

ANIMÁCIÓS KISFILMEK FELDOLGOZÁSA DRÁMAJÁTÉKOS
ESZKÖZÖKKEL

Empátiafejlesztő foglalkozások iskolásoknak

Komesz Fruzsina

negyedéves osztatlan dráma- és színházismeret-tanár, angol nyelv és kultúratanár

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Bölcsészettudományi Kar

Vitéz János Tanárképző Központ

Témavezető: Eck Júlia PhD, egyetemi adjunktus

TDK DOLGOZAT

Budapest, 2025

1. Bevezetés és hipotézis

Kutatásom témája animációs kisfilmek feldolgozása drámajátékos eszközökkel, empátiafejlesztés céljával. TDK-dolgozatomban a kutatási tervemet, kutatásomat és annak eredményeit fogom bemutatni. Ismertetem, miért ezt a témát választottam, és milyen szakirodalmakkal és elméletekkel lehetséges a választott módszereket alátámasztani. Dolgozatomban azt szeretném körüljárni, hogy miként lehet animációs filmeket közösen feldolgozni iskolásokkal, meghatározott pedagógiai célok mentén. A téma ötletét egy magyar díjnyertes animációs film, a *Rabbit and Deer* adta. Kutatásom során arra voltam kíváncsi, hogy a drámapedagógia eszközei elősegítik-e a diákok számára a bemutatott filmek mélyebb megértését, az azok által felvetett témákhoz való viszonyulásukat és mélyebb bevonódásukat. Hipotézisként tehát azt az állítást tettem, hogy egyes drámajátékkal megközelített animációs filmek különösen alkalmasak lehetnek empátiafejlesztő drámajátékos utófoglalkozások céljára. Dolgozatomban kitérek a kutatás mikéntjére, valamint az eredményekre és lehetséges következtetésekre egyaránt.

A téma kiválasztásakor saját gimnáziumi tapasztalataimból indultam ki. A közoktatásban bevett szokás, hogy időnként egy-egy filmet közösen megnéznék az órán, olykor színházba vagy moziba is elviszik a tanulókat. Ami sok esetben elmarad, az a visszacsatolás, az élmények rendezése, feldolgozása, megbeszélése az osztályban. Ennek sok esetben merőben praktikus okai vannak: a technika nem teszi lehetővé, hogy időben elkezdjék a filmet, nem marad idő megbeszélni azt, a színház vagy mozi után hamar haza kell érnie a tanulóknak stb. A visszajelzés, élmények megosztásának hiánya véleményem szerint éppen a lényegét, a pedagógiai lehetőségeket veszi el. Pont azért nézünk meg valamit, hogy aztán eszmét cseréljünk róla. Hiába nagyon jó az alapanyag, ha utána nincs mód és idő beszélni róla, rosszabb esetben átgondolni sem, mert a filmélmény rögtön lerombolásra kerül azzal, hogy már egy másik óra következik. Olyan tapasztalatom is volt, hogy a látott élmény egyenesen sokkoló és nyomasztó volt többeknek, és mivel nem volt platform kibeszélni ezt a feszültséget magunkból, a hátralévő tanítási napon végig cipeltük magunkkal ennek a hangulatát. Ezért gondolom jó alapanyagnak a kis- vagy rövidfilmeket. Még egy negyvenöt perces órába is beleférhet így a visszajelzés, ha kevésbé komplex módon is, mint amit egy dupla óra lehetővé tenne. A foglalkozásterveim tantervbe való beillesztéséről a 2.4 pontban fogok bővebb leírást adni.

2. Elmélet és szakirodalmi alátámasztás

2.1 Miért pont animációs filmek?

Az animációs film egyfajta összművészeti alkotásnak tekinthető: részint filmművészeti alkotás, de a benne lévő rajzok, tárgybabos megoldások a képzőművészet világából valók, zenéje és akusztikus elemei pedig gyakran nemcsak aláfestő, de dramaturgiai funkcióval is bírnak. Az animáció dramaturgiája, cselekménye, konfliktusai révén a drámához, összművészeti jellegéből adódóan pedig a színházhoz is szoros kötődik, így könnyen összekapcsolható a drámajátékos eszközökkel, ahogy arra a 2.3 pontban, a drámapedagógia módszerének indoklásakor is majd kitérek.

Az animációs filmek tanulási-tanulási folyamatokba való integrálásáról Joseph Champoux: *The unique effects of animated film in teaching and learning environments* (azaz magyarul: „Az animációs film különleges hatásai a tanítási és tanulási környezetben” – saját fordítás) című fejezetében olvashatunk. Champoux (2012) szerint az animációs filmek magas minőséggel rendelkezhetnek, s ennek révén tanítási erőforrásként alkalmazhatók. Egy másik szerzőre hivatkozva (Rockler, 2002) hozzáteszi, hogy sajnos mind a diákok, mind a tanárok gyakran félreértik az animációs filmekben rejlő potenciált, és gyerekes rajzfilmek jutnak róluk eszükbe; csupán szórakozásként, az óra eltöltésének egy módjaként fogják föl őket, nem pedig komoly és hasznos tanítási-tanulási forrásként.

Az animációs filmek oktatási-nevelési célú hasznát Champoux több állítással is indokolja. Az animáció különleges vizualitása egyes fogalmak hosszú távú megjegyzését segíti elő. Ezt nemigen kell magyaráznunk: egyre több pedagógus a diákok vizuális memóriájára épít, és sokan videókat, filmeket használnak tanítási eszközként annak reményében, hogy így az adott téma vagy tananyag jobban megmarad a tanulók fejében. Champoux következő érve, hogy az animációs filmek karikatúra-jellege hatásosan mutat be különböző koncepciókat. Ehhez kapcsolódik a harmadik is, mely szerint az animáció gyakran szándékosan túlzó volta segíti az elvont fogalmak megértését, és azok szimbolikus értelmezését teszi lehetővé. (Champoux, 2012, pp. 49–51)

Varga Zoltán ezt *A műfajiság kérdése az animációs filmben* c. írásában úgy fogalmazza, hogy „Ha metaforikusan a fotografikus film praxisa az ébrenlét világa, akkor az animáció az álomé”. (Varga, 2011, p. 37) Álomszerű abban, hogy elbeszélésmódja szüksézává, gyakran tartalmaz kihagyásokat, inkább asszociációs alapon vezet át egyik képből a másikra, mintsem egy szigorú lineáris narrációt követve (Varga, 2011). Ez teret enged a fantázia kibontásának,

hiszen a nézőnek hozzá kell tennie a saját megfejtéseit is a látottakhoz, hogy képes legyen értelmezni azokat. Ez a szimbolikusság vagy stilizáltság az, amitől az animációs filmek különösen jól kapcsolhatók a drámajátékos foglalkozásokhoz. A töredezettség, az el nem varrt szálak kiváló alapanyagul szolgálnak ahhoz, hogy a diákoktól a filmből kiindulva további jelenetek vagy állóképek készítését kérjük, ezáltal bővítve a film által megteremtett kitalált világot.

Egy másik, az előbbiekhöz kapcsolódó fontos tulajdonsága az animációs filmeknek, hogy gyakran nincs bennük beszéd. Ez következik részint az animáció felvételének módjából, azaz, hogy az animált figuráknak, pl. mozgatott bábfiguráknak nem is lehet természetes hangja. (Varga, 2011) Illetve az animációs filmek szereplői sok esetben nem emberi lények, hanem például állatok, tárgyak, bábuk stb., akik emberi tulajdonságokkal vannak felruházva. „Ebben az értelemben tehát van egyfajta mediális meghatározottság abban, hogy az animációs film olyannyira vonzódik a szavak elhagyásához.” (Varga, 2011, 57) Ez azért fontos számunkra, mert így a szöveg nem korlátozza a diákokat az értelmezésben, szabad kezet kapnak abban, hogy a hangok, zajok, zörejek, illetve zene alapján azonosítsák a látottakat.

Az animációs filmek egy következő előnye, hogy komoly témákat képesek könnyebben fogyasztható köntösbe csomagolni. Ilana M. Kruger *Not Just for Kids* (azaz „Nem csak gyerekeknek” – saját fordítás) című értekezésében rávilágít, hogy ez bevált szokás olyan teljes estés filmeknél is, mint például a Disney *Zootropolis* c. (2016) animációs filmje, melyben egy állatok által benépesített világon keresztül mutatják be a különböző fajok és népek együttélésének problematikáját, legyen az a társadalmi egyenlőtlenség vagy a múltbeli erőszakos cselekményekből adódó feszültségek kérdésköre. Ahogy idézi, Todd Martens a Los Angeles Times c. magazinban megfogalmazza, “A Disney-féle Zootropolis komoly és aktuális üzeneteket hordoz a fajokról és az előítéletekről egy ennyivaló rajzfilm formájában”. (Martens, 2016) Kruger szerint a Disney volt az első olyan filmstúdió, amely az animációs filmet mint edukációs technológiát kezdte használni, illetve a „multimédiás oktatás” céljával készült filmeknek már a második világháború óta az egyik legnagyobb gyártója. (Kruger, 2016, p. 111)

És hogy miért rövidfilmeket választottam? Mint már említettem, ennek legfőképpen praktikus okai vannak. Mindkét a kutatásban szereplő kisfilm (ezekről bővebben a 3.2 pontban beszélek) megtekintése maximum negyedórát vett igénybe, így ez volt a legidőhatékonyabb megoldás számomra, hiszen így volt lehetőségem közösen megnézni a filmet a diákokkal és utána megtartani az azokat feldolgozó, hozzájuk kapcsolódó foglalkozást.

2.2 Milyet igen, milyet nem? – Rizikófaktorok

Az animációs filmek kiválasztásakor többféle szempontot is fontos figyelembe vennünk. Először is az adott osztály életkorát. A következő, gyakorlati részben részletesebben fogom ismertetni az óraterveket és a felhasználásra szánt kisfilmeket – ezekhez témájuk, hangulatuk, komplexitásuk függvényében választottam ki a megfelelő korosztályt. Fontos, hogy a néznivaló a diákok érzelmi-értelmi szintjének megfelelő legyen, azaz se túl gyerekesnek, se félelmetesnek, se idegennek ne érezzék. Az animációnak, éppen műfaji szabadságból adódóan, sokszor része a bizarrság, a horrorisztikus elemek alkalmazása. Vargát idézve (2011, p. 212) ez történhet a testek destrukciója és dekomponálása formájában, mely a grafikus és gyurmaanimációban egyaránt megfigyelhető, de sok példa kötődik az átváltozás és a kísértetieség motívumaihoz, melyek egyes esetben elrettentően hathatnak a fiatal nézőkre.

A horror mellett számos forrás emeli ki az animációs filmek körében oly gyakori agresszív tartalmakat. Ezen kutatások azt vizsgálják, hogy az agresszió nézése milyen pszichológiai hatással bír a gyermek nézőkre, s mennyiben befolyásolja a viselkedésüket. Egy angol nyelvű kutatás, a *Cartoon's Content and their Impact on Children's Psychology* (azaz úgy fordíthatnánk, „A rajzfilmek tartalma és azok hatása a gyermekek lélektanára”) összefüggést talált a fiatal nézők viselkedése és a látott tartalom között. (Sheikh et al., 2023) Egy Tom és Jerry verekedéséről szóló jelenet kapcsán az egyik megkérdezett gyermek a saját testvérével való kapcsolatához hasonlítja a szereplők agresszív viselkedését, mondván, hogy ő is így szokott verekedni a bátyjával. Ugyanakkor ez a fajta összehasonlítás nem jelenti egyértelműen azt, hogy a gyermekek minden esetben követendőnek tartják azt, ami a képernyőn történik. Ugyanebben a cikkben egy másik megszólaló gyermek neheztelését fejezi ki Jerry iránt, aki, bár sokszor igazságtalanul viselkedik Tommal, mégis a sorozat hőseként van feltüntetve. E kutatásban résztvevő gyerekek 7-10 évesek voltak. Bár idősebb korban már jobban jellemző a képernyőn látottak és a valóság helyes elkülönítése, azt fontosnak tartom leszögezni, hogy agresszív viselkedést támogató vagy túlzottan alkalmazó animációs filmet jobb, ha nem viszünk be a tanórára. A Tom és Jerry filmek esetében azonban kevésbé beszélhetünk edukációs tartalomról. Az előbbi példa csak arra kíván rávilágítani, hogy legyünk óvatosak az osztályba bevitt film minőségével és tartalmával; a két általam választott rövidfilm esetében mindkettőnél díjnyertes alkotásokról beszélünk.

Másodszor, fontosnak tartom, hogy a filmnek pozitív üzenete, vagy legalábbis figyelemfelkeltő, gondolatébresztő hatása legyen, amely azonban nem töri le a diákokat. Nem zárnám ki a komolyabb hangvételű műveket sem, ez esetben viszont érdemes valamiféle feloldási lehetőséget biztosítani a tanulók számára a foglalkozás keretein belül. Ennek kapcsán

Békési Sándortól hoznék egy ide vonatkozó idézetet *A kép, amely visszanéz ránk. Az animációs film esztétikájának etikai vonatkozásai* c. művéből:

„Erkölcseileg romboló dramaturgia az, amelyik a nézőt beviszi a sötét erdőbe, de végérvényesen otthagyja, magára hagyja a veszedelmek közt. Ezáltal az elgondolkodtatás helyett inkább valóságos életútja alá süllyesztí a nézőt. S ekkor öngerjesztő láncreakció indul el: a film reálissá válik sötétségében, s ez kihat a valós életre is, melynek durvasága még sötétebb világot alkot magának. (...) Pedig a mű által gyógyulnunk, tisztulnunk, emelkednünk kéne.” (Békési, 2010, p. 56)

Számomra ez jól összecseng az előzőekben felvetett problémával. Lényegesnek tartom, hogy a megnézett mű ne okozzon túlzott megbotránkozást, nyomottságot a diákokban, vagy legalábbis ne öncélú provokáció legyen.

