

# Gyermekszínhátszó műhelyek

– a X. Országos Weöres Sándor Gyermekszínhátszó Fesztivál Gálaműsora –

Sándor L. István

Némi csalódást keltett idén a Marczibányi téren megrendezett gyermekszínhátszó gála. Csalódott voltam magam is. De nem azért, mert azt éreztem – mint többen is –, hogy a korábbinál gyengébb színvonalúak az előadások. Inkább azért, mert alig ismertem rá azokra a produkciókra, amelyeket korábban, a megyei és a területi döntőkön igen csak megkedveltem. Most erőtlenebbnek, színtelenebbnek, kevésbé átütő erejűnek tűnt több olyan produkció, amely a tavasszal még igazi élményt jelentett. Valószínűleg nem szerencsés a hosszú nyári szünet után megrendezni a gálát, hisz még a folyamatosan működő csoportoknak is újra kell rendezniük sorait, újból fel kell venniük a munka ritmusát, fel kell újítaniuk az előző tanévben elkészített előadásokat. És mivel nem profi színházakról van szó, ez nem egyszerű technikai kérdés. A nyári élmények bizonyára némileg el is távolítják a gyerekeket a tavalyi előadásoktól, nehezebben ismernek magukra benne, s így – a produkciókat figyelve – mi is nehezebben ismerünk rájuk. De az is megtörténhet, hogy a gyerekek egyszerűen kinövik az előadást: ami tavasszal még természetesnek tűnt tőlük, az ősszel már keresettnek, erőltetettnek, csinálnak hat. Bizonyára jobb lenne, ha a megyei és a területi döntőket nem vágná el a nyári szünet a gálától (vagy az országos döntőtől). Így a legszélesebb nyilvánosság előtt történő megmutatkozás ugyanabból a lendületből történhetne, mint amivel az előadások születtek. Ez azt jelentené, hogy kiteljesedésükben (egyre javuló formájukban), s nem leszálló águkban (afféle felújításként) láthatnánk az évad legjobbnak ítélet gyermekszínhátszó előadásait. Bizonyára így jobban érvényesülnének az erőnyeik, s kevésbé tűnnének fel a hibáik.

A nyári szünetnek betudható színvonalcsökkenés azonban lényegében nem befolyásolja a gyermekszínhátszás legutóbbi évadáról kialakult – némileg ellentmondásos – összképet. Negatív érzetet az kelt, hogy kissé megmerevedtek a gyermekszínhátszás kifejezőeszközei: több mint egy évtizede lényegében ugyanazokkal a témákkal (szövegkönyvekkel), műfajokkal, színpadi megoldásokkal, munkamódszerekkel találkozunk. Nincs lényegi előrelépés sem a szemléletmódban, sem a formában. Nem jelennek meg olyan témák, műfajok, színházi ötletek, amelyek a kor kulturális kihívásaira reagálnának a gyermekszínhátszás eszközeivel. Ez némileg konzerválja azokat a kifejező eszközöket, amelyek egy másfajta társadalmi-kulturális közegben váltak meghatározóvá, mert akkor rendkívül hitelesnek és hatásosnak tündek. Most mintha a gyermekszínhátszás nem venne tudomást a változó időről, s ez egy ilyen hektikus korban egyenlő az egy helyben topogással.

Ami viszont feltétlenül pozitív fejlemény a hazai gyermekszínhátszásban, az az, hogy még mindig léteznek remek műhelyek, elhivatott pedagógusok, lelkesen s odaadóan dolgozó gyerekek. És ha ezeknek az együtteseknek a munkáit figyeljük, akkor az egymást követő években bemutatott előadásaikban a belső történetükről is képet kaphatunk. És ha erre figyelünk, akkor igenis érzékelhetünk valamifajta fejlődést. Kirajzolódnak azok a kérdéscsopordások, munkamódszerek, formai ötletek, amelyekkel a gyermekszínhátszás a megújulás lehetőségeit keresi.

Gondoljunk például a szabadszállási Kislajtorja Csoportra! Még másodikos korukban láttam tőlük az első előadást, amely már akkor feltűnt játékoságával, könnyedségével. Az együttes vezetője, Török László ekkor egyértelműen a kollektív játékra helyezte a hangsúlyt: a természetes színpadi jelenlét megalapozását szolgálta a versösszeállítás, melynek színrevitelében a különféle ritmusjátékok jelentették a legfontosabb támpontot. A következő évben bemutatott előadásukban viszont a különféle kreatív ötletek játszották a főszerepet, melyek a csoport improvizációból származtak. A Kislajtorja nem egyszerűen csak eljátszotta A rátóti csikótójtás (sokat játszott) történetét, hanem elkezdtek játszani vele: továbbgondolták, különféle nézőpontokból mutatták meg, görbe tükröt tartottak neki, meg annak a világnak is, amelyben a mai gyerekek élnek. (A végkifejlet például egy szellemes médiaparódiaként jelent meg.) Mindez azt is jelentette, hogy – miközben továbbra is a kollektív jelenlét volt a legerősebb az előadásban – megjelentek benne a határozott egyéni színek is.

A negyedik es korukban készített legutóbbi munkájuk (Komédiák a négyyszögletű kerek erdőben) ebbe a folyamatba illeszkedik bele: miközben a csoport továbbra is határozott közösségi háttérrel teremt a színpadi játékhoz, megjelenik az előadásban az egyéni figurateremtés, a szerepfarmálás igénye is. Bizonyára azonban még nem érzi elérkezettnek az időt a drámapedagógus-rendező ahhoz, hogy a figurák közötti összjáték is megteremthető legyen, ezért a figurákat mintegy kiemeli a közösségi közegből: a többiek közül kiválva, monológ-szerűen ábrázolják a szereplők őket, s nem a különféle helyzetekben való viselkedésüket mutatják meg. Tehát a figurákkal való személyes találkozás, azonosulás lehetőségét megteremti az előadás a gyerekek számára, de nem rója rájuk még azt a terhet, hogy mindebből helyzeteket, folyamatokat építsenek fel. A szituációk azért is kerülhetnek némileg zárójelbe, mert az előadás szakít a hagyományos történetmesélő dramaturgiával, s ezzel

lényegében a korábbi előadások szemléletét viszi tovább. A Lázár Ervin meséket most sem eljátszani akarja a Kislajtorja, inkább játszanak velük, kreatív ötleteket illesztenek hozzájuk, sajátos nézőpontból mutatják meg őket. Olyan az előadás, mint egyfajta asszociációs játék: az ismertnek feltételezett történeteket egymásba csúsztatják, egy-egy motívumot emelnek ki belőle, a kauzális rendből kiemelt mozzanatokot egy sajátos tematikus rendben építik újra. Lázár Ervin világa helyett a gyerekek Lázár Ervin élménye jelenik meg az előadásban, amelyet a játékot minden ízében átható személyesség hitelesít.

A gálán épp ez a személyesség hiányzott, s ezért hatott erőtlennek (és a sajátos dramaturgiából adódóan) némileg zavarosnak az előadás. A gyerekek mintha a nyáron kinőtték volna a produkciót: felső tagozatosokká váltak, s mintha másfajta szerepjátékokat igényelnének. (Ezért is tűnt több, a tavasszal még személyesnek ható szerepformálás némileg keresettnak, csináltnak.) Ennek ellenére fontosnak érzem a szabadszállásiai vállalkozását, s kíváncsian várom, hogy milyen irányba lép az együttes, hogyan épült tovább az évek óta zajló közös munka.

Ugyancsak évek óta figyelem a pápai gyermekszínházi műhely előadásait. Az Árvai Mária vezette Picit Nem Art alsósokat, a Tegyi Tibor vezette Nem Art felsősöket foglalkoztat. A két csoport munkáját összekapcsolja a közös szemlélet is: a színházi játékot nem egyszerűen csak játéknak, hanem a személyes életproblémák feldolgozási lehetőségének is tekintik. Ez a drámapedagógiai szemlélet nagyon sok előadásban felismerhető, de ennyire programszerűen, ennyire következetesen, ennyire erősen csak a pápaiaknál jelenik meg. Mindez egy sajátos kevert műfajt teremt a (Picit) Nem Art produkcióiban: a feldolgozott, megjelenített meséket, klasszikus történeteket rendszerint az életjáték mozzanataival egészítik ki. Az életképek a gyerekek saját élményeit illesztik az elmesélt történethez, megerősítve vagy épp ellenpontozva azt, s ezzel nemcsak rendkívül személyessé teszi, hanem saját magukat is meg tudják benne mutatni. Ez az érintettség az, ami még akkor is hitelessé teszi a pápaiak előadásait, amikor a színházi eszközök némi hiányérzetet keltenek. Így volt ez Tegyi Tibor két utóbbi rendezésében is, a Bocsáss meg, Madárijesztő és a Don Quijote-adaptáció esetében is.

Most olyan témát választott a csoport, amelyben a személyes érintettség nyilvánvaló: ha kamaszok játsszák a Rómeó és Júliát, akkor az – bármilyen formát is választ a feldolgozás – egyértelműen róluk fog szólni. Úgy tűnik, hogy ezt maga a rendező is evidenciának tekintette, s így ennek megerősítésére, kibontására nem is fordított gondot. Ehelyett arra koncentrált, amely a korábbi munkáiban nem volt ennyire meggyőző: a színházi hatások tágitására, erőteljes színpadi ötletek kibontására törekedett. A végeredmény rendkívül izgalmas, de némileg önellentmondásos lett. Rengeteg olyan megoldást látni az előadásban, amelyek egyértelműen gazdagíthatnák a gyermekszínházi szemlélet- és kifejezőmódot (megerősítve a színházszzerűbb gondolkodásmódot is). Ilyenek a vizuális ötletek, képi megoldások, illetve a figurákat megtöbbszöröző játékok, amelyek ugyanazt a helyzetet, szereplőt különféle nézőpontokból képesek megmutatni. Miközben izgalmasan követik egymást a színházi ötletek, a rendező mintha megfedkezne az alapvetésről, hogy magukról mondjanak valamit el a kamaszok a Shakespeare-darab felidézésének segítségével.

Hiányérzeteinkhez, csalódottságunkhoz azonban hozzájárul az is, hogy ennek az előadásnak is szerencsétlenül vágt a belső történetét a nyári szünet: csak a felújítására volt idő, s nem a továbbgondolására, kiteljesítésére. Átmeneti állapotot tükröz az előadás keretét szolgáló dramaturgiai ötlet is: egy próbahelyzetbe illeszti a rendező a különféle jeleneteket, s ezzel mintegy racionalizálja (s némileg túl is magyarázza) azt a sajátos asszociatív építkezést, amely eleve nem törekszik a Rómeó és Júlia történetének elmesélésére, csak hangulatokat, képeket ragad ki belőle, mintegy sajátos kamaszszínházi kommentárokkal látja el a közismert sztorit.

Évek óta figyelem a felsőszentiváni Kísérleti Színpad előadásait is. Két éve a tatabányai országos döntőre is eljutottak egy olyan előadással, amely a hazai gyermekszínházi meghatározó stilizált-jelzések játékmódra, illetve a kollektív színpadi jelenlétre épült. Kalmár János, a csoport vezetője azonban nem elégedett meg ezzel a kifejezőmóddal, s olyan megoldásokat keresett, amely megőrzi társulatának eredendő színpadi játékoságát (és lenyűgöző közösségi szellemét), de némileg izgalmasabb színházi építkezést tesz lehetővé. Legújabb munkájuk, a Tündér Ilona és Árgyelus ilyen előadás. A szellemes felütésben egy vándortrupp bevonulását látjuk: miközben szól a dinamikus dal, néhány egyszerű parván és esernyő remekül stilizálja „Thália szekérét”, rajta ott ülnek az energikus fiatalok, akik jókedvű, felszabadult játékként mutatják majd meg a klasszikus szerelmi történetet. A felütés ugyanis nemcsak az előadás stilizációs formáját jelzi (a parvánok és esernyők többszörös átalakulásokon keresztül teremti meg az újabb és újabb helyszíneket), hanem a műfaját is megmutatja: a mesét afféle vándorkomédiaként látjuk, amely a történetnek elsősorban a komikus mozzanatait erősíti fel, s az érzelmi összetevőit csak ezen keresztül teszi hozzáférhetővé. Ez nyilvánvalóan egybevág a kamaszok szemléletével: alapvetően ironiával kezelik az iskolai tananyagból választott témát, de miközben a felhőtlen játék tárgyává teszik, közben azokat az érzelmi problémákat is jelzik, amelyekről igazán őszintén még csak mulatságos szerepekbe bújva tudnak beszélni.

Több mint egy évtizede a hazai gyermekszínházi élet vonalába tartozik az Alföld Gyermekszínház. Ki tudja már hányadik generáció nő fel Várhidi Attila keze alatt? A mostani csapat is remek társulatnak tűnik. Ez derül ki a Bab Berce jót tesz című előadásból, amelyet ugyanazok az erények jellemeznek, amelyek a korábbi produkciókat is meghatározták: a remek adaptáció, az egyszerű eszközökkel teremtett stilizáció, az energikus színészi játék, amely annak ellenére tűnik személyesnek, hogy a sodró erejű lendület mindig némileg zárójelbe teszi az árnyalatok megmutatását. Most is hatásos ötletekkel találkozunk, amelyek – mint a legtöbb Várhidi-rendezésben – erőteljes groteszk színekkel jelenítették meg a történetet.

Ugyancsak a hazai gyermekszínházi meghatározó egyéniségének tekinthető a bagi Fodor Mihály is, aki szintén már több remek csapatot nevelt fel. Legutóbb a Kerek csoport előadását láthattuk. A csodamalac című produkciót ugyanazok az utánozhatatlan erények határozták meg, amelyek Fodor korábbi munkáit is jellemezték. Most is verses meséből indult ki, s ezúttal is a szövegmondás és a színházi játék egyensúlyára törekedett. A megformált, ritmusjátéknak is ható osztott narráció éppoly fontos az előadásban, mint a különféle helyzetek megjelenítése. Mindkettőben a játékosság dominál, amely olyannyira áthatja az előadás egészét, hogy a néző legfontosabb emléke róla az a könnyedség, oldottság, ahogy a kisiskolás szereplők létezni tudnak benne. Igazi gyermeki személyiségeket látunk, az ő megmutatkozásuk a fontos, s nem azok a (sokszor kiszámítható) színházi ötletek, stilizációs formák, amelyek csak az alapot teremtik meg ehhez.

Izgalmas gyermekszínházi műhelyt sejtet a budapesti Szivárvány Színház előadása. Az Almásy Bettina vezette csoport egy Fehér Klára-regény adaptációját mutatta be, úgy azonban, hogy rendkívül személyessé tették a második világháborús történetet. Az időnként az életjátékokra emlékeztető megoldások a kamaszkor érzelmi problémáira irányították a figyelmet, az vált hangsúlyossá a játékban, amely a gyerekek egymáshoz és a világhoz való viszonyában kortól és társadalomtól függetlenül örökké izgalmas.



## Tarka mese

Szűcs Mónika

*Árgyélus királyfi és Tündérszép Ilona. A népmese motívumai alapján írta: Divinyi Réka  
Móricz Zsigmond Színház, Nyíregyháza*

Ritkán látni annyi gonddal, szeretettel és jókedvvel készített gyermekszínházi előadást, mint a nyíregyházi Árgyélus. A legszembevetőbb vonása az előadásnak a sokféleség, stiláris sokszínűség. Ez azonban itt nem zavaros eklekticizmust jelent, hanem jó ízléssel megteremtett gazdagságot, áradó játékosságot, felszabadult kreativitást. És éppen ennek a sokszínűségnek köszönhetően az előadás nemcsak a gyerekekhez tud szólni, hanem az őket kísérő felnőttek is remekül mulatnak rajta.

Tündérszép Ilona és Árgyélus királyfi jól ismert történetéből – számos helyen módosítva azt – Divinyi Réka írt mesejátékot a nyíregyházi társulat számára. Az átdolgozás sok helyen markánsabbá tette az egyes szereplők alakját, motivációját. Árgyélus, Nekemnyóc király egyetlen fia itt nem hagyományos mesehős: nem vágyik semmire, neki minden mindegy. Bár álmában időnként feltűnik egy arc, amit talán el kellene érnie, mégsem tesz érte egy lépést se. Mivel neki mindegy, hajlandó lenne feleségül venni az ármányos Métélyt, aki céltudatos fellépésével (és időnként varázssípjának segítségével) uralma alatt tartja az egész tutyimutyi királyi udvart. A kertben termő aranyalmát (a mesével ellentétben) nem a király, hanem Métély akarja megszerezni, hogy általa örök szépséget és fiatalságot nyerjen. A népmese vén banyája helyett Métély lesz az, aki levágja Tündérszép Ilona haját, hogy majd ezzel próbálja megtéveszteni a királyfit. Árgyélus vándorútja is új állomásokkal gyarapodott: a Nappal, a Holddal és a Széllel való találkozás után a tenger alatti világba majd a holtak birodalmába is elvetődik a királyfi. Végül (csakúgy mint Csongor) ő sem jut el Tündérországba, vándorlása az aranyalmát termő fa tövében, apja kertjében ér véget. Itt kell kiállnia az utolsó próbát: Métély bűbája ellenére Ilonát választania.

Mesejátékában Divinyi Réka nem a mese mitikus-filozofikus rétegeit kívánta kibontani (bár azon a kérdésen, hogy ha sem a földön, sem a víz alatt, sem az élők, sem a holtak világában nincs, akkor vajon hol is lehet Tündérország, mégis elmélázik egy kicsit a végén a gyerek nélkül érkező felnőtt...), hanem kiváló játéklehetőségeket kínál, remek humorú jeleneteket írt. És a rendező, Tóth Miklós maradéktalanul ki is használja a felkínált lehetőségeket.

A történetet a lefekvés előtti mesélés szituációjába helyezi az előadás. A mesélő verses prologusa alatt pizsamászerű ruhákban párnákat szorongató álmos gyerekek érkeznek, és el is vackolódnak a tér két oldalán.

Belőlük választja majd ki a mesélő a történet kezdő jelenetének szereplőit, a királyi családot és Métélyt, ő maga pedig a jelenet adott pillanatában (egy felejtethetlen sapkát a fejére húzva) Botorként, Árgyélus későbbi hű szolgáljaként lép elő. A történet végén sapkáját levéve ismét mesélőként szólal meg, hogy míg a háttérben a többiek önfeledt párnacsatába kezdenek, befejezhesse a mesét.

A színészek remek figurákat teremtenek az egy-két tulajdonsággal leírható mesealakokból. Az Árgyélust játszó Pezneházy Attila és a csak a hasára gondolni tudó Botort alakító Mészáros Árpád kivételével mindenki több szerepben is feltűnik. A szerepösszevonásoknak nincs kitüntetett jelentése, mégis néhány színész hasonló karakterű figurákat játszik. Róbert Gábort először teszetosza királyként látjuk; majd munkáját kicsit unó, de a napsugarak kényeztetését élvező Napként tér vissza; legközelebb a kicsit együgyű, mindenáron lányát, Moszatkat férjhez adni kívánó Polipkirályként tűnik föl; végül ő alakítja Árgyélus nagyapját is, III. Bánomisén királyt. A Gyuris Tibor által megformált figurák (Kamarás, Kutya, Szélkakas stb.) önértetések és némiképp arisztokratikusak, jellemzően választékosan beszélnek. Mégis számomra az általa életre keltettek közül az egyik legkedvesebb figura néma szereplő: az aranyalmát termő fa, „aki” bájos érdeklődéssel és őszinte aggódással figyel a körülötte zajló eseményeket. Sándor Juli mind Borcsaként, mind pedig Szélként a gyerekek kedvence.

Van az előadásban jó néhány helyzet, kiszólás, amely más művekre utal, ettől válik még mulatságosabbá. „Ki oda belép, felhagyhat minden reménnyel”, magyarázza a Polipkirály Árgyéluséknak a holtak birodalmáról. Vagy Örkény Tótékját villantja fel például az a jelenet, amikor szegény Nekemnyóc király a királyné meg a királylány biztatása közepette kénytelen elismételni a Métélyt dicsőítő szöveget, mert „mintha nem mondaná elég lelkesen”. De többször ráismerhetünk a kultuszdarabbá lett Gyalog galopp egy-egy helyzetére is. (Például a holtak birodalmában tilos kimondani az „él” szót, ha valaki mégis megteszi, a holtak fájdalmasan összegörnyedve jajongani kezdenek.)

Ritkán látható igényességgel készült az előadás látványvilága (Díszlet- és jelmeztervező: Endresz Ágnes). Különböző színű és mintájú textilekből összevarrt hatalmas lepel borítja a hátsó falat és az egész színpadot. (Gyerekszobába készítenek ilyesfajta kézimunkát kicsiben ügyes kezű anyukák.) Ez a háttér alkalmas a legtöbb helyszín megjelenítésére. Mikor pedig Árgyélusékat elnyeli a tenger, az egész felemelkedik, lassan, ahogy a királyfi és kísérője a vízbe süllyed, és alatta nyílik meg a vízi világ, és sereglenek elő a különböző vízi állatok (tengeri süni, polip, halak, tengeri szivacs stb.) nagy fantáziával kitalált jelmezeikben. (A vízi lények mókás mozgását Ferencz Krisztina segített megalkotni.) A holtak országa is emlékezetes látványt nyújt a díszlet: a teljes sötétben ultraibolya fénnel megvilágítva groteszk ember nagyságú bábok kékesfehér kísérteties csoportja jelenik meg. A hatás nem is marad el, hosszú pillanatokig sikoltoznak kicsit félve, kicsit nevetve a gyerekek. Árgyélus és Botor (meg a királyi udvar tagjainak) koszütme virágmintákkal díszített kedves, színes mesejelmez, Tündérszép Ilonának viszont (ahogy azt a kislányok elképzelni szokták) természetesen gyönyörű hosszú fehér ruhája van.

Külön kell szólni a darab sokféle stílust megszólaltató, nagyon igényes és szellemes nyelvéről. Némely szereplő (például a szertartásosan visszafogott Kamarás, vagy a tánc- és illemtanár szélkakas) megszólalásai (szinonimaáradatai) amellett, hogy választékosságukkal anyanyelvórának is beillenének, hihetetlenül mulatságosak. De megjelenik a szleng is – nem egyszerű poénként, hanem dramaturgiailag indokolt helyzetben: a szeleburdi Szél beszél így, miközben a szélkakas zsörtölődve javíthatja. Olykor a sajtó nyelvének kedvenc közhelelyei is felbukkannak, például ha a szereplő szívesen elleplezne valamit. „Ez egy aranyalmának látszó tárgy...”, habogja Botor, mikor kiderül, hogy az ismét eltűnt aranyalma helyett egy valódi almát adott Métélynek. Állandó humorforrás a darabban az is, ahogy a szereplők köznapi, elkopotott szavainak (olykor tovább képezve azokat) egy adott szituációban új jelentést adnak. „Napfogyatékos”, mondják megvetően a napraforgóra. „Mi ez?”, kérdezi a Nap az Árgyélusék előtt sorfalat álló napsugarakat, mire ők kórusban felelik: „Tűzfal, felség!”

Ugyancsak a stílári sokféleség jellemzi az előadás akusztikus rétegét (Zene: Kazár Pál, zenészek: Pásztor Atanáz, Székely Szabolcs) is. Zörejekkel, hangeffekkel kísérnek helyzeteket, történeteket. Továbbá minden fontosabb szereplőnek van egy „bemutakozó dala”, amelyben rejtett érzéseiről, titkolt szándékairól vall. Később aztán ennek a dalnak a fő motívuma jelzi az adott szereplő ismételt színre lépését (legérzékletesebb ez Métély esetében). Ugyanilyen felidéző funkciója van a „vándorlásdallamnak”: ez jelzi, hogy Árgyélusék újra és újra útra kelnek. De minden újabb helyszínt, birodalmat (kivéve a rideg és magányos Holdét) valamilyen zene vagy dal vezet be, megteremtve ezáltal a „hely szellemét”. Moszatka, a kis hableány ábrándosan énekel a fönti világról, a holt lelkek virgoncan subidubiznak, az éppen felkelő Nap házát természetesen a klasszikus popsztár dallama jelzi. A szeleburdi szélúrfiak pedig rapelve mutatkoznak be, hogy aztán a nem túl mély értelmű, mégis magával ragadó lendületű refrént („Fújuk a szelet, fújuk tovább...”) már a gyerekek sivalkodó lelkesedése (és ifjú szüleik átszellemült dúdolása) közepette énekeljék, táncolják a végén.

Jó színházat csak ott lehet csinálni, ahol a színházi alkotók igényes közönséget tudnak nevelni maguknak (ahogy az Kaposváron is történt). Tóth Miklós második nyíregyházi gyerekelőadása azt mutatja, hogy jó úton halad a színház közönségének nevelése. Az Árgyelust látva bízom benne, hogy még sokáig jó lesz színházba menni Nyíregyházára.



# Talákoztam boldog színházcsinálókcal...

Czeizel Gábor

NEMZETKÖZI RENDEZŐK SZEMINÁRIUMA, Nürnberg, 2001. június 14-16.

## Érkezés, megnyitó

Már maga a helyszín is megérne egy külön beszámolót. Mintha a félig kész Millenáris Parkba érkeznének: alig vagy teljesen lebontott ipari csarnokok, markológépek, földtúrasok, lyukak – és az egyik szegletben egy kék-fehér csempével burkolt régi-új épület, a Kachelbau. Ez az egyetlen épület a régi ipartelepen, amit egészében meghagytak (mellette lakópark épül, könyvtárral, egyéb kiszolgáló épületekkel), de ez az egész négyszintes épület a gyereké. (Már most, az építési terület közepén is. És a gyerekek jönnek, hozzák őket szüleik, láthatuk a szeminárium napjai alatt.) Nem csak színház, hanem gyermekmúzeum és cirkusz is. A régi gépteremben lelt otthonra 20 év után a „Theater Mummipitz”. Eddig Nürnberg különböző színházaiba befogadva működtek, folyamatosan mutattak be elsősorban számunkra ismeretlen darabokat, de sok köztük a klasszikus történet kortárs feldolgozása is. (És nem csak Grimm mesék! Volt Don Quijote és Nibelung történet is.) A „Kinder-museum” amolyan Csodák Palotája, ahol a gyerekek megismerkednek a világ dolgaival. (A hangyák tenyésztésétől a hajszálerekig minden kézzel fogható. Egy külön szinten nagyszüleink életterében kipróbálhatják, milyen kenyeret dagasztani, szappannal, kézzel mosni, budin ülni...) A „Circus” volt a legérdekesebb, azaz a legszokatlanabb egy magyar színházi embernek. Sajnos nem láttuk „működés” közben, de elképzelve leginkább a Kolibri Fészekre emlékeztet, csak hogy itt nem darabokat adnak elő testközelben, hanem sokkal szabadabb, interaktív játékok történhetnek. Furcsa keveredése ez a színháznak és a játszótérnek, a gyerekek a különféle fura építmények közt maguk alakíthatják történeteiket. Itt kurzusokat is hirdetnek gyerekeknek, akrobatika vagy bohóctanfolyamokra járhatnak.

Ebbe a festékszagú épületbe érkeztek a világ különböző részeiről a rendezők, hogy... (most kerültem nehéz helyzetbe, hogy megfogalmazzam, miért. Mert volt haszna részemre, részünkre, de ezt nehéz hivatalos terminusokba fagyasztani.) ...találkozzunk. Az ASSITEJ szervezte „International Directors’ Seminar”-nak hosszú a története, mindig más téma köré szervezik a megbeszéléseket. Idén az ENSZ „Civilizációk közötti dialógus évé”-hez kapcsolódva szervezte a találkozót a „Theater Mummipitz” és a Német Szövetségi Gyermek- és Ifjúsági-Színházi Központ. Téma: „Rettegés és remény. A valóság színpadra állítása a mai színházban.” Előre megkaptunk egy kétoldalas szöveget (nem derült ki, önálló jelenet vagy darabrészlet, sőt tulajdonképpen semmi sem derült ki belőle. Sem a helyszín, sem a szereplők mibenléte, sem bármilyen normális fogódzó, mellyel egy jelenet értelmezéséhez hozzá lehet kezdeni. Csak a két szereplő közti viszonyra történik némi utalás meg az alaphelyzetre.) Az első alkalommal kiderült, ez mindenkit enyhe szorongással töltött el, otthon nem nagyon táltunk fogódzót a jeleneten. Végül kiderült, a szervezők nagyon rafináltan gondolkodtak (vagy mi voltunk nagyon ügyesek), de erről később.

A megnyitó után mindenki bemutatkozott, mondott pár szót magáról. 27 ember adatait megjegyezni persze így nem lehet. Ez volt a bemelegítés. Ezután már sokkal érdekesebb és karakteresebb dolgok történtek. Az persze érdekes volt, hogy Ugandától Mexikóig, Izraeltől Ausztráliáig mindenfelől jöttek, s teljesen különböző hierarchiából. (Nemcsak az országok különböző „struktúrája” miatt, de volt pár tagú, itthon amatőrnek, bocs: alternatívának mondott társulat színész-rendezője és volt nemzetének komoly színházi szereplője is.) A szervezők komolyan vették a nemzetek közötti kommunikációt, tehát a protokoll utáni (még mindig plenáris) összejövetel már a dolgok lényegéhez vezetett. Az „otthoniak” kérdéseket tettek fel a „vendégeknek”, melyek a gyerekekkel történő dolgok különbözőségére világított rá. Ennek még semmi köze sem volt a színházhoz, viszont egymás megismeréséhez, megnyílásunkhoz annál több. Mert gyermeki mosoly került mindenki arcára, amikor megtudtuk, hogy Sri Lankán egy újszülött elnevezéséhez a csillagok állásán kívül valami ételnek az adott pillanati állapot is szükséges. Mert ilyen egyszerű, tehát lényeges kérdés volt az a hét, amiről ez az este szólt: Miképpen kapja nevét az újszülött gyermek, Mi az első szó/dal, amit hall, Mi a legfontosabb esemény, miután iskolába kerül, Mit kap ajándékba születésnapjára, stb. Két grafikus a válaszokat rögtön le is rajzolta, mely képek

azonnal a mögöttünk kifeszített szárítókötélre ki is lettek függesztve.

