlatában minden kulcsfontosságú fejlemény abból a folyamatosságból ered, amit a főállású színész-drámatanárok alkalmazása tett lehetővé. A Big Brum jelenleg három főállású színész-drámatanárt és egy tervezőt alkalmaz⁶, mert ez elengedhetetlen az elért eredmények megszilárdításához, és a folyamatos fejlődéshez, a kísérletezéshez. Minden munkánkban a színházi előadás részét képezi a teljes programnak - általában dolgozunk a résztvevőkkel az előadás előtt, a jelenetek között és/vagy az előadás után is (ezt segítik a tanároknak kiadott segédanyagok is). A részvételi elem néha még jobban beépül a szerkezetbe és a nézői és aktív résztvevői állapotok között még inkább elmosódik a határ. A cél mindig az, hogy lehetővé tegyük a fiataloknak a művészeti formában való részvételt, gyakran szerepjátékon vagy dramatizáláson keresztül. A részvételhez tudatosan alkotott keretet kínálunk⁷. A részvétel kerete néha egy szerep használatához kapcsolódik, és mindig van központi feladat, egy cél, az osztály számára. A feladat a mód arra, hogy új meglátásainkat és megértéseinket a tapasztalat alapján kódoljuk. A keret, a szerep, a központi feladat és a helyzetek játszása lehetővé teszi a résztvevőknek, hogy teljes valójukkal részt vegyenek a TIE programban - számít nekik, mert benne vannak és a megértésük érzetekkel párosul. Ilyen tudást csak tapasztalni lehet, kapni nem. De a fikció adta biztonságot kihasználva a résztvevők belevédelmesződnek az anyagba. A TIE programban a fizikai részvétel, valamint az idő és tér manipulációja a valós életben történő tanulással közös jellemzők.

„A TIE-ban és a DIE-ban megélt élmény a „mindennapi élethez” hasonló megélt tapasztalat, ami ugyanakkor „nem élet”, hanem fikció. Ez a dialektikus vonás segít

6 Ez 2012 óta jelentős mértékben változott (a szerk.)

7 A „keret” egyszerre utal a résztvevőknek felkínált szerepre, az eseménytől való távolságra és arra a nézőpontra, amelyből az eseményt értelmezik. A keret erősebben tudatosítja a résztvevőkben az esemény jelentőségét, elkerülhetetlen következményeit/másodlagos jelentéseit és megértését. A keret a drámai feszültség megteremtésének is eszköze.

abban, hogy a gyerekek „helyesen tanuljanak” - nem a helyes válaszokat tanulják meg, hanem „helyesen tanulnak” abban az értelemben, hogy emberibbé válnak tőle, nem pedig embertelenné.

(Gillham 1994:5)

Egy jelentős különbség

A TIE és a DIE közötti legfontosabb különbség (azon a nyilvánvaló különbségen kívül, hogy a TIE hivatásos színészekkel előadott előadáson alapszik) az, hogy a TIE általában egyszeri találkozás, míg a DIE sokkal több lehetőséget kínál a tanárnak, hogy a diákokkal felfedezze az egyes drámák középpontját, és hogy a további órákon dolgozzanak azokkal az elemekkel, amik leginkább felkeltették az érdeklődésüket.⁸

A tanárnak biztosított rugalmasság azonban önmagában nem biztosíték a belső vagy külső koherenciára. Bolton (1993) rámutatott arra, hogy amikor a tanár (vagy a TIE társulat) egy csoporttal találkozik, akkor egyidejűleg két darab játszódik. Geoff Gillham ezt a gyerekek darabjának (ami őket érdekli) és a tanár darabjának (amin a tanár vagy a társulat szeretné, hogy a gyerekek elgondolkodjanak) nevezi (Bolton 1993: 41-ben idézve). A kettő közötti feszültség minden interakció része.

A TIE-nak ezért olyan struktúrára van szüksége, ami egyfelől elég merev ahhoz, hogy a megvizsgálandó és a darabban megjelenő tartalmakon tartsa a résztvevők figyelmét; másrészt elég rugalmas ahhoz, hogy az osztály felelősséget tudjon vállalni a saját tanulásaért. Turnéinkon nap mint nap ugyanazt az anyagot próbáljuk ki fiatalok újabb és újabb csoportjain. Állandó figyelemre és a struktúra folyamatos fejlesztésére van szükség ahhoz, hogy a program hiteles maradjon. Csak így kerülhetjük el azt, hogy folyton a könnyen működő dolgokat használjuk, és ehelyett tudjunk arra figyelni, hogy az aznapi csoportnak mire van szüksége és figyelembe vesszük az „ő játékokat”. Tag McEntegart, gyakorló TIE szakember, egy beszélgetés során így fogalmazott: „ne a tegnapi gyerekeket tanítsuk ma”. Ez a mondás munkánk megkerülhetetlen alapszabálya lett.

Mivel a TIE társulat nem dolgozik iskolai osztályokkal hosszú időn át, átfogó folyamatokat működtetve, ezért a színház által felkínált teljes jelrendszert ki kell használnia. Ez a TIE erőssége. Heathcote rámutat, hogy:

8 A TIE társulat számára egyre korlátozottabb idő áll rendelkezésre, hogy a diákokkal közösen vizsgálódjanak. 2008 óta a Big Brum csak félnapos TIE programokat készít, mert a diákokat lehetetlen egy teljes napra elvonni a tantervben előírtaktól. A munka jövőbeni fejlesztése ennek hatására felmérhetetlen károkat szenved.

