

Budapest Kortárstánc Főiskola

Tánctanár MA szak

A szerepjátékok természete a 13-16 évesek
kortárstánc óráin

SZAKDOLGOZAT

Készítette: Hevér Zsófia

Témavezető: Mérei Zsuzsa

Budapest, 2015

BEVEZETŐ.....	2
1. A SZEREPJÁTÉKOK JELENTŐSÉGE.....	3
1.1. A GYERMEKI JÁTÉK FEJLŐDÉSE	3
1.1.1. A SZEREP MÁGIKUS HATÁSA	6
1.2. SERDÜLŐKORI SAJÁTOSSÁGOK.....	7
1.2.1. SZEMÉLYISÉGÉPÍTÉS SZEREPÁTVÉTELLEL	10
1.2.2. KORREKCIÓS LEHETŐSÉGEK.....	13
2. SAJÁT TAPASZTALATOK ÉS A CSOPORT JÁTÉKAI	15
2.1. A TILTOTT GYÜMÖLCS ÍZE, ÚJ ESZKÖZÖK HASZNÁLATA	15
2.2. A 13-16 ÉVESEK KORTÁRSTÁNC ÓRÁIRÓL.....	17
2.3. „MOZDULATALKOTÁS TÖRTÉNETTEL” FELADAT	18
2.3.1. ELŐZMÉNY	18
2.3.2. MUNKAFOLYAMAT ÉS SZABÁLYRENDSZER.....	19
2.3.3. ABSZTRAKCIÓ ÉS A TANULT MOZDULATOK BEÉPÍTÉSE.....	21
2.3.4. A SZÖVEGEK TARTALMÁNAK CSOPORTOSÍTÁSA AZ ÉLETKORI SAJÁTOSSÁGOK SZERINT	31
2.3.5. PEDAGÓGIAI CÉLKITŰZÉSEK.....	34
2.4. „MAGAM MÖGÖTT” FELADAT	36
2.4.1. A FOLYAMAT, ÉS A VÁLTÁS.....	36
2.4.2. A DIÁKOK ÉLMÉNYEI	38
2.5. TOVÁBBI KREATÍV SZEREPJÁTÉKOK.....	41
2.5.1. „PÁR MEGTALÁLÓS”	41
2.5.2. „KÉPES KIHÚZÓS”	43
2.5.3. KI VAGYOK ÉN?”	44
2.5.4. „TRÜKKÖS TÉR”	45
3. TÜKÖR-MÓDSZER.....	47
3.1. INTEGRÁLT KIFEJEZÉS- ÉS TÁNCTERÁPIA (IKT), JAROVINSZKIJ VERÁVAL VALÓ BESZÉLGETÉS ALAPJÁN.....	47
3.2. KOKAS MÓDSZER, SÁNDOR VICÁVAL VALÓ BESZÉLGETÉS ALAPJÁN	52
3.3. DRÁMAPEDAGÓGIA ÉS PSZICHODRÁMA, SOÓS DÓRÁVAL VALÓ BESZÉLGETÉS ALAPJÁN	59
3.4. SZEREPJÁTÉK-TÉRKÉPEK	65
ÖSSZEGZÉS.....	69
BIBLIOGRÁFIA:.....	72

Bevezető

Négy évvel ezelőtt kezdtem el - a kreatív gyermektánc tanítás mellett - kortárstánc órákat tartani. Mára egy kisebb (9-12 éves) és egy nagyobb (13-16 éves) csoportot vezetek heti két alkalommal, kilencven percben. Az órákon igyekszem a gyermektánc öröm-centrikusságát, játékoságát és sokszínűségét megőrizni, miközben egyre hangsúlyosabbak a technikai gyakorlatok és a hosszabb improvizációk. Minden utolsó fél órát az alkotásra, az önkifejezésre szánom, ahol van tér a tanítványok gazdag fantáziavilágának megismeréséhez, és idő a mondanivalójuk megértéséhez. Ez egy lehetőség a belső folyamataik kifejezésére és önmaguk tökéletesebb megismerésére, amit minden esetben a nézők (a társak és én is) visszajelzésekkel segítenek.

Dolgozatomban ez az „utolsó fél óra”, ezen belül is egy-egy olyan játék kap kiemelt szerepet, ahol a fantázia, a fogalmi gondolkodás, vagy esetleg már megtörtént események egy élő, megformázott, mozgásos megjelenítést kapnak. Történetek és szerepek lesznek a koreográfiák ugródeszkái, melyek a kortárstánc órákon új vizsgálati szempontokat és szabályokat teremtenek. Miközben bemutatom a csoport feladatait, folyamatosan keresem kérdéseimre a válaszokat. Ezek a feladatok megmaradnak táncos feladatnak? Hogyha igen, mitől? Mi az eszenciájuk, milyen a természetük? Sikerül szemléletbeli egyezéseket találni más területen tevékenykedő, szerepjátékokat is alkalmazó pedagógusokkal? Miben különböznek a játékok? Az ő területükről nézve, az ő nyelvükkel is megfogalmazva, mi történik pontosan az órákon?

Az első fejezetben a szerepjátékok kialakulását és fejlődését vizsgálom egészen a serdülőkorig, ahol megpihenek egy időre, és bemutatom az életkori sajátosságokat. Ezt követően a kitalált helyzetek és a csoportos foglalkozások reális önmeghatározáshoz vezető útját tanulmányozom. A második fejezet a pedagógiai és gyakorlati munkámról szól, ebben az új megközelítésben. Saját feladatokról írok, melyeket egész közélről vizsgállok, de megpróbálom távolabbról is értelmezni, és kontextusba helyezni őket. Ez igazán majd az utolsó fejezet feladata, melyben jelenleg is aktívan dolgozó pszichológusokkal és pedagógusokkal beszélgetek a módszerekről, keresem a kitapintható azonosságokat és az egyértelmű eltéréseket. Végül a beszélgetések alapján szerepjáték-térképeket készítek, ahol elhelyezem a csoportom feladatait is.

1. A szerepjátékok jelentősége

Amikor körvonalazódott a szakdolgozatom témája, elkezdtem a dramatikus játékok kialakulásáról olvasni. Minél jobban elmélyültem a témában, annál biztosabban láttam, hogy nem a drámapedagógia oldaláról kell elkezdenem ennek a dolgozatnak a felépítését. Több ilyen témájú könyv elolvasása után találtam rá a megfelelő kiindulópontokra, ez pedig a gyermeki játék alaptermészete. Hogy egyre jobban értem a gyerekek játékaiknak a mozgatórugóit, *A gyermeki játék pszichológiája* (D.B. Elkonyin) és a *Játék-pszichológia* (Susanna Millar) című könyveket forgattam a legtöbbit. Elkonyin és Millar a játékszociológiai kutatások mellett, bemutatják az egyedfejlődés során elkülöníthető játéktevékenységeket, és aprólékosan tanulmányozzák könyveik talán legfontosabb elemét, a szerepjátékokat. Olvasásuk után láttam rá először ezen játékok egész életünket végigkísítő jellegére, fejlődésének állomásaira és a művészettel való kapcsolatára.

A szerepjáték fogalmát megtartottam a dolgozat írása során, így ez kétféle szövegösszefüggésben és jelenségtartományban jelenik majd meg. Az első egy ösztönösebb tevékenységet jelöl, melyet kezdetben a dolgok megértésére és magyarázatára, majd a szocializálódási, önmeghatározási folyamatokhoz használnak a gyermekek. Itt billen át a fogalom egy új jelentéshalmazba, ami már egy kívülről irányított, szabályokhoz kötött játékot jelöl. A két terület nem válik szét teljesen, hiszen a szerepjátékok minden életkorban az emberi létezés visszatükröződését és újraélését segítik.

1.1. A gyermeki játék fejlődése

Ahhoz, hogy egy gyermek játszani tudjon, az érzékszervi és mozgásrendszerének el kell érnie egy bizonyos fejlettségi szintet. Az érzékszervek viszonylagos szabályozódása elindítja a mozdulatok fejlődését is, és a gyerekek már négy-öt hónaposan meg tudják ragadni és vizsgálni a körülöttük lévő tárgyakat. Kialakul a kisgyermek tájékozódó, kutató aktivitása, vele együtt rohamosan fejlődik a mozgása is, a tárgyak ismétlődő és láncolatszerű mozgatása során. Összhangba kerülnek a tárgyi sajátosságok a gyermeki mozgásokkal.

A gyermek és a felnőtt közötti közvetlen érzelmi kapcsolat az első életév végére kibővül egy közös tevékenységgé, melyben a tárgy lesz az összekapcsoló elem. A tárgyak önmagukban nem képesek arra utalni, hogy hogyan kell őket használni, ezeket a cselekvéseket egyedül a felnőttek ismerik. A közös tevékenység során a lépésről-lépésre bemutatott cselekvések megismertetik a tárgyak társadalmilag kidolgozott használati módjait. Igencsak hosszú időt igényel míg egy gyermek a tárgy fizikai valóját megismeri, így a tárgyak rendeltetésszerű használatát, általános sémáját már előbb megértik, mint a műveleti-technikai cselekvést magát.

A korai gyermekkorban egy darabig csak azokkal a tárgyakkal foglalkoznak, melyeket a közös együttlét során használtak, és a tevékenységeket hasonló módon ismétlik. Majd lassan a sémák leválnak a tárgyakról, és a cselekvések új feltételek között, vagy egy-egy tárgy helyettesítésével is megvalósulnak. Itt kezdetben elég, hogy a tárgy képes a cselekvést helyettesíteni, nem szükséges a hasonló külső. Ebben a fázisban legtöbbször olyan tárgyak válnak helyettesítőkké, melyeknek nincs meghatározott játékjelentésük (pl: kavics, faág, kocka, pálcika), és legtöbbször az alapszereplők tevékenységeihez szükséges eszközöket helyettesítik (kocka-szappan a fürdetéshez, faág-fésű a baba hajához). A játékhelyzetek csírái itt jelentkeznek, és a korai gyermekkor végére kialakul a tárgyak sokoldalú használata, az önálló cselekvés vágya, melyben a felnőttek tevékenységei tükröződnek vissza. „ (...) olyan cselekvésekre való áttérés ez, amelyek között logikai kapcsolat van, s mely tükrözi a valós élet emberi cselekvéseinek logikáját is. Ez már 'valóságos szerep'.”¹

Az óvodás korban a játékok terén villámgyors fejlődés veszi kezdetét. Az eleinte gyakran összefüggéstelen epizódokat felváltják az előre megtervezett, játékszerektől független, történettel rendelkező játékok. Egyre jobban érlelődik a gyerekekben az az igény, hogy a szerepeket tökéletesítsék és egyre meggyőzőbben alakítsák. A nagyobb óvodásoknál pedig megerősödik a játék rendezőjének szerepe. A tartalom is módosul, kitágul; a mindennapi élettől, a legközelebbi környezettől elmozdul a társadalmi témák irányába. De a szerepek összefüggéseinek megértése és sztereotípjének ismerete az óvodások játékának a legnagyobb kihívása (pl: tűzoltó= piros autó+ védő ruházat+ gyorsaság+ víz+ mentés). A vágy, hogy felfedezzék és megértsék a felnőttek világát – a felnőttek cselekvéseit, pozícióit, kapcsolatait – egyre erősebben él bennük.

¹ Elkonyin, 1983, 304- 305. o.

„A gyermek felnőtt módra kíván tevékenykedni, s ez a vágy teljesen hatalmába keríti őt. (...) Ez az érzés annyira erős a gyermekben, hogy elég a leghalványabb célzás is rá, hogy a gyermek boldogan felnőtté váljon – persze csak érzelmi síkon. (...) A felnőttek szóbeli sugallatai mintegy levezető szelepként kínálkoznak a túlfűtött érzés számára.”²

Tehán van egyfajta levezető szerepe is ezeknek a játékoknak, ezért annyira fontos, hogy legyen módjuk a spontán játékra. Hogyha ez nem kap elég teret és időt, akkor a levezetés új utakat választ magának, mely konfliktushoz, szeszélyeskedéshez, agresszív viselkedéshez is vezethet.

Az iskolás korban a gyermek addig kialakult énképe egészen átformálódik és újraalakul. A szabályok betartása, a tanulás eredményessége új kihívások elé állítják, ahol a képzelet továbbra sem tűnik el, viszont egyre kevesebb a nyílt cselekvés és a folyamatos beszéd, ami a tevékenység jellegzetes velejárója volt.

„A fantáziajáték elmaradása szintén arra a tényre utal, hogy a gyermeknek a tárgyakról, az emberekről és a történetekről való gondolkodása elég gördülékennyé válik ahhoz, hogy le tudjon mondani a konkrét cselekvések támaszáról – teljesen függetlenül attól, hogy milyen fokon képes érzelmileg alkalmazkodni.”³

A logikus gondolkodás kifejlődésében még nyolc éves kor után is fontosak az elvont, külső modellek ábrázolásai, de a belső monológok és gondolatok lassan kiszorítják őket. És itt, mikor elhalványul a spontán szerepjátékok jelenléte, egyes közösségben megjelennek a kollektív, történettel és szerepekkel átszőtt dramatikus játékok. Tehát megváltozik a tevékenység közege, szabályozódik ideje, módosul alkalmazásának célja és vezetőjének szerepe. Ettől a ponttól használom új kontextusban a szerepjáték kifejezést, és innentől vizsgálom pedagógiai szempontok alapján.

² Elkonyin, 1983, 512. o.

³ Millar, 1973, 252- 253. o.

1.1.1. A szerep mágikus hatása

Miért mutatnak a gyermekek bonyolultabb viselkedésszerveződést, miért lesznek jobbak az eredményeik, és miért lesz biztosabb a mozgásuk egy szerep alakítása során? Jelen témában Z.V. Manujlenko kutatási eredményeire alapozva foglalom össze a szerep motiváló erejét.

Egyik speciális kísérletében az egy helyben mozdulatlanul állás idejét mérte különböző korú gyerekeknél. Két csoportban vizsgálta őket, az elsőben csupán annyit mondott egy gyermeknek, hogy a többiek előtt álljon annyi ideig mozdulatlanul, amennyi ideig csak tud. A másik (azonos korú) csoportban kollektív szerepjátékot játszottak, itt az egyikőjük az ő szerepét alakította, feladata ugyanúgy mozdulatlanul és egy helyben állni. A kapott eredmények az összes életkori csoportban egyértelműen kimutatták, hogy jóval hosszabb ideig tudták az ő szerepét alakító gyerekek a mozdulatlan helyzetet kitartani. További kísérletekben a csoport előtt, vagy magányosan kellett az ő szerepben helyt állni. A csoport természetesen felerősítette a követelményeket, és jobb eredményre jutatta a szereplőket. Milyen pszichológiai működés állhat a jobb eredmény hátterében?

A gyermekek a szerepek teljesítésekor egy mintaképnek megfelelően viselkednek. Ez a mintakép egy olyan mércévé válik számukra, mellyel folyamatosan összehasonlítják viselkedésüket, melynek segítségével kontrollálják magukat. Így a szerepviselkedés során egyszerre két feladatra is figyelnek, a modell által meghatározott cselekvések végrehajtására és ennek ellenőrzésére. Ez már az akarati viselkedés új tanpályájának kialakulását, és a pszichikus fejlődés magasabb rendű fokára való áttérését eredményezi. A szerepek lehetővé teszik a társas és társadalmi kapcsolatok rendszerének visszatükröződését és újrajátszását. A különböző élethelyzetek és viselkedésmódok együttesen érlelik a fiatalok önismereti képét. Az önkorrekciós képesség és a szerepátviteli készség növekedésével egyre realisabbá válik önértékelésük. „Az emberek közötti kapcsolatok alapját képező normák a játékon keresztül válnak a gyermek erkölcsi fejlődésének forrásává. Ebben a vonatkozásban nem értékelhetjük eléggé túl a játék jelentőségét.”⁴

⁴ Elkonyin, 1983, 534. o.

A gyermekkornak és a serdülőkornak is vannak olyan kritikus periódusai, melyekben a gyerekek fontos személyekhez egyszerre tudnak pozitívan és negatívan is viszonyulni. Ez az ambivalencia viselkedési robbanással fenyegető feszültséget okozhat bennük, melyet képes egy azonosulási folyamat csökkenteni. Sikeresen megvédheti őket a feszültségektől, sőt új tulajdonságokkal gazdagíthatja személyiségüket.⁵

1.2. Serdülőkori sajátosságok

A bevezetőben említettem egy kis pihenőt, itt a szerepjátékok elemzése közben. Szeretnék a játékoktól eltávolodva, tisztán a fiatalok fejlődésével, viselkedésével és gondolataival foglalkozni. Így egy időre függetlenítem magam a központi témámtól, de csak annak érdekében, hogy lehessen hova visszanyúlni a folytatásnál.

A korszak szervezeti és pszichológiai változásait számomra Lux Elvira leírásai tudták érdekessé tenni. A mindennapi tevékenységeket, a legbelsőbb lelki folyamatokat, a kételyeket pedig Vekerdy Tamás tudja egyedülálló módon értelmezni, ezért megpróbáltam Vekerdyt minden mennyiségben hallgatni, olvasni és látni is.

TESTI változások és hatásai

A megélnékülő anyagcsere-folyamatok következménye, hogy a serdülők hossz növekedése felgyorsul. A hirtelen növést késve követi az idegrendszer koordinációért felelős, a mozgást összehangoló működése. Ebben az átmeneti időszakban a mozdulatok bizonytalanná válnak, és az ellensúlyozás gyakran végletesre sikeredik (eltúlzott, vagy éppen „suta“ mozdulatok alakulnak).⁶ A hormonális változások következtében kialakulnak a másodlagos nemi jellegek, a nemi szervek eléri a fejlett állapotukat. A testfelépítésben bekövetkező változások a lányoknál több zsír-, a fiúknál több izomszövetet hoz magával.

„Általában ez az a korszak, amikor tudatosult formában jelentkezik a szégyenérzet. Az addig esetleg gátlástalanul mások előtt tisztálkodó kislány kiparancsolja családtagjait a fürdőszobából. Öltözködése, vetkőzése szertartásossá

⁵ Bővebben: Mérei, 1996, 33. o.

⁶ Bővebben Lux, 1985, 72. o.

válí. Ha büszke fejlődő idomaira, megpróbálja hangsúlyozni őket az öltözködéssel, illetve, ha szégyelli, igyekszik minél jobban elrejteni.”⁷

A hirtelen testi változások megviselik a kamaszokat, éppen ezért joggal növekedhet lustálkodás, heverészás és alvásigényük. Vekerdy védelmező szárnyai alá veszi a kamaszkorúakat, és segítséget ad a nevelésben, az életkori sajátosságaik felfedésével. „A kamasz belefárad a növésbe, belül is lóg, fiziológiás - élettani eredetű lustaságban szenved.”⁸ Ez legtöbbször gondokat okoz a családi életben, ahol minden egyes tagnak be kell segítenie itt-ott a ház körüli munkákba. A kamaszok nem rajonganak a hirtelen gondolat vezérelte ötletekért: *ugorj le tejért, vidd le a szemetet, rakd rendbe a szobádat, mert felugrik a szomszéd* stb. Viszont, mikor van egy állandó jellegű feladatuk, vagy egy nagyobb lendülettel elvégezhető munkájuk, azt jól és szívesen elvégzik.

A „lustaságban szenvedő” periódus nagy türelmet igényel a környezetükben élőktől. Véleményem szerint leginkább a szülőknek, de egyes tanítóknak is (például egy testnevelő tanárnak, vagy egy tánctanárnak) nagy szerepük van abban, hogy hangsúlyozzák a testi érés természetességét és szépségét. Ezzel is segítik oldani a kételyeiket, így egyre jobban megbarátkozhatnak az átalakulás velejáróival.

SZELLEMI fejlődés

Ez az életkor nem csupán robbanásszerű hormonális változásokkal jár, hanem nagyfokú szellemi érlelődéssel is. Megfigyelőképességük egyre inkább élesedik, ítélőerejük megerősödik, és szinte karikatúraszerűen kezdik látni a környezetükben élőket. Külső és belső feszültségeik miatt izgatottak, türelmetlenek, így sokszor a kínzó élességű kritikákat, szemtelenül szüleik vagy tanáraik arcába vágják. Ettől a hirtelen megváltozott látásmódtól sokszor maguk is megijednek és szenvednek. Ha a másik fél nem veszi magára a kritikákat, és könnyedén, gyorsan, esetleg humorral reagál, akkor egy pillanat alatt átfordítható a szituáció, és máris oldódnak a feszültségek. Sokszor elhangzik a nevelők, szülők szájából, hogy a gyermek csak vitatkozik a vita kedvéért. Ezt Vekerdy a kételyekkel hozza összefüggésbe, kételyeivel vitát provokál. „A kamasz

⁷ Lux, 1985, 74-75.o.

⁸ Vekerdy Tamás, *Kamaszok, ma* című konferencia, Miskolc, 2013.04.11. (videó: <https://www.youtube.com/watch?v=sLskCOFkwm8>, 4:22-től)

ugyanis azért kételkedik és azért vitatkozik, mert saját hitét keresi“⁹ - mondja. Ki szeretné próbálni az érveket, a hiteket, ki szeretné próbálni az embereket, mindezt azért, hogy megérjen az önálló gondolkodásra. Közben belső hangjaira koncentrálva, éles szemmel figyeli a felnőtteket. Ha egy szituációban megérzi, hogy egy felnőtt nem hiteles, nem azonos önmagával, akkor ezt zavarba ejtő őszinteséggel azonnal szóvá teszik. Valódi értékeket keres maga körül és az emberek legszemélyesebb hitvallásait.

Bár a serdülők érdeklődési területeik gyorsan változnak, mégis nyitottá válnak a külvilág felé, és egyre inkább szélesedik az érdeklődési körük. Szívesen vetik bele magukat művészeti tevékenységek gyakorlásába (mint pl. a festés, zenélés, táncolás vagy fotózás). Az általuk választott alkotási folyamatokra jól tudnak koncentrálni, de a nagy iskolai terhelésnél előtűnik csapongó, szétszóródó figyelmük.¹⁰ Figyelembeli ingadozásuk a valóság és az eszmék, az álmok világa között zajlik, melyet leginkább a lelki folyamataik magyaráznak.

LELKI folyamatok

A kamaszkorban valamiféle teljesség felé indul el az ember. Teljesen át szeretnék világítani magukat, meg szeretnék érteni, hogy hol a helyük a világban, és hogy kicsodák ők valójában, lehet-e szeretni őket úgy, ahogyan vannak. Rengeteg kételyük merül fel saját magukkal szemben, lelkükre, testükre, méreteikre, erejükre nézve. Az érzéseik, képzeletük és képzettársításuk végtelenül kavarnak bennük, zavarosak és csapongók. A kamaszok félúton a gyermek és a felnőttkor között, tehát az ösztönös és tudatos lét között, nagy feszültségben léteznek. Ebben a kavargásban meghökkentő ötleteik sokszor örülségnek tűnnek, „nem is normális“ képzeteknek. Ilyen esetekben érzik úgy, hogy nem lehet őket igazán szeretni.

Minden erejükkel az őszinteséget és az igazságot keresik, de félelmükben és zavarukban egyszer-egyszer szerencsétlen módon hazugsággal védik meg önmagukat. Titkokat őriznek, az elszigetelt, külön világukat próbálják védelmezni. Nem szeretnék, hogy belelássanak a fejükbe azok az emberek, akik idáig a legközelebb álltak hozzájuk. Ez a szülőkről való leválás velejárója, amiben már megjelenik az önállóság és a szabadság igénye. Főleg olyan fiataloknál gyakoriak a hazugságok, akiket faggatnak

⁹ Vekerdy, 2002, 67. o.

¹⁰ Bővebben: Frenkl, Rajnik, 2011, 97-99. o.

otthon, vagy nyomoznak utánuk a szüleik, akiknek beleolvasnak a naplójukba, vagy kihallgatják a baráti beszélgetéseiket. Ezeknél az eseteknél felerősödik ez a reakció, és még nagyobb falakat húznak fel maguk köré, hogy megvédjék születő személyiségüket. „De az életkor és az életkor teremtette körülmények hozzák magukkal nemegyszer ezt a hazugságot – ez függetlenedésének egyik első, torz megnyilvánulása.”¹¹

Sokat ábrándoznak és álmodoznak, de ezek már nem állnak annyira messze a valóságtól, úgy, mint kisgyermekkorban. Nyitnak az új kapcsolati formák felé, kezdetben gyakran szemtelenül vagy támadóan, de egyre inkább fel tudnak oldódni ezekben a kapcsolatokban, és durvaságuk lassan kedvességgé változik át. Az első próbálkozások csak divatból, „mert a többiek már sok mindenről tudnak“, kicsit erőlködve sikerülnek. Később mindenkibe azonnal halálosan beleesnek, mígnem érkezik valaki, akivel mélyebb kapcsolat tud kialakulni, ez pedig már a kamaszkor végét jelzi. Ha érzelmileg bensőségesen jelen tudnak lenni, akkor személyiségük gazdagodik, továbbhalad a maga útján a kapcsolatban felszabaduló energiák segítségével. A másik ember ismeretével, magukat is jobban megismerik.

