

csak a közvetlen költségei terhelik: idén csekély, jelképesnek mondható térítési napidíjat fizettek csak: a „Spártának” nincs köze a „piaci árakhoz”...Köszönhető ez tanáraink mellett a Marczibányi Téri Művelődési Központnak, amely azzal támogatta a rendezvényt, hogy nem kért terembért és állta a minket kiszolgáló személyzet költségeit.

A képzés tanárait arra kértük, hogy adják le közlésre vázlataikat, avagy válasszanak másmilyen műfajt, amiben azzal foglalkoznának, hogy mi történt az általuk vezetett foglalkozáson, tréningen, drámaórán, előadáson stb. A kérés többek esetében meghallgatásra talált. A beérkezett írásokat közreadjuk, remélve, hogy a „Spárta” egyes foglalkozásainak tapasztalata (és élménye, öröme) tovább osztható lesz Telegdy Balázs, Tegyi Tibor, Vatai Éva, Körömi Gábor, Kis Tibor, Lukács Gabriella, Mészáros Beáta és Bethlenfalvy Ádám írásának publikálásával.

(A szerk.)

Tanár tervez, diák végez

– kísérleti drámapedagógiai műhely –

Telegdy Balázs

A Spárta-Dráma nem könnyen besorolható rendezvényfajta. Ez jó. Nem tudom, hogy pontosan mi köze is van az ókori városállamhoz, és hogy miben is állnának azok a bizonyos spártai körülmények, de ha egy gyors asszociációs játékot futtatok le magamban, akkor valami hasonló sor jut eszembe a két dolog kapcsolatáról: emberek, akik elhivatottak valami iránt, hajlandók áldozatokat hozni saját fejlődésük érdekében, képesek erőfeszítésekre, tudják, hogy mit keresnek, mi a céljuk, alázat van bennük, tudják, hogy együtt többre képesek, mint külön-külön. Ha hozzáteszem, hogy „szabad oktatási forma”, akkor erről az jut eszembe, hogy valamiféle közös tanulásról van szó, önkéntes alapon szerveződő, új tapasztalatokat kereső együttről. Én ezeket az összetevőket tekintem a legfontosabbnak, igyekeztem hát ebben a szellemben összeállítani a foglalkozásomat. Nagyon érdekelne, hogy mindazok, akik részt vettek benne, milyen tapasztalatokhoz jutottak, de sajnos erről nem számolhatok be, csak arról, hogy én mit tanultam.

A meglehetősen szerénytelennek tűnő (például Grotowski vagy Peter Brook kísérleti színházát megidéző) „kísérleti drámapedagógia” megnevezés magyarázatra szorul. Szemléletet és tanulási módszert értek alatta. Létező igényre egyfajta választ. Mindenféle alkotó tevékenységnek gyakran szerves része önmaga természetének megismerése. A drámapedagógia nem lezárt, kőbe vésett mesterség, hisz akkor hallott lenne. Mindaz, amit tankönyvekből és mesterkurzusokon mások tapasztalataiból megtanulhatunk, fontos eredmények, köztük számos olyan megállapítással, amely alaptörvénynek tűnik. Nem vonom kétségbe, hogy vannak ilyenek, de talán kevesebb a kőbe vésett szabály, mint a felfedezésre váró terület, és kétségtelenül a legtöbb a gyakorlatban, tapasztalatok során összegyűlt elágazás és variáció. A kísérleti módszer lényege szerintem az, hogy gyűjtsünk össze minél több tudást, közös tapasztalatot, majd módszeresen tegyünk föl kérdéseket a dolog működésével kapcsolatban. Mindazt, amit tudunk, szedjük szét alkotóelemeire, és rakjuk össze újra, többször, többféleképpen –, azért, hogy megtudjunk valami újat a dolog működéséről, hátha az ismert elemek vizsgálata valamilyen új ismerethez vezet. Mindezek mellett az egymással való kísérletezésnek van egy másik haszna is. Nagyon gyakran kerülünk olyan helyzetbe, hogy a felmerülő új ötleteinket, szokatlanabb megoldásainkat nem merjük bevinni a gyerekek közé, félve attól, hogy nem működik, kicsúszik az irányítás a kezünk közül. Sokszor azt érzem, hogy mi, drámatanárok, biztonsági játékokra vagyunk kényszerítve, a jól bevált formákhoz nyúlunk, hisz a gyerekekkel nem akarunk kísérletezni – helyesen. Egy ilyen típusú műhelymunka felszabadít ez alól. Magunk vagyunk, egymás között, most a saját bőrünket vesszük vásárra.