„A mindennapi életben és a színházban – ami nem más, mint a való élet viszonyainak színpadi megjelenítése – a jelölőknek ugyanazt a hálózatát használjuk az emberi kommunikációra. Folyamatosan jeleket adunk le másokkal együtt és mások számára, az ember minden egyes időpillanatban egyszerre leadója és értelmezője ezeknek a jeleknek, amelyek átszelik a teret.”

(Heathcote 1981: 18)

Ez nagyon hatékonyá teszi a színházi formát: a fiatalokat nagyon gyorsan kapcsolatba lehet hozni a helyzet lényegével.

De, miközben a TIE-t próbáljuk fejleszteni, a DIE-val való kapcsolat is nagyon szoros marad. Ez természetesen a TIE programok részvételi elemeinél a legnyilvánvalóbb, de mélyebb szinten a kapcsolatot a közös filozófia és pedagógia alakítja ki. Ugyanakkor a folyamatosságért és innovációért, a régi és az új szintéziséért folytatott küzdelem is hagyományosan mindkét művészeti forma jellemzője.

Szeretném bemutatni, hogy néhány kulcsfontosságú tekintetben a DIE-ből tanultak továbbra is formálják a TIE-t. Térjünk hát vissza Bolton nyomdokaiba.

A bevonódás módjai

Bolton szerint a DIE és a TIE közötti rokonság legerőteljesebben a „teljes csoportos részvétel” kínálta bevonódásban jelenik meg (Bolton 1993: 40). Én a tanítási dráma legerőteljesebb, a dramatikus művészeti formákat legizgalmasabban képviselő pillanataival a „megélt dráma” példáiban találkoztam.

„Mi a dráma? Mitől lesz dráma egy drámaórán? Mikor talál bele egyenesen a dráma szívébe a tanítási dráma?...Nekem úgy tűnik, hogy akkor, amikor azokból az elemekből áll, amik közösek a gyerekjátékban és a színházban. Amikor a cél az, hogy a gyerekek tanuljanak azokról az érzésekről, attitűdökről és körülményekről, amelyek a dráma élménye előtt túlságosan kimondatlanok voltak ahhoz, hogy ezeknek tudatában legyenek. Így szembe tudnak nézni a ténnyel, és előítéletek nélkül értelmezhetik őket. Így képesek lesznek eltérő mértékben és különböző szinteken azonosulni más emberekkel és kialakítani egy saját elvrendszert; egy olyan következetes elvrendszert, aminek alapján élni fognak majd.”

(Bolton, 2010: xv)

A Dukes TIE, a Belgrade, a Theatr Powys, a Big Brum és hasonló társulatok olyan előadásokat fejlesztettek, amelyek próbálják megragadni a teljes csoportos megélt

dráma élményének szabadságát és rugalmasságát azáltal, hogy elmoszák a részvétel és az előadás közötti határokat, gyorsan és közvetlenül váltanak a színházi pillanatokból a spontán dramatizálásba és a gyerekekkel folytatott munkába (akik gyakran maguk is szerepet játszanak). Ez közelebb áll ahhoz, ahogy a színház eseményként működik.

Az Elválasztó Fal (Separation Wall) című program, amelyet 9-11 évesek számára hozott létre a Big Brum 2005-ben, egy kitalált országban játszódik, amit egy fal választ ketté. A diákok egy olyan közösség szülőinek a szerepébe léptek, akiknek a munkához, vízhez, áramhoz - igazából az élethez - való hozzáférést a másik oldalon lévő emberek irányították. A közösség gyermekei a saját életüket veszélyeztették azzal, hogy a faltól két méterre húzódó sárga vonalon járkáltak. Aki átlépett a sárga vonal másik oldalára, arra azonnal lőttek az őrtoronyból figyelő katonák, még akkor is, ha csak gyerek volt az illető. Ez a „fal melletti játék” bonyolult és rémisztő „aki mer, az nyer” játékká és a fiatalok ellenállásának egy formájává fejlődött. A program egy tízperces színházi résszel kezdődött, ahol a résztvevők a színészeket láthatták, amint gyerekek szerepében játszanak. A gyerekek anyukája aztán megszólította a nézőket, hogy segítsenek valahogy megakadályozni, hogy a legidősebb gyermeke és bármely más gyermek (a sajátjukat is beleértve) ezt a veszélyes játékot játssza. A programnak voltak olyan elemei, amelyek előre rögzítettek voltak a program szerkesztésének⁹ részeként. Voltak más kötött elemek is, például a szülőknek meg kellett tapasztalniuk a vízért való sorban állást, és a munkára való kiválasztás reménykedéssel teli pillanatait, illetve az első közösségi gyűlést is. De a program többi része aszerint bontakozott ki, hogy azon a napon a velünk dolgozó osztály hogyan kezelte a gyerekek megvédésének problémáját. A színész-drámatanárok a program középpontját követték: annak vizsgálatát, hogy „mi az otthon?” és „mi választ el bennünket egymástól és önmagunktól?” A kihívás az volt, hogy a jelen pillanatban dolgozzunk az osztállyal egy olyan drámában, ami igénybe vehette (de nem mindig vette igénybe) az előkészített színházi pillanatokot, vagy kívánhatott új dramatizált pillanatokot a program középpontjához (a mi darabunk) kapcsolódó tárgyak és helyzetek felhasználásával, kapcsolódva mindahhoz, ami a gyerekeket érdekelte (az ő darabjuk).