Felmerülhet még, hogy hosszabb filmek alkalmasak-e arra, hogy foglalkozást tartsunk belőle. Példának a Pixar-Disney koprodukcióval készült *Agymanók* (2015) c. filmet hoznám, ami nagyon közel áll hozzám, és számtalan kritikus szerint közelíti meg értelmesen, okosan, többnyire pszichológiailag hitelesen az emberi érzelmek működésének világát. Elképzelhetőnek tartom, hogy ha az osztály korábban már látta a filmet, vagy igényük volna rá, hogy ebben a témában játsszunk, akkor be lehet emelni hosszabb filmeket is. A fordított osztályterem technika a film hosszúsága miatt kérdéses számomra – azt gondolom, hogy egy ennyire hosszú mű otthoni megnézésére a diákok nem kötelezhetők. Tehát a hosszú, minőségi animációs filmeket nem zárnám ki teljesen, abban az esetben, ha megoldható, hogy az osztály egy másik órán, vagy szervezett közös program keretében (pl. osztálymozi) megnézzék azokat.

2.3 Miért pont drámapedagógiai eszközökkel?

A drámapedagógiai eszköztár alkalmazásának indoklásához a magyarországi drámaügy egy ismert és kiemelkedő alakjának, a nemrég elhunyt Debreczeni Tibornak (1928-2024) a definícióját veszem alapul, mivel ez igen lényegre törően adja át a módszer főbb tulajdonságait:

„A drámapedagógia a személyiségközpontú reformpedagógiák egyike, eljárásait a játék személyiség- és kreativitásfejlesztő mozzanataira építi, ezen belül is a szituációs rögtönzésekre. Ezt teszi akkor is, ha a kommunikációs készséget kívánja fejleszteni, vagy a tanítványok társadalmi beilleszkedési zavarait kívánja kiküszöbölni, konfliktusokat akar megoldani, morális problémák között szeretne eligazodni.” (Debreczeni, 1994, p. 5)

Foglalkozásterveim elkészítésekor előttem is ezek a célkitűzések lebegtek. Habár nem várhatjuk, hogy a diákok egyetlen drámaórától a fejlődés azonnali jeleit mutassák, azt

remélhetjük, hogy a drámajátékok gyakorlása segíti őket például olyan esetekben, ha nehezebb témákon ilyen módon gondolkodhatnak, biztonságosan eltávolítva azokat saját valóságuktól. Ahogy Neelands (1994, p. 38) mondja, a dráma által felvázolt szituáció „a résztvevők pszichés biztonsága”-nak megőrzésére szolgál. Ugyan a drámában találkozhatunk már ismert helyzetekkel és problémákkal, az időben vagy térben való eltérés, távolítás segíthet a diákoknak abban, hogy valós személyiségüket védve, szerepek védelmében játsszanak és gondolkozzanak az adott problematikáról.

Ez azért is olyan lényeges, mert így olyan szerepekbe is bújhatnak, ami egyébként távol esik a személyiségüktől, ezáltal a létrejött csoportdinamika is változni és alakulni képes: „a háttérbe szorulókat dominánssá válhatnak; a vezetők passzívvá lehetnek; a csendesebbek szóhoz juthatnak; az ügyesek problémákkal szembesülhetnek”. (Neelands, 1994, p. 39) Természetesen ez csak akkor van így, ha ismerik a drámajátékos eszköztár nyelvét és felhasználási lehetőségeit, maguk is nyitottak erre a munkaformára, illetve érzelmileg bevonódnak a dráma által felkínált történetbe. Neelands felhívja a figyelmet arra, hogy ez a folyamat nem az érzelmek pusztá rekonstruálását vagy demonstrációját jelenti, hanem lehetőséget ad arra, hogy a szituáció elemzésével, a fiktív szereplő helyzetébe való belehelyezkedéssel képessé váljanak átérezni az adott problémát vagy jelenséget, és ilyen módon inkább a „Hogyan éreznéd magad egy ilyen helyzetben?” és a „Milyen érzés ebben a helyzetben lenned?” kérdésekre keressük a választ. (Neelands, 1994, p. 39)

Itt térnék ki az alcímben írt „empátiafejlesztő foglalkozás” jelentésére. Neelands a következőképpen ír erről a folyamatról:

„A tanulás szempontjából a dráma legfőbb céljaként a „változás előidőztetését” határozhatjuk meg. A dráma hatására számos területen következhet be változás: változás a megértésben (egy korábbi megértési szint a dráma hatására módosul); az attitűd megváltozása; a szerepjátékra vonatkozó elvárások megváltozása; változás a szociális viselkedés terén; a nyelvi tapasztalatok megváltozása; mások szükségleteinek és szándékainak fel- és elismerésében bekövetkező változás.” (Neelands, 1994, p. 40)

Ezeket a változásokat természetesen egy hosszabb munkafolyamat eredményeként remélhetjük elérni. Jelen kutatásnak nem volt célja ilyen nagyobb lélegzetvételű, hosszú folyamatot megfigyelni, ám bízhatunk abban, hogy a módszer tartós alkalmazásával pozitív eredményeket érhetünk el a tanulóknál az imént leírt területeken. Vizsgálatom tárgya sokkal inkább az volt, hogy a diákok a választott animációs filmek által felvetett komplex, érzékenyebb témáival való találkozásukkor hogyan reagálnak a drámajátékos eszköztár adta feldolgozási lehetőségekre.

Drámapedagógia alatt ugyanis sokszor drámajátékok egy csoportjának használatát értjük. Szauder Erik így vélekedik erről *A dráma mint pedagógia II.* című írásában: „A dráma nem egyetlen műfaj, hanem a műfajok sokasága által létrehozott, egymással szoros kapcsolatban álló tevékenységformák összetett együttese, melyek az adott kontextussal együttesen határozzák meg a drámai közeget.” (Szauder, 1996, p. 7.) Ha pedig a dráma egyfajta gyűjtőfogalom, akkor sokféle tevékenységet kapcsolhatunk hozzá. „A dráma mint pedagógia, úgy hiszem, számos különböző eszközt fel tud használni működéséhez. Használhat írásos anyagokat, képeket, tárgyakat, hangszereket, a modern információtechnológia nyújtotta eszközöket stb.” (Szauder, 1997, p. 6) Ilyen módon tehát a média, így például az animáció is lehet a drámafoglalkozás kiindulópontja, „kontextusa”.

A drámajátékos munkaforma legfontosabb sajátossága, hogy a foglalkozás csoportban történik, a tanulókat együttműködésre, nem pedig versengésre készíti, illetve hogy a tevékenység közbeni, nem pedig passzív befogadói tanulást részesíti előnyben. (Day, 1983) Előszeretettel alkalmaz olyan feladatokat, mint például egy kiragadott helyzet továbbgondolása néma jelenet készítésével. Ennek célja, hogy a résztvevők elemezzék, megvizsgálják és újragondolják a szereplők lépéseit, motivációit, érzéseit stb. Foglalkozásterveim ilyen feladatokból és játékokból épülnek föl – ezek részletes kifejtésére a 3.2 pontban kerül sor.

2.4 A tananyagba való beillesztésről

A 2020-as Nemzeti Alaptanterv (NAT) a dráma módszerét a következőképpen fogalmazza meg:

„A dráma és színház tanítása olyan művészeti és művészetpedagógiai tevékenység, amelynek célja az élményeken keresztül történő megértés, valamint a kommunikáció, a kooperáció, a kreativitás fejlesztése, az összetartozás érzésének erősítése. A dráma és színház kreatív folyamata szolgálja a tanulók ön- és társismeretének gazdagodását, segíti az oldottabb és könnyebb kapcsolatépítést és kapcsolatfenntartást.” (NAT, 2020)

Elismeri, hogy „A dráma és színház tevékenységei nagy szerepet játszanak a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott valamennyi kompetencia fejlesztésében”, így például a kommunikációs, gondolkodási, személyes és társas kompetenciákban is. A kerettanterv kitér arra, hogy a dráma és színház tantárgy a 7. és 8. évfolyamon kötelező óraszámú, 11. évfolyamon választható, 12. évfolyamon pedig kötelezően választható tárgyként jelenjen meg, módszerét tekintve pedig más tantárgyakba is integrálható.

A következőkben arra világítanék rá, hogyan illeszthetők be a foglalkozásterveim az iskolai tanulási folyamatokba. Ahogy Debreczeni Tibor (1994, p. 11) mondja, „(...) a drámapedagógia arra teremtődött, hogy nevelési problémák megoldása érdekében osztályfőnöki órákon legyen jelen mindenekelőtt.” Ez jól összecseng Achs Károly tanulmányaival, aki drámatanári és osztályfőnöki minőségének együttes tapasztalatairól ír. Véleménye szerint „A két terület olyannyira közös kérdésekkel, közös helyzetekkel dolgozik, hogy gyakran elmosódik a határ közöttük.” (Achs, 2016, p. 180) Achs úgy gondolja, hogy a dráma pozitív hatással lehet az osztályközösség alakulására. A tantervi ajánlások szerint a tanulók találkoznak a drámával órarendi kereteken belül, de ha erre nincs lehetőség, akkor csapatépítő foglalkozás vagy tábor szervezésével érdemes indítani a közös munkát. Achs elsőként olyan alapozó gyakorlatok alkalmazását ajánlja, mint a bizalomgyakorlatok vagy a nem verbális kommunikációs gyakorlatok. A dráma által behozható témákra is kitér: „A dráma különösen alkalmas az etikai kérdések középpontba állítására. Egyrészt azért, mert csoportos munka. Így aztán könnyedén megjelenhetnek, ütközhetnek különféle nézőpontok, értékrendek”.

Az osztályfőnöki órákon túl a foglalkozásterveim drámaórák keretében is alkalmazhatók lehetnek. A 2003-as Nemzeti Alaptanterv a dráma „tevékenységközpontú” jellegére hívja fel a figyelmet. „A tevékenységet követő elemző beszélgetések a fogalmi ismeretek bővülésével járnak. Akkor hatékonyak igazán, ha a tanulók megszerzett tudásukat, alakulóban lévő véleményüket, felvetődő kérdéseiket beépítik a megjelenítő játékokba.” (NAT, 2003) A kutatásban kipróbált óratervek éppen ezen elemző tevékenység lehetőségeire építenek: a választott animációs filmek által fölvetett témákat ilyen módon alaposan körül lehet járni, valamint jó alkalom nyílik a bennük lévő problémákat hordozó helyzetekre (pl. élethelyzet drasztikus megváltozása) érzékenyíteni a diákokat.

3. A kutatás módszere, folyamata és résztvevői

3.1 Akciókutatás

Választott kutatási módszerem az akciókutatás volt. Ehhez ismét Szaudert idézném:

„Az akciókutatás egy sajátos alkalmazott kutatási megközelítésmód (Báthory, 2001), melyben a kutatás célja a valamely helyzet javítása érdekében tett lépések hatékonyságának ellenőrzése. (...) Az akciókutatás tehát bizonyos értelemben oktatási technológiaként is értelmezhető, melyben a pedagógus valamilyen lépéseket tesz, azaz cselekvést végez (ld. akció)

annak érdekében, hogy a) fokozza a tanulók tanulási teljesítményét, eközben pedig b) adatokat gyűjtsön az általa alkalmazott cselekvések tanulássegítő szerepének demonstrálása érdekében.” (Szauder, 2004, p. 11)

Esetemben a megfigyelés arra irányult, hogy a tanulók mennyire vonódnak be a látott filmek témáiba. Mivel magam már többször láttam a kisfilmeket, mindkét film esetében igyekeztem úgy összeállítani az azokat követő foglalkozásterveket, hogy minden fontos aspektus előkerüljön, ami első alkalommal megragadja a néző figyelmét.

Az akciókutatás előnye és hátránya egyben, hogy a kutató maga is résztvevője a foglalkozásnak. Pozitívum, hogy magam vezethettem le a saját óraterveimet, és így azonnali megfigyelője lehettem a diákokat érő hatásoknak, a hozzászólásaiknak, reakcióiknak. Tanárjelöltként jó lehetőség volt számomra, hogy a foglalkozásterveimet gyakorlatban is kipróbálhattam, és megvizsgálhattam, hogyan működnek. Ugyanakkor ez a fajta megfigyelés csupán szubjektív következtetéseknek ad teret, így hát szükséges objektív megfigyelő is, aki kívülről rögzíti a történéseket. Épp ezért hospitáló személyek segítségét kértem, akik egy általam megadott szempontrendszer szerint értékelték az órát. Mindkét foglalkozástervemhez két-két egyetemi szaktársamat kértem fel hospitálóknak, „több szem többet lát” alapon, azaz, hogy minél több részlet megfigyelésére módjuk legyen. Mivel mindannyian dráma- és színházismeret-tanári szakon tanulnak, a gyakorlatok formája sok esetben már eleve ismerős volt számukra, így a hospitálási naplók nem szorultak különösebb magyarázatra.

