

Gondolatok a gyermekszínházakról

Sándor L. István

A Marczibányi téri I. Gyermekszínházi Szemle előadásait válogatva viszonylag átfogó képet kaptam a hazai színjátszás ezen területéről. Szerencsére a létrejött találkozók csak részben tükrözték a szféra problémáit, hiszen végül is a – minden tekintetben változatos – program egyértelmű színházi értékeket mutatott fel, s jelezte a magyar gyermekszínházakban jelenleg fellelhető progresszív tendenciákat. Szélesebb áttekintésben azonban korántsem ilyen rózsás a kép. Az alábbiakban – a válogatás közben szerzett tapasztalatok alapján – a mai magyar gyermekszínházi szféra néhány gondjáról lesz szó.

Kik játszanak a gyerekeknek (és miből)?

Strukturális szempontból, működési feltételeiket tekintve rendkívül változatos képet mutatnak a hazai gyermekszínházak.

Az önkormányzati (vagy kisebb részben minisztériumi) fenntartású közsínházak nem mindegyike tekinti feladatának azt, hogy a gyerekeknek is játsszon. Különösen rossz a helyzet a fővárosban, ahol a (nem erre a területre szakosodott) hivatásos társulatok csak elvétve vállalkoznak gyerekszínházi előadások bemutatására. És ha létre is jönnek efféle előadások, a színvonallal mindenképpen probléma van. Pedig a közönségnevelésben, a színházhoz szoktatásban, a nézői „technikák” kialakításában elengedhetetlen szerepe lehetne a gyermekszínházi előadásoknak.

Az Arany János Színház megszüntetése óta csak alkalmilag születnek gyermekeknek szánt közsínházi produkciók. Ebben az évadban egyedül a Madách Színház tartott repertoáron több gyerekelőadást. A Víg- és a Pesti Színház csak egy-egy évke óta műsorán lévő produkciót kínált gyerekközönségének. A Magyar Színházban egy viszonylag új előadás került műsorra. A József Attila Színház egy korábbi ifjúsági előadását újította csupán fel. Más hivatásos prózai együttesek egyáltalán nem játszottak a gyerekeknek.

Vidéken némileg jobb a helyzet. Általában évi két gyerekbemutatót tart a békéscsabai, az egri, a kaposvári, a miskolci, a nyíregyházi, a szolnoki, a veszprémi társulat. Egész évadban egy gyerekelőadást játszottak a székesfehérváriak, a szegediek, a zalaegerszegiek. Alkalmilag tűz műsorára gyerekdarabokat a soproni, a tatabányai teátrum. Feltűnő azonban, hogy a debreceni, a győri, a kecskeméti, a pécsi színház egyáltalán nem játszik gyerekeknek.

A hivatásos közsínházak „tartózkodásában” mindenképpen szerep van annak, hogy a finanszírozás egyáltalán nem preferálja azt, ha gyerekeknek is játszanak. Ugyanakkor nincsenek olyan külön gyermekszínházi alapok, melyekből forrásokat lehetne biztosítani a kicsik és a kamaszok számára készített előadások színreviteléhez.

Speciális gyermekszínházi funkciót töltenek be a hivatásos (önkormányzati fenntartású) bábszínházak. A két budapesti társulat (a Bábszínház és a Kolibri) mellett egyre több az állandó vidéki együttes. Egy részük régóta folyamatosan működik (pl. a pécsi Bóbita vagy a kecskeméti Círóka), más részük csak az utóbbi években emelkedett hivatásos rangra (pl. a szombathelyi, a veszprémi, a debreceni, a miskolci együttes). Legtöbbjük nem csak a székhelyén játszik, hanem turnékra is vállalkozik. Vélhetőleg azért, mert bármennyire is jól szervezhető a gyerekközönség, viszonylag gyorsan elfognak a nézők (különösen a kisebb városokban.) Általános tapasztalat, hogy a nézők többsége szervezett iskolai közönségként érkezik s nem a szüleivel. Úgy látszik, a családi színházba járás szokásai (legalábbis vidéken) még nem igazán alakultak ki.

Egyre szaporodnak az egy-két fős nem hivatásos bábszínházak, amelyek mozgékonyaságuk miatt olyan helyekre is el tudnak jutni, ahol hivatásos együttesek csak ritkán fordulnak meg. Rugalmasságuk nemcsak a mozgékonyaságukban mutatkozik meg, hanem a felhasznált színházi formák változatosságában is – ez a kreativitás felszabadításával társul náluk. Létszámuk és kisebb technikai apparátusuk miatt olcsóbbak is, mint hivatásos társaik. Életben is ezért tudnak maradni, hisz ők is elsősorban a bevételeikre építhetnek, mivel (a gyermekszínházi alapok említett hiánya miatt) támogatásra alig-alig számíthatnak. Szerencsére ezt az erősödő szférát változatosan és színvonalasan reprezentálta a Marczibányi téri Gyermekszínházi Szemle.

Mint ahogy az alternatív együttesek is növekvő súlyuknak megfelelően jelentek meg a találkozón. Szerencsére egyre több nem hivatásos prózai együttes vállalkozik arra, hogy a gyerekeknek is játsszon. A Stúdió „K” minden évben bemutat egy-egy színvonalas gyerekdarabot. A Merlin, az R.S.9, a Térszínház műsoráról sem hiányoznak az efféle előadások. A MU színház mostanában minden vasárnap délelőttre meghív egy-egy gyerekprodukciót. Újabban az Atlantisz Színház is kedvet kapott ehhez a műfajhoz. Pécsen a Harmadik Színház pótolja azt, amire a nagyszínház nem képes: rendszeresen és színvonalasan játszik a gyerekeknek.

Talán nem tévedek, ha azt állítom, hogy a gyermekszínházak területén a legaktívabbak a különféle alkalmi együttesek (rosszabb esetben hakni brigádoknak lehet csak őket nevezni). Abban a résben jelennek meg, amely a gyermekközönség nagysága és a kínálat szűkösége között tátong. Potenciálisan ugyanis minden gyerek színházi néző: ők még valamennyien örömet lelnek a játékokban, ráadásul (óvodai, iskolai keretekben) könnyen is mozgósíthatók. Többnyire a kisebb településeken működő közművelődési intézmények is fontosnak érzik, hogy gyermekprogramok szervezésére vállalkozzanak. Így viszonylag stabil piaca van a gyermekszínházaknak, amelyet ezek az alkalmi társulások többnyire piacként is fognak fel: a jobbára pénzkeresési céllal létrehozott könnyen fogyasztható, nem túl nivós produkciók (amelyek gyakran még a színházi előadások külső formáit sem öltik fel) jól eladhatók a különféle iskolákban, művelődési intézményekben – anélkül, hogy bármiféle szakmai, pedagógiai kontroll kísérné őket. Jelenlétük – amely országos viszonylatban valójában felmérhetetlen – mindaddig megingathatatlan, amíg a nivósabb együttesek nem tudnak olyan forrásokhoz jutni, amelyek segítségével nagyobb szerepet vállalhatnak a gyermekszínházi igények kielégítésében.

Mit játszanak a gyerekeknek?

A gyermekszínházak egyik legnagyobb problémája a „mit játsszunk?” kérdése, hisz alig-alig állnak rendelkezésre megfelelő színvonalú alapanyagok. A gyerekdarabok úgy látszik gyorsabban avulnak el, mint más művek. Nincsenek is ennek a műfajnak klasszikusai. Példa erre a Magyar Színházban bemutatott Heltai Jenő-darab, a Szépek szépe. Ez a Hamupipőke-feldolgozás mind dramaturgiájában, mind hatásmechanizmusában egy olyan hajdani külsőséges kőszínházi formát tételez fel, amelynek ma már minden eleme elavultnak nevezhető, így ez a mű manapság aligha szólaltatható meg érvényesen.

A gyerekszínházaknak is – a felnőtteknek játszó teátrumokhoz hasonlóan – rendkívül szűk a repertoárja: rendre ugyanazok a darabok kerülnek elő, alig jelennek meg bennük újdonságok. Az egy-két évtizedes gyerek-színházi „klasszikusok” is számtalan problémát vetnek fel. Legfőképpen dramaturgiai kérdéseket: többnyire áttekinthetetlen vagy túlbonyolított a történetük, nem igazán derül ki, hogy merrefelé halad a mese, mi az a nézőpont, amivel a gyermekközönségnek azonosulnia kellene. Ebből is adódik, hogy nem igazán plasztikusak a figurák. Példaként az immár klasszikus Csukás István-darabot, az Ágacskát említhetjük (melyet ebben az évadban is több színház játszott). Igencsak erőltetett már maga az alapötlet is: egy fáról letört ágdarab önazonosságát keresi. Ebből ugyan kibontható egy klasszikus mesedramaturgia, afféle vándorlástörténet, amelyben különféle alakokkal találkozunk a címszereplő, akik rendre felajánlják neki, hogy próbálja ki az ő életüket: legyen azonos velük, ahelyett, hogy segítenének neki abban, hogy önmagára ismerjen. Nem tarthat azonban ez az utazás semerre, mert ha rá is jön a „vándor” arra, hogy ki is ő valójában, ezzel – a történetalakítás által keltett várakozások ellenére – nem teljesítheti ki az életét: egy letört ágacskát ugyanis már nem lehet visszavarázsolni a fára s nem lehet visszaadni neki a viruló élet gazdagságát. (Ha mégis így történik – mint a Csukás-darabban – az nem a természeti törvények megtapasztalásában segíti a gyerekeket.)

Más gyerekdarabokban is – régiekben, újabbakban is – rendre körmönfont, mesterkélt ötletek jelennek meg, amelyek épp a mesék naiv bájától fosztják meg a műveket. A régebbiek közül ilyen Tordon Ákos Kőkény király lakodalma című darabja (a Budaörsi Játékszín mutatta be), mely annyiféle szálát kever, oly kusza motivációval, hogy aligha lehet természetesen elmesélni a színpadon. Az újabb darabok közül a kecskeméti Círóka Bábszínház által bemutatott kortárs cseh mese, a Jakub és a kétszáz nagypapa említhető: a reális alaphelyzet (a nagypapának nincs ideje a kisfiúra) eleve groteszk felhangokat kap (a nagypapa csak a káposztatermesztéssel törődik, egyedül ebben talál örömet, s mindig káposztát talál fel ebédre), később azonban igencsak szürreálisá válik a történet: Jakub, a kisfiú elülteti a nagyapát is, hogy a belőle kikelő nagyapahad valamelyik tagjának legyen mindig ideje foglalkozni vele. A darabot figyelve azonban az volt az érzésem, hogy ebben a „megoldásban” nem a gyermeki fantázia szólal meg, hanem inkább egy felnőtt asszociációs bázisa, nyelvi kreativitása.

Eredeti gyerekdarabok híján a gyermekszínházak többsége klasszikus mesék feldolgozásait játssza. Az igencsak különböző színvonalú adaptációk többnyire az epikus művek színpadra alkalmazásának problémáit vetik fel. Visszatérő probléma, hogy ezek a „darabok” a történet lebonyolítására helyezik a legfőbb hangsúlyt, de ehhez nem kreálnak igazán színpadképes jelenteket: a párbeszédetek gyakran csak információkat közölnek, s nem teremtenek helyzeteket, nem ábrázolnak kapcsolatokat, azaz a színpadi események alig érzékeltetik azt, hogy mi is történik a szereplőkkel. Ez a legfőbb baj a Trambulin Színpad Pinocchio-adaptációjával. Ezért hat csak elnagyolt történet-vázlatnak a debreceni Vojtina Bábszínház Hamupipőke-feldolgozása, illetve a veszprémi Kabóca Bábszínház Hófehérke-adaptációja.

Jellegzetes, friss hangot jelent a gyerekszínházakban az az irányzat, amely nem a klasszikus mesék hagyományos értelemben vett adaptációjára, inkább a velük való játékokra törekszik. Ebben a felfogásban a színházi ötletek egyenrangúvá válnak az írott anyaggal, amit a szavak nem mondanak el, azt közvetítik a színpadi meg-

oldások, a különféle játékok, vizuális megoldások. Mindez azt is eredményezi, hogy a közvetített történettel azonos súllyal van jelen az efféle megközelítésben az is, aki a történetet közvetíti, elmeséli, megjeleníti, azaz eljátszik a színházi megidézésének lehetőségeivel. Ebben a szellemben fogantak az Atlantisz Színház Legszebb meséi. Ebben a felfogásban játszik el Heltai Gáspár fabuláival a Térszínház társulata is. Ehhez hasonló személyes közelítésmóddal jellemezhetők a Stúdió „K” gyerekelőadásai is, még akkor is, ha többnyire műves irodalmi anyagból indulnak ki. (Legutóbb például Balla Zsófia Arany-mese feldolgozásából.)

A mai magyar gyermekszínházaknak kétségtelenül Lázár Ervin a legfontosabb szerzője, még akkor is, ha igencsak ritkán ír színpadi műveket. Szerencsés kivétel a Budapest Bábszínházban bemutatott Legkisebb boszorkány, amely a szamosháti cigány mesemondó, Ámi Lajos története alapján készült. Ez a darab (a színpadra állítás értékei miatt is) üde színfoltnak tekinthető a mai magyar gyerekdarabok között: egyszerű, követhető, mégis fordulatokban gazdag a története, könnyen azonosíthatók, mégis sokszínűek a szereplők, akik egyáltalán nincsenek hibák és vétkek nélkül. Nem okoz nehézséget annak a nézőpontnak a megtalálása, ahonnan igazán érdekessé válik a történet: világos, hogy a legkisebb boszorkánynak kell szurkolnunk, még akkor is, ha alig van esélye, hogy Király Kis Miklós bármikor is észrevegye és megszeresse őt. És így is lesz: a szerző és a rendező vállalja, hogy ez egy szomorú mese, a jó nem nyeri el méltó jutalmát, hanem büntetésből – mint a szél – örökké ott röpdös az idők végezetéig a világban, kísér(t)ve a főszereplőt, akik nem ismerte fel az igaz szerelmet.

Nem ennyire szerencsések Lázár Ervin adaptált művei. A kaposvári Csiky Gergely Színházban például a Négyszögletű kerek erdő történeteiből állítottak össze egy kétrészes játékot – nem túl jó érzékkel, tele dramaturgiai melléfogásokkal. Így aligha lehetett több az előadás afféle Lázár Ervin-mozaiknál. A győri Vaskakas Bábszínház A nagyravágyó feketetigrist adaptálta. Sikertelenül ugyan megőrizniük a mese báját, szívszorító emberiségét, de sok fölösleges elemmel – pl. diaképes ismeretterjesztő betétekkel vagy túlbeszélte keretjátékkal – is feldúsították a mesét, nyilván azért, hogy ötvenperces előadással kerekedjen a soványka történet.

Kivételesen jelennek csak meg a mai magyar gyerekszínházakban az előadás igényeihez, feltételeihez szabott saját művek. Erre jelent nagyszerű példát a nyíregyházi Móricz Zsigmond Színház Árgyelus királyfi című előadása, melyet Gyergyai Albert műve alapján – más mesemotívumok felhasználásával is – Divinyi Réka írt. Az alapanyag legnagyobb erénye – amellet, hogy követhető történetet, játszható figurákat teremt – az, hogy helyet hagy a színpadi fantázia működésének, a színészi és rendezői játékörökre. Ettől is képes a belőle készült előadás ilyen remekül kommunikálni a mai gyerekközönséggel.

Hogyan játszanak a gyerekeknek?

A magyar színjátszásnak jelenleg kétségtelenül a gyermekszínház a legszínesebb területe. A meglehetősen különböző feltételek között működő társulatok igencsak eltérő szándékot, ízlésvilágot kifejező produkciókkal jelentkeznek, melyek műfajukban, stílusukban, színházi nyelvükben is rendkívüli módon különböznek egymástól.

Sohol nem lehet látni nálunk ennyire változatos színházi formákat, mint ezen a területen. A gyermekszínház természeténél fogva eleve komplex hatásokkal élhet, amelyben a színészi kifejezésnek éppúgy helye van, mint például a bábjátékos eszközöknek, ahol a drámai megoldások éppúgy fontosak lehetnek, mint a vizuális vagy a zenei hatások. Összességében azonban az mondható el a magyar gyermekszínházról, hogy messze nem használják fel azokat a lehetőségeket, amelyek adottságaikból következnek.

Találkozni még ezen a területen – a színjátszás egészében – elavultnak számító színházi formákkal is. A Magyar Színház Szépek szépe című előadása például az illúziókeltésre törekszik: a pazar díszletben díszes jelmezekben pompáznak a szereplők, a hatáskeltésben a színházi trükköknek is fontos szerep jut. Olyan fajta konzervatív teatralitást tükröz a produkció egésze (a színészi játék is), amely vajmi kevéssé számít a nézők fantáziájára, a közönségnek a produkcióval való együttjátszására.

A gyermekszínházi előadások többsége azonban eleve a stilizációból indul ki. Nagy különbséget jelent azonban a produkciók között, hogy kényszerűségből választanak-e egy jelzések kifejezési rendszert vagy tudatosan építenek ennek lehetőségeire, fantáziát felszabadító hatásaira. Úgy tűnt például számomra, hogy a székesfehérvári A császár új ruhája vagy a pécsi Aranyember jelzései lényegében az illúziószínházi felfogásban gyökeredznek, több pénzből nyilvánvalóan valóságosabb színházi csodákat építettek volna fel az alkotók. Ezzel szemben például a nyíregyházi Árgyelus királyfi eleve az előadók és közönség között zajló kreatív játékként fogta fel a gyermekszínházat, az előadás minden egyes elemét: az alapanyagot, a díszletet, a rendezői megoldásokat, a színészi játéktípust is ez a szándék határozza meg.

Tulajdonképpen ez a kettőség a bábszínházi előadásokban is felfedezhető. Bár ez a műfaj elsősorban a fantázia és a játékoság mozgósítása okán lehet kiemelkedően fontos a gyermekszínházakban, mégis nagyon sok olyan bábelőadást látni, amely inkább csak illúziókeltési szándékkal használja fel ennek a színházi formának a kifejezési lehetőségeit. Ilyen volt például a veszprémi Kabóca Bábszínház Hófehérke című előadása, amelynek

kicsinyített díszletelemei egyáltalán nem nyitottak teret a vizuális fantázia számára, ráadásul a bábmozgatás is az avittas deklamáló, pózoló kőszínházi stílus felidézését szolgálta. Nagyobb részben épített a vizuális fantáziára a pécsi Bóbita Bábszínház Tamási Áron-bemutatója, a Búbos vitéz, bár igazán meggyőzővé csak a varázslatok megjelenítése vált a produkcióban. Rendkívül pozitív ellenpéldaként említhető a Stúdió „K” bábeleőadása, a Rózsa és Ibolya, melynek minden egyes elemét a fantáziafelszabadító képi játékosság határozta meg. Ráadásul az a bensőséges színészi játékmód is egyedülállónak tekinthető, amellyel a színészek nemcsak az általuk mozgatott bábuval kerültek intim viszonyba, hanem a közönséggel való együttlétet is meghitté tudták varázsolni.

Nagyon gyakoriak a gyerekszínházakban a kevert formák, amelyek egyszerre szerepeltetnek bábokat és színészeket. Ugyanakkor csak nagyon kevés előadás néz szembe az ebből a kettősségből adódó problémákkal. Ez volt például a debreceni Vojtina Bábszínház Hamupipőke című előadásának is a legnagyobb problémája: a különféle bábtechnikákból való átmeneteket még sikerült megoldania az előadásnak, de ott mindenképpen megzökkent a játék, ahol a bábok helyére élő szereplők léptek. Ráadásul a megjelenésükhöz illő vizuális környezetet meg sem kísérelte megteremteni a rendező, ezért úgy hatott mindez, mintha a meglevenedő Hamupipőke és a Királyfi kiléptek volna a térből, az előadás világából, pedig csak arról van szó, hogy – a szerelem hatására – elevenné (élő emberré) váltak. Szerencsésebben oldja meg a két világ kapcsolatát a kecskeméti Ciróka Bábszínház Jakub és a kétszáz nagypapa című előadása – talán azért is, mert fordított utat jár a produkció: itt az élő szereplők teremtik meg az előadás közegét (bár szerencsésebb lett volna némileg realistább, kevésbé bohókásan stilizált környezetbe helyezni a színészeket), s határozott jelzésértéke van annak, amikor másfajta megoldások jelennek meg: a kisfiú vágyainak világát érzékeltetik az árnyjátékok, a szürreális fantázia működésére utalnak a bábos megoldások.

A legfrissebb szemléletűnek azok a produkciók tűnnek, amelyek eleve színházi játékok sorozatának fogják fel az előadást. Ilyen például az Atlantisz Színház Legszebb mesék című sorozata, amelyben a társulat tagjai nagyon tudatosan vállalják a gyerekeknek való mesélés alaphelyzetét (néha ezért ki is szólnak az előadásból, személyes kontaktust is teremtenek a nézőkkel), s ebből kiindulva igen változatos eszközökkel jelenítik meg a felidézett történeteket. Azt játsszák, hogy játszanak velünk: néha elég egy jelzés, egy kellék, egy ruhadarab, hogy a szereplők figurákká alakuljanak át, máskor a tárgyak kelnek életre, van, hogy egy díszletlem vagy egy szerkezet válik meghatározó játékelemmé. Máskor meg – ripsz-ropsz – a semmiből varázsolnak elő egy egész bábszínházat. Az előadás fantáziamozgósító ötletessége rendre a közönség hálájával találkozik.

A játékosság középpontba emelése a gyermekszínházi rutinmegoldások, a bevált klisék kerülését is jelenti. Sajnos azonban a gyerekszínházak többségére ez nem mondható el. Különösen a színészi játék területén feltűnőek a rossz beidegződések. A gyermekszínházi előadók többsége külsődleges hatáskeltésre törekszik, a szereplők megjelenítése helyett a figurák leleplezését tartja fontosnak, gyakran él elhasznált manírokkal, többnyire hatásvadász eszközökhöz fordul, ahelyett, hogy a személyiség varázsával próbálna meg hatni. Ez utóbbi még csak az előadások kisebb részében meghatározó. Ezért is emelkedik ki az idei gyermekszínházi évadból a nyíregyházi Árgyelus királyfi, az Atlantisz Legszebb meséjé, és legfőképpen a Stúdió „K” Rózsa és Ibolya című előadása.



Királyfiak, boszorkák, táltosok...

– előadásról előadásra haladva, szemeztetve
az I. Gyermekszínházi Szemle terméséből –

Tóth Zsuzsanna

A megszokottal ellentétben semmi fanyalgás: a Marczibányi téren megrendezett I. Gyermekszínházi Szemlén bemutatott előadások mindegyike vállalható, sőt, színvonalas és ajánlható előadás. A magam részéről boldog lennék, ha a gyerekek ilyen előadásokon nőnének fel.

Ahogy mondom, várakozásaimmal ellentétben remekül indult a közel egy hét „gyermekszínház”; igaz, alaposan megfázva, igaz, hang nélkül, de nyitott lélekkel érkeztem a Marczibányi térre. Az Atlantisz Színház előadása, a Benedek Elek meséi nyomán összeállított „Legszebb mesék III-IV.”, a sorozat Grimm-mesék utáni újabb darabjai, egyértelműen ízléses, jó színházi érzékkel színpadra vitt etűdök. Már a kezdés biztató; ahogyan a három zenészből álló zenekar (Farkas Péter, Bognár Anna, Domokos Flóra) rázendít tiszta dallamaira,

egészséges, jó hangon megszólaló énekeire. (Nem lehet eléggé dicsérni az élő zene jelenlétét – amely szerencsére az előadások többségére jellemző volt.) A keretjáték, amelyben a zenészek is szerves módon részt vesznek, a máskor szokványos és erőltetett elemek hiányában üdének hat, s visszatérései inkább egy cselekmény-fonatot mintáznak, mintsem fölösleges ráadást. Ugyanakkor a keretjáték alkalmat nyújt arra is, hogy közben a díszlet-elemeket átmozgassák, s egy új történet indulhasson útjára. Greifenstein János biztos kézzel vezeti csapatát.

A díszlet igényes, egyszerű, ugyanakkor hatásos, egységes világot idéző és jól használható. A bemutatókról megjelent füzetecskében – kissé magabiztosan azt írják magukról az Atlantiszosok: „...*a legnagyobb igényességgel készítettük az előadásban szereplő tárgyakat, melyekbe aprólékos munkával beépítettük elménk minden furfangját és leleményét.*” Nos, ez talán így igaz. Azt is írják, hogy a „*próza színház, a mozgásszínház és a modern tánc hagyományait*” fejlesztik tovább. Ebben az előadásban ezek azonban nem tetten-érhető motívumok.

A világ egységes, a darabok jól illeszkednek egymáshoz, a történetek áttekinthetők, plasztikusak. A jelzés-szerűen használt felségjelek és bábok erősítik a történet megértését, a történet egyes pontjain bevetett bábos eszközök kedvesek és praktikusán használtak. A dramatizálás pergő és jó nyelvezetű, talán csak egyetlen hiányt vélhetünk felfedezni. Hogy a remek csapatban, éppen az első (bizonyos fókig meghatározó) jelenetben, a szépséges kiráylány szerepét a vasorrú bába szerepkörére predesztinált, meglehetősen sok beszédproblémával küszködő játékosra bízák. Egy-egy pillanatra az is előfordul, hogy a játékosok a könnyebb ellenállás irányába haladva, egy poénért, beszólásért megingatják hitünket a játék komolyságában, de szerencsére ezek a popularitást célzó kikacsintások soha nem tartanak másodperceknél tovább. Egészében szimpatikus, jó képességű társulattal találkoztunk, élményadó, eleven előadással.

A Szemle briliáns darabját mindjárt másodikként láhattuk. A Stúdió „K”-val egy kissé elfogult vagyok. Tisztelem mindazon értékeket, amelyeket Fodor Tamás évek munkája során a változó összetételű társulatokkal megvalósított. Olyanfajta színházeszmény megnyilvánulása ez, amely ha olykor kísérletei közben mellékvágányokra is téved, biztos síneken futó vasút. S tagadhatatlan, hogy erős szimpátiát érzek irántuk.

Most látott darabjuk, amit egy ideje már játszanak, zenés bábszínházként aposztrofálja magát. Arany János meséjét Balla Zsófia frissítette fel, és Szőke Szabolcs komponált hozzá varázslatos muzsikát. Németh Ilona bábjai, csodás szépségű lényei, különös életre kelnek, nem különben igényes díszletei között.

A japán bunraku bábos mozgatótechnikáján alapuló különös szimbiózis bábu és ember között, a Stúdió „K” színészeit figyelve, egészen megható képet mutat. Nem rejtik magukat egységes feketébe, arcuk sincs elfedve; láthatjuk, hogy a bábót a színészek mozgatják – a technikából eredően egy bábót kettő, olykor három színész is. Fegyelmezett és alázatos munka, amit látunk tőlük, ráadásul bensőséges. Úgy gondolom, sokáig őrizem majd a kis cigánypurdé, Mari finoman faragott kezecskéjének képét, ahogyan az őt mozgó Homonnai Katalin combját átfogja. Erős kapcsolatot, összetartozást mutatott a kép, ami egyértelműen azt bizonyítja, szereppel sem azonosulhat különben színész, mint itt, a bábúval – aki él.

A mese különös hangulata már a bevezetőben érződik; felfüggesztett üvegek himbálódznak, mintegy az üres térben, fentről, amit kellő pillanatokban használnak is – például isznak belőle (vagyis, minden az, ami!). Meghatározott motívumok felbukkanásakor szappanbuborékok hullanak alá, építik pl. a légvárat. Ami különössé teszi a történetet, és meghatározóvá az élményt – az a Stúdió „K” játékmódjának sajátos ironiája, amely átlengeti a legérzelmesebb pillanatok, s ettől válnak azok groteszken lebegővé. Az Öreg király alkoholista hóbortjai, a Mostoha gonoszságai, a cigánypurdék csoda-váró kis megalkuvásai – mind-mind életszagúak, és emberi gyarlóságaink így, általuk felmutatva mosolygatóak és megbocsáthatók.

A különböző effektek egymásmellettisége, a bábosok intenzív színpadi jelenléte nagyszerű színházi pillanatokot teremt, vagyis áttemeli a nézőket abba a titokzatos egységbe, amelyet ők alkottak meg. A zene, az különös; Szőke Szabolcsék furcsa, töredékes, zengő-bongó muzsikája gyönyörű hangkulisszát festett a képek köré.

Szinte csodálom, miért érezték szükségesnek, hogy a képeket pontról pontra megszövegezve, leírják, elmondják a programfüzetben. Minek olyan bizonyítványt magyarázni, ami kommentár nélkül is érthető?!

Egyáltalán nem mutatott ilyen egyértelműen pozitív képet a Káva Kulturális Műhely, amelynek tagjai Kárpáti Péter Cinóber című darabjának előadására vállalkoztak. Remek nyitókép, nagyszerűnek (használhatónak és sejtelmesnek) látszó díszlet és meseszerű, groteszk figurák képe az első jelenetben – ezek az első élményeink. A jó hangütést követően azonban kissé összekuszálódik a kép. Hoffmann novellája, az előnytelen külsejű Cinóber története, noha valóságos emberi vágyokról és szenvedélyekről szól, végül nem közvetít tiszta értékeket. Nem dönti el, milyen nézőpontot jelöl ki, honnan és milyen aspektusból kell szemlélnünk a történetet.