A Big Brum továbbfejlesztette ezt a munkát, erősebben támaszkodva a gyerekek darabjával való kapcsolódásra „Az Óriás Ölelése” című darabban, amit 5-8 évesek számára fejlesztettünk ki 2006-ban. A program középpontjában a késleltetett kielégülés, a fenntarthatóság és felelősség állt és egy mese formáját öltötte fel¹⁰. A

9 A „szerkesztés” kifejezést Heathcote arra használta, hogy a folyamat, nem pedig az események sorrendjét írja le. A folyamat szerkesztése ahhoz szükséges, hogy a résztvevők mindig rendelkezzenek azzal az élménnyel, amivel tovább léphetnek a dráma által igényelt következő szintre.

10 A Kerekasztal és az InSite koprodukciójában létrejött magyar változat a Big Brum munkáján alapul, de teljesen más keretben és formákkal dolgozik, mint az eredeti előadás (a szerk.)

gyerekeket „történet-készítőkként” keretezték a színész-drámatanárok, akiknek egy vészhelyzetet kellett megoldaniuk: egy befejezetlen történetet kellett kiegészíteniük! A történet-készítőket arra kérték, hogy fejezzék be Tom történetét (központi feladat), mert borzasztó bajba került. A történet egy olyan világban játszódik, ahol a telhetetlen étvágyú Óriás (akit egy színész-drámatanár játszik) a szó szoros értelmében felfalja a föld összes élőlényét. Tom (egy kis bábu) egy haldokló erdő közepén találja magát, miközben Édesanyjának és örökké síró kisöccsének keres ennivalót. Az Óriás megragadja Tomot, és amikor éppen felfalná, Tom az édesanyját és kisöccsét ajánlja fel saját életéért cserébe. Az Óriás belemegy a cserébe és Tomnak másnap el kell hoznia az Óriás vacsoráját. Tom túlságosan fél és szégyenli magát ahhoz, hogy hazamenjen, így kétségbeesésében sírva elbújik a fák között. Az állatok (szintén bábuk), akikkel korábban jót tett és így a barátai lettek, aggódva figyelik őt.

Ekkor a gyerekeket bevitték az erdőbe (beléptek a díszletbe) és itt történet-készítő társakként a színész-drámatanárokkal közösen dolgozták ki a történet végét. A kidolgozás során eljátszva próbáltak megoldásokat keresni (a cselekvésen keresztül gondolkodtak, nem pedig először gondolkodtak és aztán megcsinálták, amit már amúgy is tudtak). Tommal és az állatokkal báboztak, kézbe vették a történetben előforduló tárgyakat, és a hangjukon szólaltak meg, közvetlenül szembenézhetek a rettenetes Óriással, aki szegény Tom és állat-barátai fölé tornyosult. Itt nyilvánvaló a teljes csoportos színházi élmény és a gyerekek darabja közötti kapcsolat, az eredmény ennek megfelelően rendkívül erőteljes volt. A gyerekek végtelenül találékonyak voltak a játéuk során. Egy birminghami tanár így jegyezte fel az egyik osztály befejezését:

„Fessük narancssárgára a kést, és álcázzuk répának!

*Kérjük meg az aranykanalat, hogy nézze meg, van-e az Óriásnak szíve
és tegyük belé a kést!*

Amikor az Óriás megeszi a kést, az beleáll a szívébe és megöli. Tízszer megszúrja.

*Közben azt kiabálja, hogy „ne ölj embereket”, „ne edd meg a gyerekeket”,
„ne edd meg az állatokat”...*

Az Óriás földre zuhan, bele egy gödörbe és Tom eltemeti.

A testéből tíz különböző színű vérfolyó folyik ki - azok a színek, amiket kivett a földből.

A folyók az igazság folyói.

*A Tíz Igazság folyó: élet, törődés, család, drága dolgok, világ, öröm, környezetvédelem,
szerencse, szeretet, egészség.*

A föld mélyében fák nőttek ki és megjavították a világot.

*Tom, amilyen gyorsan csak tudott, hazaszaladt a családjához és boldogan éltek,
míg meg nem haltak!”*

(Big Brum archívum)

Ez a befejezés a valódi tündérmesék hitelességével bír és olyan erőteljes, mint bármelyik görög monda. A gyerekek darabja sokféle volt, de a program felépítése termékeny feszültséget teremtett a történetek találkozásából, mert erőteljes kapcsolódási pontokat kínált és gazdag másodlagos szimbolizmussal dolgozott¹¹.