Befejezésül mindenki kifüggesztette, némi magyarázattal, azt a fotót, amit magával hozott otthonról. Persze gyerekekről készültet kértek a szervezők, de itt is hatalmas különbségek voltak. A volt keletnémet hölgy saját gyermekkori fotóját hozta, elmesélve, hogy a háborúban meghalt rokon miatti gyászruha ellenére azért boldog az arca, mert akkor kapta az első babáját. Az ugandai „bácsika” (majd róla is kell pár szó) nem bírt kiválasztani unokái, családja több albumnyi fotója közül egyet, de kettőt sem, miközben mesélt, újabb és újabb képeket csíptetett fel a zsinórra. A legmeghatóbb Yaki, az izraeli volt, aki két képet hozott, s szintén nem tudott dönteni. Az egyikén békésen játszó gyerekek voltak (némi háborús romokkal körítve), a másikon a nemzeti zászlót komolyan tartó kisfiúk. Kettéhajtva csinált egy képet a kettőből. Olle, a svéd egy iskolai tablóképet hozott. Egy svéd osztály: szőkék szépszámmal, de nem túlsúlyban. Mellettük négy-öt fekete, két-három kreol, két ferdeszemű, három keleti kinézetű, hogy a barnákat ne is számoljam. Boldogan mosolyognak.

## **Szemináriumok**

Öt alkalommal találkozott a csoportokra osztott társaság, hogy egymástól függetlenül dolgozzon, beszélgesen, majd a záró plénumon beszámoljon a történekről. Az én szekciómban 8-an voltunk: ausztrál, osztrák, német, svájci-német, izraeli a svéd Olle Törnqvist vezetésével. Az előre elküldött szövegen kívül nem voltak premisszák. Az elég hamar kiderült, hogy mi nem szeretnénk „előadást” produkálni a szövegből. Egyikünk sem érezte, hogy játszani szeretne, pedig többen a színjátszás felől érkeztek a másik oldalra. Az többünkre jellemző, hogy nem kizárólagosan csak gyerekeknek dolgozunk. Az osztrák Christopher volt az egyetlen, aki kijelentette, hogy őt nem érdeklik a felnőttek, az ő linzi színháza csak gyerekeknek játszik, mert ők az igazi, az őszinte közönség. Általában általánosabb témákról beszélgetve jutottunk a szöveg problémáihoz. Elég hamar kiderült, hogy a kulturális különbségek ellenére sok hasonlóság van gondolkodásunkban. Pl.: a látott előadásokról eléggé hasonló véleményünk volt, s a szemináriumok vége felé, amikor egyre bonyolultabb dolgokról beszélünk, a nyelvi problémákat leküzdvé – mert a jó angolosok, sőt a született angol ausztrál is elakadtak, ha belebonyolódtak mondandójukba –, egymás szájába adtuk a szavakat. Olle nagyon finoman irányította a beszélgetéseket, csak akkor „vezetett”, ha elakadtunk. A kapott szöveggel is sokra jutottunk, a színészi megmutatás helyett térbeli elképzeléseket dolgoztunk ki. Ez sokat megmutatott azokból a gondolkodásbeli különbségekből, melyek a korábbi általánosabb színházi témákat érintő beszélgetésekben már felsejlettek. Nagyon tanulságos volt látni, hogyan alakultak folyamatosan – egymás elképzelései által inspirálva – a különböző díszlet-elképzelések, melyek mégis megőrizték egyediségüket. Az utolsó szemináriumon az volt a problémánk, mit mutassunk a többieknek. Annyira jól, otthonosan éreztük magunkat a nekünk kiutalt próbateremben, hogy ezt a hangulatot szeretnénk volna megmutatni a máshol dolgozóknak. Felhívtuk őket, leültünk körbe, mezítláb, ahogy az előző alkalmakkor, s folytattuk a megkezdett diskurzust, nem zavartatva magunkat a „nézők”-től. Sikerült a magunk módján beszámolnunk.

## **Plénium**

A másik két csoport a színpadon mutatta be, meddig jutottak. A Sri Lanka-i Kaushalya vezette csoport mondatokra bontotta a kétszereplős párbeszédet és helyzetgyakorlatokat mutatott be rá, érzékeltetve a különféle színjátszási stílusokat. A mexikói Alberto közös játék után remek színésznek mutatkozott dán kollégájával, előadva a dialógus felét. Három csoport, három teljesen más megközelítés, de úgy érzem, mindharmincunk részére hasznos és nagyon kellemes, tanulságos volt a hat nap. Kialakult a párbeszéd a nemzetek között.

## **Előadások**

Mert vittek színházba is bennünket. A szervezőkre jellemző, hogy nem akartak közhely turisztikai látványosságokkal időt elvenni a munkától. Olyat mutattak, amit csak külön szervezett vezetővel, és csak Nürnbergben lehet látni. (A Dürer-házhoz úgy kellett elsőnk ebédidőben egy ausztrál kollégával. Nem is volt kihagyhatatlan...) Amiről nem sokat tudnak a turisták, az Nürnberg fasiszta múltja. Hitler hatalmas területen többfunkciós (sport, nagygyűlés, konferencia) komplexumot képzelt el, és részint építtetett fel. Elpusztíthatatlanul. A Zeppelin-Tribün és -Mező betontömbjei ma is állnak, bár romosabbak, mint a Colosseum. De ez nem az idő vasfoga: a háború után próbálták lerombolni. A Kongresszusi Központot nem tudták befejezni, túl nagy lett, technológiailag nem volt megoldható lefedése. Egy este színházszerű városnéző sétára vittek: egy színész különböző régi épületeknél fáklyafénnyel világítva egykori anekdotákat mesélt, melyeket a szájhagyomány őrzött meg.

Az első előadás egy másik(!) nürnbergi gyerekszínház előadása volt. Az „In Einem Tiefen, Dunklen Wald” (Egy sötét, mély erdő mélyén) a Theater Pfüzte előadásában nagyon szellemes, játékos és szívhez szóló este volt. (8-kor kezdődött, a szeminárium miatt, de voltak jócskán gyerekek is a nézőtérén.) Paul Maar híres

gyermekkönyvének helyi adaptációja a „szépség és a szörnyeteg” történetének szellemes variációja. A Szörnyet ugyanis egy hercegisasszony győzi le, álruhában: Páncélt ölt az eladósorba került princessz, hogy elmeneküljön a bugyuta hercegi kérők elől. A ruhacserének következményei vannak, s miután legyőzi a rémet, kezdődnek a problémák: kinek adja kezét a kiszabadított szépség. A szörny egy csóktól természetesen herceggé változik, ebből újabb problémák adódnak. A háromszög megoldásához kéznél van egy csatlós is. Ám a darab nem zárja le a párválasztás kérdését, a négy szereplő csak kering egymás körül, nem tudva kit válasszon, hiszen az eredetileg érzelmet keltett partnert nem választhatják (vagy mert közben nemet-alakot váltott vagy mert mást szeret), végül a zenében találják meg a harmóniát, s ránk van bízva a lezárás. A négy szereplő számtalan szerepet alakít egy szellemes (de technikailag nem is olyan egyszerű és olcsó, viszont nagyon funkcionális), variálható díszletben. A képregényszerű külvilágot egy valóban buja és titokzatos erdő váltja fel, melyben csak eltévedni lehet. A mese önmagában is nagyon megható (jó lenne itthon is olvasni, látni), s tehetséges előadást készítettek belőle Christopher Gottwald rendezésében. Másodszorra Münchenbe utaztunk, a Theater Der Jugend Am Elisabethplatz (Schauburg) premierjére. Peer Boysen rendezésében adták Sztravinszkij-Ramuz: „Egy katona történetét”-t. Ez inkább szcenírozott koncert volt, látványos, de németesen hideg képekkel. Színészi alakításra nem tartott igényt a rendező, nem is voltak viszonyok a szereplők között. A legjobb alakításokat a Mesélő megkettőzött szerepét játszó zenekari tagoktól láthattuk. A rendezői koncepció rendesen belénk volt sulykolva: a Királylány megjelenésétől a fogyasztói társadalom talmiságát, kiürülését mutatta az előadás.

A háziaktól láttuk a legizgalmasabb előadást az utolsó napon. A Theater Mumpitz különféle szövegekből összeállított „Salto und Mortale” előadása cirkuszi mese az életről és a nevetés hatalmáról. Mindössze két szereplő, két nagyon jó színész játszott egy homokkörrel kijelölt üres térben: a Bohóc (férfi) és a Halál (nő). A Halál eljött újabb áldozatáért, de mikor a piros orról felismeri, hogy egy bohócot kell elvinnie, meginog. Hala-dékot ad, ha a clown megnevetteti őt, az állandó savanyúképűt. Nagy nehezen sikerül (a szív igaz érzései segítségével), tehát egy ideig még maradhat közöttünk, gyakorolhatja hivatását a komédiás. 8 éven felüli gyerekeknek játsszák az előadást, s a gyerekeknek nincs is problémájuk a látottakkal. A pedagógusokat már inkább győzködni kell, hogy szükség van ilyen előadásokra is – számoltak be az előadás után az alkotók. (Rendezte: Jean-Paul Denizon, franciaországi vendég.)

### **Az ugandai**

Christopher Makubi Kizza Ssalongo a neve, (a bemutatkozáskor elmagyarázta, miért van neki négy, a Christopher pl. azért, mert keresztény), egy különös hangszert hordott magánál (dobozszerű szerkezet, fém pengékkel, – kókuszdióra szerelve itthon is árulják vásárokon egyszerűbb verzióját – kottát is hozott, s egy könnyebb dallamot nekem is megtanított. Mindig megpengette, ha leült picit a hangulat. De ami megdöbbenő volt, a legtorokszorítóbb az egész szeminárium alatt, az az, mikor arról beszélt, mi a célja a színháznak. Mert Ugandában sokkal életbevágóbb, konkrétabb célja van, mint felénk: A színháznak ott tanítania kell a gyerekeket, hogyan védekezzenek, egyáltalán tudomást szerezzenek az életüket fenyegető vészről, az AIDS járványról. Az emberek több mint 40%-a fertőzött már Afrika sok területén. Christopherék számára ezért a színházcsinálás a vírus elleni harc eszköze. (És közben egy nagyon kedves, mókás bácsikával találkoztunk.) Fel-emlegette ezt a témát még egyszer: felháborodva mesélte, hogy este a tévécsatornák között kapcsolgatva olyan műsort is talált, ahol védekezés (óvszer) nélkül szexeltek a szereplők. – „Hát milyen példa ez?” – kérdezte, – „Nem érzik ezek a műsorkészítők, hogy micsoda felelősséggel tartoznak nézőiknek?”

A végső plénum akkordjaként megtáncoltatta, sőt együtt táncoltatta az egész társaságot.



## **May Days**

---

**rövid beszámoló a 2001. május 25-27. között megrendezett  
nemzetközi drámapedagógiai tanácskozás munkájáról**

*2001 májusában a Magyar Drámapedagógiai Társaság kezdeményezésére zajlott le Budapesten a MayDays elnevezésű szakmai tanácskozás, mely – tudomásunk szerint – először hívta össze térségünk (Közép-Kelet-Európa) drámatanárait azzal a céllal, hogy képet kapjunk egymás munkájáról. A rendezvény céljait, munkáját és ennek eredményét szeretném az alábbiakban összefoglalni.*

## A rendezvény céljai

A Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöksége 2000 novemberében úgy döntött, hogy a szervezet égisze alatt megrendezi a kelet-közép európai drámatanárok első nemzetközi találkozóját. A rendezvény alapvető célja volt a kapcsolatteremtés és egy jövőbeli hosszú távú együttműködés megalapozása a térség szakemberei közt. Olyan drámatanárokat hívtunk meg (minden ország képviselőjében két-két főt), akik vagy a hagyományos osztálytermi keretek közt vagy gyerek- és ifjúsági színházi vagy színházi-nevelési területen alkalmazzák módszereiket a drámát. A találkozó keretei közt lehetőséget kívántunk biztosítani egymás munkájának, a dráma helyi alkalmazási lehetőségeinek megismerésére. Fontosnak tartottuk annak megvitatását, milyen társadalmi vagy erkölcsi kérdések állnak az egyes országok szakemberei munkájának fókuszában, van-e lehetőség közös nevező kialakítására egy-egy konkrét projekt kapcsán.

## Résztevők

A háromnapos tanácskozáson való részvétel feltétele volt a helyi – drámával foglalkozó – szervezetek munkájának illetve a dráma alkalmazási területeinek alapos ismerete. A rendezvényre az alábbi szervezetek illetve országok képviselői kaptak meghívást:

IDEA, EDERED, Szlovénia, Ausztria, Csehország, Románia, Horvátország, Jugoszlávia, Szlovákia, Lengyelország, Magyarország. (Összesen 20 fő)<sup>1</sup>

A meghívott szakemberek az alábbi területeken alkalmazzák a drámát (főbb csoportok):

- színházi nevelés (TIE)
- angol nyelvtanítás
- művészeti nevelés (bábművészet)
- hagyományos tantermi munka (DIE)

## A szakmai program rövid ismertetése

A MayDays tanácskozás programja alapvetően négy szekcióra vált szét:

1. Intézmények, szervezetek bemutatása
2. Dráma és ökológia viszonya
3. A dráma használata a konfliktuskezelésben
4. Ifjúsági színház

A résztvevők workshopok, videós demonstrációk, előadások formájában számoltak be országuk „drámai” helyzetéről illetve szakmai tevékenységükről.

E beszámoló keretei nem teszik lehetővé a részletes ismertetést, ezért az érdeklődőknek lehetőséget biztosítottunk a tanácskozáson rögzített videós anyag megtekintésére.

## Általános tapasztalatok

Mint a meghívó és szervező fél képviselője, elejétől a végéig követtem a három nap munkáját és ennek – valamint a résztvevők írásos visszajelzései – tükrében kijelenthetem, hogy a tanácskozás – kétségkívül meglévő hibái ellenére – egyértelműen sikeres volt.

Rövid volt ez a két és fél nap több szempontból is. Feszített tempóban, de mindenki sorra került, bemutathatta saját technikáit, elmondhatta országa szakmai problémáit, vázolhatta egy-egy intézmény, szervezet munkáját, de arra a kellenél kevesebb idő jutott, hogy mindezeket alaposan „kivesézve” esetlegesen tanácsokat adjunk egymásnak. Mindenki szeretne volna, ha egy-egy bemutatóóra után (ismerős probléma) jut idő a mindenre kiterjedő elemzésre, tanulságok levonására. Ezek jórészt otthonra maradtak. Kiderülhetett azonban, hogy Szlovákiában milyen jelentős munka folyik a nyelvtanítás területén (együttműködve a British Councillel), hogy Ausztriában a környezeti nevelés milyen fontos szerepet játszik az oktatásban, hogy Lengyelországban és Romániában hogyan lehet jól működtetni egy – a fiatalok színházi, művészeti nevelését szem előtt tartó – nonprofit színházat, hogy pontosan miért és hogyan dolgozik az EDERED és az IDEA. Ezek mindenképpen hasznos tapasztalatok voltak, mint ahogyan az is, hogy nemzetközi projectekben való együttműködésre nagy igény van ezekben az országokban.

Végezetül: a 2002-es év tanácskozásának megszervezését a cseh kollégák vállalták, így aztán jövőre – remélhetőleg – találkozunk Pilsenben. Némi információval felvértezve, most már egy kisebb témára koncen-

---

<sup>1</sup> A résztvevők pontos nevét és az általuk képviselt szervezetek elérhetőségét bármely érdeklődőnek szívesen rendelkezésére bocsátjuk.



trálva, a fő hangsúlyt a részletekre helyezve. Az első lépés megtörtént. Ebben volt és van a budapesti találkozó jelentősége.

Takács Gábor

**MAYDAYS tanácskozás, Budapest, 2001 május 25-27.**

**Meghívó fél:** Magyar Drámapedagógiai Társaság (HUDEA)

**Házigazda:** Marczibányi Téri Művelődési Központ

**Magyarországot képviselte:** Bethlenfalvy Ádám (Kerekasztal Társulás), Takács Gábor (MDT vezetőségi tag)

**Szervező:** Káva Kulturális Műhely

**Programkoordinátor:** Cziboly Ádám (Káva KM)

**Támogatók:** Európai Unió YOUTH 2000-2006 keretprogram, Soros Alapítvány CULTURAL LINK program



## SZÍNHÁZ – DRÁMA – NEVELÉS

*A magyar drámapedagógia legnagyobb seregszemlájén, a hagyományosan november közepén megrendezett Színház-Dráma-Nevelés módszertani hétvégén látott bemutató foglalkozások megbeszélésére – hagyományosan – nincs idő, hely, és nincs forma sem. Fontos mindegyik felsorolt tényező: a mélyen szántó szakmai viták számára talán nem a legjobb helyszín a kamaraszínházi lelátó, sok a 100 fő, kevés a 20-25 perc. Még a felkért (és szigorú zsűror hírében álló) vitavezető is csak a töredékét mondja el észrevételeinek – azért, mert éppen bőségesen van nézői visszajelzés, máskor pedig (ha meglepő, akkor is ez a helyzet) kíméletből. A látottak alaposabb elemzését célozza az alábbiak közül két írás (az első és a harmadik), egy pedig az összegzés és a tájékoztatás szándékával született.*



### A kísértetek napja

Bizony, nem akármekkora felelősség vállalásával jár nagy számú néző, ráadásul kollégák, részben a „szakma”, részben érdeklődők elé kitenni a munkánkat! Mindenképpen tisztelet illeti bátorságukért azokat, akik vállalták-vállalják ezt. A vállalat egyúttal kötelez is: a lehető legjobb színvonalon kell teljesítenünk, mivel sokan viszik tovább azt, amit itt láthattak. A gyakorló drámatanárok egy részének az egyetlen hospitálási lehetősége ez az évente megrendezett módszertani hétvége, mert mint drámatanár egyedül van a saját iskolájában, a településen, ahol él. Eljön a Színház-Dráma-Nevelés hétvégére, s abból próbál töltekezni, építkezni, amit itt kap.

Szóval, nagy felelősség vállalni egy-egy ilyen bemutató foglalkozást. Éppen ebben volt az előző években a műhelyek szerepe rendkívül jelentős (*itt és most* a drámával naponta foglalkozók közül a közönség előtti megméretést is gyakran, mondhatni a hétköznapiakban vállalkozók munkaközösségeit nevezem *műhelynek*). Az utóbbi években folyamatosan a TIE-társulatok tagjai „követték el” a legjobb bemutató foglalkozások egyikét-másikat – gyakran egyikét is, másikat is. Gabnai Katalin a jelen írás szerzőjét nemrégiben a drámapedagógusok második nemzedékéhez sorolta. Nos, akkor azok, akik évek óta tanítják a szakmát bemutató foglalkozásaikkal, azok a harmadik generáció. Ha a drámapedagógia más területein, pl. szervezeti élet, funkciók, képzések, publikációk, érdekképviselés stb. nem is, de itt már jó ideje megtörtént a generációváltás, ráadásul *békésen*. (Talán az átlagnál is több „békétlen” ember akad a drámapedagógusok között... És sajnos van olyan magáról megelégedő kolléga is, aki történetesen minősíthetetlen hangnemben beszél mások munkájáról, szakma helyett személyt célozva lövöldöz vaktában, csak hogy ne érezze jól magát más se, ha már ő nem, de ebből a típusú megnyilvánulásból örömdetesen kevesebb van az utóbbi években. S akkor sem a fiatal kollégáktól...) Ezek a fiatal szakemberek nem csak tudnak, de mint gyakran kiderült, még valami fontosat tudnak, kommunikálni is képesek a tudásukat.

Néhány nevet talán érdemes lenne megemlíteni – pontosabban *leírni*. Azért is, mert a papír megmarad, s azért is, mert az első generáció tollforgatói nem biztos, hogy megteszik ezt...<sup>2</sup> Úgy gondolom, nem kéne (szeméremből) agyonhallgatni azon kortársainkat, akik ma *láthatóan és sokak előtt teljesítenek*: pl. *Lipták Ildikó*, *Romankovics Edit* (ők talán legtöbbször, s a legnagyobb szakmai elfogadottsággal), *Mészáros Beáta*, *Bethlenfalvy Ádám*, *Gyombolai Gábor*, *Takács Gábor* óráit nézhettük jó érzésekkel az előző években. Ők má-

<sup>2</sup> Az utóbbi időkben a történelmi visszatekintésekben múlt és közelmúlt kapcsán nem egyszer „névsorolvasás” folyik. X. és Y. anno nagyot alkotott, tevékenysége jelentős volt, írja a kortárs, miközben ennek a személyes emlék az egyedüli bizonyítéka, az, hogy a név ott szerepel a papíron (hiszen épp most írtam le)... Ezekben az írásokban kinyilatkoztatást kapunk. Nincs utalás a vállalt szubjektivitásra, nem hogy az ilyenkor (talán) kötelező bizonytalanság. (K. L.)

sok előtt is tudnak, nemcsak a saját gyerekeikkel, a becsukott ajtók mögött. (Amúgy a becsukott ajtó mögötti munkáról természetesen feltételezhetünk mindenféle jót, de szeretnénk jelezni, hogy ilyen körülmények között nemcsak a távolról, hanem még *a közlelől jött ember* is azt mond, amit akar.)

A Magyar Drámapedagógiai Társaság (mint rendező szerv) mindenkori felelőssége, hogy milyen minőségű programot biztosít hagyományos módszertani rendezvényén. Tavaly, a visszajelzések tükrében, nagy sikere volt a bemutatóknak, míg idén, úgy tűnik, nem a legjobban éltünk ezzel a felelősséggel. Visszaolvasva az előző mondatot és számolgatva az idei egyértelműen sikeres programokat, lehet, hogy a fenti önkritikus fogalmazás eufémisztikusra sikeredett.

A rendezvény szombati programjában sok kudarcot láthattunk. Ezen a napon drámakísértetek lengtek-lebegtek a teremben. A jobb sorsra érdemes drámák mérgezőes halálát vagy a végig nem gondolt gondolatok, vagy a kommunikációs problémák okozták, esetleg ezek együttes hatása. Így – sajnálatos módon – kellemetlen helyzetbe kerültek az foglalkozásokat vezető kollégák, és sokkal jobban hasznosítható órákat is eltölthettek volna azok, akik a tavalyi színvonalat remélve tették tiszteletüket a Marczibányi téren.

Hogy mennyire nem könnyű kommunikálni a tudásunkat, azt *tapasztalhattuk* két rokonszenves drámatanár másfél órás suttogását figyelve. A Marczibányi tér kamaratermében nem lehet panasz az akusztikára, a jó helyen álló, normál hangerővel megszólaló gyerek is képes érthetően átbeszélni a termet. A szombati első foglalkozást vezető drámatanároknak ez nem sikerült. A mítoszt feldolgozó drámaórát a műsorlap szerint a 21. Színház a Nevelésért társulata jegyezte. A színházi nevelés Theatre in Education ágával is foglalkozó társulat „kéttanáros” drámaórát hozott. A nem teljesen laikus néző hallva valamit róla vagy éppen ismerve az ilyen társulatok műhely-munkaközösség működését azt várhatná, hogy miután egy társulatnyi szakember megvitatta azt, ami a műhelyből kikerül, a vélemények kereszttüzeben kiforrott munkát lát majd, még akkor is ilyent, ha a gyakorlati megvalósításra legfeljebb csak egy-két esetben került sor. Nos, a *Kukity Krisztina* és *Széni Katalin* vezette órát követő megbeszélésen kiderült, hogy második alkalommal próbálkoztak ezzel a drámaórával (vagy variánsával?), munka közben pedig a háttér nyújtotta biztonságnak, a szakmai tesztnek nyoma sem látszott. Helyette két jobb sorsra érdemes kolléga vezetésével végig felszín-közeli munkát láthattunk, a szoborjáték mélységében mozogtak, tisztességes jelenetet nem is szerveztek a szintűgy rokonszenves 9. osztályos gimnazistáknak. Mindezt tették *némajátékban*. Pár méterre tőlük már legfeljebb csak következtetni lehetett arra, hogy vajon mit is mondhattak... Egy bemutató foglalkozás céljai szerint mindenképpen módszertani irányultságú, de a közönség jelenléte miatt egyben kikerülhetetlenül színházi eseménnyé válik. Teljesül a színházra vonatkozó Brook-féle alapdefiníció: valaki keresztül megy a téren, egy másik ember pedig nézi, egy térben vannak, s aki keresztül ment, az tudja, hogy nézik stb. Vagyis: számolni kell bizonyos színházi követelményekkel, azokról nem lehet megelégedezni. Továbbá teljes mértékben érthetetlen számomra, hogy az a társulat, amelyik a hétköznapijában jóval több színházi eszközt használhat, mint az átlag drámatanár, miért nem élt a „színházi térrel” (ráadásul vezetőjük maga kérte egyesületünkől egyik tavalyi rendezvényünkön a bemutatkozás lehetőségét). A foglalkozás részletekbe menő elemzése nélkül is megállapítható, hogy a színházi hatások terén mutatott önmegtartóztatás a tanulói élmény rovására ment. Joggal vethető fel a kérdés: miért folyamodnak az óra vezetői dramatikus módszerekhez, ha egyáltalán nem kívánnak élni pl. a két tanár jelenléte által biztosított színházi lehetőségekkel.

A nap második bemutató foglalkozásán is gimnazistákkal találkoztunk. A budapesti Berzsényi csoportja után a pécsi Apáczai 11. évfolyamos diákjait láttuk a *Horváth Éva* tanárnő vezette játékban. Zsákutca – ezt a címet kapta a drámaóra. A Futárposta/Üzenet nevekre hallgató játékkal és formai variációival hangoltak a pécsiek. Kár, hogy nem tudtak egymásról: az előző csoport éppen ezzel fejezte be. Amúgy teljesen zárt forma, a lehető legkisebb, a játék célja szerint alig észrevehető mozgással – tipikusan nem bemutató foglalkozásra való. „A szabadulás útja/Kapu következett, s a két gyakorlattal máris elment több mint 10 perc. Már ekkor látható volt, hogy ez még hiányozni fog a végén. Újabb gyakorlat: asszociációk zenére, megfigyelési szempontot, hívószót is adva (barátság). Mint kiderült, ez a játék átkötés volt a drámához... A közönség rendkívül jóindulattal: szájátva nézik az ismert játékokat is...

Sok-sok információt hallunk két barátról, akik mellesleg tanárok. A peremfeltételek közlésében némi segítség egy előre megírt tabló. (Az első balsejtelem: két figurára nem lehet építeni, ha két teljesen független kontextust rakunk fel, akkor két drámatanár kellene, vagy órásorozat.) Kapunk tárgyakat mindkét figura építéséhez (kellékhasználat konvenció): gazdáik jellemzőit fejtegetjük ezek alapján. Egy kivétellel jók a tárgyak: a borosüveg a későbbiekben egyértelműen „masszív alkoholistává” tette a nem teljesen annak szánt figurát. Precíz, jó tempójú a munka, csak hát ott a feleslegesnek tűnő (mert egy másik teremben nyilván bemelegíthettek már) játszadozás az elején, ami a másik oldalról, a nézők szemszögéből főműsornak tűnt. Sok a beszéd, érez-

hető, hogy valami más kell: elég az információkból, játszani kéne, amúgy is fogy a levegő a teremből. Az időpazarló felvezető játékok, a főszereplős dráma modell szabályainak felrúgása, vagyis a dupla kontextus meg a borosüveg után a negyedik hiba (kettőnél csak eladtuk a labdát, de a két központi figura meg ez itt méretes öngól): nem a központi figurákat keltjük életre, hanem beszélünk róluk, ráadásul eddig még meg sem említett szerepekből (a főszereplőkről nyilatkoznak a kollégák, a mondatok kiscsoportos „gyűjtögetése”). A tanfolyami óravázlatok visszatérő baklövése, de elkövetik ezt a hibát a *gyakorlatok szintjén* tevékenykedő gyakorlott kollégák is, akik vázlatos figurákkal, kidolgozott kontextus nélkül akarnak valami egetverően fontos problémát vizsgálni. (Horváth Éva az utóbbi években feltűnt tehetséges drámatanárok egyike, máskor biztos észreveszi, ma nem...) Nem épül a figura, de cserébe megy az idő: a két figuráról alkotott sztereotípiák meghallgatása után (vagyis a forma annyit hozott, amennyi várható volt tőle) 40 percnél tartunk. Szép lassan elszállt egy tanóra. Nézzük utána csendben – kár érte, mondhatnánk, de még nem siratunk, csak konstatáljuk, hogy nem játszottuk azokat, akik a középpontban vannak... A drámatanár próbálná utólag levédeni a későbbi bonyodalmakat behozó figurát: nem biztos, hogy alkoholista, lehet, hogy csak pletyka, amit a kollégák mondtak, de csak fut a szekér után... Aztán felteszi választásra, döntsék el a tanulók: az alkohol jelen van az egyik figuránk életében, vagy alkoholista. Kész, vége, gondolhatnánk. Nyilván nem lehet mindegy a tanárnak, hogy miről szól az órája! Az első esetben dráma is lehet belőle, míg a másodiknál jobbra csak dramatikus formákat használó életmód-játék: mit kezdünk egy alkoholistával (drogossal, egyéb szenvedélybeteggel, vagy csak nagyon mással, mint mi vagyunk stb.), hogyan lehet együtt élni vele... Aztán a gyerekek dobják a mentőkötelet: az első változatnál maradnak.

Kiscsoportban értelmezzük a tanár által előre megírt szövegeket. A szemlélőnek ekkor, 12.23-kor ugrik be, hogy 9-től itt ül, a második bemutatót nézi, de még nem látott egyetlen normális jelenetet sem. 60 perc után végre beköszön a bonyodalom: iszonyatosan későn, mondanánk, de ilyen ínséges időkben szeretettel üdvözljük. A kibontás elmarad: rögtön a mélyítésnél tartunk, azt is egyetlen formában nézzük meg: fórum-színház, ahol a tanár átadja a gyerekeknek azt a figurát is, aki a botrány oka. Hamar kiderül, nem lett volna szabad. (Egyébként ezzel megérkezett a nap első jelenete. Idő: 12.40)

Most már mindegy, itt már nem segít, az óra elszállt. Azért persze lebonyolódik. Jópofák a gyerekek, bedobják a nap viccét: a bűnügybe keveredett pedagógusnak mondja a kolléga szerepében egyikük, hogy *miért nem elég neked a pedagógus fizetésed...* A nézők elengedik magukat. Az egész teremre áterjedő, gurgulázó nevetés...