Az általam belülről megélt és a hospitálók által lejegyzett tapasztalatok csak egymással összevetve értelmezhetők, és ezekből együttesen vonhatunk le következtetéseket és eredményeket. Saját élményeimet reflexió formájában a 4.1.3 pontban ismertetem, a hospitálási naplók részletesebb kifejtésére pedig majd a 3.3 pontban kerül sor.

3.2 A választott kisfilmek és a hozzájuk kapcsolódó foglalkozástervek

Mindkét választott rövidfilm esetében (*Rabbit and Deer* és *Balance*) díjnyertes alkotásokról beszélünk. A választásaimat megindokolandó következőkben röviden ismertetem a filmek tartalmát és legfőbb tulajdonságait, majd részletesebben kitérek a hozzájuk tartozó utófoglalkozások gyakorlataira is.

3.2.1 Rabbit and Deer

A téma alapjául szolgáló *Rabbit and Deer* (2013) című magyar animációs kisfilm Vác Péter filmje, amely a Kecskeméti Animációs Filmfesztivál (KAFF) legjobb rövidfilm díját nyerte el. A film mély benyomást tett rám, mivel közel állnak hozzám azok a filmek, amik nemcsak szórakoztatásra törekszenek, hanem mélyebb, akár nehezebb kérdéseket boncolgatnak. Ugyan a látványvilág gyerekek számára is könnyen befogadhatóvá teszi az alkotást, a téma komolysága – emberi kapcsolatainkban bekövetkezett változások – felnőttek számára egyaránt érdekes lehet. Bár komoly témát dolgoz fel, a vizualitás – sok szín használata, állatfigurák – segít ezt ellensúlyozni, és pozitív üzenettel zárul.

A történet Szarvas és Nyúl barátságát, majd az életükben bekövetkezett hirtelen változást meséli el. A filmben a két- és háromdimenziós animáció egyaránt megjelenik, amely nemcsak vizuálisan érdekes, hanem a történet magját is adja azzal, hogy a szereplők különböző dimenziókba kerülnek, és ennek következtében korábbi tevékenységeik, kommunikációs technikájuk is megváltozik. Ezen új helyzettel való megküzdésüket, megoldási kísérleteiket tárgyalja a film.

A terv kitalálásakor az óra fókuszaként az emberek közötti kommunikációs problémákat neveztem meg. Miért nem értjük egymást? Hol csúszik el a kommunikáció? Hogy lehet az, hogy két ember, aki korábban szoros kapcsolatban volt egymással (barátság, szerelem, házasság) egyszer csak eltávolodik egymástól? Milyen megoldások vannak arra, hogy a két fél újra egymásra tudjon hangolódni? Egyáltalán akarnak-e újra egymásra hangolódni? Melyik fél keresi a másikat, ki tesz bele többet a kapcsolatba? Hogyan próbálnak együttműködni, együtt élni azok után, hogy valami végérvényesen megváltozott az életükben?

A gyerekek interpretációjától függően a szereplők közti kapcsolat lehet barátság is, szerelem is, valószínűleg azt fogják leszűrni belőle, ami jobban foglalkoztatja éppen őket. A film két személy kapcsolatának a megváltozását tárgyalja, de úgy gondolom, osztályszinten az is érdekes lehet, hogyha a fókuszba az empátiát, közös nevezőre hozást, kompromisszumkészséget helyezük.

3.2.2 Balance

A *Balance* (1989) Christoph Lauenstein és Wolfgang Lauenstein filmje, amely Oscar-díjat nyert „Legjobb animációs rövidfilm” kategóriában. Témája az egyensúly megtartása, konkrét és átvitt értelemben is, ugyanis a szereplők egy szűkös, négyzet alakú lapból álló világban kénytelenek összhangot teremteni annak érdekében, hogy senki se zuhanjon le. A lapon álló öt emberszerű lény teljességgel egymásra van utalva, mindennapjaik a fegyelmezett

együtműködés szabályai szerint telnek, mindaddig, míg egy napon egy titokzatos tárgyra bukkannak. E tárgy megjelenése rúgja fel és zavarja össze az addig fenntartott harmóniát: a szereplők között rivalizálás alakul ki, a korábbi szociális dinamikák és az addigi vezéregyéniségnek tűnő szereplő tiszteletben tartása felborul. A doboz megtalálása végzetes lavinát indít el, és a kirobbanó feszültségek elkerülhetetlenné teszik a film tragikus befejezését.

A film ellentétek sokasága köré épül: az együtműködés és az önzőség, a fegyelem és a fegyelmezetlenség, az elnyomottság és határfeszegetés, az alá- és fölérendelt viszonyok, az egyéni és társadalmi működés és felelősség témaköreit egyaránt felveti.

Ez a kisfilm sötét képi világa, a benne ábrázolt durvaság és kilátástalanság, a nyomasztó hangok miatt (jellegzetes, recsegő hang az egész film alatt, ahogy a szereplők világát jelentő lap meg-megdől) inkább középiskolai korosztálynak való. Interpretációja sokféle lehet: lehet társadalomkritika jellege, vagyis, hogy sokszor nem segítünk egymáson, csak a magunk javát keressük, de szólhat általánosságban a versengésről, kapzsiságról, akár még a környezetvédelem és a klímaválság asszociációját is behozhatja (a bolygónk elhanyagolása önös érdekek szem előtt tartása miatt).

A foglalkozás témája ezért mindenképpen valami hierarchikus rendszer, amiben az egyének és a közösség felelőssége egyaránt megjelenik. Már csak emiatt is szántam inkább idősebb korosztálynak: a társadalmi felelősség gondolata inkább a 11-12. osztályosok esetében jelenik meg. Osztálytól függően természetesen az imént felsorakoztatott témák bármelyikének irányába el lehetne vinni a foglalkozást, amelyik leginkább érdekli az adott tanulókat.

3.2.3 Foglalkozástervek

A következőkben ismertetem a kisfilmekhez készített óraterveket, kitérve az alkalmazott drámajátékok bemutatására és a foglalkozás folyamatában való szerepére. A foglalkozásterveket ld. a Mellékletben.

A *Rabbit and Deer* foglalkozásterv jelen kutatásban tizenegyedikeseknek készült, de már más korosztállyal is volt lehetőségem kipróbálni (ld. a Variációk fejezetcím alatt). A csoport olyan 11. osztályos magyar fakultációs tanulókból állt, akik között több és kevesebb drámás előképzettséggel rendelkező diákok is voltak. A foglalkozásban szereplő drámajátékos munkaformák épp ezért olyanok, amiket kevés korábbi drámás tapasztalattal is lehetséges kivitelezni.

A *tükörjáték* olyan páros együtműködési feladat, amelynek során két tanuló egymással szemben áll, egyikük egy elképzelt tükör előtt állva könnyen lekövethető mozdulatokat tesz, a másik a tükör szerepéből követi a mozdulatait. Kis idő után szerepet cserélnek, így mindketten

megtapasztalhatják az irányítást és az utánzást is. Ez a feladat a kisfilmben lévő kompromisszumkeresés motívumára hangolja rá a diákokat, azonfelül jó lehetőséget kínál arra is, hogy a párok között lévő együttműködést vizsgáljuk.

A *szófelhő* nevű játék a szereplők érzésvilágába való belehelyezkedést segíti elő. A diákok a karakterek motivációját és érzéseit elemzik a mű első fő konfliktusa kapcsán. Olyan szavakat, érzéseket írnak fel a táblára, amelyek a következő kérdésre válaszolnak: Milyen érzések vannak benned, amikor összeveszel valakivel? Milyen érzés lehetett a Nyúlban, amiért hozzávágta a Szarvashoz a bögrét? Miért viselkedett így a Szarvas a Nyúllal?

A *telefonos párbeszéd* során Szarvas és Nyúl elképzelt telefonbeszélgetését jelenítjük meg. A diákok a két szereplő kapcsolatának megromlása utáni időszakba helyezkednek bele, ahol az egyik fél aktívan keresi a másikat, míg a másik inkább elutasító vagy kedvetlen vele szemben. A passzív fél (ez lehet akár a Szarvas, akár a Nyúl, a diákok értelmezésén múlik) válaszai adottak, ezt kivetítve olvassák a diákok, ehhez kell hozzáírniuk, mit kérdezhetett a kezdeményező fél, majd bemutatni az így kiegészített dialógust. A jelenetben rejlő lehetőség tanárként az, hogy megfigyeljük, a film melyik karakterét látják a tanulók a kapcsolatot megmenteni próbáló félnek a látottak alapján, illetve milyen érzéseket tulajdonítanak a passzív félnek (bosszús, nyugtalan, jólesik neki, zavarba jön, flegma, szórakozott...).

A foglalkozás fókuszában, mint fentebb írtam, az emberek közötti kommunikációs problémák állnak. A drámajátékos feladatok között szereplő *találkozás 5 év múlva* egy fiktív idősíkbba helyezi a szereplőket, amelyben öt évvel a történet után véletlenül összefutnak. Ez egy asszociációs és improvizációs játéklehetőség, amely a film mélypontján lévő kilátástalan állapot feloldására, reménykeltésre törekszik. A tanulók párokba állnak (érdeemes ugyanazzal a párral dolgozni, akivel mind a tükörjátékot, mind a telefonos párbeszédet játszották, hiszen eddigre már volt módjuk összeccsiszolódni), majd egy zsákból egy-egy tárgyat húznak ki. Ezekről a tárgyakról (csésze, toll, füzet, szál rózsza, karkötő, labda, plüssmaci stb.) asszociálva kigondolnak egy helyszínt, ahol a két szereplő összetalálkozhat (pl. kávézó, focimeccs, könyvtár), és megjelenítik kettejük párbeszédét. A tárgyasszociáció kreatív feladat, az improvizációs forma pedig sokféle hangulatú és kimenetelű jelenetnek ad teret, annyi megkötéssel, amennyit a párok előzőleg megbeszélnek egymás között (a főbb pontok előre kitalálása nagyobb biztonságot ad kevesebb drámás tapasztalattal rendelkező diákoknak). A jelenet készítése arra igyekszik rávilágítani, hogy Szarvas és Nyúl közül melyik fél keresi a másikat, ki tesz bele többet a kapcsolatba? Illetve ez egyfajta kitekintés arra is, hogyan próbálnak együttműködni, együtt élni azok után, hogy az életük gyökeresen megváltozott. Mi lett más? Sikerül rendbe hozni a kapcsolatot, vagy már túlságosan eltávolodtak egymástól vagy

megváltoztak? Lehetséges, hogy a tanulók változatában újra jóban lesznek, vagy pont hogy ez a találkozó nem oldja meg a különbözőségeiket, és továbbra sem lesznek „egy dimenzióban”.

A kisfilmet részletekben néztük meg, a történet főbb fordulópontjainál meg-megállva, hogy egy-egy drámajátékkal vagy beszélgetéssel értelmezzük a látottakat. A foglalkozás hosszát nagyjából egyórára terveztem, kiegészülve a kutatáshoz szükséges méréssel. A méréshez egy rövid reflexiós kérdéssort készítettem, amelyre a résztvevőknek 3-4 mondatban, gondolataikat kifejtve kellett válaszolniuk. A diákok a foglalkozás végén írásban rögzítették értelmezéseiket a látottak kapcsán, kitérve a két szereplő kezdeti és filmvégi viszonyára, illetve a filmből kitekintve arra, mi állhat annak a háttérében, ha valakinek az élete vagy a személyisége gyökeresen megváltozik.

A *Balance* esetében szintén 11. évfolyamosoknak tartottam foglalkozást. Bár a két csoport tagjai között volt átfedés, alapvetően ez a foglalkozás drámaszakkörösök számára készült, így alkalmazhattam nagyobb drámás előképzettségre alapozó játékokat is. A korábban már felsorolt nagyszámú témalehetőség miatt ebben az esetben hosszabb – 60 percet meghaladó – foglalkozásterv készült, mert szerettem volna a mű több fontos aspektusára is kitérni az utófoglalkozásban. Ezúttal is reflexió írására kértem a diákokat, melyben az „együttműködés” szóhoz kapcsolódó asszociációikról, a foglalkozás során felmerülő legfontosabb témákról és élményeikről számoltak be. A *Rabbit and Deer*-hez hasonlóan itt is drámajátékos elemek és közös beszélgetés váltogatták egymást, ám a *Balance*-ot megszakítás nélkül néztük meg, mivel elég rövid ahhoz, hogy nem érdemes részekre bontani.

A csoport dinamikáját megfigyelendő két játékkal is készültem, egyet az óra elején ráhangoló céllal, egyet pedig a foglalkozás zárásaként. Az első egy ügyességi játék, melynek során a tanulók körben állva egy-egy széket tartanak megdöntve úgy, hogy a székeknek csak két lába érintkezzen a földdel, majd jeladásra egy székkal jobbra mennek akképpen, hogy a maguk elé helyezett székek közben ne dőljenek föl. A feladat nehezítéseként a következő variációk alkalmazása lehetséges: ha a játékot kiesőssé tesszük; ha egyre kisebb vagy nagyobb távolságra állnak; ha adott ritmusra kell továbblépniük egyre gyorsabban; több a szék, mint a játékos. A zárójáték célja szintén az együttműködésre készítés. Itt a játék menete az, hogy a csoport rááll egy takaróra, és úgy kell megfordítaniuk maguk alatt, hogy közben senki nem esik vagy lép le a takaróról. Ezt azért is választottam, mert szerintem jól reprezentálja a filmben lévő lapot, amelyen a szereplők állnak. Ez a játék meglehetősen időigényes tud lenni, mert csoportonként változó lehet, milyen hamar találunk ki valamiféle stratégiát a feladat megoldására. Emiatt terveztem időkorlátot állítani számukra, hogy amennyiben nem sikerül

hamar dűlőre jutniuk, meg tudjuk beszélni a lehetséges megoldásokat, vagy értékeljük, ameddig annyi idő alatt jutottak.