Félreértés ne essék, nem a didaktikus tanulságot hiányolom a történetből, amelyben a több mint előnytelen külsejű figurából (a írás szerint diák, de miért, hogyan, az nem derül ki), akinek még szakácsérdemeit sem ismeri fel a hatalomra éhes világ – csupán egy tréfás varázslat, egy cinóber árnyalatú párka segítségével lehet Valaki. Valaki, aki mindenki más érdemeit eltulajdonítva emelkedik ki a tömegből. Tréfás kedvű varázslata ez

A Cinóbert alakító Romankovics Edit egyike a legjobb alternatív színházi színészeknek. Ám bárhogy erőlködik, nem tud eléggé gnóm és gonosz lenni, mivelhogy alkatától ez meglehetősen távol áll. Kedves és szánni való, tévútra tévedt, nem nélküli figurát farag Cinóberből – s ráadásul váltig sajnálom, hogy több, mint negyven perc alatt dupla parókában kell izzadnia. A színpadon lévő szereplők, mintha valóságos létezés nélkül tévelyegnének a hatalom és a látszat csapdáiban. Még a legjóravalóbb Boldizsár is... Nem tudni, ki mit akar, s miért, és főként, mi ennek az értelme... És éppen ezért fölösleges cselekvések özönét látjuk, például amikor Boldizsár kísérletet tesz a párka levételére (vagyis Cinóber valós lényének előhívására), s közben Cinóber dobálgatja a nem t'om honnan, s nem tudni miért a lábosok és zoknik seregét...

Nagy öröm volt találkozni egy olyan letisztult színházi formával, mint amelyet a Maskarás Céh által bemutatott, „A szegény ördög” című előadás tükröz. Pályi János egyszemélyes bábszínházának bravúros megoldásában (zenész társ Nyíri László) meglevenedik Kámpecz ördög, s főként az ő földi pokoljárása. S nem véletlen, hogy szegény kis ördög nagyon is emberi vonásokkal és furfangokkal bír. A történet áttekinthető, a figurák jól jellemezettek; az egy-egy vonással karakterizált ördög-feleség, szegényasszony vagy épp a gazdag ember és felesége – mind-mind telitalálatok. A szöveg nyelvezete (Tamási Áron) szépséges és humorban gazdag. Pályi János jelenléte és színházcsinálása természetes, magától értetődő, mondhatni, önazonos. Játéka hittető, minden percét a világ pozitív elfogadása lengi be. A legjobb-ízű játékok egyike, amit a bemutató során láttam. Az apró technikai problémákat is simán és elegánsan áthidalja, egyszerűen ura a játéknak.

Furcsa dolog a játék. Néha csoportosan jó, néha közönség előtt is, néha csak egyedül. A Figurina Animációs Kiszínpad most látott munkájának legnagyobb hibája, hogy produkciónak mutatták. Ez egy „de jó játék a víz és a szappan, szivacs s társaik” formáció, ami nem előadás; s ez igen hamar kiderül, ha néznie valónak szánják. Sok minden helyén van, de ahogy zsűri-társam megemlítette, ennyi erővel örömet is okozhatott volna az a bizonyos mindennel játszó manócska, s nem csak bosszanthatta volna a fürdőzni készülő háziurat. Igaz, a műsorfüzet teremő erőnek nevezi a manó attrakcióit, és pusztító erőnek a háziúr igényeit. Így van-e vajon, vagy jobb volna, ha fürdés közben játszanánk el a tárgyak játékos tulajdonságaival? Sajnos, hamar lehullt a lepel, s minden szimpátiánk ellenére, hosszas és erőltetett „igazságú” játék kukkolóivá válunk. A Figurina törekvései jó szándékúak, a megvalósítás kevésbé sikeres.

6

is igénnyel ábrázolom. És nem lehet elkenni, csak azért, mert manapság ez a divatos. (Szigorúságunk szeretetünkben ered.)

A Láda fia Bábszínház sikere jobb valahai élményként él bennünk; ha csak „Az ördög kilenc kérdése”-re gondolok, ami tiszta, egyszerű, áttekinthető és élvezetes előadás volt. A mostani tervek (A halász és a nagyra-vágyó felesége című előadás) létre nem jött valószínűleg megzavarta az előadót. Helyette rögtönzött cirkuszi mutatványokkal állt elő, sajnos, ezeket gyakorolni kell. Mert egy mutatványos, akinek minden attrakciója kudarcba fullad, nem lehet túl sikeres. Leleményeit dicsérni illenék, a történet elmaradása miatt okán előállt hibákért azonban zörögök. Nagy kár lenne, ha Néder Norbert leszállítaná saját mércéit, és ezután nem tökéletes előadásokkal állna közönsége elé.

Csodálatosan hangzik oroszul a Hattyúdud Színház neve. Ha tartalmába is belegondolunk, hüek nevükhöz. Már amennyiben az örök szépség elmúlása feletti fájdalomukat öntik a dalba, amely – mint tudjuk –, az utolsó. A szöveg szépséges régiessége, a játék komponáltsága, a művészen faragott álarcok, díszletek – külön világot teremtenek Árgyilus és Tündér Ilona avulhatatlan történetéhez. Az előadás most mégis kissé fáradtnak tűnt, és mivessége inkább különcségnak, mint vonzó érdekességnek. Élő (szent) színház helyett – meggyőződésem, hogy szándékuk ellenére – a holtat idézték fel most a Hattyúdud Színház tagjai. Ugyanakkor az is elmondható, hogy a gyerekek a soha nem látott világot érdeklődéssel figyelték.

A Tírszínház előadása szolgált meglepetésekkel. Először is, nehéz volt eldönteni, sírjunk, vagy nevéssünk azon, hogy a mindig áhítattal köszöntött zenekar egyik tagjának mobiltelefonja előadás közben megszólalt. Frekvenciált pillanat volt, valaki éppen föbe lőni készült magát, amihez az effekt a dob lett volna, dobütő a levegőben – csöngés, kis szünet, a zenész beleszólt mobiljába; „nem tudok beszélni, előadás van” –, aztán puff, rá a dobra, a színész pedig lőtt. Talált. Mint ahogy jó néhány jelenet nagyon nagy találat. Csak éppen nincs eldöntve, hogy a gyerekeknek játszó színházak között hol tartják magukat számon, tudják-e, mit vesz ebből egy gyerek. (Mit ért, mit fog fel, mit tanul stb.) Kinek szól, kit szólít meg ez a játék? Szellemes jelmezek, remek színészi játék, céltalan kifutás.

Gulyás László előadása, amit „A vándormuzsikusz” címen hirdettek, nagyon nagy előnnyel indult. A Marczibányi téren már bejáratott és kedvelt gyermek-táncház keretében, előmelegített közönséggel lépett színre a mi vándormuzsikuszunk, aki ebből a pozícióból jól működött. Egyszerre volt ismeretterjesztő és felszabadító, igazi „foglalkoztató” műsor. Talán nem volt egységes a véleményünk, de engem személy szerint meggyőzőtt kapcsolatletteremtő készségével, játékkedvével – és elfogadtam a játék és a zene szeretetének így módon történő terjesztését.

A legnagyobb vitát talán a jelenlévő egyetlen kőszínházi előadás váltotta ki. Nyíregyházáról, a Móricz Zsigmond Színházból érkezett „Árgyélus királyfi és Tündérszép Ilona” története. Az ezúttal sok zenével, „modern felfogásban” színpadra állított történet – felismerhető utalásokkal a Csongor és Tündére, valami különös volt. Közben minden idegszálunkkal tiltakoztunk a tömegkultúra nyilvánvaló behatása ellen, a beépített hatáselemek, a majdhogynem posztmodern utalások – egyre jobban belevontak minket is a játékba. Van néhány remek jelenet az egésznek; gondolok itt például a hármas út meglevenítésére, nagy lelemény – diákszínjátékosan nagyszerű és egyszerű... Ilyennek nevezhető az alámerülés a tenger alatti világba is... Nagy poén, és hatásos. Vannak „olcsóbb” fogások; a reppelős, dél-amerikai tévé-sorozatokra utalós betétek, de az egész, együttvéve, működőképes és hatásos. A fiatal színészek komolyan veszik teendőiket. A színpadkép talán egyetlen jelenetben marad alul a saját maga által diktált igényességénél; a Holtak Birodalmának ábrázolása egyszerűen hatásadás, rosszul kivitelezett. (A logikai bukfencekről most ne is beszéljünk.) Az egész azonban gazdag rendezői fantáziával átgondolt és nagyon hatásosan megrendezett előadássá válik. „Mellesleg” jól beszélnek és énekelnek a szereplők!

A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ „Beavatás” című előadása majdhogynem a találkozó végére maradt. Nem is volt igazi színház. A játszó személyek mégis felmutatták mindazon erényeket, amelyekért színházba megyünk; felmutattak olyan színészi tulajdonságokat, amelyek figyelemre méltóak. Vázoltak egy történetet, amely ismertsége miatt talán még izgalmasabb. Esetleg megváltoztatni is érdekes lehet. Ez adta, adja a játék lényegét. Képzelnék el egy helyzetet, amit akár meg is változtathatunk – semmi sem állandó. S hogy mitől tűnik mindig másnak? A színpadon hangszínünk, viselkedésünk, beszédtempónk, testtartásunk közvetíti mindazt, amit kifejezni szánunk, ugyanaz a szöveg ettől hat másként. Nagy tanulság ez egy színházzal épp csak ismerkedő, cseperedő gyermek számára. S ha a tanulni nem kötelező, sokkal élvezetesebb. Ezt a folyama-

tot remekül koordinálják a Kerekasztal színész-tanárai, bevonva a mégiscsak színpadi varázslatba gyerekközönségüket is.

Az első Gyermekszínházi Szemle záróakkordja volt Szabó Zsuzsa Levendulaszínházának fellépése. „Zsuzsi néni mesekertje” – sajnálatosan alulmaradt elvárásainknál. Szabó Zsuzsa előző produkciói, különösképpen a Kiss Anna-előadás teljesen más művészt mutatott fel. A mostani előadás lukas volt, mint egy rosta. A történet szövedéke mellett a tárgyakkal való tisztos bánásmód is mindig felfeslett valahol... Ki hallott már olyat, hogy egy falusi világban a kenyeret dobálják, kézzől-kézre, földre, asztalra kerüljön... aztán kiozzák étek gyanánt?! Ha csak annyi történt volna, hogy vaskályhának tetején (lukas fazékban) sütik a kenyeret, akkor is berzenkedem, így azonban, szinte fáj. Ráadásul – noha tudom, hogy a gyereknézők között igen sok fogyatékos volt, nem lenne szabad az egyszerű ismétlődésekre építeni egy játékot. El kéne mondani egy épkézláb történetet, nem félve, attól, vajon megértik-e. Úgy gondolok, azt tán még jobban fel tudnák fogni, lévén megszerezett, vagy rendszerbefoglalt világról esik szó benne. Mellébeszélni és hatásvadászkodni mindazonáltal akkor sem érdemes, ha többet nem játszhat az ember.

A háttér-információkat nyilván nem ismerjük. Nem tudjuk, ki az, aki most magához képest, és előre, és sohasem gondoltuk volna...

A hibák mindenütt (másra) háríthatók, de sokkal jobb lenne javítani őket. Hogyan? Olvasni, rendezni, beszélgetni, találkozókra járni. Például ilyenekre, mindig gyakrabban – mint a Marczibányin megrendezett I. Gyermekszínházi Szemle.



A Marczibányi Téri Művelődési Központban 2001. április 18-24. között megrendezett

I. GYERMEKSZÍNHÁZI SZEMLÉ

záró ünnepségén a szakmai zsűri véleménye alapján a következő díjak kerültek kiosztásra:

A Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumának rendezői díját, 100-100 ezer Ft-ot kapta:

- *Fodor Tamás* a Rózsa és Ibolya című előadás rendezésért (Stúdió „K”) és
- *Tóth Miklós* az Árgyelus királyfi és Tündérszép Ilona című előadás rendezésért (Móricz Zsigmond Színház, Nyíregyháza)

Az Oktatási Minisztérium díját, 100-100 ezer Ft-ot kapta:

- Beavatás, rendező: *Kaposi László* – Kerekasztal Színházi Nevelési Központ
- Benedek Elek: Legszébb mesék III-IV., rendező: *Greifenstein János* – Atlantisz Színház

Az Oktatási Minisztérium díját, 50-50 ezer Ft-ot kapta:

- Benedek Elek: Laci királyfi, rendező: *Pilári Gábor* – Márkuszinház (Pécs)
- A vándormuzsikós – *Gulyás László* (Kiskunfélegyháza)

Az ASSITEJ Magyar Központja Üveghegy-díját a Stúdió „K” Rózsa és Ibolya c. előadása kapta (r.: Fodor Tamás)

A Gyermekszínházak Háza diplomáját kapták:

- Benedek Elek: Legszébb mesék III-IV. – Atlantisz Színház; r.: Greifenstein János
- Beavatás – Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, r.: Kaposi László
- Tamási Áron: A szegény ördög – Maskarás Céh; r.: *Kovács Ildikó*
- Benedek Elek: Laci királyfi – Márkuszinház (Pécs); r.: Pilári Gábor
- Rózsa és Ibolya – Stúdió „K”; r.: Fodor Tamás

A szakmai zsűri tagjai voltak:

Andai Katalin színművész

Novák János, az ASSITEJ elnöke

Tóth Zsuzsanna (a Magyar Művelődési Intézet közművelődési főmunkatársa)

A szakmai zsűri munkáját segítették: *Nánay István* kritikus és *Sándor L. István* kritikus

A szemle szervezői munkáját *Juszcák Zsuzsa* végezte.

„Szívesen elviselném azt a mosolyt”

– kérdésekre válaszol Wenczel Imre¹ –

– Milyen kiterjedtségű a dramatikus tevékenység jelenleg a Révai Gimnáziumban? Milyen formákban él a dráma és a színjátszás nálatok?

– Azokban az osztályokban, amelyekben én tanítom a magyart, évente néhányszor tanítási drámaóra „helyettesíti” az irodalom vagy a nyelvtan tananyag szokványos összefoglalását, elmélyítését vagy ajánlását. Jó alkalmak ezek a sztereotip megközelítések felcserélésére meglepőbb, érdekesebb óraváltozatokkal. Bár többet kell készülnöm rá, nagyon megéri. Az biztos, hogy ezekre az órákra sokáig emlékeznek a gyerekek is és én is. Ezek a félénként egyszer-kétszer beiktatható drámaórák még azzal együtt is jó hatásfokúak, hogy esetleg nem sikerül annyira összefogottan, a fókuszra koncentráltan vezetni a játékot, mint ahogy szeretném. Borzasztó gyorsan kicsengetnek ilyenkor...

Legutóbb pl. a 11. E és a 11. C osztályban Arany-baladából volt ilyen órájuk a gyerekeknek. Megkértem az osztályokat, hogy „feleződjének”, így egyszerre csak fél osztállyal (18 tanulóval) kellett dolgoznom. Az elmúlt években egyébként nem igazán legálisan (nem kértem rá külön engedélyt, de az igazgatóm úgyis tudta, hogy ez így van), ahol meg tudtam oldani a terem átalakítását, elég sok nyelvtan és irodalom órán drámaórát tartottam. Kísérletezem is vele, meg folyamatosan tanulom is...

Megjegyzem, a kollégáimat még mindig nem tudtam rávenni, hogy ismerkedjenek meg a drámával, valószínűleg azért, mert nagyon nagy nálunk a hajtás, és mély az a *hagyományos* kerékvágás, amiben haladunk. Annak örülök, hogy most már legalább a munkaközösség vezetője és az igazgatóm bejött egy-egy ilyen órára. Ezeknek a magánakcióknak a támogatottságát tehát inkább az „elviseljük, mert nincs vele semmi dolgunk” típusba sorolnám. És ez nem bosszant, inkább hálás vagyok az iskola-vezetésnek ezért is, mert a Révai Gimnázium a megyében 'A' REÁLISKOLA. Tehát aki nem ismeri a drámajáték sokirányú hatékonyságát (és ők nem ismerik), azt hiheti, hogy egyáltalán nem fér bele az iskola profiljába. Van azért ún. humán osztályunk is, de mióta ott vagyok, egyetlen egyszer tanítottam csak humán osztályt, egyébként mindig reált.

Van azonban két olyan osztály, amelyik kivételes helyzetben van a drámajátékot illetően. Az egyik a 10. F. Ők hatosztályos képzési formában tanulnak, tehát a 7. évfolyamtól a 12. évfolyamig vannak nálunk. Éppen akkor végeztem el a 120 órás kurzust, amikor őket átvettem, és, bár mindig is játszottam a gyerekekkel az óráimon, akkoriban határozott iránymutatást, szakmailag megalapozott módszert kaptam, amit azonnal kipróbáltam náluk. A kezdeti pozitív fogadtatáson felbuzdulva elkezdtem velük hosszú távra tervezve dolgozni, és nem esetlegesen helyettesíteni magyarórákat drámával, hanem bizonyos rendszerességgel (havonta legalább egyszer-

kétszer dupla vagy tripla órában) tartottam a tananyaghoz szorosan kötődő tanítási drámaórákat. A drámajáték képességfejlesztő hatása szerintem ezeknél a gyerekeknél annyira látványos, hogy akár reklám is lehetne a drámapedagógia mellett. Persze az, hogy képesek voltunk mindazt megtanulni kb. fele idő alatt, amit a porosz-szokványos módszer megkövetelt (nehogy szó érje a ház elejét), és plusz még rendszeresen (minden órán) legalább 5-10 percig fejlesztő gyakorlatokat csinálni, a fel szabaduló időben pedig drámaezni, nyilván a gyerekek jó adottságait is mutatja. Eleve nagyon okosak és sokféle képességgel megáldottak ezek a tanulók. Egyébként kétszer is láthatták őket a drámatanár kollégák, mert velük tartottam itt, a Marczibányi téren a bemutató foglalkozásokat.

Ezzel kapcsolatban hadd jegyezzem meg, hogy a Révai Gimnázium tanulóit két okból is nagyon nehezen utaznak. Az egyik, hogy mindig nekünk kell meghozni az anyagi áldozatot (azaz a szülőknél). Egyetlen olyan hely volt, ahová úgy mehettünk, hogy mind az utazás, mind a szállás költségét megtérítették nekünk, ez pedig a Marczibányi Téri Művelődési Központ volt. A másik probléma az, hogy minden évben pattanásig feszítem a hűrt, túl sokszor (a három is sok már) viszem el (utaztatom vagy szerepeltetem) a gyerekeket, és ez kisebb konfliktusokat szül. Vigyáznom kell tehát az arányokra. Több, számomra (és biztosan a gyerekek számára is) fontos szereplést, bemutatót, előadást le kellett mondanom az elmúlt tíz évben, mert nem jöttek össze hozzá az anyagiak, vagy egyszerűen nem engedte el a gyerekeket az osztályfőnök, az igazgató, a szülők. Nálunk a tanulás az elsődleges, a diákok sokféle különóra járnak, ezért bármiféle szerepléshez, bemutatóhoz, próbához a legerősebb korlátozó tényező az időhiány.

A másik kivételes helyzetben lévő csoport az ún. *Arany János programban* résztvevő osztály. Néhány szót hadd ejtsék róluk, bár talán bővebb ismertetést kívánna ez az érdekes konstrukció. Azok a 8. osztályt végzett tanulók, akik vállalták (huszonhárman), hogy 9. évfolyamosokként nem elsősök lesznek nálunk, hanem előkészítősek, vagyis 0. osztályosok, fejlesztő programban vesznek részt. Ők egyébként kisközségekből érkezett, hátrányos helyzetű, jó adottságú (tehetséges) tanulók, akik matematikából, idegen nyelvekből és számítástechnikából kapják meg azt az alapképzést, amely remélhetőleg lehetővé teszi számukra, hogy ne vérezzenek el, amikor igazi elsősként kezdik a Révait.

Nekik drámajáték-órájuk is van, délelőttönként kettő plusz egy. (A kettő egyívűen, szünet nélkül a Gyermekek Háza pódiumszobájában.) A tantervüket én írtam, megpróbáltam úgy összerakni, hogy kellőképpen rugalmas legyen, és a drámajáték fejlesztő hatásait fokozottan ki-

¹ A kérdéseket Kaposi László tette fel 2001. februárjában.

aknázza. Elég sok benne tehát eleinte a képességfejlesztő, a készségek kialakítását célzó gyakorlat, a kommunikációs-metakommunikációs játék, a csoportépítő és önismereti tevékenység, az „A” és „B” típusú dráma. Itt figyelembe kellett vennem azokat a „személyiségfejlesztő” ajánlatokat is, amelyeket a programot tervező/felügyelő szakemberek készítettek, vagy a szakirodalomban közöltek. Magam nem szeretem a személyiségfejlesztés kifejezést, mert valahogy hamisan cseng. Szerintem a személyiség fejlődésének a *kereteit* lehet modulálni, de maga a személyiségfejlődés sohasem külső emberektől, programoktól függ, hanem magától a fejlődni akaró embertől. De térjünk vissza a drámajátékhoz!

Az Arany János-programban már az első félév novemberétől heti két „D” típusú drámaóránk van a gyerekeknek. Az előzetes egyeztető beszélgetéseinkkor megpróbáltam felderíteni, hogy leginkább milyen témák érdeklik őket. Nos, volt olyan, ami kissé meglepett. Mondjak néhányat? Hát például: középkorú férfi és tizenéves lány szerelme. Prostitúció. Tanár-diákszerelme. Ezek is a gyerekek által javasolt témák voltak a sokféle sport-, pénz-, karrier-, barátság-, politika-, parlament-, betegség-, siker-téma mellett.

Más keretek között is bevihető a drámajáték a Révai-ba. Több szinköri foglalkozás (heti másfél órás találkozással ezek) nem színjátszással telik, hanem drámajátékkal. Nem csupán azért jó ez, mert mélyülhet tőle a színjátszás is, meg a csoport emberi kapcsolatai is gazdagodnak, hanem mert nyilvánvalóan nagyon igénylik a gyerekek. Ez persze addig nem derülhet ki, amíg meg nem tapasztalták, hogy milyen a drámajáték.

– *Készítsünk egy kis leltárt a révaisok színjátszó tevékenységéről!*

– 1991-ben alakult az első csoport, azután minden évben eggyel több csoport jött létre. (Azért öt csoportnál megállt a gyarapodás.) Ezt akkoriban már meglehetősen tudatosan építettem, úgy, hogy felmenő rendszerű legyen, vagyis az elsősök legyenek a kezdők, a másodikosok a haladók, a harmadikosok pedig a végzősök. Elfelejtettem mondani, hogy az iskola akkori igazgatója, Tamás Imre hívott meg az iskolába szinkört alakítani, és azt kérte tőlem, hogy a negyedikes diákokat hagyjam békén, mert a felvételire kell készülniük. Ezt a megállapodást (és a többi megegyezésünket) azóta is tartom, bár Horváth Péter igazgató úr nagyon toleráns. Talán ennek is köszönhető, hogy nem volt *igazán* probléma még az iskola, vagy a szülők számára a szinkörök működése. Kisebb súrlódások, konfliktusok persze adódtak, van olyan osztályfőnök, aki úgy gondolja, hogy a szinkör a tanulástól veszi el az időt, ezért lett az osztályában tanulók némelyikének a bizonyítványa gyengébb, mint eddig volt. Szerencsére jó a tantestületünk, egyébként sem szokásunk egymásnak esni, ha valami gond van. Általában meg tudjuk beszélni egymással a problémáinkat anélkül, hogy tüske maradjon bennünk.

Azzal tisztában vagyok, hogy sokszor borotvaélen táncol az ügyünk, és ezzel együtt magam is, főképp azért, mert immár öt színjátszó csoport működik nálunk (összesen kb. 60 gyerek jár szinkörre, és még több is szeretne). Néha már biztosan nagyon idegesítőek vagyunk. Az a

folytonos nyüzsgés, ami nem függ össze a tananyag elsjátításával, a (szűk) folyosókon való megbeszélések, a félévi szakköri díjak (néha egyenként való) befizetése, a hét végi elvonulásokra való szervezkedések... Az igazgató állandó „bombázása” valamilyen kérelemmel, ami a szinkörökhöz kapcsolódik... Csodálom, hogy még bírják a kollégáim.

Egyébként két olyan probléma van, amivel nem tudok mit kezdeni. A heti másfél órás próba semmire sem elég. A produkciót pedig várja szülő, gyerek, iskola. Ezért sem szeretek versenyezni. Ha legalább heti két alkalommal próbálhatnék. Álom, álom... Ráadásul a Petőfi Művelődési Központ és a Gyermek Ház kegyeit kell kérnünk, hogy legyen hol próbálnunk. A Révaiban ugyanis minden talpalatnyi helyen délelőtt-délután-este tanítás folyik. Nálunk különben sincs olyan terem, ami megközelítően is alkalmas lenne a szinköri munkához. Gyorsan megjegyzem: nagyon rendesek és kedvesek hozzánk mindkét említett közművelődési intézményben, a lehetőségeikhez mértén támogatnak minket. Azért némi terembért is fizetünk az egyik helyen, de ha meggondoljuk, hogy három csoportunk működik ott, és csak egyért fizetünk, akkor világos, hogy ha bármilyen program adódik náluk, mi kénytelenek vagyunk más helyet keresni. Más hely pedig egyszerűen nincs, legfeljebb a saját lakásom egyik szobája, de az még rövidtávon sem megoldás.

Azt remélem, hogy a révais díszterem megépítésével majd javul a helyzetünk. (Talán szeptemberre elkészül.) Bizonyára lesz végre igazi otthonunk, ahol próbálhatunk, és előadásokat is tarthatunk. Szép vízióim között szerepel, hogy esetleg rendszeresen hívnánk vendégcsoporthot... Ismét felvonnánk a kapcsolatot például a dunaszerdahelyi Fókusz csoporttal... De hát ez a jövő zenéje.

A Gyermek Házában játszik a *L'art ma* és a *ReActor* nevű szinkörünk. (A csoportjaink akkor választhatnak maguknak nevet, ha az első szereplésükön sikeresen túljutottak.) Az előbbi Tóth Szilvia vezeti, az utóbbit ez évtől Varju Nándor. Mindketten szinköröseim voltak még néhány éve, aztán elkezdtek rendezni, drámapedagógiát tanulni, és most már nyugodtan bízom rájuk a révais csoportokat.

A Petőfi Sándor Városi Művelődési Központban dolgozik az *Új-kezdő*, a *Kezdő 1.* és a *C4* csoport. Mindhármat én vezetem. Az Új-kezdő Brecht A szecsuáni jólélek című drámájából próbál egy részletet, a Kezdő 1. Adrian Mole szenvedéseivel és a Ludas Matyival foglalkozik, a C4 pedig kamara-tanulmányokat folytat: különböző művek egyes jeleneteivel próbálkozik. (Shakespeare: Sok hűhó...; Beckett: Godot-ra várva; Mrožek: A nyílt tengeren.) Örömjáték ez az egész. Úgy volt, hogy az idén nem is jelentkezünk semmiféle fesztiválra, a gyerekek azt mondták, hogy inkább játszani szeretnének, esetleg saját közönségünk előtt produkálni, semmiképpen sem zsűri elé állni, de azután jött az ODE kínálata, meg a Kisfaludy Napok felhívásai, a mosonmagyaróvári fesztiválfelhívás, a Színfolt fesztivál-listája, és úgy néz ki, mégis ringbe szállunk itt-ott. Attól félek, kicsit későn értek fel a gyerekek, szerintem nincsenek olyan állapotban a produkciók, hogy elkészülhessenek március elejé-

re-közepére. De majd meglátjuk, a révaisok jó fejek, sok mindenre képesek.



– *Minek köszönhető az, hogy az ország egyik legjobb felvételi eredményt produkáló iskolája nem tűri, hanem támogatja a drámát és a színjátszást?*

– Szerintem három-négy összetevője lehet. Az első és legfontosabb az, hogy semmiféle módon nem akadályozzuk mi színjátszók, drámajátékosok az iskolában azt az oktatói munkát, amely az említett felvételi eredményeket produkálja. Vagyis nem használunk el több időt, lehetőséget, mint amennyiben a működésünk lelegején megállapodtunk. (Ez persze akadályozza az igazán jó produkciók létrejöttét, de ez egyedül az én problémám marad, senki mást nem érint.)

A második összetevő az lehet, hogy csak minimális összegbe kerülünk az iskolának. A rendezők/csoportvezetők díjazása megoldható a gyerekek által befizetett szakköri díjból, illetve túlóráként elszámolható, mint szakkör. A terembérlet fizetését azért ne felejtjük ki! Nem akarom ezt részletezni, mert talán nem venné jónéven senki, ha az anyagi ügyeinket kifecsegném, de egy jellemző adatot elmondhatok talán. Az önkormányzat kulturális irodája támogatja a város középiskoláiban működő művészeti csoportokat (nálunk versmondó stúdió is működik), az idén a révais színkörök 30 ezer forint támogatást kaptak. Általában ilyen nagyságrendekben kell gondolkodni akkor, amikor az anyagi helyzetünkről beszélünk.

A harmadik összefüggés az lehet, hogy a színköreinknek kisebb-nagyobb eredményei is vannak. Van mit a kiakatba tenni.

A negyedik pedig az, hogy értelmes szülők értelmes gyerekei járnak a Révaiba, és az iskolavezetéssel együtt tudják, hogy mennyire hasznos ez a tevékenység annak, aki bármilyen módon szeretne megnyilatkozni más emberek előtt. Arról már nem is beszélve, hogy milyen kellemes az évente megrendezett Révai-gálán akár szereplőként a színpadra állni, akár nézőként szórakozni.



– *Nincs kollegiális irigység a dráma és a színjátszás felé?*

– Remélem, hogy nincs. Nem érzékeltetnek velem ilyesmit a kollégák. Egyébként úgy működik a tantestületünk, hogy nem tudnék olyan tanárt mondani, akinek ne lenne évente legalább egy kiemelkedő tanulmányi vagy egyéb eredménye. Tehát szerintem mindenki jól érzi magát a saját bőrében, elégedett lehet a saját eredményeivel, van saját sikerélménye.