*A második és harmadik bemutató foglalkozás közötti szünetben ellenőrizetlen információk a másik teremben, párhuzamosan futó óvodai drámajátékos program bemutatóiról: mindenki egybehangzóan és nagyon dicsérte Kuzsman Nóra bemutatóját (ő a nemrégiben megjelent Drámajáték óvodásoknak című könyvben is figyelemre méltót alkotott!). A többi foglalkozásról (így, kutyafuttában) senki nem bocsátkozott részletekbe...*

Püspöki Péter tanítványaival, a miskolci Garabonciás Művészeti Iskola egyik osztályával érkezett. A csoport már otthon rákészt: a „szakértői keretet” felépítették már, s mint értesültünk róla, dolgoztak is már abban. A drámatanár bevezetőjéből megtudtuk, hogy ez egy kísérlet: a műsorfüzetben bábfoglalkozást előkészítő óra szerepelt műfaji megjelölésként, míg élőben bábtervezős kísérletről(?) is szó esett.

A Kőmíves Kelemenné című foglalkozás úgy indult, hogy a tanár felolvasta a céghez<sup>3</sup> érkezett megrendelést. A társulat (bábszínház vagyunk!) úgy ül, mint a drámás gyerekek, vagyis körben. Nagyon fegyelmezett bábszínészek vagyunk... Jó, rendben, biztos van ilyen, csak még én nem találkoztam vele... A tanár mint társulatvezető. Püff neki! Ez már bekapcsolja a vészcsengőt: a szakértői drámában nem megy, hogy a tanár vezető szakértő legyen, hiszen akkor minden vitás kérdést neki kell eldöntenie, másrészt a hierarchia sem fér bele ebbe a fajta drámába, hiszen ha nem a tudás, akkor a rang, a pozíció szerint is át lehet testálni a döntést és az azzal járó felelősséget a tanárra, márpedig az nem kívánatos.

A tanár a társulatvezető szerepében meglehetősen unalmas fickót játszik (biztos provokál majd a fűrészporszárassággal, mondja a jószándék). A gyerekek mint társulat rezdülés nélkül ülnek. A tanár felolvassa a balladát, valami iszonyatosan régies változatban. Szép nagyon, de nem mai magyarul van. És ami biztos: nem *gyerekiül!* Nézem az órám: 13 perc telt el, eddig a gyerekek mondtak vagy 10 mondatot, annak a felét egyetlen fiú (ő lehet a vezető, a sztár a csapatban, a vak is látja).

A gyerekek kiscsoportokban dolgoznak: három területen (dramaturgiai, vizuális és zenei téren). A tanár is valamin. A nézők beszélgetnek. Vagy sétálnak. Nincs kapcsolat.

<sup>3</sup> Mint közismert, Dorothy Heathcote *cégnek* nevezi a szakértői dráma kontextusát – természetesen kiterjesztett értelemben használva a cég fogalmát... (K. L.)

A szakértői drámában a szerepek csak funkcionálisak, de ezzel együtt (vagy ennek ellenére) *szerepek maradnak!* Itt annyira elvékonyodtak a bábszínházi szerepek, hogy egy idő után eltűntek. Egyre inkább látható, hogy a szerepek védelme nélküli okoskodás tanúi vagyunk.

Megjelennek a romlás virágai: a tanár kérdez, de sorozatot lő, fél tucat kérdést tesz fel egyszerre. Nem lehet válaszolni. Láthatóan nem segít a tananyag feldarabolásában, fogyaszthatóvá, tanulhatóvá tételében (amúgy ez a legnehezebb a szakértői drámában). A tanár is lehalkul, érezhetően bizonytalan. Ha az őrangyal megjelenne (Mrožek novellájából vagy Wenders filmjéből), akkor minimum idősíkot váltana és kimentené innen. De nem jön. Kár.

Elemzésben most már az átlag magyarórák alatt vagyunk – távozó igazgató mondja, ez az ő iskolája nem férne be...

Beszámolók: jó ez a csoport. Jó lenne látni őket, amint drámát játszanak...

Beszélgetünk arról, hogy miként tudnánk mozgatni a valóságban jelen nem lévő bábokat. Hogyan tudnánk mozgatni? Nem ismerjük, nem láttuk őket, olyannak képzeltük őket, amilyenek éppen tudtuk – tehát akárho-  
gyan is mozoghatnak. Ilyen kérdést a száz éve játszó bábszínésznek sem kéne feltenni. Oda kell adni neki az animálható tárgyat, s csak utána kérdezni. Mozgásról vagy mozdulatról van szó, nem derül ki egyértelműen. Kínos. A tanár nagyon érzi, hogy az. Befejezi.

A hétvége legnagyobb sikerű bemutató foglalkozása a drámaóra-író verseny holtversenyes második helyezett órájából született (a zsűri – meglepő módon – nem adta ki az első díjat; nem egymáshoz viszonyították az óraterveket, hanem a tavalyi emlékeikhez). Szombaton megírták, vasárnapra még javítottak rajta. (Az óraterv lapunk 47-48. oldalán olvasható.) A sokak által elért mikrotanítási helyzetben, a kollégák figyelő tekintete előtt drámatanárok voltak a résztvevők is. Ha nem is szakadéknyi mélységű, de pontos, korrekt, alaposan átgondolt munka volt a Bethlenfalvy Ádám és Lipták Ildikó vezette óra. Végiggondolt gondolat. Formailag: tömören megfogalmazott feladatok és instrukciók. Hallható mondatok. Taps.

Kaposi László



## A drámapedagógia helyzete a magyar felsőoktatásban, 2001.

### konferencia-összegző beszámoló

2001. november 17-én a Magyar Drámapedagógiai Társaság szervezésében szakmai kerekasztal-beszélgetésre került sor, melyen az alábbi felsőoktatási intézmények képviselői, drámapedagógus szakemberei vettek részt:

- Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Zsámbék
- Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest
- Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest
- Eszterházy Károly Főiskola Irodalomtudományi Tanszék, Eger
- Iparművészeti Egyetem, Budapest
- Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Főiskolai Kar, budapesti kihelyezett tagozat
- Kecskeméti Tanítóképző Főiskola
- Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár
- Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszék
- Nyíregyházi Főiskola Irodalom Tanszék
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest
- Pécsi Tudományegyetem
- Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest
- Veszprémi Egyetem
- Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola, Esztergom

A tanácskozáson megjelent szakemberek tájékoztatták egymást és az érdeklődő hallgatóságot az intézményükben zajló drámapedagógiai jellegű tantárgyaknak, tanegységeknek az adott intézmény képzési struktúrájában elfoglalt helyéről, óraszámairól, illetve más tanegységekkel, képzési területekkel meglévő kapcsolódási pontjairól.

A rövid szóbeli ismertetők és a benyújtott írásos dokumentumok eredményeképpen a tanácskozás résztvevőinek szeme előtt igen sokszínű kép rajzolódott ki. A megjelentek körében általános vélekedés volt, hogy a drá-

mapedagógia ismeretrendszere két különböző, ám egymással szorosan összefüggő módon jelenik, illetve jelenhet meg a felsőoktatás keretei között. Egyfelől *tantárgyi* szerepben (azaz a drámapedagógia önálló műveltségi tartalmainak közvetítőjeként, a dráma tanításához szükséges egyes készségek kialakítójaként), másfelől pedig a különböző műveltségi és/vagy tantárgyi tartalmak hatékony átadását segítő *metodikai* elemként vagy rendszerként. A dráma ezen kétarcúságának hangsúlyozásával a tanácskozás résztvevői a kétféle megközelítés *együttes*, lehetőség szerint *integrált* alkalmazásának szükségességére kívánták felhívni a figyelmet.

Nyilvánvaló azonban, hogy a felsőoktatás olyan különböző területein, mint például a nyelvtanár- vagy a kántortanító-képzés, nem lehet (és nem is lenne szerencsés) egységes formai-tartalmi megoldásokat keresni. Az egyes intézmények különböző képzési rendszere és a tartalmi eltérések mögött ugyanakkor jól érzékelhetővé váltak a közös pontok, megoldásra váró általános érvényű problémák is. Az alábbiakban ezen közös gondokat, felvetéseket összegezzük:

1. A drámapedagógiai jellegű tanegységek az indokolhatónál jelentősen kisebb szerephez jutnak a felsőoktatásban. A drámapedagógiai jellegű tanegységek ugyanis a hallgatókat olyan készségekkel látják (láthatnák) el, melyek elengedhetetlenül szükségesek a pedagógusi (tágabb értelmezésben pedig az értelmiségi) feladatok hatékony műveléséhez. A kommunikációs és önismereti jellegű tartalmak mellett a drámapedagógia eszköztára alkalmas a szaktárgyi ismeretek közvetítésének folyamatos metodikai megújítására, a tantárgyi integráció erősítésére, de a problémamegoldó gondolkodás és kooperatív-demokratikus magatartásmód fejlesztésére is. *Mindezek értelmében szükségesnek véljük a drámapedagógia FELSŐOKTATÁS-METODIKAI szerepének erősítését.*
2. A kerettantervek bevezetésével a tanár- és tanítóképző intézményekre egységesen hárult az a feladat, hogy a hallgatók metodikai-elméleti, illetve gyakorlati képzése során felkészítsék őket mindazon feladatokra, melyek az oktatásirányítás által meghatározott tantárgyi tartalmak iskolai közvetítéséhez szükségesek. A kerettanterv szövegében ugyanakkor a *Tánc és dráma* az egyetlen olyan tantárgy, melynek tanítását egyetlen pedagógusképző intézményben sem lehet szakos alapképzés keretében elsajátítani. *Mindezek értelmében szükségesnek véljük a drámapedagógia TANTÁRGYI-TANTÁRGYPEDAGÓGIAI szerepének erősítését.*
3. Az előző pontban vázolt helyzetből, azaz az alapképzés hiányából következően az egyes felsőoktatási intézmények nem tudnak doktori – Ph.D. vagy DLA-szintű, illetve posztdoktori – képzéseket indítani a témában, mely hiányosság gátolja a terület szakembereinek hazai intézményekben zajló önképzési lehetőségeit (jelenleg is több kollégánk jár nyugat-európai egyetemeken indított drámapedagógiai témájú doktori képzésre). Ez a tényező egyértelműen visszaveti a témában folyó hazai kutatómunka színvonalát és elismertségét, ugyanakkor a közeljövőben gátló tényező lehet az egységes európai felsőoktatási kreditegyezményhez (ECTS) való csatlakozásunk tekintetében is. *Mindezek értelmében szükségesnek véljük a drámapedagógia KUTATÁSI ÉS FELSŐOKTATÁS-FEJLESZTÉSI szerepének erősítését.*
4. A felsőoktatásban is eluralkodó költséghatékonysági szemlélet jelentős akadályokat gördít a személyközpontú pedagógiai módszerek, így a drámapedagógia alkalmazása elé is. A költséghatékonyság a tanácskozás résztvevői szerint ugyanakkor épp a pedagógusképzés esetében többnyire csupán látszat, hiszen a pedagógusi eszköz-tudás kialakításához az előadás-központú képzési formák helyébe a szeminarizált és gyakorlatorientált képzésnek kellene prioritást kapnia. *Mindezek értelmében szükségesnek véljük a drámapedagógia ÉRTELMISÉGKÉPZŐ-HUMANIZÁLÓ szerepének erősítését.*

Annak érdekében, hogy a fenti célok, törekvések megvalósításához közelebb kerüljenek, a tanácskozás résztvevői végiggondolták mindazon lehetséges lépéseket, melyeket saját intézményük keretei között, illetve intézményközi együttműködési formák keretében ők maguk megtehetnek. A rendszeres szakmai konzultációk szorgalmazása mellett a résztvevők konkrét cselekvési programot is kidolgoztak. E program központi gondolata, hogy az egyes felsőoktatási intézmények képviselői a kredittranszfer-rendszer alapelvei mentén egyeztetik elképzeléseiket, és a drámapedagógia körébe tartozó ismeret- és tevékenységrendszer közvetítésére országosan kreditálható tanegységeket alakítanak ki.

További ajánlasként, lehetséges fejlesztési irányként megfogalmazódott az a gondolat is, hogy a felsőoktatás-metodika megújítását célzó központi pályázati források támogatásával esetleg lehetővé válna az ország különböző tájain (felsőoktatási intézményekben vagy azokon kívül) dolgozó, nagy gyakorlattal és elméleti felkészültséggel rendelkező drámapedagógusok rövidebb-hosszabb idejű vendégoktatói vagy külső előadói megbízására. Így enyhíthetővé válna azon felsőoktatási intézmények gondja, ahol nincs olyan főállású oktató, aki a drámapedagógiai tanegységek szakszerű oktatását elláthatná. A vendégoktatói megbízások és az egymás óráin való hospitálások rendszere ugyanakkor a gyakorlott oktatók számára is metodikai megújulással járna, ez pedig nyilvánvalóan tovább emelné az általuk nyújtott képzés színvonalát.

A tanácskozás résztvevői a fentiek mellett megerősítették, hogy a szakajtóban és a szakmai közélet más fórumain (pl. tudományos konferenciákon) erősíteni kell a drámapedagógia és a drámapedagógus szakemberek jelenlétét. Ennek hiányában ugyanis sem szakmánk belső gazdagítása, sem pedig eredményeink külső közzététele és elismertetése nem valósítható meg hiánytalanul.

Budapest, 2001. november 26.

A kerekasztal-beszélgetést vezette, és az összegzést készítette: *Szauder Erik*, M. Ed.  
főiskolai adjunktus, ELTE BGGYFK



## Egyik szemem... meg a másik is

### *rögtönzés, improvizáció – drámapedagógia*

---

Ismét drámapedagógiai hétvége volt november közepén a Marczibányi téren. A gazdag programkínálatból párhuzamos esetekben ki-k habitusa szerint válogatta ki, mit is választ. Személyes rokonszenv és gyakorlati érdeklődés ültetett be – több más előadás, drámaóra, beszélgetés csábítása mellett – két olyan „foglalkozásra”, amely a rögtönzéssel, improvizációval foglalkozott. Természetesen mást és mást ígérve.

Először Sándor Zsuzsa csoportját láttam, láttuk – igazán nagy érdeklődés mellett (ez jellemezte egyébként az egész hétvégét). Drámapedagógus berkekben nem kell bemutatni Sándor Zsuzsát, aki izgalmas és nyílt személyiségű ember. Felnőtt pedagógusok, akiknek a tanítási drámát „okítja” szakképzéseken (ahol magam is tanítok), mindig elismerően nyilatkoznak róla, s nyilvánvalóan imádják „elit” gimnazista tanítványai is. Titkokat ellesni ülttem hát be, no meg azért, mert ő maga nagyon pozitívan (ha nem lenne elkoptatva a szó, azt mondanám, lelkesen) nyilatkozott a csoportjával folytatott újfajta munkájáról. Ami nyilvánvalóvá vált; a csoport valóban szívvel-lélekkel vesz részt a rögtönzésen alapuló, ahogy ők nevezik „play back” technikájú színházi munkában, láthatóan tökéletesen elfogadva Zsuzsa irányítását. Biztonságban érzik magukat a játék során, szinte lubickolnak. Zeneileg is kidolgozott „mutatványuk” magával ragadó.

Mi az, amit bizonyosan értéknék tekinthetünk ebben a folyamatban? Azt, hogy felszabadítja a gyerekeket, nem tagadhatjuk. Hogy készségeiket és színpadai bátorságukat fejleszti, hogy aktivitásukat, kreativitásukat élénkíti, az is nyilvánvaló. Nem tudnék viszont bizonyosan nyilatkozni arról, hogy mit építhet személyiségükön, illetve mit építhet bele személyiségükbe.

Ha valaki nem tudná, ezzel a fajta technikával dolgozik a Rögtönzések Színháza is – a játék maga hangulatok, történeteket visszajátszásán alapul. A nézők közül valaki felidéz egy hangulatot, elmond egy történetet, s a játékosok ezt formálják újra. Vagyis, ami bennük az elmondottak alapján felidéződött, ahogyan ők elképzelik, amit felfognak és visszaadni képesek ebből. Kibeszélés és eltávolítás, egyfajta gyógy mód is lehetne ez az egész – ha arra használnánk. (Ez persze már nem drámapedagógia.)

A csoportban a gyerekek hihetetlen gyorsan, rendkívül hatásosan és könnyedén oldották meg a feladatokat. Sziporka kis gegek segítségével mulatságos esetté szelídítettek egy – hatásosan és öniróniával előadott történetet – az elveszett tanítványról, poénná oldották a jégen elcsúszott, agyrázkódást szenvedett nő sztoriját. Olajozottan ment minden.

Egyáltalán nem éreztem, hogy a dolognak tétje lenne – vagyis olyan súlya, amit meg kell gondolni, át kell érezni, amihez empátia szükséges. Nem éreztem, hogy elmélyült gondolkodás az alapja annak a virtuóznak látzó és sokakat elbűvölő etűd-sorozatnak, amelyben könnyedén, a nézők szórakoztatását szem előtt tartva, tapsot kiváltó rögtönzésekkel karcolták elének mások fájdalmát, bánatát – nevéssünk rajta, akkor nem is fáj alapon.

Lehet, hogy ez így van helyén. Lehet, hogy ez így terápia... Lehet, hogy erre kell nevelni a fiatalokat; reagáltak gyorsan, könnyed-kíméletlenül, mulattatóan és magabiztosan – a világ tapsolni fog nektek. A világ így tesz. Kedves, értelmes és nyitott tanárok mondták elbűvölten, vajon meg lehet-e tanulni ezt a módszert. Igen, azt hiszem, ezt meg lehet tanulni. Csak egy kicsit fáj a szívem emiatt. De lehet, hogy lassan menthetetlenül ódivatúvá válok. Ám mintha másról szólna a drámapedagógia maga. Mintha a „mintha” birodalmában önmagunk fájdalmaival is szembesíteni akarna minket. Mintha igazából fontosabb lenne a megértés, átélés, mint a megmutatás – a látszat.

Bizonyos vagyok abban – sajnos –, hogy ezeket a szavakat támadásnak fogják fel azok, akik élvezik ennek a játéknak lenyűgöző könnyedségét. Akik úgy gondolják, a sikeresség ellen szólok. Mint ahogy a kritikai (más) hangot a jelenlévő szülők szószólója is rögtön kikérte magának. Mégis, nem tudom eléggé hangsúlyozni, nagyon kedvelem Sándor Zsuzsát, remek és tisztességes tanárnak, magával ragadó előadónak tartom – egyszerű-

en nem értem, mi történik, hogy miért is van az, hogy számára ez jó módszernek tűnik, hogy a tapsra kiélezett produkciókat választja – a valódi drámapedagógiai nevelés küzdelmes folyamatai helyett. Ebben itt és most „pukedliző” gyerekeket láttam, akik megugrották a mércét, taps; akik szellemes mondattá tudtak sűríteni egy mini-tragédiát, taps; akik minden empátiájuk dacára csupán tetszeni akartak; taps. Ennyit már bizonyosan tudnak magukról, ha sikeresnek mutatkoznak, szépen meghajolnak, tapsot aratnak. Én nem tudok szívből tapsolni nekik, pedig mulattam, pedig szórakoztam, pedig... Pedig fáj nekem most Sándor Zsuzsa ellenében szólni. Mégis azt mondom, nem.

A rögtönzés, mint olyan, sokkal korábban váltott ki érdeklődést idehaza is, mint azt gondolnánk. Egy újszülöttnek persze minden vicc új, de a hajdani fénykorszakban – nem az ideológiára, hanem a támogatottságra gondolok – a hajdani Népművelési Intézet már 1981-ben a középfokú rendezőképzés oktatási segédanyagaként megjelentette Keith Johnstone 1979-es IMPRO c. könyvét – Gabnai Katalin szerkesztésében, Honti Katalin fordításában, ismertetésében. Hogy miért hozom elő ezt a régi témát? (A teljes könyv is megjelent „Személyiségfejlesztés IV.” sorozattal a tatabányai A Közművelődés Háza 1993-as kiadásában.)

Tehát miért emlegetem ezt a könyvet? Mert a Drámapedagógiai Hétvége másik izgalmasnak ígérkező előadása – amelyet a legígéretesebbnek tartott fiatal rendezők egyike, Gyevi-Bíró Eszter celebrált, voltaképpen ennek a könyvnek az ismertetése volt. Nagy sajnálatomra. Mert Eszter szintén igen érdekes, izgalmas személyiség, az előadás, amit már többször láttam rendezésében (Mezei Mária Művészeti Iskola, Budakeszi, Suryakanta), olyan utat rajzol, amelynek munkafolyamata számomra hihetetlenül érdekesnek tűnik. Hogy gyerekekkel olyan fegyvelmezett, de nem a betanítás dresszúráját rajzoló előadást képes létrehozni, amelyben pontosság és felszabadultság egyszerre érződik, vagyis ami a színház felemelő katarziszt célozza – az lenyűgöző. Hogy ez hogyan is történik, *azt* megmutatni, egy ilyen munkafolyamatba belepillantani – *az* nagyszerű lehetőségnek ígérkezett. Ehelyett kaptunk egy kicsit feszengő – gondosan felkészült, ám statikus ismertetéssé vált „előadást” egy könyvben már bemutatott technikáról.

A leírás elmondását. A gyakorlat helyett. Mert lehet, hogy nem mindenki ismeri ezt a könyvet. Ám akik igen, azoknak a számára – nyugdíjas gimnáziumi igazgató barátom állandó terminus technicus-át kölcsönvéve – csupán erős közepes volt az „előadás”. Szorgalmas, de nem önálló munka. Érdektelen. Gyevi-Bíró Eszter hozott ugyan magával két tehetséges és meglehetősen laza, felszabadult gyereket, sajnos, ők alig jutottak szóhoz/játékhoz... Az „előadás” legizgalmasabb (utolsó) két perce az volt, amikor bemutattak egy verekedésetűdsort, persze ez sem volt revelatív, mert nem a folyamat, hanem annak eredménye vált láthatóvá.

Lehet, hogy nem elég érzékletes, ahogyan csalódottságom okait vázolom. Nincs itt semmi baj, csak nem azt kaptam, amit vártam. Csak nem tanultam semmit, mert nem mutattak meg nekem semmit. Kicsit olyan érzésem volt, mint amikor jó barátnők megígérik a fantasztikus recept leírását, de (direkt) kihagyják belőle a fontos alapanyagok helyes arányait. Tudatában vagyok annak, hogy nem lehet minden műhelytitkot felfedni, hogy nem lehet kész recepteket tovább adni a tanítási folyamatokban. Csakhogy, ha valaki nem képes a saját módszeréről őszintén beszélni, akkor ne tegyen úgy, mintha beavatna valamibe, vagy ki kell írni a programhirdetés alá; könyvismertetés.

A rögtönzéshez valóban remek alapanyag Keith Johnstone könyve... Ezek a módszerek nem csak színházi játéktechnikai ismeretek elmélyítését szolgálják, nem csupán a játékkedv felszabadításában, a színészképzésben, de valóban a teljes személyiség fejlesztésben jelentősek.

Rámutatnak a viszonyrendszerek és a karakterépítés fontos mozzanataira – igen fontos szerepet kapnak reflexióink világra való kiteljesítésében, gazdagításában.

Rendkívül jó lenne tehát megtalálni azokat a pontokat a rögtönzéses technikák alkalmazása során, amelyek objektíven megragadhatók, átadhatók. Apró trükköket kéne megcsillogtatni, amiből okulhat, aki akar. Nem ki nyilatkoztatást, hanem beavatást várnánk egy-egy ilyesfajta műhelymunkától. Figyelmesen végigtanulmányozva Gyevi-Bíró Eszter írásos vázlatát – voltaképpen találhattunk (volna) ilyesmiket is, igaz, alaposan elrejtve. De talán erről – a sorok közé rejtett tapasztalatokról – kellett volna szólnia előadásának. Igaz, a legfontosabb mégiscsak az, hogy a gyerekekkel a következőkben elkészülő előadása megint magával ragadó legyen...

Tóth Zsuzsanna



# Miért is?

Kaposi László

*A Színház-Dráma-Nevelés módszertani hétvége első napján sokkal többen jelentek meg, mint az előző években. Nem véletlenül: a szokásos „közgyűlés + egy színházi előadás” program helyett kerettantervi börzével indult a rendezvény: a rövid plenáris felvezetés alapján mindenki választhatott a szimultán futó, részletekbe is bocsátkozó előadások közül. Ott találkozhattunk az alábbiakban tárgyalt kiadvánnyal is.*

DRÁMAJÁTÉK – NAT – KERETTANTERV címmel jelent meg a Kecskeméti Drámapedagógiai Műhely kiadványának második kiadása a Candy Kiadónál. Második, átdolgozott kiadás, lévén az első még 1997-ben került piacra. Kulcsár Marianna szerkesztő jegyzi az 1-8. osztály tánc és dráma követelményeinek teljesítéséhez ajánlott segédanyagot. A kiadvány címe és az első kiadás dátuma egyaránt jelzi, hogy az „alpmunka” még a NAT-hoz készült. A kerettanterv a tánc és dráma vonatkozásában is alapvetően módosította a tananyagot, a követelményeket, az óraszámokat stb. Ennek következtében az, aki a NAT-hoz készített tanmenetet, az adaptáció során feltehetőleg jelentős módosításokra kényszerül. Kérdés: megtörtént-e ez a kiadvány kapcsán...

Mielőtt erre rátérek, kénytelen vagyok a kiadvány szerkezetével, tartalmával nagyobb metszetekben is foglalkozni. Ugyanis az a vásárló, aki a telítettné korántsem mondható piacra kellő időben (mint majd kiderül: túl gyorsan) kikerült segédanyagot a címe alapján megvásárolja, tévedések áldozata lesz, mégpedig azon prózai oknál fogva, hogy nem az van benne, amit a cím ígér. A 67 számozott oldalt tartalmazó kiadványban 28 oldal terjedelemben (több mint 40%) mondókák, népi játékok, csujjogatások szerepelnek, gyakran kottával együtt, sőt, még egy hat jelenetből álló betlehemes játék szöveggönyve is közlésre kerül. A segédlethez mellékeltek egy CD-t is: 20 percnyi „népit” hallgathat meg (technikailag amatőr szintű felvételtől) az, aki tanmenet, tematikus terv, esetleg óravázlat stb. helyett ilyesmire kíváncsi. Mivel a kerettantervben megjelent a hon- és népismeret című modultárgy, a tánc és drámát már nem terheli az az egyébként is lehetetlen feladat, mint a NAT esetében, vagyis nem kell magába olvasztania mindent, többek között a hagyományos ismereteket. Éppen ezért érthetetlen, hogy miért kerül be a kerettantervi adaptáció után is ilyen mennyiségű hagyományanyag – ráadásul rejtve, „álnév” alatt, az olvasót akaratlanul is megtévesztve. Tudom, súlyosnak tűnik a következő mondat, de vállalom: gazdasági területen a termék ilyen megtévesztő formában történő közreadása komoly jogi, pénzügyi következményekkel járhat. Az is kérdés, hogy miért nem észrevételezte a fenti anomáliát a lektor (Kovács Andrásné). Egy olyan kiadványnál, ahol a még a műszaki szerkesztő (Zalavári András) is érintett a drámapedagógia terén, csak feltehetően volna valaki a kérdést, hogy *miért is* az a címe, ami, ha más van benne. (E sorok írójának lenne néhány ötlete arra vonatkozóan, hogy mi mindent lehetne még belesuvasztani egy segédletbe, aminek legalább annyi köze van a drámajátékhoz, mint például az itt szereplő népi játékoknak, de ezeknek a – részben pajkos, részben pajzán – ötleteknek részletes ismeretetésétől most megkímélné olvasóit.)

A segédanyag első felében (3-29. old.) egyébként az 1-8. évfolyam anyagát az Útmutató szerint a magyar nyelv és irodalomba integrálják. Erre a lehetőség adott, maga a kerettanterv is már a magyarnál hozza az 1-4. és a 7-8. évfolyam anyagát. De a drámások valószínűleg joggal tehetik fel a kérdést, hogy az lesz-e nekünk a legjobb, ha még ott is elnyeli a drámát a „nagy testvér”, ahol az „alanyi jogon” óraszámot (annyit, amennyit) kapott. A tánc és dráma nem a magyar nyelv és irodalom szolgálatára. Nagyobb erőfeszítés nélkül is kimutatható, hogy a modultárgy tartalmi követelményeinek egy része nem teljesíthető az említett befogadó tárgy oktatása során. A másik – sokkal fontosabb – érv az integrálás ellen: a kerettantervben leírt tánc és dráma modul (formai és tartalmi oldalról egyaránt) tantárgyi tanterv, és nem módszer. Vagyis: a tánc és dráma (legalább *itt és most*) NEM MÓDSZER. Természetesen a tárgy specifikus módszerbeli háttérrel tételez, de ettől még a tantárgy nem keverendő össze a módszerrel. Mindezt azzal együtt írjuk, hogy (megint csak *itt és most*) eszünk ágában sincs vitatkozni a dráma módszerként történő értelmezésének jeles hazai képviselőivel.

Az, hogy mennyire nem teljesíti a magyarba integrált tánc és dráma a drámás követelményeket, arra szép példa (tegyük hozzá: kiragadott példa, hozhattunk volna mást is) a 4. évfolyam anyaga<sup>1</sup>, ahol a tanév során egyetlen történetet feldolgozó drámaórán sem vesznek részt a gyerekek, a drámának csak a gyakorlat szintű megközelítése jelenik meg (szabályjáték és legfeljebb szituációs játék), ezen kívül csujjogatunk rendesen, meg csúfolódunk, meg zajkeltő eszközt készítünk regöleshez, ami viszont éppen ezen az évfolyamon a kerettantervben sem a témakörök, sem a tananyag rovatban nem szerepel. Helyette viszont ott van: „történetek feldolgozása a dráma eszköztárával, az egyszerűbb drámai konvenciók megismerése”. Az már szinte említésre sem mül-

<sup>1</sup> A kiadvány 9-10. oldala.



tó, hogy kerettantervi követelményként tüntetnek fel olyasmit, aminek az adott évfolyamon nyoma sincs a hivatkozott dokumentumban: „hagyományörzés,... ünnepi köszöntő szövegek ismerete,... énekes-táncos játék ismerete”. Feltehetőleg még a NAT-ból maradt ott, vagyis nem mindenhol történt meg a bevezetőben már említett „adaptáció”...