Az *eredetjáték* keretében arra voltam kíváncsi, milyennek képzelik a filmben lévő lények életét, mindennapjait, csoportdinamikáját, múltát és jövőjét. Felmerült bennem, hogy érdemes eljátszani azzal a gondolattal, hogy talán már korábban is volt a világukban hasonló eset, vagy esetleg egy újra és újra ismétlődő probléma ez. Csoportmunkára kértem őket, ahol ezeken a kérdéseken gondolkodva írták össze és rajzolták le az elképzeléseiket.

Az *alá-fölérendeltség játék* a filmben lévő elnyomottság témáját járja körül, és azt hivatott felmérni, milyen érzés egyik és másik szerepkörben lenni. Ezt olyan páros némajelentekben jelenítették meg, ahol egyikük alárendelt, a másik fölérendelt szerepben van, például főnök és beosztott, szülő és gyerek közötti viszony. A többiek a szereplők testbeszéde, a kettejük közti térhasználat, a gesztusok alapján tudják kitalálni, ki lehetett a két szereplő.

Az önzőség témakörét az előzőekben már bemutatott szófelhő-módszerrel, illetve vitajátékkal játszottuk körbe. A szándékosan provokatív állítás – „Érdemes önzőnek lenni” – elhangzása után az a résztvevők feladata, hogy álljanak be a terem egyik vagy másik oldalára aszerint, hogy egyetértenek az állítással vagy sem. Érveket sorakoztatnak fel egyik és másik oldalról is, és ha elhangzik egy olyan érv, ami befolyásolja vagy meggyőzi őket, átállhatnak a másik oldalra. Érdekes megfigyelni, hogy az eredetihez képest hogyan változik a felállás.

A drámajátékokon túl készültem néhány beszélgetésindító kérdéssel is. Terveztem egy beszélgetést a tulajdonjog kérdésében – azaz kit és milyen szinten illet meg a megtalált doboz –, annak témájában, vajon mi lehet abban a dobozban és miért marakodnak úgy rajta, illetve egy közös gondolkodást a történet lehetséges folytatásáról, megoldásáról. A tapasztalatok leírásakor látni fogjuk, hogy nem minden kérdésre került sor – ez sok esetben így lehet, hiszen a diákok maguk is alakítják az óratervet, és arra terelik, azt domborítják ki legjobban, ami a leginkább érdekes számukra.

3.2.4 Variációk

A *Rabbit és Deer* óratervet először egyetemista, dráma- és színházismeret-tanár szakos hallgatók csoportjával próbáltam ki. Az óratervben szereplő időegységek valós helyzetben némiképpen változtatásra (hosszabbításra) szorultak. Második alkalommal egy hátrányos helyzetű salgótarjáni iskolában tartottam meg az órát, egy ötödikes és egy hetedikes osztálynak. Jelen kutatásban pedig egy jó teljesítményű budai gimnázium 11. osztályos tanulóihoz vittem a foglalkozást. Ezen tapasztalatok összevetésére még később sor fog kerülni.

Röviden kitérek a fentiekből következő változtatásokra az óra tervezése kapcsán. A salgótarjáni foglalkozást dupla órában tartottam, ennek megfelelően ott a helyszínen volt lehetőségünk közösen megnézni a kisfilmet (az egyetemisták esetében otthoni megnézésre kértem őket, mivel egy egyetemi óra kereteibe kellett beleférnem). A filmet részenként, a foglalkozással egybekötve tekintettük meg, illetve közben történt beszélgetés is az addig látottak értelmezéséről.

A feladatok tekintetében a módosítások a következők voltak. A szófelhő itt került be a foglalkozástervbe (ez az egyetemistáknál nem szerepelt), középpontban az összeveszéssel kapcsolatos érzésekkel. Szintén kiegészítés, hogy Szarvas és Nyúl barátságának elképzelt, pozitív pillanatainak megjelenítését kértem tőlük állóképekben. Végül, az ötödik osztályosok záró feladatként azt kapták, hogy lerajzolják egy boldog baráti emléküket.

A telefonbeszélgetéses feladatot a fiatalabb életkor miatt bonyolultnak ítéltam, ez ezért elhagyásra került. A szófelhő és az állókép beiktatását a jelenet elé pedig azért éreztem szükségesnek, mert a gyerekeknek nem volt drámás előképzettségük, ezért így igyekeztem ráhangolni őket a szereplésre. A tükörijáték egyik megvalósításban se tért vissza még egyszer (zárófeladat lett volna, ld. Melléklet), nem volt rá szükség – az ötödikeseknél a rajzolás funkcionált levezető gyakorlatként.

A jelen dolgozatban bemutatott óraterv az egyetemi és a salgótarjáni óratervek összefésülésével készült.

3.3 A hospitálás szempontjai

A hospitálók a foglalkozás során a tanulók kreativitását, aktivitását, együttműködését, érzelmi bevonódási szintjét mérték. Ezek közül talán csak az utolsó szorul némi magyarázatra. Mint Neelands mondja, „A drámában megjelenő képzeletbeli helyzet a résztvevők elkötelezettségi szintjétől függő érzelmi hatásokat ér el”. (Neelands, 1994, p. 38) Azaz, nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a faktort, mennyire érinti meg őket az adott helyzet és probléma, hiszen érdeklődés és érintettség híján gyümölcsöző közös munkára nemigen lehet számítani. Ideális esetben a drámatanár jól ismeri az osztályt vagy csoportot, akiknek foglalkozást tart, hiszen így tud számukra leginkább releváns és érdekes témát bevinni. Esetemben annak lehetősége fennállt, hogy a csoport elutasításával vagy érdektelenségével találkozom. Ezért is tartottam szükségesnek a bevonódás szintjét is megfigyelni, mert ez rávilágíthat arra is, hogy a választott filmek és drámajátékos módszerek beválnak-e vagy sem (függetlenül az én csoporttal való személyes kapcsolatától).

3.3.1 *Rabbit and Deer* – hospitálási szempontok

A hospitálási naplóban kétféle adatgyűjtési forma szerepelt. Az egyik típusú az volt, hogy különféle állításokat adtam meg, amiből a helyzetre vonatkozót kellett aláhúzni. Másik esetben a tanulók által adott válaszok vagy a jelenetekben hozott megoldásaik rögzítésére kértem a hospitálókat, hiszen ezek fontos adatokat közvetíthetnek, ám nekem foglalkozás közben nem volt módom lejegyezni ezeket. A hospitálók minden gyakorlatnál kiegészítő megjegyzésekkel vagy példákkal is élhettek, amik elősegítették az eredmények értelmezését. Ez különösen az érzelmi bevonódás vizsgálatánál volt lényeges, amit a hospitálók a tanulók mimikája, testbeszéde, szóbeli megnyilvánulásai alapján próbáltak megítélni.

A naplót táblázatos formában készítettem, ahol a megfigyelők az egyes szakaszokra (játék/beszélgetés) lebontva vizsgálták a tanulókat a megadott szempontok alapján. A mérés szempontjai a következők voltak:

- Mennyire tudnak együttműködni a párok? Hányan preferálták inkább az irányítást, hányan a követést?
- Aktív részvétel a beszélgetésben
- Együttérzés a szereplőkkel
- Érzelmi bevonódás szintje
- A telefonos jelenetekben kit választottak aktív (kezdeményező) félnek? A passzív felet játszó hogyan reagált a kezdeményezésre?
- Kreatív megoldások: mire asszociálnak tárgyakról?

Az eredményeket a megfelelő állítások aláhúzása, a tanulói válaszok, a példák és kiegészítő megjegyzések alapján értelmeztem.

3.3.2 *Balance* – hospitálási szempontok

A *Balance*-hoz készített hospitálási napló szintén táblázatos formában készült. A *Rabbit and Deer*-hez hasonlóan helyenként itt is igaz állításokat kellett aláhúzni – pl. a csoport együttműködését és hangulatát illetően. Ebben az esetben azonban alkalmaztam egy skálarendszert is, melynek szélsőértékeit példák segítségével egyértelműsítettem a hospitálóknak. Ennek célja az volt, hogy a szélsőséges eseteket szűrje, például ha a csoport

képtelen jól együtt dolgozni vagy odafigyelni a filmre, vagy pont hogy kiemelkedően gördülékenyen old meg egyes feladatokat.

Ebben az esetben a hospitálók különböző kiscsoportokat figyeltek meg. Mivel a *Rabbit and Deer* esetében lehetetlen lett volna minden egyes pár munkáját szemmel tartani, ott inkább az összképre voltam kíváncsi. Itt lehetőség volt arra, hogy a hospitálók által vizsgált csoportokat is összevegyem csoportdinamika, összhang, egymásra való odafigyelés és aktivitás tekintetében, eltérő (nem- és számbeli) összetétel függvényében. A csoportdinamika esetében az is érdekelt, van-e jól kiemelhető hangadó a csoportban, vagy nagyon passzív, esetleg perifériára szorult résztvevő – az osztályfőnöki munkába integrálva ezt megfigyelni fontos szempont lehetne.

A megfigyelés szempontjai alább láthatók:

- A résztvevők hogyan dolgoznak együtt csapatban? Hogyan érzik magukat? (pl. feszültek, oldottak, zajosak, kedvetlenek...)
- Hogyan dolgoznak kiscsoportban?
- Hogyan beszélgetnek teljes csapat szintjén? Hányan szólnak hozzá? Milyen érzéseket vált ki belőlük a beszélgetés?
- Mennyire empátikusak egymás jeleneinek nézésekor?
- Első alkalommal hányan értenek és nem értenek egyet az állítással? Milyen állítások győznek meg valakit, hogy a másik oldalra álljon? A végére hogyan változott az eloszlás?
- Történt változás a csoportdinamikában az óra elejéhez képest? (pl. hangulatban, aktivitásban, egymásra reagálásban)

A mérés eredményeit itt az aláhúzott állítások, a skálarendszer, a kiscsoportok, kiegészítő megjegyzések és némi saját jegyzet összevetése/ elemzése alapján határoztam meg.

3.4 A kutatás folyamata

A kutatás menete a következő volt. Elsőként a *Rabbit and Deer* óratervét készítettem el, mivel – ahogy már írtam –, ez volt a kutatási terv kiindulópontja. Ezzel egészült ki aztán a *Balance*-hoz készített óraterv. Miután elkészültem azzal a foglalkozástervvel is, kidolgoztam a hospitálási naplókat és felkértem a négy szaktársamat hospitálni. A drámajátékok ismerete nem lett volna szükséges, de mindenképpen tanárszakosokat szerettem volna felkérni, akik már

ismerik a hospitálás műfaját és tudják, mit hogyan érdemes megfigyelni ilyen helyzetekben. Dráma- és színházismeret-tanár szakosok választása azért volt inkább kézenfekvő, mert a drámaórák közös tevékenységei miatt már jól ismerjük egymást, így tudhattam, hogy kivel tudok jól együtt dolgozni, kinek a munkájában tudok megbízni.

A résztvevők és a foglalkozások időpontjának megszervezése mellett szükség volt egy szülői beleegyező nyilatkozat készítésére is, hiszen a kutatásban résztvevők többsége még nem töltötte be a 18. életévét (ld. Mellékletek). Novemberben aztán megvalósult a foglalkozások levezetése és a hospitálási naplók, reflexiós kérdőívek és egyéb anyagok (pl. a *Balance*-hoz készített csoportmunka poszterei) is megszülettek. Ezután következett az adatok részletes elemzése és az eredmények és következtetések levonása. Ezen eredményekről a következő fejezetben olvashatunk bővebben.

4. Eredmények

A dolgozat kezdetén azt a hipotézist fogalmaztam meg, hogy egyes drámajátékkal megközelített animációs filmek különösen alkalmasak lehetnek empátiafejlesztő drámajátékos utófoglalkozások céljára. Jelen fejezetben beszámolok arról, hogy a drámapedagógiai foglalkozások valóban elősegítették-e a tanulók számára a bemutatott filmek jobb megértését, valamint az azok által felvetett témákban való elmélyülést.

4.1 Rabbit and Deer

4.1.1 A hospitálási naplók elemzése/eredményei

A *tükrójáték* esetében a hospitálók a párok közötti együttműködést vizsgálták. Mindkét hospitáló szerint a párok többnyire jól működtek együtt. Az egyik hospitáló (a továbbiakban: Hospitáló1) kifejti, hogy a párok kialakulása gyorsan megtörtént, egymás utánzásában előfordultak késések, de nem zavaró mértékben. Ugyanakkor nem mindenki érzett rá arra, hogy milyen mozgásokat érdemes csinálni. A másik hospitáló (innenről: Hospitáló2) szerint egy páros valamely tagja túl nehéz feladatot csináltatott a másikkal, ám a többség kreatívabb mozgásokat is alkalmazott, pl. ruha igazgatása. Olyan szélsőséges esetről, ahol a párok képtelenek voltak egymásra hangolódni vagy követni egymást követni, egyik hospitáló sem számol be. A hospitálók jegyzetei megegyeznek abban, hogy az irányítást preferáló diákok kevesebben voltak, mint akik a másik utánozását tartották komfortosabbnak vagy egyszerűbbnek.