Gondoljunk bele abba, hogy egy gyakorló drámatanár órára készül: késő este ül a papír felett, kezében toll, körülötte konvenciólista, drámás könyvek, esetleg tanfolyami jegyzetek, végül megszületik az óraterv, amely másnap „bevetésre” kerül. Akár egyedül, akár kollégákkal együtt tervezek, az a benyomásom, hogy ebben a folyamatban rengeteg a bizonytalanság. Nem a jóféle, az alkotó munkánál jellemző termékeny bizonytalanságra gondolok, hanem az utóbb fölöslegesnek tűnő kacskaringókra, tévutakra. Ez a bizonytalanság két dologból biztosan adódik: egyrészt nem tisztáztam, hogy a dráma mely területei tervezhetőek és tervezendők egyáltalán, másrészt úgy érzem, nem állnak rendelkezésünkre tervezési stratégiák. Tervezni természetesen sokféleképpen lehet, elindulhatunk szinte bárhonnan (egy erős képből, irodalmi szövegből, egy problémából stb.), de a tervező gondolkodásban kell lennie egy olyan rendszernek, amely biztosítja, hogy a megvalósuló tevékenység résztvevői valóban arról tanuljanak, amiről szeretnének.

Bár a foglalkozás célja nem a tervezés maga volt, mégis megkerülhetetlen eszköze, amelynek működéséről vagy működésképtelenségéről képet kaphattunk.

Munkánk során egy a dramatikus tevékenységet meghatározó építőelemekre (a továbbiakban drámaelemek) épülő stratégiát követtünk.⁵ A lényege, hogy *a tervezést három nagy szakaszra és lényegében tetszőleges számú szintre bonthatjuk. A három szakasz: a tanári célok pontos meghatározása, a tevékenység folyamatainak és végül a tevékenység formájának tervezése.* A drámaelemeket önállóan vagy több elemet összefogva egy-egy szinten belül gondolunk végig, a meghatározott tanulási céljaink szerint. Az idő rövidsége miatt egy teljes óra tervezéséről le kellett mondjunk, ezért egyetlen helyzet kidolgozásával modelláltuk a folyamatot. A kísérlet alapkérdése az volt, hogy a drámaelemekről a tervezés során hozott döntéseink mennyiben szolgálják a tanítási céljainkat. Másképp fogalmazva: hogyan befolyásolják az egyes drámaelemek a tanulási területet és a résztvevők tanulási lehetőségeit?

A vizsgálandó helyzet az Antigoné egyik jelenete: Haimón, miután megtudta, hogy kedvesét sziklásírba küldi apja, Kreón király, kísérletet tesz rá, hogy lebeszélje róla. Az antik drámából kölcsönzött helyzetet tehát egy tanítási dráma jelenetévé kellene formálnunk, a lehető legszabadabban kezelve az irodalmi anyagot, a tanulási területünkre koncentrálnak. Izgalmas és a közös munka belső motivációját segítő lett volna, ha közösen találjuk meg a kísérletünk kiindulópontját adó tanulási területet, de ismét az idő rövidsége miatt a csoport ezt készen kapta, elfogadásukra számítva én határoztam meg. A tanulási területünk ezek szerint a szülő és gyerekek közti kapcsolat problémái, fókuszunk pedig a következő: Milyen lehetőségei vannak egy gyereknek arra, hogy befolyásolja a szülei véleményét? A tervező munkánk tehát a második szakasztól, a tevékenység egészét meghatározó tényezők tervezésével kezdődött. Négy tervezési szinten dolgoztunk. A kontextuson belül a *helyszín, a korszak, a keret és történet* egyes elemeit határoztuk meg, megtartva az ókori Thébát, de nyitva hagyva, hogy a városon belül hol játszódik a jelenet, az ókori Görögország társadalmi és politikai berendezkedéséből mit tartunk fontosnak, mit emelünk be az órába, hogy a jelenben kik vannak jelen az eredeti dráma szereplői közül, és hogy milyen történet része lesz a jelenet. A következő szinten a Haimón és a Kreón szerep tartalmaival foglalkoztunk, a típussal, a cselekvési és gondolkozási modelljeikkel, szándékaikkal és viszonyukkal. A harmadik tervezési szinten a szimbólumhasználat, a feszültség, a kontraszt, az idő és a tér kérdéseivel, majd végül a tanári munka tervezésén belül a tanár céljairól és választható stratégiáiról gondolkoztunk. Mindezek után következett csak a harmadik tervezési szakasz, vagyis a munkaforma meghatározása.