A kapcsolódás foka (angle of connection, Bolton 1979: 60) a TIE program anyagának és a gyerekek életének kapcsolódását jelenti. Azt, ami lehetővé teszi a gyerekeknek, hogy a számukra felkínált anyaggal kezdjenek valamit. Szegény Tom ezt testesítette meg. Vonakodó hős volt, aki felelősnek érezte magát a síró kisöccsért és válságban szenvedő édesanyjáért (ugyanakkor neheztelt is rájuk), és azon a ponton, amikor a gyerekek találkoznak vele a történetben, éppen bűnt követett el, elárulta a családját. De ehhez a gyerekek nagyon megértően viszonyultak. Amikor megkérdezték őket, hogy „volt már, hogy olyan dolgot csináltál, amiről tudtad, hogy nem szabadna, de nem tudtál ellenállni a kísértésnek?“, kezek erdeje emelkedett a levegőbe. Az Elválasztó Falban és Az Óriás Ölelésében megjelenő másodlagos szimbolizmus erőteljesen rezonált a gyerekek tudatalattijával; szülők szerepét játszhatták, akik egy felnőtt közösség aktív tagjaiként döntéseket hozhattak, illetve meghatározhatták egy történet kimenetelét - ez olyan szabadságot és hatalmat adott nekik a fikcióban, amire ki vannak éhezve a valódi életben, de nem kapják meg.

A kapcsolódás foka és a másodlagos szimbolizmus segítségével a bevonódás érzelmi szintű teljes-csoportos élménnyé válik, mert illeszkedik a résztvevők élettapasztalataihoz.

Szerkezet: tanár és színész szerepben

„Amikor a tanár szerepbe lép a drámaórán, akkor a fiktív világon keresztül bekapcsolódik a gyerekek játékába, de pedagógiai szempontból előttük jár.”

(Bolton, 1993: 41)

A feljebb leírtak megvalósulása nagyban függ a tanári szerepbelépéstől (teacher-in-role, TiR) vagy, ahogy mi nevezzük: színészi szerepbelépéstől (actor-in-role, AiR), amikor a

11 Davis így magyarázza el, hogy Bolton mit ért másodlagos szimbolizmus alatt: Piaget (1972) munkásságából merítve a gyermek példáját használja, aki játék közben egy babát használ, hogy egy személyt ábrázoljon a szimbolizmus elsődleges szintjén, de tudat alatt idegesítő újszülött kisöccsét is megjeleníti, akit egy nagyon hosszú utazásra kell elküldeni. Bolton drámamunkájának fontos részévé vált, hogy a tanulók által választott szerepek másodlagos, rejtett dimenzióját próbálta kiolvasni.

(Davis, Bolton, 2010: vxi-ben idézve)

színész az előadásában viselt teljes jelmezében fordul a résztvevőkhöz. Ha magukra hagyjuk őket, a gyerekeket a drámapunkánál jobban érdekli, hogy a történetben mi következik. A TiR/AiR azonban a csoportos élmény alapját képező dráma szerzőjévé is válik, aki a „drámaírás” során alkalmazza a dráma fő elemeit. Bolton a következőket sorolja fel, mint a dráma fő komponensei: fókusz, feszültség, korlátok, szertartás, ellentét és szimbolizmus (Bolton, 1993: 42). Szimbolizmus alatt Bolton olyan cselekvéseket ért, amik a tényleges jelentésük által sugalltnál jobban megérintik a gyerekeket. Én ezt annyival egészíteném ki, hogy olyan cselekvések, képek és tárgyak, amelyek a tényleges jelentésük által sugalltnál jobban megérintik a gyerekeket, de beleillenek a helyzet logikájába. A helyzet logikája az, amit Edward Bond egy beszélgetésben „*a konyhaasztal és az univerzum közötti kapcsolatnak*” nevezett. Az *Elválasztó Fal* első tíz percében a színházi jelenet arról szól, hogy egy család három részre osztt és megeszik egy paradicsomot. Csak akkor fog a cselekvés a tényleges jelentésén túl is rezonálni a gyerekek képzeletében, ha beleillik a helyzet logikájába.

A TIE nem használja ki eléggé az AiR azon képességét, hogy egyszerre legyen együtt az osztállyal és járjon előttük is, hogy szóban és tettekben egyszerre dolgozzon a gyerekekkel. *“Itt arról van szó, hogy a színész szinte észrevétlenül mozdul a dráma cselekményében való munkából a dráma cselekményén kívüli módra: fenntartja és továbbfejleszti a tanulási folyamatot”* (Yeoman, 1995: 36). Ehhez képest például a „forró szék” nagyon keveset ad.

Szándék/Cél

„Véleményem szerint a DIE változást akar elérni a megértésben, de hiba lenne ezt a célt a formától különálló árucikként kezelni. Ahogy korábban írtam, ez a fajta csőllátás képes a drámát pusztán funkcionális szerepjátékként vagy színházi tanulmányként kezelni.”

(Bolton, 1993: 44)

Aszínház és a dráma társadalmi feladatának teljesítéséhez szükséges a forma és a tartalom egysége, amely megértésbeli változást eredményezhet. A képzelet ennek a változásnak az alapja. Edward Bondtól sokat tudtunk meg erről. A Big Brum 1995 óta működik együtt ezzel a fontos brit drámaíróval. Bond nem csupán több mint ötven színdarab szerzője, hanem egy radikális színházesztétikai elmélet kidolgozója is. Bond szerint a képzelet tesz bennünket emberivé. A képzeletünket használjuk abban, hogy értéket adjunk dolgoknak, és a képzelet nélküli ráció választ el bennünket az emberségünktől. A

korruptált képzelet (és értékrend) kegyetlenkedéseket eredményez; a huszadik század történelme bővelkedik ilyen barbárságok példáiban.