Némi hiányérzetük lehetett a segédanyag alkotóinak is, mivel az 5-6. évfolyam kétszer szerepel a kiadványban: a 60-67. oldalon már önálló tánc és dráma tárgyhoz kapunk tanmenet-javaslatot. Írója, Szücsné Pintér Rozália a Kerekasztal tantervre hivatkozik. A tanmenet elején, a mottó helyén állítja, annak alapján készítette tanmenetét. Nos, ezt a NAT-hoz készült tantervet viszonylag jól ismerem. Szeretném jelezni, hogy nem kétlem a szerző találkozását az említett tantervvel<sup>2</sup>, de véleményem szerint ez a találkozás nem hagyott mély nyomokat benne. Ugyanis a Kerekasztal tanterv amellett, hogy szétszedte (tantárgyakra bontotta) az össze nem tartozó NAT-beli „tánc és drámás” elemeket, *komplex drámaórák során át tanít mindent* (a *komplex* elnevezés használatával az egyes dramatikus tevékenységeket integráló tanítási drámára, avagy a Bolton-féle csoportosítás szerinti „D”-típusú drámára utalok, és nem a „játsszunk egy jelenetet, táncoljunk egy kicsit, most pedig manuális foglalkozás” jellegű turmixra). A Kerekasztal tanterv az egyes tantárgyszakaszok részletezésekor csak és kizárólag arra hoz bőségesen példát, hogy miként lehet teljesíteni a tánc és dráma műveltségi részterület tananyagát, illetve a NAT-ban szereplő követelményeket komplex drámaórákon. Egyetlen fogalmat sem tanít önmagában –, ahogy a tanterv bevezetőjében szerepel: „az elmélet minden esetben a gyakorlati tevékenység eredményeképpen, az így szerzett tapasztalatokból leszűrve jelenjék meg”<sup>3</sup>. Nos, a Kerekasztal tanterv *szellemisége* nem jelenik meg Szücsné Pintér Rozália tanmenetében: *kevés a drámaóra a tanmenetben*, az alapvetően drámás alapozású modultárgy kapcsán túlhangsúlyozza a bábos követelményeket, személyes véleményem szerint túl sok időt hagy önállóan a táncra. Nem szervülnek az elemek, inkább az önállóságuk hangsúlyozott, ami egy jó drámaórában együtt jelenhetne meg, az itt gyakran külön-külön. A rendelkezésre álló idő jelentős részét a tanmenet a *drámapunkta helyett* az részletkérdésekre szánja. A példa kedvéért: az 5. évfolyamon hét nagy témakör szerepel a modultárgyban. Ezek közül talán a bábkészítés az egyetlen, amit nem könnyű beépíteni történetet feldolgozó drámapunktaiba. Akár még a táncoktatás is megoldható a dráma órán belül. De nem kell erőszakot tenni a játékaikon, az a néhány tánclelés egy táncórán – ezt ajánlja a szerző is – két óra alatt a tantervi kívánalmaknál jobban is megtanulható. És meglehet ezzel kellett volna kezdenem: végül is kevés segítséget ad a szerző, a javasolt tevékenységek felirat alatti oszlop a sajátja, amit ott olvashatunk, az nem okoz terjedelmi problémákat, meglepően kevés ötlet szerepel benne.

Szeretnénk megjegyezni, hogy *Szücsné Pintér Rozália tanmenete még így is sokkal jobb, mint némelyik hasonló tartalmú kiadvány*. Olvashattunk például olyan (Egerben készült) tanmenetet, amelyik az 5. évfolyamon már a tanév harmadik óráján az összes vakvezetési bizalomgyakorlatot „letudja”, külön óra alatt tisztázza a mese és a cselekmény fogalmát, ehhez egyrészt meséket ajánl(!), másrészt egyszerre a Fehérlófiát és A róka és a hollót, az alapvető drámai konvenciók kapcsán beszéd- és mozgástechnikáról tesz említést, és jól láthatóan pontatlanul használja a dráma alapfogalmait.

Az alapfogalmakkal a kecskeméti kiadványában is gond van. A 31. oldalon szereplő Szómagyarázatban rendre metakommunikációs eszközök szerepelnek a nem-verbális helyett. Az etűd a kiadvány félreértelmezésében „villanásnyi élethelyzet” (ennél még az idegen szavak szótára is pontosabb), a cselekmény fogalmát egy másik, nem definiált kifejezésre vezeti vissza, a cselekmény építése kifejezésre adott kifejtés főmondata származására sikeredett („a cselekmény az improvizációs játék különböző formáiban..., drámajátékon kívül... fejlődik”), és nem soroljuk azokat a *szükségtelenül* hozott kifejezéseket, amelyeket meglehet mindenki jobban ért, mint a banális szómagyarázatok összeállítója.

(Ára a Marczibányi téren: 1200 Ft)



## Az improvizáció

Vatai Éva

<sup>2</sup> A KERKASZTAL tanterv az Országos Köznevelési Intézet felkérésére készült – Kaposi László alkotó-szerkesztő vezetésével. A közreműködő szakemberek: Szabó Zsuzsa (bábjáték), Szauder Erik (dráma), Uray Péter (tánc- és mozgásművészet), Vörös Árpád (néptánc). Történeti adalék: a tanterv Trencsényi László hatására jött létre, tőle érkezett a felkérés, az OKI részéről ő volt a tanterv menedzsere. Ez az anyag a többi NAT-os központi tantervhez képest meglehetősen eltérő szerkezetű, amúgy pedig a kerettantervi modulok készítésekor kiindulási pontként alapul vett dokumentum. (K. L.)

<sup>3</sup> A dráma tanítása (segédlet a 3-4. osztályban tanítók számára), 14. o., Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő, 1997

Az improvizáció (más néven rögtönzés) a drámatanári munka technikai alapköve. Mivel a drámatanár fejében előre tervezetten csak a drámafoglalkozás menetének logikai pontjai léteznek – a kivitelezés a tanulók feladata: ők ajánlanak alternatívákat a helyzet kidolgozására.

A rögtönzésen alapuló konvenciók használata metodológiaiilag egzakt módon megtanulható, eredményét többé-kevésbé előre lehet látni. De hogy milyen módon vezessük elő, kezeljük, illetve használjuk foglalkozásainkban az improvizációt annak érdekében, hogy a résztvevőkből a rögtönzésen alapuló munkaformákkal a drámafoglalkozás minőségének biztosítása érdekében a „maximumot hozzuk ki”, azt igen nehéz szabályokba foglalni.

A frankofón országokban nagy múltra visszatekintő improvizációs technikák behálózzák a színházi munkát. A tárgynak külön irodalma és módszertana van. Az utóbbi évtizedek során improvizációs klubok, társulatok és társaságok alakultak, amelyeknek célja az egyén szabadságán és kreativitásán alapuló színházi tevékenység. Természetesen művészi minőségük sokszor vitatható, mégis megdöbbentő pedagógiai és kommunikációs eredményeket képesek felmutatni. Az improvizáció megtalálható üzletemberek, diplomátokat képző oktatási intézmények programjában s a tanárképzésben éppúgy, mint kulturális rendezvényeken. (Az is előfordul, hogy két szomszédos falu nem csak pétanque, hanem improvizációs-meccsre hívja ki egymást!)

Az improvizációban rejlő lehetőségek végtelenek: mikéntje attól függ, mire használjuk, s milyen eredményt akarunk elérni általa. Improvizációval lehet előadást létrehozni, Shakespeare-szöveg megértését elősegíteni, fantáziát, vokális, testi vagy verbális kifejezőkészséget fejleszteni. Lehet improvizálni maszkban, maszk nélkül, szavakkal s szavak nélkül.

## Az improvizáció mint „sportág”

A frankofón országokban, de kiváltképp Kanadában szellemi sportnak tekintett improvizáció versenyszerű. Nem célja előadás létrehozása, csupán 1-8 perces jelenetek alkotása megadott témára, előírt létszámú és nem-beli megoszlású csapatok között. Az improvizáció külsőségeiben a jégkorong sportág struktúráját követi, a játéktérteret is hokipályának hívják. A pályán szembekerülő csapatok „meccset” játszanak egymással, szigorúan meghatározott keretek között. (Például egy kihúzott téma: *Meglátni és megszeretni*. Az improvizáció időtartama 3 perc. Vegyes improvizáció, vagyis mindkét csapatból egy fiú és egy lány játszik együtt.)

A játékszabályok szigorúan kötöttek, íme a 80-as években Kanadában megalakult LNI (Ligue Nationale d’Improvisation/Országos Improvizációs Liga) hivatalosan elfogadott szabályzata. A Liga időközben nemzetközivé bővült: mindenkor szabályzata a nemzetek közötti viadalokon is érvényes.

1. A játék 6-6 főből – három fiúból és három lányból – álló csapat improvizáló játékosai között zajlik. Mindkét csapat az edzőjével van jelen. Egy csapatnak két pójtájkosa lehet: egy fiú és egy lány. Ez a két cserejátékos nem lehet jelen játékosként a meccs folyamán. Egy bíró és két segéd figyeli, hogy a játék a szabályoknak megfelelően zajlik-e. Az elődöntők során ez a nyolc játékos vehet részt a meccsen. Az improvizáció ideje alatt a játékos nem hagyhatja el a játéktérteret.
2. Minden parti 90 percig tart, s három harmincperces harmadból áll. Mindegyik harmad között tízperces szünet van.
3. A harmad során szünet van a játékban, de nem állítják meg az időt.
4. Minden harmad végét dudaszó jelzi.
5. Kétféle improvizáció van:

**A. Párhuzamos improvizáció:** egyik csapat a másik után improvizál ugyanarról a témáról. A korong színe szerint kiválasztott csapat dönthet, hogy akarja-e kezdeni vagy nem. A másik csapat improvizálása alatt semmilyen üzenetet nem válthatnak egymással. A szabályok megsértése esetén a segítők a földre dobják a zsebkendőjüket, s büntetést kap a hibázó csapat:

**B. Vegyes improvizáció:** a két csapat egy-egy vagy több játékos improvizál együtt ugyanarról a témáról.

6. Az improvizáció lefolyása:
  - A. A bíró találomra húz egy kártyát és hangosan felolvassa:
    - a) az improvizáció jellege (párhuzamos vagy vegyes)
    - b) az improvizáció címe
    - c) a játékosok száma (az improvizáció jellege határozza meg)
    - d) kategóriák (ha vannak): az improvizációk szerint kockák (kellékek) bocsáthatók a játékosok rendelkezésére. Erről a bíró dönt.
    - e) az improvizáció időtartama

**B.** A játékosoknak és az edzőnek húsz másodperc áll rendelkezésére a felkészüléshez és a pályán való elhelyezkedéshez. A bíró síppal jelzi az improvizáció kezdetét.

**C.** A párhuzamos improvizációban a korongot a húsz másodperces felkészülés után dobják fel.

**D.** Miután az improvizáció befejeződött, minden néző szavazhat. Szavazótablójának mindkét oldala más színű: az általa nyertesnek ítélt csapat színét kell felmutatnia.

7. Ha az első vagy második harmad végére nem ért véget az improvizáció, a következő harmadnak ott kell kezdődnie, ahol az előző abbamaradt: az utolsó képpel és az utolsó elhangzott mondattal.
8. A harmadik harmad első tizenöt percében a témákat egy erre a célra szolgáló edényből húzzák, amelyek csak nyolc percet meg nem haladó vegyes improvizációkat tartalmaznak. Ha a harmadik harmad végére érkezően még tart a párhuzamos improvizáció, akkor azt időtartama végéig kell játszani.
9. Ha a 90 perces játékidő végére érvényen egyenlően állnak a csapatok, akkor 10 perces pihenő után hosszabbításban kell tovább játszaniuk addig, amíg valamelyik csapat pontot nem kap.
10. A bíró a játék teljes jogú döntőnöke. Mindenkor jogában áll büntetőpontot adni annak a játékosnak vagy annak a csapatnak, amelyik olyan hibát követ el, amely árt a játék színvonalának vagy zavarja a meccs lefolyását. Az improvizáció során a bíró síppal jelzi a hibát. A büntetés a szavazás előtt bejelentendő.

A megbüntetett játékos vagy csapat egy vagy két büntetőpontot kap a hiba súlyossága szerint. Van kis vétés és nagy vétés. Nagy hibának az számít, amely a játékot tudatosan rontja (*a játékos nem tartja be az előírásokat, nem veszi figyelembe a másik reakcióját, kibújik az általa alakított szereplő bőréből stb.*). Kis hibának pedig a feledékenység, az ügyetlenség, a késés stb. Három hibapont összegyűjtése esetén a másik csapat automatikusan jutalompontot kap. Az ugyanazon a meccsen két hibapontot összegyűjtött játékost a játék végéig kizárják, s köteles az öltözőbe visszavonulni. Kizárása után a csapat számára érvényét veszti a két hibapont, amelyet ő kapott. Ha hiányzása miatt csapata nem tud megfelelni az improvizációt leíró kártya követelményeinek, azt az ellenfél csapata nyeri meg.

A bírótól magyarázatot csak a csapatkapitány kérhet. A bíróval folytatott minden szóváltásnak a játéktér közepén található körben kell zajlania. Ha a csapatkapitányt zárják ki a játékból, akkor annak szerepét a helyettese veszi át.



A improvizációnak e sokak szerint öncélúnak kikiáltott fajtája nem vezet előadások létrehozásához, a színházi munkától szokatlan versenyszellemet sugall (a cél a meccs megnyerése!), s bizonyos gyakran felbukkanó klisékkel akadályozza a fantázia szárnyalását. Közönség-orientált színház: a humorra és a nevetetés egyéb eszközeire épít, hiszen a nyeres felé vezető egyenes út a közönség meghódítása. Az improvizációval kapcsolatosan a színjátszás szociológiai oktató szerepéről is beszélnünk kell: a korunkban bizonyos szférákban igen fontos kommunikációs kultúra fejlesztésére szolgál, hisz a szereplőknek pontos megfogalmazásban és tisztán megválasztott tónusban kell előadniuk mondandójukat.

Az improvizációs sport gyakran kerete színházi előadásoknak is: az ilyen interaktív előadások frankofón nyelvterületen igen népszerűek (a francia La Compagnie Klougs vagy Pierre Trapet társulata, az 1983-ban alakult Théâtre Comique de Paris). Fő céljuk a nevetetés – ami Jacques Lecoq nevetés-skálája szerint a kuncogástól a röhögő görcsig megy.

Pierre Trapet *Les couleurs du Rire* (A nevetés színei) címmel gyakorlati tanácsokat és szituációkat tartalmazó könyvet jelentetett meg az improvizációs technikában önmagukat képezni kívánók számára.

Íme két „tréning-feladat” leírása:

## Recept

(Itt egy étel elkészítésének szakácskönyvi leírása olvasható.)

### 1. Realista improvizáció:

Olvassuk fel a receptet minden érzelem teljes mellőzésével!

### 2. Változatok<sup>4</sup>:

- Vidáman.
- Szomorúan.
- Érzelmi túlzásokkal.
- Kiejtési hibákkal.

---

<sup>4</sup> A szerző azt tanácsolja, hogy az egyes változatok között térjünk néha vissza a realista improvizációhoz.

- Angol akcentussal.

## Költözés

1. Realista improvizáció:  
Hordjuk a dobozokat!
2. Változatok:  
A dobozok nehezek.  
A dobozok nagyon nehezek, nem tudjuk őket felemelni.  
A dobozok könnyűek.  
Jó formában vagyunk, s fűtőrésztünk.  
Nagyon törekeny dobozokat hordunk.  
Többet akarjuk vinni ugyanazt a dobozt.  
Veszélyes anyagokat (pl. robbanószer) tartalmazó dobozt viszünk.

## Az improvizáció mint rendezői módszer

A keleti és nyugati zsidó szokások (ünnepek, házasságkötés stb.) ugyanúgy, mint az arab színház (főként a mesemondás művészete), vagy az orális hagyományokon alapuló afrikai és keleti színházak is az improvizálásra épülnek, vagyis nélkülözik az előre megírt szöveget. Rögtönöznek a görög Dionüszosz-ünnep alaptípusai és a középkori vásári komédiák szereplői is.

„Érdemes lenne azt a lelki helyzetet és pillanatot vizsgálni, – ha a drámatörténetben egyáltalán pillanatokról beszélhetünk – amikor a színész szükségét érezte annak, hogy rögzítse mondandóját. – írta Serge Ouaknine, kanadai színháztörténész.

Az improvizáció célja egy színpadi párbeszéd megteremtése, s esetében leginkább „partitúráról” beszélhetünk, nem pedig színpadi dramaturgiáról. (*Grotowski: A színházi alkotás útjai*)

Brook, Mnouchkine, Vitez is gyakran használják az improvizáció teremtő erejét: különféle motivációval, esztétikai követelményekkel és más-más stratégiával. Peter Brook: Nincs itt semmiféle titok című cikkében (*Színházi antológia, Balassi Kiadó, 2000.*) arról a próbafolyamatról beszél, amely *A vihar* Théâtre de Bouffes du Nord-beli előadását megelőzte. Egy Avignon melletti középkori kolostorban kezdték el a próbákat, ahová mindenki saját szövegpéldányával érkezett, s a végén megállapították, hogy azokat senki ki sem nyitotta. Tíz napon keresztül csak hangképző gyakorlatokat végeztek, s improvizáltak.

Nem célom, s képzettségemet meghaladó feladat lenne a fent említett rendezők improvizációs módszereinek összevetése. Az improvizáció mint próbamódszer általános leírását egyébként megtalálhatjuk Nánay István: *A színpadi rendezésről* című könyvében. (*Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 1999., 65-66. old.*)

Hélène Beauchamp: *Le théâtre adolescent (Kamaszok színháza, Montréal 1999.)* című művében két érdekes kísérletről olvashatunk, ahol a fiatalokkal foglalkozó színházpedagógus hónapokon át vokális és képi improvizációkra épülő módszerrel keresi a színházi produkció felé vezető utat.

Megtalálni, érzelmileg-gondolatilag rögzíteni a típust, majd improvizációban megeleveníteni – ezt írja a színészi munka lényegéről Vekerdy Tamás: *A színészi hatás eszközeiben* (Magvető, Budapest 1974.)

Egyszerűnek és logikusnak tűnik.

Viszont mi, amatőr színészek, rendezők, képzett s a gyakorlat produkálta komplikációk hatására szüntelenül „továbbképzést” igénylő drámatanárok hogyan tanuljuk meg s építsük be munkánkba az improvizációs technikákat?



**Egy 2002. április 25-28. között zajló pécsi továbbképzést szeretnénk az érdeklődők figyelmébe ajánlani!**

A Káva Kulturális Műhely kezdeményezésére és a Francia Nyelvű Diákszínjátszásért Alapítvány közreműködésével rendezendő képzési hétre meghívtuk az improvizáció egyik legnevesebb frankofón szakemberét, **Fransoise Simon-t**.

A kurzusvezető mellett több neves hazai és külföldi előadó is részt vesz a képzés munkájában.

**A kurzusra jelentkezni a következő címen lehet:**

Káva Kulturális Műhely

1022 Budapest, Marczibányi tér 5/a.

(tel.: 3150781, fax: 2124885)

e-mail: kava@axelero.hu, honlap:

www.kava.ngo.hu

A képzés tervezett részvételi díja: 10.000 Ft.

(Reményeink szerint a pályázati támogatások lehetővé teszik ezt az árat!) A képzés maximált létszáma: 25 fő. (a jelentkezéseket beérkezési sor-

rendben fogadjuk el)

#### **Fransoise Simon**

A színész és színházpedagógus a Brüsszeli Színművészeti Egyetemen végzett. Jacques Lecoq, Grotowski és Flaszen műhelyében megismertkedett képzési módszerekkel, járt Japán és román színházi kurzusokra. Leginkább a kreativitásra épülő irányzatok híve. Brüsszelben 1985-ben alapítja első társulatát, amelyben mint színész és mint oktató tevékenykedik. 1995-ben Mont-realban telepszik le: az UQAM egyetemen kutat, s ad játék-órákat.

Párizsba hazatérve tudományos munkát végez, publikálja eredményeit, folytatja színészi és színházvezetői munkáját. Jelenleg többek között a Beckett nyomán létrehozott Egy kis lyuk a sivatagban című színelőadásán dolgozik.



## **Mi használható alapanyagként a TIE-ban?**

**People in Movement képzés résztvevői számára összeállított anyagból<sup>1</sup>**

**1)** Nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy a TIE foglalkozás<sup>2</sup> alapanyaga sosem olyan különálló egység, mint egy színdarab – mindig a *tanulási/tanítási folyamat részeként* kell működnie.

A TIE csoportok gyakran maguk írják szöveggönyvüket, vagy rögtönzik az adott foglalkozáshoz a jelene-  
teket, avagy egy már létező darabot használnak. Az utóbbit a foglalkozáshoz rendszerint jelentősen át kell  
írnia, vagyis adaptálnia kell a csoportnak, mint ahogy ezt a konferencián<sup>3</sup> bemutatott Shakespeare darab-  
nál, a Lear királynál is láthattuk. Erre azért van szükség, mert a legtöbb színdarabot különálló színházi él-  
ménynek szánták, amely végigviszi közönségét egy teljes utazáson. Ezzel szemben a TIE-nál hasznosabb,  
ha a színdarab olyan, mint egy térkép, amelyen több helyen szerepel a *terra incognita* kifejezés – a közön-  
séget arra biztatva, illetve azt a lehetőséget biztosítva számára, hogy az utazáson *résztvevő* lehessen<sup>4</sup>.

**2)** A TIE számára hasznos szöveggönyv

a) bevonja a közönséget az értelmezésbe;

b) és/vagy olyan problémákat vet fel, amelyeket meg kell (és lehet) oldani az értelmezést követő részvételi szakaszokban;

c) és/vagy biztosítja a részvételi szakaszhoz az alapanyagot.

**3)** Mi gyakran úgy beszélünk a darabról, mint (nevelési) provokációról. Nem csak azért, mert a darab a néző *érzelmeire* hat, hanem mert azt a vágyat kelti, hogy a darabban dramatizált helyzetekre, problémákra aktívan, résztvevőként reagáljunk.

Ennek érdekében a darabnak nem szabad pusztán „szócsóként” funkcionálnia (ld. Dorothy Heathcote *The*

<sup>1</sup> People in Movement. Szerkesztette: Chris Cooper, Geoff Gillham, Ian Yeoman. SCYPT Publication, 2000

<sup>2</sup> TIE – a Theatre in Education kifejezés ismert rövidítése. A TIE foglalkozás magyarítása: színházi nevelési program. (A szerk.)

<sup>3</sup> ICTIE (International Centre for Theatre-in-Education) Konferencia, Amman (Jordánia), 2000. augusztus 24-29.

<sup>4</sup> És ne csak néző. (A szerk.)

*Crucible Paradigm* című írását).<sup>5</sup> Egy olyan darab, amely a szerző értékeit és világlátását akarja ráerőltetni a nézőre, nem alkalmas alapanyagként a TIE számára. Az ilyen darab nem hagyja, hogy a néző/résztvevő magának fedezze fel az anyagot és így vizsgálja a problémákat, ezért nevelésellenes. Hasonló okokból az olyan darabok, amelyek *nem* az egyes szereplők iránt gerjesztett szimpátia és mások iránt táplált ellenérzésekre épülnek, jobban hasznosíthatóak TIE társulatok számára. Azok a TIE előadások, amelyek több szemszögből dramatizálják a szituációkat, sokkal erőteljesebb provokációt jelentenek, mint azok, amelyek a szimpatikus és antipatikus karakterek konfliktusára épülnek.

4) Melyek azok a művészi elemek, amelyekkel elérhetjük a közönség bevonását az értelmezési folyamatba? Ezekből sok van, de talán a három legfontosabb a darab által keltett rezonancia, a képi világ használata és a dramatikus cselekvés.

- *Rezonancia:* a darab azon tulajdonsága, amelynek folytán bizonyos pillanataiban és egészében is olyan spontán válaszokat vált ki a nézőből, amelyek vagy a saját élményanyagukra vagy a világ folyamataira, vagy mindkettőre reagálnak. Ez a darab fiktív világának és a néző életének, világának az interakciója. A rezonancia gyakran *tudatalatti* szinten történik meg. Nem szabad összekeverni „egy üzenet dekódolásával”, vagy egy kép intellektuális síkon történő értelmezésével. Inkább hasonlítható például egy illathoz, amely életünk valamelyik másik pillanatába „visz vissza”. Egy előadás megfelelően rezonáló pillanatai elvezethetik a nézőt a tapasztalás egy adott „területére”, mégpedig anélkül, hogy azt túlzottan pontosítani kellene. Mindez aktivizálja a néző képzeletét, kérdéseket tesz fel és értelmez, ezáltal nem valaki más (az író, a TIE csoport) értelmezésének lesz passzív befogadója.

Rezonanciát a darab képi világának és dramatikus cselekvéseinek megfelelő csoportosításával lehet elérni.

- *Képi világ:* Sok színdarabban az információt alapvetően a dialógus (a nyelv) hordozza. Bizonyos szereplők *közvetítik* az író értelmezését a közönség felé. Az ilyen darabokból nagyrészt vagy teljesen hiányozni fog a rezonancia. A TIE csoportok számára a sok képet magában hordozó anyag lehet hasznos. A nyelv lehet képek hordozója, például Shakespeare Lear királyában rengeteg kép van a szövegben: öltözetek és meztelenség, szemek és vakság, állatok, természetes és természetellenes stb. Az effajta nyelvi képvilág megteremti a színdarab szövetét és terét, és megadja azokat a témákat, amelyek fontosak és értelmet adnak a darabnak. Rezonanciát keltenek, illetve fokozzák azt.

Azonban a fizikailag is megteremtett képi világ különösen fontos a rezonancia szempontjából. Azok a képek, amelyeket *látnak* a nézők. TIE darabokban sokat használnak az ilyen képekből, ugyanis a gyermekek és fiatalok különösen jól „olvassák” ezeket.

A fizikai képi világhoz hozzá tartozik a díszlet, az előadásban használt tárgyak, a szereplők ruhái, az előadásban használt mozgások és a szereplők által használt gesztusok. Az effajta fizikai képiség felett a rendezőnek, díszlettervezőnek és színésznek egyaránt hatalma van, de rendkívül hasznos, ha a lehetőség benne van a színdarabban is. Ismét a Lear királyból hozhatunk néhány példát: *lát*ni fogjuk, ahogy Lear a viharban letépi magáról ruháit, hogy Szegény Tamásnak (Edgar) adja azokat, és látjuk, ahogy Gloucester pompás ruhákért küldet Szegény Tamás számára, hogy azokban kísérhesse el Doverbe; látjuk, ahogy Regan és Cornwall megvakítják Gloucestert stb. És ezzel el is jutottunk a harmadik olyan elemhez, amely a nézői értelmezést segíti, a drámai cselekvéshez.

- *Drámai cselekvést* nem szabad összekeverni a történettel vagy a darab cselekményével. Csak az az akció tartozik a drámai cselekvéshez, amelynek *gondolati tartalma* van. Maga a cselekvés lehet kicsi, mint amikor Lear a halála előtti pillanatokban azt kéri, hogy „gombolják ki”, vagy lehet nagy, mint Gloucester megvakítása.

A drámai cselekvés a fizikai kép egyik formája. Tehát amit eddig a fizikai képekről állítottunk, itt is érvényes. Az, hogy kelt-e rezonanciát vagy sem, az attól függ, hogy *hogyan* helyezkedik el a darabban, illetve *miként* adják elő. A drámai cselekvésnek többnyire *nem a karakterek bemutatásában* van fontos szerepe, hanem a *helyzet tartalommal való feltöltésében*. A drámai cselekvés „kifelé mozog”, a külvilág és a néző élete felé, és nem a szereplők mesterségesen kreált élete felé. Ezért kelt rezonanciát.

A drámai cselekvés feszültséget teremt az előadásban és a nézőben egyaránt. (Ezért sem azonos a drámai feszültség a drámai konfliktussal). A drámai cselekvések sora az előadás feszültségét növeli. Csak azért ér véget egy feszült helyzet, hogy a következő elindulhasson. Mindez feszültséget kelt a nézőben, ugyanis az ő hozzáállása a darabbeli eseményekhez *nem* azonos a darab szereplőinek hozzáállásával. Nem csak arról

<sup>5</sup> Dorothy Heathcote írása a különböző típusú tanításokhoz, tanári attitűdökhöz tartozó kommunikációs formákat vizsgálja.

van szó, hogy a néző többet akar megtudni, hanem arról is, hogy az ő tudása nem egyezik meg a darab szereplőinek tudásával. Ezért lehetséges, hogy a néző a cselekedet értelmét és jelentőségét a teljes darab által felvázoltakhoz méri. Mivel a lényeg kimondatlan („implicit”), aktív értelmező munkára készíti a nézőt, nem úgy mint például egy párbeszéd meghallgatása, ami természeténél fogva szókimondó („explicit”), magyarázkodó.

5) A képiség és a drámai cselekvés sokkal konkrétabbak a dialógusnál, és ezért tovább megmaradnak az emlékezetünkben. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a szöveg teljes törlése, a mozgásszínház jó megoldás lenne a TIE szempontjából. Egy olyan szövegrészlet, amely a drámai cselekvés vagy a kép alatt, előtt vagy után hangzik el, fontos szerepet játszhat a kép vagy cselekvés megértésében. Sőt, a kép vagy cselekvés részévé válik: például amikor Lear, a király, nem parancsot oszt, hanem azt mondja, hogy „Gomboljatok ki, kérlek. – Köszönöm.”, külön jelentőségét adva ezzel a drámai cselekvés/képnek.<sup>6</sup>

Azok a szövegek, amelyek nagyon elvont, szimbolikus képeket alkalmaznak, mint például sok kortárs mozgásszínház által használt anyag, többnyire kevésbé hasznosak nevelési szempontból, mint azok a szövegek, amelyekben nagyobb teret nyer a „realizmus” (ezeket a néző könnyebben társítja a valós világban használt viselkedésekhez).