A közös beszélgetések során a hospitálók a diákok aktív részvételét vizsgálták. A hospitálók egyetértenek abban, hogy a többség részt vett az első beszélgetésben. Hospitáló2 hozzáteszi, hogy volt egy-két kiemelkedően aktív tanuló, „szószóló” is. A második, a film mélypontja kapcsán történő beszélgetés kapcsán azonban Hospitáló2 azt a megfigyelést teszi, hogy páran nagyon passzívak voltak, nem beszéltek, és többen inkább a páros feladatok esetében voltak aktívak.

A *szófelhő* keretében arra kerestük a választ, hogy milyen érzés van bennünk, amikor összeveszünk valakivel. A tanulók táblára írt válaszai – ld. *Ábra 1.* – a következők voltak: kilátástalanság, csalódottság, büntudat (ezt ketten is írták), tehetetlenség, önreflexió, szorongás, feszültség, önvád, félelem, illetve düh. Hospitáló1 megjegyzi, hogy az első bátor vállalkozó után folyamatosan követték egymást a táblánál. A képen ugyanakkor látható, hogy sűrűn

egymás alá írtak, mintha nem merték volna használni az egész táblát, vagy nem lettek volna biztosak abban, hogy jó-e, amit felírnak.

Ebben a játékban a hospitálók a tanulók szereplőkkel való együttérzését is vizsgálták. A táblára felírt sokféle érzés és állapot felsorolása azt mutatja számomra, hogy bele tudtak gondolni a szituációba, és át tudták érezni a szereplők helyzetét a saját tapasztalataikból kiindulva. Arra a kérdésre, hogy milyen érzés volt a Nyúlban, amiért a Szarvashoz vágta a bögréjét, azt felelték, hogy mivel dühös volt és így szeretett volna figyelmet kapni. Hospitálól szerint a tanulók Nyúllal azonosultak, az ő érzéseit értelmezték inkább. Ugyanakkor volt olyan tanuló is, aki Szarvas védelmére kelt: nem csoda, ha nem vonta be a Nyulat a kutatásába, hiszen az, hogy különböző érdeklődésűek, már a film elején világossá vált. A két szereplő viszonya kapcsán élénk beszélgetés alakult ki, többféle variáció is felmerült. Eleinte testvéreknek vagy barátoknak gondolták őket, valamivel később a párkapcsolat lehetősége is felmerült, azonban ezt többen elvetették azzal érvelve, hogy külön ágyban alszanak. A vélhető korkülönbség miatt és személyiségjegyeikben is megfigyeltek némi alá-fölérendeltséget Szarvas és Nyúl között, amiben Szarvast vélték dominánsabbnak, de ezen aspektust később megkérdőjelezték (ennek átalakulását látni is fogjuk a *találkozás öt év múlva* jelenetek kapcsán).

A tanulók mimikája, testbeszéde, megjegyzései alapján a hospitálók úgy vélik, hogy a tanulók többsége érzelmileg bevonódott a filmbe. A további kijelentések kapcsán a hospitálók véleménye nem egységes. Hospitálól inkább úgy véli, hogy a tanulókat aktívan foglalkoztatta, hogy mi lesz a film megoldása. Ezzel szemben Hospitálól2 szerint volt olyan, aki nem vonódott be a filmbe. Akik igen, azok azonban bele tudtak helyezkedni mind Nyúl, mind Szarvas érzelmi állapotába. Ezenfelül mindkét hospitáló rögzíti, hogy a tanulók negatív végkimenetelt jósoltak a történetnek. Hospitálól kitér rá, hogy bár reménykedtek megoldásban, a film boldog befejezésére nemigen számítottak.

A *telefonbeszélgetés* játéknál az előbbi érzelmi bevonódás szintjét és a szereplők közötti viszony megértését láthatjuk tükröződni. A párosok négy alkalommal Nyulat, két esetben Szarvast jelenítették meg a kapcsolatfelvételt kezdeményező félként. (Ez következhet abból is, hogy a film elején Nyúl az, aki igyekszik Szarvason segíteni, gondoskodni róla, jobb kedvre deríteni, amikor az a kutatásban megreked.) A passzív felet játszó változóan reagált a kezdeményezésre. Hospitálól értelmezésében inkább negatívan – elutasítóan, passzívan, arrogánsan, rezignáltan vagy fáradtan, erőtlenül –, míg Hospitálól2 megfigyelésében olyan megoldás is volt, ahol a passzív félnek jólesett az érdeklődés. Bár a hospitálási szempontok erre nem tértek ki, Hospitálól2 észrevételezi, hogy a dialógusok meghallgatását követően a

diákoknak nehéz volt véleményezni egymást, egymás párbeszédeinek értelmezésekor sokkal passzívabbak voltak, mint a korábbi beszélgetéseknél.

Végül az asszociációs feladat esetében a tanulók kreatív megoldásait írták le, hogy melyik kihúzott tárgyról milyen helyszínre, programra asszociáltak. A hat páros által megjelenített helyzeteket és azok hangulatát a hospitálók részletesen rögzítették. A csészéhez kávézót, a könyvhöz könyvtárat kötöttek; mindkét jelenetnél a találkozás csak véletlen, kényszeredett volt, láthatólag felszínes volt a kapcsolat Szarvas és Nyúl között, illetve Hospitálóz2 leírja, hogy ebben az esetben az egyik karakter mentális problémákkal is küzdött. A felszínesség jelensége a dobókockát kapó pár esetében is megjelent, akik ezt a tárgyat egy társasjátékozás kereteibe építve használták föl – ugyancsak arra téve a hangsúlyt, hogy a két szereplő nagyon megváltozott, és már csak elbeszélnek egymás mellett. A rózsaszálhoz Nyúl új párkapcsolata kötődött, Szarvas pedig konferenciaélményeiről mesélt neki. Bár a két szereplő egymástól való eltávolodása és érdeklődésüknek különbözősége itt is jól érzékelhető volt, Hospitálóz1 kiemeli, hogy ennél a párosnál egyik szereplő sem passzívként volt megformálva, mindketten próbáltak nyitni a másik felé.

Számomra a legérdekesebb megoldások a plüssmaci és a tolltartó felhasználási módjai voltak. Előbbi esetében a két szereplő egy társasház lépcsőházában találkozott, a plüss mint kulcstartón lévő figura volt megjelenítve, amit az egyik fél korábban a másiknak ajándékozott. A tárgy itt a gyerekkor és a régi barátság kifejezőeszköze volt, ami a többi párosnál ilyen szimbolikussággal nem jelent meg. A tolltartóról asszociáló páros megoldását pedig azért találtam különösen ötletesnek, mert ők alkalmazták a filmben látható dimenziók különbözőségét is akképpen, hogy Nyúl csupán két dimenzióban volt képes haladni, és ha elfordult, el tudott bújni Szarvas elől, hogy megleshesse, mit rajzol éppen. Talán ez volt az egyetlen pozitív kicsengésű jelenet, ahol a kezdeti zavar után a szereplők örömmel tevékenykedtek egymás mellett.

Holott az instrukció nem korlátozta a jelenetek kimenetelét, mégis több sugallt negatív kicsengést Szarvas és Nyúl kapcsolatának. Hospitálóz1 ezt annak tulajdonítja, hogy a passzív és aktív fél itt is feltétel volt, és talán ez szűkítette le a megoldásokat, illetve eddigre a szereplők értelmezése is abba az irányba fordult, hogy a többség Nyulat tette meg aktív kezdeményezőnek a jelenetekben. Bár nem volt célom, hogy a szereplők öt évvel későbbi kapcsolatát negatív színben tüntessük fel, talán az instrukció módosításával változatosabb kimenetelű megoldásokat is láthattunk volna. Erről még a foglalkozásról adott reflexiómban (ld. a 4.1.3 pontban) fogok beszélni.

Hospitáló2 még megjegyzi, hogy a csoport aktivitása eddigre szétágazó lett: a szóvivők ekkorra már teljesen feloldódtak, a passzíbbak viszont már nem próbálkoztak, illetve páran mintha attól féltek volna, hogy rosszul válaszolnak. Ez már csak azért is sajnálatos, mivel a drámapedagógia felfogásának egyik fő szempontja éppen az, hogy sokféle megoldás lehetséges, a tanár nem egyetlen „helyes” választ vár a diákoktól. Fontos drámatanári feladat, hogy megtanítsuk arra a bizalomra a diákokat, hogy merjenek próbálkozni, kreatívnak lenni, kísérletezni, akár rontani is anélkül, hogy kudarcként élnék meg azt, vagy megijednének a társaik vagy a tanár feltételezett ítékezésétől.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a hospitálók válaszai több esetben eltérőek, ezekben az esetekben igyekeztem saját emlékeimre is hagyatkozva megvizsgálni, mit láthattak különbözőképpen. Ami biztos, hogy a csoport többségében jól működött együtt a páros feladatnál, illetve aktívan részt vett a beszélgetésekben. Ez az aktivitás a foglalkozás végére elágazóvá vált: a hangosabb, szószóló diákok továbbra is megnyilvánultak, míg a visszafogottabbak kevésbé szóltak hozzá. Ez a jelenség a pedagógus tudatos figyelme és bátorítása által némiképpen csökkenthető, kiküszöbölhető. Érdekes számomra, hogy míg egymás jeleneteinek véleményezése a hospitálási napló alapján megterhelő volt némelyik tanuló számára, maga a szereplés nem tűnt úgy, hogy bárkinek nehezére esne, bonyolult vagy kellemetlen lenne. Inkább talán azok a kiélezettebb helyzetek nem komfortosak, amikor egyedül kell önmagukat képviselni, például egy-egy véleménynyilvánítás vagy a táblára írás esetében. További tapasztalat, hogy a diákok többsége tudott azonosulni a szereplőkkel és érdeklődéssel kísérte a történetet. Megfigyelhető, hogy inkább negatív végkimenetet jósoltak a filmnek, talán ennek is köszönhető, hogy az utolsó feladatban leginkább az eltávolodást, megváltozást, kínosságot hangsúlyozó jelenetek születtek. Ám ez korántsem jelenti azt, hogy ne érdekelte volna őket a szereplők sorsa. Ezen állításomat a következő fejezetben összefoglalt tanulói válaszok bemutatásával kívánom alátámasztani.

4.1.2 A tanulók válaszai

A tanulóknak – mint korábban már említettem – három reflexiós kérdésre kellett válaszolniuk a foglalkozás végén:

1. Milyen viszony van a film elején Szarvas és Nyúl között?
2. Mi lehet az oka annak, hogy valaki (a történeten kívül, általánosságban) gyökeresen megváltozik?

3. Milyen a történet végén a kapcsolatuk (miben változott, hogyan telnek a mindennapjaik)?

Ezeket több mondatban, példákkal alátámasztva fejtették ki. E reflexiós kérdéssor célja az volt, hogy megfigyeljem, mennyire értették meg a film szereplői közötti viszonyt, a film üzenetét, konfliktushelyzetét, valamint hogy tudják-e a történetben szereplő megváltozott helyzetet valós élethelyzetekre, számukra is ismerős környezetbe helyezni.

A kérdéssort a foglalkozásban résztvevő mind a tizenegy tanuló kitöltötte. A válaszokat kvalitatív és kvantitatív módszerrel egyaránt elemeztem, utóbbit diagrammok segítségével kívánom szemléltetni. A három kérdés válaszait részenként vizsgáltam és összegeztem, az azokból levonható/levont eredményeket a fejezet végén foglalom össze.

1. kérdés: Milyen viszony van a film elején Szarvas és Nyúl között?

A tanulók leírása összecseng az órán megbeszélésekkel: a baráti, testvéri vagy párkapcsolati viszonyok merültek föl. A barátság és a szoros barátság között különbséget tehetünk, utóbbi esetében a tanulók kiemelték, hogy a szereplők mindent együtt csinálnak, rengeteg időt töltenek együtt, feltehetőleg régóta ismerik egymást és együtt is laknak. Mint az ábrán láthatjuk, ezek az elképzelések dominálnak, azonban a tanulók véleménye nem egységes. A bizonytalan/vegyes kategóriába azok kerültek, akik ugyan elsősorban barátságnak vélték a látottakat, a testvéri vagy a romantikus kapcsolatot is el tudták képzelni. Három tanuló is említi, hogy időnként párkapcsolati dinamikát vélt fölfedezni Szarvas és Nyúl között. Ezzel szemben négyen határozottan állítják, hogy ez csupán barátság lehet, azzal indokolva, hogy a szereplők külön ágyban alszanak.

Volt olyan tanuló, aki nem határozta meg a viszony típusát, inkább annak hangulatát jellemezte, mondván, hogy egyszerű, gondtalan a kapcsolatuk, amiben egy mindkettejüknek kényelmes életformát alakítottak ki. Egy másik válaszadó szerint a viszony nem is számít: lehetnek gyerekkori barátok, akik együtt nőttek fel, de lehetnének ugyanúgy testvérek vagy pár is, a történeten ez véleménye szerint nem változtat.