„Amikor a képzelet összekapcsolódik a racionalitással, akkor nem lehetünk hidegek és elidegenedettek, mert az énünk aktivizálódik vagy helyzetbe kerül. A képzelet életre kelti a „másikat” és ezáltal szociálisan tudunk kapcsolódni. Így személyesen vállalunk politikai felelősséget.”

(Katafiasz, 2005: 211)

Itt nem értékrend-átadásról van szó. A megértésbeli változás bondi nézőpontból a mindannyiunkban meglévő igazságos világ iránti igénnyel kapcsolódik össze. Azzal az igénnyel, amit a különböző ideológiák elhomályosítanak.

„A görögök hozták létre az első demokráciát. Nem azzal, hogy népgyűlést és bíróságot hoztak létre, hanem azzal, hogy megteremtették a drámát. A bíróság és népgyűlés csak törvényt alkot és tartat be, míg a dráma az igazságosság kérdését vizsgálja. Az ember dramatikus faj, a dráma mélyen a pszichénkben él. A dráma az egyetlen módja a bonyolult ellentmondásaink és vízióink felfejtésének és újraszövéseinek. Társadalmunk gyógy módokban, büntetésben és kütyükben gondolkodik. A görögök élvezték a problémáikat, és a tragédia mélységes szabadságát arra használták, hogy termékennyé változtassák a problémákat. Bennünket nem kötnek a görögök ideológiai megoldásai, de ugyanazok a problémáink vannak, egyén és társadalom viszonyának problémái. Kétezer évvel később a drámáink a színpadjaink fölé tornyosulnak.”

(Bond, 2009)

Mivel dramatikus faj vagyunk, úgy gondolom, hogy a TIE és DIE jövőbeli fejlődése attól függ, hogy a dráma - nem pedig a színház - áll-e majd a középpontjában. Bár elfogadom Bolton kijelentését, hogy alapvetően „minden színház”, hiszen a dráma színházi formát és konvenciókat használ. Ezek nélkül pedig nem létezik művészeti forma és nincs kapcsolódás forma és tartalom között. Mégis úgy érzem, hogy fontos Bondhoz hasonlóan különbséget tenni színház és dráma között. A dráma „ön”-teremtésként közel áll a valósághoz, mert olyan, mintha a valóság az egyénen keresztül, a drámában magát látná. A színház kerüli azt, hogy a valóságot vizsgálja. Bond szerint a színházat a szentimentalizmus vagy a katarzis ideológiailag eltorzítja, mert nem foglalkozik az igazságosság iránti szükséglet alapvető emberi problémájával. Teátrális eszközöket használ - díszletet, világítást és hangot, stb. - , hogy hatást érjen el, hogy szórakoztasson

bennünket vagy manipulálja a közönséget, azáltal, hogy meghatározza számukra a történések jelentését. Bond korábban nyilvános kivégzésekhez és náci nagygyűlésekhez hasonlította a színházat. A legnyilvánvalóbb példa a zene vagy a fényhatások használata abban, hogy a közönséggel tudassák, hogy éppen „szomorú” vagy „dermesztő” dolgot látnak, de könnyen találunk olyan írást, vagy színészi játékot is, ami el akarja magyarázni a jelentést is. A közönség vagy a résztvevők számára nem marad betölthető jelentésbeli űr. A dráma azonban a színházi eszközöket arra használja, hogy eseményt hozzon létre. A „dráma” szó a görög ‘Dro’ vagy ‘Dran’ szóból származik, ami azt jelenti, „csinálok” vagy „cselekszem”, hogy „befolyásoljak”¹². A drámában ez az aktív „cselekvés” az, ami olyan jelentős Bond számára, a színházi (ami szintén a görög theatron - nézés helye szóból származik) nézéssel ellentétben. A görög dráma az emberi létezés minden nagy problémáját a színpadra helyezte, és olyan konfliktust (agon) teremtett, ami mind a darabban, mind a közönség képzeletében lejátszódik. A színpadon, és egyidejűleg a közönség képzeletében megteremtett ellentmondás, kihívást jelent értékrendszerünk számára és azt követeli, hogy aktívan jelentést alkossunk.

Annak érdekében, hogy létrejöjjön az, amit Bond a „tragédia mély szabadságának” nevez, úgy kell színpadra állítani az eseményeket, hogy az aktivizálja a közönség vagy a résztvevők képzeletét, és hogy választás elé legyenek állítva, döntéseket kelljen hozniuk. Ez teret ad annak is, hogy a saját életünkről szóló megértésünket is belevigyük a probléma értelmezésébe, és így a dráma az én teremtésének cselekedetévé is válik; és mivel szociálisan működünk, ezzel a valóságon is változtatunk. A választásoknak és döntéseknek valódiaknak kell lenniük, hogy a drámaíró választási szabadságot hagyjon a közönségnek, és ne a „helyes” válasz felé terelje őket. Bond ezekről a döntésekről beszél, amikor azt mondja, hogy a dráma az emberség alapvetéseiről szól. A nézők drámával kapcsolatos döntései, ahogy a színdarab szereplőinek a döntései is, kevésbé vagy jobban emberivé teszik őket. Úgy gondolom, hogy Bond kifejlesztette a színészetnek egy olyan megközelítését és a színházi eszközöknek egy olyan tárházát (például a „színtér” és a „dráma esemény” fogalmát), amiket mélyebben tanulmányozhatunk és átdolgozhatunk, hogy kifejlesszük a tanítási dráma új megközelítéseit¹³.