– *Gondolom, az anyagiak mellett jelentős szervezési vonzatai vannak egy ilyen kiterjedt tevékenységnek...*

– Hát valóban elég sokat kell dolgozni, utánajárni, szervezni. De ezt vállaltam, és a Révaiban már nem kezdőként. Elég pontosan tudtam a korábbi évek kudarcaiból és sikereiből, hogy miképpen működik ez. Szükség van a

személyes kapcsolatokra. Leginkább azokra van szükség. Hogy legyen, aki segít, mikor kell. Olyan emberek is keltenek, akik nem irántam, hanem az ÜGY iránt elkötelezettek. Ha esetleg személyesen engem nem kedvelnek is túlzottan, segítenek, mert számukra is fontos ez az ügy. Szerencsére az elmúlt öt-hat évben sok önzetlen emberrel találkoztam...



– *Hogyan tudják ezt a tevékenységet a gyerekek beilleszteni a saját életükbe? Hiszen rengeteget kell tanulniuk...*

– Ha nem kellene annyit tanulniuk, akkor már talán megfulladt volna nálunk a színköri munka. Ugyanis legalább ugyanannyi gyerek szeretne még színkörre járni, mint amennyi most ténylegesen színkörös, csak vagy a szülei lebeszéléstől (eltiltották tőle), vagy maga a tanuló döntött úgy, hogy nem bírja a nyelvi és egyéb különórák mellett még ezt is. Hiszen itt is kemény munka folyik. Ha tehát mindenki eljönne közénk, aki szeretné legalább kipróbálni, hogy milyen ez, akkor már semmilyen értelmes munkát nem tudnánk végezni az elszemélytelenedő tömeg miatt.

Más oldalról megközelítve a dolgot: ha nem elég a heti másfél óra a gyerekeknek, tehát nem csupán lelki szükségletté, hanem határozott kívánsággá válik az, hogy többet legyenek együtt (és ehhez a szülő is partner), akkor azért kivitelezhető, hogy néha egész napos próbát tartunk, vagy együtt legyünk egy hét végén. Jó példa erre az, hogy Nyári Arnold (a Kerekasztal színész-drámatanára) már második alkalommal tartott úgy foglalkozást a C4 színkörnek, hogy alkalmanként a hét végén több mint hat órát együtt tölthettek. A szervezési nehézségekkel persze neki is szembesülnie kellett, mert különböző okokból hol az egyik, hol a másik színkörös nem tudott részt venni a próbán. Ez sajnos gyakori jelenség a hétköznapijainkban is. Az pedig a színkör anyagi helyzetét mutatja, hogy a legjobb szándékunk ellenére sem tudunk a színköri foglalkozások megtartásáért fizetni Arnoldnak. Ő is barátságból dolgozott tehát, mint nálunk sokan mások.



– *Mennyire személyfüggő ez az egész? Mi lehet a kifutása? Van-e a napi célok mellett (ezen a téren) valami távlati célkitűzés? Mi jelenthet veszélyt erre a drámatanári sikerre?*

– Amennyi tapasztalatom e téren van, az azt mondhatja velem, hogy teljesen személyfüggő. Drámatanári és színkörvezetői tevékenységem első tíz évében három alkalommal fordult elő, hogy már-már felépítettem egy a Révai-színkör kezdeti stádiumához hasonló – minek nevezem? – „szervezetet”. Azután új állásom adódott. Az előző munkahelyemen szinte azonnal megszűnt az a színjátszás, csoportozás, alkotókör, amit elindítottam.

Arra a kérdésre, hogy mi lehet a kifutása, csak a vágyaimat mondhatom, reális esélye nem sok van annak, amit erről gondolok. Szeretnék előbb-utóbb egy dráma-média tagozatos osztályt indítani a Révaiban. Vagy legalább csak egy fél ilyen osztályt. Szeretnék egy fesztiválközpontot létrehozni Győrben, ahol a középiskolás szín-

körök évente egyszer találkozhatnak, és a színkörvezetőkkel folytatott szakmai beszélgetés nem színházi aktus lenne, amelyben ők csak (le)éghetnek, vagy a mennybe mehetnek, hanem egy tanulmányi, (ízlés-)jegyeztetési beszélgetés. Nem bánnám, ha ebben a dologban a Révain kívül két-három más intézmény is segítene. A drámajáték már biztosan bevette magát az iskolánkba. A következő lépés az, hogy a kollégáim közül is megismerjék néhányan. Van még más vízióm is. Szeretném, ha egyszer ösbölenként úgy látogathatnék a Révaiba, hogy ott kissé fölényes „mi úgyis jobban tudjuk” mosollyal fogadnának a fiatal, tehetséges, életerős szervezők, akik nélkülem is kiválóan (sőt, nélkülem igazán) szerveznék, rendeznék a révais színköröket, előadásokat.

Szívesen elviselném azt a mosolyt.

Hogy mi jelenthet veszélyt a drámatanári sikerre? Az egyik a hétköznapi feladatokba való belefásulás. Hogy úgy érzi az ember, már nem akar még egyszer azzal az ostobácska emberrel beszélni, aki segíthetne a színkörnek, pl. a helikoni szereplésre elutazni. A felháborodás kirobbanása, hogy miért nem értik olyan sokan, hogy ez mennyire fontos? (Húsz éves harc és sok-sok hétköznapi kudarc van ezek mögött a mondatok mögött.)

A másik nagy veszély a megelégedés. A közepességbe való belenyugvás. És ha kihuny bennünk az a tűz, nyugtalanság, ami hajt bennünket, ami miatt valójában az egészet csináljuk. Vagyis a lelki megöregedés, a lélekben szakállasodás. „Az ember életének története: figyelmének története” – mondja Pilinszky. Bármelyik iránya megszűnik ennek a figyelemnek, akkor baj van. Ha *csak kifelé* tudunk már figyelni, vagy *csak befelé*, magunkba. *Akkor* egyébként az lehet velünk a legnagyobb probléma, hogy azt sem vesszük észre, abba kell hagynunk ezt a tevékenységet, és egy másikat keresni, amit jobban szolgál a figyelmünk irányultsága. Akkor is abba kell ezt hagyni, ha megérezzük, hogy nem tudunk hatással lenni a gyerekekre. Ha még tudunk figyelni, az ő tekintetükben megláthatjuk, hogy mikortól kezdve kell mást csinálnunk. Ez utóbbi egyébként szerintem a jelenleg működő mindenféle korú drámatanárra (tanárra?) igaz.



– *Hogy néz ki egy drámaóra nálatok?*

– A drámaórákat gondosabban készítem elő, mint a többit, mert mindig át kell alakítani hozzá a termet, esetleg kellékeket is gyártok (néha a gyerekek segítségével), van olyan is, hogy termet kell cserélnem. Nem szívesen tartok 38-as létszámú osztállyal egy szűk teremben drámaórát, ezért ilyenkor igyekszem megfelezni az osztályt, és inkább kétszer tartom meg ugyanazt az órát... Becsengetéskor pontosan érkezem az osztályba, és olyan állapotot teremtek a gyerekekkel együtt (ablaknyitás/csukás, elrendezés...), hogy majd a lehető legkevesebb legyen a zavaró körülmény. Szerencsére nálunk nem szokás csak úgy becsörtetni az órára, nagyon ritkán jön óra közben bármilyen látogató. Azután indulhat a játék, de nagyon kell az időt figyelni, ugyanis nem csupán kicsengetnek nálunk, hanem utána azonnal hirdetés is következik. Ez aztán úgy szétverné a cselekményt, hangulatot, döntéshelyzetet, ha nem fejeznék be időben, hogy nem lenne em-

ber, aki összefoltozza. Az Arany János-csoport órái mindig hangulatosabbak, színházi hatásokban bővelkedőbek, mert egy kis pódiumteremben zajlanak. Minden órához ilyen helyszín kellene.



– *Belemehetnénk a részletekbe? Óracímek, feldolgozott témák is érdekesek lehetnek...*

– Gyakran a legkülönbözőbb helyeken találok az iskolában és otthon cetliket, (csomagoló-) papírdarabokat, különös szövegeket („naplórészleteket”), amelyek nyomán akár össze is állíthatnám, hogy milyen témákból milyen drámaórákat készítettem. Sajnos a mindennapi munka hevében csak néha hoztam olyan írásos-szöveges állapotba ezeket az órákat, hogy érdemes lett volna megőrizni őket. Megpróbálom tehát felidézni. Amelyik nem jut eszembe, az nyilván nem is érdemli meg, hogy említsem.

Talán kezdjük azzal, hogy szinte minden verstani-formai ismeretet „A” típusú játékokkal tanítok meg. Így a fontosabb időmértékes és hangsúlyos strófákat, a rímképleteket... Nagyon sok memoritert adok (és kérek vissza) különböző játékos módszerekkel. A csoportfoglalkozásos (vetélkedős...) módszert gyakran használok. Az utóbbi időben szakértői játékkal is kísérletezem. A hangzójelenségek szinte mindenféle változatát drámajáték-gyakorlatokkal dolgozom fel. (Ki gondolná, hogy a magyar ábécével folytatott gyakorlat az egyik kedvence az osztályoknak?) Gyakran használok a különböző konvenciókat csak úgy magukban, pl. valamely költő, író élettörténetéből állóképeket készítek, aztán „megmozdítjuk”; újságírók rohanhatják meg (a tanulók szerepben) az adott szerzőt valamelyik botrányos versének kiadásakor (pl. József Attilát a Lázadó Krisztus c. verse kapcsán), televíziós élő adásban szólalnak meg szakértők (szintén a gyerekek szerepben) pl. arról, hogy „miért nincs (vagy miért van) szükség az irodalmi folyóiratokra”.

Tanítási drámaórát két (három?) éve tartok az iskolában, ezeknek a témái a következők voltak: a görög mitológiából az olümposzi istenek társadalma, Déméter és Perszeponé, Hádész szerelme, Orpheusz és Eurüdiké, Orpheusz második esélye. A thébai mondakörből azzal a témával foglalkoztunk, amelyben Odüsszeusz örültnek tette magát, úgy próbál távol maradni a háborútól. A görög dráma kapcsán többféle játékot szerveztem az Antigoné köré. Ebből számomra az a legemlékezetesebb, amelyet le is írtam *Őrjáték* címmel. Jókai A köszívű ember fiai című regénye volt még drámaóra témája 8. évfolyamon, illetve Arany János több balladája. (Ezek közül kettőt sikerült publikálni: A walesi bárdok és a Szondi két apródja c. balladákhöz kötődő játékot. Ma már más címet adnék az óráknak, mert a későbbiek folyamán módosult bennem a probléma, meg hát tanultam is azóta...) Másoktól is vettem át órákat, kissé átalakítva, az adott csoportra „konvertálva” játszottam Antal Rita Ludas Matyi-témáját, Lipták Ildikó cserbenhagyás-témáját. Takács Gábor több ötletét, órarászletét is átvettem, Zalavári András Ica c. órájának változatát legutóbb három csoporttal is játszottam. Megjegyzem, nem csupán a Révaiban tartok ilyen órákat, így az átvettek közül „idegenben” (a Balassi Bálint Általános Iskolában) a legjobban Szauder Erik

Vuk című órája sikerült. Azt a témát is újrajátszottam azóta többször, amit egy győri bemutató foglalkozáson csináltál: új, vidéki fiú érkezik a városi gimnázium osztályába. A saját kísérleti témáim közül többször játszottam a balesettel foglalkozó órát, most pedig az Arany János

programban egy drámapedagógiai hétvége egyik órájának ötletét felhasználva „evezős világversenyre viszem” a gyerekeket.

Ezek voltak a fontosabbak.



Bizonyos részeket érdemes megváltoztatni...

Bethlenfalvy Ádám beszámolója a Drama in Education konferencia két bemutató foglalkozásáról¹

Emelie

Az első napomat Emelie FitzGibbon workshopján töltöttem. A nap nagy részét kitevő játék, mint az később kiderült, a klónozásról volt hivatott szólni. Az órának az alábbiakban közölt leírása már (a szerző által) javított változat, azonban sok problémás pont maradt még így is benne. Nem lehet tudni, hogy mi a fókusz a órának, nincs döntési helyzet. A kontextusépítés hiánya visszaüt, többek között azoknál a játékoknál, ahol a család szerepel. Egy önálló óra szólhatna arról, hogy miért megy bele ilyen kísérletbe egy család, így azonban teljesen súlytalan maradt a kérdés, megmaradtunk a közhelyek szintjén.

Alapvető nehézséget jelentet a résztvevők számára, hogy semelyik szerepet sem dolgozhattuk ki rendesen, nem voltak meg az ehhez megfelelő formák. Idővel nyilvánvalóvá vált: nincs eldöntve, hogy a klónozás kapcsán milyen problémát kíván feldolgozni az órával Emelie FitzGibbon. Szinte bábeli zűrzavart okoztak a folyamatos szerepváltások, a felvett és leadott szerepek kidolgozatlansága. Mindennek valószínűleg az lehetett az oka, hogy a csoport problémájával foglalkozó és a központi szereplőre épített dráma modellek keverednek az órában. Mire a játész felépíti magának a tehetséges fiatal szerepét, legalábbis annak körvonalait, már át is kell váltania a szülők szerepébe, aztán a tudósokéba, ráadásul közben azt is el kellett döntenünk, hogy melyik fiataalt tartjuk meg – merthogy mindegyik kiscsoportban maradt egy fiatal szereplőt játszó résztvevő.

Némelyik helyzetben nagy segítséget jelentett volna a klónozásra vonatkozó alapvető tények ismerete. Meglepő módon Emelie nem volt felkészülve erre. Sajnálatos, hogy egy ilyen – sok lehetőséget kínáló – témából ennyire keveset hozott ki ez a foglalkozás.

A nap hátralévő részében néhány improvizációra épülő színjátszós gyakorlatot mutatott be az ír Graffiti TIE Csoport vezetője. A téma a szerelem volt. Először egy papírra szavakat gyűjtöttünk, majd pár másodperc alatt kellett páros állóképeket létrehozunk. Némajátékkal, majd jelenekkel mentünk tovább. Különös figyelmet fordított Emelie a térszerkezetre, ennek felépítéséről, lehetséges jelentéseiről is beszélt a játék közben. A „kiéhezett” résztvevők hálásan vetették bele magukat a játékba.

Neelands

Jonathan Neelands is ismerkedős-névtanulós játékokkal kezdte workshopját. Röviden beszélt a konvenciokról, csoportosításokról, majd egy rövid játékban mutatta be azok használatát. Egy tini-magazinbeli történetet választott alapanyagként. Ez egy gimnazista lányról szólt, aki összeütközésbe kerül a szüleivel, mert romlottak a tanulmányi eredményei, miközben a West-side story-t próbálta az iskolai színjátszó csoportjával. A rövid írás közös elolvasását részletes elemzés követte. Ezután néhány konvenció segítségével vizsgáltuk ennek a lánynak helyzetét, viszonyait. A használt formák a tablóra, a gondolatkövetésre, a kiscsoportos jelenetre és a fórum-színházra épültek. Az alapvetően epikus alapanyagból kiinduló, az angol hagyományokat követő órát Neelands gyakorló óráként adja tanítványainak.

¹ 2001. április 6-11. között rendezte meg osztrák testvérszervezetünk, az Österreichischer Bundesverband für Schulspiel, Jugendspiel und Amateurtheater a „Drama in Education” Világkongresszust Burg Schlainingben, Burgenlandban. A kongresszus mottója: „Kreativitás, kommunikáció, izoláció” – magány a virtuális világban, vagy kreatív és kommunikatív cselekvés a dráma és a színház segítségével. Előadásokat és workshopokat tartott Richard Finch, Jonathan Neelands, Emelie FitzGibbon és Jurij Vasiljev. A kongresszus „főelőadója” Gavin Bolton volt. Az ÖVB jóvoltából, anyagi segítségével (amit ezúton is köszönünk!) a Magyar Drámapedagógiai Társaságot Szauder Erik és Bethlenfalvy Ádám képviselte a kongresszuson. Közreműködésünkkel két erdélyi kolléga is részt vehetett a hagyományosan jól szervezett, rangos szakmai eseményen. (DRÁMAJÁTÉKOS, 2001/2.)

A nap további részében az itt mellékelt, A banda bosszúja című foglalkozást játszottuk. Ezt egyébként azóta a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ Játszószínház elnevezésű foglalkozássorozatán – kissé átszabva – kipróbáltuk, és ismét jól működött. Kiváló példa a játék kezdése arra, hogy miként teremthet erős színházi helyzetet a tanár, akár egymagában is. Jellemző az egész órára, hogy nagyon sok mindent előre megad a tanár, viszonylag szűk teret hagy a játékosoknak. Neelands célja az, hogy átlássák és megértsék a résztvevők a problémát – ebben az esetben ezt ő többre értékeli a pusztán átélésnél. Többet „tanul” az, aki rálátást nyer arra, hogy kik és miért kerülnek ilyen helyzetbe, továbbá mik a lehetséges kiutak, stratégiák egy ilyen szituációból. Ebből a szempontból az óra teljesíti a kitűzött célokat.

Bizonyos részeket azonban érdemes megváltoztatni: a tantestületi jelenetet, legalábbis magyar közegben, irreálisnak érzem, továbbá kihagytuk a 9-10. és a 11. pontot is. (Ezek azt hivatottak bemutatni, hogy nem csak Zsanettel lehet együtt érezni ebben a játékban, de mivel nagyon időigényesek, úgy döntöttünk, inkább más feladatra fordítunk több időt.)

Neelands workshopjára még egy alkalommal elmentem. Megérte, ugyanis mást csinált. A bemelegítés és az első játék nem változott, utána azonban teljesen új foglalkozás következett. Egy iskolai fogalmazás volt a kiindulópontja a kontextusépítésnek. Különböző állóképes és térfelépítő gyakorlatok következtek. Egy dél-amerikai diktatórikus állam iskoláját raktuk fel, ahol a belbiztonsági szervek iskolai dolgozatoknak kiírt versenyek segítségével próbáltak információt gyűjteni a szülőkről. Döntési helyzetbe az osztályfőnök került, a dilemmája a következő volt: segítsen-e valahogy a gyerekeknek, figyelmeztesse-e őket, hogy bajba juttathatják a szüleiket, ha igen, akkor milyen formában tegye ezt. A fórum-színház adta keretek között próbálkozhattunk különböző megoldásokkal.

Az első napon, amikor ez a játék ment, a gyerek került középpontba, elárulja-e a szüleit vagy sem. A résztvevők között nagy vita alakult ki, heves indulatokat hozott felszínre ez a probléma, illetve ennek eldönthetlensége...

Jó volt olyan nagynevű drámatanárt látni, aki kíváncsi a kritikákra, és nemcsak meghallgatja őket, hanem adott esetben hasznosítja is azokat a munkájában. Emellett számomra a legizgalmasabb az volt, ahogyan órát vezettek: a sok kifinomult óravezetői fogás mellett lenyűgözött, ahogy szerepbe léptek és szerepben működtek. Sajnos éppen ez az, amit egy írásos beszámolóban a legnehezebb visszaadni.²



Lehetőségek kérdése

Emily FitzGibbon drámaórája³

1. Bemelegítés üdvözlésekből és találkozásokból.

Párokban találjunk ki három nem-verbális üdvözlést! Legyünk kreatívak, gondoljunk régi idők, más kultúrák, különböző státuszbeliek köszönéseire! Tanítsuk meg egymásnak a köszöntést! Csináljunk belőle folyamatot – az egyik mozdulat folyjon át a másikba! Ügyeljünk, hogy változatos (kontrasztos) legyen a sorozat!

További lehetőségek:

- gyorsítsuk fel vagy lassítsuk le;
- osszuk meg az egész csoporttal;
- a párok a terem két végéből az üdvözlés-sorral közeledjenek egymáshoz, majd távolodjanak!

2. „Szeretném, ha egyedül és csöndben azon gondolkodnátok, hogy milyen különös tulajdonságot, tehetséget kaphat egy újszülött. Gondolj magadra: ha egyvalamiben nagyon tehetséges lehetnél, mi lenne az, mit választanál? Persze egy ilyen nagyszerű dolog kétélű is lehet, nemde?”

Hagyjunk időt a csoport tagjainak kitalálni és átgondolni „a tehetségüket”.

„A választott képesség a játék egy részében az általatok játszott figurában meg kell jelenjen – olyan tehetséget választhatok, amit lesz kedvetek ‘működtetni’!”

² Az alábbi foglalkozásvázlatokat a szerzők engedélyével közöljük. (A szerk.)

³ Cecily O’Neill, a *Drama Worlds* szerzőjének óráját használtam fel alapanyagul ehhez a foglalkozáshoz. (A szerző)

3. Ebben a játékban, pontosan tizennyolc éves fiatalokat fogtok játszani. Mindegyikötöknek van valamilyen különös tehetsége. Egyértelmű, hogy nem jutottatok még a csúcsra, de amit csináltok, olyan dolog, ami által bekerülhettek az újságokba vagy a tévébe. Párokban tegyétek a következőt: „A” elmutogatja (némajátékban) azt, hogy ő miben tehetséges. Eközben „B” hír formájában tudósít egy olyan eseményről, amely során kiderült, hogy milyen tehetséggel rendelkezik és mekkora lehetőségek rejlenek „A”-ban. Cseréljétek! „B” mutogat, „A” fogalmazza a hírt. Osszátok meg a híreket a csoport többi tagjával!

4. A tanár szerepbe lép: „Titeket a svájci *Emberi Potenciálok Kutató Intézet* lát vendégül három hétre”. Az intézet egyik munkatársának szerepét, a vendéglátót játssza a tanár. Az épületek, a környezet, az intézet légkörét megteremtjük – az intézetet a saját biztonságunk érdekében zárták el a külvilágtól. A fiatalok azért jöttek, hogy a saját területükön tovább fejlődjenek. Mivel minden adott a különböző tehetségek gyakorlásához, a résztvevők beleegyeztek abba, hogy három hétig itt maradnak. A intézet tudósai csak a távolból szeretnék megfigyelni őket, és csak egy kis vérmintát kívánnak venni tőlük – ez persze nem kötelező.

5. „Gondolom, hogy szeretnétek pihenni a vacsora előtt, úgyhogy azt javaslom, mindenki vonuljon most vissza egy időre a szobájába, és gondolja át, hogyan is érzi magát. Elképzelhető, hogy valaki e-mailezni szeretne, vagy levelet írni, vagy a naplójába bejegyezni valamit...”
Készítsetek egy rövid monológot a saját szobátokban! A monológokat megosztjuk egymással.

6. A tanár a 4. pontbeli szerepében a nap végén összehívja a csapatot az intézet egyik termébe. Igyekszik visszajelzést kapni az első napról, végig idegesen viselkedik, végül egy fontos hírt oszt meg a résztvevőkkel: a jelenlévők mindegyike egy-egy klón (más-más eredetű klónok). Milyen további vonatkozásai, következményei lehetnek ennek?

7. „Ahogy az intézetben lévő diákok átgondolták a múltat, azon tűnődtek, hogy vajon a szüleik büntársak voltak-e vagy ártatlanok.”

Hármas csoportokba rendeződve döntsük el, hogy ki játssza a fiatal! A többiek vegyenek fel valamilyen szerepet, pl. anya, apa, testvér stb. A fiatal most hat éves. Valami történt a családdal, s erről beszélgetnek. Csak egy mondat hangozzon el a rögtönzésben: „Miért nem hasonlítok a testvéremre?”

8. Akik a csoportban a fiatalat játszották, most váltsanak szerepet, és játsszák a tudósokat, akik 18 évvel ezelőtt eldöntötték, hogy megkeresik a szülőket. A tudósokkal félrevonulva megbeszéljük, hogy mik lehetnek a legmeggyőzőbb érvek az adott családnál. A cél az, hogy legalább egy ember aláírja a szerződést a kísérleti részvételtől. A szülők (akik nyugodtan szerepet válthatnak, ha szükséges) ezalatt újra megbeszélhetik, hogy milyen körülmények között vállalnák a részvételt a kísérletben. A tudósok ezek után megpróbálják rábeszélni a szülőket, hogy vegyenek részt a kísérletben.

9. A fiatal játszó szereplő üljön háttal a családjának! 18 évvel később ismét az intézetben van – most tudta meg, hogy klón. Hazatelefonál. Ez előkészítetlen rögtönzés: a tanár indítja és fejezi be a telefonbeszélgetéseket azzal, hogy közeledik vagy távolodik az adott csoporttól.

10. Egész csoportos improvizáció következik, mindenki a fiatalokat játssza. Az intézetben eltöltött harmadik nap estéje a játék időpontja. A tanár szerepben vezeti a beszélgetést.

11. Három kiscsoportra szétválva – szerepből kilépve – keressünk három pozitív és három negatív „okot” (érvet ellene és mellette) a következő döntésekre: a) a tudósok, akik 18 évvel ezelőtt eldöntik, hogy megcsinálják ezt a kísérletet; b) a származtatók (a donorok), akik belementek abba, hogy a kísérlethez adják a genetikai anyagukat; c) a fiatalok arról, hogy akarnak-e találkozni a származtatókkal.

12. A tanár szerepben vezet egy újabb gyűlést: „A hír, amit hoztam nagyon furcsa: a tudomány továbblépett, a tudósaink kiderítették, hogy a ti genetikai anyagotok egyidős azokkal az emberekével, akiktől származik. Tudósaink bizonytalanok abban, hogy ez miként fog hatni rátok, hogy mi lesz ebből.” A tanár igyekezzen minél több reakciót kihozni a résztvevőkből.

13. Három csoportra szétválva a következő emberek rémálmaikat készítsük el:

- a fiatalokét,

- a szülőkét,
- a tudósokét.

Ne felejtjük el, hogy egy rémálomban minden eltorzul!

14. Tanári narráció: „A rémálmaik mellett még a mindennapok valóságával is meg kellett küzdeniük a fiataloknak. Eljött az a nap amikor a tudósok megszervezték a klónok és az eredetik találkoztóját. Három fős csoportokban (donor, fiatal, tudós) rögtönözve játsszuk el ezt az első találkozót.

15. Tanári narrációval jussunk el egy hangkollázsig, amely a játék legemlékezetesebb mondataiból épül fel. „Ismételgessük a mondatokat... és a hangok felerősödtek... majd elhalkultak... csak a kérdések maradtak meg.”

Fordította: Bethlenfalvy Ádám



A banda bosszúja

Jonothan Neelands

Ez a struktúra 8-9. osztályos diákközösségeknek szándékozik lehetőséget nyújtani arra, hogy párbeszédet indítsanak a diákok egymás közötti zaklatásáról, és a társadalmi felelősségről a zaklatók és azok áldozatai iránt.

Ahhoz, hogy hatékonyan taníthassunk és tanulhassunk ezen a kényes és fontos területen, a következő feltevézéseket kell elfogadnunk:

- 1. Nincsenek egyszerű válaszok és gyors megoldások a hasonló nehézségű problémáknál. A diákokkal szemben is tisztességtelen lenne, ha másképp állítanának be a helyzetet, ők is tudják, hogy a világ tele van bonyolult és összetett problémákkal.*
- 2. Az ügyről és annak összetettségéről szóló párbeszédhez a drámának kell keretet biztosítania.*
- 3. A zsarolók nem zsarolókként születnek, hanem beletanulnak ebbe a szerepbe. Ezért, bizonyos értelemben, ők is „áldozatok”, akiknek meg kell érteni az életét.*
- 4. A dráma nem fogja megváltoztatni a „kemény” zsarolót, mint ahogy a meggyőződéses rasszistát sem, de elmozdíthatja pozitív irányba azokat, akik az eseményeket látva kezdik azt érezni, hogy valamit tenniük kellene.*
- 5. A zsarolásról szóló dráma szerkezetének tükröznie kell karakterben, kontextusban és a motivációk terén is azokat az ellentmondásokat, illetve azt az összetettséget, amely mind az életre, mind a jófajta szépirodalomra jellemző.*

Kontextus: A foglalkozás alapjául egy napilapban megjelent olvasói levél szolgált, amelyben egy 14 éves lány, Zsanett számol be arról, hogy miként zaklatja őt egy lányokból álló banda, amelyet Klára vezet. Kiderül, hogy Klára és Zsanett anyja ugyanabban a gyárban dolgoznak. Zsanett anyja az egyik gyártási egység felügyelője és lopáson érte Klára anyját, akit emiatt elbocsátottak állásából. Mindez karácsony előtt történt és Klárát az is dühíti, hogy az anyjának nincs állása, így a karácsonyi ajándéokra költhető pénze sem. Zsanett lett Klára frusztrációjának és dühének tárgya.

Az alapanyag ereje az összetettségében rejlik: nem egyszerű reprezentációja a zsarolónak és az áldozatnak. Adott a lehetőség, hogy mind az áldozat, mind a zsaroló iránt szimpátiát ébresszünk, ezzel mindkettjük helyzetének összetettségét is fokozhatjuk. Azt is vizsgálhatjuk a történet kapcsán, hogy az iskolán kívüli dolgok miként befolyásolják az iskolai életet.

Idő: 2-3 óra



I. rész: A történet kibontása

A csoport még nem tud semmit a konkrét helyzetről. Csak annyit mondunk nekik, hogy a foglalkozás egy tizenéves lányról szól, aki nehéz és fájdalmas helyzetbe került.

- 1. A foglalkozás az Örjáték nevű gyakorlat egyik változatával indul.**

- Egy önként vállalkozó diák a tér egyik végében helyezkedik el, háttal a csoport többi tagjának, akik a tér másik végében állnak.
- A játék célja, hogy a diákok eljussanak az űrhöz és megszerezzék azt a sálát, ami lazán az űr válla köré van tekerve.
- Az űr bármikor hátra fordulhat, s ha bárkit mozogni lát, annak a nevét kimondva visszaküldheti őt az indulási pontra.