Önmarcangolásuk, küzdelmeik, szerelmeik, családi és iskolai harcaik vezetik az ifjúkoron át őket a felnőttkor felé. A serdülőkor zárószakaszában leválnak szüleikről a fiatalok, és megtalálják azokat a kortárs csoportokat, ahol jól érzik magukat. Lassan beilleszkednek a társadalomba, és felkészülnek az önálló, felnőtt életre. Az énképük jó esetben annyira megbízhatóvá válik, hogy képesek átadni magukat – az énvessztés félelme nélkül – egy intim, érzelmi kapcsolatnak. A önmagukról megszilárdult kép segíti a hivatás- és párválasztást, és eligazítja őket a világnézetek és értékrendek erdejében.

1.2.1. Személyiségépítés szerepátvételével

Ennek az időszaknak talán a legfontosabb feladata az önmeghatározás, a *Ki vagyok én?*, és a *Merre tartok?* kérdésekre adott válaszok keresése. A mai gyorsan változó életfeltételek, az új körülmények, számtalan emberi életforma, értékrendszer és szokás mind lassítják az identitás elérésének folyamatát. A serdülőknek változik a többi

¹¹ Vekerdy, 2002, 28. o.

emberhez való viszonyuk is, ami rendkívüli hatással bír énképükre, melynek átformálására és újraalkotására kényszerülnek. A sokpólusú külső hatás megkövetel egyfajta testre szabott, „saját erő“ kifejlesztését, ami a kihívások biztosabb kezelését jelentheti a későbbiekben.

Miből áll össze ez a bizonyos „saját erő“, ami újra megteremti a fiatalok belső egyensúlyát? Erről készítettem egy gyűjtést, ami jelenleg főzési hozzávalókhöz hasonló módon sorakozik egymás alatt. Viszont elképzelni már pont úgy tudom, és úgy is kellene, mint mikor a fazékban összekeverjük őket. Természetesen minden fejlődő egyénnél más-más mennyiségben van rájuk szükség, de ezen készségek kialakítása nélkül alacsony marad az önismereti tudatosodás foka, és egyre jobban megnövekedik az önbizalom hiánya.

A „saját erő“ összetevői:

- hiteles, reális testi-lelki önértékelés
- szülők, tanárok és társak pozitív minősítéseinek és hátrányosabb bírálatainak összeegyeztetése
- önkontroll, önnevelés
- problémákkal való szembefordulás
- a társak reális megítélése
- kezdeményező készség
- önkifejezési eszközrendszer gazdagítása
- belső szabadság a gesztusok, a mozdulatok, a kommunikációs eszközök felhasználásánál
- szociális kompetencia
- kapcsolatalakító, -fenntartó képesség
- beleélő és megértő képességek
- reális célok kitűzése

Nem gondolom, hogy kizárólag a fiataloknak kell a szemük előtt tartani ezeket az elérhető célokat. Számomra ez egy egész életen át tartó tanulási folyamat, mely társ, társak, csoportok megfigyelése, egymásra hatása, visszajelzése nélkül nem jöhet létre. Hogyha pedig a társak jelenléte mellé, játékkal is megfűszerezzük az együttlétet, akkor még nagyobb lépéseket tehetünk „saját erőnk“ kifejlesztésében. Miért?

- A játékban rendkívül védett helyzetben tudjuk önmagunkat megélni a másikkal való együttességben

- A játékok később élményhátteret tudnak biztosítani a ,valódi‘ életben
- „A játék azért vonzó, mert a következményei visszafordíthatók“¹²
- És az egyik legkönnyebb út a „saját erő“ összetevőinek kigyakorlására

Ez a hatás csak fokozódik, mikor szerepekkel kísérletezünk. Valamivé, mássá válhatok; olyan leszek, amilyen eddig még sohasem; olyan leszek, amilyen szeretnék lenni; olyan leszek, amilyenre nem szeretnék válni. Közben pedig minden egyes viselkedésmód elemével megismerkedek, ezekhez pedig kialakul sajátos viszonyulásom, és segítségükkel gazdagodik a személyiségem. A szerepjátékok során újra átélhetek bizonyos helyzeteket és emberközi kapcsolatokat, vagy esetleg először. Választhatok olyan helyzeteket, melyek egészen serkentően hatnak rám, de találkozhatok olyanokkal is, melyektől mondjuk félek. (Érdekes, hogy ezeknél a mondatoknál fogalmazok először egyes szám első személyben. A dolgozatom talán itt kezdődik el igazán.)

Éppen a serdülőkorban lehetnek az ehhez hasonló játékok a leghatásosabbak. Mind a külső, mind a belső tulajdonságok ugrásszerű változásai miatt, gyakran nevezik a korszakot „második születésnek“ is. Az önmegfigyelés és a másokkal való összehasonlítási kényszer soha többé nem fordul elő ilyen mértékben az életükben. A másik embert szinte tükörként használva, és különböző viselkedésmódokat „felpróbálva“ alkotják meg a képet önmagukról. „A serdülők megpróbálják ezeket az értékeket egységes képpé kovácsolni. Minél jobban egybecsengenek a szülők, a tanárok és a kortársak értékei, annál könnyebb az identitás keresése.“¹³

Egy csoportos foglalkozás keretein belül is rengeteg lehetőség van szerepátvételre és mintakövetésre. Lehetnek ezek kifejezetten történettel, kiosztott szerepekkel rendelkező dramatikus játékok, de szerepátvétel történhet kevésbé tudatos síkon is. A pedagógusok szófűzésükkel, viselkedési fordulataikkal, gesztusaikkal szüntelenül befolyásolják a tanítványaikat. Ezt a folyamatot magától értetődőnek tartom, viszont visszatekintve gimnáziumi tanáraim szófűzésére, viselkedésére és gesztusaira, megállapítható, hogy voltak közöttük olyanok, akik erről a befolyásoló tényezőről vagy nem tudtak, vagy nem szerettek volna tudomást venni. „A személyiségépítés a

¹² Váczi, 2000, 20. o.

¹³ Atkinson, 2005, 126. o.

külvilágtól átvett anyaggal történik, mintakövetéssel, érzelmi feszültség hátterén, és így minden pedagógiai hatás közvetítésére alkalmas.”¹⁴

Egy játéksituációban pedig a védett helyzet, az ismétlés, a testi átélés, az érzelmi megvalósítás, az empátia gyakorlása, az új alternatívák, az örömen alapuló motiváció mind felerősíti a szerepátvételek önmeghatározó tulajdonságát. „Fenntartom azt a nézetemet, hogy az út az ember saját Énjétől egy másik helyig (szerepig), ahol a Másik szempontjából látjuk a világot, a tapasztalás, az öröm és a megigézés fő forrása.”¹⁵

1.2.2. Korrekciós lehetőségek

Egy egészségesen fejlődő tizenéves az énazonosságért való küzdelme során gyakran ütközik nehézségekbe. Van mikor egy-egy nagyobb iskolai kihívás, erőteljesebb családi, vagy baráti konfliktus az egész személyiségét próbára teszik. A problémákra előfordul, hogy a múlt bevált módszereit alkalmazva, egészen gyermekien reagál: megsértődik, elvonul, sírva fakad és túlzásokba esik; vagy hosszú ideig bezárkózik magába, és egyedül próbálja feldolgozni a történeteket. Rosszabb esetben alkoholhoz, drogokhoz nyúl, vagy nem jár haza. Ezeket a viselkedésmódokat is lehet szerepkísérletként értelmezni, csak itt jóval veszélyesebb következménnyel is járhatnak a próbálkozások. A társas konfliktusok, az önértékelés bizonytalansága, vagy az identitás zavarai is mély lelki sérüléseket képesek okozni.

„Kutatásaink szerint a „tizenévesek“ szerepkonfliktus-forrásai főleg a következők: gyermek-felnőtt, gyermek-testvér, gyermek-kortárs, nemi társak, életmód- és tanulási konfliktusok; hitelesség-bizalmatlanság. Mindezek szerepjátékokkal jórészt felszínre hozhatók, az ilyen játékok töltenek be igen nagy szerepet az éntudat és az önismereti kép kialakításában.”¹⁶

Saját órámon is gyakran tapasztalok elakadásokat, vagy hiányosságokat a tanítványok személyiségét illetően. Hogyha valaki visszahúzódóbb, kicsit érzékenyebb, vagy épp erősebb, harsogóbb egyéniség „az átlagosnál“, de nincs mély lelki, vagy

¹⁴ Mérei, 1996, 33. o.

¹⁵ Váczi, 2000, 81. o.

¹⁶ Koncz, Kovács, 2000, 22.o.

családi problémája, akkor még ügyesen tanulnak egymástól, a feladatokból, és egyre objektívebb az önértékelésük is. Viszont vannak ennél mélyebb gondokat hordozó fiatalok is, ahol még nem lehet betegségről beszélni, de már szükség van a csoport feszültségoldó és enyhítő közegére, szabályaira, játékaire, melyekben egy újra lejátszás, egy megidézett, vagy egy absztahált ‚valóság‘ korrigálhatja valamelyest torzult képét önmagáról, vagy magát a „beszorult“ élményt képes módosítani.

A szerepjátékok alkalmazásának egyik legmeggyőzőbb erénye, hogy a tanítvány járhat az identitás keresésének a legelején, lehetnek lelki gondjai, vagy lehet teljes mértékben kiegyensúlyozott; a játékok ott hatnak, ahol be kell avatkozni, ahol folytatni kell a jó irányt, ahol csiszolni kell még egy-egy viselkedésmódon, tehát nem tud rosszat okozni. Mindenki magába építi azokat a tulajdonságokat, amikre szüksége van a fejlődéshez és a továbbhaladáshoz. A szerepjátékok az új lehetőségek hordozói, a személyiség gazdagítói, a lelki sérülések begyógyítói és egy közös örömszerzés eszközei. A játékok szertartásos ismétlődése egy ismerős, biztonságos, védett klímát alakít ki, melyben a kialakulóban lévő személyiségek egyre nyitottabbá, fejlődésük pedig gyorsabbá válik.

“Éppen ezért tűnik fontosnak, hogy kilencedik életéve után, amikor érdeklődése egyre tudatosabban fordul a valóság felé, dramatikus, improvizatív játékokkal segítsük feszültségeik levezetésében. A dramatikus helyzetgyakorlatokban konkrét formában is megjelenhetnek a gyermeket foglalkoztató élmények. Újra lejátszásuk során a gyermek megszabadulhat szorongásaitól, gyötrelmeitől, de arra is módja nyílik, hogy helyesen értékelje, érzékelje az élethelyzeteket, emberi kapcsolatokat.”¹⁷

“Le nem zárult élmények is alkalmasak az utánjátszásra. A gyerekek között nézeteltérés, félreértés vagy veszekedés van. (..) A felgyülemlett harag jól kijátszható. Felszabadítja a gyereket, egyiket vagy másikat talán arra készíti, hogy önmagát kívülről láttatván, nevessen is egyet.”¹⁸

¹⁷ Debreczeni, 1981, 6. o.

¹⁸ Debreczeni, 1981, 56. o.

2. Saját tapasztalatok és a csoport játécai

Ebben a fejezetben megfogalmazom, hogy milyen úton juttottam el oda, hogy munkám eszközrendszere kibővült egy számomra addig ismeretlen összetevővel. Ez az új eszköz hogyan fonódott össze a táncos eszközökkel, és vegyült el közöttük; milyen módon tudott új mozgásminőségeket teremteni. Végigjárom a csoportfolyamatokat, elemzem a csoport belső szabályait, és a szerepjátékok alkalmazásának pedagógiai céljait is.

Amióta tudom, hogy a szerepes, és történetes játékokról fogok írni, azóta másképp tekintek az órára. Jegyzetelek, skicceket készítek, és többször beszélgetek a tanítványokkal közvetlenül a feladatok után. Azt hiszem az ösztöneimet most is olyan mértékben használom, mint idáig, viszont erre “rárakódott” egy tudatosabb vizsgálódás és célzottabb figyelem.

2.1. A tiltott gyümölcs íze, új eszközök használata

Az iskolai évek alatt akarva akaratlanul belémivódtak a „golis” (Budapest Tánciskolás) metódusok, az órafelépítések, a kortárstánc órai feladatok sajátos belső rendszere, a koreográfiák szerkesztési eljárásai, melyek természetesen tanáronként eltéréseket mutattak, de nyelvezetükben és alapszabályaikban megegyeztek. Amikor elkezdtem gyermekekkel foglalkozni, nem volt kérdés, hogy ezeket a belső szabályokat megtartva építem fel az órát, persze egy-egy saját ötlettel megfűszerezve. Talán öt év is eltelhetett így, hogy fejlesztettem az órán, de sosem léptem ki igazán a „nem kimondott” kereteinkből, sosem néztem el olyan irányokba, amiket nem tapasztaltam meg a saját bőrömon, vagy nem tanultam róla az iskolában. Viszont abban a pillanatban, mikor megérkezett az első tini csoportom, ez a jól kidolgozott rendszer egészen gyorsan a darabjaira hullott.

Náluk nem működtek azok az eszközök és elvek, amelyekkel a gyerekeknél dolgoztam, de olyan eszközök sem, amiket a profi táncosnak készülő fiataloknál használtam. A gyerekekhez képes sokkal nehezebben találtam rá azokra a feladatokra, melyek igazán lekötötték a figyelmüket, a profikhoz képest pedig sokkal nehezebb volt

a fegyelmezés része az óráknak. Ezen kívül egy újfajta kapcsolatunk alakult ki velük, ami a kisebb korkülönbségből és a rokonszenvből is adódhatott. Egyre jobban megismertem őket, órán kívül is találkoztunk, többet megtudtam a családjukról, megismertem a szokásaikat, hallottam a gondjaikról és a félelmeikről. Ez a félig tanári, félig pedig barátnői kapcsolat egyre összetettebb lett, és ezzel az ismeretlen helyzettel valamit kezdenem kellett.

A személyes terükből, az életükből konkrét eseményeket nem szerettem volna feldolgozni, beültetni az óra feladataiba, de nem is akartam ezeket teljesen kizárni. Egy évig úgy oldottam meg az órán kívüli életből a táncórába bekapcsolódást, hogy az óra elején beszélgettünk, mindenről, amiről ők akartak, mert éreztem, hogy utána jobban tudtak a táncos anyagra koncentrálni. Később pedig közösen találtunk rá azokra a feladatokra, amelyekbe észrevétlenül beleilleszkedtek egyes *külső*, vagy inkább *belső* összetevők és folyamatok. Érdekes, hogy az óra eleji, körben ülős, rövid beszélgetés a mai napig megmaradt, mert még mindig könnyebben dolgozunk utána.

Nagyon sokáig nem használtam elbeszélő játékokat az óráimon. Mi az iskolában maximum különálló szavak segítségével alkottunk mozdulatokat, vagy egy-egy minőségbeli váltásnál erősítettük a mozgás jellegét egy konkrét jelenség bevonásával. Az út a koreográfiáig más logikát követett, nem írtunk le egyszer sem történeteket, nem osztottunk ki és játszottunk el szerepeket, mondván, az a pantomim, vagy a színjátszás feladata, mi pedig kortárstáncot tanulunk és táncolunk. Olyan előfordult, hogy egy darab elkészültével a nézők fejében összeállt egy történet, „beleláttak“ egy-két karaktert a mozdulatokba, és valamire asszociáltak. De a folyamatok célja az volt, hogy ne foglalkozzunk már létező mesebeli figurákkal, sem létező, de sematizált emberi karakterekkel, hanem inkább alkossunk meg egy új alakot, váltsunk ki akár minden egyes nézőből más érzéseket, kapaszkodjanak meg ott, ahol és amibe tudnak. Vagy legyünk csak egyszerűen önmagunk, mi és a kitalált táncunk, mi és az új mozdulataink.

Végül beadtam a derekam, a tanítványok is rágták a fületem, és engem is érdekelt, hogy ha használok is cselekményt, mitől nem lesz pantomim jellege a lejátszásnak, és hogyan tud az egész testre hatni egy-egy kitalált karakter tulajdonsága. Tudtam, hogy hova szeretnék eljutni, viszont ki kellett találnom egy belső szabályrendszert. Kezdetben csak irányokat tudtam megfogalmazni, melyik jobb vagy rosszabb próbálkozás, de ez egyre csak finomodott és a játék során lassan létrejött egy közös nyelvezet. A kicsiknél (9-12 évesek) és a nagyoknál is (13-16 évesek) azt

éreztem, hogy a mozgás élménygazdagságát sikerült újjászervezni, pezsegtek a feladat előkészületeinél, motiválta őket a szerepek és a hozzájuk kapcsolt táncos feladatok kihívása. Nagyon kedvezően támogatta a szociális kapcsolati nyitottságukat, a mozdulataik jelenét és célját. Az egy „közös cél” és a csoportos munka a harsányabb, szétszórtabb gyerekeket is rávezette arra, hogy jobban figyeljenek egymásra és legyenek türelmesebbek; a lassabb, visszahúzódnóbb gyerekek pedig megtalálták azokat a szerepeket, melyek testhezállóak voltak számukra, és ezeket bemutatva, egyre több lett az önbizalmuk.

Tehát eljutottam ide, beleharaptam a tiltott gyümölcsbe, ami azóta az egyik kedvencem lett. A táncóráim tartalmának bemutatása után, pontról pontra elemzem a belső szabályrendszert. A dolgozatom végén szerepjátékokat alkalmazó csoportvezetők fognak segíteni a tisztán látásban, végül szerepjáték-térképeimen elhelyezem ezt a mozgásos, kapcsolati és önkifejezési eljárást.

2.2. A 13-16 évesek kortárstánc óráiról

Ennek a csoportnak a nagy részével három-négy évvel ezelőtt kezdtem a munkát, de van olyan tanítványom is, aki most tizenhárom éves, és kilenc évvel ezelőtt tanítottam először az első kreatív gyermektánc csoportban.

A négy év alatt kialakult egy erős mag, ami a munkát olyan szempontból könnyíti meg, hogy aki újonnan találkozik ezzel a műfajjal, az belecseppen egy jól összeszokott, mégis befogadó csoportba. Az új tanítványok így gyorsabban kapnak képet a technikai tudásszintről, a mozgásminőségekről, az elvárásokról, az órák menetéről, mint egy olyan csoportban, ahol senki nem ismeri egymást, vagy nagyon eltérő tudással rendelkeznek a csoporttagok.

Tavaly választottam ketté őket, mert sikerült kialakítani két eltérő korosztályú, tíz és tizenöt fő közötti csapatot. A feladataim hasonlóak maradtak, bár a nagyobbaknál a technikai gyakorlatok nagyon megerősödtek, közelítenek egy amatőr felnőtt óra gyakorlataihoz. A legnagyobb nehézséget viszont az okozta, hogy szerettem volna, hogyha az improvizációra, a kontakt technikai feladatokra, a kortárstánc tréning részleteire, és a játékosabb szegmensekre is jut elég idő. Szerencsére egy év alatt ezeket mind lehet periódikusan tanítani, egy-két hónapig elmélyedni a különböző gyakorlati

részekbe. Idén viszont új csoportosítást próbáltam ki, ami számomra még jobban működik, mint a „blokkokban” tanítás. A heti kétszer kilencven percet egészen különbözőre alakítottam ki, olyan, mintha más órára járnának be, de egyazon tanárhoz. Ez nem engedte, hogy gyorsan megszokják az óra felépítését, vagy a technikai feladatokat, és időt engedett az elmélyülésre.

A hétfői órám a szabad mozgásé, ahol a saját mozdulataikat egyre biztosabban megismerhetik, és ahol a másik improvizált mozgásából egyre többet tanulhatnak. Ezen kívül kontakt alapgyakorlatokat tanulunk, és elemezzük a súly, a gravitáció mozgásos funkcióját is. Ez egyben a játékosabb nap, itt szoktunk az utolsó fél órában táncos szerepjátékokat is játszani. Csütörtökön ezzel szemben a kortárstánc tréningemet tanítom nekik, és hosszabb kombinációkat az óra végén. A hangsúly itt a mozdulatok kivitelezésén, a fókuszált figyelem fejlesztésén, és a tanuláson van.

A pontos formák megtanításán túl, célom, hogy a mozdulatok az ő testükön éljenek tovább, és a sajátos mozgásnyelvüket gazdagítsák. Ehhez meg kell találnom minden egyes tanítványnál azt a testi és szóbeli kommunikációt, ami olyan információkat tartalmaz, melyek eljutnak hozzájuk és előrelendítik a tanulásukat. Itt lépnek be újra a táncos szerepjátékok a képbe, és hamarosan fény derül a két eltérő tudatállapot (improvizáció közbeni és a mozdulat tanulása alatti), a két eltérő figyelem (szórt és fókuszált), és a két különböző világ (tánctermen kívül és belül) találkozására és összekapcsolódására.

2.3. „Mozdulatalkotás történettel” feladat

2.3.1. Előzmény

A legelső történetes játéknál, a legbiztosabb abban voltam, hogy kitalált szövegekkel szeretnék dolgozni. Ezért megkértem a hármas, négyes csoportokat, hogy dugják össze a fejüket, és terveljenek ki közösen egy történetet, használják a fantáziájukat, és dolgozzanak létező, vagy új karakterekkel. Ezeknél az első próbálkozásoknál a feladatot végrehajtó csoport célja az volt, hogy vizuális ábrázolás útján közölje a viszonyokat és a történéseket a többiekkel, nekik pedig a „lejátszás” végén el kellett mondaniuk, hogy miről szólt az etűd. Szerencsére elég hamar rádöbbsentem, hogy zsákutcában sétálunk, és ezekkel az eszközökkel nem tudom elérni a

célokat. Minél jobban meg akarták magukat értetni a közönséggel, annál gyakrabban telítődtek a mozdulatok a hétköznapi, jól bevált gesztusokkal és mimikákkal, melyeket egyértelműen el szerettem volna hagyni. Első lépésben eljutottam a pantomimhez, ami pont arra volt jó lecke, hogy lássam merre nem szeretnék továbbhaladni.

Rendben, akkor tartsuk meg a szövegeket, de legyen a cél más: fel kell belőle használni szerepeket, egyes elemeket a koreográfiák megalkotásánál, és a többieknek nem kell kitalálniuk a cselekményt. Ennek a változtatásnak a végeredménye magáért beszélt, éreztem, hogy ez már egy kedvezőbb irány. De még rengeteg teendőm akadt a hétköznapi testi közlések, és a táncos kifejezések összecsiszolása körül.

Egy év is eltelt mire eljutottam a végleges szabályokig, melynek megváltozott a legelső mozzanata. Nem maguknak találnak ki történetet, hanem egy másik három, négy fős csoportnak. A szövegeket leírják, papíron adják át a társaknak. Tartalmukat tekintve nem muszáj összefüggő mondatokat, gondolatláncokat alkotni. Lássuk tehát a kialakult játék menetét és szabályrendszerét.

2.3.2. Munkafolyamat és szabályrendszer

Ez a leírás nagyjából annyi információt tartalmaz a szabályokról, és a játék lépéseiről, amennyit egy új tanítványnak elsőre elmondanék a játékról. Az olvasó is kaphat most egy távolabbi rálátást a gyakorlatra. Reményeim szerint a 2.3.2.-es alfejezet ezt a szabályrendszert nem csak kiegészíteni fogja, hanem élményekkel és tapasztalatokkal alátámasztani, melyek segítségével egy egész közeli és részletes képet adhatok a játékról.

Állomások, és a hozzájuk kapcsolódó feladatok:

ÉRLELŐDÉS

A kisebb csoportok kialakítása után, ami történhet szabad társválasztás, és az én párosításaim szerint is, a csapatok minél messzebb leülnek egymástól. Feladatuk a következő: vagy egy összefüggő gondolatmenet, vagy egy értelmes, de összefüggéstelen mondatokból álló szöveg megalkotása és leírása. Egy valaki ír, de minden csapattagnak részt kell vennie a tartalom megalkotásában, és a mondatok megfogalmazásban. Ez a szakasz nagyjából tíz percig tart.

FELDOLGOZÁS

Vagy két, vagy négy csoport tud együtt dolgozni, annak érdekében, hogy mindenkihez eljusson egy új anyag. Miután átadják/kicserélik a szöveget, kezdetét veszi a szóbeli döntési fázis, melyben meghatározzák, hogy

- melyik szerepet használják és melyiket nem
- ki milyen elemeket fog a mozgásához felhasználni
- cserélnék-e szerepeket a folyamat alatt
- milyen lesz a felépítése vázlatosan térben és időben a koreográfiának
- melyik részben improvizálnak
- hol illesztenek be tanult anyagokat a mozgásukba
- hogyha van történet, megtartják-e a cselekmény sorrendiségét
- és milyen jellemzőket, viselkedési módokat emelnek ki, vagy éppen dobznak el a munka során.

Az ennyire szabad felhasználást főleg azért hangsúlyozom, mert még így is a legtöbb esetben megtartják a cselekmény sorrendiségét és kitartanak a választott szerepek mellett. (folyt. 2.3.3.)