12 Triantafyllidis online szótár.

13 Lásd még Bond (2000) és Davis (2005)

Kapcsolódás a jelentéshez

„A „kontextuális jelentés” egyedisége és az „egyetemes jelentés” általánossága egymásra utalt függőségben létezik. Ha a dráma művészetként működik, akkor a résztvevők vagy a közönség reakciója holisztikus lesz: nem az egyes jelentés szintekre fognak figyelni, hanem, hogy miként kapcsolódnak és vannak jelen egymásban a jelentésszintek.”

(Bolton, 1993: 47)

Ahogy már említettük, a színház a leghatékonyabb jelrendszer, mert a drámában egymás mellett jelenik meg egy helyzet ontológiai és egzisztenciális aspektusa – összeér a konyhaasztal az univerzummal.

„A TIE társulatnak hatalmas előnye van a tanárral szemben a kontextuális jelentésteremtés tekintetében. A színészek háromdimenziós, azonnali és hihető kontextust teremtenek, ami megragadja a figyelmet és az érdeklődést, és mindenek felett megteremti a többszintű élmény lehetőségét”.

(Bolton, 1993: 47)

Ha a drámának van pedagógiai haszna, az pontosan azért van, mert művészet. Így ez a többszintű élmény pedagógiai kérdéssé is válik. A TIE és a DIE sokat köszönhet Boltonnak, többek közt Lev Vigotszkij és Jerome Bruner munkája iránti érdeklődése is visszahatott ezekre a területekre. Vigotszkij felismerte, hogy a játék közben a gyerekek főleg a dolgok jelentésével (vagy fogalmakkal) foglalkoznak: „Az alapvető, mindennapi helyzetekben a gyermek viselkedése ellentéte a játék közbeni viselkedésének. Játék közben a cselekvés a jelentésnek van alárendelve, míg a valódi életben természetesen a jelentés van a cselekvésnek alárendelve (Vigotszkij, 1978: 79).” Azt is megfigyelte, hogy játék közben, amikor a jelentés dominál a cselekvés fölött, a gyermek „egy fejjel magasabbra nő” mert a Legközelebbi Fejlődési Zónában tevékenykedik, ami:

„meghatározza azokat a funkciókat, amelyek még nem értek meg, de az érés folyamatában vannak; azokat a funkciókat, amik holnapra megérnek majd, de ma még csak embrionális stádiumban vannak. Ezeket a funkciókat nevezhetjük a fejlődés „bimbóinak” vagy „virágainak” nem pedig a fejlődés „gyümölcseinek”. A valós fejlettségi szint visszamenőlegesen jellemzi a mentális fejlődést, míg a legközelebbi fejlődés zónája (LFZ) a jövőre nézve jellemzi a mentális fejlődést.”

(Vigotszkij, 1978: 86)

A képzelet a tudatos tevékenység egy kifejezetten emberi formája, ami a gyereket magasabb pszichológiai és mentális funkciók kifejlesztésében segíti. A gyerekeknek az a mentális képessége, hogy a valódi világból átlépjen egy elképzelt helyzetbe, a fejlődésnek egy új lépcsőfokát képviseli. A képzeletnek mind egyéni, mind társas használata gazdagabbá teheti a LFZ-t. A képzelet segítségével máshogy ismerhetjük a világot. Túlléphetünk a jelen pillanaton és a mindennapi életünkön, hogy lehetséges világokat képzeljünk el. A képzelet használata nem szembeállítandó a racionalitással; éppen a képzelőerő ad rugalmasságot, energiát, kreativitást és emberi értéket a racionalitásnak. Vigotszkij megjegyezte, hogy a fejlődés későbbi szakaszában, idősebb gyerekeknél és kamaszokban, a képzelőerő internalizált és ezért cselekvés nélküli játékká válik; azonban a szerepe nem változik. Bond kijelentette, hogy a képzelőerő - az a képesség, hogy felismerjük a „másikat” - tesz bennünket emberré; emberközpontú értékrendet teremt. Ez annak köszönhető, hogy a drámában és a színházban, ahogy a kreatív játékban is, a cselekvés a jelentésnek van alárendelve. A színháznak és a drámának ugyanazok a tulajdonságai, mint a játéknak: kitalált helyzeteket teremtenek, melyekben valódi cselekvés történik. A jelentésteremtés szempontjából az, ami igaz a játékra, az igaz a színházra és a drámára is. Mindkettő középpontjában a cselekvő képzelet áll: a jelentésteremtés szociális aktusa, amiben a résztvevők és a közönség tagjai is egy fejjel magasabbra nőnek gondolataikban és tetteikben is. Ennek pedig a valódi életben is következményei lesznek.