Négy tanuló kitért a Szarvas és Nyúl közötti különbségre, dinamikára is. Kettejük szerint nincs alá-fölé rendeltség, a szereplők dominanciája a szituációtól függ, egy szinten állnak. A másik két válasz abbéli véleményét fejezi ki, hogy Szarvas és Nyúl különbözők, de ettől még nagyon szeretik egymást, és az, hogy nem mindenben egyezik az elgondolásuk, nem baj. Míg az egyik „szoros barátság” mellett érvelő tanuló kellemes légkörűnek és harmonikusnak nevezi a szereplők életét, addig egy másikuk ennek az árnyoldalára is felhívja a figyelmet: azzal, hogy

sok időt töltöttek együtt, nem volt idejük saját magukra. Számomra ez a válasz különösen érdekes volt, mivel Szarvas újonnan támadt érdeklődése valóban értelmezhető úgy, mint annak vágya, hogy valamiben igazán elmélyülhessen egyedül. A film eleje még felhőtlen boldogságot sejtet, ám a gondos megfigyelőnek feltűnhet, hogy a kezdeti konfliktusaik éppen a túl sok együtt töltött időből is származhatnak, hiszen folytonos együttműködésben élnek. Az egy légtérben tartózkodás bizonyos szinten összezárja őket, és lehet ez az oka annak, hogy Szarvas valami újdonságra vágyik, ezért feledkezik bele olyan megszállottan a kutatásba.

2. kérdés: Mi lehet az oka annak, hogy valaki gyökeresen megváltozik?

Ennél a kérdésnél arra kértem a tanulókat, hogy 2-3 példát hozzanak. Ezen asszociációk között sok átfedés volt. Mint *Ábra 2.* is mutatja, a legtöbben (32%) valamiféle külső hatásra asszociáltak, például iskolaváltás, új baráti társaságba kerülés, új munkahely, lakóhely, ami minden esetben új emberek megismerésével és ennek következtében új szokások, hatások, értékrendek megtapasztalásával és kialakításával jár. A tanulók 28%-a valamiféle traumához köti ezt a változást, mint például egy szeretett személy elvesztése, vagy egy olyan drasztikus élmény vagy hatás, amely maradandó lehet. Azonos arányban (12-12%) írtak az életkorral járó változásokról és valamiféle új tudás megismerésének hatásáról. A felnövés kapcsán az egyik tanuló a gyerekkori barátságához képesti különbözőségről ír, amely értelmezésem szerint magában foglalja a két szereplő egymástól való eltávolodását is. Egy másik tanuló megfogalmazásában ahogy valaki felnő, úgy a gondolkodásmódja és világnézete változik. Az értékrend megváltozását egyesek külső hatásnak tudják be, míg néhány tanuló ezt a korral járó változás természetes következményének tartja – például azért, mert a tevékenységeik, érdeklődéseik már nem azonosak azzal, ami régen volt. Az új tudás megismerése kapcsán az egyik tanuló azt mondja, motivált lesz valami iránt – szinte biztosra veszem, hogy ezt a példát a film alapján, Szarvas esetéből kiindulva hozta.

Kisebbségi százalékban, de megjelennek olyan válaszok is, amik a változás okát egy konfliktushelyzetben látják, amely megoldás híján vagy a problémától való elzárkózás miatt eltávolodáshoz vezet. Három tanuló pedig említi annak eshetőségét is, hogy két személy különböző tapasztalatokat él meg, például ha egy kapcsolatban a felek sok időt töltenek külön, különféle hatások érik őket, és emiatt változik meg a szemléletmódjuk, értékrendjük. Lényeges különbség szerintem, ha csak az egyik felet éri valami különleges tapasztalat, így a filmhez hasonlóan a másik fél értetlenségével találkozhatunk, hiszen nem ő volt az, aki megváltozott, mégis alkalmazkodnia kell az új helyzethez.

Érdekes számomra, hogy a tanulók nem írtak belülről fakadó önkéntelen változást, például ha egy súlyos betegség kialakulására gondolunk. A trauma ugyan rokon ezzel, de az alatt inkább mások elvesztésére gondoltak, nem a személyen magán történt súlyos változásra.

3. kérdés: Milyen a történet végén Szarvas és Nyúl kapcsolata?

Az adatokat összesítve először is aszerint rendeztem/rendszereztem a válaszokat, hogy a tanulók inkább pozitívnak vagy negatívnak látták a szereplők filmvégi kapcsolatát. Ebben benne foglaltatik, hogy milyenek látták a kapcsolat filmvégi állapotát, milyen jellegű változást figyeltek meg a történet elejéhez képest, valamint miben nyilvánul meg ez a változás. *Ábra3.* továbbá azt mutatja be, hogy a tanulók hogyan viszonyulnak a film mélypontja utáni megoldáshoz, illetve mennyire látják a kapcsolat e módját fenntarthatónak.

Mint látható, a tanulók nem mindegyik szempontra tértek ki egyformán, illetve néhány esetben nem lehetett eldönteni, hogy hogyan viszonyulnak a kérdéshez, ezt jelöli a zöld szín az oszlopokban. A kapcsolat filmvégi állapotát heten inkább pozitívan, négyen inkább negatívan értékelték. A viszony változását hatan pozitívnak, azaz fejlődőnek, ketten negatív irányúnak látták. Két tanuló pozitív és negatív példákat is hozott erre, őket ezért helyeztem a „bizonytalan” kategóriába. A diákok ugyanilyen eloszlásban viszonyultak a megoldáshoz is, azonban volt, aki a negatív változás mellett érvelés ellenére a megoldást pozitívan, a körülményekhez képest legjobbra értékelte. A kapcsolat fenntarthatóságára vonatkozóan már nem voltak ilyen derűlátóak: csupán egy tanuló vélekedett bizakodóan az iránt, hogy a kapcsolat jelenlegi formájában meg tud maradni.

A kapcsolatot a tanulók a következőképpen jellemezték, ld. *Ábra4.* 46%-uk nevezte valamilyen formában kompromisszumosnak a kapcsolatot, a szó pozitív értelmében: megtanultak együtt élni a helyzettel, hajlandóak lettek kompromisszumot kötni, nagyon szeretik egymást és ezért találtak egy megoldást. Kevesebben (18%), de szintén jónak látták a szereplők viszonyát: az egyik tanuló ugyanolyan felhőtlen kapcsolatra hivatkozik, mint ami a film elején látható, egy másik pedig egyenesen „inspirálónak” nevezi azt, ahogy a körülmények ellenére megmaradtak egymás mellett, szerinte erősebb is lett a kapcsolatuk, mint az elején. Ezzel szemben a diákok 27%-ától érkezett olyan meglátás, hogy ez csupán egy instabil állapot, nem biztos, hogy felhőtlenül boldogok, sőt, a kapcsolatuk nem is lehet olyan erős, mint volt, csupán próbálják visszaállítani a helyzet előtti szituációt és dinamikát, és ugyanúgy élni, ahogy Szarvas megváltozása előtt lehetett/tudtak. Végezetül a tanulók 9%-a / egyetlen tanuló volt, aki a jelenlegi kapcsolatot egyenesen „nyomasztónak” nevezte – szerinte az, hogy a szereplők

megmaradnak egymás mellett az új körülmények között is, nemcsak szeretet, hanem önzőség is, a megoldást pedig úgy jellemzi: „látszattmegoldás feldolgozás helyett”. Ez érdekes szempont, amivel még a kapcsolat fenntarthatósága kapcsán foglalkozni fogunk /kitérek rá.

Már részben érintettük, hogy a kapcsolat pozitív vagy negatív irányba változott, ám ennél is érdemes 1-2 tanulói válasza kitérni. *ld. ábra 5.* Két tanuló szerint a kapcsolat hasonló ahhoz, ahogy az elején láttuk a szereplőket, ám mindketten megemlíti, hogy más módokat kell találniuk, új dolgokat a régi közös tevékenységek helyett – egyikük szerint a megoldásnak még csak kezdeti szakaszát mutatja be a film ebben a folyamatban. Több tanuló is pozitív változásról ír: például, hogy a szereplőkben felértékelődik az együtt töltött idő értéke, és hogy egy „szép ívű fejlődés” látható, mivel eleinte még egy olyan szintű problémát is nehezen oldottak meg, mint hogy melyik tévécsatornát válasszák, most pedig egy sokkal nagyobbbat is képesek kezelni. Egyike azoknak a tanulóknak, akik vegyesen értékelik a változást, megfogalmazza, hogy a lehetőségek száma, az együtt töltött idő kevesebb lett, azonban emiatt jöttek rá arra, hogy a barátságuk mindennél fontosabb. Egy másik úgy vélekedik, hogy talán jót tesz nekik a szeparáció, de néha biztosan szomorúak emiatt.

A megoldást többen értékelték pozitívan, mint negatívan. Ezek fő érvei, hogy a körülményekhez képest boldogan élnek, alkalmazkodónak és kompromisszumkésznek tűnnek, valamint egyikük kiemeli, hogy tudnak segíteni egymásnak: Szarvas azzal, hogy bármit meg tud rajzolni Nyúlnek, amire szüksége van, Nyúl pedig azzal, hogy elfogadóan viszonyul az új helyzethez.

Ezzel szemben a kapcsolatot nem igazán látták hosszú távon fenntarthatónak. Van, aki szerint bizonytalan, hogy mennyi ideig fog megmaradni, de olyan is van, aki biztos abban, hogy a kapcsolat nem fog tudni működni. Az érvek és meglátások azonban itt is érdekesek/különbözőek. Ketten is írják, hogy a kapcsolat jelenlegi állapota nem boldog, hiszen az életüknek csak egy kis részét tudják megosztani. Egyikük hozzáteszi, hogy a való életben nagyon fájdalmas lenne egy ilyen kapcsolatot fenntartani. Mi több, az a tanuló, aki szerint az egymás melletti kitartásuk egyszerre a szeretet és az önzőség jele, úgy véli, el kellene engedniük egymást, hogy tovább tudjanak lépni. Ezzel szemben a bizakodóbbak közül egy úgy találja, szép, hogy egymás mellett akarnak maradni, egy másik pedig reménykedését fejezi ki, hogy ha elég erős a barátságuk, át tudják hidalni a nehézségeket.

Összegezve a leírtakat, a tanulók alaposan megfigyelték a szereplők kapcsolatában és élethelyzetében bekövetkezett változást. Filmből vett példákkal igazolva és saját élettapasztalataikra vonatkoztatva elemezték a film konfliktushelyzetét, azaz magát a változást, annak lehetséges okait és megoldási lehetőségeit. Az érzelmi bevonódás egyértelmű azoknál a

tanulóknál, akik erősebb érzéseket is megfogalmaztak a látottakkal kapcsolatban, mint például, hogy nyomasztó vagy inspiráló, vagy kivetítették azt a való életre, felismerve, hogy ők nem így oldanák meg a helyzetet, például aki szerint jobb lenne elengedniük egymást. Örömmel konstatáltam, hogy megnevezték a kompromisszum- és alkalmazkodókészséget mint pozitív tulajdonságot, ami véleményem szerint a film fő üzenete. Ha már ezt sikerült felismerniük, akkor úgy vélem, a film és annak feldolgozó elemzése elérte célját.

4.1.3 Saját reflexió a foglalkozásról

A csoport munkájával nagyon meg voltam elégedve. Magyar fakultációs tudásukból következtetek arra, hogy elemzően szóltak hozzá a témához, értelmesen, érzelmileg intelligensen, és jó hozzászólásaik voltak. Többnyire hajlandóak voltak válaszolni, beszélgetni, hozzászólni. Nem tűnt föl nekem, hogy valaki különösen szószóló lenne, bár azt érzékeltem, hogy voltak beszédesebbek. A csoportdinamikában különösen nagy eltérő, kiugró viselkedést nem észleltem.

Az óra vezetésekor felmerülő néhány nehézségre is röviden kitérek. Némileg korlátoztam, hogy nem térhetek el az óratervtől, mivel a hospitálók megadott lépések szerint követték a foglalkozást, ezért fel kellett tennem olyan kérdéseket is, amiket máskülönben nyugodtan elhagyhattam volna. A *találkozás öt év múlva* jelenetnél utóbb belátom, hogy érdemes lett volna arra kérni a diákokat, hogy pozitív kicsengésű jelenetek is szülessenek, vagy talán a véletlenség faktort lehetett volna kivenni a jelenetből, hogy láthassuk, mindkét fél aktív kereséséből jött létre a találkozó. Még utóbbi esetben sem biztos, hogy a jelenetek derűsen zárultak volna, de talán reménykeltőbb lett volna a játék, ami a feladat eredeti célja is volt. A Balance esetében ezen foglalkozás tanulságaiból okulva alaposabban átgondoltam, mit hogyan szeretnék pontosan megfogalmazni, legyen az akár kérdés, akár instrukció.

4.1.4 Összevetés a salgótarjáni foglalkozások tapasztalataival

Előző évben részt vettem a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogramjában, melynek keretei között hátrányos helyzetű diákokhoz látogattunk el egy salgótarjáni iskolába. Ottani mentortanárom engedélyével megtartottam a *Rabbit and Deer* foglalkozást a levetítéssel egybekötve.

Elsőként hatodik osztályosoknak tartottam meg a foglalkozást. Az elején aktívak, együttműködőek voltak, és úgy láttam, a film is lekötötte őket, válaszoltak a feltett kérdésekre,

részt vettek a mozgásos játékban stb. A végére azonban elfáradt a figyelmük, az utolsó feladat összecsapott lett és nem vették komolyan, és már hazafelé cihelődtek. A kezdeti sikerélmény után tehát a lezárás nem volt jó élmény.