MEGVALÓSÍTÁS – PRÓBA

Ez az első cselekvéses fázis, melyben mindent kipróbálnak, amiben a feldolgozási szakaszban megegyeztek. Természetesen még sok új gondolat és változtatás is beépül az első próbák ideje alatt.

Ez az a szakasz, ahol a legaktívabb vagyok. Végig követem a próba szakaszait, ott vagyok körülöttük; hogyha szükség van rá, együtt gondolkodom velük, javaslatokat teszek és a nehezebben kivitelezhető tánctechnikai elemeknél tanácsolok, vagy meg is mutatom a működőképes lépéseket.

A kész darabokat négyszer, ötször is elgyakoroljuk és elemezzük, mire úgy érzik ők is és én is, hogy bemutatható állapotba került. Mindegyikhez saját zenét választunk, melyet csak a bemutató idején játszunk le, egy alkalommal, élesben. De a zenék dinamikája és hangulata egy plusz segítséget ad a lejátáshoz.

A feldolgozás és a megvalósítási szakasz maximum húsz percet vesz igénybe.

BEMUTATÓ - VISSZACSATOLÁS

A kész koreográfiák egy, maximum három perc hosszúságúak, amit minden másik csoporttag végignéz, mellette pedig gyűjti magában a visszajelzéshez szükséges észrevételeket.

Hogyha esetleg egy másik csoport írta az „eljátszott” szöveget, akkor még a bemutató előtt elolvassák azt, így már mindenkinek van egy viszonyítási alapja az etűd bemutatása előtt.

Mivel nem cél az információk konkrét megjelenítése, és gyors átjuttatása, ezért más kell a társaknak figyelniük.

- Mit ismertek fel a szövegből?
- Kinek mi volt a szerepe?
- A cselekmény mely mozzanatából sikerült absztrakció útján új mozdulatokat alkotni?
- Mit alakítottak át a történetben?
- Hol használtak meglévő, tanult anyagot?
- Összességében milyen koreográfia született a feladat során?

És beszélgetünk a darabról, ez talán a legfontosabb része a folyamatnak. A résztvevők, a társak és én is közösen gondolkodunk az adott képzetek és a létrejött mozdulatok kapcsolatán, kiragadjuk az esetleges javítandó elemeket, kiemeljük azokat a személyeket, akiknek sikerült hitelesen, belülről, egész testének a használatával közvetítenie valamit.

2.3.3. Absztrakció és a tanult mozdulatok beépítése

Ezek a feladatok megmaradnak táncos feladatnak? Hogyha igen, mitől? Mi az eszenciájuk, milyen a természetük? Még egy új kérdésem merült fel; Hogyan kaphatok végeredményében kortárstánc koreográfiákat?

Megérkeztem, itt állok a HOGYAN kapujában. Olyan technikákat fogok ebben a fejezetben rajzokkal és szövegekkel bemutatni, amelyek mind hozzájárulnak a táncos végtermékhez. Három különböző részben jellemzem őket, az első kettőt tartom a legfontosabb módszereknek, melyek nélkül más lenne ez a játék, a harmadik csoportba viszont olyan eljárásokat gyűjtöttem, melyeket fel lehet használni, de *el is lehet hagyni*.

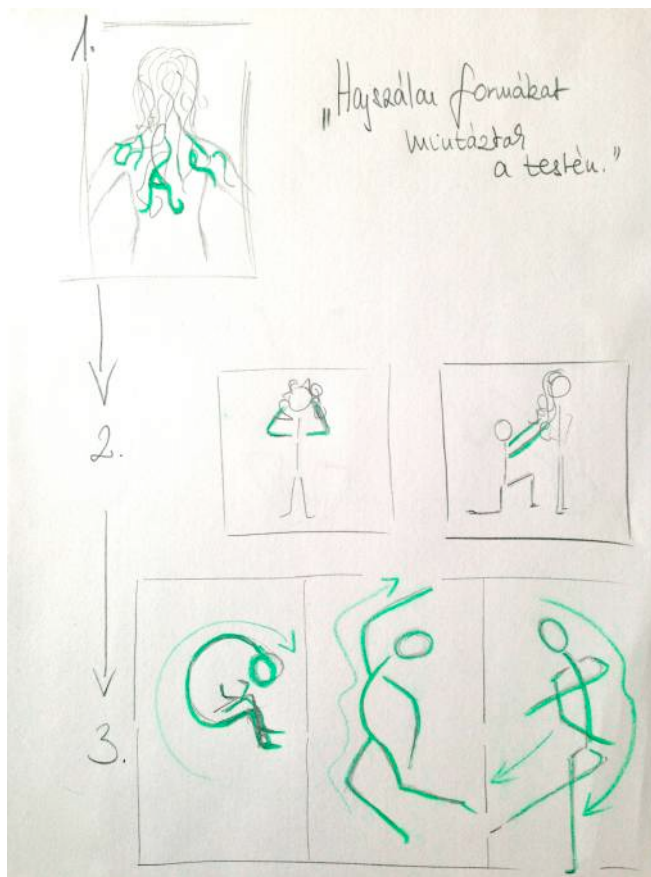
1. ABSZTRAKCIÓ

A feladat absztrakciós folyamatának három lépését fogom most elemezni. A folyamatot, melynek a lecsupaszítás, és a közvetlen ábrázolástól való eltávolodás a célja. Egy létező, vagy kitalált természeti kép, tárgy, személy, érzelem, tulajdonság, cselekvés stb., tehát a szövegek tartalma lesz az elsődleges kiindulópont. Ezeknek a jelenségeknek bizonyos alkotóelemeit megtartva, és bizonyos összetevőitől megszabadulva dolgozunk tovább. Szinte határtalan azon döntések száma, melyek végül meghatározzák az elvetendő és megtartandó elemeket. A csoport munkája során egyre kevesebbet kellett ajánlanom, vagy esetleg meghatároznom ilyen irányokat. Erre a folyamatra nagyon sikeresen éreznek rá a tanítványok. Ebben a nagyobb csoportban már csak azt vitatjuk meg a bemutatók után, hogy ki hogyan választott a jelenség elemei közül, és, hogy hogyan jutott el a végleges mozdulatig.

A folyamat bemutatásánál az 1-es pont mindig egy kiemelt jelenség, vagy jelenet a szövegekből (1-2 mondat), majd a 2-es pontban azon gondolkodom el, hogyha a szavak nélküli, tiszta közlés lenne a cél, akkor milyen elemek megragadásával jutnánk el – időben is a leggyorsabban – az információ átadására. Tehát a 3. ponthoz nem a 2. után jutunk el közvetlenül, ezt teljes mértékben ki is hagyjuk és átugorjuk. Azért illeszttem mégis az első és a harmadik közé, mert ez egy egyszerűbb közlési módot mutat be. Hogyha valaki a 2-es eszköztárával kezd el dolgozni, az is egy jó kezdőpont, de célom, hogy ennek a határait minél hamarabb átlépjék, és egyre szabadabban használják az absztrakciót, a testnyelvük és a jelenségek kiválasztott szegmenseinek egybeépítésére.

A bemutatást rajzaimmal egészítem ki. Az órákon sokat jegyzetelek, képi anyagot keveset, videós felvételeket pedig egyáltalán nem készítek. Mégis annyira érdekesnek találom a folyamat képi világát is, hogy a rajzok segítségével elemzem az első konkrét jelenség és a végtermék megragadható kapcsolatát, közben megpróbálom a mozdulatok formáit és irányait is érzékeltetni. Öt darab absztrakciós folyamatot emelek ki, közöttük semmilyen kapcsolat sincs, más történetből lettek kiragadva, mindnek új oldalon kezdem az elemzését,

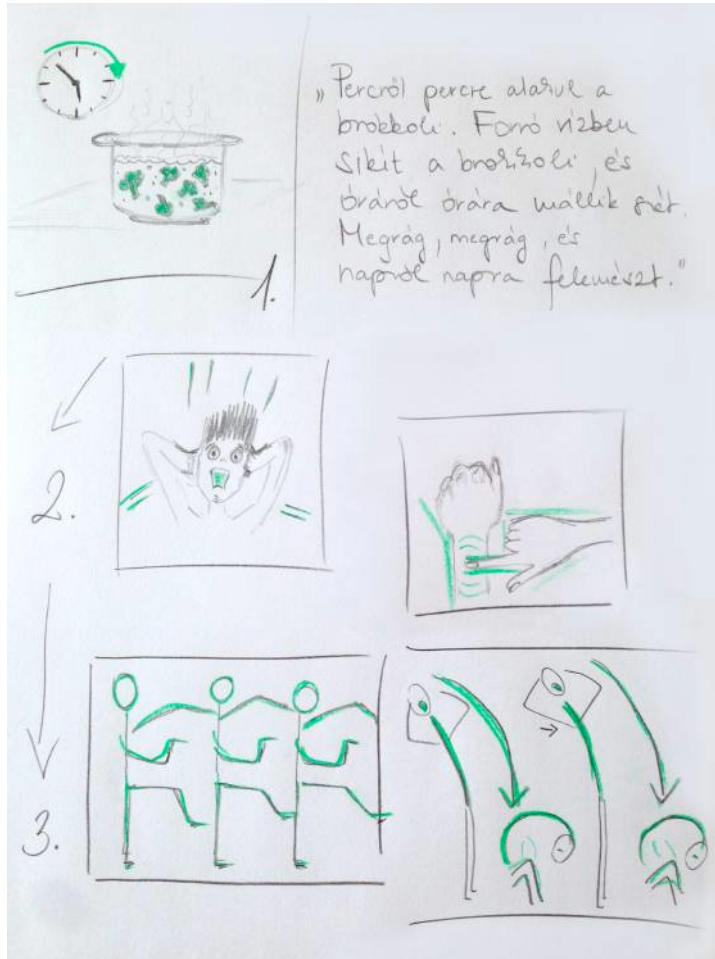
1. „Hajszálai formákat mintáztak a testén.” A történetben egy gejízből kiemelkedő sellőről van szó, aki a meghasadt földből és vízből úgy emelkedik ki, hogy a vizes haja különböző mintákat alkot a testén.



2. Mi lenne a legegyszerűbb, és leggyorsabb nonverbális közlési mód? Egy olyan leányt választanánk a jelenség bemutatására, akinek hosszú a haja. Vagy ő érintené, és próbálná végigkísérni a tincsek útját, vagy egy társ alkotná meg mondjuk a hátán a formákat. Ehhez milyen testrészeket és mozdulatokat használnának? Mindkét esetben csakis a karok mozognának, a társ testhelyzete (mondjuk: térdre ereszkedés) pedig megsegítené a formázást.

3. A végleges mozdulatokat viszont más úton találták meg a tanítványok. Szinte belebújtak a hajtincsek furcsa viselkedésébe, magukra húzták és felnagyították ezt a képet. Úgy alkottak mozgássorokat, hogy az egész testük igénybevételével járták végig a kitalált útvonalakat, formákat és mintákat. A mozdulatok folyamatosságával, egymásba csúszásával a haj hosszúságát, a kialakult minták sokszínűségét érzékeltették. Végeredményben egy ívekkel teli, finom, könnyed mozgássort kaptunk, melynél maximum a szöveg alkotói fedezhették fel a háttérben meghúzódó történetet.

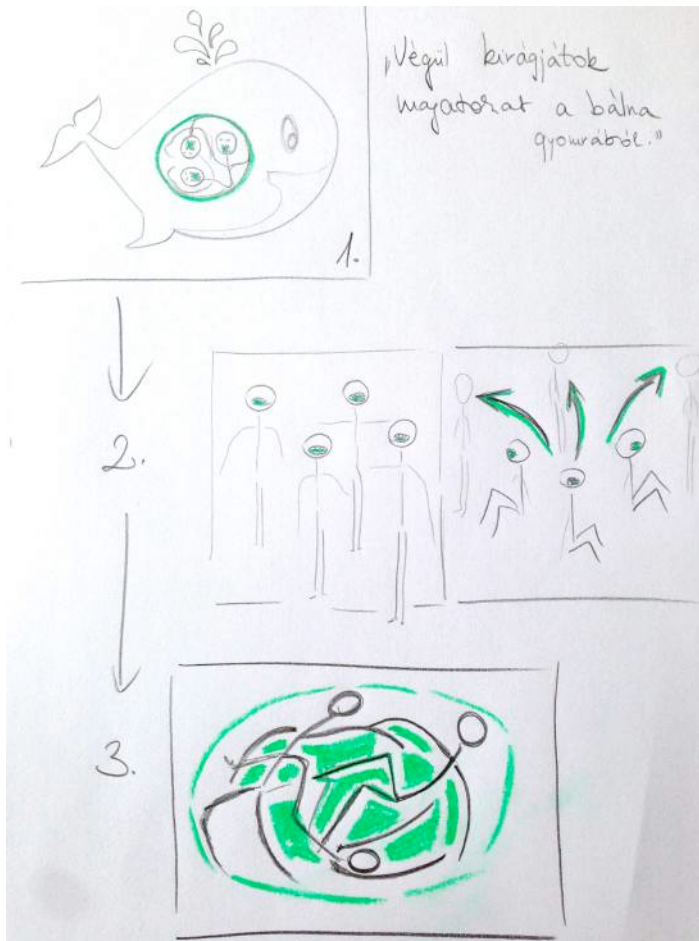
1. „Percről percre alakul a brokkoli. Forró vízben sikít a brokkoli, és óráról órára málllik szét. Megrág, megrág, és napról napra felemészt.” A kitalált történet végigjárja a brokkolik roncsoló hatását, melyből a szereplők hétről hétre és évről évre is egyre többet fogyasztanak.



2. Itt mi lehet a legegyszerűbb és leggyorsabb közlési mód? Szerintem egy-két sikoltozó személy (brokkoli szerepben), és más személyek, akik folyton az órájukra (vagy annak helyére) mutatva jelzik az idő múlását. Majd egyre kevesebbet vannak jelen, egyre kevesebbet mozognak, ezzel utalva a felemésztdésre. Mit használnának leginkább? Hétköznapi gesztusokat, és mimikákat mellyel a jelenség gyorsabb megértését támogatnák.

3. Hogyan használta a csoport a szöveget? Az idő monotonitását repetitív mozgással adták vissza, melyben katonás sorokba rendeződve, határozott uniszónó mozgássort ismételgettek a „percek és az órák feszült tempójában”. Maguk a mozdulatok is élessé, szaggatottá változtak. A megszemélyesített ideges brokkolik pedig egyre inkább leépültek, ugyancsak ismételt mozdulatok során. Egyetlen hétköznapi gesztust emeltek ki a folyamatból - ez a sikítás - amit a száj egyre nagyobb kinyitásával érzékeltettek egy-egy hátrahajlás közben. A brokkolik alakítók és a felemésztdött főszereplő a mozdulatok során eggyé vált és összemosódott.

1. „Végül kirágyátok magatokat a bálna gyomrából.“ A történetben miközben a szereplő a fűben fekszik, az ég hirtelen vízzé válik. Aranyhalak és egy bálna is úszik benne, aki nem vár túl sokat, és lenyeli a főszereplőket. A bálna gyomrában nincs sok levegő, és teljes a sötétség. Kiderül, hogy nincs egyedül a pórul járt szereplő. Társaival végül megmenekülnek, és sikeresen kirágyák magukat a bálnából.

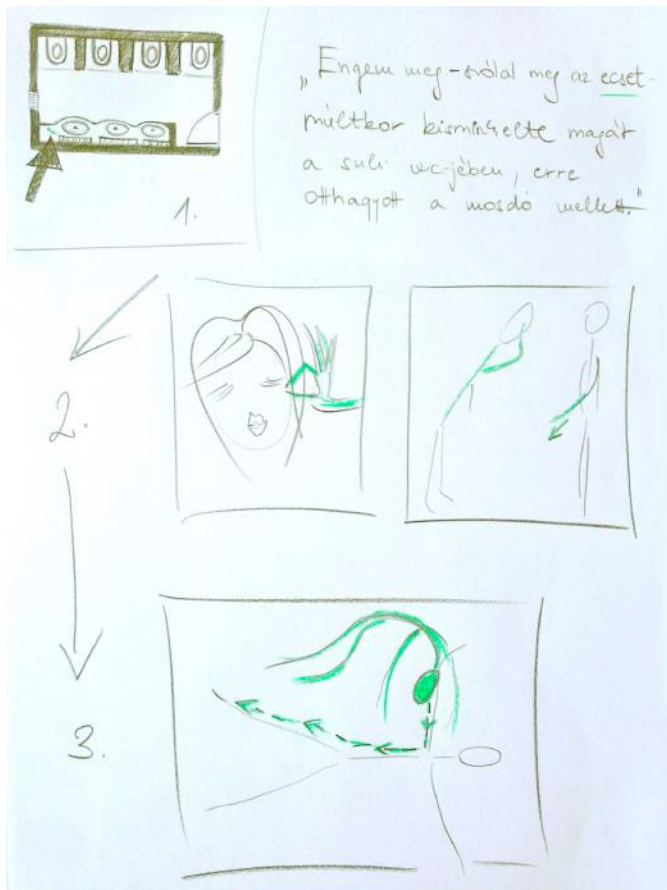


2. A legegyszerűbb, leggyorsabb?

Miután az *előadó* a fekvést követően átugrik a képzeletbeli vízbe, és mondjuk összekuporodik, sokan köré gyűlnek, és együttes erővel elkezdnek szájukkal rágcsáló mozdulatokat végezni, jobb esetben egy bizonyos pontból, és egy szoros helyzetből kifelé indulva végzik ugyanezt a kis mozgást sokszor egymás után. Majd feltett karokkal jelzik a kijutás örömét. Közben a test helyzetének a megváltozása vagy elhanyagolható, vagy ülésből állásba változik át.

3. Ezzel szemben a (jelen esetben négyes) csoport úgy döntött, hogy hárman összekapaszkodva, más-más területen összeérve alakítják ki a bálna gyomrát, és annak tartalmát. Az egyedül beragadt személy pedig a hálózat alkotta üres helyeken próbálta kipréselni a testét. Mivel a bálna gyomrát alkotók folyamatosan változtatták az érintkezési pontokat, és a másik testének elhúzását, megragadását, súly adását és fogadását; ezért a menekülő szereplőnek nehéz volt a folyton változó kijutási lehetőségeket megtalálni. Mit használtak? Leginkább a kontakt tánc technikáját, melyben az érintésekkel, kisebb-nagyobb súly áthelyezésekkel, tolásokkal és húzásokkal akadályozták a menekülő tervét.

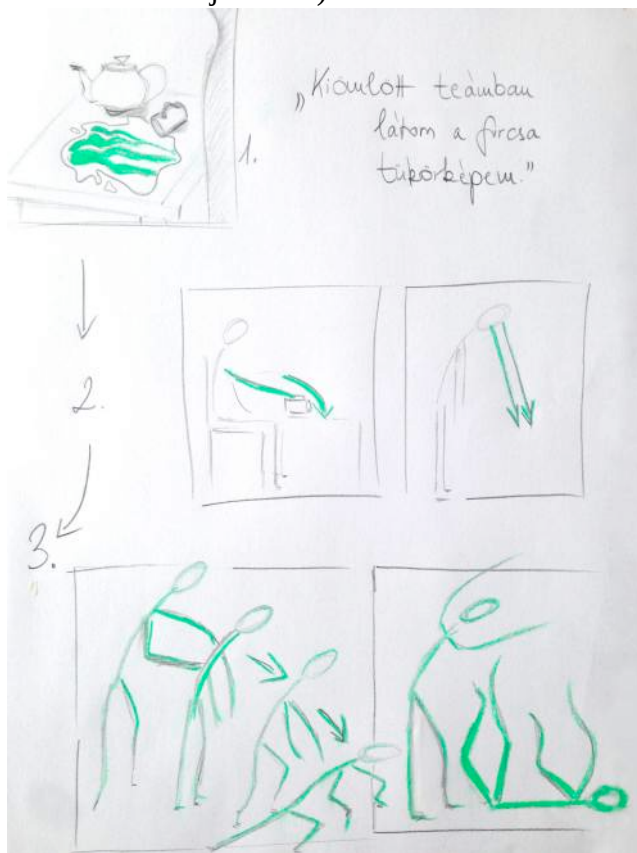
1. „Engem meg -szólal meg az ecset-, múltkor kisminkelte magát a sulí wc-jében, erre otthagyt a mosdó mellett.“ A szövegben a kistükör, a fésű, az ecset és a szempillaspirál beszélgetnek. Elpanaszolják egymásnak, hogy a gazdájuk ottfelejtette őket a kocsiban és a suliban is, mikor késésben volt, vagy egy buliba készült, esetleg csak az iskola miatt kapkodott.



2. Szinte minden tizenéves lány ismeri ezeket a mozdulatokat. A csap fölé hajolást, a tükörhöz közelítést, féltalpon egyensúlyozva, a hüvelyk és mutatóujjak közé fogott kis eszközökkel elvégzett pici, mégis mennyire jelentőségteljes mozdulatokat. Már látom is magam előtt, ahogy mindenfajta eszközhasználat nélkül, a lejátzás könnyedén megy ezen finom mozdulatok bemutatásával, és egy képzeletbeli asztalra lehelyezést és elsétálást követően, már sikerült is az információ átadása.

3. Ehhez képest a táncórán nekem ez nem elegendő. Sőt a csoport már jól tudja, hogy nem is engedhető bemutatásra az előbb leírt lejátzás. Ők ismét belebújtak a kiemelt tárgy „viselkedésébe“, most egy ecset fejének és szálainak mozgását próbálták a következőképp érzékelteni: A hanyag gazda teste elég passzív volt, viszont a kis ecset minél több és nagyobb felülettel próbálta „kisminkelni“ a gazdáját, mindent megtett az elismerésért, megforgatta a gazdát, végigsimult a hátán is, de a nemtörődöm gazda ezek után is otthagya őt. Mit használtak? Gördüléseket, a teljes test felületét, ellentétes izomtónusok találkozásait, és természetesen súlyt és gravitációt.

1. *“Kiömlött teámban látom a furcsa tükörképem.”* Holdfogyatkozásakor egy csendes éjszaka, a teraszán ücsörög a főszereplőnk, aki az asztal fölé hajolva hirtelen egy farkast pillant meg a teában visszatükröződve. Annyira megijed, hogy fellöki a bögrét, és a tea kiömlik. Nem tartozik közvetlenül a kiemelt részhez, de a helyzet annyira fokozódik, hogy még idézek egy jelenetet. A történetben a főszereplő átváltozik, és vérfarkas lesz belőle, majd a szomszéd Juli néni kiszól az ablakon: *„Halloween van, vagy csak játszol valamit? Válasz helyett megettem Juli nénit”* (egyébként egész kevés ehhez hasonló, rémisztő szöveg születik, ezek is inkább ironikusak, de erről bővebben írok majd a következő alfejezetben)



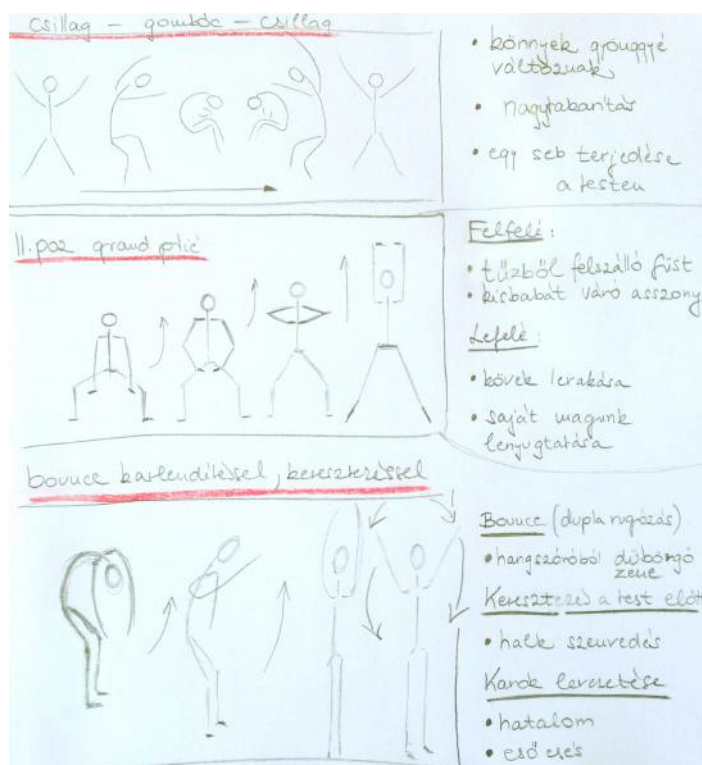
2. Visszatérve a konkrét mondathoz és képhez. A lejátzás az ijedt tekintet eljátszásával indulhatna, majd egy képzeletbeli bögrének a felborítása következne. Az akció helyének a merev szuggerálása jelentené a lejátzás végét.

3. Ezt a jelenetet a csoportból ketten alkották meg táncos eszközökkel. Magával a kiborítással kezdték, amit az egyikőjük földre esésével oldottak meg. Majd aki a földre került hullámzó, nem kontrollált, változó ritmusú mozdulatokat mutatott, amit a főszereplő utánozni próbált, de

folyton csak késve sikerült neki. Ahogy folytatódott a történet, ez a tükörkép beszipantotta a szereplőt, felvette a csípőjénél a talpaira, és megfogta a karjait, majd egészen magára engedte, és itt történt meg az átváltozás, mindketten farkasokká változtak.