6) Az igazán jól használható szövegek könyv konkrét drámai cselekvéseiben és képiségében hordozza a legfontosabb alap gondolatokat. A TIE foglalkozás tanulási területeinek és a tanulmányozásukhoz szükséges alapvető tudásnak konkrétan benne kell lennie a szövegek könyv által kínált képekben és drámai cselekvésben. A Lear királyban fellelhető alap gondolatok, mint például a természetes/természetellenes; civilizáció/természet; tulajdon/otthonlanság és meztelenség párhuzamba állítható az *emberinek maradni a mi világunk viharában* gondolatával.

Fordította Bethlenfalvy Ádám



## Színpadi írás – műhelymunkában

Vatai Éva

Színpadvezető idegen nyelvi tanárok gondolataiban a tanév vége felé rendre ott a kérdés: mit is kéne jövőre a csoportjukkal játszani? A nyár folyamán sokan kész szövegeket keresvén bújják a könyvespolcokat, mások nekiveselkednek, hogy megírják az új darabot.

Egyesek fejében az is megfordul, hogy a fiatalok agya kincsesbánya, velük kéne együtt dolgozni a játszandó anyagon. Ennek a kalákában történő „darabcsinálásnak” azért vagyok évek óta lelkes híve, mert a fiataloknak az írói műhelymunkában közösen létrehozott darabokhoz a színpadi munka során is sokkal mélyebb lesz a viszonya, akár egy anyának a saját gyermekéhez („franciásabb” hasonlattal élve ld. a Kis Herceget és a rózsát!).

Ez a választásom kezdetben kényszerből fakadt: a kamaszkorúak számára francia nyelven létező szövegek éppen amiatt, hogy anyanyelvűek számára íródtak, erősen szövegcentrikusak, témáikban számunkra sokszor nem aktualizálhatóak (francia-arab viszony a kirekesztettség tükrében, bevándorlási nehézségek stb.), a magyar ízlés számára stílusukban fellengzősek, megközelítési szempontjaik érthetetlenek (*Breves d’auteur, Breves d’ailleurs, Actes-Sud Papiers, Paris*).

<sup>6</sup> A Lear királyból származó idézeteket Vörösmarty Mihály fordításában közöljük. (A ford.)

Nemrégiben jelent meg H  lene Beauchamp könyve<sup>1</sup>, amelyben arról az örvedetes tényről számol be, hogy a 70-es évektől kezdve igazi vir  gz  snek indult a szövegírás ifjúsági sz  npadok számára. A könyv huszonhárom – a hetvenes években   rt – frankofón ifjúsági darab témaválasztását, stílusát és szerkezetét elemzi. Az ajánlott művek egy része számunkra is használható, más része pedig erősen civiliz  ci  f  gg  . (Például olvas  suk közben d  bben rá az ember, milyen messze van Kanada!)

A klasszikusok (Moliére, Beaumarchais stb.) alapos nyelvi átdolgozás nélkül e korosztály számára használhatatlanok. A nyelvi szempontból jól alkalmazható nagy kedvencek (Ionesco, Tardieu) *túl gyakran* t  nnek fel a színpadon.

Az időbeli k  t  ts  g (idegen nyelven nagyon nehéz 35-40 percnél hosszabb darabon dolgozni) szintén k  ny-szerhelyzetbe hoz bennünket. Kevés az olyan vállalkozás, amely valóban számot vetne az idegen nyelven sz  n-j  tsz  k   g  nyeivel. Néhány éve jelent meg *Sylvaine Hinglais   s Myrtha Liberman* *Pieces et dialogues pour jouer la langue fran  aise* (Retz, 1999.) című gy  jtem  nye. Az említett könyv 10-30 perces darabjai azzal a metodikai célzattal születtek, hogy a franciát idegen nyelvként tanulók színházi formákban is találkozhassanak bizonyos nyelvi problémákkal, speciális struktúrákkal.

Ezek a v  llalkoz  sok  n kívül marad nekünk az adaptálás, a h  z  s vagy a „házi s  t  s  ” darab. Ami a nyelvi munkát illeti, lehet:

- idegen nyelvre fordítani már létező anyanyelvű darabokat (*Örkény: Pisti a vérzivatarban*)
- színpadra alkalmazni vagy   t  rni idegen vagy magyar nyelvű szövegeket (*Karinthy: Tanár   r kérem, Maupassant-novellák*)
- más szöveg felhasználása nélkül önállóan   rni (*az   gy született alkotások folyamatosan hozzáférhetők: [www.ifrance/ftlfepecs](http://www.ifrance/ftlfepecs)*)

A szigorú dramatikus vonal szem előtt tartásával folyó dramatizáló gyakorlatokhoz ajánlatos különféle irodalmi m  f  jokat (*novella, krimi, legenda, képregény, graffiti stb.*) felhasználni, hogy tudatosuljon: elméletileg mindent színpadra lehet alkalmazni.

Az   r  s nagy vállalkozás: belev  ghat maga a tanár, egy   hletettebb diák, de lehet igazi csoportmunka is.

Mielőtt hozzákezdünk az írói m  helymunk  hoz, a dramatizálás alapszab  lyain kívül jó ismerni néhány „pedagógiai” fogást is.

Nekünk, nyelvtanároknak m  g ezen a problémán belül is sajátos a helyzetünk, hiszen látszólag gátló tényezőként lép fel a fiatalok idegen nyelvi szintje. Véleményem szerint az írói alkotásnál nem jelenthet k  t  ts  get az idegen nyelvűség: a fantázia úgyis anyanyelven l  dul meg, a műhelymunka folyhat két nyelven, s csupán az   r  s végső fázisa során szükséges intenzív idegen nyelvi vissz  kapcsol  s. Ebben a munkaszakaszban nagy szerepe van a tanárnak, illetve a tanár munkáját segítő anyanyelvi asszisztensnek (pl. a franciatan  t  s terén ambiciózusabb magyarors  gi k  zepiskol  kban a jeune diplom  -nak).

Az írói műhelymunka nem csupán arra sz  lgal, hogy a jó írásbeli kifejez  k  szs  ggel rendelkező fiataloknak teret adjon tehets  g  k kibontakoztatásához, hanem arra, hogy a csoportmunkában könnyen működésbe lépő kreativitásnak teremtsen keretet. Ebből a közös munkából születik majd meg a *darab*, amely nem más, mint a jéghegy csúcsa: mintegy 30-40   r  s közös munkából, valamint a tanár 10-12   r  s egyéni munkájából 20-30 perces m  !

Fontos tudatosítani a fiatalokban: a színpadon előadandó mondatoknak kellő pontossággal és feszültség-töltettel kell rendelkezniük. Színpadra   rni azt jelenti, hogy állandóan szem előtt kell tartanunk: a színésznek a nyelv által   rzelm  i kifejezési lehetőséget adunk, de a nyelv a színpadi kifejez  sesz  k  z  k tárházát egyáltalán nem mer  tethi ki!   gy gyakran előfordul az is, hogy a leírt szöveganyagot nagyrészt húzzuk, tömörítjük vagy –   letszer  v   tétele céljából – „csonkoljuk”. Hogyan lesznek a f  l-mondatokból mondatok a nyelvhasználat kedv  ert, s a mondatok hogyan nyernek elégséges értelmet a játékban – félbevágva? Ezért fontos, hogy az   r  s előtt színházi műhelymunkán vegyünk részt a fiatalokkal, amely során el kell   rn  nk velük egy bizonyos sz  cenikai ismeretszintet.

*„Egy darabot   gy kell megírni, mint ahogy ruhát szabunk egy nőre – a ruhát is, a nőt is folyton szem előtt kell tartanunk.” –   rta H  lene Beauchamp.*

Kezdetben e sz  cenikai ismeretek alkalmazása céljából könnyebb megadott téma és cizellált szerepek nélkül dolgoznunk.

<sup>1</sup> H  lene Beauchamp: Bevezetés az ifjúsági színpadi szövegekbe, Les Editions Logiques, 2000



## 1. feladat

*Egészítsd ki a félmondatokat úgy, hogy világossá váljon, mi a beszélgetés témája, s kik a szereplők!*

- 1: Engem ő...  
2: És te...  
1: Na, persze, hogy...  
2: Na, ne!  
1: Valóban mindketten...  
2: Erre ő...  
1: De ki...  
2: Azt mondta, hogy...  
1: Micsoda...?  
2: Én pedig...  
1: És te...?

*(csend)*

- 2: Jól van ez így, hogy...?  
1: Hát talán...  
2: Akkor én...

*(csend)*

- 2: És ha azt mondanám, hogy...?  
1: Hogyan...?  
2: Nem, semmi, ez esetben inkább...  
1: Azt akarod mondani, hogy...?  
2: Talán majd máskor...

Az így „színpadiasított” szöveg a későbbiekben a kamaszkori kapcsolatok problémájáról szóló darab része lett.

## 2. feladat

*Ha kell, egészítsd ki a megadott félmondatokat, majd tedd tetszőleges sorrendbe 2-3 szereplő alkalmazásával úgy, hogy világossá váljon a szituáció!*

- Ez azt jelenti, hogy Te...  
Azt hiszed, hogy mindvégig...  
Elvesztettem a...  
Félek, rettenetesen...  
Először történik meg veled, hogy...  
Csitt, hallgass csak, mintha...  
Ni csak, ni csak, mennyire érdekes, hogy...  
Jaj, nagyon fáj a...  
És erre te azt mondtad neki, hogy...  
Azt a személyt keresem, aki...  
Akkor értenék veled egyet, ha...

Ha a fenti két kiscsoportos gyakorlat során sikerült megfelelő ívvel és töltéssel rendelkező színpadis beszélgetést alkotnunk, elértük első célunkat.



Ha konkrét témán és szereplőkkel kezdünk el dolgozni, a téma kiválasztása után mélyítsük el anyanyelven a szereplő figuráját (múltja, társadalmi, baráti és családi kapcsolatai stb.)!

Használjuk ki a műhelyben dolgozó fiatalok jellemzőit és ismereteit a szereplők alakjának kidolgozásához: a mi felnőtt – tanári – ismereteink csak segítsék, de ne irányítsák gondolkodásukat!

Az írást állandóan előzze meg, s kísérje improvizáció! A tanárnak folyvást jegyzetelnie kell a fiatalok improvizációja közben, adatbankként megőrizni az információkat, s a közös munka során feledésbe merült ötleteiket utólag felkínálni nekik a készülő szöveghez.

Egy darab dialógusainak megírása során szem előtt kell tartanunk az adott (=választott) stílust – a szerep-

lők függvényében.

Az írói műhelymunka során kiindulhatunk újságcikkből.

## 1. feladat

*Sok baj van a családban! Az anya titkárnőként dolgozik reggel héttől este hatig, fáradtan jön haza, s látja, hogy a baby-sitter sír. Az anya még arra sem kíváncsi, hogy mi történt, csak fáradtan belerogytik foteljébe, becsukja a szemét, s a tökéletes nyugalomra gondol. Ekkor megcsörren a telefon: volt férje telefonál, s tudni akarja, hogy mi van a gyerekekkel. Az anya ideges lesz, mert tisztában van vele, hogy úgyis neki kell megoldania a problémákat!*

Milyennek képzeljük el az anya, a baby-sitter és a férj alakját?

- a szereplők jellemének megbeszélése a megírt szöveg stílusának megállapításához

Melyek a szöveg azon pontjai, melyekkel dramaturgiai szempontból érdemes lenne foglalkozni?

- a baby-sitter és az anya találkozása

- a férj telefonja

A „szövegen kívül” történetek megbeszélése és azok dramatizálása:

- Mi történhetett a munkahelyen? Mitől olyan ingerült az anya?

- Mit élt át a baby-sitter az anya távollétében a gyerekek között?

## 2. feladat

*1977. februárjában Joseph Chapaille 55 éves lett. Az egész életét a Francia Villamosművek (EDF) egyik sötét géptermében töltő marseille-i számára most kezdődik a nagy kaland. Utolsó csók feleségének, Marie-nak, öt gyermekének, s meglovagolja a „kis királynőt”. A cél nem kevesebb, mint világ körüli utazás.*

*1980. márciusa: tüsi haj, torzonborz barkó, napcserezette bőr – a „Bandita” visszatér. Három évet töltött örült szerelemben biciklijével, a „kalandornővel”.*

A készülő darab váza:

1. Chapaille bejelenti döntését környezetének

- munkahely, család

2. Chapaille kalandjai az út során

- Milyen országokat érintett, milyen érdekes találkozásokat élt meg? stb.

3. A visszatérés

- Hogyan fogadták hősünk visszatérését a városban?

A főhős jellemének egyeztetése után következhet a darab részletes kidolgozása, a párbeszéd kiscsoportokban történő megírása. Ajánlatos a munkát egy részletes forgatókönyv kidolgozása után kiosztani. Például:

| <i><b>Szereplők</b></i> | <i><b>Helyszín/Idő</b></i>                              | <i><b>Cselekmény</b></i>                                            | <i><b>Párbeszéd</b></i> |
|-------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Ch. és főnöke           | a főnök irodájában<br>az utazást megelőző hó-<br>napban | Ch. bejelenti döntését, s<br>felmond                                | ...                     |
| Ch. és felesége         | a főnökkel való beszélge-<br>tés napján, vacsora után   | Ch. elmeséli tervét, s beje-<br>lenti visszavonhatatlan<br>döntését | ...                     |

Csak akkor kezdjük hozzá a dialógusok nyelvi megformálásához, amikor a szituáció teljesen világos: még így is rengeteg kérdés merülhet fel, hiszen a feladat igen összetett. Ajánlatos a munka megkezdése előtt néhány improvizációt is beiktatnunk, amelyek során a többiek a szereplők mellett tanácsadó státuszban vannak jelen.

A színpadi írás másik módszere a **témaválasztással** kezdődik.

Az egyik tavalyi csoportomat a televízió problematikája érdekelte. A kiindulópont csak ennyi volt: egy krónikus tévénező család egy este ott ül a készülék előtt, s apránként „összegabalyodnak” a látottakkal.

Párhuzamos improvizációs formákkal kellett dolgoznunk (család – tévéműsorok), s keresnünk a lehetséges kapcsolódási pontokat, amikor a család egy-egy tagjának képzeletét megragadja a látvány, illetve a műsorral

érzelmileg azonosul vagy elutasítja azt (a híradóban sugárzott hírektől „kiakad” a családfő, a MusicTV agresszívva teszi a szülőket, az anyában egy színházi előadás közvetítése során rejtett ifjúkori ambíciói törnek elő, a kisfiú rettegni kezd egy brutális filmet nézvéen stb.). Ezeknek az összekapcsolódásoknak illusztrálására a kettéosztott színpad egy térré alakult át. A „mi lenne, ha én is ott lennék?” fantáziajátékából rengeteg használható ötlet született.

Az év során improvizáltunk és írtunk: az így létrejött szövegekből, majd a fiatalok játékában egyéni vonásokat és hangsúlyokat elnyerő szereplők színes kavalkádjából kialakult a darab, a Tévémánia.

Írtunk már így darabot a cirkuszról, a moziról, a szerelemről, s jövőre is fogunk a *halálról*. A fő az, hogy a témát ők választhassák, s a szövegbeli és színpadi kidolgozáshoz tanári tanácsokat és ha kell, segítséget kaphassanak a közös alkotómunka során.



## Tradíciók nyomában

Valójában hiányzik még az a láncszem, amely a drámapedagógia „új folyamát” az iskoladráma tradíciójával összeköti, kevés az iskoladráma-kultúra pedagógiai szempontú elemzésre. Ráadásul – tagadhatatlan – a drámapedagógia mégiscsak alapvetően e „reformok”, a harcok diszkontinuitás, újítás, innováció (bárhogy is nevezzük) gerillacsapataként érkezett a szakmába, nem feltétlenül elődöket keresett (tán egyedül Gabnai merészkedett odáig, hogy mottóul választotta annak idején a jó öreg Comeniust).

Az is tény, hogy az iskoladráma hagyománya bizonyára kimutathatóan torkollott – és tucatárúvá válván silányodott – az iskolai ünnepélyek, iskolai életképek, prezentációk világába. S ráadásul minél inkongruensebb volt a hit, ideológia, melyet közvetítenie rendeltetett – millenniumi (félreértés ne essék: az 1896-osra gondolok!) díszelgések, aztán a kormányzó úr nevenapja s a hozzátartozó dolgok, végül az iskolai színjáték „szoc-reált” és „pedreált” egyesítő rémei. Az is nyilván igazolható, hogy ez a fajta iskolai színjáték egyre lejjebb csúszott az életkorban, a falusi kisiskolák botosínálta tanító-rendezői nagy hittel, kevesebb szakmaisággal szolgálták falujuk kultúráját. A drámapedagógia minderre – nálunk mindenképpen, s különösen eleinte harcok kritikával s modern pedagógiai elkülönítéssel válaszolt. Ismétlem, nem is joggal.

És mégis: érdemes odafigyelni erre a tradícióra. Az irodalomtörténészek, drámatörténészek (Varga Imre, Kilián István, Demeter Judit jártak az élen) nagyszabású kutatást végeztek a magyarországi iskoladráma terén. 8000 előadásnak bukkantak nyomára, főleg a 17-18. század idejéből.

Azt is érdemes meggondolni, hogy a különösen a jezsuiták által kultivált műfaj a maga módján pedagógiai reform volt a javából: a céltalan magolást váltotta fel a jól motivált színpadi játékkal (ez akkor is igaz, ha e színjelöladásoknak már akkor is volt legitimációs, sőt – mai szóval – fundraising – szerepe, egy-egy püspöki látogatás után nyilván megnőtt az apanázs is).

E mostani millenniumi ünnepségek kapcsán Varga Imre és kutatótársa, Pintér Márta Zsuzsanna igen érdekes keresztmetszetet adják új kötetükben az iskoladrámáknak. Ezúttal azt mutatják be, hogy a magyar történelem miképp, mikor szolgált egy-egy iskolai darab tárgyául, motívumául. Ebben a kötetben a műfaj pedagógiai környezetére is sok gondot fordítanak, így érdekes egybeesés: a középiskolákban a 17. század végén jelenik meg egy jóformán autonóm történelemtanítás igénye, egy új tantárgy körvonalazódik az iskolatörténetben. S ez az új tantárgy talál szövetségest az iskolai színjelöladás műfajában, a nyelvtanítás (latin) aktivizáló elsajátítása és az erkölcsnemesítés (hittan, teológia) mellett a történeti látásmód, a nemzeti identitástudat kialakítása jut szerephez.

A kismonográfia a magyar történelem kronológiáját követi, s ehhez szolgáltat bőséges – szövegeket is idéző – adalékokat. Ezen közben követhetjük persze a nemzetné válás esztörténeti folyamatát is, ahogyan a 17-18. századi példatárban tallóznak a szerzők.

Mint mondtam, e munka a szintézis egyik lehetséges változata. Irgalmatlan mennyiségű adatot publikáltak kollégáink vaskos adattárakban, kötetekben, s immár monográfiákban is.

Csak jelzem, hogy a másfélszázadik füzetéhez közeledő Irodalomtörténeti füzetek sorozatban korábban is jelentek meg a témában kötetek. Soroljuk fel itt ezeket is.

- 59. füzet: Varga Imre: Magyar nyelvű iskolaelöladások a XVII. század második feléből.
- 98. füzet: Bécsy Tamás: A drámaelmélet és dramaturgia Csokonai művében.
- 129. füzet: Kilián István: A minorita színjáték a XVIII. században.

- 132. füzet: Pintér Márta Zsuzsanna: A ferences iskolai színjátszás a XVIII. században.
- 138. füzet: Varga Imre: A magyarországi protestáns iskolai színjátszás a kezdetektől 1800-ig.

Végül a szóban forgó munka:

- 147. füzet: Varga Imre – Pintér Márta Zsuzsanna: Történelem a színpadon. Magyar történelmi tárgyú iskoladrámák a 17-18. században.

A sorozatot az Argumentum Kiadó gondozza. Szeretettel ajánlja: *Trencsényi László*



## ISKOLA ÉS SZÍNHÁZ

nemzetközi konferencia, Miskolc, 2002. szeptember 5-7.

Az utóbbi évek kutatásai nyilvánvalóvá tették, hogy az iskolai színjáték-hagyományt nem lehet pusztán irodalom- és/vagy művelődéstörténeti tényként vizsgálni, interdiszciplináris megközelítésre van szükség. Éppen ezért már a 3 évente megrendezendő egri drámatörténeti konferenciákon is több tudományág szakemberei mutatták be kutatásaikat. Az előadók között voltak zene- és művészettörténészek, irodalom- és művelődéstörténészek – a pedagógiai szempontú megközelítés azonban a legutóbbi konferenciáig hiányként jelentkezett. Most ezt a hiányt szeretnénk pótolni azáltal, hogy egy, az egri konferenciákhoz hasonló, interdiszciplináris kutatásokra alapozó tanácskozást szeretnénk tartani, ahol viszont az *iskolai színjátszás szerepének vizsgálata a hazai és európai nevelés-, illetve pedagógiatörténetben az elsődleges cél*. Konferenciánkon tehát azokra a kollégákra számítunk elsősorban előadóként, akik a hazai vagy külföldi dráma- és színház-történet kutatása során neveléstörténeti kérdésekkel is foglalkoznak, illetve a pedagógiai kutatások során a dráma- és színház-történettel is kapcsolatban vannak. *Reményeink szerint konferenciánkon lehetőség nyílik a különböző tudományterületeken folyó kutatások összehangolására, a drámajáték-hagyomány értékeinek, illetve kutatásaink mai hasznosíthatóságának bemutatására.*

Kiemelkedően fontos, hogy a magyarországi kutatók megismerkedhessenek a külföldi kutatási trendekkel, eredményekkel, illetve a külföldi kutatók számára is ismertté tegyük a magyar eredményeket. *Célunk a diskurzus feltételeinek megteremtése, a további folyamatos kapcsolattartás reményében a hazai kutatások bekapcsolása a külföldi, hasonló témájú vizsgálódásokba.* Éppen ezért számos külföldi kutatót is felkérünk kutatásainak előadásban történő ismertetésére. Ezen túlmenően kiemelkedően fontos célja a konferenciának, hogy a (hazai és külföldi) fiatal kutatóknak, doktoranduszoknak is teret biztosítson előadás tartására, műhelymunka vezetésére.

Várjuk minden kedves érdeklődő jelentkezését.

### A konferencia szervezői:

- Az MTA Irodalomtudományi Intézete Régi Magyar Drámatörténeti Kutatócsoportja
- A Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszéke
- A Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Régi Magyar Irodalomtörténet tanszéke

### A KONFERENCIA FŐ TÉMÁI:

#### Színház és nevelés

- oktatási rend és drámatéma

- szemléltetés és iskoladráma
- Comenius és a dráma

#### Az iskoladráma helye a kutatásokban

- iskoladrámák Magyarországon és Európában

#### Színház és vallásos nevelés a XVII-XVIII. században

- hitviták a színpadon
- a felekezetek és a színház

#### Vizualitás, vizuális nevelés és dráma

- díszletek, emblémák, ikonológia

#### Színház és könyv a XVII-XVIII. században

- tankönyv és iskoladráma
- szépirodalom és iskoladráma
- antik auktorok a színpadon

#### Drámapedagógia régen és ma

- drámatörténeti kutatások és a modern pedagógia
- drámajáték ma az oktatásban
- az iskolai színjátszás és a mai drámapedagógia – hasonlóságok, különbségek

#### JELENTKEZÉS:

Előadók számára: Az előadás rövid összefoglalójának beküldési határideje 2002. február 15. Az előadások angol és magyar szövegét CD-ROM-on szeretnénk megjelentetni a konferenciára, ezért 2002. május 15-ig kérjük beküldeni.

#### REGISZTRÁCIÓ:

A jelentkezési lap visszaküldésével 2002. február 15-ig.

#### A KONFERENCIA NYELVE:

Angol és magyar. Magyar nyelvű előadás esetén angol nyelvű összefoglalót és az előadás angol fordítását is kérjük!

#### TERVEZETT PROGRAMOK:

Terveink szerint műhelymunkák, baráti szakmai beszélgetések, színi előadások, állófogadások, tokaji borkóstoló, kirándulások gazdagítják majd a konferencia programját, ezekről részletes tájékoztatót honlapunkon és a 2. körlevelünkben olvashatnak.

#### A KONFERENCIA TITKÁRA:

Nagy Júlia, Kedves Csaba (Miskolci Egyetem BTK Régi Magyar Irodalomtörténet Tanszék), Miskolci Egyetem BTK, Miskolc – Egyetemváros, 3525  
e-mail: schooltheatre@freemail.hu;  
www.bolcsweb.hu/conference

# Drámapedagógiai stratégiák

Knausz Imre

Knausz Imre: A tanítás mestersége. Egyetemi jegyzet próbaváltozata a Tanítás- és tanulásméлет tantárgyhoz a 2000-ben tartott előadások alapján, 76-80. old., Miskolc – Budapest, 2001

*Knausz Imre történelem szakos tanár, a társadalomismereti oktatás megújításának szakértő és elismert képviselője. Fontos szereplője a komprehenzív iskolák mozgalmának. Harcos ellenzője a szelektív elitképző iskolának, meg mindennek, ami a szakmában és szakmán túl antidemokratikus. A Miskolci Egyetemen didaktikát tanít. Didaktikai tájékozódására jellemző a konstruktív didaktika iránti érdeklődés, továbbá a nyitottság. Ennek köszönhetően nálunk a tanárképzésben – egyebek mellett – a didaktika tárgyban (A tanítás mestersége címet viseli) rendszerbe iktatva, más aktivizáló és szociális kapcsolatokat is fejlesztő, kreativitást igénylő metódusok közt tárgyalatik a drámapedagógia is.*

*Hasonló című tankönyve megjelenés alatt.*

(T. L.)

Mindenekelőtt le kell határolni a témát. A következőkben nem lesz szó az amatőr színjátszásról, nem lesz szó az olyan módszerekről, amikor a magyartanár tanítványaival előadatja a Csongor és Tündét, továbbá nem lesz szó a március 15-i ünnepségen előadott jelenetekről sem. A tág értelemben vett drámapedagógia fogalmába természetesen ezek a megoldások is beletartoznak, pedagógiai hasznukat alig lehetne túlbecsülni, közös vonásuk azonban, hogy a produkciót, a közönségnek szóló előadást állítják a középpontba, így pedagógiai szempontból azokkal a tevékenységekkel rokoníthatók, amelyeket mi a projekt címszó alatt fogunk tárgyalni. A produkcióorientált színjátéktól megkülönböztetjük a tanítási vagy kreatív drámát. Itt mellékessé válik, sőt legtöbbször el is marad a közönségnek szóló előadás, fontosabbak azok a folyamatok, amelyek a színjátszóknak játszódnak le, miközben – gyakran improvizatív módon – szerepekkel próbálnak meg azonosulni. De nem lesz szó a következőkben a drámaórákról és a drámatanár munkájáról sem, bár a drámatanítás meghonosítása a magyar közoktatásban fontos feladat, és hivatalos oldalról is megkezdődött a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek révén. Nekünk azonban most érdekesebb az a kérdés, hogy a bölcsészszakos tanárok saját szakjuk tanítása során mit tudnak felhasználni a drámapedagógia módszertanából.

A tanítási drámáról lesz tehát szó, ahogy az a más szakos tanár munkájában megjelenhet.

## Miért van szükség drámára a tanításban?

A hagyományos tanítási órán – hangozhat a kritika – a tanulók általában olyan dolgokról tanulnak, amelyek távol állnak tőlük. Ez még önmagában nem baj, sőt az iskola aligha töltene be funkcióját másképp, de ha egyszerűen csak beszélünk nekik ezekről a dolgokról – mondjuk, a jobbágy-földesúr viszonyról vagy a bíróság munkájáról –, nem is kerülnek közelebb a tananyag igazi mondanivalójához, nem értik meg, hogy nekik mi köztük van ehhez, saját életproblémáik megoldásához az új tudás nem jelent segítséget.

Korábban „idegen tudásnak” neveztük az így kialakuló áltudást. Nagyjából tudom, mi a tőzsde, felelni is tudok belőle, de – ahogy mondani szokás – nem „érzem”, korábbi tudásom és gondolkodásom csak kevés szálon kapcsolódik a tőzsdéről szóló tudásomhoz. A kreatív dráma kísérlet a tudás személyessé tételére. Kulcsfogalmi: szerep és azonosulás. A tanulók szerepbe lépnek: elképzelik, hogy mit tennének egy adott szerepben, illetve helyzetben. Valójában a feladattól függ, hogy mennyire adhatják magukat, csak a helyzet van-e meghatározva vagy a karakter bizonyos vonásai is. De az utóbbi esetben is interakcióba lép a tanuló saját személyisége és a karakter, amellyel átmenetileg azonosulnia kell, és jó esetben bekövetkezik a helyzetben rejlő probléma belsőleg átélt megértése.

## Néhány példa a drámapedagógia gyakorlására

Az alábbiakban ismertetendő gyakorlatok természetesen nem merítik ki a dráma tanítási alkalmazásának lehetőségeit. Valóban példákról van szó, amelyeket a hallgatók figyelmébe ajánlok arra az esetre, ha drámapedagógiai szempontból kívánják végiggondolni saját tanítási elképzeléseiket.

### Egyszerű empátiagyakorlatok

Lehetőleg plasztikusan ismertetünk egy helyzetet az egész osztálynak. Adunk egy kis időt, hogy magába mélyedve mindenki beleélje magát a szituációba, majd felszólítunk néhány tanulót, hogy mondják el, mit éreznek. A cél itt csak annyi, hogy ne sikoljon el figyelmünk a tanult helyzetek fölött: próbáljuk meg átérezni, mit jelent

mindez emberi szempontból. Fontos tudni, hogy a tanulók különböző válaszokat fognak adni, és ez a dolog lényegéhez tartozik: ugyanaz a helyzet mindenkiben más asszociációkat indít el. Néhány kiragadott példa: a kolostorba vonulás napja a középkorban (történelem); válás után: az első nap lakás nélkül (társadalomismeret); mit érzett Rófi, amikor ellene fordultak a többiek A legyek urában (irodalom)?

### **Dilemmák, döntési helyzetek**

Nagyon hasonlít az előzőhöz, a feladat itt is egyéni és empátiát igényel, de az érzés rekonstrukciója itt kiegészül a racionális gondolatokkal: milyen döntési helyzet előtt állok, hogyan döntenék én az adott helyzetben? Milyen gondolatok kínozták Teleki Pált a jugoszláviai háborúba való belépéskor vagy Görgeyt, amikor átvette a főparancsnokságot? De a kérdésfelvetés itt is lehet társadalomismereti vagy irodalmi is.