A fennálló feszült helyzetben a mentortanárom és egy kollégája voltak vigasztalóim. Többször is megerősítettek, hogy az óraterv jó volt, a feladatok és a kisfilm érdekesek voltak, és hogy ne vegyem kudarcélménynek ezt a tapasztalatot, sem elbátortalanításnak a tanári pályától. A probléma egyik lehetséges gyökere, hogy a diákok már fáradtak voltak a pénteki utolsó órában, illetve egyes buszjáratokat akartak elérni, ami némiképp megmagyarázza a nagy sietséget a végén. Mentortanárom felajánlotta, hogy a következő héten tartsam meg újra a foglalkozást, egy másik osztálynak, hogy ne rossz emlékként maradjon meg bennem az élmény.

Ez alkalommal ötödikeseknek tartottam meg az óratervet, az előzőekhez képest némi módosítással. Az egyik módosítás a szófelhő volt – ahogy korábban, a *Variációk* címszó alatt már említettem –, amibe azt kellett írniuk, milyen érzések vannak bennük, ha megbántja valaki őket. A foglalkozás zárásakor egy boldog emléket kellett lerajzolniuk, ami a barátaikhoz köthető. Amíg dolgoztak, körbejártam és egyenként megkérdeztem tőlük, mit ábrázol a rajzuk, kiszínezik-e, milyen eseménykor történt. Itt felmerült egy olyan szituáció, ami kihívást jelentett számomra: az egyik kisfiú, aki érezhetően kirekesztettebb helyzetben volt, megvallotta nekem, hogy nem igazán vannak barátai. Azt javasoltam, rajzoljon akkor bármilyen olyan eseményt, ahol boldognak érezte magát.

Érdekes tapasztalat volt, mennyire más dinamikája volt ennek az osztálynak: sokkal könnyebb volt velük együttműködni, lekötni, lelkesek voltak és a bizalmukba avattak, elfogadták a tanári jelenlétemet. Öröömre szolgált, hogy e második alkalom jobban sikerült, továbbá fontosnak tartom, hogy efféle drámás foglalkozásokban részesülhettek, mivel egyébként nem része az órarendjüknek a dráma.

Az előbbi tapasztalatok azt mutatják számomra, hogy a drámajátékos eszköztár jól alkalmazható iskolai eredményektől, szociális háttértől függetlenül, azonban a figyelem fenntartása nem könnyű feladat az adott körülmény között, erre a foglalkozást tartó pedagógusnak fel kell készülnie. Ahogy azt is szem előtt kell tartanunk, hogy ezek a diákok jobbára nem rendelkeztek drámaelőképzettséggel, a munkaforma tehát még szokatlan lehetett számukra. Ugyanakkor a feladatok, játékok nem jelentettek számukra problémát.

4.2 Balance

A *Balance*-t követő foglalkozásban hét drámaszakkörös tanuló vett részt. Ennek esetében ugyancsak a hospitálási szempontokat és a tanulók reflexióit elemzem, majd ezekből vonok le konklúziót.

4.2.1 A hospitálási naplók elemzése/eredményei

Az első, ügyességi és koncentrációs székes feladat esetén a hospitálók a csapat együttműködését és hangulatát vizsgálták. A két hospitálót a megkülönböztethetőség érdekében innentől úgy jelölöm: Hospitáló3 és Hospitáló4. A csapat együttműködését mindketten magas ponttal értékelték a skálán, ám rögzítik a problémát jelentő pontokat is: Hospitáló3 megfigyelése szerint a játék végére a plusz egy szék betoldása nehéz volt, Hospitáló4 pedig rögzíti, hogy eleinte ügyetlenebbek voltak, ám később egymásra hangolódtak, jól tudtak együtt dolgozni és élvezték a gyakorlatot.

Az *eredetjátékban* a tanulók megadott szempontok alapján beszélgettek a filmben lévő lények lehetséges eredettörténetéről, mindennapjairól, majd egy A3-as lapra írva kellett összefoglalniuk, mire jutottak. A kiscsoportos munka során a hospitálók két különböző csoportot figyeltek meg csoportdinamika és aktivitás terén. Hospitáló3 csoportja két fiúból és egy lányból állt. A hospitálási napló rögzíti, hogy a csoporttagok hagyták egymást szóhoz jutni, nem volt köztük kiemelkedő vezéregyéniség, mindenki részt vett az ötletelésben, nem volt, aki kiemelkedően passzív lett volna. A megbeszélést követő prezentálás során mindenki felszólalt, egymást segítve és kiegészítve adták elő ötleteiket. Hospitáló4 egy négyfős, csak lányokból álló csoportról ír. Az ő esetükben is hagyták egymást szóhoz jutni, mindenki részt vett az ötletelésben és nem volt kiemelkedően passzív csapattag. Hospitáló4 rögzíti, hogy komolyan vették a feladatot, sokat beszéltek, de nehezen jutottak konklúzióra, valamint jelezni kellett, hogy a konkrét kérdésekkel foglalkozzanak.

A kiscsoportos ötletelést közös, egész csoportos beszélgetés követte. Az itt felmerülő témákat bővebben a tanulók válaszai kapcsán ismertetem. Hospitáló3 „izgatott filozofálás”-ként írja le a megbeszélést, azzal a nembéli eltéréssel, mely szerint minden lány hozzászólt, ám abban a szakaszban, ahol a filmbeli lények lelkiismeretét tárgyaltuk (hogy vajon rendelkeznek-e azzal vagy sem), a fiúk nem voltak olyan aktívak. Hospitáló4 ilyesfajta megkülönböztetést nem tesz: szerint mindenki hozzászólt, minden csapatból. Jegyzi, hogy a tanulók kulturáltan beszélgettek, hagyták egymást szóhoz jutni. Mi több, reagáltak és reflektáltak egymásra,

kibővítették a többiek mondanivalóját, és többször ők vezették tovább a beszélgetést egymásnak feltett kérdésekkel. Úgy véli, hogy a téma érdeklődést keltett a tanulóknak, elindított bennük gondolatokat, amelyeket továbbgondoltak.

Az *alá-fölérendeltség játék* a jelenetalkotás és bemutatás fázisából állt, előbbihez párokra és egy három fős csoportra osztottam őket. A jelenetkészítés közben a párok közötti összhang, a bemutatásnál az egymás jelenetének megfigyelési módja (azaz, empátikusan nézik-e egymást vagy bírálják egymást jeleneteit) volt a hospitálási szempont. Hospitáló3 észrevételezi, hogy a jelenetalkotásnál zajosabban, nevetgélve ötleteltek, mint korábban, illetve itt a fiúk is aktívabbak voltak. Hospitáló4 szerint erre a folyamatra több időt kellett volna hagyni, mivel így a többségnek csak szóbeli megbeszélésre volt lehetőségük a bemutatás előtt, kipróbálni nem tudták.

A jelenetek nézése kapcsán a hospitálók véleménye eltérő. Míg Hospitáló4 pozitívan nyilatkozik a látottakról, mely szerint a tanulók aktívak voltak, elmondták a meglátásaikat egymás jelenetéről, kitérve a testtartásra, eszközökre, ami a némajátékban szereplő dinamikai különbségeket érthetőbbé teszi, addig Hospitáló3 úgy véli, nem igazán lelkesedtek egymás jelenetei iránt, pl. nem tapsolták meg egymást, illetve az első páros esetén volt egy rontás a jelenetben, amit halk kuncogás fogadott. Ugyanakkor nem gondolom, hogy rosszindulatú nevetésről lett volna itt szó, inkább csak természetes, önkéntelen reakcióról. Ami pedig a hibázást illeti, ez bármikor előfordulhat ilyenfajta jeleneteknél, és a feladatra kapott kevés időnek is betudható – mindemellett ezeknek a gyakorlatoknak sem a színházi minőség, sem az egymás szórakoztatása nem célja, sokkal inkább, hogy közösen gondolkodjunk, világítsunk meg helyzeteket. Számomra a legérdekesebb az a megjelenített szituáció volt, amelyet a három fős csoport alkotott: egy sérült embert és két orvost jelenítettek meg, akik a némajáték során különféle, egymásnak ellentmondó tanácsokkal, utasításokkal látták el a beteget. Ez a jelenet a betegség vagy sérültségből fakadó kiszolgáltatottságra világít rá, ami, úgy gondolom, fontos jelenség, valamint kreatív megoldásnak tartom, hogy ezt a témát választották, nem egy hagyományos alá-fölérendeltségi viszonyt (pl. tanár és diák között) mutattak be.

Ebben a foglalkozásban is kértem a diákoktól, hogy készítsenek szófelhőt, melyben az önzőség témáját jártuk körül. Hospitáló4 megjegyzi, hogy a feladat kissé bátortalanul indult, de később támadtak ötleteik, majdnem mindenki írt a táblára. A tanulók az önzőségről az akaratosság, szűk látókörűség, szeretetlenség, makacsság, kevés empátia és énközpontúság fogalmakra asszociáltak. Ez a feladat gondolatébresztőül szolgált a következő feladathoz, amiben a diákok az önzőségről vitáztak.

A *vitajáték* legnagyobb sikerélménye számomra, hogy az állítás – „Érdemes önzőnek lenni” – megosztónak bizonyult és élénk vitát generált, amelyben a tanulók első álláspontja a vita során változni tudott. Hospitáló4 szerint a tanulók beleélték magukat, meggyőző érveket sorakoztattak fel, Hospitáló3 pedig kiemeli, hogy az egyik fiú, aki korábban keveset szólalt meg a közös beszélgetéseknél, ennél a feladatnál határozottan érvelt a saját oldala mellett. Eleinte 4:3 arányban értettek és nem értettek egyet az állítással; a játék végére az arány nem, de a két oldalon álló személyek megváltoztak. Ez azt mutatja számomra, hogy a tanulók olyan érvekkel és gondolatokkal gyarapodtak, amelyek megváltoztatták, új megvilágításba helyezték a korábbi elképzeléseiket.

A tanulók a játék során különféle érveket ütköztettek, ebből hozok most néhány példát. Sok társaságot eleve önzés hoz létre, állította az egyik oldal, egy túl önzetlen közösség nem is működne jól. Ezzel szemben a másik oldal képviselői úgy vélték, az önzetlenül működő társadalom jobban működik. Azt is hozzátették, hogy társas kapcsolatokban önzőnek lenni rossz. Az egyetértők közül egyikük azt állította, ha valaki konzisztensen önző, az előnyös lehet számára. Más valaki az önzőség mellett az önérdékképviselő fontosságával érvelt. A vita hevében újabb és újabb kérdések merültek fel, mire az egyik diák azt hangsúlyozta, hogy a mondatban az „érdemes” szó szerepelt, nem az, hogy önzőnek lenni jó. Felmerült, hogy az egyet nem értést sok esetben ez okozta, hogy nem volt világos, ki mit ért az önzőség definíciója alatt. Valaki aszerint tett különbséget, hogy a cselekedetnek mi a célja: ha más kárára cselekszünk, akkor beszélhetünk önzőségről. Egy másik tanuló azért értett egyet az állítással, mert úgy gondolja, rosszabb áldozatszerepben lenni, fontos, hogy saját igényeinket priorizáljuk.

A vita élénk volt, de nem erőszakos: a tanulók olyan heves érdeklődéssel vettek benne részt, hogy nehéz volt lezárni a játékot. A foglalkozás végére szánt csoportos együttműködési (lepedős) gyakorlatra így végül nem maradt idő. Habár jó lett volna a csoportdinamika, hangulat, együttműködés mértékét újra mérni az óra végén, hogy az első gyakorlattal össze lehessen vetni, úgy ítéltém, fontosabb, hogy a vitában elhangzottakon gondolkodjanak, azzal zárjuk az órát.

4.2.2 A tanulók válaszai

1. kérdés: Mi jut eszedbe arról, hogy együttműködés? Milyen helyzetekben van szükség együttműködésre?

Az első kérdés kapcsán a tanulók többsége egyfajta definíciót határozott meg, illetve olyan helyzeteket hozott példának, amiben valamiféle együttműködés szükséges. A fogalom meghatározásában a legtöbbször a közösség, közös érdek vagy cél, illetve a kompromisszumkészség jelent meg. Egy tanuló a közösség erejének segítő voltát is felmutatja/említi, egy másik pedig leszögezi, hogy jó együttműködéshez a közös cél és érdekek mellett a közös értékek is szükségesek. Utóbbi hozzáteszi, hogy egy közösség magától, az egyének szabad döntése miatt működik együtt, addig egy társadalom kényszerből, és épp ezért egy közösség jobb együttműködésre képes. Egy másik tanuló úgy fogalmaz, hogy az együttműködés lehet egy önzetlen, békés helyzet, valamiféle jó célért tevés (pl. karitatív tevékenység), de nem feltételezi az önzetlenséget (pl. egy üzleti együttműködés esetében, amely általában egyéni érdekekre alapul).

Az egyikük úgy véli, az élet majdnem minden területén szükséges az együttműködés, mivel az emberek együtt képesek jól működni. Lehet ez munkahely, iskola, csoportmunka, magánéletben való problémamegoldás, de akár a gyógyításban, szórakozásban és szórakoztatásban is megfigyelhető. Volt olyan tanuló, aki a példákat a kompromisszum mértékétől függően különböztette meg: enyhe kompromisszumként a tömegközlekedést, ellentétes példának a demokráciát hozza, ahol „egyetlen egyéni akarat sem teljesebb, de mindenki kap szót”. Azt is hozzáteszi, utalva a vitajátékban elhangzottakra, hogy bármi olyan esetben, ahol van közös és nem csupán egyéni érdek, az együttműködés célravezetőbb, mint az önzés.

