

A tervezés struktúrája

Jonothan Neelands nyomán – Kaposi László jegyzetei
(Szauder Erik fordításának felhasználásával)

Az érdeklődők – reményeink szerint – még ebben az esztendőben megvásárolhatják Jonothan Neelands: Making Sense of Drama című könyvének magyar kiadását. Az alábbiakban a könyv 9. fejezetében található tervezési struktúrára építve közlünk egy olyan tartalmi kivonatot, amelyben néhol pontosan idézzük az eredeti szöveget, másutt pedig átírtuk, rövidítettük, tömörítettük azt. Ahol fontosnak véltük a szerkesztői jegyzetek elkülönítését, ott „/” zárójelet használtunk.

Neelands három nagyobb szakaszt különít el a tervezési munkában. A szakaszok tovább bonthatók, az első például két nagyobb egységre: a csoport adottságainak számbavétele és a munka céljának kijelölése mellett (előtt/után) a téma-fókusz meghatározása a teendőnk.

Amint az előző zárójeles mondatrész is jelzi, az adott tervezési munkaszakaszon belül sorrendiség nem írható elő, s nem is lényeges. Lehet, hogy az osztály valós helyzetéből, problémáiból indulunk ki, ahhoz keresünk témát és fókuszot, de az is elképzelhető, hogy találunk egy jó témát, ahhoz fókuszot, majd megnézzük, hogy mindez vajon érdekes, fontos lesz-e a csoportunknak, szolgálhatja-e nevelési céljainkat, azokon keresztül megközelíthetünk-e fontos tanulási területeket stb.

1. szakasz: A csoport „szembesítése” az anyaggal

CSOPORT	CÉL	TÁGABB TÉMA	FÓKUSZ
Kit szolgál a dráma? /a tanárt és/vagy a tanulókat – nem szükség-szerű, hogy szembe-állításként értelmezzük/ Milyen életkorú csoport számára tervezünk? Milyen tapasztalat érdekében? Milyen képességszintre? Melyek a csoport erős/gyenge pontjai? Milyen összetételű a társaság? Mit kell még figyelembe venni? Milyen szinten gondolkodnak? (felszínes, esetleges, érdeklődő, mély stb.)	Miért választjuk a drámát mint munkaformát: zavaros témák tisztázására? problémamegoldó tevékenységként? a csoportközi viszonyok javítására? az elvont gondolatok konkrét formába öntése érdekében? a nyelvhasználat fejlesztése érdekében? a gondolatok művészi formába öntése céljából? a mélyebb megértés felé mozdulás érdekében? /”A miért választjuk a drámát...” kérdéshez még egy mondat: Neelands-tól származik az a nem pontosan idézett „bonmot”, miszerint <i>nem drámatanárok, hanem drámát alkalmazó tanárok vagyunk</i> . Ha valamilyen cél elérésére nem a dráma a legjobb eszköz, miért is választanánk azt?!	Tanulási területhez, tantárgyhoz köthető a téma? Egy adott történet? Gyerekek által választott téma? Morális problémát tartalmaz? Új téma? Humán kérdésekről szól, pl. igazság, uralom, közösség stb.?	Nyilvánvaló, hogy egy témának nem tudjuk minden aspektusát feltárni – milyen nézőpontot, kérdést helyezünk tehát a dráma középpontjába? Ez először általános megfontolást igényel, majd a téma egy adott szeletének kiválasztását, amely a célnak és a csoportnak is megfelelő (a normann inváziót nézhetjük például a betolakodókkal való együttélés szempontjából). Lehet, hogy nem találunk rá azonnal a megfelelő fókuszra – a dráma végül mást igényel -, de ha gondosan választunk fókuszot, az további ötletek elindítója is lehet. /A fentiek tartalmazzák a fókusz fogalmi meghatározását: a (tágabb) téma „egy szeletének” kiválasztása; avagy más megfogalmazásban: milyen szempontból, nézőpontból vizsgáljuk a (tágabb) témát?/

/A legtöbb félresikeredett (vagy sikertelen) drámaóránál a baj forrása a fókusz hiánya, avagy a annak pontatlan meghatározása. A külső szemlélők számára általában jól látható, hogy bármi történhet, minden egyformán fontos lesz, ami persze azt jelenti, hogy semmi sem fontos. Eltűnik a megtervezett szerkezet, a feladatok egy idő után nem lesznek érdekesek a gyerekeknek stb.