2. Ezt a játékot többször is eljátsszuk, remélve, hogy a diákok egyre jobban ráéreznek a játék dinamikájára. A következőket tegyük hozzá (minden egyes ismétlésénél behozva egyet-egyet az alábbiak közül) a játékhoz:

- A kendőt az űr és a diákok közé egy székre helyezzük. A cél az, hogy a kendőt azelőtt rejtsek el a diákok, hogy az űr megfordul.
- Módosítsuk annyiban a játékot, hogy a kendőt most egy kézításkába helyezzük a széken. Ebből kell kivenni és elrejtetni, mielőtt az űr visszafordul.
- Ebben a körben a kendőt cseréljük ki egy kétezer forintos bankjegyre (az a lényeg, hogy több legyen, mint amennyi – általában – egy diáknál lenni szokott).
- Most csak egy diák indul a pénz megszerzésére. A többiek körbe állva figyeljék az eseményeket!
- Végül a következő keretet adjuk a játéknak: űr helyett egy *anya* szerepel, aki reggeli után mosogat a konyhában. A másik diák a *lányát* játssza! Amikor az anya hátrafordul, akkor párbeszédet is kezdeményezhet a lányával – „mit csinálsz” stb. Vajon sikerül-e a lányt játszó diáknak elvennie a pénzt anélkül, hogy az anyja észrevenné?

3. Elégedett-e a csoport azzal az iránnyal, amerre a játék most tart? A tanár beszélgetést kezdeményezhet arról, hogy mivé és miként változik a játék.

Amikor utoljára játsszuk a játékot, akkor a tanár veszi át a lány szerepét. Monológgal kezd:

„Zsanettnak hívnak. Tizennégy éves vagyok. Ő az én anyám. Mosogat a konyhában. Látom a táskáját az előszobában, ott fekszik egy széken. Nyitva. Ez az egyetlen lehetőségem a megmenekülésre. Az apám és a kistesóm fent vannak az emeleten. Üres a szoba. Utálok, amit most meg kell tennem. Szeretem az anyámat, de nincs más választásom. Meg kell szereznem azt a pénzt.”

A szerepben lévő tanár bármilyen figyelemelterelő taktikát használhat az itt következő improvizációban. A lényeg az, hogy megszerezze a pénzt. Ahogy megy ki, a következőket mondja:

„Nem tudom elhinni, hogy megtettem. Utálok magamat érte. Talán még vissza tudom tenni, mielőtt észrevenné... Nem, túl késő. Hallom apámat lejönni a lépcsőn. Vége. Nem lehet visszafordulni. Megtettem. De legalább biztonságban leszek.”

4. A szerepből kilépve a tanár beszélgetést kezdeményezhet arról, hogy vajon miért lophat egy lány a saját anyjától. A csoport a legkülönbözőbb okokat említheti, beleértve azt is, hogy esetleg zsarolják a lányt, hogy más gyerekek próbálnak pénzt kiszedni belőle valahogyan. Az ötletek összegyűjtése után a tanár Zsanett szerepében leül egy székre, szembe a csoporttal, a kezében a 2000 Ft-os bankjeggyel. A FORRÓ SZÉK konvenció keretei között – válaszolva a résztvevők kérdéseire – el lehet mondani az eredeti történet összes részletét. Azt, hogy a pénzt Klára és bandája követeli tőle, továbbá a gyárban történt eseményeket is. Azt, hogy Klára a karácsonyi ajándékokra akarja költeni a pénzt. A félelmeit, hogy mit tenne Klára, ha nem adná oda a pénzt. Akár még azt is elmondhatja, hogy valamennyire megérti Klára iránta érzett haragját.



II. rész: Az együttérzés körének felépítése

5. A tanár elmondja, hogy először Klára anyjának munkahelyi lopását és annak következményeit fogjuk közelebbről megvizsgálni. A gyárban olyasvalamit készítenek, ami nagyon vonzó lehet karácsony környékén, de egyben túl drága ahhoz, hogy az ott dolgozók nagy többsége könnyedén megvásárolhassa. Az osztály javasolhatja a márkás cipőtől kezdve a sportruházaton át a számítógépes játékig bármit. Az a lényeg, hogy megállapodásra jussanak.

6. Négy-öt fős csoportokban dolgozzanak tovább a játszó egy-egy 30 másodperces jeleneten, amiben megmutatják, hogy miként kapták rajta Klára anyját! Gondolják át, hogy Zsanett anyja valóban látta-e a lopást élőben vagy videón, vagy valaki szólt neki!

A némajáték alatt az itt következő „hangok” valamelyikét választva beszélhet a csoport egyik tagja:

- Klára anyjának gondolatai.
- Zsanett anyjának változata a történetekről.
- Klára hangja, ahogy könyörög az anyjának, hogy vegye meg azt a tárgyat, amit éppen lop az anya.
- Klára hangja, ahogy a bandának elmeséli a történetet, és azt, hogy mit érez Zsanett iránt.

7. A jelenetekben látottak megbeszélése után a csoportot osszuk négy részre. A négy csoport előkészít egy-egy jelenetet, amit aztán a szerepben lévő tanárral fognak rögtönözni. A jelenetben nem kell a csoport összes tagjának szerepelnie.

- a) A gyár vezetői és Zsanett anyja behívják Klára anyját, hogy megmondják neki, kirúgják a lopás miatt. (A tanár Klára anyjának szerepében játszik, könyörög, hogy a karácsonyra való tekintettel ne rúgják ki, mert nem lesz semmi pénze. Kérjen bocsánatot a tetteért, de nyilván nem lehet olyan hatásos, hogy megtartják állásában – a jelenet zárt, ismert kimenetelű.)
- b) A többi dolgozó a nap végén az öltözőben beszéli meg a történeteket. Hogy viszonyulnak a két anyához és ahhoz, amit azok tettek? (A tanár Klára anyjának szerepében tér vissza az öltözőbe a főnökségről, hogy kipakoljon a szekrényéből. Megpróbálja a több munkás véleményét megtudni, miközben az együttérzésüket is igyekszik megszerezni. Végül távozik.)
- c) Klára és családja várják otthon, hogy az anyuka hazaérjen. A családban – a munkanélküli apa mellett – két gyerek van, egy fiú és egy lánytestvér. Klára arról már hallott, hogy a gyárban történt valami az anyjával, de még nem tudja, hogy mi. (Tanár szerepben Klára anyjaként hazaérkezik. Fáradt, talán egy kicsit türelmetlen is. Megmondja a gyerekeknek, hogy idén karácsonyra nem fogják megkapni azokat a dolgokat, amire vágytak, de azt csak hosszas nyaggatás után árulja el, hogy miért. A gyerekeket mérgesen felküldi a szobájukba, az apának azt mondja, hogy hagyja őt békén.)
- d) A tanárok az iskolában. Milyen tantárgyakat tanítanak? Mennyire ismerik a két lányt? Mit vehettek észre a két lány viszonyának változásából? Egy tantestületi ülést fog ez a csapat eljátszani, a tanár szerepben az iskola igazgatóját játssza. (A tanár az igazgatói szerepben megköszöni a tantestület munkáját, majd felvet egy utolsó napirendi pontot: Zsanett miatt aggódik, aki megváltozott, hiszen régebben mindig vidám volt... Feltűnt e valami a tanároknak? A megbeszélés végén megkérdezi, hogy ki beszélne Zsanettel és Klarával, hogy megtudja, hogy mi történt. A tantestületnek el kell döntenie, hogy melyik tanár fog beszélni Zsanettel és melyik Klarával.)

8. A két tanár háttal ül egymásnak. Két önként jelentkező – a Zsanett és Klára szerepét játszó – leülnek szembe a számukra kiválasztott tanárral. A drámatanár irányítja a tanárok és a lányok között lezajló rögtönzött találkozókat. (Az „osztott képernyő” két felének váltakozását például tapssal jelezheti.) Nagy valószínűséggel egyik lány sem mondja el az igazat, vagy kéri meg a tanárt, hogy lépjen közbe. Ha ez mégis megtörténne, akkor a tanár csinálhat egy „valóság vizsgálatot” az osztállyal: szerintük ilyen helyzetben fordulhat-e a diák a tanárjához?

9. A Zsanettet és a Klárát játszó diákokat leültetjük egy-egy székre, és két önkéntest – az anyák szerepében – szintén leültetünk. A többieket megkérjük, hogy álljanak annak a széke mögé, akivel a leginkább együtt éreznek ebben a pillanatban. Ha már mindenki döntött, akkor először maguk között, majd egymásnak indokolják, magyarázzák meg a döntésüket a csoportok.

10. Mind a négy csoportot kérjük meg, hogy *tervezzen* (ne csináljon!) egy tablót, amely megmagyarázza, hogy miért éreznek együtt az adott szereplővel. Mind a négy szereplőnek, a két lánynak és a két anyának is benne kell lennie a képből. A cél az, hogy az egymás közötti viszonyokat úgy mutassák meg, hogy a többi diák is együtt érezhessen azzal a szereplővel, aki a legszimpatikusabb a csoport számára.

11. Amikor elkészültek a tervek, akkor a négy csoport egymás után megcsinálhatja a saját tablóját, úgy, hogy minden szereplőt az övele szimpatizálók csoportjából választ ki.

A zűrzavar elkerülése végett a tablóba beálló diákoknál legyen egy-egy olyan tárgy, ami az általuk képviselt szereplőt jelzi:

- Zsanett anyjánál egy mappa
- Zsanettnél a kétezzer forintos

- Klára anyjánál egy mobil vagy bármi más, ami az általa lopott tárgyat szimbolizálja
- Kláránál egy összecsomózott kötél, ami a dühét és zavartságát szimbolizálja

12. Mindegyik tablóban négyen vannak, mindenki más csoportból. Miután megnéztük és megbeszéltük mind a négy tablót, adunk egy újabb lehetőséget a diákoknak, hogy megváltoztassák döntésüket, és odaálljanak amögé, akivel most a leginkább szimpatizálnak.



III. rész: A zsaroló lefegyverzése

13. Egész csoportos megbeszélés arról, hogy Klára és bandája milyen helyszínt választ a Zsanettel való találkozásra. Csoportokra szétválva készítsenek harminc másodperces jeleneteket Zsanett és a banda első találkozásáról. A Zsanett vagy a banda valamelyik tagja által elindított agresszív mozdulat vagy szóbeli fenyegetés *elejével kell* véget érnie a jelenetnek. A munka kezdetét ezért pontos egyeztetés előzze meg, hogy a csoportok az agresszió előtti pillanatban meg tudják állítani a jelenetet! A csoportok azt is találják ki, hogy miképpen teheti a banda igazán ijesztővé a helyzetet az egyedül érkező Zsanett számára. Hogy működnek az ilyen bandák?

14. Amikor elkészültek a csoportok, a jeleneteket közvetlenül egymás után mutassák be – jelenetfüzérré összeépítve azokat! Miután lementek a jelenetek, a Zsanettet játszó szereplőket kérjük meg, hogy idézzék vissza azt a pillanatot, amikor a leginkább fenyegetve érezték magukat! A többiekkel elemezzük a hasonlóságokat és a különbségeket, mit mondanak pl. a szobrok Zsanett reakciójáról a támadásra? Melyik tűnik reálisnak? Melyik nem?

15. A tanár válasszon ki egy csoportot, amire innentől összpontosíthatunk! Azt a csoportot válassza, amelyikben a leginkább (legerősebben, legpontosabban stb.) megjelent a banda! A csoportot kérje meg, hogy készítsen tablót a jelenetük legfenyegetőbb pillanatáról. Kérdezze meg, hogy mitől válnak ők bandává? Honnan tudhatjuk, hogy ők egy bandát alkotnak, ha rájuk nézünk?

A tanár kérdezze meg, hogy vajon ugyanazt gondolják-e azok, akik egy bandában vannak – mind utálják-e Zsanettet, vagy elképzelhető, hogy más okból vannak itt a bandában. Kérje meg a csoportot, hogy mutassa meg újra a jelenetét, de ezúttal GONDOLATKÖVETÉSSSEL: mire gondolhatnak valójában a banda tagjai. A gondolatkövetéses jelenetben valószínű, hogy előkerülnek a bandabeli különbségek: a „de jó, hogy nem én vagyok a helyében” és „nem merek nemet mondani” típusú hangok. Ha igen, akkor a tanár menjem tovább abba az irányba, hogy esetleg vannak olyanok a bandában, akik azért csatlakoztak, mert féltek Klárától, vagy azért, hogy őket ne zaklassa senki. Ha ez nem jön elő magától, akkor a tanár indítson beszélgetést arról, hogy miért csatlakoznak az emberek ilyen bandákhoz, és vajon erős vagy gyenge dolog ilyet tenni. Ezután a tanár kérje meg a csoportot, hogy rangsorolják karakterük szerint a tabló szereplőit, a „legerősebb karaktertől” elindulva a „leggyengébb karakterig”. Zsanett lesz a leggyengébb, vagy lesznek-e nála gyengébbek is a banda tagjai közül?

Végül a tanár ajánlja fel, hogy a tablót át lehet változtatni Klára rémálmává. Valószínű, hogy több változat megtekintése után eljutunk odáig, hogy Klára egyre magányosabbnak fog látszani. A csoport középpontjától a magányig való mozgás hatással lehet arra a diákra, aki Klárát játszotta, és erről az élményről érdemes beszélgetést indítani.

16. Ebben az utolsó játékban, a FÓRUM-SZÍNHÁZ keretei között vizsgálhatjuk a különböző módokat, amelyekkel Zsanett feloldhatja a helyzetet és megvédheti magát. A Klára szerepét és a banda tagjait játszókat meg kell kérni, hogy ne reagáljanak fizikailag Zsanett próbálkozásaira. Ha úgy érzik, hogy valójában megütnék Zsanettet, akkor emeljék fel a kezüket. A Klárát játszó szereplőt figyelmeztetni kell, hogy csak akkor változtasson a viselkedésén, ha úgy érzi, hogy Klára karaktere azt tényleg engedi – nem szabad túl könnyűvé tenni a helyzetet! A játszóik közül bárki felveheti Zsanett szerepét. Lehet kísérletezni, mi a jó stratégia, a jó taktika, mit tegyen ebben a helyzetben.

Nem az a fontos, hogy a csoport megoldja a szituációt. Az viszont igen, hogy meghallgassák egymást, együtt érezzenek az áldozatokkal, beszéljenek a saját felelősségükről az iskolában és az iskolán kívül történő dolgok iránt, hogy közösségként tárgyaljanak problémákról és megoldásokról...

Fordította: Bethlenfalvy Ádám

A színházi formanyelv használata a tanítási drámában

– David Davis magyarországi mesterkurzusa –

Telegdy Balázs és Mészáros Szofia

Az utóbbi években Magyarországon járt angol drámatanárok tanításainak közös tapasztalata, hogy a színházi formanyelv és a tanítási dráma eszköztára számos elemében közös. Davis mostani mesterkurzusa (a képzést a Színház- és Fiművészeti Egyetem szervezte – *A szerk.*) azt a kérdést segítette tisztázni, hogy pontosan melyek ezek az elemek, és hogyan használjuk őket a tanítási drámában.

A közös vonások alapja Davis dráma-meghatározása. Eszerint „*a dráma önálló művészeti forma, amely valóságyszerű élethelyzetekben ábrázol embereket annak érdekében, hogy feltárhassuk a mélyben rejlő motívációkat és az erőket, amelyek mozgatják az embereket ezekben a helyzetekben.*” A drámai események (dramatic events) ennek érdekében összetett jelentést sűrítenek magukba, amit a színházi formanyelv segítségével hozhatunk létre. A drámaórát felépítő epizódokban a gyerekek szintén drámai eseményekkel foglalkoznak. Az angol drámapedagógiában a jelentést létrehozó színházi formanyelv használata a gyerekekkel szembeni elvárásként jelenik meg. A Davis-szel végzett, napokig tartó intenzív munka tanulsága, hogy az ilyen irányú gondolkodás egy jól szabályozott drámaórán minőségi ugrást jelent a megértési folyamatban.

Az alábbiakban a kurzus gerincét alkotó, a kirekesztésről szóló *folyamatdráma* vázlatát közöljük – az elmélettel kiegészítve.

Előzmények (előtörténet, pre-text): A kontextus része a drámabeli események előzményeinek tisztázása, ami megteremti a kezdeti feszültséget. Óráinkban egy fiatalembről játszottunk, aki külföldre emigrált. Itt megérkezése után hamarosan leleplezik mint illegális bevándorlót, és amíg a további sorsáról nem születik döntés (kitoloncolás vagy letelepedési engedély), addig börtönbe zárják. Egy éve van már ott. Ekkor határozza el, hogy éhségstrájkba kezd...

1. A börtönben (TABLÓ): Olyan tablót kell készítenünk, ami magába sűríti mindazt, amit a fiú számára a börtön jelent, és amit itt átél.

Már az első lépésben megkezdődik a jelentéstartalmak fókuszálása a drámai cselekvés (dramatic action) és a képalkotás (images) segítségével. Minden jelenettel, tablóval valamilyen jelentést fejezünk ki, sűrített pillanatokat hozunk létre jelek segítségével. A kurzus során Davis többször felhívta a figyelmünket a „cselekvés-kép-szó” (action-image-word) fontossági sorrendre, azaz arra, hogy a színházi formát felhasználó drámaórák felépítésénél – éppúgy, mint egy színdarab megírásánál – az elsődleges hangsúlyt a cselekvésre és a cselekvések folytán létrejött képekre kell fektetni, és a szöveg, azaz a szavak csak ezután következnek. Mindezt a jelenetek megtervezésénél és elkészítésénél is szem előtt kell tartani, tehát a hosszúság megbeszélések helyett Davis inkább a próbálgatást, az improvizációt javasolta munkamódszerként.

2. Tablóelemzés: Megnézzük a kiscsoportok munkáját. A „nézőknek” feltett kérdések: Milyen érzelmeket fejez ki a tabló? Mi játszódhat a fejében? Milyen címet adnátok? Milyen a hangulata? GONDOLATKÖVETÉS.

Nemcsak a tréningek sajátosságaiból adódott, hogy minden egyes kiscsoportos munkabeszámolót alaposan elemeztünk. Ebben a szakaszban az éppen nem játszó csoportok nézőként működnek, megpróbálják dekódolni a játszó munkáját, tisztázni a szereplők problémához való viszonyát, a kezdeti attitűdjeiket.

3. Az utolsó csepp (JELENET, RÖVID PILLANAT): Készítsünk rövid jelenetet egy központi cselekvés köré arról, hogy mi volt az „utolsó csepp a pohárban”, ami miatt a fiatalember elhagyta az országát! Ez a központi cselekvés sűrítse magába mindazt, ami miatt elhagyta az országot!

A központi drámai cselekvésre Davis a következő példát hozza: Kurácsi mama, aki a háborúból él, és akinek a háború elvitte mindenkiét és mindenét, a darab végén saját magát fogja a lovak elé, és így vonszolja tovább a szekérét. Mindez magába sűríti azt, ahogyan a világ vakon rohan vesztébe, a látható tényekkel nem törődve.

A **drámai cselekvés összetevői** a következő improvizációval váltak világossá: két játékosnak azt a pillanatot kellett eljátszania, amikor a fiatalember a nagymamájával együtt örökre elhagyja az otthonát. Az egyetlen kulcs egy kulcs.

A KELLÉK, bár itt egy egyszerű kulcsról volt szó, nagymértékben hozzájárulhat egy jelenet hatásához. Davis sokáig kereste az „igazi” kulcsot ehhez a jelenethez, a modern kulcsok, a kocsikulcsok és a díszes kulcstartók nem voltak a célnak megfelelőek. Az improvizációban végül egy régi pincekulcs szerepelt, és az érzelmileg intenzív jelenet végére mindenki számára világossá vált, hogy miért volt szükség éppen ilyen kellékre.

A látott jelenet elemzése:

Központi cselekvés (central action): ami az egész jelentést hordozza (*a kulcsot beteszi a zárba*).

Motiváció: a közvetlen ok, amiért történik a cselekvés (*elmennek otthonról*).

Befektetés (investment): ami a tétje a cselekvésnek, ami fontossá teszi (*ez az utolsó alkalom, visszajövök vagy örökre elmegyek*).

Modell: ahonnan tanultuk ezt a cselekvést, szülőtől vagy társadalomtól (*ha nem zárja be, akkor azt tanulta az anyjától, hogy ami elmúlt, az elmúlt, ha bezárja, akkor azt tanulta, hogy jobb a biztonság*).

Általánosítás: milyen legyen vagy ne legyen az élet – olyan általános kérdések, amelyek foglalkoztatnak minket (*legyenek-e gyökereink vagy jobb a vándorlás?*).

A **drámai cselekvés apró cselekvésmozzanatokra bontható**. Ennek elsajátítását szolgálja a következő gyakorlat:

A gyakorlatban három irányító és két játékos vesz részt. Az irányítók feladata: öt (fejenként egy) instrukciót kell adniuk a játékosoknak egy-egy cselekvés végrehajtására, amelyek önmagukban nem összetett (nem két-három cselekvésből álló), önálló cselekvésmozzanatok. Az egyes cselekvések folyamatából összefüggő cselekvéssornak kell kialakulnia. Az egyes irányítóknak nem szabad előre eldönteniük, hogy mit fognak mondani: a feladat az, hogy az eddigi történések és a kialakult kép hatására ösztönösen beugró cselekvést fogalmazzák meg. A cselekvéssor egésze hordozzon valamilyen jelentést!

A gyakorlat haszna:

- begyakorolható, hogy miként kell egy (és nem több) cselekvésmozzanatot létrehozni (a cselekvések lebontása valóban „oszthatatlan” elemekre)
- megfigyelhető, hogy apró cselekvéselemekből hogyan épül fel a cselekvés
- gyakorolható a cselekvésekben és képekben gondolkodás – ahelyett, hogy szavakkal megfogalmazott történetekben vagy előre eltervezett jelentések érdekében gondolkoznánk
- lehetőség az együttműködésre az irányítók és a játékosok, valamint az irányítók egymás között
- jelentésképzés

4. Három pillanat (rövid jelenet) az utazás közben: A szörnyűségek és a remények is jelenjenek meg. **Címadás** a pillanatoknak.

A pillanat (moment) jelentéssel teli rövid drámai eseményt jelent. Ebben az epizódban fogalmazódnak meg a fiatalember céljai. A „pillanat” szót azért kell hangsúlyozni, mert a gyerekekkel foglalkozó drámatanárnak sokszor okozhat problémát, hogy a gyerekek hajlamosak hosszú történetláncolatokban gondolkodni, így számukra egy „rövid jelenet” tíz percig is elnyúlhat. Azzal, hogy egy pillanat bemutatása a feladat, elejét lehet venni annak, hogy a történet vég nélkül folytatódjon, és elérhetővé válik az, hogy egy rövid eseményben valóban összetett jelentéstartalmak koncentrálódnak.

5. Jelenet készítése három tablóból az első nagy csalódásról az új világban.

A munka során három tablóba sűrítjük a választott eseményt, majd összekötjük jelenetté. A beszámoló során a korábbi tablóképek kimerevítésével mutatjuk meg a jelenetet.

Apró, de fontos drámatanári fogás annak kérése, hogy a tablókból való elmozdulás pillanatát ne jelezze taps („számolj el magadban tízig”), mert ezzel a szereplők nem esnek ki a szerepből, nem külső irányítás alatt vannak, valamint rákényszerülnek arra, hogy egymásra figyeljenek, és összehangoltan dolgozzanak.

6. Mesélő színház (story theatre)

A mesélő színház lényege az, hogy két teljesen eltérő művészeti formát alkalmaz. Egy narrátor felolvassa a közösen megírt szöveget, amit jelenetek váltanak föl. A narratív rész és a színházi rész formailag teljesen elkülönül (a színjáték-rész alatt nincs narráció). Tartalmilag lehetnek rövid átfedések, hogy a folyamatosságot biztosítsák és az átmenetet zökkenőmentessé tegyék (a történet befejező mondatait a következő színházi rész meg-

elevenítheti, de nem egy időben). Egyik rész sem nyomhatja el a másikat (inkább a narráció domináljon). Ezáltal a két művészeti forma jellegzetességei a kontraszt miatt jobban megnyilvánulnak, és a kétfajta megközelítési mód (szavakban vagy cselekvésekben és képekben gondolkozás) jobban elkülönül. (Egyébként ennek a ve-
gyes formának az is előnye lehet, hogy az írásban és fogalmazásban gyengébb vagy kevésbé motivált gyerekek észrevétlenül és kényszeredettséggel nélkül gyakorolják az írást.)

Ezzel a munkaformával jelenítjük meg, hogyan került börtönbe a fiatalember az új országban!

7. Filmelőzetes

Annak a bemutatása filmelőzetes formájában, hogy mi volt az az 5-6 legrosszabb dolog, ami a börtönben történt a fiatalemberrel.

A filmelőzetes elkészítése során a legerősebb, leghatásosabb pillanatokot kell kiválasztani, képeket szervezni egy cselekvés köré. Lényege a rövid, tömör megfogalmazás, a gyorsan pergő képek készítése hangok és szövegek felhasználásával.

8. A kerettávolság demonstrálása

A fiú középén ül. A többiek azoknak a szerepébe lépnek, akik a börtönben töltött idő alatt kapcsolatba léphettek vele. Egyet kiválasztunk, és mindenki azt az egy szerepet játssza – ez a szereplő például meg akarja fejteni, hogy miért kezdett a fiatalember éhségstrájkba. (A jelenet lejátszása után más nézőpontokat is kipróbálhatunk.)

*Ebben a jelenetben játszunk először egész csoportban. A kiscsoportokban építkező folyamatokban megpróbáltuk főszereplőnk motivációit felderíteni. Eddigi munkánkat teszteli, hogy milyen kérdések hangzanak el a szereplők részéről. A fiú szerepe **szerep és nem karakter**. Társadalmi és nem egyéni. Egy ember metaforája, aki a világban szeretné jól érezni magát, de a világ nem hagyja. Általában minden emberről szól, aki helyet keres a világban.*

9. Páros játék

Az előző játékhoz hasonlóan párokban a fiú és egy másik szereplő/nézőpont párbeszéde, szerepcserével.

10. Belső hangok

A feladat: az éhségstrájk utolsó éjszakája következik, mert az orvos szerint, ha másnapig nem eszik a fiatalember, akkor meghal. A fiú középén fekszik, előtte az ételt jelképező víz és pohár, a többiek a szereplők hangjai a fiú fejében. Ha a vizet választja, akkor életben marad, ha nem, akkor meghal.

*Ebben a záró epizódban különösen fontos, hogy **lelassítsuk az időt**, alaposan körbejárjuk a szituációt. Mivel nincs megszabva, hogy milyen sorrendben szólalhatnak meg az egyes hangok, a résztvevőknek fokozottan figyelniük kell egymásra, és ez az összehangolódás előnyös egy ehhez hasonló koncentrációt és beleélést igénylő feladatnál.*

11. Megbeszélés

A játékot megbeszélés zárja. A tanár feltehet kérdéseket, de arra vigyáznia kell, hogy ezek ne tipikus „tanári kérdések” legyenek, ahol a gyerekek a tanár reakcióit figyelve próbálják eltalálni az egyetlen helyes választ, amit a tanár hallani akar. A témára vonatkozó jó tanári kérdések olyanok, amelyek:

- nyitott kérdések: gondolatébresztő vagy beszélgetést elindító kérdések
- különböző tanulási területekre vezetnek
- helyzeteket tisztáznak
- motivációkra kérdeznek
- általános érvényűek

Példák:

- Kinek a hibája, hogy valakinek nincs munkája?
- Kellett volna-e mesterségesen táplálni a fiút?
- Legyen-e minden országnak egy „isten hozott” feliratú szimbolikus lábtörlője a határon?
- Mit keresett a fiú?
- Mi kellett volna ahhoz, hogy otthon érezhesse magát?
- Van-e hasonlóság és/vagy különbség abban, ahogy az emberek és az állatok gondoskodnak az utódaikról?

A finomhangolás

A tanfolyam utolsó eseménye volt a tervezési folyamat kiinduló pontja, a **vezérfonal-kérdés** (key organising question) megfogalmazása. Valószínűleg a tervezés legnehezebb része a dráma munka egészében vezérfonalul szolgáló kérdést megfogalmazni, melyre az epizódok felfűzhetőek. A kérdést a lehető legáltalánosabb formá-

ban kell feltenni, úgy, hogy egy tág fogalomhoz (concept) csatlakozzon, vagyis a kérdésre adott válaszok utat nyissanak a fogalom feltárásához. A mi esetünkben először ezt a fogalmat, azaz a drámaóra gerincét alkotó tanulási területet kellett meghatározni, és ennek alapján született meg az óra vezérfonal-kérdése. Sok csiszolás után végül a többek által elfogadható központi kérdés: *Irányíthatjuk-e életünket?*



IDEA 2001

– kongresszusi beszámoló –

Szauder Erik

Az idei kongresszus fő témájaként, mottójaként *Victor Turner* színházkutató antropológus nyomán a „köztes lét és átmenet játékait” tűzte zászlajára (*Playing Betwixt and Between*). Ezzel a gondolattal a kongresszus szervezői azokra a kulturális és dramatikus tevékenységformákra kívánták felhívni a figyelmet, melyek a művészet és az oktatás határmezsgyéjén mozognak, illetve azt kívánják feltárni. A kongresszus témája így szorosan kötődött az ezredforduló kapcsán világszerte felvetődő kérdésekhez; a globalitáshoz, az önazonosság és a változás együttlétezéséhez, valamint a kultúrák közti párbeszéd szükségességéhez.

Ezt a sokszínűséget, a témák és megközelítésmódok sokféleségének átláthatóságát csak egy nagyon szigorúan, ugyanakkor rugalmasan szerkesztett program képes biztosítani. Visszatekintve az egy hetes programra, azt mondhatom, hogy a norvég – pontosabban: össz-skandináv – szervezőgárda munkája eredményeképpen egy olyan kongresszuson vehettünk részt Bergenben, melynek során a szervezettség könnyedségnek, a rugalmasság pedig természetes létállapotnak hatott.