A Vigotszkij-i fejlődéslélektan a gyerekekre, mint a tudást aktívan kereső személyre tekint: a gyerek és a környezet kölcsönhatásban vannak, és lehetővé teszik a kulturálisan alkalmazkodó fejlődést; az elme szociálisan konstruált, a fejlődés pedig a környezettel való kapcsolat közvetlen eredménye. Itt szoros kapcsolatot vehetünk észre Vigotszkij gondolkodásmódja és a szókratészi hagyomány között, amit Dorothy Heathcote a következőképp nevezett el: „olvasztótégely paradigma”. Ebben az olvasztótégelyben a diákok és tanárok vagy jobb képességű felnőttek és kortársak együtt kevergetik a tudást, hogy megértésre, tapasztalatra és új tudásra tegyenek szert. Ha szeretnénk elérni, hogy a résztvevők egyénileg és együttesen is részt vegyenek a jelentésteremtésben, akkor a drámatanár, illetve a színész-drámatanár és a résztvevők kölcsönhatásában ennek a paradigmának kell uralkodóvá válnia.

Vigotszkij a tárgyak játékbéli fontosságát is hangsúlyozta, és a DIE és a TIE is mindig nagyon jól használták a tárgyak kínálta lehetőségeket. Az a többszintű élmény, amire Bolton a színház kapcsán utal, arra is vonatkozik, hogy a tárgyak a háromdimenziós kontextusban „időn és téren keresztül” jeladóként működnek. Itt szoros kapcsolat fedezhető fel Vigotszkij LFZ-je és a tárgyak használata között Bond darabjaiban.

Bond, annak érdekében, hogy kihasználja a tárgyak adta lehetőségeket a dramatikus helyzetekben Dráma Eseményt (DE) hoz létre. A DE-ben a tárgy 'katexise' történik, érzelmi energiával töltődnek fel (Davis, 2005: 203). A katexisen átesett tárgy megőrzi használati értékét, de felruházódik érzelmi tartalommal, megváltozik a használati grammatikája. A darabbeli útja során folyamatosan átalakul az értéke, ami a drámában termékeny feszültséget teremt. A *Száttört tál* című darabban (Big Brum, 2012) egy kislány ragaszkodik ahhoz, hogy egy tálat az asztalra tegyen és képzeletbeli barátjának enni adjon. Ez rettenetesen idegesíti az Apját. A darab során a kislány által a tálnak tulajdonított értékek (érzelmi kötődés) és az apa kapcsolata a tállal (hogyan kellene használni) közötti feszültség egyre fokozódik. Az Apa egy teljességében ideológiai alapú valóság-felfogás szerint reagál a kislányára. Ahogy a címből is sejthetjük, az apa egyszer csak kegyetlenül összetöri a tálat egy kalapáccsal, hogy a kislány ne játszhasza tovább a játékát. A tál széttörése több szinten is működik, egyrészt szó szerint, másrészt metaforikus szinten, de talán a legfontosabb, hogy metonimikus szinten is. Katexist és de-katexizálódást a tál használatának módjával lehet teremteni, és ezeknek a cselekvéseknek a nyomán jelentésbeli úr jön létre. Ez az úr szélsőségesen megváltoztathatja a gondolkodásunkat: a hétköznapi kapcsolatba kerül az univerzálissal a tál használatán keresztül, és ez a gyerekeket az LFZ-jükbe helyezi. Amikor a TIE program során megkérdeztük: "Mi tört össze, amikor eltört a tál?", az egyik kilencéves gyerek így válaszolt:

„A lánya képzelőerejét zúzta össze. A kislány a képzelőerejét használja, hogy ne féljen, ne ijedjen meg attól, ami kint történik.”

Ezt egy másik gyerek továbbfejlesztette:

„A tál a család szíve. Amikor eltörte a tálat, eltörte a családot - a kapcsolatukat.”

(Big Brum archívum)

Több szinten beszéltek: a kontextuális és egyetemes jelentések szintjén; elmélyítették egymás megértését arról, hogy egyrészt milyen következményei vannak a cselekedetnek a családi kapcsolatok szempontjából, másrészt milyen következményei vannak a családnak és a kislánynak annak, hogy éheztek a lány képzeletét.

A DIE/folyamatdráma és a TIE életben tartása és továbbfejlesztése jelenleg hatalmas kihívásokkal küzd az Egyesült Királyságban, főként a tanterv korlátainak és a folyamatosan csökkenő pénzügyi támogatásnak „köszönhetően”. A Big Brumnak folyamatosan újra kell gondolnia, hogy mi a TIE. Például egyre nehezebben fenntartható

az, hogy egyszerre csak egy osztállyal (maximum negyven diákkal) dolgozzon, mert az értéket egyre inkább pénzben és nem pedagógia vagy művészeti eredmények alapján mérik az iskolákban. Továbbá egyre bizonytalanabb az is, hogy a dráma fenn tud-e maradni, mint különálló tantárgy az Egyesült Királyság iskoláiban, mivel a tanterv által megkövetelt színházi készségekre való összpontosítás azt jelenti, hogy a drámatanárok ma már nem kapnak képzést arra, hogy DIE-t/folyamatdrámát csináljanak a diákjaikkal. Ennek a munkának a szükségszerűsége azonban a korábbinál jóval égetőbb, mert az ily módon megvalósuló színházon és drámán keresztüli tanulásnak beható következményei vannak az egyéni és szociális fejlődésre nézve. Lehet, hogy új kontextusokat és ürügyeket kell majd találnunk ahhoz, hogy az iskolákban dolgozhassunk, de véleményem szerint nem férhet kétség ahhoz, hogy Bolton és Heathcote hagyatékát, követőik munkáját és majdnem ötven évnyi TIE-nek az örökségét szükséges tovább építeni. Arról pedig, hogy hogyan ösztönözzük és biztosítjuk, hogy ezek a területek tovább fejlődjenek, talán majd a Learning through Theatre negyedik kiadásában olvashatunk.