Amikor csak úszunk-úszunk a történesekkel, amikor elfelejtődik, hogy a drámaóra adott pillanatában a választott témával kapcsolatban mi a fontos, amikor már maga a drámatanárral sem tudja, hogy éppen mivel is foglalkozik ő és osztálya... nos, ekkor már szó sincs tanításról és tanulásról, s nem *játék* az, ami létrejön, hanem csak *játszadozás*.

A fókusz megválasztása nem könnyű feladat. Egyrészt univerzális tartalommal kell bírnia, egyébként túlságosan sematizált lesz a játék, másrészt túlzottan tág sem lehet, mivel akkor éppen mint fókusz szűnik meg működni: nincs értelme olyan fókusz választani, amely egyszerre nyújtja a téma több nézőpontját./

2. szakasz: A drámai kontextus felállítása

Az 1. szakaszban hozott döntések, különösen a választott fókuszra vonatkozók meghatározzák a 2. szakasz tevékenységét, amely a szerepjáték kezdőpontjának meghatározására törekszik.

IDŐ	HELYSZÍN	SZEMÉLYEK	VISZONYOK	PROBLÉMÁK
Múlt? Jelen? Jövő?	Hol játszódik a dráma?	Milyen szerepbe lépünk? Milyen korúak vagyunk? Foglalkozás? Egyéb jellemzők? Gazdasági háttér? Státus?	Milyenek a dráma indítá- sakor fennálló viszonyok? egyének? család (vagy másféle csoport)? vidámak, szomorúak leszünk stb. vagy éppen veszekszünk?	Mi a drámát motiváló erő? Mi a kezdeti feszültség vagy megoldandó probléma? Mi érdekel minket ezekkel az adott helyen és időben élő emberekben?

3. szakasz: A drámai kontextus keretének kialakítása

A „keret” meghatározása

„Keret: minden társadalmi kapcsolatban két aspektus van jelen. Az egyik az az akció, amely az eseményt valamilyen végső állapot felé vezet. A másik az a perspektíva, melyből az emberek az adott esemény felé közelítenek. Ez maga a keret, amely a résztvevők számára (a) feszültséget és (b) jelentést teremt.” (Heathcote)

Miután meghatároztuk a drámai kontextus egyedi vonásait, itt az ideje, hogy elkezdjük a tevékenységet. Ebben a fázisban a tanár arra szólítja a résztvevőket, hogy a választott kereten belül lépjenek be a drámába. A tanár megpróbálja megtalálni a tanulási tartalomhoz vezető legjobb utat; a témát a csoporttal közösen kialakított drámai kontextuson mint lencsén keresztül vizsgálják majd. Amennyiben a keret megfelelő, akkor a résztvevők belépnek a munkába, illetve mind a célt, mind a fókuszot vizsgálja majd.

A keret tervezésekor három elemet kell figyelembe vennünk: (a) forma, (b) nézőpont, (c) feszültség.

Mi lesz a drámai kontextusba lépés formája?

Itt az a legfontosabb, hogy meghatározzuk a tanulási tartalom és a résztvevők közötti érzelmi távolság megfelelő mértékét. Lehet, hogy úgy döntünk: az adott témát a csoport pszichés biztonságának megőrzése érdekében indirekt módon kezeljük (Ilyen téma lehet pl. a nemi erőszak vagy a halál). Más témák jóval közvetlenebb kezelésmódot igényelnek. Szélsőséges példa annak a két megoldásnak a különbsége, hogy a gyerekeket egy elsötétített szobába visszük, „mintha” az lenne a szellemek járta ház, illetve bábukat készítünk, amelyekkel azután eljárjuk a „szellem-táncot”.

Milyen nézőpontból vizsgáljuk a drámai kontextust?

Itt ismét a közvetlenség mértékét kell meghatároznunk. Neelands a könyv 2. fejezetében szereplő Beowulf-drámaóra hivatkozik, ahol is a gyerekek számos nézőpontból közelítettek a drámai kontextus felé (ezeknek a kerete is eltérő volt):

1. A Grendel játszó színészekként
2. Egykori faliszőnyegek hősi jelenteinek figuráiként
3. Történeti emlékekkel foglalkozó szakemberekként
4. A vállalkozást tervező harcokként.