A rendezvény „főhadiszállása” az *Edvard Grieg* nevét viselő kulturális központ volt, melynek hatalmas előadótermében minden reggel élőzenével fogadták a résztvevőket. A délelőtti általában a felkért előadók plenáris előadásaival, illetve a hozzájuk intézett kérdések megválaszolásával kezdődtek. *Niels Lehman* norvég dramaturg a posztmodern irodalomelmélet és dramaturgia nézőpontjából elemezte a drámatanítás és színházi nevelés előtt álló kérdéseket és feladatokat; *Victoria Santa Cruz* perui színész és rendező az önazonosság fontosságáról és a művészi hitelességről tartott éles hangú beszédet; *Tadashi Uchino* japán színházkutató a szimbólumhasználat egyes kérdéseit érintve a keleti és nyugati színházkultúra összeépülésére mutatott rá; *Jacques Lassalle* francia rendező a színház és az iskola kapcsolatának változásairól beszélt, míg *Kathleen Berry* kanadai drámatanár a drámatanítást mint a kulturális privilégiumok ellensúlyozását szolgáló megközelítésmódot elemezte.

A skandináv közvetlenséget is megtapasztalhattuk, amikor *Märtha Louise* norvég hercegisasszony látogatásakor mesét olvasott fel a kongresszuson részt vevő norvég iskolásoknak; amikor a volt izlandi miniszterelnök-asszony, *Vingdís Finbógaðottir* a skandináv mitológia alakjairól mesélt vidám történeteket, illetve amikor a norvég gyermekjogi ombudsman(!), *Trond Waage* előadása végén rövid gyermekdallal búcsúzott a hallgatóságtól.

A délelőtti fennmaradó része és a kora délután a szekciómunka ideje volt. A résztvevők – előzetes, illetve a regisztrációkor történő jelentkezés alapján – tíz szekcióban, „speciális munkacsoportban” (SIG) folytathattak tematikus munkát és beszélgetéseket. A tíz szekció témája a következő volt: Dráma/színház és iskola – formai és tartalmi kérdések; Szakemberképzés a színház/dráma tanításához; Színház a közösségépítés szolgálatában – színház, esztétikum, ideológia; Dráma/színház és multikulturalitás; Dráma/színház és nemi identitás; (Poszt)modernitás és dráma/színház; Dráma/színház és populáris kultúra; Dráma/színház és speciális nevelési szükségletek; Ifjúsági színház és TIE – „forma és performa”; Színház/dráma a megbékélés érdekében.

Mind a tíz szekció vezetését két-három, különböző országból (nem egy esetben különböző kontinensről) érkezett szakember látta el, és az itt végzett munkáról a kongresszus záró napján poszter-bemutatóval egybekötött beszámolót tartottak. A munkamódszerek, gondolatok megosztása mellett ezek a szekciók jó alkalmat teremtetek arra, hogy a hasonló területen dolgozó szakemberek személyes, a későbbi szakmai együttműködés lehetőségét kínáló kapcsolatokat építsenek ki egymással.

Nagy megtiszteltetés és izgalmas élmény volt számomra, hogy a speciális neveléssel kapcsolatos szekció vezetését elláthattam. Személyesen annak előtte sohasem látott kollégáimmal, az új-zélandi *Peter O'Connorral*, és dán druszámmal, *Erik Bentsennel* már előzetesen megegyeztünk a szekció működtetésének főbb vonalaiban (íme, az e-mail áldásai). Úgy döntöttünk, hogy ha már drámatanárok között vagyunk, az együttlétek keretét is érdemes ehhez szabnunk. Beszélgetéseinket tehát egy képzeletbeli diktatúra Gondolatügyi

Minisztériuma által felkért hírszerző-csapat szerepében folytattuk, és így adtunk számot egymásnak a speciális nevelési szükségletű gyerekeknek, fiataloknak és felnőtteknek biztosított, illetve részvételükkel „külföldön” (országainkban) zajló dramatikus és színházi tevékenységformákról. Hírszerző munkánk során hatalmas mennyiségű háttér-információt, videó-felvételt és esettanulmányt elemeztünk, majd pedig megfogalmaztuk mindazon „renitens gondolatokat,” melyekkel szemben kormányunknak minden bizonnyal fel kell lépnie, hiszen terjedésük a hátrányos helyzet és társadalmi elszigetelődés csökkenését eredményezhetné. (A többi SIG munkájáról részleteket sajnos nem tudok mondani. Az egyes szekciók munkájáról, az itt felhalmozott tapasztalatokról a konferencia szervezői azonban 2002 elején kis könyvecskét kívánnak megjelentetni.)

Az ebédszünetet és az eközben zajló kutatási megbeszéléseket, regionális találkozókat és informális kapcsolatépítő tárgyalásokat követően a résztvevők a városka különböző pontjaira siettek, hogy meghallgathassák, megnézhessek a délutáni programban szereplő előadókat, akik szemináriumi jellegű előadásokat, műhelyfoglalkozásokat, videóbemutatókat és esettanulmány-ismertetőket tartottak a megjelenteknek.

A számtalan bemutató közül talán azt az egy, videó-vetítéssel egybekötött műhelyfoglalkozást emelném ki, melyet – nomen est omen? – az ausztrál *Josephine Fantasia* tartott, témája pedig az új technológiai lehetőségek, azaz a videó, számítógép stb. drámaórai alkalmazása volt. (Tudom, hogy hazai iskoláink egy részében manapság néha a kréta beszerzése is gondot jelent, azonban talán nem minden haszon nélkül való, ha ezekről a – minket is egyre inkább körülvevő, tanulóink érdeklődésére pedig igencsak számot tartó – médiumokról, a bennük rejlő lehetőségekről sem feledkezünk el.) A terembe lépve azonnal feltűnt, hogy mind a négy oldalról egy-egy videokamera, hozzájuk csatlakoztatva pedig egy-egy videoprojektor áll a terem közepén lefektetett szőnyegek körül. Körbe ültünk a szőnyegeken, és a rövid bemutatkozást követően Josephine a színház és a film mint médium különbségeiről kezdett beszélni. Eközben sorra bekapcsolta a kamerákat és a vetítőket, és ettől máris megváltozott a terem atmoszférája. Mi, a körben ülő résztvevők továbbra sem csináltunk semmi különöset, ám a kivetítők segítségével a falakon megjelent, ahogy ezt a „semmit csináljuk.” A feszültséget oldandó ekkor kicsit bohóckodhattunk a kameráknak, majd vezetőnk arra kért minket, hogy egy hétköznapi témáról (kamaszgyerek és szülő; „engedj el a hétvégi bulira”) készítsünk improvizációkat. A bemutatott jeleneteket az egyik kamera előlről (a nézők szemszögéből), két másik azonban, vállra véve, az egyes szereplők nézőpontjából követte az eseményeket. A negyedik kamera pedig a három nézet videoprojektoron megjelenő képet montírozta össze az előtérben „élőben” zajló jelenet képeivel. A felvett anyagot visszanezve elbeszélgethettünk arról a különös jelenségről, hogy az élő színház nézése közben „nem látjuk” a háttérben lévő oda nem illő tárgyakat (és „látjuk” a csak képzeletben létezőket), míg a film esetében ez többnyire megtöri a hatást. Ez után az egyik felvett jelenet néhány másodperces részletét átfuttattuk a sarokban álló képfeldolgozó számítógépes rendszeren. Ezt követően a jelenet egyes „képkockáit” egy színpadvilágítás-szimuláló program segítségével különböző virtuális reflektorokkal „világítottuk meg,” és elemeztük az egyes hatásokat.

Nem állítom, hogy minden műhelyfoglalkozás vagy bemutató ilyen újszerű volt. Általánosságban erre a szakmai programra érvényesnek tartottam a „kevesebb több lenne” elvét, bár lehet, hogy igazságtalan vagyok, hiszen – mert egyszerre nem lehettem több helyen – a több száz tételt felsorakoztató kínálatnak csak igen szerezény hányadáról nyilatkozhatom saját élményeim alapján.

Ilyen sűrű program ismeretében talán nem meglepő, hogy a szervezők igen nagy gondot fordítottak a résztvevők esti szórakoztatására, kikapcsolódására is. A kongresszus „hivatalos jazz-klubjában” minden este fiatalok adtak hangulatos koncerteket, míg a színházteremben és a Grieg-központban egy-egy színházi, táncszínházi előadást nézhettünk meg. A július elején menetrendszerűen érkező „fehér éjszakák” azonban még ezt követően sem gyakran teltek kiadós alvással: szállásunkon éjfélutójában gyakran szerveződtek spontán videó- vagy diavetítéssel egybekötött szakmai beszámolókat (pl. az indiai, nepáli közösségi színjátszásról vagy a brazil parasztokkal végzett dráma-munkáról), ezek nyomán pedig hajnalig tartó beszélgetések.

Az IDEA ez évi kongresszusa még egy, a világszervezet életében jelentős eseménysornak, a közgyűlésnek és a tisztségviselők megválasztásának is teret kellett adjon. A közgyűlés fő témája a tavaly decemberben megtartott washingtoni küldöttgyűlés jegyzőkönyvében foglaltak megtárgyalása és a következő évek feladatainak meghatározása volt. Sajnos, az IDEA 1997-es budapesti küldöttgyűlése óta a szervezet pénzügyi és átláthatósági helyzete nem sokat javult, sőt, az 1998-as kenyai kongresszus tovább rontotta pénzügyi egyensúlyát. A közgyűlésen hosszan tartó és meglehetősen elkeseredett vita kerekedett a rendezetlen ügyek kapcsán, melyek megoldását a jelenlévők a most megválasztott elnökség legfőbb feladatákként jelölték meg.

A szombati napon megtartott választás eredményeként a szervezet közgyűlése nagy többséggel újraválasztotta az elnöki tisztségre *Larry O'Farrellt* (Kanada), aki egyedüli jelölt volt e posztra. Az elnökség tagjai lettek továbbá a következők:

Elnökhelyettes: *Liliana Galván* (Peru) – további jelöltek: *Laura McCammon* (USA); *Tintti Karppinen* (Finnország)

Titkár: *Subodh Pattanaik* (India) – további jelölt: Szauder Erik (Magyarország)
Pénztárnok: *Lucien Nicolas* (Franciaország) - további jelölt: Roger Hancock (Nagy-Britannia)
Projekt-felelős: *Hannu Heikkinen* (Finnország) - további jelölt: Christopher Odjambo (Kenya)
Publikációk: *John O'Toole* (Ausztrália) – egyedüli jelölt
Kongresszus-igazgató, 2004: *Wayne Fairhead* (Kanada) – egyedüli jelölt
„Tárca nélküli” tagok: *Laura McCammon* (USA); *Vlado Krusic* (Horvátország) - további jelöltek: Robin Pascoe (Ausztrália); Carmel O'Sullivan (Írország)

Az idei bergeni kongresszus után talán még erősebben vallom, mint eddig: alapvető fontosságú, hogy ápoljuk külkapcsolatainkat, és aktívan kivegyük részünket a – hazai tevékenységünket egyébként igen nagyra tartó – nemzetközi szervezet munkájából.

A kongresszus zárásakor a résztvevők tájékoztatást kaptak a 2004-ben Ottawában (Kanada) rendezendő találkozó előkészületeiről, valamint arról, hogy a 2007. évi kongresszus megrendezésére Olaszország és Hong Kong adott be pályázatot.

Reménykedjünk, hogy valaki majd ezekre a helyekre is eljut, részt vehet a szakmai programokon, valamint a szervezet döntéshozatali folyamataiban, és tudósíthat az ott történetekről.



A szamárkereskedő lánya

Brian Woolland

Bevezetés

Az alábbi foglalkozásvázlat¹ az kívánja példázni, hogyan lehet egy általános iskola minden egyes alsó tagozatos tanulóját bevonni egy, az Újtestamentum alapján szerkesztett drámaprogramba. Szándékosan, a „hagyományos” iskolai színjátékokkal való hasonlóságok miatt választottam ezt a példát: ez a hasonlóság megmutatkozik a témaválasztásban, illetve abban, hogy a project eredménye előadásként bemutatható nagyobb (szülőkből, ismerősökből, az iskolaszék tagjaiból álló) közönség előtt is. Az előadás ugyanakkor csak kiegészítő lehetőség a programmal kapcsolatos mindennapos osztálytermi munka és a drámaórák mellett, azaz semmiképpen nem válik elsődleges céllá.

Karácsony tájkán majd minden iskolában előadják Jézus születésének történetét. Az itt következő példa a húsvéthoz kíván ötleteket adni, s ehhez olyan témát ajánl meg, mely lehetőséget teremt a zsidók megszabadulását idéző ünnepkör (Pészach) vizsgálatára is; javaslataim azonban könnyen adaptálhatók a karácsonyra vagy vagy bármely más vallási ünnepre.

(A példa feltételezi, hogy az adott iskolában hat osztály működik összesen kb. 170 öt és tizenegy év közötti tanulóval.)

Az előkészületek/próbák során szükséges tér:

Osztálytermek, zeneterem, iskola aulája.

Az előadás helyszíne:

Az iskola aulája.



CÉLOK ÉS FELADATOK

A program általános célkitűzései:

1. Az alábbiak kialakítása:

- A Jézus utolsó földi napjainak eseményeit leíró újtestamentumi részek megértése és ismerete.
- Annak megértése, hogy milyen volt a kétezzer évvel ezelőtt élt emberek élete Palesztinában.
- A megjelenítéshez szükséges előadói készségek.
- Mások munkájának elfogadása és értékelése.

2. Az alábbiak feltárása és vizsgálata:

- A „hétköznapi” (és az evangéliumokban csak érintőlegesen említett) emberek egyes csoportjainak reakciói Jézus jeruzsálemi bevonulásakor és keresztre feszítésekor.
- A bizalom és a megbocsájtás jelentése.

¹ Eredeti mű: Brian Woolland: *The Teaching of Drama in the Primary School*; Longman, 1993., pp 177-188.

- Hogyan állhatunk ki – társaink nyomásának ellenállva – önnön igazunk mellett? Hogyan dönthetjük el, ki-ben bízhatunk? (Ezek lehetnek legfontosabb orientációs kérdésfelvetéseink is.)

3. Az alábbi területek integrációja:

- A dráma, a történelem, a földrajz és a vallási nevelés egymást kiegészítő elemeinek tanítása.
- Az egyes osztályok munkájának ötvözése annak érdekében, hogy a gyerekek egymás munkájából is tanulhassanak.

Egy ilyen nagyméretű program esetében a célok tekintetében az egész tantestületnek meg kell egyeznie (sőt, ebbe talán még az önkéntes segítségre vállalkozó szülőket is be kell vonni) egy előzetes megbeszélés során. Feltételezhetjük ugyanakkor, hogy a tanárok többsége sajátos célokat fog megjelölni, hiszen ami hasznos az ötévesek számára, az valószínűleg nem alkalmas a tizenévesekkel végzett munkára.

Én magam az alábbiakat is beemelném a célok közé:

1. A nyelvi fejlesztés gazdagítása (beleértve a megfigyeléshez, visszajelzéshez, leíráshoz és vitához szükséges ismereteket).
2. Az okok és következmények megértésének kialakítása.
3. Kutatásra ösztönzés az egyes tantárgyi területeken, különösen a történelem, földrajz és a vallási nevelés témaköreiben.
4. A programhoz kötődő művészeti tevékenységformák lehetőségeinek kiaknázása.
5. Más vallások ismeretének, kutatásának ösztönzése.



ELŐZETES TERVEZÉS

Az ilyen programok esetében mindig fennáll annak a veszélye, hogy a dolgok kicsúsznak a kezünk közül, ezáltal demoralizálják a résztvevő pedagógusokat is. Alapvető fontosságúak tehát az előzetes megbeszélések és az időszakos egyeztetések, ez utóbbiaknak azonban mindig pontosan meg kell határoznunk a témáját. A jól előkészített megbeszélések rövidek és hatékonyak tudnak lenni.

A legelső előzetes megbeszélésnek talán az alábbi napirendi pontjai lehetnek:

1. Megegyeztetés az időpontokban és a határidőkben.
2. Megegyeztetés a program méreteiben és formájában.
 - használjunk-e benne zenét?
 - közönség (kit hívunk meg?)
 - az előadás hozzátartozó időtartama
 - pénzügyi keret
 - előadás helyszíne(i)
 - rendelkezésre álló forrásanyagok és eszközök
3. Megegyeztetés a játék tartalmában
 - ötletroham: a történetben megjelenő egyes embercsoportok (ld. alább)
 - melyik osztály mit csinál?
4. Megegyeztetés az osztályok és tanárok felelősségében
 - egyes tanárok felelősek valamely területért (jelmezek, világítás stb.), vagy mindenki mindenért?
 - mennyire lesznek kidolgozottak a jelmezek, a fényeffektusok stb?

Minden ilyen program bizonyos mértékű órarendi zűrzavarral jár, ezt azonban a minimálisra kell csökkenteni, magát a programot pedig olyan módon kell megszervezni, hogy ahhoz minden egyes tanár lehetőségei és képességei szerint hozzá tudjon járulni.

Hasznos lehet, ha a tanárok egyike jól képzett drámatanár, aki az egyes osztályokat el tudja indítani a munkában, s az osztálytanítók ekkor veszik át a feladatok irányítását. (Ez történt az alábbiakban ismertetendő program során is.) Kell lennie valakinek, aki kész a munka koordinálására, ez azonban nem szabad hogy „rendezői” szereppel ruházza fel az illetőt.

Tételezzük fel, hogy az első megbeszélésen, a tantestületi „ötletroham” eredményeképpen az alábbi meg-egyeztetés született:

Csoportok, melyeknek tagjaira befolyással van Jézus jeruzsálemi bevonulása

Rómaiak

- római katonák - a táborhelyen lévők
- a keresztfeszítéseket végrehajtó különítmény tagjai
- Pilátus testőrsége
- a Palesztinába vezényelt katonák családtagjai (Rómában)
- Pilátus családja

Pontius Pilátus udvartartása

- konyhai dolgozók
- a palota körül dolgozó egyéb szolgálok

Római és zsidó adószedők

Zsidók

- pénzváltók a zsinagógában
- imádkozók a zsinagógában
- a Színhedrion tagjai
- azon Jeruzsálem környéki falvak lakói, melyeken Jézus áthalad útja során
- a Jeruzsálem falainál működő fogadók tulajdonosai és dolgozói
- keresztkészítő ácsok
- a kereszttvitel szemtanúi
- az utolsó vacsorának helyet adó ház tulajdonosa
- a börtönben várakozó, kereszthalálra ítélt tolvajok
- zelóták
- farizeusok



A MUNKA ELINDÍTÁSA ÉS ALAKÍTÁSA

Ezen a ponton az emberek többsége egy történet kialakításán kezdene fáradozni, én azonban azt gondolom, hogy bár a program végén megszerkesztendő előadásnak szükségképpen kell valamilyen belső, narratív szerkezetet biztosítanunk, a bibliai történet eléggé koherens keretet biztosít számunkra ahhoz, hogy ez a történet-szál a gyerekek és a tanárok együttes munkájából (és annak folyamán) jöjjön létre.

Több lehetőségünk is van a továbblépésre, így például:

- Minden osztálynak megszabjuk a felelősségét, a cselekmény narratív része pedig az egyes helyszínek történéseinek egymásutániságából alakul ki.
- A munka a legidősebbek munkájából indul ki, akik kidolgozzák az egyes nézőpontokat – falusiak, farizeusok, zelóták, rómaiak – és különböző szerepekbe lépve dolgoznak együtt a kisebbekkel.
- A munkát egy húsz-harminc fős csoport segítségével indítjuk el, akik vállalkoznak arra, hogy a játék főbb szerepeit eljátsszák. A többiek később, különböző társadalmi csoportok megjelenítőiként kapcsolódnak be a munkába.

Az alábbiakban feltételezzük, hogy az első lehetőség mellett döntöttünk. Ebben az esetben minden egyes tanár kiválasztja, hogy az osztályával elkészítendő drámában melyik fenti társadalmi csoportot kívánja játszani. Az egyszerűség kedvéért az egyes osztályokat jelöljük az osztályfokok számával (az 1. osztály tehát az öt-hat éveseket jelenti). A programot így például az alábbiak szerint szervezhetjük:

- | | |
|------------------|--|
| 1. osztály | a Pontius Pilátus palotája körül dolgozó szolgálok |
| 2. és 3. osztály | a Jeruzsálem környéki falvak lakói |
| 4. osztály | Jeruzsálem lakói, a kereszttvitel szemtanúi |
| 5. osztály | a Színhedrion tagjai és imádkozók a zsinagógában |
| 6. osztály | Rómaiak – katonák és családtagjaik |

Ezen felül fontosnak tartanám a tanárok és a szülők felelősségének tisztázását is a következő területeken:

- publicitás
- az iskola általános képe, díszítése

és talán (igény szerint) a következőkben:

- kellékek
- díszletkészítés
- világítás
- hangosítás
- jelmezek

- zene

Amennyiben az iskolába járnak zsidó gyerekek is, megkérném őket, hogy magyarázzák el a többieknek a Pészach jelentését és fontosságát. Ehhez esetleg segítségül hívnám szüleiket is, akik így nem csak magáról a Pészachról, de annak tágabb kulturális összefüggéseiről is beszélhetnének. Játékunk tehát legalább annyira érintené a korabeli Palesztinában élő emberek életmódját, mint magát a keresztény húsvétot.



ÁLTALÁNOS ELŐKÉSZÜLETEK

Minden osztállyal a már meglévő ismereteikből kellene kiindulnunk. Például abból, hogy hogyan képzelik el a korabeli falusi életközösségek mindennapjait (pászkasütés stb). Már ez is elvezethet a tanterv több témakörét érintő munkaformákhoz, melyeket különböző mélységben tárgyalhatunk. Lehetőséget teremt többek között az alábbiak vizsgálatára:

- zsidó nevek és ünnepek, különös tekintettel a Pészachra
- ruházat
- házak és lakóhelyek
- munka – földművelés, állattenyésztés, halászat, kézművesség
- éghajlat, földrajzi helyzet
- történelem – a Római Birodalom államszervezete (hány évig voltak otthonuktól távol a katonák stb.)

A következőkben néhány olyan drámapunka-javaslat olvasható, melyek ebben a fázisban az egyes osztályokkal végezethetők. (Ezek mindegyikéhez szükséges, hogy a tanár jártas legyen a drámatechnikák alkalmazásában.) Szükség szerint a tanár szerepbe is léphet: ezzel segítheti a gyerekek későbbi szerepbelépését, illetve olyan szerepeket vállalhat fel, melyek az előadásban már nem jelennek meg.

A kisebb gyerekeket talán nem kellene bevonni a munka korai szakaszába. Nem hiszem, hogy ilyen hosszán képesek lennének egyetlen programra koncentrálni. De az is elképzelhető, hogy élveznék ezt a munkát. Ennek eldöntése az osztálytanító felelőssége.

Fontos, hogy a program kezdetén megegyezzünk a gyerekekkel abban, hogy adott esetben fiúk is játszhatnak nőket, illetve lányok férfiakat.

1. osztály

A Pilátus palotájában szolgálók:

- Mi a dolguk?
- Milyen lehet egy ilyen helyen dolgozni?
- Ételkészítés a palota konyháján.
- A szükséges nyersanyagok, italok beszerzése a piacon.
- A piactér megteremtése – drámában és más művészi eszközökkel.

A dráma lehetséges kiindulópontjai:

1. Tanár szerepben (Pontius Pilátus): „Ellenőrzöm a konyhán folyó munkát.”
2. Tanár szerepben (egy közeli faluból a palotába most érkező új szolgáló): „Milyen ember ez a Pontius Pilátus? Úgy hallottam, igen keményen bánik veletek. Segítenétek megtanulni, hogy mit kell csinálnom?”
3. Idősebb tanulók egy csoportja munkát kereső vándorokként érkezik az osztályba. Az 1. osztály tagjai eddigre már szakértőkké váltak, képesek a nagyobbakat instruálni, megmutatni a palotát és a teendőket.

2. és 3. osztály

A Jeruzsálem környéki falvak lakói:

- Mivel foglalkoznak?
- Hogyan viszonyulnak ehhez a munkához? Hogy tudják ezt láthatóvá tenni?
- Anyaggyűjtés és előkészületek a Pészach megünnepléséhez
- Mit hallottak Jézusról?
- Ki hisz abban, hogy ő a „zsidók királya”?
- Ki fél tőle?
- Hallotta már közülük valaki tanítani őt?
- Mit gondolnak arról a módról, ahogy megérkezett?

A dráma lehetséges kiindulópontjai:

1. Tanár szerepben (utazásáról hazatérő falusi lakos): tudni akarja, mi az igazság a Jézus körül keringő mendemondákból.
2. Idősebb gyerekek római katonákként érkeznek a faluba, hogy az embereket kikérdezzék a „zsidók királyáról”, esetleg meg is fenyegezzék őket.

4. osztály

Jeruzsálem lakói, a kereszttvitel szemtanúi:

- (ugyanaz, mint a 2. és 3. osztálynak)
- Felkészülés a Pészach idejére Jeruzsálembe áramló embertömeg fogadására.
- Munkakeresés Pontius Pilátus palotájában (azaz munka az 1. osztállyal).
- Mit tudnak Barabbásról?
- Az idősek és betegek ellátása.

A dráma lehetséges kiindulópontjai:

1. (ugyanaz, mint a 2. és 3. osztálynál).
2. Tanár szerepben (menedéket, szállást kereső zelóta).
3. Jézus csodatételeiről szóló történetek.

5. osztály

Zelóták, farizeusok és családtagjaik:

- (ugyanaz, mint a 3. és 4. osztálynál)
- Hogyan kommunikálunk bebörtönzött testvéreinkkel?
- Miért fogták el őket? – a letartóztatásukhoz vezető események megjelenítése.
- Csak erőszakkal lehet megszabadulni a rómaiaktól?
- Írástudók tanítják a gyerekeknek a Tízparancsolatot (és esetleg más zsidó törvényeket is).

A dráma lehetséges kiindulópontjai:

1. Tanár szerepben („az ördög ügyvédje”): felkelést szít a rómaiak ellen, sürgeti a lázadás megtervezését.
2. Tanár szerepben (Pilátus küldöttje): tanácsot kér a farizeusoktól Jézus és Barabbás ügyében.
3. Tanár szerepben (római tiszt): megbízható informátorokat keres.
4. Farizeusok gyűlést tartanak, melyen megvitatják, hogy mit tegyenek, ha Jézus bevonul Jeruzsálembe.

6. osztály

Római katonák:

- Hogyan telnek mindennapjaik?
- Milyen feladataik vannak?
- Milyen körülmények között élnek a barakkokban?
- Mit jelent számukra a megszálló hadsereg katonájának lenni?
- Mi a legrosszabb ebben a munkában?
- Mit szeretnének elérni, miben reménykednek?
- Miben különbözik Palesztina Rómától?
- Mit írnának egy családjuknak szóló levélben? (Ez alapját képezheti egy későbbi narrációnak.)
- Megfigyelők küldése más osztályokba.
- Felforgató elemek keresése – akcióterv kidolgozása.
- Előkészületek a keresztfeszítést megelőző éjszakán.
- Történetek, melyek felidéznek a Rómából Palesztinába vezető út nehézségeit.

A dráma lehetséges kiindulópontjai:

1. Hogyan dől el, kit osztanak be a keresztfeszítést végző különítménybe?
2. Tanár szerepben (Pontius Pilátus) jelentést kér a zelóták között tapasztalható nyugtalanság okairól és az ellenintézkedésekről.
3. A zelóták meggyilkoltak egy római tisztet. Mi a teendő?

A munka kezdeti lépéseit követően a drámapunka részeként az egyes osztályok alkalmilag belátogathatnának más osztályokba is; bemutathatnak rövid jeleneteket, illetve készíthetnek írásos munkát is. A 3. osztály például bemehet az 1. osztályba, megkérdezheti, hogy kaphatnának-e munkát a konyhán, vagy kérhetik őket arra is, hogy segítsenek Pilátusnál kieszközölni Jézus szabadon bocsájtását. Az 1. osztály ezután írhat ilyen tartalmú kérelmeket.



A MÁSODIK EGYEZTETŐ MEGBESZÉLÉS

Meddig jutottunk, merre menjünk tovább?

1. *Az eddig történtek egyeztetése.* Ezt elvégezhetjük egy tantestületi értekezlet keretében is, vagy a drámán belül, követek egymáshoz küldésével.
2. *A közös történetszál kialakítása.* Ennek célja egyrészt a közönség számára is követhető történésor megszerkesztése, másrészt azonban az együttes próbák lehetőségének biztosítása. Így egyetlen csoport sem fog jelentősen eltérő dologban gondolkodni.
3. El kell töprengenünk a *narratív formán és a szerkesztésmódon.* A fent leírt előkészületekből következően a bevonulás eseményeit végigkövethetjük lineáris, kronologikus módon, de a különböző helyszíneken (Jeruzsálemben, a zsinagógában, a rómaiak táborhelyén, Pilátus palotájában és talán még Rómában is) egyidejűleg zajló események ábrázolásán keresztül is.

Az alább olvasható, „A szamárkereskedő lánya” címet viselő ábra egy ilyen lehetséges, az egyes csoportokban végzett munkát ötvöző történetszálat követ végig narratív formában. Ha nem akarjuk a gyerekeknek előre betanítani a szöveget, akkor ez az egyetlen „forgatókönyv” is elegendő lehet az előadás során.

Az ábra egymástól elkülönítetten mutatja a négy helyszínt: a falut, Jeruzsálem utcáit és a zsinagógát, Pontius Pilátus palotáját és a rómaiak táborát. E helyszíneket akár az iskola aulájának különböző pontjain is felállíthatjuk.