2. TANULT MOZDULATOK BEÉPÍTÉSE

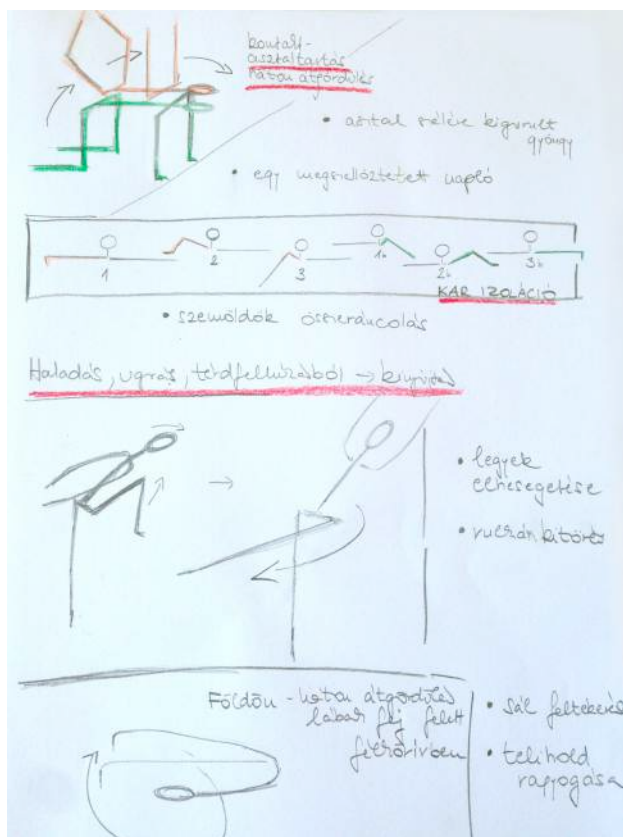
A lejátászásokba minden olyan táncelemet és technikát be lehet ültetni, amiket az óra elején, vagy egy másik óra alkalmával tanulunk. Ezek származhatnak a kortárstánc tréningem anyagából, ahol különböző tempóban gyakorolunk koordinációs, izolációs, minden irányban átmozgató elemeket, járást, szögdelést, futást, ugrást stb.; és származhatnak a szabadabb, mégis az óra technikai szegmenseiből, melyek főleg a kontakt tánc technikából táplálkoznak. Az érintkezések, súly és a gravitáció „helyes” használatát tanító feladatok ezek, melyeket már szabadabb térhasználattal gyakorolunk. Tíz darab olyan gyakorlatot/mozdulatot választottam, ami többször is megjelent az



etűdökben. 1. *Csillag-gombóc-Csillag*: Az egyik legalapvetőbb kortárstánc földön gurulós, haladós mozgássor. Melynek során háton fekvésből indulunk, egy elengedett helyzetből, de hosszú végtagokkal; majd összehúzzuk magunkat az egyik oldalunkra „magzat pózba”, és térdeinken áthaladva átvezetjük a súlyunkat a másik oldalra, ahol kinyújtózunk ebből a kicsi pozícióból, és újra a hátunkra érkezve megnyújtjuk a testünket. Ezeket a

mozdulatokat három különböző jelenség bemutatásánál is felhasználták: mikor könnyeknek gyönggyé kellett átváltozniuk; egy nagy felmosás során ezzel oldották meg a takarítást; és egy seb egész testen való elterjedését is. 2. *Grand plié*: Van egy ilyen gyakorlatunk is, de nem a klasszikus balett kar-, és felsőtest használattal, hanem egy mélyről, nyújtott karokkal induló, majd egy („láthatatlan súlyos tárgyat felfelé emelő”), könyökhajlításon át fej fölé toló, és újra kinyújtó mozdulatról van szó, ahol a vállak és a hát felső szakasza is bekapcsolódik a mozdulatba. Ugyanezen az úton térnek vissza a karok, a lábak pedig a *klasszikus* módon dolgoznak. A felfelé emelést tűzből felszálló

füst, és kisbabát váró asszony megjelenítésére használták. Lefelé pedig súlyos kövek lehelyezésére, és egy lenyugtató mozdulatként is. 3. *Bounce gyakorlat*: Talpak a talajon, két térdhajlítás, gyorsabb rugózás mellett a hát középső és felső szakasza elengedett, úgy, ahogy a karok is; majd térdnyújtáson át felegyenesedünk, a karokkal keresztezzük a test előtt, és magas féltalpra helyezzük a súlyunkat, a karokat nyújtjuk a test felett, majd oldalon át levezetjük, és visszaérkezünk a sarkakra. A rugózást hangszóróból dübörgő zenéhez használták; a keresztezést egy szomorúbb állapot megjelenítésére (a szöveg szerint: halk szenvedésre); a karok levezetése a hatalom ábrázolásában jelent meg, ujjaiuk finom mozgásával pedig az eső csepergését „utánozták“.



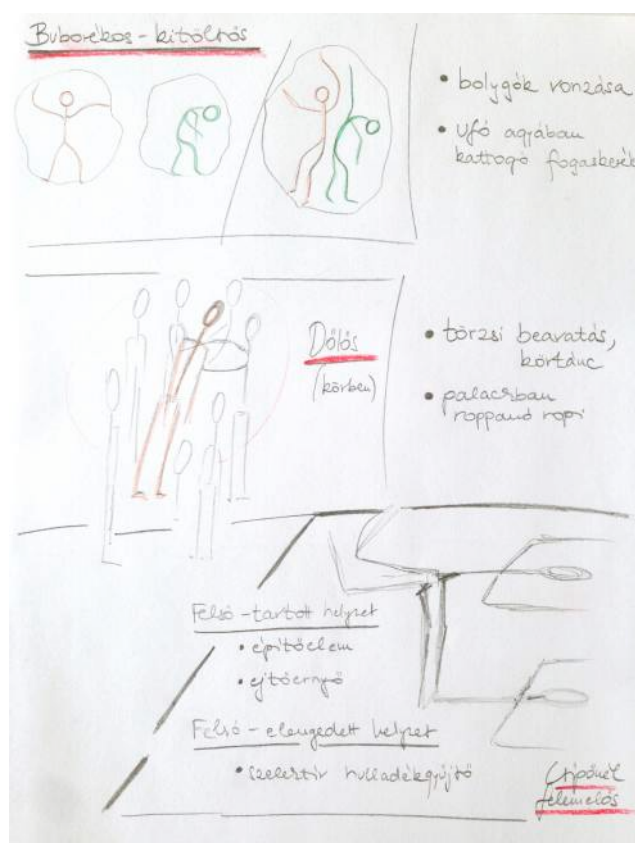
4. *Kontakt asztaltartás:*

Gyakran alkalmazzák magát az alaphelyzetet, mikor a pár egyik tagja négykézláb helyezkedik el, a másik kihasználva hátának a felületét súlyt helyez rá. De az egyik oldalról a másikra átfordulás is gyakori, ahol a vállak és a csípő egymáshoz tapadva segíti a „felső“ (rajzon piros) személy átgördülését. Egy asztal szélére kiguruló gyöngy összefüggésében láthattam viszont a mozdulatot; és a szöveg szerint egy „megszellőztetett napló“ képében, ahol a lapok mozgását jól megsegítette a felső személy végtagjainak egyik oldalról a

másikra mozdulása. 5. *Kar izoláció*: A csukló, könyök, vállak izolálása oldalt tartott karokkal. Egy érdekes jelenség ábrázolásánál aratott nagy sikert a többiek körében is, mégpedig egy mérges öregasszony szemöldökeinek az összeráncolásánál. 6. *Diagonál*: A lendületesebb diagonál gyakorlatokból a következőben hátrafelé haladunk, egyik térdünket felhúзва indulunk, erre egész felsőtestünkkel ráhajolunk, és ugrunk egyet a levegőben; majd a hajlított lábat erőteljesen hátrafelé rúgjuk/nyújtjuk, alsó lábbal csúszunk/szökkenünk a talajon, az egész test halad a térben, karok a fej fölé emelkednek. Legyek elhesegetésére is kiváló gyakorlat, de vulkánkitörés képéhez is

társítható. 7. *Háton átgördülés*: Ismét egy alap kortárstánc technikai gyakorlat a földön, mikor az átgördülés közben, a fejek felett egy félkörívet járnak le a nyújtott lábak, miközben a karok oldalt helyezkednek el. Nagyon eltérő jelenségeknél használták: egy sál nyakra tekerésénél, és a telihold ragyogásánál is.

8. *Buborékos-kitöltős*: Itt a tanítványoknak egy olyan *buborékot* kell elképzelniük maguk köré, ami rugalmas, és sosem pukkan ki. Először csak egyedül mozdulnak



benne, utána egy társuk mozgására is elkezdnek figyelni, és megpróbálják kitölteni a szabad tereket a társ buborékjában. Ezek egészen egybe is érhetnek, és szorosan folytatódhat a kitöltős játék. A gyakorlat a bolygók vonzásának bemutatásához tökéletes segítségnek bizonyult. Az „UFO agyában kattogó fogaskerék” szövegkörnyezetét a következő alfejezetben vizsgálom. Talán úgy majd jobban érthető a mozdulatsor használata. 9. *Dőlős játék*: A klasszikus dőlős feladat során egy személyt mindenki más körbevesz a csoportból. A közepén álló ember

letapasztja a földre a talpait, testét erősen belülről megtartva elkezdi előre-hátra-oldalra dőlni, a többiek a vállánál-csípőjénél-hátánál megtartják őt, és mindig visszatolják középre. Egyik kedvenc társításomnak számít, mikor a feladatot egy törzsi beavató körtánc lejátszásához használták fel. 10. *Csípőnél felemelés*: Repülős játéknak is sokan emlegetik, mikor az „alsó” személy a hátán fekszik, talpait a társ csípőjére helyezi, és lassan maga fölé emeli a párját, majd kinyújtja a térdeit. A repülő személy lehet tartott, de egészen elengedett helyzetben is. A tartott testhelyezettel építőelemeket és ejtőernyőt ábrázoltak, az elengedettel pedig egy szelektív hulladékgyűjtő mozdulatlanságát és tartalmának élettelenességét próbálták érzékeltetni.

3. EGYÉB TECHNIKÁK/ESZKÖZÖK FELHASZNÁLÁSA

Improvizáció: Gyakran használnak improvizációs részeket a lejátáshoz. Sőt az egész folyamat során megengedett a spontán reagálás. A jellemző az, hogy egy-egy jelenetben improvizációs szabályokat kötnék a szövegből kiemelt jelenséghez. Például ehhez a mondathoz: „*Felhőket látsz, fekszel a fűben, az ég vízzé válik.*“, olyan szabályt kapcsolnak, hogy alapvetően a földközeli mozgások, és gurulások közben, hogyha valaki hirtelen felpattan, akkor mindenki odaszalad hozzá, közösen felfelé nyújtják a karjaikat, majd visszazuhannak a földre, és folytatódik az improvizált jelenet.

Lekötött mozgássorok: Hosszabb, lekötött sorokat is beilleszthetünk a mozgásos részbe. Általában ezt előre megbeszéljük, hogy a mai órán legyen-e ilyen része a koreográfiáknak. Itt is az első két legfontosabb technikából (a mozdulatok beépítése, és az absztrakció) építik fel az egyszerre elvégezhető sorokat. Itt tanulhatnak a legtöbbet egymás mozgásából, mert ezeket általában úgy építik fel, hogy mindenki hozzáad egy-két mozdulatot a sorhoz.

Tárgyak használata: Nagyon ritkán, de van olyan, hogy tárgyakat is használunk a bemutató során. Ilyenkor azt kérem, hogy válasszanak ki a környezetünkben lévő kisebb tárgyakból (van egy pár párna, takaró, labda a szekrényekben..) egyet, ami a történet szempontjából fontos jelenség lesz majd. A tárgynak nem kell formailag kapcsolódnia ehhez, ez egy szimbolikus síkon lesz a segítségünkre. Azért használom ritkán, mert egyetlen tárgy is elvesz a mozdulatok gazdagságából, hiszen segíti a képek megalkotását. Ők viszont annyira élvezik a használatukat, hogy teljesen nem sikerült még elhagynom.

2.3.4. A szövegek tartalmának csoportosítása az életkori sajátosságok szerint

Az órákon a szövegek tartalmának mélylélektani tényezőit és okait nem keressük. Dolgozatomban is arra törekszem, hogy a gondolataik bemutatásával, jobban kiemeljem az életkorbeli sajátosságaikat, közben pedig jobban meg is értem azokat. A szövegek pszichológiai elemzéséhez szükséges képzettségem hiányában, megpróbáltam egy távolabbi csoportosítást készíteni. Ehhez kiindulópontként a serdülőkor három részben

bemutatott sajátosságokat használtam, és mindegyik csoporthoz szövegeket válogattam a fiatalok munkáiból. Másodlagos szándékom, hogy a kedvességüket, frissességüket, jó humorukat és a mélyebb gondolataikat és érzéseiket is megmutathassam a szövegeik prezentálásával.

1. A testi változások és hatásai

Mikor a serdülők öltözködése „szertartásossá válik“, és a **külső megjelenés** egyre fontosabb a számukra, hajlamosak órákat a készülődéssel, és maguk csinosításával eltölteni. A következő két szöveget ezeknek a folyamatoknak a lenyomataiként tudom értelmezni;

„Először kitisztítottak, ez jó volt. Utána levágtak. Mindenki csodált milyen szép vagyok, de én tudtam, hogy ez még csak a kezdet. Utána megmostak, ez olyan tiszta érzés volt. Lereszeltek úgy, hogy az szép íves lett, aztán leporolták rólam a port. Azután kifestettek gyönyörűen, kövekkel megraktak. Szinte rám sem ismertek olyan gyönyörű lettem. Sajnos az álomom véget ért, de te talán tudod mi vagyok én...?“

„A szépítkezőasztalon ültek mindnyájan: a pirosítóecset, a tükör, a fésű, és a szempillaspirál. Képzeljétek –mondja a fésű – tegnap késésben volt. Elővett a kocsiban, és miután megfésülködött otthagytott. Engem meg – szólal meg az ecset – múltkor kisminkelte magát a sulis wc-jében, erre otthagytott a mosdó mellett. Engem múlt hétvégén elővett egy buliban – meséli a tükör – csekkolta a sminkjét, ezután letett az asztalra és otthagytott. Két hete elővett egy órán, de még mielőtt befejezhette volna a szempilláit, a tanár elvett – panaszkodik a szempillaspirál -.“

Az élettani eredetű **lustaság** - ahogy Vekerdy fogalmaz – gyakran tud gondot okozni az iskolai órákon, a különórákon, vagy a családi életben. Az **idő gyors haladása**, és ennek következményei nagyon gyakori témák a tanítványoknál;

„Kattan a kulcs a zárban, kattan a toll kupakja, kattognak az ufó agyában a fogaskerekek. Az élet egy puding, és én egyre jobban belesüllyedek. KITT-KATT“

2. A szellemi fejlődés

A megfigyelőkéességük élesedése és a karikatúraszerű látásmód mellett, a **költészettel**, a **humorral**, az **íróniával** való ismerkedésük és játékuk is egy fontos szellemi fejlődési folyamat. Ez is egyfajta próbálgatás, foglalkoztatja őket, hogy mi az, ami még vicces a

társaknak, és mi az, ami már valami miatt nem. Van, mikor **rémíztő elemeket** is beépítenek, de előtte, utána ellentétes érzetekkel oldják fel őket. Az iskolában tanult versek ütemével, ritmusával és szövegeivel is gyakran játszanak;

„Leakasztom ballonkabátom, s kalapom. Remélem így már jó lesz a napom.

Kilépek az ajtón, fúj a szél, bennem egy gondolat útra kél.

Táskámat vállamra akasztom, és a járókelőket könnyekre fakasztom.

A sötét szobában fekszem, valaki kopog az ablakon.

Azt hittem, hogy egy gyilkos, de csak a haverom.“

„Fárasztó lenni. Könnyebb lenne repülni, vagy tenger mélyén úszni. Utca utca bánat utca, bánat kővel van kirakva. Égigérő almafa nő rajta, szereti a harcsa. Egy kéz megérint, megijedsz. A sofőr közben a patakban gyönyörködik a tavaszban. Egy sikolyt hallasz, sötétség van körülötted. Tüzipát szedsz, tovább fázol. Lesétálsz a patakhoz, beleugrasz. Egy lábbal úszkálsz.“

A kamaszok személyes hitüket keresik, ehhez pedig különböző viselkedésmintákat és helyzeteket, érveket és hiteket próbálnak „magukra húzni“. A **felnőttek** cselekvéseire szinte rátapadva figyelnek, és minden mozzanatot elemeznek magukban. A következő szövegben káros szenvedélyek, betegségek és a pénzhiány is megjelenik, teljes mértékben a főszereplő szemszögéből. Mivel ezt a karaktert hárman találták ki, egyikőjükről sem szól igazán. De gondolataik, és félelmeik átszivárognak a sorok közül;

„Nélküled nincs semmim, ja de:

- tudóm, és hozzá rákom*
- fehér ingem, és hozzá spagettifoltom*
- tükröm, hozzá rúzsoltom*
- hajam, hozzá gabancom*
- wc-m, hozzá üres gurigám*

Még nincs:

- pénzem a pénztárcámhoz*
- nap a napszemüvegemhez*
- kabátom a hideghez*
- cigim a dobozomhoz*
- tüзем a gyújtómhoz*

3. Lelki folyamatok

Képzeteik zavarossága, feszültségeik és félelmeik főleg az erőteljes lelki folyamatoknak tudhatóak be. Gyakran megijednek saját reakcióiktól is, ilyenkor visszahúzódnak és **magányosnak** érzik magukat. A szülői támogatást már nem tudják úgy befogadni, szerelmi kapcsolataik pedig (bár rendkívül vágyának rá) nincsenek, vagy még nem elég erősek. Így, mikor a barátaik fizikailag nincsenek a közelükben, bezárkóznak, és magányosnak érzik magukat;

„Az árnyékom ferde. Az legalább kitart mellettem. Mindig követ, de sosem szól. Én megszólítom, de sosem válaszol. A ruhái kopottak, csak úgy, mint az enyém. Fakó sötétsége elemészt. De valaki más is feltűnik a falon, az árnyékomat követi. Jelenléte egyre jobban érződik, ahogy közeledik. Hirtelen mozdul. Az ijedségtől becsukott szemem kinyílik, egyedül vagyok.“

Sokszor emlékeztetnek gyermekkori **mesék szerelmi** történeteire azok a szövegek, melyekben bármilyen szálon, de felbukkan egy férfi (azért biztosan férfi, mert a csoportomban mindenki lány), aki után sóvárog a főszereplő, de általában nem lehet az övé. Ennél az érzésnél sokkal jobban eltávolódnak a valóságos élethelyzetektől, és ilyenkor merítenek a legtöbbet a mesék világából;

„A víz alatt gejzírek lakoznak. A föld közte meghasad. Kijön belőle egy sellő. A hajszálai formákat mintáztak a testén. A víz alatt gejzírek lakoznak. A föld közte meghasad. A sellő elhatározza, hogy repülni fog. Felugrik, s kiül egy felhőre. A víz alatt gejzírek lakoznak. A föld közte meghasad. Meglát egy repülőt, melyben egy férfi ül. Rájön, hogy ő élete szerelme. Tudja, hogy nem láthatja többé, így a sellő visszazuhan a vízbe. A víz alatt gejzírek lakoznak. A SELLŐ SZÍVE MEGHASAD.“

2.3.5. Pedagógiai célkitűzések

A szerepek próbálgatása, a szerepbe bújás a valós helyzetükből kilazítja a fiatalokat, és átemeli őket a történetek világába. Ez az átemelés testileg és lelkileg is egyfajta könnyítést idéz elő; a belső átalakulás új kihívásai felszabadítóan hatnak a szellemükre, emellett fizikailag is sokkal lazábbá válnak. *Itt nincs idő a problémázásra.*

Ezt úgy értem, hogy a figyelmük annyira le van kötve a különböző folyamatok végrehajtása miatt, hogy idejük sincs saját testi vagy lelki gondjaikon rágódni. És mikor ez a fél órás munkafolyamat lezárul, akkor ezzel a laza testtel, és tisztább fejvel egészen máshogy tudnak találkozni a „hétköznapi önmagukkal“. Fontos, megjegyeznem, hogy a játék alatt is minden mozdulat és cselekedet ő róluk szól, nem csak a folyamat után találkoznak magukkal. A szerepekben, a többiek szerepében gyors és szikrázó, éles jelzéseket kapnak magukról, ez egy visszatükrözés, és visszajelzések magukról, viselkedésükről. Miért? Mert az egész folyamat során saját döntéseket hoznak, ezekkel hatnak a társakra, közben a társak döntéseit is valahogy le kell reagálniuk. És a legérdekesebb, hogy ez több síkon is megtörténik. A **testi fejlesztést** három különböző tényező erősíti igazán: az első egy *plusz egyéni érdek*, ami a saját szövegeikhez fűződik, ez motiválóan, serkentően hat a táncra, a mozdulatok látványosan feltöltődnek, és minden egyes forgásnak, dőlésnek és esésnek jelentése lesz; a második egy kevésbé tudatos *szélesen elterülő figyelem*, ami megengedi a spontán válaszadást, testileg sokszor előbb születik meg egy váratlan szituációban a döntés; a harmadik segítség az *absztrahálásból* adódik, mely bevezeti a sokoldalú testhasználat élményét, és egészen komplexé varázsolja a végeredményt.

Döntéseik nem csupán fizikai jellegűek, olyan üzenetek ezek, melyek **értékeket közvetítenek**; *morális* értékeket, vagy egészen *személyeseket* (hogyan ítélik meg önmagukat, bíznak-e magukban, tudják-e kontrollálni magukat, hogyan kezelik erősségeiket és gyengeségeiket), *társakhoz fűződő* (megbízhatnak-e a másokban, tudnak-e együttműködni velük, tudják-e tisztelni az ő döntéseiket, hogyan kezelik a konfliktusokat), és lehetnek *társadalmi jellegűek* (felismerik-e a szabadság, az igazság, a szeretet fontosságát). Ilyen úton tudnak rejtve személyiségeket is formálni ezek a játékok. Elég, hogyha ez pedagógusként, a célkitűzések között szerepel. Az órákon nincs szükség a kimondására, vagy erőltetésére egyik oldalnak sem. Közösön tanuljuk, egymástól tanuljuk, szavak nélkül, érintésekkel, bizalommal és megtartással.

2.4. „Magam mögött” feladat

2.4.1. A folyamat, és a váltás

Ez a feladat véletlenül született meg. Volt egy tánctechnikai, főleg testből kiinduló feladatunk. Testünkkel *nyomokat hagytunk* a térben. Arra kértem a tanítványokat, hogy:

- íveket
- egyenes, hullámos, szaggatott, cikcakkos vonalakat
- pontokat, foltokat
- köröket, háromszögeket, négyzeteket stb. hagyjanak maguk mögött a térben.

Gyerekeknél úgy is szoktam a játék elején fogalmazni, hogy *fessük meg a teret, mert minden üres még*, és segítsenek az alkotásban a testükkel. Ez nem saját feladatom, a gyermektánc tanítás kapcsán tanultam, és évekig ilyen formában használtam.

Az egyik tini órán viszont, miután *kifestettük az egész teret*, spontán módon továbbhaladtam, és elkezdtem kevésbé egyértelmű, nehezebben megjeleníthető fogalmakat sorolni. Ez valahogy így hangzott;

Hagyj magad mögött:

- fényt
- dallamot
- teret
- kérdéseket
- rendszert
- percekét..

Megállíthatatlanok lettünk. Belőlük táplálkoztam, és a folyamat közel egy óráig tarthatott. Mikor döbbenten és kérdő tekintettel néztek rám egy-egy pillanat erejéig, én annál több erőt kaptam, és éreztem, hogy igazi kihívás elé állítom őket. Itt nem tudták lelesni a másiktól *a feladat megoldását*. Ők nem tudták, hogy minden megoldás jónak számít, és, hogy mindenkinek egyénileg kell értelmeznie a belső képek, a szavak és a mozgás kommunikációját. A „mögöttem” szó használata pedig csak bonyolította a helyzetet, hiszen ebben a szituációban többféleképpen értelmezhető: *térben, esetleg időben mögöttem?*

Egy idő után elengedhették ezeket a belső ütközéseiket és kérdéseiket. Láttam, hogy hagyják reagálni az egész lényüket, és nem kaptam több kérdő tekintetet sem. A feladat hevében még tovább léptem, és nem féltem tőle. Úgy éreztem, hogy közösen megalapoztunk egy biztonságos helyzetet, ahhoz, hogy az előzőnél egy magasabb szintre, érzelmileg viszont egy mélyebb szintre lépjünk.