### **Közös döntések**

Idesorolható az összes olyan játék, amikor pl. egy etikai problémahelyzetben kell dönteni. Ezek a játékok általában fiktív történetekhez kapcsolódnak, mint pl. az alábbiak.

A Föld hamarosan elpusztul. Egy űrhajó meg tud menteni öt embert, de nem többet. Egy bizottság már kiválasztott tízet. A játékvezető ismerteti a kiválasztottak paramétereit. Vannak közöttük fiatalok, öregek, férfiak, nők, egészségesek, betegek, művészek, értelmiségiek, tanulatlanok, bűnözők stb. A feladat az, hogy kiválasszuk azt az ötöt, aki megmenekül.

Egy repülő kényszerleszállást hajt végre az őserdőben. Jane, Sam, Mark, Henry és Frank a nagy folyó egyik partjára kerül, de Cliff kiesett, és a folyó másik partján rekedt. Jane szerelmes Cliffbe, és minden áron át akar jutni a folyó másik partjára, ehhez azonban csónak kell. Mark készítené neki, de csak pénzért, és Jane-nek az nincs. Henry átvinné ingyen is, de a repülőgép rádiójával bajlódik, sürgősen meg akarja javítani, és nem ér rá másra. Frank megsérült, az „ágyat” nyomja. Sam csak szerelmi szolgáltatásokért cserébe hajlandó csónakot készíteni. Jane végül elfogadja Sam ajánlatát, átkel a folyón, és meg is találja Cliffet. Amikor azonban elmondja neki, hogy jutott hozzá, Cliff látni sem akarja többé. Jane visszamegy. Frank közben felépült, örül a visszatérő lánynak, bevallja neki, hogy régóta szereti, és feleségül akarja venni. A feladat itt első menetben egyéni: szimpátiásorrendbe kell rakni a történet szereplőit. Utána azonban érdemes összehasonlítani a rangsorokat és megbeszélni, ki milyen szempontok alapján döntött.

Kézenfekvő, hogy az ilyen történeteket etika-, emberismeret- vagy filozófiaórán használjuk fel. Ha azonban az előző pontban felvillantott döntési helyzetekre csoportvitát szervezünk (ki hogyan döntött volna Teleki Pál helyében?), valójában ugyanezt a gyakorlatot végezzük, csak nem fiktív, hanem történelmi vagy irodalmi témán.

### **Helyszínpítés**

A helyszínpítés lehet egy komplexebb drámapedagógiai gyakorlat része, de lehet önálló gyakorlat is. A feladat hasonló, mint az első gyakorlat esetében, de itt nem elégszünk meg azzal, hogy mindenki magába mélyed: a terem berendezésének átalakításával jelzésszerűen fel is építjük azt a helyszínt, amelyhez az empátiagyakorlat kapcsolódik. Egy példa lehet a jurta „felépítése”. Az osztályterem nagysága körülbelül megfelel egy nem túl kicsi honfoglalás kori jurta nagyságának, a térszerkezetről pontos leírások állnak rendelkezésre. A felfordulás, ami a terem átrendezésével jár, felszabadító hatással lehet a gyerekek gondolkodására. A helyszínpítést követheti egy egyszerű empátiagyakorlat: képzeljük el pl., hogy milyen szagokat érzünk, miközben a jurtában ülünk.

### **Ismert történetek dramatizálása**

Látszólag nem sok pedagógiai haszon származik abból, ha egy jól ismert történetet (pl. történelem- vagy irodalomórán) dramatizálnak a gyerekek. Valójában a történet soha nem teljesen ismert. Az eljátszás azt jelenti, hogy a töredékes ismeretekből a képzelőerőre támaszkodva valami érzékileg konkrétat kell konstruálni. Hiába tudjuk pl., hogy a müncheni konferencián 1938-ban kik vettek részt és miről döntöttek, eljátszani a tárgyalást csak úgy tudjuk, ha a fantáziánkat segítségül hívva improvizálunk. Könnyű belátni, hogy megérteni és megjegyezni is könnyebb a tananyagot, ha megpróbáltuk azt a maga konkrétságában elképzelni, és közben személyes viszonyunkat is kialakítottuk hozzá.

### **Szituációs játékok**

Hasonlít a döntési játékokhoz azzal a különbséggel, hogy itt valóban el is kell játszani a szituációt. A megjelenítendő helyzetek száma végtelen lehet: egy családi konfliktus (emberismeret, etika), egy önkormányzati döntés arról, engedélyezzék-e a szemétegető felépítését (társadalomismeret), egy középkori városi tanács vitája arról, hogyan készüljenek fel a közelgő pestisjárványra (történelem), egy regény vagy film meg nem írt jelenetének elképzelése (irodalom, médiaismeret) stb. Ilyenkor általában fontos, hogy tisztázzuk, ki milyen szerepet játszik, és magatartását többé-kevésbé a szerephez tartozó normákhoz kell igazítania.

## Szimulációs játékok

A szituációs játékoktól abban tér el, hogy szigorúbb játékszabályok szerint kell játszani, és az a célja, hogy egy-egy társadalmi intézmény vagy szokás lényegét a szimuláció által jobban megértsük. Ilyen lehet pl. egy tőzsdejáték, amelynek révén meghatározott szabályok betartásával átélhetjük, hogyan működik a valódi tőzsde. De ilyen szimuláció a strukturált vitának az a formája, amikor a két- vagy többféle álláspont hívei képviselőket választanak, akik pódiumvitan próbálnak döntésre jutni. Ebben az esetben a képviseleti demokrácia előnyeinek és hátrányainak a szimulációja zajlik.

## Tablók

Egy nagy horderejű történelmi esemény (pl. Amerika felfedezése vagy az első világháború) vagy egy bonyolultabb regény feldolgozását segítő módszer. Szerepeket jelölünk ki (pl. Amerika felfedezése esetén egy indián földműves, egy indián király, Kolumbusz, egy spanyol matróz, egy hittérítő szerzetes, a spanyol király, az angol király, egy holland kereskedő, sőt egy magyar paraszt stb.), és meghatározunk néhány idősíkot. A szereplők dolga az, hogy minden idősíkban fejtsék ki, hogy éppen mit csinálnak, mit gondolnak, mi történik velük. Így nagyszabású történelmi vagy irodalmi tablókat építhetünk fel.

## Bíróági tárgyalás

A tanult jelenségek értékeléséhez kapcsolódó vitákat néha érdemes bírósági tárgyalás formájában megszervezni. Ez kapcsolódhat irodalmi művek vagy filmek feldolgozásához is. A tárgyalás megszervezhető a polgári perek mintájára (alperes-felperes), de rendezhetünk büntetőpert is, ilyenkor valakit a vádlottak padjára kell ültetni. Igen sokféle szerep kiosztható: szükség lehet a vádlott(ak) mellett bíróra, vádlóra, védőre, tanúkra és a legkülönbözőbb szakértőkre is.

## Debate (disputa)

Magyarországon disputának szokták nevezni az amerikai debate módszerét. Ennek lényege a hatékony, racionális és tárgyyszerű vitatkozás képességének fejlesztése – függetlenül attól, hogy mi a vita tárgya, és hogy tulajdonképpen kinek van igaza. A disputában három fős csapatok vesznek részt, minden vitában kettő: az előre kijelölt tételmondatot az egyik csapat védi, a másik cáfolja. A dolog nehézsége abban rejlik, hogy a megszólalás sorrendje és a felhasználható idő kötött. Először az egyik csapat első tagja, majd a második csapat első tagja szólal meg, és így tovább. Mindenki csak egyszer szólalhat meg, és a csak a megállapodás szerinti ideig (pl. 2 percig) beszélhet. Magától értetődik, hogy senki nem szólhat közbe, amíg valaki más beszél. Általában nem pontosan ugyanazok a szabályok vonatkoznak az első, a második és a harmadik megszólalóra (pl. ki lehet kötni, hogy a harmadik megszólaló már nem vethet fel új, eddig el nem hangzott szempontokat). A csapatok teljesítményét egy előre kijelölt zsűri pontosan definiált szabályok szerint pontozza. Nem az nyer, akinek igaza volt, hanem az a csapat, amelyik a legügyesebben és egyben a leginkább fair módon érvelt. A disputának első sorban a szakköri forma felel meg, de néha a normál tanórán is alkalmazható, mert nemcsak a vitakészséget fejleszti, hanem indirekt módon a tárgyi tudást is elmélyíti, ha a tanulók komolyan veszik a felkészülést.

## A dráma helye a tananyag feldolgozásában

Nemcsak a drámával, hanem minden tevékenységen alapuló módszerrel kapcsolatban felmerül a kérdés, hogy megelőzze vagy kövesse az új ismeretek tanári kifejtését (amennyiben egyáltalán van ilyen része az órának). A hagyományos tanári felfogás szerint a dráma játék, amely csak követheti a „komoly munkát”, és különben sem lehet eljátszani a tananyagot addig, amíg meg nem tanulták a gyerekek a tényeket. Ez néha így van, néha azonban nincs így. Az „eljátszás” sokszor már nem érdekes akkor, amikor pontosan értik a tanulók, hogy mit is kell eljátszani. A pestisre váró városi tanács vitája pusztá reprodukcióból süllyedhet, ha a pestis témáját már alaposan átvettük korábban. Igaz, ha előtte kell eljátszani, a gyerekek sok anakronisztikus döntést fognak hozni. Ez azonban később korrigálható, és éppen ez a lényeg: így kiderül, hogy mi a különbség a gyerekek fejében levő sémák és az elsajátítandó sémák között. Így van mihez kötni az új tudást, mintegy felszántjuk a talajt az új ismeretek befogadása számára.

## Felhasznált és ajánlott irodalom

GAVIN BOLTON: *A tanítási dráma elmélete*. Színházi Füzetek/V., Budapest, 1993, Marczibányi Téri Művelődési Központ.

GABNAI KATALIN: *Drámajátékok*. Budapest, 1999, Helikon.

SZAUDEK ERIK: Az oktatásban alkalmazott dráma értelmezése. *Új Pedagógiai Szemle*, 1993. 7–8. sz. 119–127. o.



# Dramatikus eljárások a sérült gyermekek oktatásában és nevelésében<sup>1</sup>

Szauder Erik

Amint arról már egy korábbi írásomban is szóltam (Szauder, 2001), a drámatanítás kapcsán gyakorta felmerül az a kérdés, hogy a tanulók hány éves korától alkalmazhatóak a mi mesterségünkhöz, művészetünkhöz kapcsolódó tevékenységformák. Gyógyypedagógus oktatóként dolgozva, és az ország különböző tájain járva ugyanakkor azzal a kérdéssel is gyakran szembesülök, hogy vajon a súlyosabb értelmi sérüléssel élő emberek körében hogyan, milyen eszközökkel és módszerekkel lehet (és lehet-e egyáltalán) hatékony dráma munkát végezni.

Írásomban ezen kérdések kapcsán szeretnék néhány gondolatot felvetni. Gondolatmenetem alapjait érzékeltetendő először röviden áttekintem a dramatikus pedagógiai eljárások mélyén meghúzódó közös gondolati szálakat, ezt követően pedig a mondottak gyógyypedagógiai nézőpontból történő újragondolásához fűzök néhány észrevételt.

## A dramatikus eljárások rövid elméleti vázlata

Nyilvánvaló szemléleti-módszertani különbségeik ellenére a dramatikus megközelítésmód képviselői (pl. Slade, 1958; Way, 1967; McGregor és mtsai., 1977; Gabnai, 1985; Bolton, 1994; Szauder, 1998) megegyeznek abban, hogy a dráma pedagógiai alkalmazásának legfőbb eleme az egyéni és társadalmi értékek és műveltségi tartalmak vizsgálata a Foucault (1986: 388) által „a gondolat problematizálása” névvel illetett eszköz segítségével. Másképpen kifejezve: a tényszerű közlések passzív befogadásának szorgalmazása helyett a dramatikus eljárások képviselői a tudástartalmak és a viselkedésmódok kritikus, személyes tudássá emelését célozzák (Polányi, 1994). Mindezt úgy érik el, hogy – a tanulók aktív közreműködésével – felállítanak egy *mindannyiuk számára nyilvánvalóan fiktív* helyzetet, mely azonban ettől eltekintve *minden elemében valóságos*, azaz belső logikája szükségszerű kötöttségeket és kötelezettségeket teremt a résztvevők számára.

A gondolatok problematizálása a dráma pedagógiai alkalmazása során sokban épít Brecht elidegenítési elméletére. Brecht szerint

*A mindennapnak, a közvetlen környezetnek folyamatai és személyei a mi szemünkben valami természetes, mert megszokott jelleget kapnak. Elidegenítésük arra való, hogy szemünkben feltűnővé váljanak. (Brecht, 1970: 160)*

A drámatanítás egyik legnagyobb teoretikusa, Dorothy Heathcote megfogalmazása szerint a lényeg az, hogy „lássuk is a világot, ne csak passzívan nézzük a jelenségeket” (Heathcote, 1984: 127).

Brecht törekvése arra irányult, hogy a hagyományosan passzív, a színház által felmutatott jeleket érzelmi szinten átélő *nézők helyett* aktív, gondolkodó, és ennek megfelelően cselekvő közönséget (*közösséget*) teremtsen. A dráma pedagógiai alkalmazásakor a helyzet némileg más, hiszen itt (a) a résztvevők a létrejövő folyamatnak egyszerre „színészei” és „közönsége” is; (b) a dramatikus történetnek nincs az írott drámákhoz hasonló, előre rögzített, a résztvevők szándékától függetlenül létező textusa (azaz szövege, cselekménye, viszonyrendszere), illetve (c) a színházi élmény közvetlenségétől eltérően a hagyományos oktatás keretei között megjelenő tanulási tartalmak többnyire eleve elidegenítetten kerülnek a tanulók elé. A dramatikus történet résztvevői ugyanakkor folyamatos kognitív és szociális aktivitásra vannak „kényszerítve,” hiszen a helyzetek csak abban az esetben jönnek létre, azaz csak akkor válnak megélhetővé és ezáltal megérthetővé, ha ők maguk cselekvő módon megidézik azokat.

A közösen létrehozott helyzetek, történetek a szociális és emocionális tartalmak mellett természetesen számtalan tárgyi ismeretet is közvetíthetnek. Ezek azonban, a „tankönyv-ízű,” elidegenített, dekontextualizált közvetítésmódtól eltérően minden esetben kontextuális keretben jelennek meg. (A kontextualitásról részletesebben ld. Szauder, 1998.)

Példaként nézzünk egy olyan helyzetet, melyben tíz év körüli tanulókat a különböző anyagfajtákról és megmunkálásukról kívánunk tanítani, illetve fogalmazást szeretnénk íratni velük, de célunk az is, hogy ismerkedjenek a világtérképpel, emellett pedig lehetőleg méréseket is végezzenek. Mindezt a hagyományos keretek között különböző tantárgyakban, egymástól jól elkülönítetten tanítanánk. A dramatikus megközelítéssel dolgozó pe-

<sup>1</sup> Az írás a 2001. augusztusában a Kaposvári Egyetemen megrendezett Nemzetközi Erkölcs-, Művészetfilozófiai és -Nevelési Konferenciára készült előadás átdolgozott, rövidített változata.



dagógus ezzel szemben felállíthat például egy olyan keretet, melyben a tanulók egy játékgyár dolgozóinak szerepébe lépnek. Feladatuk, hogy bármilyen játékot elkészítsenek, és a világ bármely tájára rövid határidővel továbbítsanak. Ahhoz, hogy mindezt végrehajthassák, nem csupán meg kell tervezniük és le kell gyártaniuk az egyes játékokat, de tevékenységüket hirdetniük is kell, levelezést kell folytatniuk megrendelőikkel, sőt, meg kell tervezniük a szállítmányok gazdaságos és biztonságos szállításának körülményeit és időtartamát is. Ez a feladatkör nyilvánvalóan a fenti ismeretek és készségek komplex alkalmazását igényli, és bár a keret nem valóságos – hiszen a valóságban ezek a feladatok igen ritkán hárulnak egyazon munkacsoport tagjaira –, az elemek együttese mégis valóság-hű egészet alkot.

Látjuk, hogy a fenti tantárgyi tartalmakat már maga a keret egységes egészként kezeli, az e keretek között folytatandó tevékenység pedig megteremti az egyes tantárgyi tartalmak integrációjának lehetőségét is. Ez a megközelítés tehát a Hirst, Peters (1970) és mások által hirdetett, jelenkori iskoláztatásunkba túlságosan mély gyökeret vert tudásszemlélet helyébe nevelésfilozófiai szinten és a praxis oldaláról egyaránt a kontextualizált tudás-egészek preferenciáját helyezi.

Fenti példánk mélyére tekintve láthatóvá válik, hogy a dramatikus megközelítésmód egyszerre három szinten is közvetít tudástartalmakat. A résztvevők egyfelől tanulnak mindazon folyamatokból, melyek a dramatikus tevékenység megszerkesztéséhez, megjelenítéséhez és az arra való reflektáláshoz kötődnek; másfelől a drámában való részvételük eredményeképpen élmény-szintű tapasztalásokat és tárgyi információkat szereznek önmagukról, az őket körülvevő szociális és tárgyi környezetről, a való világ működésének komplexitásáról, illetve az egyes tudástartalmak szerepéről és kapcsolódási pontjaikról. Harmadik, és nem kevésbé lényeges összetevőként pedig tanulnak a dramatikus kifejezésforma működésmódjairól, elvárásairól és lehetőségeiről, illetve elsajátítanak bizonyos kritikai attitűdöt az őket körülvevő dramatikus műfajok (televízió, mozi, videó-, számítógép- vagy fantasy-szerepjáték stb.) „valóság-tartalmaival” szemben (v.ö. Taylor, 1998).

A dramatikus keretben zajló szerepjáték tehát – a közkeletű vélekedéssel szemben – egyáltalán nem jelent a valóságtól való elrugaszkodást, illetve a felelőtlen „játszadozásnak” sem adhat teret. Épp ellenkezőleg: elkerülhetetlenné teszi a valóság törvényszerűségeinek és a fikció valóságának folytonos korreláltatását, hiszen annak ellenére, hogy a fikció bizonyos tekintetben felbonthatja a valóság kereteit (pl. lineáris időbeliségét vagy térbeli korlátait), belső logikájának a valós tapasztalatokhoz kell igazodnia.

## A dramatikus eljárások szerepe a speciális nevelésben

A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok fejlesztését tárgyaló publikációk egyikét, Tansley és Gulliford 1965-ben megjelent, *The Education of Slow Learning Children* című kötetét mára már számos szempontból túlhaladott könyvként tarthatjuk számon. Ez a kötet ugyanakkor az egyik első olyan munka, mely a speciális szükségleteket a lehető legtágabban értelmezi és tárgyalja. A korszak gyermekközpontú nevelésfilozófiájával összhangban a szerzők egy helyütt így fogalmaznak:

*A kreatív és expresszív tevékenységformákból – képzőművészetből, zenéből, táncból, drámából – nyerhető pozitív hatások kevésbé nyilvánvalóak, ezért igen gyakori, hogy inkább pihentető, szórakoztató tevékenységként, semmint komoly munkaként értékeli őket. Nézetünk szerint azonban döntő jelentőségű élményekhez és tapasztalatokhoz juttatják a tanulókat, melyek elengedhetetlenek a harmonikus személyiség fejlesztése szempontjából. (Tansley és Gulliford, 1965: 167)*

Tansley és Gulliford úgy érvel, hogy a művészeteknek azért kell az oktatás központi jelentőségű tevékenységformájává válniuk, mert a művészetek fejlesztőleg hatnak az intellektusra. Annak ellenére, hogy ezzel a gondolattal vitába kell szállnunk (hiszen – többek között David Best [1991] nyomán – tudjuk, hogy a művészetek az intelligenciának nem pusztán fejlesztői, de éppen létezését bizonyító formái, manifesztációi is), azt semmiképpen nem tagadhatjuk, hogy a művészeti tevékenység kifejezetten jó hatással van a különböző mentális, fizikai, szociális, kommunikatív stb. képességek fejlődésére.

A művészeti tevékenység ugyanakkor a kognitív és más képességek fejlesztése mellett hozzájárul az érzések, hitek és értékek kifejeződéséhez is, ezáltal pedig a sérült embert teljes értékű résztvevőként kapcsolja be az emberiség faji, nemi, képességbeli különbségeken túlmutató közösségébe.

A dráma mint megközelítésmód alkalmazása a fentiekén túl még azzal is hozzájárul a speciális szükségletű – azaz értelmi, érzékszervi vagy testi sérüléssel élő – tanulók fejlesztéséhez, hogy a tanulási tartalmakat közvetlen, „itt és most” formába öntve teszi megtapasztalhatóvá és kezelhetővé. A sérült emberek számára ugyanis az elvont, kontextusukból kiemelt és/vagy csak fogalmi szinten megjelenő tudattartalmakkal való operálás alapvető nehézségeket okoz. A gyógypedagógia területén dolgozó szakemberek számára napi tapasztalat, hogy a tantárgyi tartalmakat szinte soha nem lehet elég szemléletessé tenni, és soha nem lehet eléggé hangsúlyozni

kapcsolódási pontjaikat. Gondoljuk csak el, milyen nehézségeket jelenthet például egy látássérült ember számára egy komplex tárgy kognitív feldolgozása, vagy hogy milyen jelentős kihívás egy értelmi sérült ember számára a különböző beszédhelyzetekben alkalmazandó köszönés- vagy megszólításformák, stílusrétegek dinamikus váltakoztatása.

A speciális szükségletű gyermekekkel, fiatalokkal végzett dramatikus tevékenységnek ugyanakkor nem a funkciófejlesztés az egyedüli célja. A dráma ugyanis egyértelműen művészetpedagógiai megközelítésmód, így tehát nem lehet meglepő, hogy a művészi kifejezésforma tanítása központi jelentőségű a terület művelői számára.

Talán sokak számára meglepő lehet, hogy a sérült emberek (különösen az értelmileg akadályozottak) esetében a művészeti tevékenység teljességére – azaz nem csupán a „kreatív önkifejezésre,” de az önmagukon túlmutató, kollektív jelentést hordozó jelek és szimbólumok létrehozatalára is – ekkora hangsúlyt fektetnek. Ezzel kapcsolatban ismét Dorothy Heathcote szavait idézném, aki egy vele készített interjúban úgy fogalmaz, hogy „a dráma »felvizezésével« a tanulót nézném le” (Heathcote, 1971). Nem kétséges, hogy a drámafoglalkozások jelentős hányadában a funkciófejlesztésnek és a kreatív önkifejezésnek kell teret adnunk. Ez azonban csak alapozásként szolgálhat azokhoz a „kegyelmi pillanatokhoz,” amikor tanulóink a hétköznapiak során manifesztálódó képességszintjüket jóval meghaladó, ugrásszerű változáson mennek keresztül a fikció keretében zajló munka hatására.

Illusztrációként most csupán egyetlen példát említek. Különböző etiológiájú közepsúlyos értelmi sérülést mutató fiatalok és fiatal felnőttek egy csoportjával dolgozva a közelmúltban egy „szigeten álló saját házat” építettünk. Mimetikus játékok során, folytonos egyeztetések mellett, örömteli közös munkával készült el a fiktív épület, mely így mindannyiuknak fontossá vált. Nem sokáig élvezhették azonban munkájuk gyümölcsét, mert megjelent egy idegen hajóhad velük szemben agresszíven fellépő parancsnoka (a szerepbe lépő tanár), és közölte, hogy el fogják foglalni a szigetet.

A tanulóknak kezdetben csak az agresszív parancsnok stílusával kellett megbirkózniuk, illetve el kellett érniük nála, hogy tárgyalni lehessen vele. Az értelmi sérült résztvevők elsődleges szempontja az volt, hogy az illetőt rávegyék arra, hogy ne kiabálva, fölényesen beszéljen velük. Ez a feladat nyilvánvaló kognitív és kommunikációs feladatok elé állította a résztvevőket, különösebb valóság-feltárást azonban nem eredményezhetett. A játék második fázisában azonban a parancsnok – jóval csendesebben, látszólag békülékenyebb hangnemben, ám alig leplezett lenézéssel a hangjában – egyre újabb és újabb követelésekkel állt elő. A szigetlakóktól először csak megtermelt javaikat kívánta elvenni, később azonban már katonáit is be kívánta telepíteni a szigetre, és ellátásukat is a sziget lakóitól várta el.

A folyamatosan erősödő nyomás hatására a résztvevők nem csupán kétségbeestek, de egyre nagyobb mértékben ráébredtek arra is, hogy kiszolgáltatottságukon csak akkor tudnak változtatni, ha visszautasítják az őket lenéző bánásmódot, és összefognak az elnyomással szemben. Felismerték, hogy a helyzet felett nem arathatnak könnyű győzelmet, illetve hogy a jövőben is folytonosan résen kell lenniük az őket elnyomni kívánó hatalom lépéseivel kapcsolatban.

A foglalkozást nem követte elemző megbeszélés, de úgy vélem, erre nem is lett volna szükség. A résztvevők valamennyien értették – még ha fogalmi szinten nem is tudták volna kifejezni –, hogy számukra, az épek világában munkát vállaló és hétköznapijaikat élő sérült emberek számára milyen üzenetet hordozott a játék.

## Zárszó helyett

A fentiekben mondottakkal nem csupán arra tettem kísérletet, hogy bemutassak egy, az iskola napi gyakorlatának gazdagítását lehetővé tevő megközelítésmódot, de arra is, hogy a sérült emberek kompetenciáit és társadalmi helyét-szerepét érintő közös gondolkodáshoz is hozzátegyek néhány gondolatot.

Richard Tomlinson angol drámatanár, aki különböző sérüléssel élő felnőttekből professzionális színházi alkotóközösséget hozott létre, a munkájukról és eredményeikről szóló, 1982-ben megjelent könyvében dühösen kifakadt:

*A társadalom a sérült embertől többnyire azt várja, hogy kripliként viselkedjen, azaz ha valaki sérült, az egy ép ember társaságában legyen megalkuvó és visszahúzódó. (Tomlinson, 1982: 11)*

Ne áltassuk magunkat: Tomlinson szavai itt, Magyarországon még most, húsz év elteltével sem csengenek kevésbé hitelesen, mint megírásuk pillanatában. Igaz, a szegregáló intézmények falait már kezdjük bontogatni, a fejekben lévő falak azonban igen szilárdan tartják magukat. Csak remélni tudom, hogy jelen írás hozzájárul ezen szellemi falak ledöntéséhez.

## Irodalom:

- BEST, D.: (1991) *The Rationality of Feeling*, London, Falmer Press
- BOLTON, G.: (1984) *Drama as Education*, Essex, Longman
- BOLTON, G.: (1994) *A tanítási dráma elmélete*, Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ
- BRECHT, B.: (1970) Az elidegenítési effektus, In: LENGYEL Gy. (szerk.): *A színház ma*, Budapest, Gondolat
- FOUCAULT, M.: (1986) Polemics, Politics and Problematizations (Paul Rabinov interjúja), In: RABINOV, P. (ed.): *The Foucault Reader*, Harmondsworth, Penguin
- GABNAI K.: (1985) *Drámajátékok*, Budapest, Tankönyvkiadó
- HEATHCOTE, D.: (1971) *Three Looms Waiting*, videófilm, BBC Omnibus
- HEATHCOTE, D.: (1984) Material for Significance, In: JOHNSON, L. – O'NEILL, C. (eds.): *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*, London, Hutchinson
- HIRST, P. H. – PETERS, R. S.: (1970) *The Logic of Education*, London, Routledge and Kegan Paul
- MCGREGOR, L. – TATE, M. – ROBINSON, K.: (1977) *Learning through Drama*, London, Heinemann Educational
- POLÁNYI M.: (1994) *Személyes tudás I-II.*, Budapest, Atlantisz
- SLADE, P.: (1958) *An Introduction to Child Drama*, University of London Press
- SZAUDE E.: (1994) A dráma oktatásának legnevesebb angolszász képviselői, In: SZAUDE E. (szerk.): *Dráma – Oktatás – Nevelés*, szöveggyűjtemény, Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola
- SZAUDE E.: (1998) *Egy lehetséges dráma-modell*, Kaposvár, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola
- SZAUDE E.: (2001) A drámatanítás lehetőségei óvodáskorban, In: KAPOSI L. (szerk.): *Drámajáték óvodásoknak*, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest
- TANSLEY, A. E. – GULLIFORD, R.: (1965) *The Education of Slow Learning Children*, London, Routledge and Kegan Paul
- TAYLOR, P.: (1998) *Redcoats and Patriots: Reflective Practice in Drama and Social Studies*, Portsmouth, NH, Heinemann
- TOMLINSON, R.: (1982) *Disability, Theatre and Education*, Souvenir Press, London
- WAY, B.: (1967) *Development through Drama*, London, Longman



# Vasútépítés

Brian Woolland

A következőkben, az egyértelműség kedvéért – illetve annak érdekében, hogy a különböző tantervi területeken végzett munka jól nyomon követhető legyen – a foglalkozás leírásában<sup>1</sup> megkülönböztetem egymástól a „játék-időt” és a „tanóra-időt”, azaz a szerepen kívül végzett tevékenységet. A valóságban ez a különbség nem volt ilyen egyértelmű: a „tanóra-időbe” beleszámítom a könyvtári kutatómunkát, a házi feladatokat, az udvaron végzett tevékenységformákat és a helyi múzeum meglátogatását is.

A drámaprojekt során a következő munkaformákat alkalmaztuk:

- kiscsoportos munka – szerepen kívül, illetve szerepben
- fórum-színház
- állóképek
- mimes játék
- írás szerepben
- teljes csoportot bevonó improvizáció

## Célkitűzések

1. Annak vizsgálata, hogy milyen hatással van a vasútépítés egy önálló, zárt közösség életére.
2. A lojalitás és az egyéni életmód megváltozása között fellépő konfliktus vizsgálata.
3. A természettudományos kutatással és a műszaki tudományokkal kapcsolatos ismeretek iránti érdeklődés felkeltése; lehetőség a gyermekek számára ezen képességterületek fejlesztésére.