Az ábra összetett, több szálból szőtt cselekményt mutat be; természetesen szerkeszthetünk jóval egyszerűbb módon, például kronologikusan is. A narratív forma *típusa* azonban meghatározza a megjelenítés eszköztárát is. Egyszerűbb történetváz esetén jobb, ha minden egy térben zajlik; az itt leírt bonyolult szerkezet hatását ugyanakkor felerősíti, ha az egyes jelenetek más és más térben játszódnak.

Felhívnam az olvasó figyelmét arra, hogy ez a játék a Jézus életével kapcsolatba kerülő emberek döntéseiről szól, azaz nem Jézus életének utolsó napjai jelennek meg benne. Minden eszközzel kerülöm azt, hogy egy gyerekeknek Jézus szerepébe kelljen lépnie. Ez indokolja azt is, hogy a játék központi figurája nem ő, még csak nem is az az ember, aki kölcsönadja a szamarát Jézusnak a jeruzsálemi bevonuláshoz, hanem ennek az embernek a lánya.

Egy falu Jeruzsálem közelében	Jeruzsálem – a templom, később az utca	A római légiónáriusok táborhelye és a börtön	Pilátus palotája
A szamárkereskedő lánya elhagyja a falut, hogy Pilátus palotájában keressen munkát			
			Munkát kap a palotában, és megmutatják neki, mit kell csinálnia.
	A templomban a gyerekek a Tízparancsolatot tanulják.		
		A légiónáriusok a katonai élet nehézségeiről beszélgetnek, jeleneteket játszanak egymásnak az életükből.	
	Egy tolvaj a templomba megy, hogy Pészachra sütni való galambot vegyen magának.		
A lány visszatér falujába, hall Jézusról, és megtudja, hogy apja kölcsönadott neki egy szamarat.			
	A tolvaj ellop egy galambot; senki nem figyel oda, mert mindenki megütközéssel figyeli, amint Jézus felborítja a pénzváltók asztalait.		
		A tolvajt elfogják és a bírák elé viszik.	
	A farizeusok döntenek Jézus ügyében. Pilátus hivatja őket.		

			A tolvajt elítélik.
		A katonák sorsot húznak, és így döntenek el, ki lesz szolgálatban a keresztrefeszítésnél.	
A falusiak azon vitatkoznak, hogy vajon Jézus-e a Messiás.			
	A farizeusok találkoznak Júdással (vagy valakivel, aki ismeri őt).		
		A katonák parancsot kapnak, hogy fogják el Jézust. Félnék a népfelkelés lehetőségétől.	
			A palota konyháján dolgozó szolgák megtudják, hogy Jézust a palotába hozták.
		A börtönben a tolvaj arról mesél a zelótáknak és a többi rabnak, hogy találkozott Jézussal és Barabbással.	
A falu lakói a Pészachra készülődnek. Néhányan elhatározzák, hogy követik Jézust Jeruzsálembe; azt remélik, hogy meggyógyítja sebeiket.			
			Egy katona belép a konyhába, hogy egy tál vizet vigyen Pilátusnak, aki kezét akar mosni.
	Falusiak, farizeusok, zelóták és rómaiak állnak végig a Kálváriadombon.		

Fordította: Szauder Erik



Drámaórák idegen nyelven

Vatai Éva

Két új, francia nyelven folyó drámaórámot írom le. Azok számára, akik a dráma módszerének idegen nyelvi használatában még nem jártasak, feltétlenül hozzá kell tennem, hogy a dráma:

- **minden** kb. 120 órán túl járó idegen nyelvi csoportban használható;
- a diákok egy részét untató, hajuknál fogva előrángatott szabad beszélgetési témák helyett alkalmazható;
- használata csak olyan nyelvtanároknak ajánlott, akik hajlandók arra a kompromisszumra, hogy nem javítanak reflexből minden **nyelvi hibát**, hanem megelégszenek azzal, hogy diákjaik sokszor hibáktól hemzsegő mondatokban „izzadják ki” mondanivalójukat.

És mit nyerünk vele? Azt a napjainkban nem csekély értékű gesztust, hogy az idegen nyelvet a véleménynyilvánítás eszközeként használják.

Mobilosok – mobiltalanok

Nyelvi csoport: 8-15 fő (120 nyelvi óra után)

Korosztály: 14-22 év

Idő: 2 x 45 perc (két nyelvi óra: ez akár dupla óra is lehet, mert nincs szükség a szókészlet elmélyítésére, a szöveg csupán vitaindítónak szánt fordítási gyakorlat)

Helyszín: osztályterem

Fókusz: Hogyan látjuk azokat, akik másképp látják a dolgokat?

A drámaóra előkészítése:

- a kiindulási szöveg feldolgozása (kb. 20 perc)

Portable: le téléphone qui change tout...

Aujourd'hui on ne s'écrit plus, on s'appelle... Et les Français, insatiables, en redemandent. Voilà que les portables s'installent en force. La preuve?

1,3 million de Français sont équipés d'un portable. Deux fois plus qu'il y dix mois. Le nombre de télécopieurs a doublé en deux ans. Quant aux cabines, elles se multiplient: 210.000, contre 168.000 voilà dix ans.

Le téléphone, c'est peu de le dire, a bouleversé notre vie, privée et professionnelle. Est-il, comme certains l'affirment, le moyen idéal pour rapprocher les gens, ou, comme le soutiennent d'autres, un outil aux effets pervers? (1997)

A mobiltelefon, amely mindent megváltoztat

Ma már nem írunk egymásnak, hanem telefonálunk... És a telhetetlen franciák igénylik ezt. A mobiltelefon befurakodott az életünkbe. A bizonyíték? 1,3 millió francia rendelkezik mobillal, kétszer annyi, mint tíz hónapja. A faxkészülékek száma két év alatt megduplázódott. A telefonfülkék száma 168 ezerről 210 ezerre nőtt tíz év alatt.

Enyhén szólva a telefon mind szakmai, mind pedig magánéletünket felforgatta. Valóban ideális mód arra – mint ahogy egyesek állítják –, hogy az embereket közelebb hozza egymáshoz, vagy – ahogy mások bizonygatják – rendellenes hatású eszköz? (1997)

Beszélgetés

Az újságcikk pontos fordítása, kivonatolása és megbeszélése után a cikk utolsó mondatának részletes kifejtése következik:

- az embereket közelebb hozza egymáshoz
- rendellenes hatású eszköz

Miért alakulhatott ki a mobilról ez a két szélsőséges vélemény?

A beszélgetés folyamán a csoportok hamar eljutnak a következő konklúzióig: nem a mobillal van baj, hanem a tulajdonosok telefonálási etikájával.

Gondolatkövetés

Előzetes véleményük alapján ajánlom, hogy váljanak két csoportra: az egyik párt a mobilt hívatott „megvédeni”, a másik csoportnak a mobil ellen kell érveket felhozni. A helyek változtathatók, amennyiben ellenérveket kívánnak felhozni.

A mobil életet menthet, milliókat lehet keresni segítségével, zavarja a környezetet, gyakran hozza kínos helyzetbe tulajdonosát stb.

Jelenet

Az előző játék leállítását után a „mobil-pártiak” egy olyan jelenetet kell eljátszaniuk, amely során a mobil az embereket közelebb hozza egymáshoz, a „mobil-elleneseknek” olyan jelenetet, amely során a mobil rendellenes hatású eszközzé válik.

A játékok között a spontán kialakuló csoportok tagjai nyugodtan csoportot válthatnak.

Írásbeli feladat

Minél rövidebb és érzelmileg hatásos mondatokban fejezzék ki

1. Non au téléphone portable! – Le a mobiltelefonokkal! (röpirat)
2. Sans mon portable je serais nul! – Mobilom nélkül nulla lennék! (egy mobiltulajdonos vallomása)

Kiscsoportos rajzos feladat (Carelman műve nyomán)¹

¹ Carelman: Catalogue d'objets introuvables (Edit. Balland, 1969) Ezt a művet, amely a valóságot gyakran súroló és mégis képtelen apróbb találmányokat mutat be, gyakran használom a nyelvi órán, főleg akkor, ha tárgyak leírását, működését tanuljuk. (A szerző jegyzete)

Egy olyan „futurista” játékot ajánlok föl, amelyben a technika fejlődése folytán kibontakozhat a „tökéletes” (még-több-funkciós) mobil képe. A tudósoknak és a kommunikációs szakembereknek milyen ésszerű és örült irányba érdemes még fejleszteni a mobilt?

A találmány működését elmagyarázzák a csoport többi tagjának.

A lebombázott székház

Nvelvi csoport: 8-15 fő (150 óra után)

Korosztály: 16-22 év

Idő: 2x45 perc (lehetőleg dupla óra az érzelmi hatás fenntartása érdekében)

Helyszín: osztályterem

Fókusz: Mekkora kockázatot vállalhatunk vészhelyzetben?

Téma: Egy fiatalokból álló filmes csoport azt a helyzetet próbálja rekonstruálni, amikor a háborús helyzetben levő ország egyetlen működő tévécsatornájának munkáját megbénítja egy telefonhívás, amely bombatámadást helyez kilátásba.

Tanulási terület: A felelősség, a kockázat és a vállalt feladat súlyának fogalma.

Cél: Egy újságcikkben felvázolt helyzet előzményeinek rekonstruálása, a döntés mechanizmusának vizsgálata és későbbi megítélése.

Kellékhasználat a kontextus építéshez:

1. Fénykép egy lebombázott épületről
2. Újságcikk:

Quant au bâtiment bombardé a coté du théâtre, c'était le bâtiment de la télévision nationale. Il a été bombardé en pleine nuit, vers 2h du matin où il n'y avait que les techniciens et les réalisateurs du programme. Malheureusement, ils n'ont pas été avertis par les responsables de la RTS (télévision nationale serbe) du bombardement, bien qu'ils en aient été avertis. C'était une vraie tragédie. 16 jeunes gens (entre 25 et 35 ans) ont trouvé la mort cette nuit-là. Les corps de certains parmi eux n'ont jamais été retrouvés. Leurs parents ou leurs proches ont porté plainte contre les dirigeants de la télévision nationale les accusant d'avoir été avertis du bombardement et de n'avoir rien fait pour protéger ces jeunes gens. Le proces est en cours.

Ami a színház melletti lebombázott házat illeti, az a nemzeti televíziós székház volt. Hajnali két óra körül bombázták le, már csak a technikusok és a műsorkészítők tartózkodtak benn. Sajnos nem értesítették őket az RTS (Szerb Rádió és Televízió) vezetői a készülő bombázásról, pedig ők tudtak róla. Igazi tragédia volt, mert tizenhat fiatal tartózkodott benn: 25 és 35 év közöttiek, s mind meg is haltak. Egyik-másik holttestet soha nem találták meg. A fiatalok szülei és hozzátartozói pert indítottak a televízió vezetői ellen, mondván, hogy azok tudtak a készülő bombázásról, mégsem tettek semmit ezért, hogy megvédjék a fiatalok életét. A per jelenleg is folyik.

A szöveg feldolgozása: globális megközelítéssel (max. 15 perc).

Megbeszélés

A helyzet nem fiktív, tehát a jugoszláviai háborúról való információikat is rendszerezzük.

Milyen eseményekre utalhatnak a dokumentumok? Mi a „modern háborúk” jellemzője? Melyek a célpontok, ha az ország megbénítását tűzték ki célul? Miért fontos a hírközlés az adott helyzetben? Milyen rovatok működhetnek ebben a háborús válsághelyzetben, amikor minden figyelem a politikára és az ország helyzetére irányul?

Játékfelajánlás

A játékosok mint színjátékos fiatalok egy háborús helyzetben levő ország egyetlen tévécsatornája dolgozóinak szerepét játszhatják el, s aszerint alakítják ki a csoportokat, hogy melyik rovatnál dolgoznak (külpolitikai, belpoli-

tikai, hirdetések, üzenetek stb.) Jelenleg éppen a külföldi csapatoknak az országot sújtó bombázása utáni napon beszélnek meg munkatervüket.

Kiscsoportos feladatok

A különböző rovatok a következő napokra terveznek a helyzet adta lehetőségek és szükségletek szem előtt tartásával. A feladatokat természetesen az előző megegyezés szerint osztom ki:

1. Állítsatok össze listát a megkérdezendő személyekről! Milyen témakörökben tennénk fel nekik kérdést?
2. Melyek lennének a legfontosabb belpolitikai témakörök?
3. Milyen az emberi kapcsolatok fennmaradásával kapcsolatos műsorblokkokat hoznánk létre? Milyen formában továbbíthatnánk a nézők üzeneteit, kéréseit?

Tablók a stáb életéről

Az elmondottakhoz minden csoport egy „fényképet” mellékel.

Egyeztetés

Az előző feladat során felhalmozódott információk rendszerezése.

Véletlenül meghallott telefonbeszélgetés

A tanár a stáb egy dolgozója szerepébe lépve elmondja, hogy hallotta a csatorna igazgatójának egy ismeretlen telefonálóval folytatott beszélgetését. A telefonáló közölte az igazgatóval, hogy holnap bombázni fogják a székházukat, ezért azonnal fel kell függeszteniük a munkát. Az igazgató a beszélgetés után eltűnt, képtelenség megtalálni.

Gyűlés

a csatorna dolgozói szerepben folytathatnak beszélgetést a helyzetről.

*Elhiszik a fenyegetést? Ha nem hiszik el, miért nem hiszik? Milyen lehetséges módon reagálhatnak?
A döntésük tudatában melyek voltak azok az érvek/ellenérvek, amelyek során többen felvállalták, hogy nem hagyják el az épületet, mások pedig benn maradtak.*

Kiscsoportos írásbeli feladat:

Egy évvel az esemény után a fiatalok egy csoportja emléktáblát állít a lebombázott épület előtti téren. Mit írnak rá?



Mi is az a *beavató színház*?

(avagy mindannyian Ruszt József köpönyegéből bújtunk ki)

Honti György²

A beavatás, a beavatási szertartás egyidős az emberrel, része az ősi kultúráknak. Személyes fejlődésnek is kitörölhetetlen lépcsőfoka. Ki volt tehát, aki beavatott engem a beavatásba? Ruszt József. Még tizenéves voltam, mikor a televízió egyik matiné műsorában láttam a Tanár urat, amint a Rómeó és Júliát elemezte. A műsorból már semmire sem emlékszem, csak az élményre, hogy ülök a tévé előtt és bámulok. Később mindenféle helyeken próbáltak megtanítani mindenféle fontos dologra, majd a Nemzeti Színház házi színpadára egyszer csak bejött a Tanár úr és azt mondta, hogy ő nem fog semmit se tanítani. Csak ahogy Jákob Józsefet, majd József Benjámin „szép beszélgetéseken” keresztül megpróbálja megmutatni, mi az, amit ő gondol. És amit érdemesnek tartunk, azt lopjuk csak el nyugodtan. Nádasdy Kálmán – főiskolai osztályfőnöke – ugyanis azt mondta: „Önök egy üres bőrönddel érkeztek ide elsőben, s most, hogy elmennek, csak ezt a bőröndöt viszik magukkal. A bőrönd tartalmát az határozza meg, hogy önök kitől, hogyan és mennyit tudtak ellopni”.

Lopkodtam, lopkodtam és egyszer csak azon vettem észre magam, hogy a híres-hírhedt Független Színpad tagjaként a szegedi Deák Ferenc Gimnázium aulájában Szophoklész: Antigoné című drámájának beavatóján

² Az ismert színész-rendező Beavató színház című szakdolgozatából közlünk részletet. (Beavató színház, Színház- és Filmművészeti Főiskola, Bp. 1994. Témavezető tanár: Gabnai Katalin.)

veszek részt. A Tanár úr időnként megállította a játékot és beszélt a gyerekeknek Antigóné filozófiájáról, a szeretetről, majd megkérdezte, ki az, aki ezt a gondolkodást majd világvallássá teszi. Több száz kíváncsi szemben egyszerre láthatóvá lett, mit jelent, hogy a dolgok összefüggnek. Majd megmutatta, hogy mennyivel másképp hat, ha a Kar egy irányból, együtt beszélve, lépcsőn jön le, s mennyivel másképpen, ha három oldalról, egymás szájából tépve ki szót, jönnek a színpadra.

Tehát ez a két dolog a *beavató színház* lényege:

1. Összefüggésekre hívjuk fel a hallgatók figyelmét, de úgy, hogy ők jöjjenek rá a törvényszerűségekre.
2. Felkészítjük őket a színházban látható jelek és jelzések dekódolására.

A beavató színház szervezése és előkészítése

1991 őszén úgy érkeztem meg Miskolcra, hogy tudtam, életem első színészi szerződése mellett, a tanításra is kell időt szakítanom. Janik Lászlóval – barátom és kollégám egy személyben – már kidolgoztunk egy koncepciót a borsodi középiskolások beavatására, mely két módszerből állt volna: az egyikben a színház repertoárján lévő darabokhoz kapcsolódva tartunk előadásokat, míg a másodikban a hallgatókkal közösen megelevenítünk egy-egy valamilyen szempontból fontos drámát. Sajnos a második módszert technikai akadályok miatt nem tudtuk megvalósítani, így itt most csak az első fajtáról fogok írni.

Minden évad elején küldtem egy levelet a megye összes középiskolájának, szakmunkástanuló intézetének és kollégiumának. Ebben leírtam a *beavató színház* lényegét, és kértem, amennyiben érdekli őket a kezdeményezés, jelentkezzenek a színház titkárságán. A titkárság munkatársai minden érdeklődő címét és telefonszámát egy füzetbe jegyezték fel. Ezután én vettem fel a kapcsolatot az iskolákkal, megbeszéltük a konkrét időpontot, helyszínt, berendezést stb. Az iskolák kérése alapján kialakult egy olyan *beavató* is, mikor egy 25-30 fős csoport a színház épületébe jött, és 50-60 perc alatt végigvezettem őket a pincétől a padlásig. Ezek a színházjárások csak kiegészítették az iskolában tartott előadásokat.

Minden előadás különbözött a másiktól, hisz az egész a gyerekek hozzáállásától függött. Így ez a dolgozat a kb. 100-120 beavató találkozás leszűrődött tanulságait tükrözi, mégpedig úgy, hogy három darabon keresztül (Othello, Úrhatnám polgár, Cyrano) leírom az előadásvázlatokat³, s igyekszem bizonyítani és egyben segítséget is nyújtani, hogyan lehet egy-egy műhöz hozzányúlni és ráébreszteni mindenkit – bevallva, hogy ez az egész csak kiindulópont volt azokhoz a beszélgetésekhez, melyek az utolsó 25-30 percben történtek, s melyek szerintem a lényeg hordozták.

Hol és miért ott?

Többen megkérdezték tőlem, miért tartom fontosnak, hogy az előadásaimat az iskola egyik arra alkalmas termében tartsam, vállalva ezzel esetleg napi 100 km-es utat, s miért nem a gyerekeket hívom be a színház épületébe, akik így legalább igazi színházi levegőt is szívhatnak. A választás számomra nem volt valóságos, hiszen célom valaminek a megkedveltetése, valamiféle színház utáni váagnak a felkeltése volt, s ha ezeket az előadásokat az épületben tartanánk, a hallgatók olyan sokféle új ingernek lennének kitéve, melyek gátolhatnák célom elérését, nem is beszélve arról, nekem könnyebb elutaznom Ózdra, mint kb. 100 ottani gyereknek felbuzoszni Miskolcra. Az iskolaépületben ők otthonosabban érezték magukat, s így nyitottabbak is voltak.

A foglalkozások minden esetben egy padoktól megtisztított teremben vagy klubhelyiségben zajlottak, ahol a gyerekek félkörben ültek. Ezzel is próbáltam oldani a minden esetben meglévő feszültséget.

A teremben mindig rendelkezésemre állt egy tábla is, melyre csak a legfontosabb adatokat és összefüggéseket jegyeztem fel, így próbálva segíteni a bevésés folyamatát.

Mikor és miért akkor?

Az esetek nagy többségében sikerült elérnem, hogy a foglalkozások a délutáni órákban legyenek, az iskolai órák után kb. egy órával. Erre azért volt szükségem, mert ezzel is hangsúlyozni kívántam az önkéntességet, hisz aki eljött, az a szabadidejéből áldozott rám – pontosabban magára – időt. Ennek ellenére sokszor megtörtént, mikor megkérdeztem: miért vannak itt, a válaszokból kiderült, hogy vagy beteretelték őket, vagy kötelezővé tették a részvételt. Ilyenkor a bevezető részt lassabban, és humorosabban igyekeztem indítani, ezzel segítve a ráhangolódást.

Kiknek és miért nekik?

³ A bevezető fejezetek mellett – az említettek közül – az Othello-feldolgozást közöljük. (A szerk.)

Erre a kérdésre több szempontból is válaszolnom kell.

1. Azoknak, akik meghívtak. Mivel csak olyan iskolába tartottam érdemesnek elmenni, ahonnan válasz érkezett felhívásomra, s így remélhető volt, a tanárok nem kényszerű kötelezettségként kezelik a szervezést. (Ezt a tanulást a gyakorlatból vontam le, mivel volt olyan eset, mikor azt érzékeltették velem, az iskola szívességet tesz, hogy beenged a falai közé.)
2. Minden rossz tapasztalatom ellenére eltértem az első pontban leírtaktól, ha szakközépiskolákról és főként, ha szakmunkástanuló intézetekről volt szó. Erre azért volt szükségem, mivel úgy láttam, ezekben az oktatási intézményekben van rám a legnagyobb szükség, hisz ezekben az iskolákban vannak többségben a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett gyerekek, és őket fenyegeti leginkább a már „kezdés” előtti tökéletes lemaradás veszélye. Remélem, a művészetekkel való foglalatosság segíteni tud az érzelmek kifejtésében, az emberek közötti kapcsolatok elmélyítésében és megszilárdításában, így közvetve segítséget adhatok a várható terhelések elviseléséhez.
A jól menő gimnáziumokban viszonylag könnyű volt „elszállni” a gyerekekkel, és jóleső érzéssel tudtam távozni, míg a látszólag gyengébb képességű gyerekek sokszor olyan helyzetekbe tudtak hozni, melyekből legszívesebben azonnal elfutottam volna – olyankor csak az tartotta bennem az erőt, hogy észben tartottam: ha most én is otthagynom őket, és nem veszem tudomásul, hogy ezek a viselkedési formák leplezett segítségkérések, fálbontás helyett csak újabb falakat építek közéjük és az úgynevezett felnőtt világ közé.
3. Igyekeztem rávenni a pedagógusokat, jöjjenek el ők is, és nézzék meg az előadást, remélve, így közvetve új szempontokat is adhatok a munkájukhoz.
4. Az önkéntességről már az előzőekben írtam, de itt is hadd erősítsem meg: amennyiben a hallgatók önszántukból vannak jelen, sokkal többféle helyzetbe hajlandók belemenni, mintha valamiféle kényszert éreznek akár a megjelenésnél, akár az előadásokon való aktív részvétel esetében.
5. Ez a módszer alkalmazható bármely korosztálynál, én mégis főleg a középiskolákban és szakmunkástanuló intézetekben jártam, mivel úgy érzem, azokra a gondolatokra, melyekre rá akartam vezetni őket, ők a legfogékonyabbak, s én magam is velük tudok a legőszintébb lenni.
6. A *beavatókat* mindig azelőtt tartom, mielőtt a gyerekek megnéznék az előadásokat, mivel ekkor még nem kötötte meg a fantáziájukat (remélhetőleg) semmi, s a darabok cselekményépítését nem emlékezetből idézik fel, hanem a józan eszükre hallgatva találják ki, miközben rengeteg tévúton is elindulnak, melyekről rövidesen maguk állapítják meg, hogy azok zsákutcába vezetnek. Így minimális előzetes ismerettel is képesek a helyes, vagyis az általam helyesnek vélt eredményre rátalálni.

Miről és miért arról?

Ebből a szempontból kétféle *beavató* létezik. Az egyik, melyről már írtam, a színházban bemutatott műveket dolgozza fel azzal a nem titkolt szándékkal, hogy a hallgatók a közös beszélgetés után nézzék is meg a műveket, és a színházi előadások alatt ne arra fordítsák energiáikat, hogy minél jobban kívül tudjanak maradni, hanem képesek legyenek, és merjék „átélni” a színpadon látottakat.

A másik esetében – ebből lényegesen kevesebb volt eddig – az iskolák külön kérésére én készülök fel egy általuk megadott színdarabból, s a beszélgetéskor ezt az általában kötelező tananyagot vesézzük ki.

Mennyi idő alatt, miért ilyen röviden, vagy épp miért ilyen hosszán?

Egy átlag tévéfilm kb. 50 perces, az átlagos tanóra 45 perces, az átlagos kamasz figyelme is ennyi ideig tart ki. Egy átlagos mozifilm kb. másfél óra, így ez az időmennyiség még elfogadható hosszúság lehet egy előadásnak is. Ezért úgy állítottam össze a *beavató* anyagát, hogy kb. 60 perc alatt beszéljük meg a színdarabot és a hozzá tartozó drámatörténeti ismereteket. A fennmaradó 30 percben pedig igyekeztem megtudni, mit gondolnak ők, miért van művészet, és mit eredményezhet, ha valaki nem foglalkozik vele, vagy éppen ellenkezőleg, túl sokat is törődik vele. Én ezt tartottam és tartom a *beavató* legfontosabb részének, hisz az előzőeket bárki megtanulhatja és elolvashatja jobbnál jobb könyvekben, míg erről a kérdéssel tudomásom szerint csak kevésbé közerthető szakkönyvek vannak.

Amennyiben ezt a 30 percet tartottam fontosnak, miért nem csak erről beszélgetek a hallgatókkal? A kérdés kézenfekvő, a válasz pofonegyszerű: a bevezető első részében kell megteremtenem azt az alaphangulatot, amelynek következményeként a gyerekek igazán és mélyen hajlandók magukba nézni.

Milyen alapállásból és miért abból?

Már a felkészülések során meg kellett határoznom, hogy milyen státuszt akarok az előadások idején elfoglalni, hisz én az ő számukra egyszerre vagyok felnőtt, tanár és színész. Ha nem tudom ezt a hozzáállást gyorsan megváltoztatni, nem tudom elérni legfőbb pedagógiai célkitűzésem, mely az, hogy én minden hallgatómat

egyenrangú, felnőtt emberként kezelhessem, s így ráébrezzem őket arra, miszerint a legtöbb esetben a saját viselkedésükkel – önmagukat sokszor gyerekként kezelve, közben elvárva, hogy felnőttek tekintsék őket – alapozzák meg azt a számukra kedvezőtlen, olykor megalázó helyzetet, hogy nem felnőttek, hanem gyerekek kezelik őket.

Arra gondolok, hogy hajlamosak vagyunk önmagunkat bonyolult és komplex egészként fogni fel, míg a többieket igyekszünk minél egyszerűbbre fogalmazni, hisz minél távolabb tartjuk őket magunktól, annál egyszerűbb kezelni őket. Ennek a viselkedésnek a következménye, hogy a többiek is eltartanak minket maguktól, s mi így kerülünk számunkra megalázó pozíciókba.

Magam is tanultam szociálpszichológiát, s tudom, hogy ez a fajta viselkedés emberi sajátosság, de tapasztalatból állítom, minél inkább emberként kezeljük a többieket, annál inkább minket is egész emberként kezelnek majd mások. Ha szó esik arról, hogy van egy tanárunk, akit sokan nem szeretnek, s úgy érzik, ő is utálja őket, azt szoktam javasolni, hogy igyekezzenek észrevenni benne az igazi fájdalmakat és örömeiket, azaz próbálják megérteni és elfogadni, és ezt éreztessék is vele, s meglátják, minél pozitívabban állnak ők a tanárhoz, annál őszintébb és emberibb lesz a viszonyuk.

Egy második szempont is ehhez az alapálláshoz vezetett: láttam, hogy az úgynevezett „legjobb” barátok sem mernek őszinték lenni egymáshoz, s úgy érzik, egy csomó problémájukkal nem hozakodhatnak elő, mert biztos csak ők érzik így, s a végén még talán ki is nevetik őket. Nagyon szép emlékként őrzöm azokat a pillanatokat, melyekben – az én személyes megnyilvánulásaim következtében – a gyerekek olyan élményeket is elmeséltek, melyeknek elmondása látható megkönnyebbülést hozott számukra, és ez mégsem tette őket kiszolgáltatottá.

Mennyiért és miért annyiért?

Ingyen. Mert nem akartam egyetlen iskolát sem olyan helyzetbe hozni, hogy azért ne tudjon meghívni, mert nincs rá pénze. Thomas Gordont idézve: El kellett döntenem, kinek fontosabbak ezek az előadások, s mivel rájöttem, hogy nekem, mindent úgy intéztem, hogy a beszélgetések létrejöhessenek.

Természetesen különböző pályázatok útján igyekeztem legalább annyi pénzt összeszedni, mely az utazási és szervezési költségeimet fedezi, de mind ez ideig ez a vállalkozás anyagilag veszteséges.