Hagyd magad mögött:

- a gondjaidat
- a félelmeidet
- magadat

Itt váltottam az első mondaton, és azt mondtam,

Legyenek mögötted:

- a tanáraid
- a barátaid
- legyen a szerelmed
- a családot

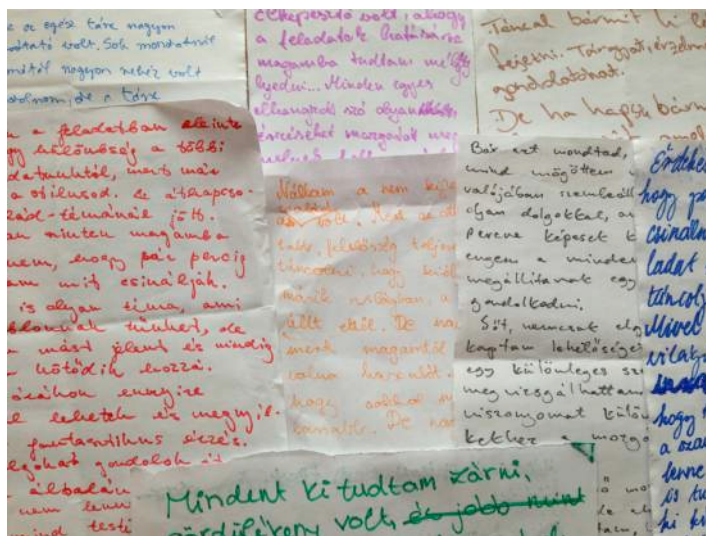
A mozgásuk egészen átalakult, lelassult, elmélyült. Olyan pillanatok voltak ezek, melyeket nagyon nehéz szavakkal leírni. Csend lett, és a légtér egészen besűrűsödött. A mozdulatok már pusztán érzelmeket közvetítettek. Senki sem figyelt a társak testi reakcióira, mindenki tisztán önmaga tudott lenni ezekre a pillanatokra. Azóta egyszer sem játszottuk újra a feladatot. Ami ott megszületett bennük, azt képesek voltak megformálni, így kihelyeződtek a belső tartalmak, és tényleg, végleg maguk mögött hagyhatták őket.

Ez egy nehezebb folyamat volt, éreztem, hogy mélyre mentünk, hogy tudattalan rétegeket is érintettünk, de azt is, hogy mennyire jót tett nekik. Csak írásos formában kértem tőlük visszajelzést. Kíváncsi is voltam, de nem szerettem volna, hogy hallják egymás belső folyamatait. Eldönthették, hogy magukkal viszik az élményt, vagy elengedik teljesen.

A szerepek ebben a folyamatban egy új formában és értelmezésben voltak jelen. Most nem volt szükség különböző viselkedésminták magukra öltésére. Saját viszonyukat és szerepüket vizsgálhatták a megadott összefüggésben. Volt, aki hagyta, hogy azonnal reagáljon a teste, de volt, aki megállt, előbb a gondolatait értelmezte, majd egyre több mozdulatot alkotott, míg egészen bele tudott lendülni.

Fontos, hogy ez egy egyszeri alkalom volt, és, hogy ezzel az összeszokott és érett csoporttal történhetett meg. Egyre többet tudok én is ilyen mértékben rájuk hangolódni, őket pedig többször látom elmélyülten figyelni és gondolkodni, értelmezni jelenségek okait és hatásait. Sokat tanultam abban az órában magunkról, az óra után hazasiettem, hogy egyedül tudjam végigolvasni a visszajelzéseiket.

2.4.2. A diákok élményei



„Bár azt mondtad, hogy ezek mind mögöttem vannak, mégis, valójában szembeállítottál minket olyan dolgokkal, amik pár percre képesek kiszakítani engem a mindennapokból, és megállítanak egy kicsit gondolkodni. Sőt nem csak erre kaptam lehetőséget, hanem egy különleges szempontból is megvizsgálhattam a saját viszonyomat különböző értékekhez a mozgáson keresztül. Ösztönből jövő mozgást hívott elő belőlem, de ahogy egyre mélyebbre ástam, lassanként közelebb kerültem ahhoz, hogy összhangba hozzam magammal a mélyebben nyugvó lényemet.“ (15 éves lány)

„Nekem ebben a feladatban eleinte nem volt nagy különbség a többi érdekes feladatunktól, mert már megszoktam a stílusod. Az átkapcsolás a család témánál jött. Ahhoz olyan szinten magamba kellett néznem, hogy pár percig nem tudtam mit csináljak. A szerelem is olyan téma, ami először sablonnak tűnhet, de mindenkinek mást jelent, és mindig sok érzélem kötődik hozzá. Amikor az órákon ennyire magammal lehetek és megnyílhatok az fantasztikus érzés. Olyan dolgokat gondolok át, amiket az általános, rohanó életben nem lenne alkalmam. Ilyenkor mind testileg, mind lelkileg

megtisztulva érzem magam, és könnyebb ezután visszatérni a mindennapi életbe. Megnyugszom.“ (16 éves lány)

„Akkor érintett meg igazán, amikor nem kellett gondolkodnom, csak jött az egész, és nem volt szükséges a fantáziámat használnom, hanem az érzelmek formálták a mozdulatokat. Mindent ki tudtam zárni, gördülékeny volt, bele tudtam élni magam a ritmusokba, és olyan volt, mintha egy földöntúli erő irányítana, de az mégis én lennék. Szóval jobb volt, mint a macskámmal aludni.“ (14 éves lány)

„Elképesztő volt, ahogy a feladatok hatására magamba tudtam mélyedni.. Minden egyes elhangzott szó olyan érzéseket mozgató meg, melyek felkavartak, elgondolkodtattak, az egész „belső lényemet“ átmozgatták. Kicsit mintha jobban lennék most önmagammal, valahogy az eddig elhallgatott, elrejtett, megválaszolatlan kérdések megválaszolódtak. Inkább érzésben, mint szóban. Valahogy helyrerázódott minden..“ (14 éves lány)

„Nagyon, nagyon jó volt. Nekem a váltás ott történt meg, mikor már nem csak a mozgáshoz kapcsolódott, amikor a család jött mögöttem. Ott átestem egy melankólikusabb dologba, és mégis nagyon jó volt. A másik, amikor az igaz barátok követtek, mert akkor bátrabban, energikusabban táncoltam, mert tudtam, hogy ők ott vannak velem, bármi történne, ők megóvnak bármitől. Amikor a gondolataim követtek, vagyis én saját magamat, az olyan volt, amitől próbáltam menekülni. Ez a rész nagyon megérintett, mégis nagyon tetszett, és az egész is, jó volt belemenni ebbe a dologba. Remélem lesz ilyen máskor is“ (13 éves lány)

„Táncsal bármit ki lehet fejezni: tárgyat, érzelmet, gondolatokat. De, ha kapsz bármilyen olyan szót, amelynek számodra komoly jelentősége van, vagy akár elgondolkodtat, már nem olyan értelme van a táncodnak. Inkább a fejedben létezik, és te próbálsz kimutatni a külvilágnak. De amit valójában érzel, azt csak te tudod. Hiszen te érzed. Más csak találgathat.“ (13 éves lány)

„Nekem ez az egész tánc nagyon elgondolkodtató volt. Sok mondatnál, amit mondtál nagyon nehéz volt arra gondolnom, de a tánc segített ezt oldani. Bele tudtam rakni a táncba a nagyobb érzéseimet és azon keresztül kiélni. Ez a tánc sokat segített.“ (13 éves lány)

„Nálam a nem kifezetetten mozgásos rész, az a család volt, mert az otthoni légkör sokkal nyugodtabb és felelősségteljesebb. Mivel főleg azért szeretek táncolni, hogy kiéljem, kidühöngjem magam egy másik világban, a család téma nagyon messze állt ettől. De nagyon jó volt ez a téma, mert magamtól valószínűleg nem táncoltam volna hasonló. Főleg az volt benne más, hogy sokkal nyugodtabb volt, sokkal lassabb. De nagyon jó volt eltáncolni.“ (16 éves lány)

Egy lány pedig kívülről figyelt:

„Érdekes volt kívülállóként látni, hogy pontosan mit is szoktunk csinálni. Szerintem ez a feladat nagyon jó arra, hogy kitáncoljuk az érzelmeinket, mivel sok különböző érzelmivilágú téma volt említve. Az is érdekes volt, hogy mindenki máshogy reagált a szavakra, de fel lehetett ismerni benne a saját stílusukat. Nem is tudtam, hogy ilyen jól néz ki kívülről egy ilyen feladat. Sokat segítenek nekünk ezek a foglalkozások, mert az adott nap alatt általában maradnak bennünk feldolgozatlan dolgok, és így tudatosság nélkül is foglalkozunk velük, ami a kikapcsolódásban is segít.“ (16 éves lány)

2.5. További kreatív szerepjátékok

2.5.1. „Pár megtalálás”



Az egyik rövidebb, könnyedebb szerepekhez kapcsolódó játékunk a „pár megtalálás”. A játék legelején mindenki kitalál öt-hat szót, majd mindegyiket kétszer, két különböző cetlire felírják, és a papírokat összehajtogattják. Hogyha például tizenketten játszanak (páratlan csoportlétszám esetén, én is beállok), akkor hat szót duplán (tehát tizenkettő cetlit) bedobunk egy kör közepére. Mindenki húz egyet, amit nem mutat meg senkinek. Cél, hogy beszéd nélkül, csak a mozgás alapján találjanak rá arra a társra, aki szerintük ugyanazt a cetlit húzta, mint ők.

Mindig arra kérem őket, hogy ne konkrét fogalmakat írjanak. Ez mit jelent? Olyan szavakat, melyek érzékelhető tartalmat neveznek meg, melyek már számukra is *gyerekesnek* tűnhetnek, és könnyedén be tudják őket mutatni mozgással. (pl: napsugár, virágszirom, szél, szekrény, alma, medve stb.) Bár most Angelus Iván szavai csengenek a fülemben: „*A feladat során ne azt mondd nekik, hogy mit nem lehet csinálni, hanem, hogy mit lehet.*” Így gyorsan helyesbíték is, tehát arra kérem őket, hogy kutassanak pár elvont fogalom, számukra különleges összetett szó, tulajdonság, viszony után, ahol a fogalmi tartalmat nem lehet közvetlenül érzékelni, ezáltal a megvalósítás is nehezebb, és izgalmasabb az absztrakciós munka. (pl: hűség, rögtön, színevesztett, zaklatott, engedély stb.)

Tehát a húzás után, kezdetét veszi a tánc, ahol nem csak egy belső, de egy külső figyelem is folyamatosan jelen van, hiszen mindenkinek meg kell találnia a párját. Itt is megtörténik az absztrakciós munka – a történetes játékhoz hasonlóan –, viszont a szavak *nehézsége* miatt egyből komplexebbek a mozdulatok is, és mindenki máshogy csupaszítja le a fogalmakat, máshogy válogat a lejátszáshoz szükséges eszközökből. Mellette az is módosítja a mozgást, hogy most a társnak rá kell jönnie, hogy pontosan mit szeretne kifejezni a mozdulatokkal.

A tánc közben kerülgetik egymást, közelednek, távolodnak, végül valaki mellett döntenek. Vannak, akik egész gyorsan egymásra találnak, és úgy hiszik, a másik is ugyanazt a szót húzta, mint ők; mások csak hosszú dilemmázást követően választanak. Ezután megáll a zene (ami a *pár-választás* alatt szólt), leáll a mozgás, és a párok megsúgják egymásnak a kihúzott szavakat, leellenőrzik a választást. Itt vagy egyből befejeződik a kör, vagy tovább kell folytatnunk, mert valakik tévedtek. Hogyha valaki nem találta meg a párját, akkor is még minimum két ember közül kell döntenie. Addig folytatjuk, míg sikerrel nem jár mindenki.

A legtöbbször akkor van tévedés, mikor két pár hasonló jelentéssel bíró, vagy hasonló lejátszási eszközöket igénylő szavakat húznak. Például ketten kihúzzák a tekervényes, ketten pedig az áramlat szavakat. A mozgást illetően egészen könnyen összetéveszthetők, hiszen mindkettő folyamatosan mozgó, köríveket bejáró, spirálokat használó tánc (is) lehet. Hogyha eltévesztik elsőre, akkor már tudják, hogy valamit konkrétan ki kell emelniük, vagy hozzá kell kapcsolniuk a mozgáshoz. Hogy a példánál maradjak, az áramlat csak a feje felett tartja a kezét, amire végig rá is néz, és nagyobb íveket jár be a térben; a tekervényes viszont a saját testén próbálja bemutatni a *betekerhető, felcsavarható* területeket, és végig egy helyben marad.

Sokszor van ehhez hasonló tévesztés, és talán ez a legfejlesztőbb része a feladatnak. A pillanat, mikor megtalálják a kulcsot a másikhoz, a fogalomhoz; mikor sikerül megváltoztatniuk a fókuszot; és táncos eszközökkel meg tudják ragadni a jelenségek velejét.

2.5.2. „Képes kihúzás”



Ennél a csoportos feladatnál, ugyanígy van egy kihúzott papír, viszont ezek fotográfiákat, rajzokat, vagy festményeket ábrázolnak, itt a munka mozgatórugói ezek a képek lesznek. Kétféleképpen szoktuk játszani: vagy cél, hogy a másik csoport, több lehetőség közül kitalálja a kihúzott képet, vagy ezt a feladatot elhagyom, és így nagyobb teret engedek az alkotói szabadságnak a feldolgozás ideje alatt. Mára a legkisebbeknél (hat-kilenc éveseknél) tartottam meg az első változatot, hiszen ott nagy eredmény, és nagy örömet is okoz, mikor a társak kitalálják a képet. A tizenéveseknél már a szabad felhasználáson van a hangsúly, erre írok példákat;

- van, mikor a képen látható elemek, tárgyak, személyek formáival, alakzataival dolgoznak, és ezt próbálják meg beépíteni a koreográfiájukba (akár a tér alakzataiba, akár a mozdulat formáiba)
- van, mikor úgy elindítja a fantáziájukat a kép, hogy történetet találnak ki hozzá, így a megvalósítás hasonló a történetes játékhoz
- van, mikor végig megtartják a kiosztott szerepeket, van, mikor szabadon változtatják őket
- van, mikor nem húznak magukra semmilyen szerepet, nem bújnak bele kiemelt elemekbe, és nem csupaszítanak le magatartásformákat, hanem egyszerűen elkezdnek mozdulatokat lekötni, pusztán a kép bennük kiváltott hatása alapján
- van, mikor több képet választanak ki, hogy aztán jól összedolgozva őket (vagy történettel, vagy csak az érzéseikre hagyatkozva), egy új, mozgásos művet hozzanak létre

A koreografálásnál szembeűnő, hogy semmilyen területen nem használják a lineáris felfűzést, inkább *foltokban* dolgoznak, pont úgy, mint egy vásznon. Időben csak a legvégére áll össze, hogy melyik részt, melyik fogja követni. Térben próbálnak a kép elhelyezéséhez alkalmazkodva, különböző minőségeket, máshol megjeleníteni. De van olyan módszer is, mikor a formák határozzák meg az útvonalakat. A mozdulatokat legtöbbször nem egy cselekmény sorrendisége határozza meg, hanem inkább a benyomásaik formálják, és a látott képpel való egyéni kapcsolódási pontjaik.

2.5.3. Ki vagyok én?”



Akkorák a táncteremben a szekrények, hogy egy ember is beléjük fér. Ennek a játéknak az elején ezt ki is használjuk; elvonul a szekrénybe valaki, és befogja a fülét. Ezalatt a többiek megbeszélést tartanak, és kitalálják, hogy *kivé válik* majd a szekrényben tartózkodó, mikor kilép onnan. Egy egyszerű példával kezdem, mondjuk megbeszélik, hogy ő egy esernyő lesz. Kitalálják, hogy ki fogja őt mozgatni, kik lesznek az esőcseppek, és kik bújnak be alá, mikor kinyitották.

Nyílik a szekrényajtó, elkezdődik a mozgás és a mozgatás. A kitalálót átmozgatják, különböző szituációkban megmutatják neki, hogy mire és hogyan lehet, vagy kell őt használni. Az esőcseppek - kikerülve karjainak az ívét - folyamatosan fentről leesnek, lezuhannak a földre; közben finoman érintik őt az ujjaikkal. A másik csoport mindig követi őt, a közelében szeretne maradni, begurulnak alá, és összehúzzák magukat. A gazda, mikor összezsukja az ernyőt - tehát lezárja a karjait -, akkor eltűnnek az esőcseppek, a begubózók pedig újra felegyenesedve elsétálnak, így jelzik, hogy nincs többé rá szükségük.

Ez egy egyszerű példa volt, de mennyivel másabb a fogadtatás, hogyha ő egy diavetítő gép, vagy egy házfelügyelő, vagy egy húsfeldolgozó ember, egy rakéta stb. Nézzük a házfelügyelőt, ez megtetszett. Mit csinálhatnak a társak, amiből ő rájön, hogy kicsoda a játékban? Itt is lenne egy mozgató személy, aki szinte minden mozdulatát irányítja a kitalálónak. A többiek a testükből felépítenének egy olyan szoborszerű építményt, amiből kiderül, hogy ház/házak veszik őt körül. Emelésekkel, dölésekkel, egyenes, hosszanti, megnyújtott vonalakkal. Utána a beavatottak átváltoznak a ház lakóivá, és egy hosszú folyosót alkotva, két sorban felsorakoznak. A mozgató az egyik végébe viszi a kitalálót, akinek mindkét karját fogja. Elindulnak a folyosón, és hirtelen mozdulatokkal, rámutatnak egy-egy társra. Ők hirtelen mozdulattal reagálnak, és feszebb helyzetet vesznek fel az előbbihez képest, vagy felegyenesednek. Itt érezheti meg a kitaláló, hogy milyen szigorúan és szabályozottan reagálnak rá. Ha még nem jön

rá a szerepre, akkor a kettőt egybe is lehet építeni; vannak, akik a házat alkotják, vannak, akik a benne lévő embereket. Tovább lehet őt vinni a konkrét házfelügyelői feladatok elvégzése felé, és ezek segítségével egyre közelebb kerülne a megfejtéshez.

Ennek a játéknak szintén nagy veszélye lehet a célzott cselekedetek hétköznapi eszközökkel és gesztusokkal való bemutatása. A lejátsszóknak fontos az információ pontos és gyors átadása, a kitalálónak pedig egy helyes és gyors döntés meghozása. Ezek miatt a veszélyek miatt, csak tapasztalt tanítványokkal játszuk ezt a játékot. Olyan diákokkal, akik minimum két éve járnak a csoportba, jól ismerik az absztrakciós folyamatokat, a tanult mozdulatok beépítését, és akikkel sokat improvizálunk.

2.5.4. „Trükkös tér”



Nem indult szerepjátéknak a következő feladat, mégis a tanítványok sokszor bújtak kitalált alakok helyzetébe, ezzel is megkönnyítve a fantáziák körülhatárolását. Ez egy viszonylag nehéz játék, ahol a képzelet ugyanannyira hangsúlyos, mint a mozgásos folyamat, sőt egy lépéssel mindig előrébb is jár. Az egészen kicsikkel kezdtem el játszani, de a nagyobbaknál is nagy sikere volt, mikor megtaláltuk a határait és a belső szabályokat.

A teremben maradunk, viszont képzeletben egy kitalált, trükkös térbe érkezünk, ahol lépcsők és liftek segítségével más szintre érkezhetünk. Bizonyos tárgyakhoz hozzáérhetünk, és ezek megváltoztatják a mozgásunk minőségét; másokhoz viszont nem nyúlhatunk, ezeket ki kell kerülnünk. A térben fentről lefüggesztett tárgyak himbálózhatnak, és ezeknél is hasonló módon szelektálnunk kell; vagy el tudnak minket szállítani egy új térbe, vagy nem érhetünk hozzájuk.

Kevés játékos, levezető feladat tud ehhez hasonló atmoszférát nyújtani. A tér szintbeli különbségei, magukkal hozzák a mozgásszintek gyakori változtatását. A képzeletbeli tárgyaknak az a feladatuk, hogy átalakítsák a mozgásminőségeket. Mivel van kezdőpont és végpont is, ezért a feladat során az egész teret bejárják. A tárgyak kikerülésénél nagyon gyakoriak a dinamikai és a hirtelen szintbeli váltások is.

Nem csak azért trükkös tér ennek a játéknak a neve, mert egy képzeletbeli, meglepetésekkel teli térben játszódik, hanem azért is, mert kicsit álcázva fejleszti a mozgást. A tanítvány két helyre figyel egyszerre, éppen belép egy képzeletbeli ajtón, ami után egy szakadékba zuhan. Természetesen ő találja ki a lépéseket, viszont a mozgása kicsit később, improvizatív módon reagál rá. Itt nincsen próba, és kigyakorlás. Abban a pillanatban lezuhan a földre, és ezt neki kell megoldania. Az óra körülményei miatt a szituáció védett, mégis a váratlan képzeletbeli helyzetek új mozgásformákat hozhatnak létre. A *két helyre figyelő* állapotról eszembe jutott a játszótér. Ott történhet valami ehhez hasonló; a gyermek miközben mászik a lépcsőn, már nem figyel tudatosan minden egyes mozdulatra, itt is egy-két lépéssel előrébb jár a fejében, talán már arra gondol, hogy, mikor csúszhat le a csúszdán. Természetesen ez kor függő is, nagyon piciknél még a mozdulatok felfedezésének az útja okozza a legnagyobb örömet. De például egy öt éves már dűnnyög magában valamit, játszik belül, gyakorol egy szót, vagy odaszól egy másik gyerekhez. És a mozgása már egészen jól felkészült a sérülésmentes lépcsőzésre. Mégis minden egyes mozgássor gyakorlásnak minősül, fejlődnek az izmok, és csiszolódnak a részletek. Másik példaként az autóvezetés is beugrott. Ahogy megérzi az ember a technikáját, és hónapokat, éveket gyakorol, egyre több dologra tud mellette is figyelni. A vezetésnél persze sokkal kisebb mozdulatokról van szó, de a folyamat hasonló, és néha-néha még a váratlan szituációk is stimmelnek.

Visszakanyarodva a játékhoz, a mozgás végén összeülünk egy körbe, és mindenki elmeséli a trükkös tér sajátosságait. Hogy el lehessen képzelni, rögtönzők egy ilyen beszámolót: *Az én képzeletbeli világom egy felfelé szűkülő épületben játszódik, igazából egy piramishoz hasonlít, de a teteje le van csapva, mint a csonkagúlának. A felső szintről indultam, és kötelek segítségével tudtam egyre lejjebb jutni. Több kötélhez, mikor hozzáértem, szétfosztott a kezeim között, és hirtelen a földre zuhantam. A falon különböző felületű köveket találtam. Mikor az érdeshez értem, az felgyorsította a mozgásomat, és a szemben lévő falhoz sodort; mikor a simákon húztam végig a kezem, akkor az egészen lelassított, és a végtagjaimat sokkal súlyosabbnak éreztem, mint azelőtt. Ahogy húzta a gravitáció a súlyos végtagokat, egyre közelebb került az egész testem a talajhoz. Mindig ilyenkor találtam rá azokra a kötelekre, amiknek a segítségével egyre lejjebb kerülhettem. Végül az alsó szintem megtaláltam a kijáratot.*

3. Tükör-módszer

3.1. Integrált kifejezés- és táncterápia (IKT), Jarovinszkij Verával való beszélgetés alapján

Az IKT egy olyan nonverbális pszichoterápia, amely kiemelten épít a testi, mozgásos, és a táncos élményekre, mellette viszont további művészetek technikáit, és más önkifejezési módszereket is alkalmaz. A legtöbb foglalkozáson a mozgásos folyamatokat verbálisan is feldolgozzák, de ezt egy köztes lépéssel segítik meg. Az élményekről intuitív módon egy lenyomat készül, aminek a formája mindig más; van mikor egy rajz, van, hogy egy maszk, vagy egy agyagszobor. Ez a lépés nem csupán megkönnyíti a verbális szintre érkezést, de sokszor a folyamat alatt érti meg igazán a résztvevő, hogy érzelmileg milyen tartalmak feszítették őt. A foglalkozás lehet egészen mélyterápiás hatású, de részt vehetnek rajta olyan személyek is, akik önismereti, útkeresési céllal kapcsolódnának, és a fókuszukat szívesen irányítanák újra a testük felé.

Verát kortárstáncos élményei, tapasztalatai, majd a pszichológiai tanulmányai először Merényi Mártához sodorták, akinél két és fél évig pszichodinamikus mozgásterápián vett részt. 1997-ben viszont beleszeretett a Wilfried Gürtel által kifejlesztett IKT módszerbe, az első magyarországi demonstráció és kurzus alkalmával. Sikeresen elvégezte a négy éves képzést, azóta folyamatosan vezet workshopokat, tréningeket, és sajátélményű táncterápiás csoportokat. Nagy örömmre második éve oktatom mindkét gyermekét táncra, így nem csak a dolgozatom témáját, hanem a pedagógusi munkámat is közelebbről ismeri.