Ezekből a válaszokból arra következtethetünk, hogy a filmben felvetett probléma – a kezdeti együttműködés felborulása, majd annak teljes hiánya – a foglalkozásban lévő játékokkal és beszélgetésekkel alapos feldolgozásra került. Az együttműködés fogalma komplex és változatos formában jelenik meg a válaszokban. A következő kérdés során más, a filmhez kapcsolódó fogalmak megjelenésére is sor került.

2. kérdés: Milyen témák kerültek elő a foglalkozás alatt? Mi volt számokra a legérdekesebb?

A foglalkozás során felmerülő témák *ábra 6.*-on láthatók. A lehangsúlyosabb az önzőség témaköre, amely a tanulók vitajátékban tanúsított érdeklődése után nem meglepő. Második helyen az együttműködés fogalmát említik. Egyenlő arányban tűnnek fel a következő asszociációk: az egyensúly, a büntetés, a közösség és az egyén, valamint a társadalom és a

közösség ellentéte. Felmerültek továbbá olyan kifejezések is, mint egység, érdekérvényesítés, emberség, öntudat, kapitalizmus, ezeket 1-1 tanuló írta.

Ezek a fogalmak mind előkerültek az eredetjáték kapcsán. A filmbeli lények világa kapcsán az egyik csoport arra jutott, hogy olyan, mintha az öt szereplő büntetésből lenne azon a vékony lapon, és párhuzamot vonva a görög mitológia Prométheusz történetével, örökre erre ítéltettek, és tudják is, hogy elkövettek valamit. Mindkét csoportnál felmerült, hogy a szereplők rabok, erre a kabátjuk hátuljára írt számokból is lehet következtetni. Közös megegyezés alapján úgy vélekedtek, a lényeknek tudata van, de lelkiismerete nincs. A kapitalizmus fogalma annak kapcsán került előtérbe, hogy a film a titokzatos doboz megtalálásával a magántulajdon problematikáját is felveti, ez pedig a kommunizmus-kapitalizmus asszociációját vonta magával. A beszélgetés legérdekesebb megfigyeltése számomra az volt, hogy a lényeket nem embereknek, hanem egységnek tekintették, akik egyensúlyra törekednek: nem egyének tehát, hanem súlyok.

Arra a kérdésre, hogy a felmerült témák közül mi volt a legérdekesebb, a tanulók a következő válaszokat adták. Volt, aki azt írta, hogy a másik csoport elképzelését a kisfilmről találta érdekesnek, egy másik tanuló a (jól) működő társadalom fogalmát emelte ki, egy harmadikat az önzés és az együttműködés ellensúlyának kérdése gondolkodtatta el, végezetül pedig volt, aki arra csodálkozott rá, hogy vannak bennünk olyan automatizmusok, amikről nem is tudjuk, hogy jellemeznek minket, mégis öntudatlanul ezek alapján cselekszünk.

Az egyik válaszoló megállapítja, hogy az összeírt címszavak (témák) összefüggenek, ezeket a film kapcsolatában megvizsgálni „szörnyen érdekes”. Ketten is úgy fogalmaznak, hogy ezek a témák a mindennapi életben is relevánsak. Volt, aki magát a vitát mint műfajt ragadta ki, mondván, „fejlesztő”, érdemes lenne többet vitázni az iskolában. Ezek a megjegyzések különösen is biztatóak, mivel azt jelzik, hogy a diákok meglátták a foglalkozás értelmét.

3. kérdés: Mit viszel magaddal az órából?

Végezetül arra voltam kíváncsi, mi volt az, ami leginkább megragadta őket a foglalkozásban és a filmben. A legtöbben a vitajátékot emelték ki, mondván, izgalmas volt, képet kaptak így a társaikról, valamint érdekes volt látni, hogy a többiek hogyan gondolkodnak és mi a véleményük. Egyikük úgy véli, jobb lett volna előre tisztázni a fogalmakat, amely jogos meglátás, hiszen valóban az okozta a legnagyobb ellentéteket, hogy különböző jelentést értettek alatta/társítottak az önzőséghez. Egy másik tanuló abbéli meglepetését fejezi ki, hogy azt hitte, az állítás kevésbé lesz megosztó, ám egyre komplexebbé vált közben, hogy idézzem, „biztosan sokakat nem fog aludni hagyni”.

Többen voltak, akik a filmet méltatták. Részint magát az alkotást, pl. mivel sok kérdést nyitva hagy, és érdekes volt beszélgetni róla, részint mint műfajt, jó volt iskolai környezetben feldolgozni, megbeszélni. Volt, aki azt emelte ki, hogy jó csoportba került, akikkel hasonló gondolatok foglalkoztatták őket. Néhányan elvontabb, messzemenőbb következtetéseket is levontak a film története kapcsán: hogy érdemes együttműködni másokkal, annak ellenére, hogy a saját érdekeinket is képviselni kell; nehéz helyzetben az embereknek szükségük van másokra; valamint érdemes elkerülni a konfliktusokat a film alapján. Utóbbi megállapítást vitatnám: szerintem a film nem a konfliktusok elkerülésére buzdít, inkább tárgyilagosan elénk tárja a tényt, hogy a szereplők többsége inkább elkerüli a konfliktust, ám ez nem azt jelenti, hogy ez követendő példa volna. Egy másik tanuló arról gondolkodik, hogy az emberek a saját viselkedésüket belülről mennyire nehezen képesek jól elbírálni, elemezni, megítélni, ezzel szemben kívülről nézve (mint a kisfilmet is látva) könnyű megtalálni benne a hibákat, pusztító jelleget, szűklátókörűséget. Úgy gondolom, ez egy fontos és érett felismerés, amely jól reflektál az emberi természet működésére és általánosan a film mint műfaj elemzésének módjára (ahogy nézőként tanulhatunk fiktív szereplők viselkedéséből) egyaránt.

Végezetül hadd idézzem az egyik tanulót, aki kijelenti, hogy „a kérdések és a vita segítettek a film továbbgondolásában és feldolgozásában”. Úgy gondolom, ez a mondat pontosan arra világít rá, amit ettől a kutatástól reméltem. Mind a hospitálási naplók, mind a reflexiós válaszok alapján láthatjuk, hogy a tanulók elmélyültek a film elemzésében, annak témáit, mondanivalóját és tanulságait átgondolták és további következtetéseket vontak le belőle. Ha a diákok úgy vélik, ezeknek a témáknak van relevanciája a mindennapi életükben, akkor talán kijelenthetjük, hogy a feldolgozás módszerének is létjogosultsága van.

5. Konklúzió

Kutatásomban két animációs rövidfilm drámajátékos eszközökkel való feldolgozását végeztem el 11. osztályos tanulók körében, azt vizsgálva, alkalmasak-e a filmek ezen eszköztárral a diákok empátiafejlesztésére. A vizsgált módszerek – a hospitálási naplók, tanulói és saját reflexiók – azt mutatták, hogy a diákok mindkét foglalkozás során többnyire aktívan, együttműködően, kreatív megoldásokat alkalmazva vettek részt. A válaszaik értelmes, elemző hozzáállásról tanúskodnak, amelyekből kiderül, hogy a filmek megnézését és az azt feldolgozó foglalkozásokat érdekesnek és elgondolkodtatónak találták.

Bár bevezetőmben kitértem rá, hogy az efféle foglalkozásokat a meglévő osztályközösség, csoportdinamika javítására is alkalmazhatónak gondolom, nem jelenthető ki, hogy az egy-két alkalom alatt – amennyire ez a kutatás korlátozódik – megváltoztatható. Mind a közösség fejlesztése, mind az empátia erősítése hosszú folyamat lenne, amelynek eredményei jelen kutatás alapján nem láthatók. Eredményeim egy folyamat ábrázolása helyett sokkal inkább egy-egy állapotot rögzítésére törekedtek, amelyekből a drámajátékos módszer alkalmazhatósága igazolódni látszik. Kijelenthetjük, hogy a tanulók a drámajátékok és beszélgetések segítségével jobban megértették és átértékelték a filmek témáját, üzenetét és saját életükre vonatkozó relevanciáját.

Mindemellett a kutatásban résztvevő két csoportot alapul véve a dráma alkalmazhatósága nem reprezentatív, hiszen mindkét csoport tagjai kisebb vagy nagyobb mértékben találkoztak már drámajátékokkal. A salgótarjáni iskolában megtartott *Rabbit and Deer* foglalkozások alapján ugyanakkor megfigyelhettük, hogy a hátrányos helyzetű diákok számára is érdekes és élvezetes volt ez a feldolgozási mód, drámás előképzettségüktől függetlenül. Bár az egyik salgótarjáni csoportnál akadtak nehézségek a figyelem fenntartásával kapcsolatban, ez talán a drámajátékos eszköztár mélyebb megismerésével kiküszöbölhető lenne.

Végezetül végiggondolhatjuk, vajon milyen eredményre jutnánk, ha több hasonló foglalkozással, hosszabb folyamat révén vizsgálnánk a drámajátékok és az animációs kisfilmek diákokra gyakorolt hatását. Tudnánk nagymértékben fejleszteni a megfelelő témájú filmek segítségével a tanulók érzelmi intelligenciáját? Képes a dráma módszertana egy osztályban perifériára szorult tanuló vagy akár egy egész osztályközösség helyzetének javítására? Egyáltalán, van összefüggés a nehezebb szociális helyzet mértéke és a dráma iránti nyitottság között? Ezen kérdések a pedagógia, pszichológia és szociológia területein szerteágazva további kutatási témák alapjául szolgálhatnak.

Irodalomjegyzék

Achs, K. (2016). *Dráma az osztályfőnöki munkában*. In: Illés Klára – Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 180.

https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/dramapedagogia_online.pdf (2025. 01. 29.)

Békési, S. (2010). *A kép, amely visszanéz ránk. Az animációs film esztétikájának etikai vonatkozásai*. In: Szávai Ilona (szerk.): *Tévé előtt – védtelenül?* Fordulópont. Budapest. 56.

Champoux, J. (2012). *The unique effects of animated film in teaching and learning environments*. In: Jon Billsberry – Julie Charlesworth – Pauline Leonard (ed.): *Moving Images. Effective Teaching with Film and Television in Management*. Information Age Publishing. Charlotte, North Carolina. 49–51.

https://books.google.hu/books?hl=hu&lr&id=ZwIoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA49&dq=effects+of+animation+films&ots=JcBTY4I-1K&sig=3Cm9p7iZMWxZH4ReecXxQVagbU&redir_esc=y#v=onepage&q=effects%20of%20animation%20films&f=false (2025.01.29.)

Debreczeni, T. (1994). *Drámapedagógiai órák: alsóban, felsőben és főiskolán*. Magyar Drámapedagógiai Társaság. Budapest. 5–11.

Kruger, I. M. (2016). *Not Just for Kids: Animation Grows Up During World War II*. Brandeis University. 111. <https://hdl.handle.net/10192/32530> (2025. 01. 29.)

Neelands, J. (1994). *A drámát érintő alapvető gondolatok*. In: *Dráma a tanulás szolgálatában*. (ford.: Szauder Erik) Magyar Drámapedagógiai Társaság. Budapest. 38–40.

Nemzeti Alaptanterv 2003. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (2025. 01. 29.)

Nemzeti Alaptanterv 2020.

https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2025. 01. 29.)

Sheikh, M. A., Hassan, A. A. U., Mohsin, N., Mir, B. (2023). *Cartoon's Content and their Impact on Children's Psychology*. Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences. 11: 3914. <http://dx.doi.org/10.52131/pjhss.2023.1104.0660> (2025. 01. 29.)

Szauder, E. (1996). *A dráma mint pedagógia II*. Drámapedagógiai Magazin 7: 6–7. <https://dpm.drama.hu/1991-2000/1997.1.pdf> (2025. 01. 29.)

Szauder, E. (2004). *Akciókutatás és drámatanítás*. Drámapedagógiai Magazin 28: 11. https://epa.oszk.hu/03100/03124/00037/pdf/EPA03124_dpm_2004_2_011-013.pdf (2025. 01. 29.)

Varga, Z. (2011). *A műfajiség kérdése az animációs filmben*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 37–57. <http://doktori.btk.elte.hu/phil/vargazoltan/diss.pdf> (2025.01.29.)

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés és hipotézis	2
2. Elmélet és szakirodalmi alátámasztás	3
2.1 Miért pont animációs filmek?	3
2.2 Milyet igen, melyet nem? – Rizikófaktorok	4
2.3 Miért pont drámapedagógiai eszközökkel?	6
2.4 A tananyagba való beillesztésről	8
3. A kutatás módszere, folyamata és résztvevői	9
3.1 Akciókutatás	9
3.2 A választott kisfilmek és a hozzájuk kapcsolódó foglalkozástervek	10
3.2.1 Rabbit and Deer	10
3.2.2 Balance	11
3.2.3 Foglalkozástervek	12
3.2.4 Variációk	15
3.3 A hospitálás szempontjai	16
3.3.1 Rabbit and Deer – hospitálási szempontok	17
3.3.2 Balance – hospitálási szempontok	17
3.4 A kutatás folyamata	18
4. Eredmények	20
4.1 Rabbit and Deer	20
4.1.1 A hospitálási naplók elemzése/eredményei	20
4.1.2 A tanulók válaszai	23
4.1.3 Saját reflexió a foglalkozásról	28
4.1.4 Összevetés a salgótarjáni foglalkozások tapasztalataival	28
4.2 Balance	30
4.2.1 A hospitálási naplók elemzése/eredményei	30
4.2.2 A tanulók válaszai	32
5. Konklúzió	36