A beavató színház előadásainak menete

Bevezetés

Az előadások elején bemutatkoztam, s elmondtam, hogy a Miskolci Nemzeti Színházból jöttem. Ezután ismerttettem a *beavató* három alapszabályát:

1. Bárki bármikor nyugodtan felállhat és hazamehet, ha unatkozik, fáj a feje, matematika leckét kell írnia, randevúja van stb.
(Igyekeztem mindig valami olyasmit is mondani, mely akkor történt a városban vagy az iskolában. Pl. Manhattan koncert kezdődik egy óra múlva az ifjúsági házban, vagy OKTV versenyek zajlanak a szomszédos teremben.) De egy kérésem van: Ne kezdje el böködni senki a mellette ülőt, hogy ő is menjen, azaz mindenki a saját belátása szerint döntsön.
2. Próbáljuk azt a parlamentáris szabályt betartani, hogy egyszerre egyikünk beszél. Én viszonylag folyamatosan fogok beszélni az előadás végéig, de ha valakinek kérdése van, tegye fel a kezét, s én rögtön abbahagyom a mondatot, ott ahol tartok, s rátérünk arra, amit szeretne megkérdezni. Akkor is abbahagyom a beszédet, ha látom, hogy valakik beszélnek, mert nagyon érdekel, miről is folyhat a társalgás. Ilyenkor lehet azt mondani, hogy „Titok”, de azt, hogy „Semmi”, azt nem, hiszen mindketten tudjuk, hogy valameről szó volt.
3. Együttlétünk során adódhatnak humoros pillanatok. Engem nyugodtan ki lehet nevetni bármikor, de az a kérésem, hogy egymást ne nevéssék ki. Mert nem a megítélés ideje van, hanem a fölfedezésé stb.

Ezután megkérdeztem, tudják-e, hogy miért vannak itt. Általában annak a darabnak a címét adták meg válaszul, amely kapcsán az iskolába jöttem. A kb. 1500 gyerekből 15-17 mondta, hogy olvasta is a művet, s ez még akkor is elkésztően kevés, ha tudjuk, hogy ezek a színdarabok nem részei az iskolai törzsanyagoknak.

Mivel az egyes előadásokon mindig csak egy darabbal foglalkoztunk, most a három már említett művet külön-külön elemzem, s csak ezután írom le a *Miért van a művészet?* s a *Hogyan járunk színházba?* című fejteketet.⁴

Shakespeare: Othello, a velencei mór

Érdekes a konkrét elemzések előtt egy kicsit a szerzővel is, a korról is foglalkozni, hisz a kor, melyben a mű született, mindig rányomja bélyegét az alkotásra.

A Ki írta? kérdésre mindig bejött a helyes válasz, de azt, hogyan is kell a szerző nevét leírni, már kevesebben tudták. Ilyenkor sosem az a célravezető, ha megmondjuk a helyes választ, hanem ha valamilyen játékkal jutunk el a megoldásig. Például szavazásra bocsátjuk a kérdést, hol is szerepel a névben a „h” betű. Mikor már a táblán szerepelt a név, megkérdeztem, hogy mikor is született, s ha nem tudták, azt kértem, legalább az évezredet jelöljék meg. Így számonként összejött az 1564, majd felkértem a biológia tudóit, mondják meg hány évig él egy ember, s a matekosokat, hogy adják össze a két számot, s így a táblára került az 1616-os évszám is.

Amely szerzőnél lehetséges, fordítottassuk le a nevet. Ezzel is „habosítjuk” az előadást. Shakespeare-t így a továbbiakban Lándzsarázó Vilmosként is említhetjük.

Ezután beszélgettünk arról, honnan is vette drámái alapötleteit, s ennek kapcsán általában szóba került a plagizálás kérdése. A felborzolódtatott kedélyeket úgy sikerült a legjobban megnyugtatni, ha utaltam másokra is, akik hasonló módon dolgozták fel mások ötleteit. (Pl.: görög szerzők, Amphytrion feldolgozások, Brecht stb.) A *hány drámát is írt* kérdés azért volt hasznos, mert a pontos számban nem állapodtunk meg, s csak addig kérdeztem, míg a körülbelüli 36-39-es szám ki nem jött, s felkértem őket, nézzenek utána, végül is mi a helyes eredmény. Amennyiben egy tanuló utánanézett, már megérte levegőben hagyni a kérdést. Ez a fajta levegőben hagyás jellemző volt az előadások egészére, s úgy érzem, ez a módszer aktívabbá és önállóbbá tette a hallgatókat, mintha a kész válaszok látszólag könnyebb és főleg gyorsabb megoldásait választottam volna.

Már említettem, hogy a műveket – s így ezt is – nagyon kevesen olvasták, de mégis, mikor megkérdeztem, hogy miről is szól ez a színdarab, a történetet viszonylagos pontossággal el tudták mondani.

Ekkor megkértem egy önként jelentkező fiút, hogy velem együtt olvassa fel az első jelenet első részét.

Rodrigo	Egy szót se, Jago! Jól tudtad te azt! Erszényem mindig nyitva állt előtted- S most ez a hála! Nem felejttem el!
Jago	Az istenfáját, meg se hallgatsz! Vesszek meg, ha csak álmodtam mi készül!
Rodrigo	Te azt mondtad nekem, hogy gyűlölöd!
Jago	Hát köpj szemem, ha nem igaz! Hisz három nagyfejű kalaplevévé Kilincselte nála hadnagyságomért: S való, hogy arra én volnék való. De ő nem hagyja, mit fejébe vett! Elbújik holmi bombasztok mögé, Dobálózik nagy harci műszavakkal – S hová lyukad ki? Lerázza pártfogóim, hogy: „Hiába, Már választottam hadnagyot magamnak.” S ugyan ki az? Ó kérem, egy nagy aritmetikus! Firenzei, Michele Cassio! Egy zöldfülű! Egy szépleány bolondja; De egy svadront nem tudna elvezetni; Az ütközethez annyit sem konyít, Mint egy pesztonka; száz teóriát költ: Bölcsőbb, mint egy tógás tanácsnok úr, Ha szót csépelhet. Sok szó – semmi tett:

⁴ Ld. az előző lábjegyzetet! (A szerk.)

Ez ő, a hős! Dehát: döntött a mór.
 Itt állok én, ki Ciprusnál, Rodusnál
 S még hány keresztyén és pogány mezőn –
 Szemeláttára álltam a sarat –
 S elém vág egy firkász, egy számkukac.
 Ő hadnagy lett, én – ömórsága mellett –
 Az isten tartsa meg – zászlós maradtam.

Rodrigo

Hóhéra lennék inkább, bizonyisten!

Jago

Nincs orvosság; ez a szolgálat átka:
 Protekcióra meg pofára megy
 Az előlépés, nem rangsor szerint,
 Mint hajdanán. Most íteld meg magad:
 Hát van miért szeretnem ezt a mórt?

Rodrigo

Én akkor nem is szolgálnék neki.

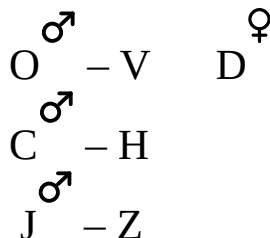
Jago

Csak légy nyugodt!
 Magam szolgálom én önála is.

(fordította Mészöly Dezső)

A segítőm olvasta Rodrigót, míg én Jago szövegét. Megkérdeztem, mit tudunk meg ebből a részből. A válaszok általában helyesek voltak, de teljesen rendszertelenek, ezért javasoltam, hogy az elemzést mindig a leg-egyszerűbb dolgokkal kezdjék: Ki az, aki bejön? Miért jön ide? Mi a célja? Mi változik a jelenet közben? Hova megy ezután és miért? Az első kérdés kulcsfontosságú, hisz itt kell olyan látszólag fölösleges dolgokat is meg-állapítani, mint például a szereplők nemét, hisz ha a jelenetben egy katonáról van szó, nem mindegy, hogy ő nő vagy férfi, mert ez nagyban meghatározza a továbbiakat. Például: Mária főhadnagy vagy Othello.

Így egyenként végigvéve minden szereplőt, felkerült a táblára a következő ábra:



azaz: O-V: Othello – vezér, C-H: Cassio – hadnagy
 J-Z: Jago – zászlós, D – Desdemona.

A következő lépésként meg kellett állapítani, kinek mi a célja, s el kellett döntenie, hogy ezek között a törek-vések között milyen a fontossági sorrend. Erre azért is volt szükség, mert a későbbiekben igen nagy jelentősége lett annak, hogy Jago elsősorban hadnagy akar lenni, vagy bosszút akar állni Othellón. Ennél a résznél szóba került az is, ha valakinek két „dolga” is van egy műben, s ezek egyforma súlyúak, a dráma erről a belső konf-liktról fog szólni (pl. Corneille: Cid)

Igaza van-e Jagonak? Ez a kérdés először mindig megosztotta a hallgatókat, de mindig volt egy gyerek, aki megkérdezte, hogy: „Kinek a szempontjából?”. Majd arra az álláspontra jutottak, hogy mindenkinek igaza van a saját szempontjából. Ha visszakérdeztem, mi van akkor, ha valakinek a saját szempontjából sincs igaza, azt a választ adták, akkor nem jön létre drámai szituáció, azaz dráma.

Ezek után mire veszi rá Jago Rodrigót, és miért? Fel kell keltenie Desdemona apját, hogy tudassa vele lá-nyának szökését, s azt is, hol találhatja most. Ezenközben Jago titokban tartja a kilétét, s mielőtt Brabantio – azaz Desdemona apja – kijönne, eltűnik a színről.

Mi legyen hát a következő jelenet? Az erre a kérdésre adott válaszokból lehetett érzékelni, hogy a hallgatók milyen filmekben vagy regényekben nőttek fel. A leggyakoribb válasz az amerikai filmek dramaturgiáját követte, s az volt, hogy Desdemonát és Othellót látjuk a hálószobájukban. Miután sikerült tisztázni ennek a lehetőség-nek a hátrányait, eljutottunk az Othello-Jago jelenethez. Általában ennél a jelenetnél kezdték el élvezni a hall-gatók ezt a szellemi puzzle-t, s ekkor már sokkal gyorsabban, logikusabban és pontosabban kezdték el össze- rakni a jeleneteket.

Így jöttek rá, hogy Jago „bejelzi” Brabantio érkezését, s ezzel az a célja, hogy feltűzelje Othellót, hisz az apa fegyveresekkel érkezik, s ha valaki leszúrja Othellót, Jago bosszúja beteljesedett, vagy ha Othello döfi le Brabantiót, aki a második ember Velencében, elkészülhet a kivégzésre, hisz melyik állam hagyná megtorlatlanul egyik fő politikusa halálát. De ekkor még csak a dráma elején vagyunk, s ha a főszereplő ily hamar elbukik, hogyan lesz tovább? Tehát meg kell menteni Othellót! Ez már csak úgy lehetséges, ha egy új szereplő érkezik, s egy olyan hírt hoz, mely elhalasztja a készülődő csetepatét. Ekkor tehát érkezik Cassio a hírrel, hogy a török megtámadta Ciprust, s most az éj közepén már össze is ült a dózse a tanácsnokaival. Mire megérkezik Brabantio, már a velencei „kormányörök” vigyázzák Othello életét, s az apa abban a biztos tudatban, hogy a tanács úgylis neki ad igazat, Othellóval együtt megy a dözse palotájába.

Mikor a 3. jelenet megkezdődik, a tanácsnokok éppen feldolgozzák a friss információkat, s Shakespeare ebbe a párbeszédbe szövi bele – immáron másodszor – a fehérek véleményét a fekete Othellóról. A dözse először egy Luccai Márk nevű embert akar megbízni a védelemmel, de ez a „fehér” nevű ember éppen nem tartózkodik a városban, s mikor kiadja a parancsot, hogy hívják ide, megérkezik Othello a feldühödött apával. Brabantio elmondja, hogy elrabolták és bűvös varázsszerekkel megrontották a lányát, mire a dözse felhatalmazza:

„Akárki volt, ki aljas praktikával
Így megrabolta lányod önmagától
S téged lányodtól: te ítéld felette!
A véres törvény keserű ígéit
Olvasd fejére – legyen bár a vétkes
Tulajdon fiam.”

(ford. Mészöly Dezső)

Az apa tehát boldogan mutat Othellóra. Ismét meg kell menteni a főszereplőt! Ekkorra a hallgatók kapásból vágják a helyes választ, hogy a dözse visszavonja előbbi ítéletét, s felkéri Othellót, hogy tisztázza magát a vádak alól. Othello odahívhatja Desdemonát, aki a tanács előtt is vállalja érzelmeit, s így Othellót kinevezik a Ciprust védelmezők parancsnokának, sőt még Desdemonát is magával viheti.

Ezek után egyesével végigvettük a szereplőket, s tisztáztuk, hogy milyen lelkiállapotban vannak.

Othello: Boldog, hisz szentesítették házasságát, és még feleségét is magával viheti a harctérre.

Desdemona: Boldog, hasonló okból mint férje, de kissé megviseli az apjával való szakítás.

Jago: Tudomásul veszi, hogy cselszövése nem jött be. Újabb tervet készít.

Cassio: Izgalommal készül első csatározására.

Rodrigo: Öngyilkos akar lenni, de Jago tanácsára mindenét pénzzé teszi, s ő is beáll katonának.

Brabantio: Hazamegy és bánatába belehal.

Shakespeare miért követt el öngyilkosságot Brabantióval? A történet szempontjából már nem volt rá szüksége, s így lélektanilag is hitelesen fejezi be mellékszereplője életét.

A következő kép Cipruson játszódik a tengerparton, ahol a katonák izgatottan várják a híreket. A tengeren vihar dül, s nem tudni, hogy ki érkezik előbb, a török 150 gályával vagy a 3 velencei hajó. Természetesen a velenceiek épségben megérkeznek, míg a törökök elpusztulnak a tengeren, és ezzel véget is ér a háború.

Akkor miért volt szüksége az írónak erre a háborús készülődésre? Azért, hogy Velencében tudja bemutatni a főszereplőket, és egymáshoz való viszonyukat, majd olyan helyre kellett őket hoznia, ahol ők irányítják az életet, s nincs felsőbb hatalom, mely meggátolhatná az eseményeket. Tehát mikor már nem volt szüksége a török fenyegetésre, akkor egy mesei fordulattal elpusztította az egész török flottát.

Tovább nem elemeztük a művet, mert reméltem, ennyi idő alatt sikerült az érdeklődésüket felkelteni, s lesznek, akik eljönnek megnézni az előadást, vagy előveszik a drámát.

Ezután olyan kérdéseket tettem fel, melyek nem elsősorban a dráma, hanem a dramaturgia szempontjából voltak fontosak.

Brabantio hányadik ember a városban, és miért? A második, hisz a közte és Othello közti konfliktus így a legerősebb. Ha ő lenne a dözse, még a török fenyegetés sem venné rá, hogy szabadon engedje Othellót, s így egy egészen más mű keletkezne. Míg ha ő csak kisember lenne a városállamban, senki sem venné komolyan a megrontásról szóló történetét.

Jago miért nem hagyja abba az ármánykodást, miután Othello kinevezi hadnagyának? Jago fő célja nem a hadnagyság elérése, hanem a bosszúállás Othellón, s azt még nem érte el.

Mi Jago bukásának az oka? Titkát egy olyan emberrel osztotta meg, aki nála sokkal gyengébb, s így már az első jelenet után kikövetkeztethető bukása.

Mi Jago bosszúvágyának az oka? A féltékenység, tehát ebben a műben ugyanannak az érzelmenek kétféle megnyilatkozását is megtalálhatjuk.

Jago az egyik jelenetben egy dalt énekel. Miért írta azt Shakespeare, hogy ezt a nótát Jago Angliában tanulta? Azért, mert ő maga is angol volt, s ráadásul egy kocsmában adták elő a darabokat. Ezen a logikán haladva tehát itt mindig annak az országnak a nevét kéne mondani, ahol a darabot előadják.

Ezután vetettem fel azt a kérdést, hogy miért fekete Othello, azaz mit jelent, és miért fontos, hogy ő veleneci mór? Igyekeztem a beszélgetést a saját élményeik felé terelni, s így jutottunk el a fajtagyűlöletig. Az ennél a résznél létrejött beszélgetéseket nem írom le részletesen, mert mindegyik iskolában egészen másképp történtek, s számomra a lényeg az volt, hogy egyáltalán beszéljünk ezekről a problémákról.

Ennek a résznek a lezárásaként az akkori színházi szokásokról beszélgettünk, pontokba szedve a különböző megközelítéseket. Kik jártak színházba? Miért? Mit csináltak ott? Hogy nézett ki egy színház? Hol helyezkedtek el a nézők? Milyen szindarabokat játszottak? Kik játszottak? Hogy nézett ki a színpad? Milyenek voltak a díszletek, a jelmezek, a kellékek, a világítás? Itt is nagyon lényeges szempontnak tartottam, hogy ne egyből én mondjam meg a helyes válaszokat, hanem folyamatos visszakérdezésekkel jussunk el az igazsáig.



Tánc és dráma

– „ősváltozat” –

Nem jogszabály, nem hivatalos, és mégis... Akár történetileg fontos dokumentummá is válhat az alábbi. És ha lesznek változások, akkor sem biztos, hogy mindegyik oldalnak a papírkosárban kell kikötnie...

A kerettanterv tánc és dráma modulját kidolgozó munkacsoport (Kaposi László, Szauder Erik és Uray Péter) nem csak azon évfolyamokra készített tantervet, amelyeken a modul – végül is – óraszámot kapott.

Az egyes tantárgyak külön készült tantervi anyagainak főként szerkezeti, részben tartalmi egységesítése közben a szakanyagok nyilván változásokon mentek keresztül. Ezek a változások (lévén a szerkesztők munkája volt) jobbra az alkotóktól függetlenül történtek. Mindez érintette a tánc és dráma anyagát is...

Tehát még azon évfolyamok esetében is, ahol kaptunk óraszámot, ott sem az jelent meg, amit leadtunk. Mindez emberi oldalról – amikor nagyon sok munkacsoport dolgozik egy terjedelmes szakanyag megalkotásán – akár természetesnek is mondható, miközben szakmai oldalról talán már nem lehetnének ennyire engedékenyek

Ahol befogadó tárgy (a mi esetünkben a Magyar nyelv és irodalom) keretei között jelenik meg a tánc és dráma, ott a redukció olyan mértékű volt, hogy a „miből mi lett” összehasonlítás során nem könnyű a kapcsolatot megtalálni – helyenként jóformán lehetetlen ráismerni a „saját gyerekeinkre”.

Főként az ezen évfolyamokon (1-4. és 7-8.) végzett munkához adhat segítséget az alábbi írás (ami a kerettanterv tánc és dráma moduljának készítése során a munkabizottság 2000 tavaszán leadott szakanyagára épül). Aki csak egy kicsit is ért a tánc és drámához, az tudja, hogy a modul 5. évfolyamos követelményei csak akkor teljesíthetők, ha az 1-4. évfolyamon is foglalkoznak ezzel a területtel (mint ahogy a NAT-ban ez szerepel is). Hasonló a helyzet a gimnáziumok 9. évfolyama esetén is: szakmai előfeltétel (bár a jogi helyzet lehet más!), hogy a 7-8. évfolyamokon is foglalkozzanak tánc és drámával.

A tantárgy általános jellemzői

A tánc és dráma tantárgy tanterve nem elméleti ismeretek tanítását helyezi a középpontba, hanem a drámajáték eszköztárának és a különböző színházi nyelvek elemeinek a tanulók saját tevékenységén keresztül megvalósuló megtapasztalását. Ez természetesen nem az elméleti ismeretek figyelmen kívül hagyását jelenti; mindössze arról van szó, hogy az elmélet minden esetben a gyakorlati tevékenység eredményeképpen, az így szerzett tapasztalatokból leszűrve jelenjék meg. A tánc és dráma mint tantárgy tehát minden esetben tevékenység-központú. A tevékenységet követő elemző beszélgetések a fogalmi ismeretek bővítésével járnak, de nem valósulhatnak meg anélkül, hogy a tanulók megszerzett tudásukat, alakulóban lévő véleményüket, felvetődő kérdéseiket cselekvésbe ne emelnék. Az egyes drámai és színházi konvenciók megismerése és használata ezért tanár és tanuló számára egyaránt a haszonnal is jár, hogy a nehezen megfogalmazható (vagy épp formálódó) gondolatok és érzelmek kifejezésére, illetve a meglévő ismeretek gyakorlati ellenőrzésére teremtsen lehetőséget.

Ezt a tevékenységközpontú szemléletet tükrözi a tantervünkben követett szóhasználat is – gyakran szerepel együtt a *játék* és a *munka* szó. Ezek együttes szerepeltetése reményeink szerint megerősíti, hogy bár a különböző területeken folyó művészeti tevékenységet szigorú szakmai folyamatok vezérlik, az órákon való részvétellel a tanulók számára minden esetben örömet és szellemi izgalmat kell jelentsen.

A TÁNC ÉS DRÁMA tantárgy kerettantervére vonatkozó alapgondolataink

A kerettantervek órátáblái a tánc és drámára csak 5-6., illetve a 9-10. évfolyamon rendelnek önálló tanórát (5. évfolyam: 0,5 óra/hét; 6. évfolyam: 1 óra/hét¹; 9. évfolyam: 0,5 óra/hét; 10. évfolyam: 0,5 óra/hét).

Ahhoz, hogy a NAT követelményei teljesíthetők legyenek, és a fent jelzett évfolyamokon megalapozott fejlesztés történhessen, az 1-4. és 7-8. évfolyamokon is szükséges a tánc és dráma műveltségi tartalmainak tanítása. Ugyanezt indokolja a NAT által az egyes tantárgyszakaszokra meghatározott fejlesztési követelmények életkor-függő volta is.

Következésképp azokon az évfolyamokon, ahol az órátáblában nincs kötelező óraszám rendelve a tánc és dráma tanításához, szükséges időkeretet biztosítani a fejlesztési követelmények teljesítéséhez, illetve a műveltségi tartalmak elsajátíttatásához.

Ennek lehetséges megoldását kínálja:

- a) a szabadon tervezhető órák felhasználása, illetve
- b) más tantárgyakon belül időkeret biztosítása a tánc és dráma tanítására.

Mindkét megoldás esetén **az 1-2., a 3-4., illetve a 7-8. évfolyamon 37-37** (vagyis kéthetente 1) óra biztosítandó erre a feladatra.

Míg az *a)* változat értelemszerűen a szabadon tervezhető órák egy részének felhasználását jelenti, addig a *b)* variáns a tantárgyak tartalmi rokonsága miatt a magyar nyelv és irodalom, valamint az ének-zene tantárgyak óraszámában talál lehetőséget a tánc és dráma műveltségi tartalmainak átadására és fejlesztési követelményeinek teljesítésére. Úgy véljük, hogy az említett két tantárgy esetében a tánc és dráma műveltségi tartalmainak befogadása a befogadó tantárgy számára kevesebb terhet jelent, mint amennyi pozitívummal jár – pl. a dráma és tánc által a tanulóknak nyújtott megtapasztalhatóság, játékosság, élményszerűség, illetve a pedagógus részére a metodikai lehetőségek bővítése terén.

A *b)* változat elfogadása esetén mind az 1-2., mind pedig a 3-4. évfolyamon a magyar nyelv és irodalom tantárgy időkeretén belül két évfolyamonként 24-25 órát, az Ének-zene tantárgy esetében két évfolyamonként 12-13 órát vesz igénybe a tánc és dráma tanítása.

Megjegyzés: A NAT a tánc és dráma műveltségi terület részévé tette az ünnepi szertartások, rituális játékok témakört. A dráma, a tánc, a báb területén végzett munkának természetesen kiindulópontját vagy témáját jelenthetik a szertartások, rituális játékok. Ennek ellenére e tanterv készítői a fenti témakörök *jelentős részének* tanítására a hon- és népismeret tantárgy kereteit vélik a leginkább alkalmasnak.

A 9-10. évfolyamra a tánc és dráma vonatkozásában a NAT (szakmailag ma is érthetetlen módon) nem írt elő követelményeket, illetve tananyagot. A tantárgy kerettantervének megírásakor előbb ezt a NAT-korrektíót kellett elvégeznünk, vagyis megírunk a hiányzó részt, s csak utána következhetett a 9-10. évfolyamokra vonatkozó kerettanterv megírása.

A 11-12. évfolyamon a szabadon szervezhető órakereten belül megjelenő művészetek tantárgy tanítása esetében két változatot tartunk lehetségesnek:

- a) Az egyes művészeti ágak tanítása a drámán mint összművészeti formán keresztül, integráltan valósul meg.
- b) Abban az esetben, ha az iskola az egyes művészeti területeknek önállóságot kíván adni, akkor a tánc és dráma fejlesztő munkájához és a műveltségi tartalom kiteljesítéséhez a két évfolyamon összesen 37 órára van szükség.

A tanterv kiemelt céljai:

A TÁNC ÉS DRÁMA mint tantárgy nyújtson lehetőséget

¹ Sajnos a későbbiekben ez csökkent – 0,5 óra/hét maradt belőle. (K. L.)

- minél változatosabb dramatikus, táncos, bábos tevékenységformákban való részvételre;
- a tanulók képesség és adottság szerinti differenciált foglalkoztatására;
- a drámajátékban, a táncban és a bábjátékban fellelhető öröm és szabadságélmény megtapasztalására;
- differenciált feladatokon keresztül a dramatikus, illetve bábos technikák és konvenciók, a táncot felépítő technikai elemek és formák elsajátítására és széles körű alkalmazására;
- a drámai formával, a bábjátékos technikákkal, a táncot felépítő technikai elemekkel való improvizációra, kísérletezésre;
- a dráma, a tánc és a bábjáték mint művészi kommunikációs forma megtapasztalására;
- valós emberi szituációk, illetve fiktív történetek különböző színházi formákban való megjelenítésére;
- arra, hogy a tanulók a tanterv más területein elsajátított ismereteiket, készségeiket a drámában, a táncban, a bábjátékban is alkalmazni tudják;
- az önértékelésre annak érdekében, hogy a tanulók képessé váljanak saját eredményeik felismerésére, és tapasztalataiknak a művészeti tevékenységükbe való beépítésére;
- arra, hogy a tanulók egyénileg és csoportosan előadást tervezhessenek, létrehozhassanak, illetve a létrejött előadást bemutathassák;
- minél több élő és felvett színházi, tánc- és mozgásszínházi, bábszínházi előadás – köztük társaik által készített produkciók – megtekintésére;
- a különböző színházi formák kulturális tradícióinak tanulmányozására (a 9. évfolyamtól);
- az alapvető színpadtechnikai eljárások megismerésére;
- a tanulók drámával és a különböző színházi formákkal kapcsolatos fogalmi készletének, aktív szókincsének bővítésére.

1-2. évfolyam

1. Általános fejlesztési követelmények²

- Alakuljon ki bennük játékbátorság, szokjanak hozzá a csoporton belüli szerepléshez.
- Tanuljanak meg népi mondókákat, gyermekjátékokat, népszokásokat, táncokat.

2. Az 1-2. évfolyamra vonatkozó fejlesztési követelmények

- egyszerű mozgáselemek összekapcsolása
- egyszerű emberi, illetve állati mozgások és tartáshelyzetek utánzása
- a koordináció fejlesztése, a helyes testtartás kialakítása
- ritmusképzés, egyszerű táncos mozgáselemek végrehajtása
- általános érzékelésfejlesztés (többek között egyensúly-, ritmus- és térérzékelés-fejlesztés)
- a szóbeli kifejezőképesség fejlesztése
- rövid lélegzetű versek, mondókák, kiolvasók reprodukálása
- a beszéd, az ének és a mozgás összekapcsolása játékhelyzetben és/vagy ritmikus formában
- mesék, történetek kezdetének és végének felismerése, a főhős és a szereplők megkülönböztetése
- egyszerű bábok (átalakított tárgyak) készítése, használata

3. A továbblépéshez szükséges minimális teljesítmény

- a fiktív helyzetek és szerepek, illetve a valóság pontos elkülönítése
- részvétel a készségfejlesztő gyakorlatokban
- mondókák ritmizálása egyenletes járás mellett, tapsolással vagy egyéb módon
- az improvizációkban való csoportos részvétel
- rövid mesék, versek önálló elmondása, a társ meghallgatása
- játék tárgyakkal, illetve átalakított tárgyakkal

² Munkacsoportunk azt az instrukciót kapta, hogy a NAT ezen rovatában foglaltak lehetőleg átemelendők. (K. L.)

4. A tantárgy óraterve

TÉMAKÖRÖK	ÓRASZÁM (javaslat)
Érzékelő játékok	5
Utánzó játékok	5
Memória- és koncentrációfejlesztő játékok	5
Tárgyak átalakítása, megváltoztatása – játék átalakított, megváltoztatott tárgyakkal	6
Ritmikus játékok dallal, mondókával	6
Történetek feldolgozása a dráma eszköztárával, bábjátékkal	10

5. Témakörök vázlatos kibontása

(A tantárgy óratervében szereplő témakörök minden esetben játékfoglalkozássá szervezve, azaz nem elkülönült gyakorlatok sorozataként jelenjenek meg az osztálytermi munkában!)

Érzékelő játékok

- színek, formák, illatok, hangok, ízek felismerése
- térérzékelő gyakorlatok
- tájékozódás hangok segítségével, tapintással, szaglással
- színek, formák, illatok, hangok, ízek felidézése (fantáziajáték)

Utánzó játékok

- egyszerű mozgások és tartáshelyzetek utánzása
- egyszerű mozgások és tartáshelyzetek tükrözése
- állatmozgások utánzása
- hangok utánzása
- elképzelt vagy képzeletbeli lények mozgása, hangja (fantáziajáték)

Memória- és koncentrációfejlesztő játékok

- mondókák, kiszámolók, találós kérdések
- mozgásos és szöveges figyelemfejlesztő játékok

Tárgyak átalakítása, megváltoztatása – játék átalakított, megváltoztatott tárgyakkal

- kézügyesítő játékok
- kreatív játékok formákkal, színekkel
- botbábok készítése
- zacskóbábok készítése

Ritmikus játékok dallal, mondókával

- lépések, szökkenések monoton ismétlődésben lánc-típusú gyermekjátékokban és körjátékokban
- gyermekjátékok lépésmotívumainak szabad variálása
- térformák kialakítása ritmikus járással és futással (kapuzó és lánc-típusú gyermekjátékok)
- ritmusgyakorlatok tapssal és járással (a kézzel adható ritmusok és a lépésanyag vegyítésével), különböző mondókák és gyermekdalok felhasználásával

Történetek feldolgozása a dráma eszköztárával, bábjátékkal

- csoportos improvizációs játékok tanári irányítással zajló dramatikus játékokban
- játék tárgyakkal (a tárgyak megváltoztatása nélkül)
- játék megváltoztatott, átalakított tárgyakkal
- egyszerű magatartásformák, viselkedések elemzése a csoportos improvizációk kapcsán

3-4. évfolyam

1. Általános fejlesztési követelmények

- a) Alakuljon ki bennük játékbátorság, szokjanak hozzá a csoporton belüli szerepléshez.
- b) Tanuljanak meg népi mondókákat, gyermekjátékokat, népszokásokat, táncokat.
- c) Őrizzék meg a kezdő évek (1-2. évfolyam) játékainak természetes rögtönző technikáját némajátékokban és szöveges játékokban.