A beszélgetésünk alatt Vera a következő **különbségeket** fogalmazta meg a módszerek között:

- **KERETEK:** Az IKT csoportokban előre meg van határozva, hogy mennyi a minimális és a maximális csoportlétszám; mennyi a közös munkának a hossza, időtartama; milyen az összetétele (nemek és problémák alapján). A csoportok végleges kialakulását szelektálás előzi meg, és minden szülővel interjú készül, amikor tizenhat éves kor alatti a jelentkező fiatal. Tizenhárom éves kortól a gyerekek is részt vesznek az interjún. A szülőkkel/résztvevőkkel szerződést kötnek az interjúztató terapeuták (mindig ketten vannak jelen a beszélgetésen), melyben körülírják a csoportba érkező

nehézségeit, és az eredményeket, amiket el szeretnének érni a fix időtartam végére. Mikor csoportdinamikai szempontok alapján is kialakult az összetétel, akkor véglegesen lezárják a csoportokat. Más ezután már nem csatlakozhat, a csoportból kilépni természetesen szabad.

- **KAPCSOLATOK:** A csoportok résztvevői sem egymást, sem a terapeutát nem ismerhetik a magánéletben. A terapeuta egy olyan semleges személy, akire bármilyen problémát *ráprojektálhatnak*, és az a feladata, hogy ezt úgy tükrözze vissza a résztvevőknek, hogy megértsék, és, hogy tovább tudjanak vele dolgozni. Az a tapasztalat, hogy a társak előtti mélyről megnyilatkozások és a teljes kitárulkozás, egy komoly barátságot is meg tud bolygatni, és erre már nincsen rálátása a csoportvezetőnek. Ezért lehet csak ismeretlenül érkezni.

- **CSOPORTVEZETŐ SZEREP:** A terapeuták hosszú évek alatt fejlesztik ki, majd tudatosan alkalmazzák a következő komplex módszert; Mindennek, ami az órán történik, és minden folyamatnak, ami bennük zajlik jelentősége van. Szét tudják választani azokat az érzéseket, amelyeket egyértelműen egy résztvevő váltott ki belőlük, és azokat, amelyeket a saját életük miatt élnek meg. Csak így tudnak hitelesek maradni, és csak ebben az esetben tudnak segíteni. Ehhez viszont az kell, hogy a saját életüket folyamatosan monitorozzák, az esetleges problémáikat szüntelenül felülvizsgálják és értelmezzék.

- **A JÁTÉKOK ESZKÖZEI:** Annyira direktben nem absztrahálnak a játékoknál, mint mi. Csak szimbólumokkal dolgoznak, főleg természeti elemeket használnak fel egy-egy folyamat lejátszásánál. Az élmény maga a cél, nincsen értelmezés. Például megépítenek egy folyót sálakból és kendőkből; a forrást is, és ahogyan a tengerbe ömlik a víz. Majd ezen áthaladva, ki-ki a saját gondjait tisztítja, vagy értelmezi. Eljátszák a fa magból kibújását, és az ég felé törekvését. Ezekhez nagyon erős érzelmi folyamatok tudnak tapadni, ezért használják őket előszeretettel.

- **CÉLOK:** Az előbb leírtakból is kiderül, hogy az óra célja egészen más. Cél, hogy a szülők bevonásával együtt dolgozzanak (van olyan eset is, hogy kizárólag a szülővel dolgoznak, és a gyermek is sokkal jobban lesz a terápia után). Cél, hogy a terápia során visszatükröződjön egy adott probléma, és erre egyre tisztábban lásson rá a résztvevő. Tehát a reális önreflektálásnak - ami az én munkám során lehet egy másodlagos hatás – a fejlesztési lépéseit itt tudatosan kidolgozzák, és szerződésben fogalmazzák meg.

A beszélgetésünk alatt Vera a következő **hasonlóság**okat fogalmazta meg:

- **KÖZEG:** Adott egy megtartó, elfogadó, meleg, és autentikus közeg. Nincsen egy bizonyos szint, ahová testileg el kell jutniuk a tanítványoknak, tehát nem teljesítményközpontú. Élmény-, személyiség- és testközpontú. Terápiás hatásként említi, azt a szabad tér felkínálást, amiben megmutatkozhatnak olyan tartalmak és érzelmek, melyek mondjuk egy iskolai szituációban bent maradhatnak.

- **KÖZÖSSÉGHEZ TARTOZÁS:** Egy olyan közösség tagjaivá válhatnak, ami megtartó, tehát senkit sem szeretne kilököni magából. Lehetnek konfliktusok, akár a társakkal, akár a vezetővel, de arra tanítjuk egymást, hogy ezeket meg lehet oldani, és nem kell őket elnyomni magunkban.

- **ERŐFORRÁS KERESÉS:** Gyakran érkeznek hozzánk úgy fiatalok, hogy nem tudják mire képes a testük, és lehetőségeket keresnek a megnyíláshoz.

- **ÖNKIFEJEZÉS:** A test és az intellektuális/szellemi szint gyakran tud kapcsolódni a fiatalok hétköznapijaiban. Például egy testnevelés órán, ahol leszámolják a négyütemű fekvőtámaszokat, a test pedig végrehajtja a feladatot. Viszont az érzelmi szinttel egyáltalán nem, vagy kevéssé lép kapcsolatba a másik két sík. Ezeken a foglalkozáson az önkifejezési folyamatok alatt mindhárom terület aktív, ezáltal az egész személyiséget képes formálni.

- **IDENTITÁS, ÉNKÉP:** Bármilyen testi munka, és egyáltalán az a kísérlet, hogy egy ember kapcsolódni próbál a testéhez, és lassan megérti, hogy énjének egy fontos része a test, pozitív hozadék. Viszont - főleg a tizenéveseknél - szükség van egy olyan hozzáállásra a vezetők részéről, ami át tudja segíteni őket az érzelmileg megterhelő testi változásokon. Amennyiben elfogadóan fordulunk mi is a testünkhöz, és az ő testükhöz is, akkor meglendítjük az énkép beérését, és a reális értékelését.

- **JÁTÉKOK KERETE ÉS SZABADSÁGA:** A feladatoknál adott egy keret, és a játéknak vannak szabályai, amiket be kell tartani. Viszont a tanítványon múlik, hogy azt milyen tartalommal tölti meg. Annyit mutat meg magából, amennyit a helyzetben tud, és szeretne. A mozgáson keresztül, - a verbális szintnél mélyebben - tud maga az egyén megmutatkozni.

- **SZEREPPEL, MESÉVEL VALÓ TÁVOLÍTÁS:** Az érzelmek és az érzések távolítása, és lejátszása a szerepekkel és a mesékben való feldolgozással valósul meg. Ezáltal sosem sértő egy személyre nézve, hogyha a saját problémáit tárja a társak elé. A

mesével távolodnak a személyes élmények, viszont a szerepeken keresztül mégis átélük azokat a helyzeteket, amelyekre szükségük van a továbbhaladás, és a fejlődés miatt.

- **TUDATOSÍTÁS-FLOW:** Lépcsőzetesen épülnek a feladatok, a lépések tudatosan követik egymást (pl: képről mozgás, majd megbeszélés). A feladat alatt az a cél, hogy a résztvevők teljesen beleengedjék magukat a tevékenységbe, és merüljenek el a folyamatban. Majd a feldolgozási szakaszban tekintsenek vissza az élményekre; és itt kérdezzük meg (más módszerekkel), hogy mit éltek át, hogy hogyan sikerült megvalósítani a feladatot.

Szeretném most megragadni azokat a pedagógiai eszközöket, melyeket be tudok építeni a munkámba; és kiemelni, hogy **mi újat tanultam** a beszélgetés során:

Másodlagos terápiás hatás:

Minden egyes interjú alanyomtól megkérdezem, hogy szerintük mi a hasonlóság, és a különbség egy terápiás, és egy amatőr kortárstáncos mozgásos-zenés-dramatikus játék között. A kép, már itt a Verával folytatott beszélgetés alatt is tisztult. A keretek, a célok, a csoportvezetői attitűd egészen más irányainak értelmezése fokozatosan eljuttatnak oda, hogy el tudjam választani ezeket a játékokat egymástól.

A legfontosabb, hogy megtanultam; lehet másodlagos, terápiás hatása az amatőr kortárstánc óráknak is. Csak itt nem ezeken a hatásokon van a hangsúly. Tanárként viszont fontosnak tartom, hogy bizonyos reakciókat és jeleket ebből a szemszögből is tudjak értelmezni. Úgy érzem ennek a segítségével tudom őket a reális önmeghatározásukhoz tudatosan elvezetni.

Egy folyamat „megtartása“:

Megkérdeztem Verától, hogy én, mint tánctanár, egy személyes elemeket is felhasználó játéknál (mint például a *mögöttem* feladat töréspontjától létrejött folyamatnál), meddig mehetek el, szerinte mi az, ami már rosszat okozhat a tanítványoknak. A válasza nagyon érdekes volt számomra. Azt mondta, hogy ameddig felügyelni tudom, ameddig meg tudom őket tartani az adott helyzetben. Hogyha történik valami, amit már nem tudok kezelni, akkor meg kell állítanom a folyamatot, és más irányból megközelítenem; mert az lesz az a pont, ami már a tanítványnak is gondot és nehézséget okoz. Kell egy biztonságos erő, amivel folyamatosan szabályozom a feladatot, és, amivel őket is biztonságba helyezem.

A verbális szintig:

Sokszor beszélgetünk az órán egy-egy hosszabb mozgásos, akár improvizációs rész, akár technikai rész után. Ilyenkor nekem is fontos a visszajelzés, de azt is szeretném elérni, hogy tudjanak beszélni arról, ami megtörtént, vagy éppen nehézséget okozott számukra egy feladat kapcsán. Sosem kötelező megszólalni, és nem szólítok fel véletlenszerűen embereket. Így viszont legtöbbször ugyanazok a tanítványok beszélnek, akik ebből a szempontból bátrabbak, és képesek szavakkal körülírni egy-egy testi folyamatot. A többiek ebből persze sokat tanulnak, és lassan ők is bekapcsolódnak a beszélgetésekbe. Az is jól működik, mikor írásos visszajelzést kérek, de akkor nem hallják egymás gondolatait.

Az IKT-s képi kifejezési szintet még sohasem használtam erre a célra. Vagyis a rajzos, festős, esetleg szabad tárgyi, vagy agyagos stb. *lenyomat* készítését, ami megsegíti a szóbeli bemutatást, és a mozgásos folyamat értelmezését. Pedig én magam is ezt a folyamatot használtam az egész *mozdulatalkotás történettel* játékom elemzésénél. Tehát ez egy olyan lépcső, ami rendkívül meggyorsítja a tudattalan tartalmak tudatos szintre emelését, legyen szó egy elmélyült táncról, vagy bármilyen mélyebb folyamatról.

A baráti viszonyok megsegítése:

Verától tanultam, hogy a személyes környezetről, gondolatokról, belső folyamatokról való beszélgetés és kitárulkozás, gondot tud okozni a foglalkozáson kívüli baráti viszonyokban. Bátortalanabbak lehetnek, esetleg szégyen érzet alakulhat ki bennük. A terápiákon ugye ezért dolgoznak olyan személyekkel, akik nem ismerték egymást a foglalkozások előtt.

A történet mesélős feladatok során ezt az ütköztetést teljes mértékben megoldja a tartalmak új történetbe való beültetése, ezáltal a távolítás. A *mögöttem* feladatnál már veszélyes lett volna egy körben ülve rákérdezni a belső folyamatokra. Szerencsémre ott ezt megéreztem, de ez nem egy tudatos döntés volt. Sokat jelent számomra, hogy tudom, ezentúl nagyobb figyelmet szánok a beszélgetések tartalmának irányítására, és a visszajelzések, a lenyomatok módjait, a feladatok testi, szellemi, és érzelmi mélységeihez fogom választani.

3.2. Kokas módszer, Sándor Vicával való beszélgetés alapján

Kokas Klára - egykori Kodály tanítvány, zenepedagógus és zenepszichológus - egy olyan komplex művészeti programot fejlesztett ki, amelynek a középpontjában a zenei hallás és figyelem kifejlesztése áll. A módszer viszont hatásaiban és eredményességében ezt a célt messzemenően túlteljesítette. Megnövekedett a gyermekek tanulási motivációja, a verbális megnyilatkozásaik gazdagodtak, a program fejlesztette a memóriájukat, önállóbbá formálta őket, és jobb eredményeket generált a többi tantárgyi teljesítmények kapcsán. Módszerét több zenetanár és pedagógus is alkalmazza, de gyógypedagógusok és terapeuták is, sőt sérült gyermekek intézményében is oktatják. A foglalkozások eszköze és célja az integráció. A kevert csoportokkal, a gyermekek sokféleségével egymás elfogadására és megsegítésére nevel.¹⁹

Sándor Vica a Kokas módszer mellett, a zenei általános iskolai énektanárának, Igó Lenkének módszereiből is sokat merített és használt saját órájának kifejlesztésénél. 2007-ben végezte el Klára tanfolyamát, jelenleg a Kodály Zoltán Magyar Kórusiskolában tart foglalkozásokat elsősöknek és másodikosoknak (a Kokas nevet megtartotta). Vicának mind a négy leány gyermekét taníthattam kreatív gyermektáncra és kortárstáncra is. Így Verához hasonlóan több teljes órát láttam, és figyelemmel kísértem a bemutatóinkat.

A beszélgetés elején a Kokas **órák felépítése** mentén haladtunk, megismerkedtem ezzel a tudatosan felépített szerkezettel, és a feladatok céljaival;

RÁHANGOLÁS: Ez a leginkább vezetett része az órának. A vezetőnek el kell oda juttatnia a csoportját, hogy rá tudjanak figyelni egy zenére, és, hogy csöndben várják annak érkezését. Ez például egy matek, vagy egy szolfézs óra után gyakran kihívásokkal teli, tehát egyben egy fegyelmezési szándék is megjelenik mögöttük. Ezek a ráhangoló feladatok gyakran ritmusjátékok; különböző tárgyakkal kísérleteznek, közösen zenélnek; vagy a vezető elkezd egy alaprítmust, és ebbe egy idő után „beleszólhat” valaki, akit utána mások is követnek; vagy körbeadnak, átadnak ritmusokat egymásnak. Van, mikor konkrét képek bevonásával segíti a megnyugvást,

¹⁹ Bővebben: Dr. Deszpot Gabriella: *Zenei átváltozás* (megjelent: Parlando című folyóirat, 2009/6. szám)

egészen a csöndig, a mozdulatlanságig. Ilyen kép például a tojás, a tojás védelmet nyújtó héja és meleg közege. Vica elmondja, hogy ezt a képet tudatosan alkalmazza, egy regresszív állapotba próbálja őket visszajuttatni, és ennek a segítségével megnyugtatni. Van, mikor egy magocskába kell elképzelniük magukat, közben érezniük a föld illatát, az esőt, a nap sugarait. Vica ilyenkor egyesével odamegy hozzájuk, és mondjuk a nap sugarainál végigsimítja a hátukat. De használ egyszerű testi szabályokat is; *érintsenek valakit, és maradjanak mozdulatlanul, kerüljenek a földre, találják meg lassú mozgásból a szoborszerű kiindulópontjukat* stb. Tehát erre több eszköze is van, és a feladatokban annyi a közös, hogy minden gyermek mozdulatlanul, és csendben várja azt az egyetlen zenét, amire az adott órán dolgozni fognak.

ÁTVEZETÉS: Ezt a részt csak én emelem ki így, mint szerkezetbeli egységet. Számomra ezek a finomságok kulcsfontosságúak egy gyermekekkel foglalkozó pedagógusnál. A zene érkezik, de nem váratlanul és hirtelen, hanem a ráhangolós feladatból egy átvezető részen keresztül. Például a tojásoknál, azt kell elképzelni, hogy a nap annyira megmelegítette őket, hogy megrepedezik a tojások héja, és a zenére lassan kibújnak belőle. Vagy a magból pici növény, majd egy nagy fa lesz, ahol a levelekben él tovább a zene. A testi szabályokhoz tartozik, mikor azt kéri, hogy először csak a kéz ujjában érezzék a dallamot, majd ezt *tegyék bele* a mellkasukba, vagy a lábukba. A ritmusoknál váltani kell a hallott zene ritmusára, majd ezt elengedve, felnagyítani az egész testre, és így jöhet létre a következő állomás, a szabad improvizáció.

A ZENE MEGJELENÍTÉSE SZABAD MOZGÁSSAL: Számomra hihetetlen, hogy egy zenepedagógus mozgásos szabad improvizációt és alkotói folyamatot használ a zenetanításban. Itt a mozgás *csupán* egy közvetítő közeg, egy kifejezési eszköz, melynek segítségével a gyermekek sokkal jobban képesek a zene befogadására, és értelmezésére. Egy másfél vagy két perces, teljes szerkezettel rendelkező (katarzist hordozó), általában népzenei vagy klasszikus zenei részlet, vagy tétel lesz az órai alapanyag. Elindul a zene, amit először hallanak a gyermekek; a játék, és a szabad mozgás kezdetét veszi. A gyakorlatban a befogadási, és az alkotási folyamat váltakozva, vagy egyszerre valósul meg. A gyermekek döntenek el, hogy a mozgás közben hogyan kapcsolódnak a társakhoz, a teret szabadon használhatják. Miközben csoportban dolgoznak, minden egyes gyermek jellegzetes törvényeivel és kifejezési kapacitásával, saját értelmi és érzelmi világát alakítja. „A gyerekek rájönnek, hogy a tánccal szavak

nélkül is kifejezhetik érzéseiket, vágyaikat és a zene univerzális nyelvén fontos üzeneteket kapnak sajátmagukról, a világról.”²⁰ A zene mindig más utat talál magának egy testben. Sokszor történik egyfajta megjelenítés; a zene dinamikája, szerkezete, hangzásvilága, és hangulata szinte kiül a gyermekek mozgására; a szüneteknél leállnak, a gyorsulásnál felgyorsulnak, a lágy dallamoknál íves, könnyed mozdulatokat mutatnak be, tehát megengedik a zenének, hogy áramoljon, és, hogy megrezegtesse őket. Ez inkább egy alap következménye a feladatnak, de van, mikor erre saját, vagy kitalált történet is ráakódik. Kérdeztem Vicától, hogy mit lát, mit tud ilyenkor ezekről a történetekről. Elmondta, hogy sokszor pontosan tudja, hogy mi áll a történet háttérében, milyen családi öröm, vagy nehézség. De gyakran a zene hatására a fantázia teljesen új lényeket, helyszíneket és képeket alkot. Háromszor, négyszer is lejátszák ugyanazt a zenét, így a sajátos történetek is ismétlődhetnek, változhatnak, vagy tovább épülhetnek. „A zene és a vizualitás összetartozása egyrészt a tánc látványában, az ily módon objektivált szerkezeti formában, másrészt a síkra történő, absztrahált leképezésben, vagy a redukált térben (kicsinyített plasztikában) és egyeseknél belső képekben jelenik meg.”²¹

SZÓLÓK: A következő állomás a *szólók* nevezetű, ami nem feltétlenül jelent egyéni bemutatót. Itt a kialakult csoportok, párok, vagy egyéni jelenettel rendelkezők mutathatják be, a többszöri gyakorlás után kialakult koreográfiájukat. Vica kiemeli, hogy ennél a résznél mindenkit nagyon megdicsér. Ezt a hozzáállást Kokas Klára is hangsúlyozta; a megoldásaik nem jók, vagy rosszabbak, hanem egyszerűen mások és az övék, ezért ő, mint pedagógus tiszteletben tartja őket. Inkább a másságra hívja fel a figyelmet, és arra, hogy a táncban mennyire kiegészítik egymást. A szólók után gyakran verbalizálják a történéseket, a gyerekek bemutatják a felépített jelenetet, és elmesélik történeteiket. (Vicának itt ér véget az órája, mivel csak negyven perc áll rendelkezésére az iskolában, de a módszer alapján, és Vica egyéni óráin még két rész követi egymást.)

FESTÉS-SZOBRÁSZKODÁS ÉS KÖZÖS ÉNEKLÉS: Tehát mikor az idejük megengedi egy vizuális rész követi a mozgást. Kokas 1972-ben *korszerű ábrázolás nevelésnek* nevezte ezt az eljárást. A képzőművészeti alkotásokat is az adott zene inspirálja, és itt, az ábrázoláshoz szükséges finommozgások és kisebb koordinációk

²⁰ Dr. Deszpot Gabriella: *Zenei átváltozás* (megjelent: Parlando című folyóirat, 2009/6. szám)

²¹ Dr. Deszpot Gabriella: *Zenei átváltozás* (megjelent: Parlando című folyóirat, 2009/6. szám)

töltenek be közvetítő szerepet a zene mélyebb átélése közben. Az óra végén, gyertyák köré ülve, záró énekléssel köszönik meg a munkát. Ezek a dalok gyakran kánonok, örömteliek és lendületesek.

A beszélgetésünk alatt Vica a következő **különbségeket** fogalmazta meg a módszerek között:

- **CÉLOK:** Kokas Klára zenepedagógusi munkája során hamar rájött arra, hogy a kisiskolásokat nagyon nehéz, vagy egyáltalán nem lehet leültetni, és arra megkérni, hogy végighallgassanak és elemezzenek egy zenét. Kísérleteinek célja az volt, hogy a gyerekek minél közelebb kerüljenek a zenéhez, és az intenzív figyelmet fenntartva élvezetessé varázsolja a zeneórákat. Tehát itt a zene nem egy eszköz, vagy aláfestő elem a szabad táncoláshoz, hanem az óra tárgya, egy megfajtott műalkotás, amit különböző eszközökkel dolgoznak fel.

- **MOZGÁS ÉS TÁNC HASZNÁLATA:** A mozgást a zene mélyebb befogadása céljából használják. Nem csak intellektuális, és nem is csak érzelmi szinten szeretnék ezt elérni, hanem a szintek misztikus egymásrahatásában, amit a mozgásban találtak meg. A táncot - a pontos zenei értelmezés mellett -, az egymás közötti nonverbális kommunikációra, és az érzelmek szabad kifejezésére is használják.

Klári néni – ahogyan Vica hívja őt – halála után megkérték a volt tanítványokat, hogy meséljenek a program igazi hozadékáról, arról, amit magukkal vihetek az életük során. Szinte minden válaszban a legfontosabb hatásként szerepelt az, hogy megtanultak kapcsolódni egymáshoz. Ezzel a mondattal már utalok a hasonlóságokra, de annyira érdekesnek találtam, hogy nem a zenei hallásukról beszéltek, hanem az önmeghatározásról és a társakhoz való viszonyaikról, amiben meggyőződésem, hogy nagy szerepe volt a szabad mozgásnak. Erős különbség, hogy a táncmozdulatok pontossága és szakszerűsége nem szempont a játékok során.

- **AZ ÓRÁK SZERKEZETE:** A Kokas órák szerkezetileg sokkal kötöttebbek egy kortárstánc órához képest. A központi zene, és az erre lejátszott mozgás köré épül minden másik feladat. A felfezető és levezető szakaszban is örömteli élményekhez juthatnak a gyerekek, viszont az óra fénypontja a *mozgásos alkotás a zenékre*, ami nélkül nem létezhet egy Kokas foglalkozás. Egy kortárstánc órán a fókusz, a feladatok sorrendje és a célja is jóval gyakrabban változhat.

- **VÉGTERMÉK:** Nem készülnek bemutatókra, sosem fejlesztik tovább a produkciókat. Ezek mind egyszer kerülhetnek bemutatásra a társak előtt. A szülők látogathatják az órákat, de nem cél a gyerekek előadói attitűdjének a fejlesztése.

A beszélgetésünk alatt Vicával a következő **hasonlóságokat** fogalmaztuk meg közösen:

- **KIKNEK SZÓL:** A legtöbben, az én órámhoz hasonló módon, délutáni foglalkozásként tartanak Kokas órákat. Inkább egy iskolai tanrendbe beépített zenés, mozgásos órából (mint amilyen a Vicáé is) van kevesebb az országban. A délutáni foglalkozásokra korosztályok szerint bárki jelentkezhetsz, előzetes táncos vagy zenei képzettség nélkül.

- **NONVERBALITÁS:** A beszélgetésünkéből kiemelek egy érdekes pillanatot, ami ehhez a témakörhöz kapcsolódik. Mikor a szavak nélküli megnyílásról és ennek az önkifejezésnek a fontosságáról beszélgettünk, Vica a következőt mondta: „És egyáltalán nem biztos, hogy mindenki megérti, hogy miért van rá szükség.” Csak ennyit mondott, közben tágra nyitotta a szemeit, előrébb hajolt, és bólogatott rám. Figyelte, hogy tovább kell-e magyaráznia a gondolatait, vagy ennyiből megértettem őt. Nem szorultam további magyarázatra, hiszen ez az egyik legfontosabb összetevője az én munkámnak is. A testi nyelv érzékenysége, ennek újrafelfedezése, a test közvetlen megszólítása, a kinezikus kifejezőmód mind a megfelelő irányba terel egy kialakulóban lévő személyiséget.