Mi a motiváló erő vagy feszültség?

A folyamat kezdetén gyakori, hogy a feszültséget a csoport ismerős játék-feszültségként értékeli: el kell rejtőzni, meg kell találni, el kell menekülni, győzni kell, el kell terelni a figyelmet stb.

A feszültség az érdeklődés és a lendület szinten tartásának eszköze. Segítheti a felszínessé váló akció korrigálását is. Hasznos, ha az adott fókuszhoz kapcsolódóan már a tervezés során gondolunk a feszültség megteremtésének lehetőségeire. A feszültség eredhet például egy konfliktusból; ez lehet tényleges (pl.

Robin Hood – a nottinghami sheriff), illetve megjelenhet az attitűdök, érdekek, kultúrák, ideológiák terén („a normannok sosem fogják megérteni a mi életmódunkat”; „a nyugat csak a fehér ember idejőtte után vált vaddá”).

Jerikó

Szauder Erik

Az alábbi foglalkozás felnőttek számára, demonstrációs céllal készült, a benne megjelenő dráma-technikák, konvenciók²³ azonban véleményem szerint gyermekcsoportban is sikerrel alkalmazhatók. Ennek bizonyítása és a folyamat követhetősége érdekében az itt olvasható óraleírás szerkezete teljesen azonos az iskolai tanítás során végezhető drámamunkák vázlatának szerkesztésmódjával és gondolatmenetével.

Tanítási célok

A foglalkozásnak konkrét és szinte „kézzelfogható” háttérrel ad a volt Jugoszlávia területén zajló polgárháború, mely a felszínen nem egy esetben vallásháború köntösében jelentkezik. A szövegfeldolgozási technikákat tanító, a szépirodalmi értékű írott anyag befogadását és értelmezését célzó óra középpontjában tanulási területként tehát a politikai működések és következményeik feltárása, a személyes és csoportos felelősségvállalás kérdései, az adott szó szerepe és jelentősége, valamint a hit és tradíció problémákra áll.

Bekapcsolható tantárgyi területek

Irodalmi szövegfeldolgozás, szövegértelmezés; szóbeli fogalmazás (leírás, elbeszélés); lexikonhasználat, önművelés; ókortörténeti és kultúrális antropológiai ismeretek; bibliaismeret (Ószövetség); földrajzi fogalmak, felszíni formák, tájékozódás az égtájak szerint; számolási műveletek, időfogalom tisztázása stb.

Szükséges eszközök

Három-négy ív barna vagy fehér csomagolópapír, filctollak; magnókazetta, magnó; (a tanár szerepbe lépését segítő eszköz, pl. valamilyen zsidó jelkép vagy hatalmi jelvény); a résztvevőknél papír és írószerszám.

Háttéranyagok

A bibliai kort érintő különböző lexikonok, leírások, képek stb. (Azon a foglalkozáson, amelyre az óravázlat készült, az „Ábel – Zsuzsanna” képes bibliai lexikon /Minerva, 1987/ és a Bibliai Kislexikon /Kossuth, 1984/, illetve a „Music of the Bible” című hangkazetta /Hungaroton WLMC047/ volt elérhető a résztvevők számára.)

A feldolgozandó szöveg:

Józsué könyve 2.

1. És Józsué, a Nún fia, elküldte Sittimből titkon két férfiút kémekül, mondván: Menjetek el, tekintsetek meg azt a földet és Jérikhót. Azok pedig elmenének és bemenének egy parázna aszszonynak házába, kinek Rácháb vala neve, és ott hálának.

²³ A drámában alkalmazható színházi eljárások, amelyek az idő, a tér, az emberi jelenlét szabályozására szolgálnak. Dorothy Heathcote írja: „Az avantgarde színház mindig használta őket, a film pedig csodálatosan kiaknázza lehetőségeit...”

A konvenciók többsége megváltoztatja azt a módot, ahogy kapcsolatot teremtünk a szereppel, és ahogy drámai idő működik. Az a dráma, amelyik a "valós élet ritmusának" szintjén megy előre, túl gyors az osztályok számára ahhoz, hogy elmerüljenek benne és elkötelezettek legyenek iránta. A konvenciók **lelassítják az időt**, és lehetővé teszik a gyerekeknek, hogy hatalmat nyerjenek a döntések és saját gondolkodásuk felett.” (K. L.)