Mint az talán sejthető, mindebből menet közben szelektálni kellett, minden szinten csak azokat az elemeket terveztük, amelyek a kipróbáláshoz nélkülözhetetlenek voltak. A tervezési szakasz után az is látható volt, hogy a négy csoport négy variációjának kipróbálása nem fog beleférni az időnkbe. Végül a teljes munkafolyamat csak az egyik csoport esetében tudott végigfutni. A felállított kísérlet lényegében most kezdődött, és a következő körülmények között zajlott: a tervező csoport még a tervezőmunka során kiválasztott egy tanárt, akinek az volt a dolga, hogy megvalósítsa mindazt, amit a tanári munkáról a csoport meghatározott. Csoportjának többi tagja nem vett részt a játékban, hanem a munkáját figyelte, és szükség esetén tanácsokat adott neki. Szintén nem vett részt a játékban a többi három csoport egy-egy tagja, akik „független megfigyelők” voltak, tehát úgy vizsgálták az éppen zajló drámamunkát, hogy nem vettek részt a tervezésben. A tanár tehát a többi csoporttaggal játszott, miután csoportja felkészítette a játzókat: szóltak azokról a körülményekről, amelyekről a tervezés során döntöttek, és amelyek meghatározzák a munkát.

A látott variációban Haimón Teiresziással, a jóssal beszélget az apjával való beszélgetés előtt, célja, hogy tanácsot kérjen tőle a sorsdöntő beszélgetés előtt. Egyfajta felkészülésről volt tehát szó a következő jelenethez, amit fórum-színházként képzelt el a csoport. Helyszínünk a királyi palota egy félreeső kertje. A tanár Haimón szerepében elsősorban őszinteségével és tanácsalanságával próbált véleményeket kérni a játzóktól. A beszélgetés – talán a helyzet szokatlanságától is – kicsit nehezen indult, majd fokozatosan beindult. A választott munkaforma szerint a csoport minden tagja az öreg jóst játszotta, a tanár pedig Haimónt. A tervezés során hozott döntések több kérdést is felvetettek. A kontextussal kapcsolatban fontos döntés volt Teiresziász figurájának behozása. Az idős, tapasztalt, mágikus erővel rendelkező férfit szívesen játszották, könnyen játékba vihető, és magasabb státusza valamint „mindentudása” miatt megnyilvánulásra készteti a játzókat. A kontextus másik eleme, amiről a tervezők döntöttek: a kert. Bár a játékban az ebben rejlő lehetőségeket messze nem játszottuk ki, feltételezhető, hogy a palota központjától távolabb eső helyszín felszabadultabbá teheti Haimónt, illetve a helyszínből adódó intim tér bizalmas beszélgetésre ad alkalmat. Fontos kérdés, hogy milyen szándékkal és érzelmi állapotban érkezik Haimón. A kipróbált

⁵ Telegdy Balázs: A tanítási dráma egy lehetséges tervezési stratégiája, DPM 32. 2006/2. szám

tanári attitűd jól hozta a tanácstalanságot, de felvetődött a lehetősége egy „erősebb” Haimónnak, aki árnyalható indulatokkal, nagyobb tenni akarással még jobban szóra bírhatta volna az öreget. Szintén fölmerült, hogy jobban kidolgozandó Teiresziász és Haimón viszonya. Egy bizalmas, atya-fiú viszonyra emlékeztető kapcsolat mélyebb beszélgetést hozhat.

Számomra ez a folyamat a tervezés újabb szakaszainak létjogosultságát vetette fel. Mindannyiunk számára jól ismert helyzet – magam is átéltem a foglalkozás vezetése közben –, hogy gondosan tervezett óratervünket az élet, vagyis hát játékosaink átírják, új elemeket, nem várt döntéseket, szereplőket stb. hoznak a játékba. Kérdés, mindezekből mire lehet készülni, mit lehet tervezni. Kidolgozásra érdemes ötletnek tartom, hogy ha a kész óraterv, vagyis a tevékenység formájának tervezése után egy újabb szakasz, az óra újrajrása következne. Ebben a szakaszban – a résztvevők fejével gondolkozva, amennyire erre képesek vagyunk – a lehetséges szerepbeli és azon kívül hozható döntéseiket, a csoportdinamikai kérdéseket, a bevonódás lehetőségeit és a munkafolyamat szerkesztettségét tesztelhetjük. Elsősorban azt várhatjuk ettől, hogy a drámamunka peremfeltételeit pontosítsuk és feszesebb, mélyebb bevonódást eredményező óránk legyen. Ezzel persze nem kerülhetjük el a tervezés végső szakaszát, amit óra közbeni tervezésnek vagy stratégiai tervezésnek nevezhetnénk és amely a megvalósuló órán zajló, a csoport pillanatnyi állapotától függő kisebb-nagyobb kiigazításokat jelenti: adott esetben egy jó ötlet, új szempont elfogadását, és ennek következtében az óra újabb újrajrását, és mindezekre készülve tanári stratégiáink tervezését, majd latba vetését.



Ősi kifejezőmódok műhelye a bécsi Európai Gyermekszínház Találkozóán,
Hernst Duplan vezetésével. *Trencsényi Imre felvétele*