- **HOZADÉKOK:** A *mozgás és tánc használata* című részben említettem, hogy Klára tanítványai a zenei fejlődés mellett, más pozitív hozadékokról is beszámoltak, sőt ezeket tartották a legfontosabbnak. Elmeséltem Vicának, hogy körülbelül fél évvel ezelőtt én is megkérdeztem a tanítványaimat, hogy miért járnak erre a táncórára. Olyan válaszokból szemezgetek most, ahol a megfogalmazott hatások egy Kokas módszert tanuló gyermeknél is hasonlóak lehetnek. Azért használom a tanítványok megfogalmazásait, mert fontos számomra, hogy tudjam, ők miben érzik a változásokat, és hogyan élik meg az órai folyamatokat.

- „A mozgáson keresztül létrehozhatok valami olyat, ami egy élvezetből készült műalkotásnak felel meg, a saját elvárásaim szerint.”

- „Az érzélem kimutatásában nagyon sokat segített nekem, és abban, hogy magabiztosabb, felszabadultabb legyek. Ez az én saját világom, ahol azt csinálom, amit akarok.”

- „Személy szerint sok érzelmet tartok bent magamban, és szerintem a tánc segít ezeknek a feldolgozásában, mert megkönnyebülést hoz. Így egyszerűbbnek tűnik minden, például a kommunikáció.“

- „Szeretek táncolni, és másokkal együtt is egy új élmény. Fontos, hogy új dolgokat tanulunk.

- „Mikor táncolok, úgy érzem, mintha semmi bajom nem lenne soha többé.“

Bátran mondhatom, hogy meglepődtem, mikor elolvastam a papírokat. Ezekről a célokról és hatásokról sohasem beszélek nekik, nem kérem, hogy ezt vagy azt érezzék. Egyszerűen a szabad mozgás spontán velejárója mind, és egyénileg ott hat, ahol a legnagyobb szükség van rá.

- **ÓRAI SZABÁLYOK:** Egészen hasonló belső szabályaik vannak az óráknak. Az első és legfontosabb, hogy; *mindent szabad, ami nem árt a társaknak vagy magadnak*. Ez egy alapszabály, ami persze bővíthet a feladattól függően egyéb szabályokkal, de mindig az egyéni megoldások a hangsúlyosabbak, főleg egy improvizáció során. Ez vonatkozik a saját határokra is; *addig haladj, ameddig ma tudsz, csak azt meséld el, amit el szeretnél, jelezd a problémáidat*. Természetesen mindezt úgy, hogy a másik személy, a társak egyéni szabályait is figyelembe kell venni. Hogyha átlépik ezt a határt, akkor megáll a játék, leáll a folyamat, és megbeszéljük a kialakult nehézséget, konfliktust.

- **TESTI KÖZELSÉG:** Az érzelmek kifejezésében, a szabad tánc közben és az egész óra alatt, az emberek megérinthetik egymást. Ez a lehetőség egy kortárstánc órán természetes, de egy iskolai szituációban szabályokhoz kötött. Klárának sikerült feloldania az érintés tabuját, természetes módon vezette be a kézfogást, a simogatást, a testek érintkezését. Ezáltal a távolságtartás és az érintkezés is felhasználható, mint jelentéshordozó eszköz a szabad kifejezésben.

Pedagógiai eszközök, és **új gondolatok**, melyeket a beszélgetésünk kapcsán tanultam:

A mi kultúránk és a rezgések: A világ összes ősi civilizációjában valamilyen formában a kultúra részeként, a mindennapokban is jelen volt a mozgás a zene és az ének. Az emberek harmóniában éltek a természettel, ahol a ritmusnak, a hangoknak és a rezgéseknek tengernyi változata érzékelhető, így az emberek képtelenek ezeket nem felhasználva, zene és mozgás nélkül létezni. A mai kultúrában viszont sok tompító hatás éri őket: a iskolai tanulmányok, a munka és az anyagi javak hajszolása, a figyelmet

belülről folyamatosan a testen kívülre helyezik. Itthon ritkán fordul elő, hogy valakit munkába menet szabadon táncolni és szabadon énekelve látunk. Pedig léteznek olyan jóval szegényebb országok, ahol ez is a kultúra része. Így a táncos és zenés foglalkozások nem valami új irányt mutatnak a gyerekeknek, inkább egy ősi, elfeledett, mégis alapvető emberi kapcsolódást, létezés- és viselkedésmódot.

A csend szerepe: Kisebбекnél szeretném alkalmazni azokat a technikákat, amiket Vica használ az órája elején. Nem feltétlenül lecsendesítés, lenyugtatás céljából, hanem mert éreztem, hogy ez a gyerekeknek is nagyon jó élmény lehet. A tojáást elképzelni maguk körül, vagy egy magból kibújni, mind azt a belső figyelmet érinti, ami közelebb viheti őket a testükhöz, és ami képes kiszűrni minden külső hatást. Nem csupán a konkrét képek használatát, hanem a különböző érintéseket is megpróbálom tudatosan beépíteni ebből az új szempontból. A módszernek pedig velejárója, vagy következménye lehet a csend, amiben a leghatékonyabb a testi munka.

Az iskolai teljesítmény: Vica olyan történeteket is elmesélt, ahol nehezebb sorsú gyermekeket - a foglalkozásai előtt - egészen kilökött magából a mai iskolai rendszer és az elvárásai. A lassabb tempójú, tanulási nehézségekkel küzdő, esetleg szorongásokkal teli gyermekeket csak megerősít lassúságában és gyengeségeiben egy taposómalom-szerű, és csak az intellektuális tárgyakat előnyben részesítő iskola. Ezeknek a gyerekeknek az önértékelése gyengül, ki is hullhatnak az iskolákból, és így egy idő után a társadalom is elnyomja őket. Tehát ez a szemléletmód az esélykülönbségeket nem hogy kiegyenlítené, hanem meg is növeli az elvárásaival. Ezt a folyamatot minden erővel meg kell állítania azoknak a szülőknek, pedagógusoknak és iskoláknak, akik felismerik a stressz-mentes légkör kibontakoztató képességét, és keresnek, vagy megteremtik a gyermekek számára ezt a környezetet. A szeretetteljes létezés, a sokféle tevékenységgel való találkozás, az egyéni haladási tempó engedése nagyon nagy változásokat hoz egy gyermek életében. A beszélgetés alatt tudatosult bennem, hogy amit a táncórákon csinálunk, az kihathat az iskolai teljesítményekre is. Azáltal, hogy jobban rálátnak magukra, és egyre biztosabban és hitelesebben képesek kifejezni magukat, az a bizonyos „saját erő” növekszik bennük, amiről a *személyiségépítés szerepátvételével* című részben írtam. Ezekkel a tulajdonságokkal egy iskolai folyamatban is bátrabban meg tudnak nyílni, nem beszélve más társas viszonyokról: a családi, vagy szerelmi kapcsolataikban is nő az önbizalmuk, és az én-közlésükbe több új eszközt lesznek képesek beültetni.

3.3. Drámapedagógia és pszichodráma, Soós Dórával való beszélgetés alapján

Soós Dóri ugyanabban a stúdióban tart pszichodráma foglalkozásokat, ahol én is dolgozom. Közös születésnapokon és táborokban is tartottunk már foglalkozást, egy évvel ezelőtt pedig asszisztensként vettem részt Dóri mozgáskorlátozottak számára kifejlesztett drámaóráján a Pető Intézetben. A beszélgetésünk elején megkértem rá, hogy segítsen elkülöníteni a drámapedagógiai, és a pszichodráma foglalkozásokat egymástól, mivel ő mindkét területen mozog. Majd a számomra érdekesebb improvizált dramatikus játékokról beszélgettünk.

A drámapedagógiai foglalkozásokon a gyerekek készségeit, képességeit és társas kapcsolatait, drámatanár által irányított, közös dramatikus cselekvés során fejlesztik. A rendszeres játéktevékenység egyfajta gyakorlótér, ahol a helyzeti-viselkedési elemek egyre tudatosabbá válnak. A célok közösségi jellegűek, és a feldolgozott történeteik mögött tanító szándék húzódik. A drámatanárok egy nagyobb közösségi feladathoz foglalkozási tervet készítenek, melyben kitalálják, hogy milyen létező mesékkal fognak dolgozni, és, hogy mennyi időt szánnak az adott témára (Pl: Hogyan tud integrálódni, egy - már létező csoportba érkező - gyermek?, egyik mese a feldolgozandók közül: A rút kiskacsa, és erre a témára mondjuk öt alkalmat szánnak). Főszerepben a csapatépítés, a tanulság megfogalmazása, a közös sikerélmények, melyeknek főleg társas, de egyéni fejlesztő hatásuk is van. Dóri ehhez hasonló foglalkozást tartott, de a drámajátékoknak számtalan alkalmazási lehetőségei vannak.

„Alkalmazása különféle célokkal, funkciókkal történhet. Használhatják például:

- nevelési szándékkal (valamilyen morális vagy szociális probléma érzékeltetésére),
- konfliktusok kezelésére (pl: iskolai osztályokban)
- terápiás funkcióval
- az oktatás hatékonyabbá tételére
- drámatagozatos osztályokban
- vagy amatőr színjátszó csoportokban stb.“²²

²² Pinczésné, 2003, 39.o.

A pszichodráma órákon a spontán verbális és nonverbális közlések nagyobb hangsúlyt kapnak. Moreno nevéhez fűződik a módszer kidolgozása, ami olyan lejátászásokból áll, ahol a helyzetben való megjelenésen, a másik szereplőhöz való viszonyuláson és a reakciók módján van a hangsúly. „Moreno nem elégedett meg az elméletoktatással: cselekedni akart – olyan tudományos technikákat kifejleszteni, amelyek alkalmasak a diagnózis, a kutatás és a gyógyítás céljára.”²³ A történeteken keresztül a valóságot, ellentmondásokat, különböző magatartásformákat jelenítenek meg, viszont a lejátászás speciális „mintha” keretén belül, a cselekedetek következményei nem válnak valóssá. „Továbbá, amikor spontán jelenetek megalkotásával eljátászik a saját valóságukat, meg is kérdőjelezhetik azt. Amit nyerhetnek, az nem maga a konfliktus tudata, hanem a lehetőség, hogy kreatív módon, nyilvánvaló kötelezettség nélkül tehetnek valamit.”²⁴

A drámapedagógiai foglalkozások és a pszichodráma is a drámai megjelenítés eszközeit használják, és céljuk a személyiségfejlesztés, viszont a pszichodráma csoportdinamikai történéseket, hatásfolyamatokat vizsgál, és önmaga ellenőrzésére törekszik. A csoportpszichoterápiás szint pedagógusok által nem vállalható fel.

Magyarországon a pszichodráma gyakorlatát Mérei Ferenc és munkacsoportja honosította meg, a morenoi hagyományokat csoportdinamikai hangsúlyú elemzéseikkel egészítették ki. A módszer alkalmazását nagyjából a hetvenes évek elejére tehetjük.²⁵

Dóri gyermekeknek tart pszichodráma órákat. Azért kértem arra, hogy ezekről a feladatokról, és erről az órájáról meséljen többet, mert két tanítványom is jár a csoportjába. A terápiás keret itt is adott (ugyanúgy, mint a táncterápián); tehát más belépővel indulnak a gyerekek, beszélgetnek a szülőkkel, mások a célok, a kislétszámú csoport zárt. A tanár egy plusz felelősséget vállal egy előre eltervezett fejlesztésre, melyben mélyebb lelki folyamatokat értelmez és befolyásol a feladataival, a visszajelzéseivel. Kettős tudatállapottal van jelen az órán. Ő is minden játékban *megkap* egy szerepet, amibe mélyen belehelyezkedik; viszont mellette kívülről is figyeli a folyamatokat a hatásos egyéni visszajelzések miatt. Az óra központi feladata során

²³ Blatner, 2006, 20-21. o.

²⁴ Figusch, 2008, 101. o.

²⁵ Bővebben: Rudas, 2001, 149. o.

minden héten egy másik gyermek válik *rendezővé*, aki magával hoz egy történetet, vagy ún. fókuszmesét, amiben körülír egy alapszituációt, amit később improvizált lejátsszás során bontanak ki. Mindenki kiválaszt magának egy szerepet, a csoportvezetőét általában a rendező határozza meg. A lejátsszás végén visszajelzéseket adnak a tagok és a vezető is egymásnak.

Megpróbálok most olyan **technikákat** kiemelni, amiket különböző okokból hasznosnak találtam, és remélem, hogy hasznosítani is tudom a jövőben:

Belső szabályok: Az első pár foglalkozás alkalmával a csoporttagok saját órai szabályzatot gyűjtenek össze. Mindenki hozzáteszi az általa fontosnak tartott órai viselkedést, például: iskola után, és az óra közötti időszakban eszünk egy keveset, hogy az éhség ne zavarjon minket; óra előtt megyünk mosdóba; megvárjuk míg a másik elmondja a mondandóját, utána kérdezzük; a lejátsszások során úgy teszünk „mintha“ megtörténne a cselekmény, de valójában nem pofozzuk fel a társunkat, akkor sem, hogyha ez szerepel a történetben; nem csúfolódunk stb.

Hogyha valaki butaságot tenne hozzá a szabályzathoz, azt leszavazza a csoport. Összegyűjtjük és leírják a szabályokat, amire ezután bármikor hivatkozhat a csoportvezető. Ezzel rengeteg energiát, felesleges ismétlést, fegyelmezési időt spórol meg magának; és a gyerekeknek is jóval egyszerűbb olyan szabályokhoz tartaniuk magukat, amiket már egyszer az aláírásukkal elfogadtak.

Három taps és jel: A játékokat több jelzésértékű eszközzel próbálják leválasztani a valóságról. A történetek bemutatása előtt és után is három tapssal jelzik a folyamat kereteit. Nagyon érdekesnek találtam, hogy, mikor a vezető valami *hibát* észlel, akkor is hármat tapsol, és így állítja meg a folyamatot, annak érdekében, hogy át tudják beszélni a kialakult problémát; majd ugyanígy visszatapsolja őket a folytatáshoz. A játékokra jelmezbe bújnak, de nem muszáj tetőtől-talpig átöltözniük, lehet egyetlen jelzés is rajtuk, ami kapcsolódik a választott szerephez, ennek viszont kötelezően ott kell lennie.

Reflektálás a másokra: Főleg kisebbeknél szeretném alkalmazni a következő (számomra új) technikát és nézőpontot. Mikor pedagógusként visszajelzéseket szeretnék kapni egy feladatról, akkor gyakran számomra túl egyszerűen vagy kevés információval ellátva fogalmaznak a tanítványok: *nekem jó volt, nagyon élveztem, vagy nem sikerült, amit szerettem volna* stb. Dóri tapasztalata szerint - főleg a kisebbek - másokról sokkal részletesebb megfigyeléseket képesek visszajelezni, mint önmagukról. Így a társak,

befogadó személyek egész alapos képet kaphatnak a játékban megvalósított szerepeikről, vagy csak egyszerűen a mozgásukról.

A beszélgetésünk alatt Dóri a következő **különbségeket** fogalmazta meg az óráink játécai között: (A terápiából adódó különbségeket itt nem emelem ki. Dórral az összehasonlításnál kizárólag az órai folyamatokat, módszereket és a szerepjátékokat vizsgáltuk)

- **INFORMÁCIÓ ÁTADÁSA:** A *mozdulatalkotás történettel* játék leírásánál, az absztrakciónál két szintet mutattam be. Egy drámafolyamat során az első szintig haladnak a gyerekekkel, és a cselekvést verbális közlésekkel egészítik ki. Nem cél a szépen kivitelezett, vagy absztrakt mozgás bemutatása. A szövegek tartalma is spontán módon, de közvetlenül kapcsolódik a cselekményhez.

- **BEMUTATÓ HELYETT AKCIÓ:** Nem használnak zenét, sem kiindulópontként, sem aláfestő jelleggel, itt fontosabb, hogy tisztán értsék a beszédet. A történet lejátszása az óra központi játéka, ami a rendelkezésükre álló idő háromnegyed részét is igénybe veheti. Nem egy bemutatóra készülnek, a próba szakasz is kizárólag verbálisan zajlik, és nem lesznek nézőik sem. Minden egyszer, egyetlen akció során történik meg.

- **VEZETŐ SZEREPE:** Említettem a kettős tudatállapotot, amivel a Dórinak egyszerre kell a történetben helyt állnia, és egyszerre az egyénekre és munkájukra fókuszálni. Ez a fajta kettős tudat a történetes játékaiknál nincsen jelen, hiszen csak az előkészítésben és a próbafolyamat alatt segítem őket. De olyan helyzetekben, mikor mutatók egy mozgássort, ők pedig lekövetik, vagy együtt improvizálunk, ott hasonló módon a saját kivitelezésre, de közben a tanítványok haladására is figyelnem kell.

- **TÖRTÉNET ÍVE:** A történetek felvezetése, és kibontása sokkal hangsúlyosabb egy drámai lejátszás során. A szerepeket megerősítik, a drámai konfliktus elér egy katartikus ponthoz, amit egy levezetés és megoldás követ. Sokszor ún. szereptesztet végeznek a lejátszás után, mikor a megújított, megerősített szereplők újra találkoznak a problémát okozó helyzettel, és már az új, belső lehetőségeit felhasználva éli át ismét a helyzetet. Az óráimon a történeteknél nem cél ennek az ívnek a kibontása, sem a szereplők lelki fejlődésének a lekövetése.

A beszélgetésünk alatt Dórral a következő **hasonlóságokat** fogalmaztuk meg:

- **ÚJ DIMENZIÓK:** Hasonlóan építjük fel a térbeli síkokat, amelyekkel játszunk. Minden helyszín a gyermekek képzeletében szerepel, ezt vetítik ki az üres térre. Ez egy

új, közös dimenzió, melyet minden egyes gyermek a saját szintjén állít fel, ezáltal annyit képzel el, amennyi számára még biztonságosnak mondható.

- **MOZDULATOK FELTÖLTÉSE A SZEREPEKKEL:** Bármennyire nem a szépen kivitelezett mozdulatokon van a hangsúly, akkor is cselekvésorientáltak az akciók, így rendkívül mozgalmassá válik a lejátás. A szerepekhez kapcsolható érzelmi viszonyok élettel töltik meg a mozgást, ezért a testi határok feszegetése közben, a hétköznapi mozdulatoknál jóval nagyobb és dinamikusabb mozdulatok jelennek meg. Ez a táncos lejátásokra is vonatkozik, ahol látványosan feltöltődnek a technikai elemek, a szerepek által közvetített érzelmi szegmensek jelenlététől.

- **BELŐLÜK INDUL KI:** Láttuk, hogy a drámapedagógiai órákon sincs ehhez hasonló egyénből kiindulás (rendező, saját történettel). Dóri ebből a szempontból is párhuzamot vont a játékaik között, és azt mondta: „Ösztönösen belőlük, és az ő történetükből indulsz ki, és ebből táplálkozol.“

- **VISSZAJELZÉSEK:** Minden egyes történetes játék után mi is összeülünk és hasonló kérdéseket teszünk fel egymásnak. *Mi történt? Mindent sikerült megvalósítani, amit elterveztetek? Volt esetleg elakadás? Van, amit másképp csináltál volna?*

Minél nagyobbak a gyerekek, annál jobban igénylik a verbális visszacsatolást. Ahogy növekednek és tudatosodnak, egyre közelebb állnak a valósághoz a történeteik, így a visszajelzéseik is közvetlenebb módon kapcsolódnak a saját életükhöz.

- **KÖZÖS ELKÖSZÖNÉSI RITUÁLÉ:** Az utolsó fontos azonosságot az óra folyamatában, annak egyik állomásában találtuk meg. Mindketten fontosnak érezzük, hogy egy hosszabb együttlétet ne elvágva és hirtelen fejezzünk be. Minden egyes csoportunkban más elkészítési rituálék alakultak ki, melyekben egyértelmű azonosságokat találtunk. Dóri szerint ezek ösközösségi játékok formáit és dinamikáját hozzák vissza. Náluk leggyakrabban a *suttogós sziasztok* elkészítési szeánsz a jellemző: egy nagy körben állva, egyszerre hangosan kiállítják, hogy sziasztok; majd a kör közepe felé indulva, egyre halkabban ismétlik: *sziasztok, sziasztok*; és a kezükkel csipkelődős, csőrnyitogatós mozdulatokat végeznek. Nálunk a *lufipukkasztás* a hasonló, mikor összefogunk és háromszor „felfújjuk“ magunkat, tehát hátrébb lépünk, de megmarad a kézfogás. A harmadik alkalomra viszont teljesen kipukkad a lufi, mi itt mondjuk hangosan, hogy *sziasztok*.

További eszközök, és **új gondolatok**, melyeket a beszélgetésünk kapcsán tanultam:

Én is átéltem: Dóri többször is megemlíti, hogy fontosnak tartja, hogy a saját élményeimmel tisztában legyek; és, hogy akkor tudok hiteles maradni, hogyha nekem is volt ehhez hasonló, történetből kiinduló táncban részem. Már csak az interjú után kezdtem el ezen a szálon tovább gondolkodni, próbáltam visszaidézni az ehhez hasonló élményeimet. Természetesen találtam ilyen jellegű emlékeket, főleg Varga Viki és Murányi Zsófi kortárstánc óráiról villantak be olyan feladatok, ahol kitalált terek, karakterek, szavak, vagy képek felhasználásával táncoltunk. De a jelenlegi történetes feladatot ebben a formában sosem játszottam a tanulmányaim során, hiszen ez a csoport bevonásával alakult ki. Csak remélni tudom, hogy a múltbeli alapot sikerült egy-két új elemmel gazdagítani, így az élményeim is új köntösben élhetnek tovább.

Helyes arány: „Fontos, hogy megtaláld a kreatív oldalad, az ösztönösséged, a flow-élmény; és a tudatos és felelősségteljes nevelés közötti helyes arányt.“ Ez egy egész életre szóló feladat is lehetne, hogyha kivesszük a mondatból a nevelést. Azt hiszem, hogyha benne hagyjuk, úgy is egy nehéz feladatot kapunk.

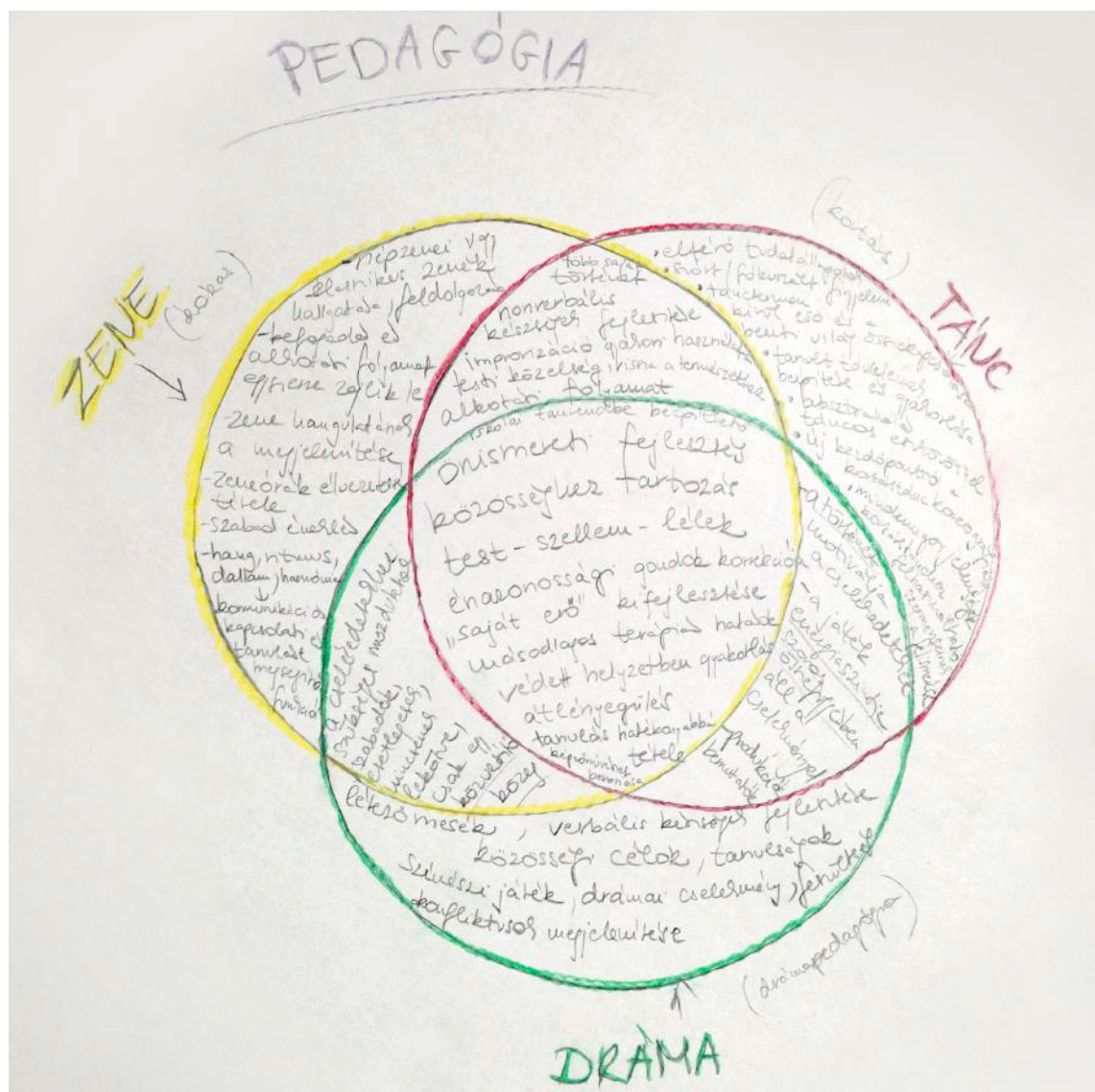
Hogyha elkezdem a saját nevelési technikámat ilyen szempontból vizsgálni, akkor azt látom, hogy: a tudatos és felelősségteljes nevelést, ezeket a reakcióimat is „flow-ban tartom“, tehát ott alkalmazom, amikor szükség van rá, nem tervezem meg előre, és egyfajta áramlásában sokkal hatékonyabb, mert könnyebben jut el az információ a gyerekekhez. Nem hirtelen, vagy agresszív úton, inkább határozottan és természetesen.