## Tanóra-idő

A drámaprojekt megkezdése előtt adatokat gyűjtöttünk a XIX. századi emberek életéről, ezen belül például korabeli, az adott területet a vasútépítés előtti állapotában bemutató térképeket elemeztünk.

<sup>1</sup> Eredeti mű: *The Teaching of Drama in the Primary School*; Longman, London, 1993

Minden tanulónak meg kellett neveznie legalább egy olyan tárgyat, melyet az elmúlt 150 év során találtak fel. „Mi mindent használunk mi, amit a száz évvel ezelőtt élt emberek nem ismerhettek?”

### **Játékidő**

Páros gyakorlat: mimes játék. A pár egyik tagja valamilyen egyszerű tevékenységet végez, melyhez modern eszközöket használ. A másiknak ugyanezt a tevékenységet XIX. század elején is létező eszközökkel kell elvégeznie. (Például: az egyik résztvevő a hűtőszekrény és a villanytűzhely segítségével reggelit készít magának; a másik megfeji a tehenet, vizet húz a kútból, tűzfát vág, meggyújtja a tüzet, a tyúkok alól tojásokat vesz ki stb.

Megtervezünk egy képzeletbeli kisvárost (legyen, mondjuk, Seatown). A gyerekek kisebb csoportokban egy-egy foglalkozási csoportot választanak maguknak (földművesek, bányászok, kereskedők, molnárok stb.), majd állóképben bemutatják munkájukat. A tanár értelmezi a látottakat.

A szereppel való kapcsolat erősíthető kiscsoportos improvizációkkal, melyekben egy-egy problémahelyzet jelenik meg: egy szekér eltört, kevés a munkalehetőség a farmon vagy a malomnál stb. A tanár egy olyan helyi tanácsos szerepébe lép, aki most tért vissza egy hosszabb utazásról. Azt a megbízást kapta, hogy az egyházmegye lakosság-nyilvántartását tegye rendbe, hozza naprakész állapotra. Vissza kell még mennie a városba, de ehhez meg kell patkolni a lovát, meg kell javítani a hintóját, neki magának pedig ételre és italra van szüksége. Sokat beszél az utak rossz állapotáról és ezek következményeiről.

A tanár által játszott szerep legyen semleges, kerüljön minden konfliktust: egyértelműen közvetítő szerep. A lovak patkolása, a hintó javíttatása tehát csak arra szolgál, hogy kapcsolatot teremthessen az egyes csoportokkal, illetve értelmet és fókuszot adhasson munkájuknak.

### **Tanóra-idő**

A gyerekek a könyvtárból kölcsönzött könyveket és eredeti dokumentumokat tanulmányoznak: megvizsgálják, milyen is volt egy korabeli lakosság-nyilvántartás. Ezt követően megszerkesztik saját „nyilvántartásukat”, mellyel megerősítik korábban felvett szerepeiket.

További kutatásokat folytatnak az 1840-es években élt emberek életmódjára vonatkozóan.

### **Játékidő**

A tanár szerepben visszatér, hogy átvegye az új összeírólapot; beszél a nyilvántartás fontosságáról. Lelkesen beszél továbbá egy különleges gőzmasináról, amit a saját szemével is látott, miután utazása során egy újsághírből értesült létezéséről.

*A leírás egy korabeli forrásból származott. Amikor csak lehetséges, használjunk korabeli dokumentumokat. Ezek segítségünkre lehetnek abban, hogy megerősítsük és hitelessé tegyük a gyerekek számára az időbeli ugrást, az adott esetben pedig felvezeti az újságot mint a fikcióban szereplő tárgyat, ezzel pedig átvezet a szerepben végzett írásos munkába.*

A tanár behoz egy nagy, de hiányos térképet, mely a falut és környékét ábrázolja, és közli, hogy megkeresték őt a vasútépítők, akik egy vasútvonalat építenének Seatown-ba, ehhez azonban egy naprakész térképre van szükségük. A térképről leolvasható, hogy Seatown közel van a tengerhez, van természetes kikötője, a környező nagyobb településektől azonban hegyek és mocsarak választják el.

### **Tanóra-idő**

A térképpel végzett munka során foglalkozunk a térképjelekkel, magasságvonalakkal, koordinátákkal, illetve néhány egyszerűbb térképolvasási gyakorlatot végzünk. A gyerekek kiegészítik a kapott térképet.

Újabb háttéranyagok is rendelkezésre állnak a kutatáshoz: könyvek, fényképek, térképek, dokumentumok, a vasútépítésről szóló levelek, régi újságok, nyomtatványok stb.

### **Játékidő**

Az állóképek felidézését követően a tanár elmondja, hogy újabb szerepbe fog lépni. Gyűlést tartunk, melyen a tanár mint vasútépítő mérnök vesz részt. Nála van az osztály által készített térkép, melyet egy „barátja” juttatott el hozzá; megköszöni a csoport kiváló munkáját.

*„Én mérnök vagyok, nem kutató. Önök mindannyian sokkal jobban értenek nálam a kutatáshoz. Mi egy olyan vasútvonalat szeretnénk építeni, amely összeköti Seatownt a környező nagyvárosokkal. Szükségünk van az önök segítségére.”*

A megbeszélés alatt egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a vasútvonal igen drága lesz, mivel alagutakat kell fúrni a hegyekbe és viaduktokat kell emelni a mocsarak fölé. A költségek csökkentése érdekében a vasúttársas-

ság a városon keresztül építené meg a pályát, amely így keresztülhúzódná a gyerekek által magukénak mondott termőföldek többségén is. A többség szeretné megépíttetni a vasutat, de néhányan azt szeretnék, ha minden változatlan maradna: meg akarják akadályozni a vasútépítést.

A csoport két szembenálló félre osztása mindenekelőtt *szervezési problémákat* vet fel. Nem csak annak áll fenn a veszélye, hogy a dráma túlságosan konfrontálja a szembenállókat, de a fókusz is „kettészakad”, s ez zavarokhoz, valamint a kontroll lehetőségének megszűnéséhez vezethet. Mindezen veszélyek elkerülhetők, ha *több tanár* együttes jelenlétére is mód van. Amennyiben a tanár egyedül dolgozik az osztállyal, akkor az egyik lehetőség, hogy az egyes csoportokat egymás után vizsgálják: először *mindannyian* a kutatáshoz csatlakozó városlakókat játszhatják, ezután *mind* az ellenzők szerepébe lépnek. A véleményütköztetés ugyanakkor lehetőséget teremt a vitakészség alakítására vagy fejlesztésére, valamint a rábeszélés, az egymás iránti figyelem és a kompromisszumkötés formáinak vizsgálatára.

### Tanóra-idő

A vasútvonalakat, egyenes és emelkedő szakaszokat érintő megbeszélés és vizsgálódás. A kutatási módszereket érintő tudománytörténeti vizsgálódás. Az iparosodás következményeinek megvitatása: válaszkérés arra a kérdésre, hogy mi történne, ha az emberek *nem* engednék megépíteni a vasútvonalakat. Nem vizsgáljuk azonban egy ilyen döntés következményeit a mi saját drámánkban.

### Játékidő

A gyerekek kisebb csoportokban kezdenek dolgozni, folytatják a mindennapi tevékenységeket érintő improvizációkat, de azzal a megkötéssel, hogy abban valamikor beszélniük kell a vasútvonalról is. A tanár sorra járja az egyes csoportokat, időről időre a többiek figyelmét is felhívja az egyes kiscsoportokban végzett munkára: „Nézzük meg, mi történik ebben a pillanatban a város egyes részein!” Ezt követően reflektál a látottakra, hallottakra: „A dolog heves érzelmeket váltott ki az emberekből. Akármilyen történet is, a város már soha többé nem lesz olyan, mint régen.”

A szembenálló felek *állóképes* megjelenítése, majd rövid jelenet következik, melyben négy földműves és a vasútmérnök (tanár a szerepben) vesz részt; a mérnök megpróbálja rávenni a gazdákat, hogy földjeiket adják el a vasúttársaságnak. A tanár azzal indokolja ajánlatát, hogy a vasút új piacokat fog megnyitni a gazdák számára. Az adott órán ez meggyőzte a gyerekeket!

Úgy tűnhet, hogy ezzel a drámának vége is van. A gyerekek túl könnyen ráálltak, hogy eladják földjeiket és házaikat. Az ilyen típusú dráamunkában ugyanis nem az a cél, hogy a gyerekek a valóban megtörtént eseményeket megjelenítsék, hanem az, hogy feltárják és megértsék az iparosodás által felszínre hozott *dilemmákat*. Ebben az esetben a dráma látszólag leegyszerűsítette a gyerekek előtt álló problémákat. Efelé hatott a tanár által kezdetben felvett, a konfrontációt kerülő közvetítői szerep és a szerephez tartozó lelkesedés is.

Nincs azonban minden veszve! Ennek a drámaformának (amikor a narratív forma több héten keresztül szervezi a munkát) az az egyik előnye, hogy a gyerekek és a tanár is többször szerepet válthat, s ez lehetővé teszi a téma többszemponútú vizsgálatát.

A dráma azzal ér véget, hogy a vasútmérnök szerződést ajánl azoknak a városiaknak, akik munkát szeretnének vállalni a vasútvonal kiépítésénél.

### Tanóra-idő

A térképen bejelölik az eladásra került területeket. A gyerekek kutatást folytatnak, hogy összeállítsák a vasút megépítéséhez szükséges anyagok listáját. Egy csoport (számítógéppel) jelentést készít a városban folyó munkálatokról. Mások (szerepben) levelet írnak az ország más tájain élő rokonaiknak és barátaiknak az építkezésről, melyekben lelkesen szólnak arról, hogy a vasút elkészülte után milyen egyszerű lesz majd meglátogatniuk egymást. Lassan formálódik egy híd megépítésének terve is. A mocsarak mely részére épüljön ez a híd? (Modell-alkotás; rajzolás; az anyagfajták tudományos vizsgálata és történeti kutatások)

### Játékidő

Amikor arra a legközelebbi lehetőség nyílik az osztállyal végzett munkában, a tanár visszautal a dráma eddigi „meséjére”: kitér az egyes kiscsoportok eddigi munkájából származó információkra, majd a következőképpen zárja a beszélgetést:

„Úgy tűnt tehát, hogy a mérnök elvégezte a munkáját. Éppen készült visszautazni a vasúttársaság irodájába, amikor hirtelen eszébe jutott, hogy a városka közepén, éppen ott, ahová a társaság a vasútállomást tervezte, egy régi házban él egy öregember, aki semmiképpen nem akart kiköltözni a házából.”

A tanár megkérdezi a gyerekeket, hogy mit tudnak az öregemberről. Együtt „létrehozzák” a figurát, melyet aztán a tanár vesz fel. A *fórum-színház* mint eszköz alkalmazásán keresztül a gyerekeknek meg kell próbálniuk rávenni az öreget háza és földje elhagyására.

Levél érkezik a vasúttársaságtól, melyben tájékoztatják a várost, hogy amennyiben nem biztosítja hiánytalanul a tervekben szereplő földterületet, akkor a társaság visszalép a szerződés teljesítésétől.

### **Tanóra-idő**

Az 1840-es, 1890-es évekből származó, illetve mai Anglia-térképeket vizsgálunk. Szenvedtek-e valamilyen gazdasági hátrányt azok a települések, amelyeket *nem* kapcsoltak be a vasúthálózatba?

### **Játékidő**

A feszültség adott. Hogyan veszik rá az öreget háza elhagyására. Rá kell beszélniük? Morálisan nincsenek könnyű helyzetben. Kegyetlen és nehéz dilemma előtt állnak. Kutatásaik eredményeképpen tudják, hogy a vasút hiánya a város gyors hanyatlását fogja jelenteni. Úgy döntenek, hogy erőszakot fognak alkalmazni az öregemberrel szemben.

A tanár valószínűleg kísértést érez arra, hogy az ilyen, erkölcsileg bizonytalan pillanatokban megállítsa a drámát, de épp ezek a pillanatok alkalmasak a leginkább arra, hogy tanulási helyzeteket teremtsünk általuk. Ha meg akarjuk vizsgálni a tettek következményét, döntéshelyzeteket kell teremtenünk.

Miután megfenyegették az öreget (akinek szerepét minden esetben a tanár veszi fel), ő végül beletörődik háza elhagyásába. A vasút megépülhet. Úgy tűnik, győztek. A tanár arra kéri őket, hogy készítsenek *két* olyan állóképet, amely a városlakók érzelmeit tükrözi: az első a vasútépítés feletti örömeiket, a második pedig a hajléktalanná vált öreggel kapcsolatos gondolataikat ábrázolja.

A tanár arra kéri a tanulókat, hogy gondolják végig, akarnak-e mondani valamit az öregnek. „Aki szeretne mondani valamit, jöjjön ide, és mondja el neki most!”

A gyerekek számos gondolatukat elmondják az öregnek, és a foglalkozásnak ezzel a végére is értünk. Az erkölcsi kérdésekről azonban így sokkal többet tanulhattak, mint akkor, ha nem engedjük fenyegetődni, agresszívvá válni őket az öreggel szemben.

Annak ellenére, hogy ez az óra itt ér véget, ez nem jelenti szükségszerűen a téma lezárását. Mi történik az öregemberrel? Mi történik a vasútépítés során? Mit mondanak tíz év elteltével azok az emberek, akik elhagyták otthonaikat, és a nagyvárosba mentek munkát vállalni? A foglalkozás könnyen átvezethet minket a viktoriánus Anglia más aspektusainak vizsgálatához is.

A fenti óratervben egy kulcsfontosságú elágazás jelenik meg: az, hogy a gyerekek akarják-e a vasút megépülését vagy sem. A dráma nem ezen álláspontok *lehetséges következményeinek* megvitatásából építkezik, hanem abból, hogy meghozzuk ezt a döntést, és viseljük annak konzekvenciáit.

Egy másik, hasonló alaphelyzetre épülő drámában az osztály hevesen elutasította a mérnök felajánlását. Ettől a dráma fókuszja alapvetően megváltozott: hogyan küzdenek meg az emberek a falvak elsorvadásával, a piacok és a munkalehetőségek elvesztésével? Ebben az osztályban a gyerekek elhatározták, hogy kivándorolnak! A dráma pedig folytatódott – és mint mindig, ekkor is szemben találtuk magunkat a történelem, a földrajz és a természettudományok köréből származó izgalmas kutatási területekkel.

*Fordította: Szauder Erik*



## **Tartuffe**

**Gyevi-Bíró Eszter**

**Csoport:** 13-14 évtől felfelé ajánlott játék – drámagyakorlattal rendelkező csoportnak és olyan drámatanárnak, akinek nem ez lesz az első órája.

**Időtartam:** Két vagy három tanítási óra.

**Tanulási terület:** A valódi értékek felismerhetősége és megbecsülése, másképpen fogalmazva az igazság felismerésének lehetősége – a hamissal szemben.

**Téma:** Az interneten való ismeretség fontosabbá válik egy fiatal fiú számára, mint a való élete szereplői és történései. Pedig az, aki iránt érdeklődik, akit lassan megszeret, akit fontosnak tart és megbízik benne, az nem

biztos, hogy az, akinek kiadja magát.

**Fókusz:** Mennyire kell igaznak venni egy ismeretlen ember önmagáról tett állításait?

Játszhat-e az egyik ember a másik érzelmeivel csak azért, mert a másik őt valahogyan megbántotta. Mit tehetünk a bosszú ellen? Hogy lehet egy bosszúállással terhelt kapcsolatban élni, túlélni?

## Történetváz<sup>2</sup>

Egy tizenkilenc éves egyetemista fiút barátja megismerteti a „chat” (csevegő-vonal, „cset”), szépségeivel. A fiú műszaki érdeklődésű lévén aktívan használja az internetet már évek óta, de a felkeresett oldalak mindig az éppen aktuális tanulási témakörét érintették, funkcionális felhasználó volt.

Ám az első csetelése alkalmával felfigyel egy különös névvel bejelentkező lányra, és annyira kíváncsi lesz, hogy privát beszélgetést kezdeményez vele. A lány nagyon szimpatikusnak tűnik, azon az estén alig tud elbúcsúzni tőle, és attól kezdve a fiú minden este felmegy a netre és levelezik a lánnyal hajnalig.

A lány egyre fontosabbá válik számára, megosztja vele titkait, bánatát, örömét, lassan ő lesz a legjobb barátja. Mindeközben a fiú közvetlen környezetével már alig kommunikál. Mindenkinek zavaró és érthetetlen ennek az új kapcsolatnak a megléte, de nem tudják, mitévők legyenek.



## 1. Bevezetés

### *Tanári narráció*

A mai játékunk főszereplője egy építészmérnöknek tanuló 19 éves fiú, első éves egyetemista. A neve Beregi Tamás. Tamás pécsi, most is ott laknak szülei és két húga, de ő Budapesten tanul, ott kollégista. A tanulmányi átlaga 4,5. Nagyon szeret számítógépezni, kosarazni. Minden vágya, hogy építészmérnök legyen, már most gyakran rajzol ház és egyéb épületterveket. Magas, barna hajú, zöld szemű, sportos alkatú srác, aki kiterjedt haveri körrel rendelkezik. Igazán őszinte jó barátság két fiúhoz fűzi, az egyik gyerekkori barátja, Huba, a másik egyetemi csoporttársa, Ernő, akinek a húgával már több mint fél éve együtt jár, és nagyon szeretik egymást.

Gyakran szoktak így négyen együtt bulizni: Tamás, Huba, Ernő és Ernő húga, Anna.

## 2. Tamás

### *Szerep a falon*

A fiú külsejét már leírtuk, kifejezetten a belső tulajdonságokra vagyunk tehát kíváncsiak.

Fontos, hogy előtűnjön a felsorolásból, hogy ez egy teljesen normális, kissé talán középszerű fiú, aki a szó szoros értelmében véve jó ember, így máris feltűnik annak veszélye, hogy szétrombolható a jól felépített élete.

### *Videoklipp-összeállítás*

A munkavégzés két csoportban történik. Mindkét csoport Tamásról készít egy klippet, és a végén a kettőt összehasonlíthatjuk. Érdemes mai zenét is felkínálni a gyerekeknek, hogy igazi klipp-jelleget öltson az eredmény.

A klippek lényege, hogy egy pillanatra felvillantson a klipp főszereplőjének életéből pillanatokat, ahol is látható, hogy a főszereplő hogyan szokott nevetni, felkelni, bosszankodni, bulizni, a barátnőjével találkozni, vitatkozni, kibékülni, a haverokkal pedig milyen elképesztően jó fej.

## 3. Tamás élete

Életéhez kötődő **jelenetek kiscsoportban**, melyek az imént felvázolt tulajdonságokat hivatottak megmutatni. Előtte beszélünk arról, hogy hol játszódnak a jelenetek, felidézzük a SZEREP A FALON-ból azt a négy tulajdonságot, amit a jelenetek megmutatnak.

- Jelenet Tamás és Huba főszereplésével, ahol is Tamás egy kellemetlen beszélésével egy bulin önkéntelenül is megsérti Hubát, majd megpróbálják megoldani ezt a konfliktust.
- Jelenet Tamás és Anna főszereplésével: Tamás elkésik a randevúról, Anna meglehetősen mérges rá emiatt.
- Jelenet Tamás és Ernő főszereplésével. Ernőnek van egy komoly problémája, amit nem mer elmondani a barátjának, de egy nap mégis meghívja egy kólára...
- Jelenet a kosáredezésen, ahol a legjobb támadójátékos lesérül, a hétvégi meccset csak Tamás szereplésével lehetne győzelemre vinni, ám Tamás megígérte már Annának, hogy ezen a hétvégén elmennek egy kétnapos kirándulásra...

## 4. Titkos vágyak

---

<sup>2</sup> A történetváz természetesen nem a résztvevőknek, hanem az olvasónak szól... (A szerk.)

Mi az, amire egy ilyen rendezett életű, átlagos fiú vágyik, vannak-e titkai, titkos álmai?

### **Tanári narráció**

Egyik éjjel Tamás álmában egy különös erdőben járt, ahol az öreg, kiszáradt fák érintésére megszólaltak és elmondták legtitkosabb vágyait, azokat, amelyeket még magának sem fogalmaz meg az ember, legjobb barátainak sem mond el.

### **Csoportos játék**

Felajánljuk a fák szerepét a gyerekeknek. Rövid gondolkodás és beszélgetés után – mely alatt mindenki egy-egy mondatban foglalja össze a fiú szerinte lehetséges egyik vágyát – tablóból indítjuk a jelenetet. A tanár Tamást alakítja, fontos, hogy *mindenkit* megérintsen, hogy elmondhassák gondolataikat.

*Az is fontos lehet, hogy (amennyiben szükséges) megéreztessek a gyerekekkel: most nem az ő titkaikról, vágyaikról van szó, hanem Tamáséiról.*

## **5. A levél**

### **Tanári narráció**

Tamás barátnője a napokban kapott egy levelet Hubától.

*Kedves Anna!*

*Ne haragudj, hogy levelemmel zavarlak, de nem bírom már tovább magamban tartani az igazságot.*

*Anna! Te jobbat érdemelsz, mint ez az ostoba Tamás! Én látom, hogy te más vagy, mint a többi hülye csaj, nem értem egyszerűen, hogy miért vagy ezzel a tanulás-buzi, felfuvalkodott hólyaggal, akinek minden fontosabb, mint te.*

*Figyelj Anna, nem kertelek tovább. Én már régóta szerelmes vagyok beléd, de ezt eddig titkoltam. Kérlek, gondolkodj ezen az ügyön, és ha látsz reményt arra, hogy mi valaha is együtt legyünk, beszéljünk, amikor akarod!*

*Várom a beszélgetést! Nagyon szeretlek!*

*Huba*

### **Közös beszélgetés**

Mit lehet tenni ilyen esetben? A lehetséges reakciók összeszedése.

- Azonnal rohan Tamáshoz és...
- Felkeresi Hubát személyesen és...
- Szól Ernőnek és tőle kér tanácsot.
- Nem szól semmit senkinek, tudomást sem vesz a levélről.

Előnyök, hátrányok átbeszélése. Bármelyiket választják fontos a mikor és hogyan átfuttatása is. Amennyiben a megbeszélést választják, úgy a következő feladat vár rájuk:

### **Kétszereplős jelenetek**

A gyerekek közül két fiúval és két lánnyal kérünk egy-egy beszélgetés improvizációt, melyben az első beszélgetés Anna és Huba, a második Anna és Tamás között. Ha Anna Hubát választja, el kell térnünk az óramenettől, de erre nagyon kevés esély van. Az óramenettől való eltérés annyit tesz, hogy változnak a szereplők egymáshoz fűződő viszonyai.

### **Tanári narráció**

Amikor Anna találkozik Tamással egy kávézóban, Tamás mesél neki előző éjszakai különös álmáról is a furcsa erdővel, a fákkal, a titkokkal. Elmond neki mindent őszintén.

Nem is sejtik, hogy a szomszéd bokszból valaki kihallgatta az egész beszélgetést.

## **6. Számítógépes szoba**

### **Tanári narráció**

Másnap Tamás az órák után beül a számítógépes szobába és felmegy az internetre keresgélni. Csoporttársai is a világhálón száguldoznak, ki-ki érdeklődési területe szerint.

### **Egész csoportos improvizáció**

A tanár Tamást játssza, az egyik gyerek pedig Hubát (a tanár is felkérhet erre a szerepre valakit, de jelentkezés alapján is választhatunk).

A számítógépes szobában lehetséges történések eljátszását kérném a gyerekektől, előtte átbeszélve, hogy ki milyen weblapon barangolhat éppen. Érdekes válaszok is érkezhetnek, ne lepődjünk meg túlzottan semmin.

Érdemes lenne, ha van, szivacsokkal, vagy székekkel ábrázolni a számítógépes szoba szerkezetét, nevezetesen azt, hogy mindenki egy objektum előtt ül és azt bámulja. Mindenki egy akciónyit szólalhat meg és persze a



többiek reagálhatnak rá... Tablóból indul, „Srácok, vacsora tálalva!” végszóra végződik a jelenet. Kérem még őket, kirohanásuk után figyeljék tovább, hogy mi történik a szobában, hiszen Tamás és Huba bent maradnak a helyiségben.

Annyi az egész, hogy Tamás megkéri Hubát, mutassa meg neki, hogyan kell felmenni a csetre és ott bejelentkezni, majd csetelni.

## 7. A találkozás

Tamás, miután egyedül maradt, az első csetelése alkalmával felfigyel egy különös névvel bejelentkező lányra és annyira kíváncsi lesz, hogy privát beszélgetést kezdeményez vele.

**Együtt ki kellene találni** egy izgalmasnak, titokzatosnak, sokat sejtetőnek tűnő nevet, mely mögött vélhetően egy lány rejtezik.

Gyors szavazás. NÉV: \_\_\_\_\_

Újra **átbeszélni**, milyen titkos vágyai voltak Tamásnak az álomban, melyeket később Annának is elmesélt.

## Fórum-színház

- Kicsit szokatlan egymás mellett ülve, tehát nem egymással szemben, elkezdni ezt a különös levelezgetést. A csoport egyik fele a titokzatos idegennek ad tanácsot (a lányok), a másik fele Tamásnak (a fiúk). Az idegen célja, hogy felkeltse Tamás érdeklődését, de közben mégis titokzatos maradjon. Tamás célja, hogy minél többet kisedjen az idegenből. Úgy tűnik, ez az idegen egy fiatal és okos lány, aki azt állítja magáról, hogy szép is.
- A fórum-színház második felében az idegen egyszer csak elkezd olyan dolgokról beszélni, melyek hozzá kapcsolódnak, és amelyek kísértetiesen rimelnek Tamás titkos álmaira.
- A végén az idegen jelzi, hogy neki mennie kell, Tamás alig tud tőle elszakadni.

## 8. Az új világ

### Tanári narráció

Tamás a következő esték és éjszakák mindegyikén felvette a lánnyal a kapcsolatot, és órákon keresztül leveleztek. Ennek meg is lett a következménye. Mivel nem tudta magát kipihegni, egyre rosszabbul teljesített az egyetemen, másképpen bánt a barátaival. Szép lassan, pár hét alatt teljesen megváltozott.

### Kiscsoportos munka

Miben nyilvánult meg ez a változás? Hogyan fogadhatta mindezt környezet?

Jelenetek: egyetem, sport, barátok, Anna, család.

## 9. Naplórészlet

### Páros munka

Melyben egy részletet kell megírni Tamás naplójából, ahol is leírja, hogy milyen kellemetlen dolgok történnek vele, hogy mennyire és miért szeret a lánnyal levelezni, és mik a további tervei ez ügyben.

### A naplórészletek felolvasása után a lehetséges történések megbeszélése:

- Szeretné folytatni eddig élt életét és szakít levelezésével.
- Találkozást kezdeményez a lánnyal.
- Megszakítja minden egyéb kapcsolatát és csak ennek a levelezésnek él.

## 10. A buli

### Közös beszélgetés

Mit tehet az ember, ha ilyen változást lát valakin a környezetében? Mit léphetnek erre a barátok?

- Együtt jól megmondják neki...
- Külön-külön jól megmondják neki...
- Senki nem szól hozzá, duzzognak, amikor csak lehet...
- Megpróbálnak a kedvében járni...

Rendezzünk neki egy bulit, hogy térjen már magához!!!

### Kiscsoportos helyzetek

Hogyan alakulhatott ez a buli?

- Tamás olyan volt, mint régen, együtt sírtak, együtt nevettek.
- Láttak valami nyitásszerűséget, de alapvetően kínos és unalmas volt az egész.
- Tamás nem érezte jól magát, lehet, hogy el is ment.

Próbáljuk ki ezt egy egész csoportot érintő játékban, hogy mi volt, amikor Tamás elment.

### ***Egész csoportos improvizáció***

A gyerekek a Tamás elrohanása után pislogó és a bulin ottmaradt ex-barátokat alakítják. A tanár Hubát játsza, aki szintén elég sokat ivott. Tablóból indul az egész – figyelni kell arra, hogy ne szálljon el mű-részeg kiabálásba a dolog.

Huba cinikusan elkezd szidni Tamást és felsorolja azokat a bűnöket, amiket Tamás elkövetett árulásával. Egyre jobban belelovalva magát elkottyintja a többieknek, hogy ő az a „titokzatos lány”. Kihallgatta Tamás és Anna kávézóbeli beszélgetését, és később a hallottakkal visszaélve hitegette barátját. Ott volt a számítógépes szobában, amikor először felment Tamás a netre, és ő jelentkezett be azon a néven, amire barátja rátalált. És mindezt azért, hogy bebizonyítsa, Tamás egy szar alak, és lám, igaza lett, vagy nem?!

Látványosan Oscar-díjas alakításra ad lehetőséget a tanárnak ez az egy-két perc, valójában azonban az információ elhangzása kelt meglepődést a játszóknak. A jelenet úgy ér véget, hogy Huba is elrohan a buliból.

## **11. Számonkérés**

### ***Forró szék***

A kérdés egyértelmű: miért teszi ezt valaki az addigi legjobb barátjával? Egymás után többen is ülhetnek a forró székbe, fontos, hogy átérezzék a válaszadás komolyságát.

Az állítólagos Lány valóban közel került Tamáshoz, és az a „Lány” Huba volt, ő tehát alapvetően jó barátja lehetett volna Tamásnak. Mitől csúszott félre ez a dolog, és miért pont ezt a megoldást választotta a bosszúállásra Huba? Mit ronthatott el Tamás?

## **12. Hogyan mondjam el neked?**

### ***Kiscsoportos munka***

Minden csoport dolgozza ki a maga verzióját arról, hogy milyen körülmények között, milyen módon és kik közlik Tamással az igazságot. Előtte érdemes átbeszélni az esetleges lehetőségeket, utána érdemes végigvenni az esetleges következményeket.