Felhasznált művek:

- Bolton, Gavin** (1979), *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
 (1993), *Drama in education and TIE: a comparison*, in Jackson, ed., *Learning through Theatre*, 2nd edn. London: Routledge, pp. 39–47.
 (1998), *Acting in Classroom Drama*. Stoke on Trent: Trentham.
 (2010), *Gavin Bolton: Essential Writings*, ed. David Davis. Stoke: Trentham.
- Bond, Edward** (1994), 'The Importance of Belgrade TIE', *SCYPT Journal* 27, pp. 36–38.
 (1995), *A Preliminary Note for a Play for Young People* (in grant submission to the Arts Council). Big Brum Archives.
 (2000), *The Hidden Plot*. London: Methuen.
 (2009), *Programme notes for his play A Window* commissioned by Big Brum. Big Brum Archives.
- Davis, David, ed.** (2005), *Edward Bond and the Dramatic Child*. Stoke: Trentham.
- Gillham, Geoff** (1994), 'What is TIE?', *SCYPT Journal* 27, pp. 4–12.
- Heathcote, Dorothy** (1981), *Signs and Portents*, *SCYPT Journal* 9, pp. 18–28.
- Heathcote, Dorothy and Bolton, Gavin** (1995), *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's*

Mantle of the Expert Approach to Education. Portsmouth, NH:
Heinemann.

Hornbrook, David (1989), Education and Dramatic Art. Oxford: Blackwell.

Fordította: Köves Júlia
Lektorálta: Bethlenfalvy Ádám

A KIADVÁNY SZERZŐI

DOROTHY HEATHCOTE

Közelmúltunk talán legismertebb drámatanára volt Dorothy Heathcote (1926-2005). Foglalkozásaival az 1970-es évek közepétől kezdve teljesen megújította az angol drámapedagógiát. A szakértői dráma (mantle of expert) feltalálója.

“Oktatói pályája több mint fél évszázada indult Newcastle-ban, ahol huszonnégy évesen már pedagógusokat tanított a dráma osztálytermi alkalmazására. Nem csak az volt meglepően új a munkájában, hogy ő maga is beállt játszani a gyerekek közé, hanem az egyetemi szokásoktól eltérően többnyire nem a katedráról, hanem tanítványai iskoláiban, a gyakorlatban bemutatva vagy a tanár-tanítványokat megfigyelve tartotta óráit. Heathcote számára a kezdetektől fogva fontos volt, hogy a dráma résztvevői felszabadultan játsz hassanak, ne érezzék a szerepléssel járó kiszolgáltatottságot. Ennek érdekében mindig kínál valamit játszótársainak, amit „bámulhatnak”, legyen az a terem közepére lefektetett csomagolópapír vagy maga a tanár, aki szerepbe lép. Éppen ez a tanári szerepbelépés hozta a legforradalmibb változást a drámapedagógia történetében, alapjaiban megváltoztatva a tanár-diák viszonyt, létrehozva a „Crucible Paradigm”-ot, az olvasztóüst paradigmát, amiben egy laboratóriumhoz hasonlóan tanár és diák közösen „kavarja”, vizsgálja a történetet és formálja a létrejövő tudást...Cikkeket rendszeresen publikált –, ezek egy részét Liz Johnson és Cecily O’Neill szerkesztették 1984-ben köteté, de a munkáját átfogó és összefoglaló könyve(ke)t csak nyugdíjba vonulása után, Gavin Boltonnal közösen kezdett el írni.”

(Bethlenfalvy Ádám; DPM, 2006/1, szám)

CHRIS COOPER

A TIE egyik legnevesebb kortárs szakembere, a nagy múltú Big Brum TiE Company volt vezetője és tagja; rendező, író, színész; az elmúlt évtized egyik legfontosabb hazai inspirációjának tekintett Edward Bond-féle színházelmélet és gyakorlat képviselője.

Chris Cooper több mint egy évtizeden keresztül vezette Nagy Britannia legfontosabb színházi nevelési társulatát, a Big Brum Theatre in Education Company-t. Jelenleg szabadúszóként dolgozik Angliában és Európa számos országában. Jelentős szerepet játszik a színházi nevelés elterjedésében Kínában, ahol évente több hónapon át dolgozik. 2008-tól az Accident Time Productions vezetője, 2009-től a kínai Drama Rainbow szaktanácsadója, 2017-től társalapítója és nemzetközi vezetője a pekingi Jian Xue Cultural & Education Institute-nak.

1996 és 2018 között 37 színpadi művet írt, 16 produkciót rendezett (többek között Kínában, Görögországban, Angliában, Máltán és Magyarországon is). Rengeteg publikációja jelent meg (cikkek, tanulmányok, könyvek) az elmúlt harminc évben és szerkesztőként is dolgozott több médiumnál.

1989 óta több, mint 23 országban vezetett kurzusokat, írt, rendezett, konferenciákon adott elő; tanított többek közt Dublinban, Bergenben, Sanghaiban, Athénban és Budapesten is.



(c) Káva Kulturális Műhely Egyesület
K+önyvek sorozat 5.
Budapest, 2020
ISBN 978-615-81376-2-1