2. A 3-4. évfolyamra vonatkozó fejlesztési követelmények

- a koncentráció intenzitásának és idejének növelése
- a szereplő és a helyszín fogalmának alkalmazása, jelentőségének felismerése
- a színházi előadás formai elemeinek (díszlet, berendezés, jelmez, kellék, fény- és hang-hatások) felismerése és csoportosítása
- a színházi formanyelv alapjainak megismerése
- részvétel a szerepjátszó népi gyermekjátékokban
- társaik, önmaguk és a felnőtt világ érzékeny megfigyelése
- együttműködésen alapuló alkotó részvétel a csoportos dramatizálásban
- sík- és árnybábok készítése és használata
- az egyszerűbb drámai konvenciók felismerése
- részvétel a látott előadás alapszintű elemző megbeszélésében

3. A továbblépéshez szükséges minimális teljesítmény

- részvétel a készségfejlesztő gyakorlatokban
- részvétel a közös dramatizálás játékaiban
- egyszerű bábok készítése
- a közös bábjátékban való részvétel
- legalább tíz játék ismerete dallal, mondókéval
- egyszerű mozgásmotívumok tükrözéses visszaadása

4. A tantárgy óraterve

TÉMAKÖRÖK	ÓRASZÁM (javaslat)
Érzékelő játékok	3
Ritmus-, mozgás- és beszédgyakorlatokkal kombinált koncentrációs és memória-gyakorlatok	5
Fantáziajátékok	3
Népszokások játékelemeinek megismerése és reprodukálása, egyszerűbb tánclemek használata	7
A szereplő és helyszín fogalmának ismerete	az elmélet minden esetben a gyakorlati tevékenység eredményeképpen, az így szerzett tapasztalatokból leszűrve jelenjék meg
Egyszerűbb drámai konvenciók megismerése	2
A színházi formanyelv alapjai	2
Sík- és árnybábok készítése	5
Történetek feldolgozása a dráma eszköztárával, bábjátékkal	10
Színházi, bábszínházi előadás megtekintése	tanórán kívül

5. Témakörök vázlatos kibontása

(A tantárgy óratervében szereplő témakörök minden esetben játékfoglalkozássá szervezve, azaz nem elkülönült gyakorlatok sorozataként jelenjenek meg az osztálytermi munkában!)

Érzékelő játékok

- csoportos, mozgásos hangérzékelő gyakorlatok
- távolságtartó gyakorlatok
- csukott szemes térérzékelő gyakorlatok
- összetett, több érzékre épülő gyakorlatok

Ritmus-, mozgás- és beszédgyakorlatokkal kombinált koncentrációs és memóriagyakorlatok

- játékos, mozgással és szöveggel összekapcsolt ritmikus koordinációs gyakorlatok
- térkitöltő, térkihasználó gyakorlatok
- ritmikus, mozgással és szöveggel összekapcsolt számolás gyakorlatok
- gyermekversek, mondókák mondása ritmus- és mozgásváltással

Fantáziajátékok

- játék elképzelt tárgyakkal; tárgyfelidéző gesztusok
- játék elképzelt személyek megjelenítésével
- játék elképzelt és valóságos helyzetek megjelenítésével

Népszokások játékelemeinek megismerése és reprodukálása, egyszerűbb táncelemek használata

- szerepjátszó gyermekjátékok

A szereplő és helyszín fogalmának ismerete

Egyszerűbb drámai konvenciók megismerése

- egész csoportos játék
- kiscsoportos játék
- állóképek

A színházi formanyelv alapjai

- a szerkezet érzékelése (jelenet, felvonás, színdarab), a kezdet és a vég felismerése térbeli és időbeli struktúrákban
- a színházi előadás formai elemei (díszlet, berendezés, jelmez, kellék, fény- és hanghatások)

Sík- és árnybábok készítése

- sík- és árnybábok készítése sablon, illetve egyéni elképzelések alapján
- sík- és árnybábok színezése, festése, ragasztása

Történetek feldolgozása a dráma eszköztárával, bábjátékkal

- csoportos improvizációs játékok, közös dramatizálás a tanult drámai, bábos konvenciók alkalmazásával
- a csoportos játékok, rögtönzések alapszintű elemző megbeszélése

Színházi, bábszínházi előadás megtekintése

- a látott előadás alapszintű elemző megbeszélése

5. évfolyam

1. Általános fejlesztési követelmények

- a) Játékos gyakorlatok során sajátítsák el az alapvető táncos, bábos és drámai kifejezési formákat.
- b) Tudják a mindennapi élet és különböző történetek szituációit közösen elemezni.

2. Az 5. évfolyamra vonatkozó fejlesztési követelmények

- a koncentráció és lazítás képességének fejlesztése
- a követendő és az elvetendő beszédpélda hallás alapján történő felismerése
- a durva légzéstechnikai, hangadási és artikulációs hibák felismerése mások beszédében és a saját beszédükben
- saját ötletek és egyes történetek jelenetté szerkesztése a tanulói csoportok önálló munkájával
- egypálcás marionett készítése és mozgatása (áttételes bábmozgatás)
- árnyfigurák készítése különböző anyagokból és technikákkal; árnyfigurák mozgatása az adott technikának megfelelően
- ritmusképletek alkalmazása, megtartása negyedes és nyolcados járástempó mellett (egyenletes járás közben különböző ritmus-képletek tapsolása, ritmusképletek dobogása egyenletes zenére)
- a tanult táncok és ritmusképletek felismerése

3. A továbblépéshez szükséges minimális teljesítmény

- részvétel a gyakorlatokban, a csoportos improvizációkban és az alapszintű elemző beszélgetésekben
- a rögtönzés szabályainak ismerete, betartása
- egyenletes lüktetés, valamint egyszerű ritmusképletek visszaadása tapssal, illetve dobogással
- egy régi stílusú tánc alaplépéseinek szabad előadása
- részvétel bábkészítésben és/vagy bábbal végzett improvizációban

4. A tantárgy óraterve

TÉMAKÖRÖK	ÓRASZÁM (javaslat)
Készségfejlesztő gyakorlatok	2
A mese és a cselekmény fogalmának ismerete	az elmélet minden esetben a gyakorlati tevékenység eredményeképpen, az így szerzett tapasztalatokból leszűrve jelenjék meg
Az alapvető drámai konvenciók megismerése és alkalmazása	1
A színházi formanyelv tanulmányozása	1
Merev pálcán, felülről mozgatott (egypálcás) marionett készítése	2
A különböző árnyjáték-technikák megismerése, árnybábok készítése	2
Énekes-táncos játékok	2
Régi stílusú táncok	3
Történetek feldolgozása a dráma eszköztárával, bábjátékkal, tánccal	4
Bábelőadás megtekintése és véleményezése	előadás tanórán kívül + elemzés 1 óra

5. Témakörök vázlatos kibontása

Készségfejlesztő gyakorlatok

- beszéd- és légzéstechnikai gyakorlatok
- koncentrációs és lazító gyakorlatok
- egyszerűbb interakciós játékok
- kapcsolatteremtő és kommunikációs játékok

A mese és a cselekmény fogalmának ismerete

Az alapvető drámai konvenciók megismerése és alkalmazása

- belső hangok, monológ, gondolatkövetés, mimes játék, levél és napló, telefon- és rádióbeszélgetés, interjú

A színházi formanyelv tanulmányozása

- a megismert színházi formai elemek hatásmechanizmusának tanulmányozása

Merev pálcán, felülről mozgatott (egypálcás) marionett készítése

- síkbáb technika
- plasztikus hengerfigura

A különböző árnyjáték-technikák megismerése, árnybábok készítése

- áttört árnybábok készítése
- színezett árnybábok készítése
- áttört-színezett árnybábok készítése

Énekes-táncos játékok

- gyerekjátékok, leánykarikázók mozgásanyaga, szokásrendszere
- egyenletes löktetésű zenei és táncmotívumok illesztése egymáshoz

Régi stílusú táncok

- ugrós, legényes táncok
- páros forgató típusú lépések (forgató mozgáscsoportjai)

Történetek feldolgozása a dráma eszköztárával, bábjátékkal, tánccal

- dramatikus improvizációk – a tanár által megadott és/vagy a tanulók által létrehozott történetváz alapján
- mozgásra épülő csoportos improvizációk – a tanár által megadott egyszerű cselekményvázra.
- játék az elkészített marionett-figurákkal, árnybábokkal és a különböző árnyjáték-technikákkal
- improvizációk az eddigiekben megismert bábtechnikák felhasználásával

6. évfolyam

1. Általános fejlesztési követelmények

- Játékos gyakorlatok során sajátítsák el az alapvető táncos, bábos és drámai kifejezési formákat.
- Tudják a mindennapi élet és különböző történetek szituációit közösen elemezni.

2. A 6. évfolyamra vonatkozó fejlesztési követelmények

- a szerepváltás technikájának alapszintű elsajátítása
- saját ötletek és egyes történetek jelenetsorrá szerkesztése a tanulói csoportok önálló munkájával
- látott vagy részvételükkel zajló drámapunka és/vagy színházi előadás elemző értékelése
- a fejlesztő és szinten tartó beszédes játékok és egyszerű beszédgyakorlatok ismerete, alkalmazása
- a tanult tánc- és mozgásmotívumok utánzása, stílusos előadása
- az újonnan tanult táncok felismerése és reprodukálása
- marionett-figurák készítése külön mozgatható részekkel
- marionett-figurák mozgatása az adott technikának megfelelően

3. A továbblépéshez szükséges minimális teljesítmény

- részvétel a gyakorlatokban, a csoportos történetalkotásban, az improvizációkban és az elemző beszélgetésekben
- az egyszerűbb drámai konvenciók alkalmazása
- legalább tíz énekes-táncos játék ismerete
- egy új stílusú tánc alaplépéseinek szabad előadása
- részvétel marionett készítésében és/vagy ilyen bábbal végzett improvizációban

4. A tantárgy óraterve

Témakör	Óraszám (javaslat)
Készségfejlesztő gyakorlatok	4
A gyakrabban alkalmazott drámai konvenciók megismerése és alkalmazása	4
Improvizációk a megismert technikák felhasználásával – a tanár által megadott és/vagy a tanulók által létrehozott történetváz alapján	12
Különböző technikák a szereplők – hős és a többiek – jellemzésére	2
Új stílusú táncok	6
Népek, nemzetiségek, etnikumok táncaiból	2
Többpálcás, illetve zsinóros marionettek készítése	4
Színházi előadás megtekintése és elemző megbeszélése	előadás tanórán kívül + elemzés 1 óra
A szándék, feszültség, konfliktus, fordulópont fogalmának ismerete	az elmélet minden esetben a gyakorlati tevékenység eredményeképpen, az így szerzett tapasztalatokból leszűrve jelenjék meg
A színházi formanyelv tanulmányozása és alkalmazása	2

5. Témakörök vázlatos kibontása

Készségfejlesztő gyakorlatok

- beszédtechnikai gyakorlatok
- interakciós játékok
- páros, illetve csoportos egyensúly- és bizalomgyakorlatok
- szituációs játékok

A gyakrabban alkalmazott drámai konvenciók megismerése és alkalmazása

- forró szék, fórum színház, szerep a falon, kellékhazsnálat, hagyományos formák, szertartás, ünnep, a pillanat megjelölése

Improvizációk a megismert technikák felhasználásával – a tanár által megadott és/vagy a tanulók által létrehozott történetváz alapján

- dramatikus improvizációk – a tanár által megadott és/vagy a tanulók által létrehozott történetváz alapján
- egyszerű elemekből építkező mozgássor létrehozása (indítás, megállítás, gyorsítás, lassítás, fordulat, süllyedés, emelkedés, járás, futás, mozdulatkitartás)
- mozgásra épülő csoportos improvizációk – a tanár által megadott egyszerű cselekményvázra
- játék az elkészített többpálcás, illetve zsinóros marionett-figurákkal
- improvizációk az eddigiekben megismert bábtechnikák felhasználásával

Különböző technikák a szereplők – hős és a többiek – jellemzésére

- figurajellemzés verbális, vokális és nonverbális eszközökkel

Új stílusú táncok

- szabadon választott körverbunk motívumainak és a szokásrendszerben betöltött szerepének ismerete
- verbunk és csárdás táncok megismerése

Népek, nemzetiségek, etnikumok táncaiból

- lánc körtáncok (Balkán) lépésanyaga és formavilága
- szlovák és román táncanyag magyar párhuzamai

Többpálcás, illetve zsinóros marionettek készítése

- karok zsinóros felfüggesztésével
- karok és lábak felfüggesztésével
- ízületek kialakításával

Színházi előadás megtekintése és véleményezése

- a látottak kollektív elemzése a megismert fogalomkészlet alkalmazásával

A szándék, feszültség, konfliktus, fordulópont fogalmának ismerete

A színházi formanyelv tanulmányozása és alkalmazása

- a megismert színházi formai elemek alkalmazása improvizációkban

7-8. évfolyam

1. Általános fejlesztési követelmények

- a) Testi adottságaiknak, koruknak és személyiségüknek megfelelően, különböző élethelyzetekhez alkalmazkodva, pontosan és tisztán fejezzék ki magukat.
- b) Egyre könnyebben és felelősségteljesebben viselik a nyilvánosságot.
- c) Ismerkedjenek meg a nemzeti (nemzetiségi, etnikai) kultúra és más kultúrák alapvető mozdulat-, dallam- és szokánsával, szertartásaival és hiedelemvilágával.

2. A 7-8. évfolyamra vonatkozó fejlesztési követelmények

- epikus alapanyag jelenetsorrá szerkesztése a tanulói csoportok önálló munkájával
- az előző évek során megismert drámai konvenciók tudatos alkalmazása
- a színházi műfajok felismerése, megkülönböztetése
- a megismert fogalmi készlet alkalmazása a látott előadás vagy improvizáció elemzésében
- más művészeti tárgyak keretén belül megismert technikák tudatos alkalmazása a dráma munkában
- kesztyűbáb készítése különböző technikákkal
- a bábfigurák kifejező mozgatása
- az alapfokú mozgástréning folyamatának ismerete
- a különböző térformák ismerete, alkalmazása mozgásban, táncban
- egyszerű tánc- és mozgáselemek ismerete, alkalmazása

3. A továbblépéshez szükséges minimális teljesítmény

- részvétel a csoportos történetalkotásban, az improvizációkban és az elemző beszélgetésekben
- a gyakrabban alkalmazott drámai konvenciók ismerete, alkalmazása

- részvétel alapfokú mozgástréningben
- egyszerű tánc- és mozgáselemek ismerete
- részvétel kesztyűbáb készítésében és/vagy ilyen bábbal végzett improvizációban

4. A tantárgy óraterve

Témakör	Óraszám (javaslat)
A kifejező közlés elsajátítása. Figurateremtés hanggal és nonverbális úton	4
A cselekmény, ellencselekmény, tér, idő, üzenet, motívumok fogalma	az elmélet minden esetben a gyakorlati tevékenység eredményeképpen, az így szerzett tapasztalatokból leszűrve jelenjék meg
Az összetett szerkezetű drámai konvenciók megismerése és alkalmazása	4
Az alapvető színházi műfajok tanulmányozása	2
Színházi előadás megtekintése. Az élmény alapján beszámoló írása	előadás tanórán kívül + beszámoló: 1 óra
Improvizáció – közösen egyeztetett témára, az együttesen kidolgozott történetváz alapján	14
Kesztyűbáb készítése	2
Kesztyűbáb mozgatása	2
Alapfokú mozgástréning	3
Térhasználat, térformák kialakítása irányítottan és improvizáció formájában	3
Mozgássor tervezése tanult mozgáselemek felhasználásával	2

5. Témakörök vázlatos kibontása

A kifejező közlés elsajátítása. Figurateremtés hanggal és nonverbális úton

- artikulációs gyakorlatok (járás és mozgás közben)
- tempógyakorlatok, hangsúly- és hanglejtés-gyakorlatok
- különböző típusok megjelenítése a tartás- és járásmód megfigyelését követően

A cselekmény, ellencselekmény, tér, idő, üzenet, motívumok fogalmának ismerete

Az összetett szerkezetű drámai konvenciók megismerése és alkalmazása

- montázs, revü, alteregó, az igazság pillanata, narráció

Az alapvető színházi műfajok tanulmányozása

- tragédia, komédia, középfaú színmű

Színházi előadás megtekintése. Az élmény alapján beszámoló írása

Improvizáció – közösen egyeztetett témára, az együttesen kidolgozott történetváz alapján

- a megismert drámai konvenciók és színházi formanyelv elemeinek alkalmazásával
- a megismert bábtechnikák felhasználásával
- a társzművészetek eszköztárának bevonásával

Kesztyűbáb készítése

- vásári bábjáték típusú kesztyűbábok

Kesztyűbáb mozgatása

- egykezes játék

Alapfokú mozgástréning

- a bemelegítés részét képező lazítás, nyújtás, erősítés helyes sorrendje
- dinamikus gyakorlatok az indítás, megállítást, gyorsítás, lassítás technikájának felhasználásával

Térhasználat, térformák kialakítása irányítottan és improvizáció formájában

- az ellenmozgás, az üres tér irányába való elmozdulás, a kör-rendszerű és frontális térformák, a tér függőleges szintjeinek használata

Mozgássor tervezése tanult mozgáselemek felhasználásával

- forgás, ugrás, lépés, futás, indítás, megállítás és egyéb elemek felhasználása egyszerű játékhelyzeteket feldolgozó mozgássor tervezésekor

9-10. évfolyam

1. Általános fejlesztési követelmények

- a) Legyenek képesek különböző technikákat tartalmazó összetett improvizációkra mozgásban, táncban.
- b) Legyenek képesek a jelenségek, életfolyamatok, alkotások szerkezetének felismerésére, a szereplők szándékainak, tetteinek és kapcsolatainak elemzésére.

2. A 9-10. évfolyamra vonatkozó fejlesztési követelmények

- epikus alapanyag drámává szerkesztése a tanulói csoportok önálló munkájával
- a drámai konvenciók tudatos alkalmazása
- az újonnan megismert színházi műfajok és a színházi stílusok felismerése, megkülönböztetése
- a megismert fogalmi készlet alkalmazása a látott előadás vagy improvizáció elemzésében
- hagyományos és színházi maszkok készítése szabadon választott technikával
- a maszk hagyományának, jellegének megfelelő maszkos játékok létrehozása
- mozgásmotívumok átvétele és továbbfejlesztése
- mozgásmotívum-sorok kialakítása önállóan, egyéni tervezés alapján
- összetett improvizációs anyag rögzítése és bemutatása

3. A továbblépéshez szükséges minimális teljesítmény

- az összetett drámai konvenciók alkalmazása a csoportos improvizációkban
- a legfontosabb színházi műfajok és stílusok ismerete, felismerése
- a legfontosabb színházi és drámai fogalmak ismerete
- részvétel maszk készítésében és/vagy maszkos improvizációban
- részvétel legalább egy, a tanult mozgáselemekre épülő mozgásetűd létrehozásában

4. A tantárgy óraterve

Témakör	Óraszám (javaslat)
Improvizáció – a tanár által megadott témára és stílusban, a tanulók által kidolgozott történetváz alapján	12
Maszkkészítés	3
Maszkos játék	3
A fókusz, kontraszt, szimbólum, cselekménybonyolítási modell, drámaszerkezet fogalmának ismerete	2
Drámai konvenciók csoportosítása, egymásra építése	4
A színházi műfajok és stílusok tanulmányozása	4
Különböző színházi irányzatokhoz tartozó színházi előadások megtekintése. Kritika írása	előadás tanórán kívül + kritika 1 óra
Mozgásmotívumok kialakítása megadott szituáció, zene vagy téma alapján	8

5. Témakörök vázlatos kibontása

Improvizáció – a tanár által megadott témára és stílusban, a tanulók által közösen kidolgozott történetváz alapján

- a megismert drámai konvenciók összefűzésével
- a színházi stílusok elemeinek alkalmazásával
- maszkos játék alkalmazásával

Maszkkészítés

- papírmaskok, textilmaskok, kasírozás, gipszpólya és gipszöntés
- a festés mint maszk

Maszkos játék

- dramatikus alakoskodó játékokban
- színházi munkában

A fókusz, kontraszt, szimbólum, cselekménybonyolítási modell, drámaszerkezet fogalmának ismerete

Drámai konvenciók csoportosítása, egymásra építése

- történet szerkesztés és -megjelenítés a kontextusépítő, a narratív, a mélyítő és a reflektív konvenciók alkalmazásával

A színházi műfajok és stílusok tanulmányozása

- a történeti műfajok és napjaink színházi műfajai
- az egyes színházi stílusok jellemző jegyeinek felismerése látott és saját részvétellel zajló színjátékokban, dráma-munkában

Különböző színházi irányzatokhoz tartozó színházi előadások megtekintése. Kritika írása

Mozgásmotívumok kialakítása megadott szituáció, zene vagy téma alapján

- egy adott szituáció megfogalmazása tartásképpen, majd mozdulatsorral
- tükörgyakorlatban felvezetett motívum szabad kibontása
- improvizáció adott zene vagy téma alapján, megadott mozgásmotívumok felhasználásával



Kézikönyv a „devised” színházról

Trencsényi Katalin

Alison Oddey: *Devising Theatre. A practical and theoretical handbook*
Routledge, London–New York, 1994. 254 oldal, £19,50

Az utóbbi időben idehaza is több szó esik a kollektív színházcsinálásról, angol nevén a *devised theatre*-ről. E művészeti forma iránt érdeklődők még Angliában is kevés szakirodalmat találnak. Alison Oddey munkája az e témában írt első, átfogó teóriát és gyakorlati ismertetést nyújtó szakkönyv.

A „devised” szó jelentése: kitalált, feltalált, kigondolt. Az angol név sajátos megközelítést jelent, melynek során a munkafolyamatnak olyan új formája adott, melyben „a hagyományos színházi hierarchia (szöveg – színész – rendező) megtörik.” Ahol az alkotók megpróbálnak „olyan módon dolgozni, hogy a közönséget arra késztessek, más szemszögből nézze a színházat”.¹ A „devised” színházi munka eredménye a „hagyományos-tól” eltérő, komplex színházi előadás.

A könyv szerzője a „University of Kent”-en tanít drámát, és idestova több mint két évtizede művel és tanítja a „devised” színházat. Oddey könyvében a nyolcvanas évek végén – kilencvenes évek elején végzett kutatómunkájának eredményét és szakmai tapasztalatainak összegzését tárja elénk. Célja az volt, hogy képet nyújtson a műfajban elismert, kortárs brit társulatok egy részéről (szám szerint tizenháromról), dokumentálja és elemezze munkájukat, példájukkal segítséget nyújtson mindazoknak, akik a „devised” színház iránt érdeklődnek. Így (cseppben a tengert!) a könyv szinte a skála teljes egészét felvonultatja: kísérleti látványszínház; maskokkal dolgozó mozgásszínház; színház a nevelésben (TIE); ünnepi, közösségi, nagyszabású előadások; illetve helyszín-specifikus előadások.

Az első fejezetben a szerző bemutatja e sajátos színháztípust: „A „devised” színház alternatíváját jelenti a hagyományosan elfogadott, domináns irodalmi-színházi tradíciónak, melyet a gyakorta patriarchális, hierarchikus szerző-rendező viszony ural.” (4. o.)

A forma történetéről szólva Oddey megállapítja, hogy a brit színház a második világháború után szöveg- és író-rendező központú volt. Ennek következményeképpen a színház és a kritika hagyománya is mindig a szöveg és az előadás viszonyáról szólt. Ezen kívánt változtatni néhány társulat a hatvanas évek végén – hetvenes évek

¹ Idézem a „devised” színház egy másik művelőjét, Marc von Henning rendezőt = *Zsöllye*, 2001. május

elején, amikor a színházi előadás létrehozásának más, alternatív módját keresték. Ez az időszak volt – írja Oddey – a színházi stílusok új formáinak születése: 1965 a Theatre in Education (TIE) kezdete (az első ilyen színház, a *Belgrade Theatre* megalapításával); 1968 a közösségi színház (community theatre) kezdete (az *Agitprop Street Players* társulat megalakulásával); de ekkorra tehető a performance művészet és az ünnepi színházi látványosságok (celebratory theatre) kialakulásának időszaka is (1968-ban alakult a *Welfare State International*); és a kísérleti multi-diszciplináris látvány-színház (visual theatre) létrejöttének ideje. A legelső „devised” társulat Angliában az 1966-ban alakult, és ma is működő *The People Show* volt.

A „devised” színház lehetőséget nyújtott a nem szöveg irányította gondolatok kifejezésére – írja Oddey. Lehetőséget kínált akár a tervező vagy a koreográfus számára, hogy előálljon egy koncepcióval, ami az előadás kiindulópontja lehetett. Mindez olyan színházi nyelv kialakulásához vezetett, amely nem-verbális formákat tartalmazott.

Azonban a „devised” színház nem a szöveg-centrikus színház ellentéte. A „devised” előadás csupán válasz a szerző-rendező viszonyra, a szöveg alapú színházra, a naturalizmusra, és megkérdőjelezi azt az elgondolást, hogy „egyvalaki ír – egyvalaki rendez”. A „devised” színház a kollektív műalkotás megteremtése, ahol a hangsúly az íróról az alkotóra került – állapítja meg Oddey.

A következő két fejezetben a szerző azt mutatja be, hogyan, milyen úton indulunk el egy „devised” színházi előadás létrehozása során. Számos olyan kérdést vesz sorra, amellyel a színház irányítói maguk is szembesülnek a folyamat legelején: Miért válasszuk ezt a módszert? Kikhez akarunk szólni? Mi legyen a kiindulási pont? Miféle eszközök vehetők igénybe és milyen módon? Mi a „devising” folyamatában az egyes alkotók (rendező, író, tervező, koreográfus, zeneszerző, színész stb.) szerepe? Mennyi időt vesz igénybe ez a munka? Hogyan, miféle forrásból oldjuk meg a hagyományosnál jóval hosszabb alkotási periódus finanszírozását? (Talán kissé megkönnyebbülnek a hazai színházi szakemberek, látván e színházaknak a mieinkhez hasonló anyagi problémáit, küzdését az „árral szemben”.) Miért és mit adminisztráljunk a munkából? – Aki mindezen a kérdéseken átrágja magát Oddey segítségével, már viszonylag használható sémát kap, amivel egy-egy konkrét munkának neki lehet fogni.

A negyedikől a hatodik fejezetig Oddey különböző esettanulmányokon mutatja be, hogyan is működik mindez a gyakorlatban. Végigkövethetjük az *Age Exchange* társulat, az egyetlen angol professzionális emlékezés színház (reminiscence theatre) „Christmas at War” (Karácsony háború idején) c. előadásának születését. Közvetlen közlőről követhetjük nyomon, mit is jelent a kutatómunka az effajta előadás létrehozásánál.

Végigkísérhetjük, hogyan született a *Forced Entertainment* társulat kissé felemásra sikeredett előadása, amelynek kudarca bizonyos dolgok újragondolására késztette a társulatot. E munka kapcsán Oddey kitér a „devised” színháznál oly’ jellegzetes utómunkálatok, változtatások bemutatására.

Külön fejezetet szentel a szerző a színházi nevelési előadások készítésének, melyet a *Greenwich Young People’s Theatre* francia forradalomról szóló előadásának létrehozásával illusztrál. Láthatjuk mennyire elválaszthatatlan a produkció létrejötte a befogadó csoporttal való folyamatos kommunikációtól és a tanárok felkészítésétől. Bemutatja a munka összes állomását: a kísérleti workshopoktól, a tanítási segédanyag kialakításán át a megvalósult előadásig tartó két éves folyamatot.

Szintén külön fejezetet kapnak a helyszín-specifikus (site specific) szabadtéri és beltéri előadások. Itt négy társulat (*IOU*, *Major Road Company*, *Forkbeard Fantasy*, *Lumiere & Son*) munkamódszereit veszi górcső alá. Számomra legérdekesebb, és e műfaj egészen sajátos lehetőségeit felvillantó leírás az *IOU* társulat bemutatása volt. E képzőművészekből álló csoport előadásait alternatívaként hozta létre a kiállítótermi rendszer el-lensúlyozásaképpen.

Oddey könyvének két utolsó fejezete a „devised” színház elméletét és gyakorlatát foglalja össze. A hetedik fejezet lépésről lépésre modellálja egy előadás létrehozásának folyamatát, míg a nyolcadik fejezetben gyakorlati útmutatót kapunk. Hasznos tanácsokat, gyakorlatleírásokat ad, sőt a folyamat elkezdésének három lehetséges útját is bemutatja a szerző.

A könyvet bőséges függelék zárja, melyben az ismertetett társulatok leírását, elérhetőségét, előadásaik írott és képre rögzített formájának bibliográfiáját és egyéb dokumentumait találhatjuk meg. Végül válogatott szakirodalmi listát kapunk.

Oddey kiváló munkáját kézikönyvnek szánja a szakma művelőinek; és egyben vitaindítónak a témáról való diskurzushoz. Remélhetőleg, a hazai színházcsinálóknek is lesz némi hozzáfűzni valójuk.