## **13. Az utolsó naplórészlet**

Tamás naplójából:

### ***2001. december 16.***

*Itt ülök a vonaton Pécs felé menet. Király lesz újra hazamenni, most vágyom egy kis nyugalomra. Elkezdődik a vizsgaidőszak és szeretnék megint jól teljesíteni. Ernő megígérte, hogy átküldi a mélemlere a tételeket, hogy ne kelljen nekem vesződnöm az összeállítással. Hihetetlen, hogy milyen rendes, főleg azok után, amiket pár hete mondtam rá.*

*Anna kikísért az állomásra és csókkal váltunk el. Sütött a nap és én nem is figyeltem még, hogy milyen szépen szökken a napsugár a szösze hajján.*

*Láttam rajta, hogy boldog. Nem mondtam el neki, hogy tegnap egész éjjel a cset-vonalon barangoltam és kerestem Őt, akiről tudtam, hogy nem létezik, hogy csak egy rossz álom volt az egész, hogy egy nagy átverés részeként született. Mégis kerestem, mert hiányzik és hiányozni fog örökre.*

*Már semmi sem lesz olyan, mint előtte volt.*



# **Mahábhárata**

**Nagy Andrea**

**Tanulási terület:** a) Az indiai mítosz világa. b) Jogosnak vélt indulataink vizsgálata, kezelése, konfrontálódás tetteink következményeivel.

**Téma:** A Mahábhárata „NAGY CSATÁJÁ”-hoz vezető események.

**Fókusz:** Miként formáljuk – teremtyük és romboljuk – indulataink szavára saját világunkat? Hogyan kerülhet el a fizikai agresszió?

**Csoport:** 6-7. osztály (művészeti iskola: mozgás, zene, drámafoglalkozások), a párhuzamos osztály gyűlölete, ellenségeskedés, sok ösztönös agresszió.



## Tanári ismertetés az eposzról

A Mahábhárata ősi indiai eposz, hősköltemény. Az indiai ember számára máig érvényes útmutatást nyújt, hősei mintaképek, viselkedésük követendő példa. Istenei a hindu mitológia istenségei, akik végignézik a világ történéseit, de nem kényszerítik rá az embereket, hogy az ő isteni törvényeik szerint éljék az életüket. Csodás hatalmukkal időnként segítenek, tanácsokat adnak, vagy a saját érdekükben büntetést szabnak ki rájuk. A cím jelentése: a Bharata nemzetség története. Egy ősi indiai uralkodócsalád belső viszályáról szól, ami számtalan fordulaton – áruláson és békülésen – keresztül jut el a végkifejletig: az elkerülhetetlennek látszó, mindent eldöntő összecsapásig.

Játékunk szóljon ezekről a „végső csata” előtti pillanatokról, amikor a benne élőknek kikerülhetetlenül dönteniük kell saját és családjuk, népük sorsáról, jövőjéről!

**1. Rövid megbeszélés,** amelynek során alkalomadtán érinthetők a következők:

- a felelősséggel kapcsolatos félelmek leküzdésére jó orvosság lehet a játékbeli kipróbálás,
- egy idegen világról szóló játék ismerős problémákról szólhat, és színes, érdekes játékot hozhat.

**2. Főszereplőink** legyenek a testvérek, a nemzetség fejei, a királyi család sarjai!

Kiindulásként hoztam róluk egy családfát és a rokonságot feltüntető ábrát (látható rajta a két ágra szakadt nemzetség, benne a négy fiútestvér, illetve a család, a rokonság többi tagja):

### PÁNDAVÁK

*Judhistira*, legidősebb fiú

*Ardzsuna*, legkisebb fiú

özvegy, idős királyné

Ardzsuna menyasszonya

Judhistira felesége, a Kauravák

vezérének lánya

rokon hadvezérek

bölcs öreg pap

agg történetmondó

zenészek

### KAURAVÁK

*Durjódhana*, középső fiú

*Karna*, törvénytelen származású féltestvér

felesége, a Pándavák öreg papjának lánya

a Kauravák bölcs vezére, idősebb rokon

nemes hadvezérek

bölcs öreg pap

agg történetmondó

**3. Válasszatok szerepet** (melyik nemzetséghez tartozol; a nemzetségen belül beszéljük meg, hogy kik szeretnék játszani a négy fivér szerepét)!

*Egyelőre ezekkel játszunk, a családfa többi szereplőire később térünk vissza.*

**4. A négy herceg köré alakítsatok egy-egy csoportot!**

Mind a négyüknek az alakokat jellemző kulcsszavakkal segít a tanár:

legidősebb fiú: bölcsesség, uralkodás

középső fiú: hatalomvágy, a hadvezér felelőssége

legkisebb fiú: igazságkeresés, engedelmisség

féltestvér: a hagyomány tagadása, hőssé válás

A négy kiscsoportban **írójátok össze** a hercegek fontos vágyait, és kötelességeit!

#### a) Ambivalens szobrok

Ha kész, válasszatok ki a leginkább ellentétesnek tűnőket! Készítsetek a kétféle készítményt együtt ábrázoló, „ambivalens” szobrot!

*Lehet több, 2-3 variáció is, páronkénti bemutatással.*

**Egyeztetés:** Vajon megértettük a kétféle törekvést? Mit akart a szobor alkotója kifejezni?

#### b) Szobrok gondolatkövetéssel

Megismételni úgy, hogy a csoport többi tagja a figurák gondolatait mondja.

**Az értékelés** során eljutni addig, hogy:

- az ambivalencia belső és külső konfliktust okozó tettekhez vezethet,
- illetve vitás értelmezési kérdésekben a megállapodásig.



Az eposz szerint a következők történtek:

- Judhistira erőszakosan ellenőrzése alá vonja a királyi székhelyet
- Durjodhana elraboltatja Judhistira asszonyát
- Ardzsuna elfogatja túszként Karna asszonyát
- Karna a család krónikájába, mint uralkodásra jogosult főherceg jegyezteti magát

**5. Két csoportot alkotva** (Pándavák, Kauravák), e motívumok alapján **írók meg** a történetek krónikáját (két-két motívumot kiválasztva):

- „Ahogy a Pándavák mesélik.”
- „Ahogy a Kauravák mesélik.”

**6. Válasszatok a két nemzetségen belül szerepeket** főszereplőink mellé (ld. családfa)!

**7. Jelenetek hangaláfestéssel** – pantomimszerű „mimes játék”

Játsszátok el történeteket (a történetmondó „regél”, a játsszók csak mozgással fejezhetik ki közlendőjüket)!

**8. Gyűlés két csoportban**

A két nemzetség tagjai még egyszer **tanácskozáson** gyűltek össze, hogy megtárgyalják:

- A történetmondók meséjében mennyi a való, és hogyan véljük mi igaznak a történeteket!
- „Mit érdemel az a bűnös..., a másik, aki...”

**9. Írók** a másik félhez egy futárral átküldendő utolsó **levelet!**

*A leveleket kézbesítették – a tanár adja át azokat az ellentábornak.*

A levél ismeretében **gyűjtésük össze** az érveket és ellenérveket, a minimális követeléseket és a maximális engedményeket az igazság érvényesítésének, a sérelmek orvoslásának érdekében.

**10. Tanári narráció:** Hosszas tanácskozás után, hajnalhasadtakor a testvérek kíséretükkel, rokonaikkal a két tábornok elválasztó folyóhoz vonultak, hogy érveiknek, és követeléseiknek szóval, vagy – ha kell – harccal érvényt szerezzenek. A szószólók üdvözölték egymást, és a vitát méltó keretek között igyekeztek tartani.

**11. Egész csoportos improvizáció**

**Térkielölés:** a Kuruksétra mezeje, középén folyó, amely elválasztja a feleket.

**Megegyezés:** A vita harccá fajulásának pillanatában a jelenetet megállítja a tanár (állókép).

#### a) változat

*Ha a játék bármelyik ponton agresszióig fajulna, ugrás a b) változathoz.*

Ha valamiféle egyezség születik, akkor a jelenet megállítható:

- „Foglaltjátok szerződésbe a megegyezést!”
- „Ünnepélyes ceremónia keretében írók alá!” (felkészülés 2-3 perc)

**6. A jelenet folytatása**

Jelenet vége: „az aláírás”.

**Egyeztetés:** Tud-e valóban megnyugvást, békét hozni a közös akarat?

#### b) változat

*Ha a vita harccá fajulása esetén a jelenet leállítás.*

**12. Harci tábló,** a címe: A csata kezdete

**Egyeztetés:** Milyen lehet egy csatatér körülbelül egyenlő erők hosszú, súlyos küzdelme után (függetlenül attól

melyik fél győz)?

**Alkossunk most egy újabb tablót,** melynek címe: „(Táj)kép csata után”

Álljunk most vissza az első képbe, és lassú, jelzésszerű mozgással játszunk el, hogy miként alakul ki belőle a második, a csata végét ábrázoló képünk!

**Ismételjük meg a játékot, most mozogjatok, és szólaljatok is meg!**

Mint ahogy a mozgás, ez is összefoglaló, rövid „címszavakban” történjen! Kinek van kedve a jelenetet zenével kísérrni? (3-4 ritmus, keleti hangszer)

- A tanár is a zenészek közé áll (feltehetőleg megengedik).
- A zenészek adják a **jelenet ritmusát**, követik, szükség esetén vezérlik a jelenetben megjelenő érzelmeket!
- Hol helyezkedjenek el a zenészek? (**térkijelölés**: a folyó védett szigetén)

A másodszori lejátszás egy alkalmas pillanatában: **Krisna csodálatos megjelenése**

**A tanár** (a zenészek helyén) **szerepbe lép**: „Álljatok meg! Krisna vagyok, a hősök segítő Istene! E hangszer erejével mozdulatlanságba bűvöllek benneteket! (*furulyázik*) Mielőtt kölcsönösen legyilkolnátok egymást, figyeljetek rám! Ez a harc, akárki győz is, csak még több bajt, és keservet hoz rátok! Nem látjátok magatok előtt az ‘eredményt’, a harcmezőt saját rokonaitok, gyerekkori barátaitok, öreg tanítóitok véres holttestével borítva? Ha kiirtjátok egymást, mit kezdtek az utána következő ‘halotti csenddel’? Emberek térjetelek észre! Oly bűv-erőt bocsátok rátok, hogy három napra és három éjre megáll körülöttetek az idő! Ezalatt gondoljátok át a jövőt, saját jövőtöket, amiben véres halál helyett élni lehet! Keressetek öldöklés nélkül megoldást sérelmeitekre!” (*Krisna távozik*)

**Készüljön béketerv,** javaslatok a sérelmek orvoslására, a feszült helyzet megoldására! – a három nap legyen 3-4 perc felkészülés!

### 13. Fórum színház

A saját figurákat játszó szereplőket megállíthatják, instruálhatják, akár lecserélhetik, ezáltal új irányba terelhetik a jelenetet.

Cél: a jelenetben mindkét fél számára elfogadhatóvá tenni a saját megoldásokat, eljutni valamilyen kompromisszumos rendezésig.

**Visszatérés az A változatra** (a változat vége)

Most kérlek, emlékezzetek vissza a négy főhercegről készült szobrokra!

Ha most készülnének, hogyan néznének ki? A négy eredeti csoportban faragjátok, alakítsátok őket!

### 14. Szobrok belső hanggal

Hogyan szólalnának meg most? A csoportok több változatot is bemutathatnak, párokban.

**Egyeztetés:** Megváltoztak? Arról, hogy mi történt velük többet tudunk, de mi történt bennük?

**15. Szoborkompozíció:** Próbáljátok meg a páros szobrokból egy kompozíciót létrehozni! (Nem muszáj mind-egyiket beletenni.)

Végül adjatok neki címet!

**Közös értékelés, beszélgetés**



### **SZABÓ LŐRINC: ARDSUNA ÉS SIVA**

(részlet)

– Volnék bestia, könnyű volna ölnöm,  
volnék fűszál, lapulhatnék a földön,  
és ha bogár, szárnyam megmentene.  
– Volnál csak az, látnád, amit ma nem látsz:  
a mindenség két fele falja egymást  
és az idill szörnyekkel van tele.

– De legalább nem tudnám, mit cselekszem!  
– A szorongás csak ott volna szívedben!  
– Nincs biztonság? – Sehol az ég alatt!  
– Mi kéne hozzá? – Hogy te légy az isten.  
– Mást mondj, olyat, ami nem lehetetlen.  
– Megmondtam már: vállalj a sorsodat!

# Csen-Szu

Tulkán Judit

**Életkor:** 9-10 éves gyerekek kb. 20 fős csoportjának, olyanoknak, akik tudnak és szeretnek drámajátékot játszani, akár kiscsoportban is.

**Tanulási terület:** Együttműködés, összefogás a gyengébb védelmében.

**Téma:** A kis koreai falu arra kényszerül, hogy minden évben feláldozza a legszebb leányt a Tigrisnek, aki különben elpusztítaná a települést.

**Cél:** Együttműködés közös célok érdekében.

**Fókusz:** Meddig fogadható el a közösség érdekeire történő hivatkozás?

**A mese helyszíne:** Egy erdővel övezett, gyors hegyi folyó által kettéválasztott koreai kisfaluk a magas hegyek között. A folyó fölött ível át az ország legmagasabb hídja.

**Szereplők:** Csen-Szu, a feláldozandó fiatal lány, a Vének Tanácsának tagjai, a falu lakói.

**Történetváz:** A falu lakói főként földművelésből és gyümölcsstermesztésből élnek. Nem gazdag emberek, de jut élelem mindenkinek. A falut rettegésben tartja a Tigris, akinek minden évben fel kell áldozni a falu legszebb lányát, különben elpusztítaná a települést. A közösség életét a falu vénei irányítják, mindenben az ő szavuk a döntő. A vészhelyzet „összekovácsolta” az embereket.



1. „Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kis falu”... és itt a tanár elmondja, amit a mese helyszínéről, a szereplőkről és a falu fenyegetettségéről tudni kell (ld. történetváz!)

## 2. Tabló, hangaláfestés:

Eljött az *áldozat napja*. A Tigris hangja félelmet kelt a falu lakóiban.

- Milyen lehet a Tigris?
- Milyen a hangja?
- Mit éreznek a falubeliek a hang hallatán?
- Hogyan mutathatjuk be, hogy félelmetes? (Jelenítsük meg a Tigrist!)

Két csoportot alkotunk. Az egyik csoport állóképpen mutatja be a Tigrist, a másik csoport a hangját adja. Mozdítsuk meg a képet, hozzuk össze a hanggal!

*Ez a forma színpadilag a montáznak felel meg.*

## 3. Szerepválasztás

A csoport minden tagja felnőtt szerepet válasszon! Három családot alakítunk ki (ezek 6-7 főből állnak). Valamennyi családban legyen egy „vén”. Az egyik család lányát – e családot a tanár jelöli ki – tavaly adták oda a Tigrisnek. Az előző évben feláldozott lány családjánál a legfájdalmasabb az emlék.

Három családot építünk, erre egy perc áll rendelkezésre.

*Csen-Szu (majd ő lesz az áldozat ebben az évben; még nem történt meg kijelölése) családját nem játsszuk el, csak akkor veszi fel a tanár az anya szerepét, amikor szükség lesz erre.*

**Közben tanári közlés:** Van még egy család: Csen-Szu és mamája ketten alkotnak egy családot, mert a család férfi tagjai egy nagy vadászat során meghaltak. Ekkor Csen-Szu még nagyon kicsi volt.

A falubeliek szinte családtagként szeretik Csen-Szut, sokat segítettek az édesanyjának, hogy fel tudja nevelni őt. Az örökvidám Csen-Szu felcseperedve sok szeretettel és hálával viszonzta a falusiak törődését (a tanárnak lehetnek erre vonatkozóan „talonban tartott” ötletei – pl. Csen-Szu főként az öregek és a betegek istápolásában jeleskedett – de remélhetőleg nem lesz szükség ezekre; ld. a következő pontot!).

**4. Jelenet:** A három család egy-egy jelenetet adjon elő „Csen-Szu a mi életünkben” címmel. A jelenetből derüljön ki, hogy milyen segítőkész, együttműködő ez a lány. Ehhez csoportonként egy-egy gyereknek rövid időre „le kell tennie” a szerepét, hiszen szükség lesz valakire, aki Csen-Szut játssza.

- *Szerintetek miben segíthetett Csen-Szu a falu lakóinak?* (Együtt gyűjtik össze a lehetséges példákat. Segít-

séggként a különböző javaslatokat felírhatjuk a táblára vagy egy csomagolópapírra.)

- *A felsorolt esetek közül melyik számít a leghasznosabbnak?*
- *Melyik az, amelyik a legnagyobb áldozatvállalást igényelte Csen-Szutól? (A három leghasznosabb segítséget játssza el a három család.)*

*Minden gyerek szerepeljen a jelenetekben (ha kell, akár tárgyakat is meg lehet jeleníteni)!*

5. A vénéről a tanár elmesél annyit, hogy ők voltak a falu legidősebb tagjai, koruk, tapasztalataik és a tradíciók alapján nagy megbecsülés övezte őket. A közösség életét érintő fontos kérdésekben mindig az ő szavuk volt a döntő.

- Két csoportban dolgozva **írjuk össze**, hogy a vénék tanácsának egyik gyűlésén (átlagosnak számított ez a nap) milyen döntések kerülhettek a képzeletbeli jegyzőkönyvbe!
- **Mutassuk be**, hogyan viselkedtek a vénék jelenlétében a falu lakói?

6. Nagy bajban van a falu, mert most is, mint annyi éve már ezidőtájt, megjelent a falu szélén a rettegett Tigris, akinek – a falu biztonsága érdekében – zsákmányul kell vetni a falu legszebb lányát. A Vének Tanácsa úgy döntött, hogy idén Csen-Szu kerüljön sorra.

7. A falubeliek összegyűlnek a téren, hogy a Tigrishez küldjék Csen-Szut. Mindenki ott van. Ott áll Csen-Szu édesanyja. A lány – a hagyományokhoz híven – díszesen felöltöztetve egy kis faházba zárva várja az indulás pillanatát.

### **Egész csoportos improvizáció a tanár szerepbe lépésével**

A tanár Csen-Szu édesanyját játssza: „Tisztelt Vének Tanácsa! Vadászok, falubeliek! Itt az ideje, hogy szembeszálljunk a Tigrissel! Nem akarom, hogy a lányom ennek a vadállatnak a zsákmánya legyen! Nekem Csen-Szu az egyetlen gyermekem, olyan szép és fiatal, hadd éljen még! Mi lesz, ha legközelebb a ti lányotokat kell a Tigrishez küldeni, mi lesz, ha ez az átkozott bestia nem elégszik majd meg egy lánnyal, és mi történik, ha már nem lesz fiatal lány a faluban?

A tanár szerepből megszólítja a többieket, megpróbálja állásfoglalásra bírni őket. Feltehetőleg vitába bonyolódhatnak. A tanár *megállítja a játékot*, s azt kéri, hogy minden család vonuljon félre, s beszéljék meg, hogy szerintük mi lenne a helyes döntés, egyben jelzi, hogy ezek után majd folytatódik a gyűlés.

7. A családok egyidejűleg (saját maguknak!) játsszák le a **beszélgetésüket** (reagálás az imént, a gyűlésen elhangzottakra).

Egész csoportba visszahozva a három családot egy-egy családtag mondja el, hogy milyen vélemények hangzottak el náluk, illetve milyen nézetet képviselnek most.

### **Két alapvető döntési változatunk van:**

#### **„A” változat**

A folytatódó gyűlésen kiderül, hogy a családok a Tigris elleni küzdelem mellett foglaltak állást (amit kivételesen még a Vének Tanácsa is tudomásul vesz). A harc stratégiájának kidolgozása szerepekben. A tanár itt az egyik vén szerepét játssza.

**Tabló:** Három csoportban jelenítsék meg a gyerekek a harc egyes pillanatait!

- Szemben a Tigrissel
- A Tigris már majdnem győzedelmeskedik
- Győzelem a Tigris felett

A győzelem öröme ezen a napon minden évben Tigrisvesztő ünnepet tartunk.

Tabló az ünnepről. A szereplők érintésre kihangsúlyozzák a gondolataikat!

Az óra megbeszéléssel és (esetleg) az eredeti mese felolvasásával érhet véget.

#### **„B” változat**

Amennyiben a falu úgy dönt, hogy fel kell áldozni Csen-Szut...

A tanári narrációból megtudják a falu lakói, hogy Csen-Szu nem az erdőbe ment, hanem a folyó feletti hídra futott és be akar ugrani a folyóba. Azt hajtogatja, hogy inkább leveti magát, minthogy a Tigris marcangolja szét. (A folyóba ugrási kísérlet a drámaórához kiindulási pontként szolgáló koreai mesében is szerepel.)

**Vita szerepekben:** A tanár ismét mint Csen-Szu édesanyja érvel: „Ha a lányom beugrik a folyóba, akkor

újabb lányt kell áldozatul választanotok. Lehet, hogy a te szép lányod lesz az? *(megszólítja az egyik falubelit)* Lassan nem marad lány a faluban, ki fog majd gyerekeket szülni? Kihal a falu, már senki nem mer ideköltözni, nálunk sokkal szegényebb falvakból sem.”

Ha ez sem elég hatásos érv, akkor előre ugrunk az időben öt évvel. Ekkor már nincs több fiatal lány a faluban, mert vagy megette őket a Tigris, vagy elhagyták a falut. Játsszunk el egy gyűlést, amikor már nem tudunk kit odaadni a Tigrisnek!

(Ha ez sem elég hatásos érv: előre ugrunk az időben húsz évvel. Már csak néhány férfi él a faluban, a Tigris jobb híján beéri férfiakkal is, s könnyen kiszámítható, hogy rövidesen kihalt a falu.)

Ha az idősíkváltásokkal kiprovokáljuk a falu összefogását a Tigris ellen, akkor visszalépünk a jelenbe. Innen ugyanaz a játék, mint az „A” változatnál (stratégia a Tigris ellen, tanári narráció a győzelemről, tablók, ünnep, megbeszélés).

*Amennyiben a falu mégsem fog össze a Tigris ellen, úgy elmondom, hogy végül a Tigris minden embert felfalt, de volt egy másik falu, ahol az emberek végül fellázadtak ellene és sikerült is legyőzniük őt.*



## Eltűnt amerikai gyerekek – föld alatti paradicsom

Bethlenfalvy Ádám – Lipták Ildikó

*Az óraterv a II. Drámaóra-író versenyen  
megosztott II. díjat kapott.<sup>1</sup>*

**Csoport:** Kamasz gyerekek.

**Keret:** Egy föld alatti amerikai város, ahová az otthonaikból elszökött gyerekek menekülnek. A gyerekek a föld alatti várost alapító vezetőket játsszák.

**Téma:** Szülő-gyerek viszony, kommunikáció a családban.

**Fókusz:** Hogyan segíthet egy gyerek a szülőnek abban, hogy az képes legyen megfelelni szülő-szerepének?

*A megvalósításkor<sup>2</sup> az alábbi megfogalmazást tartottuk célravezetőbbnek:*

**Fókusz:** Milyen megoldási („túlélési”) kísérletekkel élhet egy gyerek, ha úgy érzi, hogy szülei nem helyes eszközökkel nevelik őt?

*(Fontos: nem véljük úgy, hogy egy gyerek megváltoztathatja a szüleit vagy az otthoni körülményeit, de adott esetben képes lehet megtalálni a megfelelő módot arra, hogy milyen jellegű visszajelzéssel befolyásolhatja a szülei – pillanatnyi – megnyilvánulásait.)*

**Tanulási terület:** Önismeret, szülő-gyerek viszony befolyásolása, egymásra figyelés, családi konfliktusok.

<sup>1</sup> Az „előválogatott” aznapi újságcikkek közül az alábbi került kihúzásra:

**ELTŰNT AMERIKAI GYEREKEK.** *Szüleik nem tudják a szemük színét. (MTI információ)*

Naponta mintegy 2100 gyerek eltűnését jelentik be a rendszeresen az Egyesült Államokban, sok szülő azonban nem ismeri „rendesen” ivadékát, és nem tud kellő információt adni róla. Az adatok szerint az amerikai szülők 34 százaléka nem tudja gyermekének – vagy legalábbis mindegyik gyermekének – a pontos súlyát, magasságát és a szeme színét, pedig ezek az információk kulcsfontosságúak az eltűnt gyerekek megtalálásához.

A szülők általában a legifjabb gyermekükről tudnak a legtöbbet, 44 százalékuk viszont nem tudja mindegyik gyermekéről – főképp a nagyobbakról – mind a három fontos adatot.

Az elveszett emberek száma aggasztóan növekedett az elmúlt 20 évben az Egyesült Államokban. Az FBI két évtizeddel ezelőtt évente 150 ezer eltűnt embert regisztrált, azonban tavaly ez a szám már 876 ezerre emelkedett, és közülük 750 ezer volt gyermek. Jó hír, hogy a tavaly eltűnt 750 ezer gyerek mintegy 99 százalékát sikerült biztonságosan visszajuttatni a szüleihez.

*(Népszava, 2001. november 17.)*

<sup>2</sup> A versenyt követő napon a szerzőknek rögtön alkalmuk nyílt tervezetük gyakorlati kipróbálására. És módosítására is, hiszen másnap már jó néhány változtatást hajtottak végre. Ezeket szövegszerűen és tipográfiailag is jelezzük. *(A szerk.)*



**Javasolt bemelegítő játékok:** Apróhirdetés (milyen vagyok én, mit kínálok, ha pl. barátot keresek), egymást jól ismerő csoportnál csukott szemmel, csak (pl. arc) tapintás útján történő felismerés



### **Tanári narráció**

Játékunk egy ismeretlen föld alatti paradicsomban játszódik a hidegháború időszakából. Ez egy magányos miliárdos által épített *titkos atombunker*, amiről az azóta halott emberen kívül senki nem tudott. Szedjük össze, mi mindennek kell itt lennie a gond nélküli élethez!

Ezt az atombunkert néhány otthonról elszökött fiú fedezte fel egy hűvös őszi estén. Ők ekkor már több napja fagyoskodtak és éheztek az utcán.

*Az eredeti óravázlattól eltérően a megvalósításhoz találtuk ki az alábbi feladatot:*

### **Kiscsoportos feladat**

A csoportok készítsék el a fiúk (a hely szellemétől irányított) rém- és vágyálmát, amit a bunkerben töltött első éjszakán álmodhattak (ekkor még nem sikerült végigjárniuk teljesen a bunker-rendszert).

### **Tanári narráció**

Mikor elég sokat tudtak már a bunkerről, úgy döntöttek, hogy a széles nyilvánosság előtt megőrzik a titkukat. Az otthonról távol töltött idő nekik sokat segített, s persze ők is változtak... Fiatalemberré cseperedve pedig úgy döntöttek, hogy létrehoznak itt egy olyan közösséget, ami bármikor kész befogadni az otthonról távozó vagy menekülő fiatalokat, hátha nekik is találnak itt gyógyírt a szerzett sebeikre...

A bunker nem telítődhet túl; két fontos szabályt mindig be kell tartani: **1.** nyomós ok nélkül nem vesznek fel senkit; **2.** bizonyos felkészülési idő elteltével mindenkinek meg kell próbálni visszatérni az otthonába.

### **Részlet az alapító okirathoz**

Tartalmazza azokat az indokokat, amelyek miatt az alapító gyerekek elmentek otthonról (érdektelenség stb.), s azt is, hogy mik a céljaik ezzel a várossal (pl. a gyerekek megtapasztalassák a nekik járó figyelmet és szeretetet, törődést). Felvételi korhatár: 11 évtől.

Néhány szabály (a diktatúra elkerülésére) az itt élők életéből, ezeket a résztvevők is kiegészíthetik

### **Rítus**

Gyermeknap karnevál. A gyerekek beöltöznek és különböző szülőtypusokat parodizálnak a műsorban. Egész csoportos játék. Mik tartoznak még a mulatsághoz?

*Ezt a játékot (az eddig is hosszú nyúlt kontextusépítés miatt) végül nem valósítottuk meg.*

### **Kiscsoport**

Szedjük össze olyan helyzeteket, ahol a gyerek nehéz helyzetbe kerül a szülei helytelen viselkedése miatt. A megoldásokat majd később, más formában vizsgáljuk.

Három szülőtypus képezi a tréningek alapját:

1. Apa: jól szituált orvos, aki a munkahelyéről hazavitt feszültségek miatt gyakran él meglepő dühkitörésekkel, melynek (fizikailag is) szenvedő alanya leggyakrabban a gyerek. Anya: a doktor volt asszisztense. Fia: fiatal, csinos, csodálódott. Imád vásárolni.
2. Apa: folyamatosan a munkájának élő bróker, aki – ha ritkán hazamegy – akkor is folyamatosan a tőzsdei információkat figyeli. Anya: sikeres gazdasági tanácsadó egy multinál, hosszú bétiszter-listával rendelkezik.
3. Apa: karosszérialakatos, alkalmazott egy kisvállalkozónál, sok cimborája van, kedveli a pikáns vicceket és a sört. Anya: szakácsnő a közeli iskola menzáján. A szomszédokat és a rokonságot is örömmel látja el enivalóval.

**Beszámoló:** a helyzetek bemutatása.

*A kipróbálás során a fenti típusok helyett egyet választottunk ki, ezért innentől kezdve a következő szál mentén haladtunk:*

### **Kiscsoport**

Szedjük össze olyan helyzeteket, ahol a gyerek nehéz helyzetbe kerül a szülei helytelen viselkedése miatt (az alábbi szereplőknél). A megoldásokat majd később, más formában vizsgáljuk.

*Apa:* jól szituált orvos, aki a munkahelyéről hazavitt feszültségek miatt gyakran él meglepő dühkitörésekkel, melynek (fizikailag is) szenvedő alanya leggyakrabban a gyerek.

*Anya:* a doktor volt asszisztense. Fiatal, csinos, csalódott. Imád vásárolni.

### **Fórum-színház**

A kiválasztott problémát fórum-színházban próbáljuk megoldani. A tapasztalatokat csokorba gyűjtjük, megpróbáljuk stratégiaként megfogalmazni azokat és más helyzetben is próbára tesszük őket. Utána két csoportra szétválva nézzük meg, hogy az itt szerzett tapasztalatokon mennyit kell változtatni más típusú szülők esetében (ld. a fenti típusokat).

A különböző típusoknál egyaránt működő megoldásokat listába gyűjtjük, felírjuk egy csomagolópapírra.

### **Ha én szülő leszek...**

Távozás előtt minden gyerek készít magának egy emlékeztetőt, melyet „egy parányi vízhatlan kapszulában őriz felnőtt koráig”.

Ezen a számára legfontosabb mondatot jegyzi fel későbbi önmaga számára, mely fontos figyelmeztetést hordoz, amit majd szülőként soha nem akar elfelejteni.

**Az újságcikk felolvasása** (ld. 47. oldal lábjegyzetét).