Egyben figyelés: Itt is kitértem, és sokat kérdeztem Dórit a *sima* foglalkozások és a terápiás foglalkozások közti különbségről. Ő is, Verához hasonlóan a következőket mondta: „Minden lehet terápiás hatású, egy eperszedés is. Viszont ezt a foglalkozást elsődlegesen a szerződés választja el minden más formától. A szerződés, melyben aláírod, hogy segíteni fogsz egy lelki folyamatban valakinek.“ Ehhez a bonyolult folyamathoz és gyakran megterhelő felelősségvállaláshoz pedig külön végzettségre van szükség.

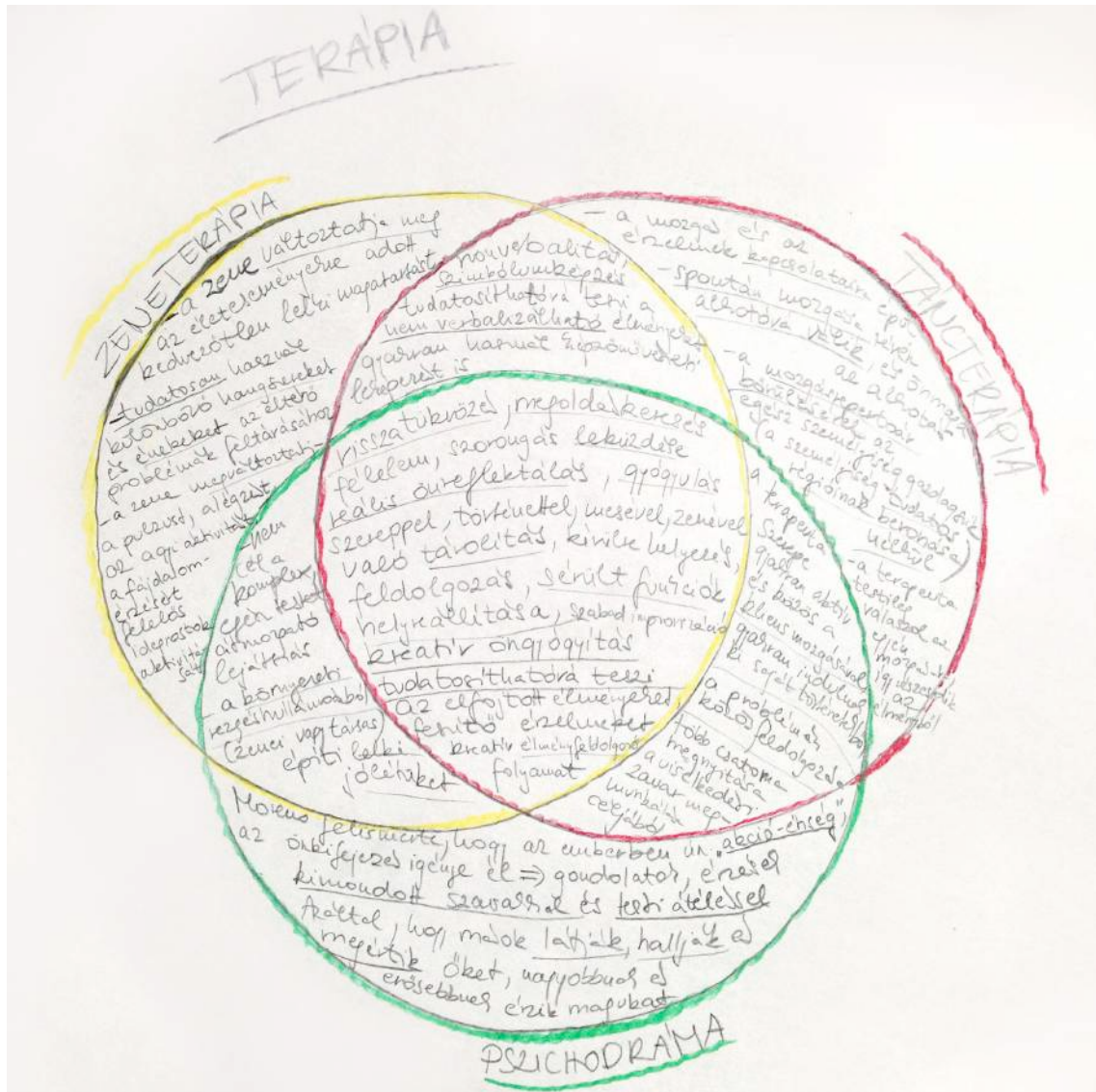
Hangsúlyozta, hogy ettől én még nyugodtan figyelhetek egyben a gyerekekre, testileg és lelkileg rájuk kapcsolódhatok, segíthetem őket az útjukon, és jó, hogyha tisztában vagyok a feladataim és módszereim terápiás hatásaival.

3.4. SZEREPJÁTÉK-TÉRKÉPEK

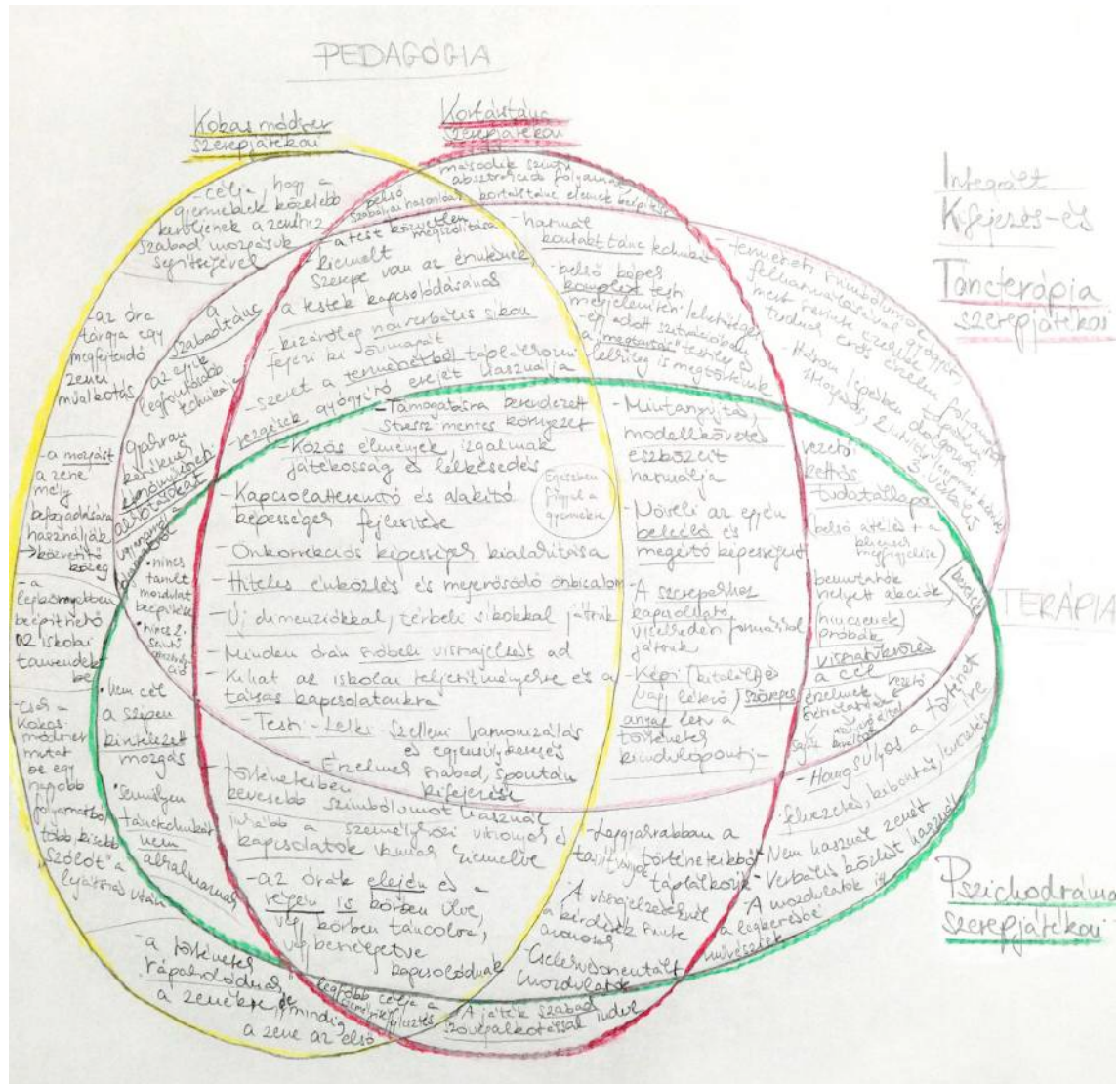
1. Különböző **pedagógiai** módszerek (Kokas, kortárstánc, dráma) összehasonlítása, a szerepjátékaik természete, célja és hatása alapján



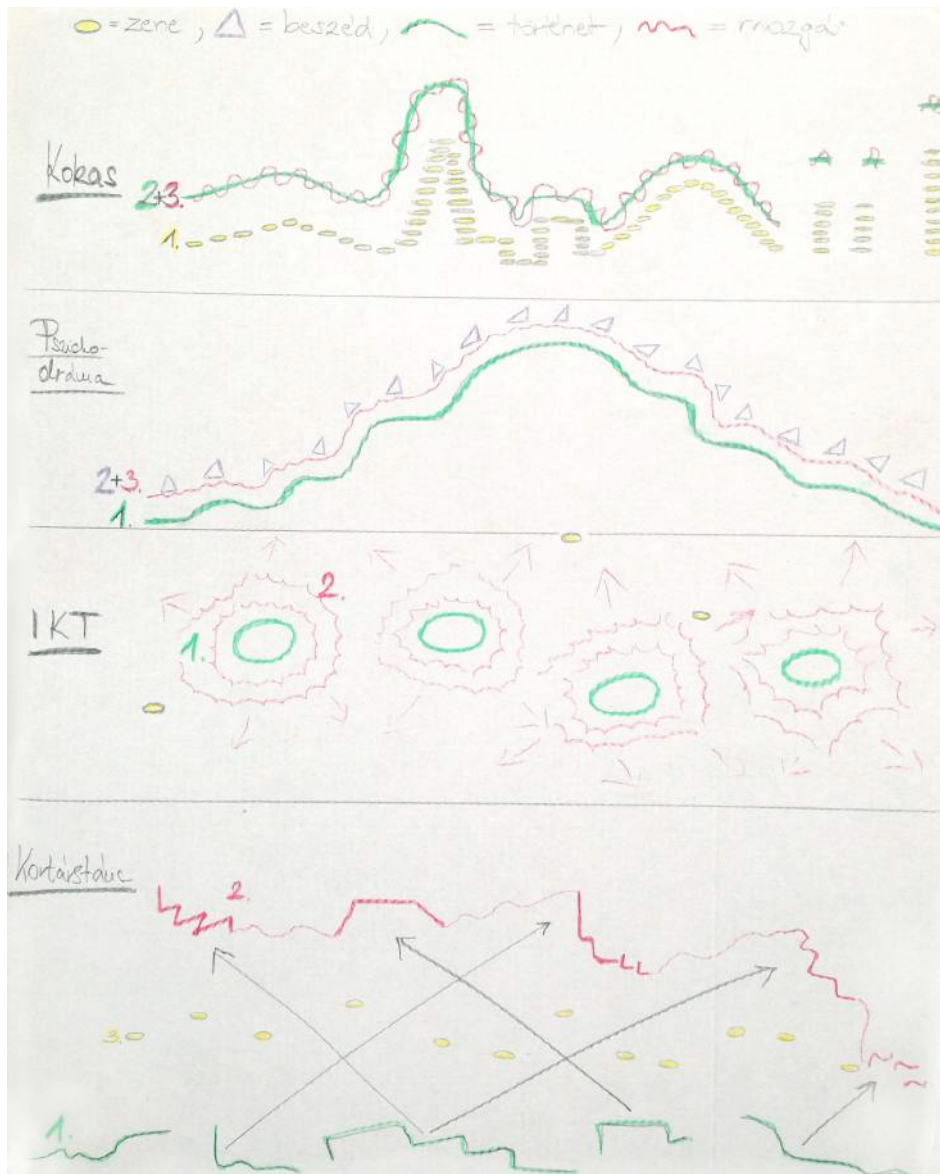
2. Különböző **terápiás** módszerek (zeneterápiák, táncterápiák, pszichodráma foglalkozások) összehasonlítása, a szerepjátékaik természete, célja és hatása alapján



3. Az interjú alanyok foglalkozásai (Kokas, IKT, pszichodráma), és saját órák összehasonlítása, szerepjátékaik találkozási pontjai



4. A módszerek lejátszásos szakaszának folyamata és felépülése, zene-beszéd-történet-mozgás kapcsolata



(Kokas: A zenére (1.), és annak összes összetevőjére épül a teljes folyamat, a történet (2.) és a mozgás is (3.) ezt lekövetve próbálja megjeleníteni a hallott dallamokat;

Psichodráma: A kiindulásipont az előre vázlataiban megtervezett út, történet (1.), erre a verbális megnyilatkozások (2.) és a mozgás (3.) közvetlenül reagálnak;

IKT: Az egymástól távol eső szimbólumokból (1.) fejlődik ki a mozgásos folyamat, amit ritkán zene is támogat;

Kortáránc: A gyakran nem összefüggő szövegek (1.) adják az alapot, ezt szabadon felhasználva épül ki a mozgásos folyamat (2.), a zene (3.) egyfajta segítőként követi a lejátszást)

Összegzés

A dolgozat írása alatt rájöttem, hogy a bevezetőben megfogalmazott kérdéseim mellett, még egy mélyebben foglalkoztatott. Már a gyakorlati rész írása alatt, de leginkább az interjúk során döbrentem rá, mikor folyton erre utaló kérdéseket tettem fel. *Miért alkalmazom ezeket az új technikákat? Miért nem elégszem meg egy kizárólag tánctechnikai, vezetett óra tartásával?* Tehát a szerepjátékok használatának az okaira voltam kíváncsi, és a pontos válasza nekik sikerült rávezetniük. Azt mondták, hogy valószínű azért nem elégszem meg csak a mozgásos gyakorlatok átadásával, mert egészben próbálom őket figyelni, és ilyen úton tudom őket *teljességükben* fejleszteni. Az egészben figyelésről pedig beugrott, hogy valami lényegeset olvastam róla a *Táncoskönyvben*:

„Nem táncokat tanulunk, hanem táncolni. Nem művészetet tanulunk, hanem tanulunk a művészetből. Én bizony a „táncnál“ fontosabbnak tartom – úgymond – mellékhatásait. *Személyiség* formáló erejét. Minden tanár az egész embert neveli, nem csak szakterületét oktatja. Akár akarja, akár nem. Akár tudja, akár nem.“²⁶

A beszélgetéseim alatt tudatosodott, hogy én ezeknek a módszereknek a segítségével tudom a leghatásosabban fejleszteni, egészben látni és értékelni a tanítványokat. Ezeken a csatornákon keresztül világosan kirajzolódnak kiemelkedő, de gyengébb oldalaik is; mind mozgásukra, mind személyiségükre nézve. Így számomra a játékok nem csupán jó élmények okozói, hanem segítségükkel megtaláltam a legközelebbi utat a gyermekekhez. Egy kulcsfontosságú eszközre bukkantam, amivel egyszerre formálhatóak a tánctechnikai elemek és a személyiségjegyek is. A szerepjátékok egy harmadik vágyban is a segítségünkre lehetnek, ez pedig önmagunk megtalálása, ami a serdülőket hajtó egyik legmeghatározóbb erő ezekben az éveikben. Egy instabil énképpel, egy gyakori hangulatváltozásokkal teli időszakban szinte menedéket nyújt az a biztos helyzet és közeg, melyben azt érzik, hogy vállalhatják magukat, vagy kipróbálhatják magukat úgy, hogy közben a következmények nem visszafordíthatatlanok, vagy sértőek. Az önismereti kép változásai, szintjei pedig könnyedén leellenőrizhetőek a játékok által. Ezt irányítani és befolyásolni is lehet egy-egy új szerep, szabály vagy mozgásos kihívás beépítésével.

²⁶ Angelus, 2012, 22. o.

A harmadik fejezetben bemutatott foglalkozások vezetőitől rengeteg apró pedagógiai tanácsot kaptam. Sokszor az is segített, mikor a saját szavaikkal elmondták, hogy mit láttak a csoportom játékaiban. Mikor rákérdeztek egy-két homályosabb szakaszra, és a válaszaimmal én is megpróbáltam aprólékosan megragadni a jellemzőit. Módszereinkből rengeteg átfedés, hasonló gondolatok és attitűd rajzolható ki, de határozottabban látom a terápiáktól való elkülönülést is. Nagyon érdekes volt olyan észrevételeket hallani, amikor a másodlagos terápiás hatásairól beszéltek a játékainknak. Ezeket a hatásokat már a dolgozat írása előtt is éreztem, csak a hasonlóság egyfajta zavart okozott bennem. Le szerettem volna tisztítani ezt a bonyolult érzelmi tartalmakkal is átszőtt folyamatot. Eljutottam oda, hogy pontosabban el tudom különíteni a kétféle helyzetet és a feladatokat is, a terápiák egészen más irányú kereteinek és céljainak ismeretében. Mindig érdekelt a pedagógusi szerep és felelősség kiterjedése, hogy tanárként milyen feladataim vannak egy amatőr táncórán. Visszatekintve, úgy érzem fontos az egészben látás, de ennek is van egyfajta határa, ami minden egyes feladatnál, és gyermeknél is máshol található, megfoghatatlan, egyszerűen értenem és éreznem kell, hogy ez hol kezdődik. Ahogyan Verától tanultam; *csak addig menjek el, amíg meg tudom őket tartani*, de úgy is fogalmazhatok, hogy; *csak addig, amíg magamat is meg tudom tartani*. Tehát a kitanult szakmám biztonságában, a tíz évnyi tanítás tapasztalataival, egy biztonságos légkör kialakításával átölelni őket, és ebben a légkörben megengedni a személyes utak körvonalazódását, a mozgás fejlődését és a vágyak elérését.

Megmarad-e kortárstánc koreográfiának mondjuk egy *mozdulatalkotás történettel feladat* végterméke? Ez egy másik bonyolult rendszerre is rákérdez, arra, hogy pontosan milyen elemeket kell tartalmaznia egy kortárstánc koreográfiának, és hogy mitől mondják rá azt, hogy ez mindenképpen kortárstánc. Szerencsére a viszonyítási alapom annyira sok oldalról védelmezi a szakmai minőséget, és megválaszolja ezeket a kérdéseket, hogy bátran fordulok hozzájuk. Így leginkább a goliban létrejött iskolai produkciókhoz hasonlítom a munkákat. Igen, végeredményében ahhoz hasonló bemutatók születnek, csak egészen más eljárás útján. Ez persze egy szubjektív válasz a kérdésre, és érdekelnek más olyan utak is, amelyek segíthetnek a válaszadásban. Ezért egy jövőbeli kísérletet tervezek, melyben két eltérő próbafolyamat (az egyik történetből, a másik tiszta mozdulatokból kiinduló) végtermékét tekinti majd meg egy *semleges néző*, lehet akár szakmabeli. Rá szeretnék kérdezni, hogy milyennek látta a mozdulatok

töltöttségét, az elemek pontosságát, hogy milyen gondolatokat indítottak el benne a darabok, és hogy szerintem melyiknél dolgoztak történetekkel, szövegekkel.

Milyen a természetük ezeknek a feladatoknak? Nagy a szabadság, mégis belső szabályok mentén halad a folyamat. Az absztrakciós lecsupaszítást megtanulják a játékok alatt, és a legérdekesebb a táncba könnyedén beilleszthető külső tényezők megragadása. Ezzel párhuzamosan a szerepek jótékony hatásai nélkülözhetetlenek; mikor egy fél órára „belemászhatnak” egy-egy viselkedésbe, viszonyulásba, és átlényegülhet az egész testük és lelkük is, akkor egy ideig „ki is másznak” önmagukból, ami nagyon hasznos egy serdülő számára. Egyértelműen gazdagodnak minden egyes új helyzet átélésével, és ebben hatékonyan segíti őket a kitalált szituáció, és az alkotói tevékenység. Rengeteg a folyamatban a *pusztán* táncos feladat, de ezek kibővülnek - főleg lelki tartalmakat is felhasználó - eszközökkel, amelyek mindig a saját határaikon belül mozgósulnak, hiszen ők írják a történeteket, és ők választják ki szerepeiket.

Ismét a beszélgetéseknek köszönhetem, hogy felhívták a figyelmemet az órák pozitív hozadékaira. Nem csak a visszajelzés miatt, hanem egy új nézőpont miatt is. Keresem az órámban azokat a közvetlenül megragadható módszereket, melyek a tudás átültetését és más helyzetekben való felhasználását segítik. Vica szavaira emlékszem vissza: „Te nem is tudod, hogy ők az iskolában mennyi mindent hasznosítanak az óráidból”. Nagyon kíváncsi vagyok arra, hogy pontosan mit. Mit mondhattam el olyan formában, ami segített? Vagy milyen közös élmény volt arra képes, hogy egy új helyzetben abból táplálkozzanak? Szeretnék egyszer odáig eljutni, hogy ezeket a hatásmechanizmusokat átlássam, de ebben a pillanatban meg kell, hogy elégedjek azzal a gondolattal, hogy van egy ilyen irányú hatása is az óráimnak, és hogy benne van az a csodálatos lehetőség, hogy megkönnyítheti a fiatalok kihívásokkal teli iskolai- esetleg más társas-, családi- és baráti viszonyait.

Bibliográfia:

Könyvek:

- Angelus Iván: *Táncoskönyv*, Budapest, magánkiadás: Új Előadóművészeti Alapítvány, 2012, 22. o.
- Atkinson, R.C. et al., *Pszichológia*, Fordította: Boross O., Gábris K., Ivády R.E., Nábrády M., Budapest, Osiris Kiadó, 2005, 126. o.
- Blatner, Adam: *A pszichodráma alapjai*, Fordította: Büti Etelka, Budapest, Animula Kiadó, 2006, 20-21. o.
- Debreczeni Tibor (szerk.): *Szín-kör-játék*, Budapest, Népművelési Propaganda Iroda, 1981, 6. o., 56. o.
- Elkonyin, D.B.: *A gyermeki játék pszichológiája*, Fordította: Csepeli György, Budapest, Gondolat Kiadó, 1983, 304-305. o., 512. o., 534. o.
- Figusch Zoltán (szerk.): *Szambadráma- a brazil pszichodráma*, Budapest, Animula Kiadó, 2008, 101. o.
- Frenkl, Rajnik: *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében*, Budapest, Semmelweis Egyetem és a Párbeszéd Alapítvány, 2011, 97-99. o.
- Lux Elvira: *Női szerepek*, Budapest, Minerva Kiadó, 1985, 72. o., 74-75. o.
- Koncz István, Kovács József: *Önismereti sarokpontok*, Debrecen, Kölcsey Ferenc Református Főiskola, 2000, 22. o.
- Mérei Ferenc: *Közösségek rejtett hálózata*, Budapest, Osiris Kiadó, 1996, 33. o.
- Millar, Susanna: *Játékpszichológia*, Fordította: Koós Anna, Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1973, 252-253. o.
- Pinczésné Dr. Palásty Ildikó: *Dráma Pedagógia Pszichológia*, Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó, 2003, 39. o.
- Rudas János (szerk.): *Önismereti csoportok*, Budapest, Animula Kiadó, 2001, 149. o.
- Váczai Mária (szerk.): *A játék, mint mentalitás a 21. század küszöbén*, Kecskemét, Regál Bt., 2000, 20. o., 81. o.
- Vekerdy Tamás: *Kamaszkor körül*, Budapest, Holnap Kiadó, 2002, 28. o., 67. o.

Folyóirat:

- Dr. Deszpot Gabriella: Zenei átváltozás, *Parlando*, 2009/6.

Videó:

- Vekerdy Tamás, *Kamaszok, ma* című konferencia, Miskolc, 2013. 04. 11.

(link: <https://www.youtube.com/watch?v=sLskCOFkwm8>, 4:22-től)