

dpm

drámapedagógiai magazin

a Magyar
Drámapedagógiai
Társaság periodikája

DPM 39
2010/1. szám

ISSN 1216-1071

Megjelenik évente négyszer.

A szerkesztőség címe:

1022 Budapest, Marczibányi tér
5/a; telefon és fax: (1)3361361;
honlap: www.drama.hu;
e-mail: drama@drama.hu

FELELŐS SZERKESZTŐ:
Kaposi László

telefon és fax: (28) 404702
e-mail: kaposi@drama.hu

**Felelős kiadó: az MDPT
elnöke**

Borító: Féder Márta

Támogató:

A Drámapedagógiai Magazin
megjelenését 2010. január 1-
december 31. között a Nemzeti
Kulturális Alap támogatja

nka

Nemzeti Kulturális Alap

Számlaszámunk, amelyre az ér-
deklódók befizethetik az éves
tagdíjat és a DPM megrendelési
összegét:
11701004-20065946

Készült a debreceni
ONIX Nyomdában

TARTALOM

Beavató.....	2
<i>Honti György beszélget Kaposi Lászlóval</i>	
Drámai konstrukciók.....	11
<i>Zalay Szabolcs</i>	
Lecke és az ő tanulságai.....	18
<i>Tóth Zsuzsanna</i>	
Globális szimuláció és dráma.....	21
<i>Vatai Éva</i>	
Pontyorontyok.....	24
<i>Barna Éva</i>	
Nahi és a néma falu.....	26
<i>Lukács Gabriella</i>	
Tollfosztás.....	30
<i>Gabnai Katalin</i>	
Gondolatkövetés.....	31
<i>Telegdy Balázs</i>	
Színházi Nevelési Társulatok Országos találkozója.....	43
<i>Mészáros Beáta</i>	



A címlapon: Egyedül. Jelenet a Kontraszt Műhely színházi nevelési programjából. Gödöllő, 2010. május 16. *Kaposi László felvétele*

A hátsó borítón: Pillanatkép a XIX. Weöres Sándor Országos Gyermekszínházi Fesztivál esti programjából. Mamut Bevásárló- és Szórakoztató Központ, Budapest, 2010. június 4. *Fotó: Maki*

Beavató

Honti György beszélget Kaposi Lászlóval

Egy interjúorozat második részét tartja kezében az Olvasó. Ebben a sorozatban színházi és pedagógiai szakemberekkel szeretnék beszélgetni a beavató színházról. Remélem, ezek a beszélgetések tisztázzák azt a most kissé kaotikus állapotot, amely e fogalom körül van. Második riportalanyom Kaposi László.¹

HGY: Laci, szerinted mi a drámapedagógia?

KL: A dramatikus tevékenység valami olyasmi, amiben a megjelenítés fontos dolog. Van egy munkadefiníció, ami segít annak eldöntésében, hogy mi tartozik a drámához és mi nem. Ezt a definíciót már régóta tanítom – sokak számára ma ez a dráma ismert, elfogadott meghatározása. A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli világot építenek fel, és ebbe a képzeletbeli világba a résztvevőket szereplőként vonják be. Ott persze valós problémákba ütköznek, és ezekből az ütközésekből valós tudásra, tapasztalatokra tesznek szert. Eddig a definíció. Nagyon fontos „műfaji” kritériumnak gondolom azt, hogy fel kell épülnön a fikció, egy képzeletbeli világ. Nem a saját hétköznapi valóságomban kotorászok, így a dráma nem téveszthető össze – mondjuk – a pszichodrázával, ami mindenképpen úgy működik, hogy valakinek vagy valakiknek a saját hétköznapi problémáját játsszuk ki. Tehát fontos, hogy a képzeletbeli világ felépüljön, és fontos, hogy szereplőként vonják be a gyereket. A drámapedagógia ezzel a drámával tanít, ennek a pedagógiája. Ha valamelyik dolog nem történik meg, akkor már nem drámapedagógiáról van szó.²

HGY: Akkor a TIE-t te hova rakod? Ezek szerint a TIE csak egy részhalmoz, mert ott ugye nem minden gyerek, nem feltétlenül képzeletbeli világ...

KL: Hadd mondjak a TIE-ről egy műfaji jellemzőt: több színész tanár találkozik egy osztállyal – színházat használnak úgy, hogy a színház teremti meg a képzeletbeli világot, és abba vonják be a gyereket, abban dolgoznak fel velük problémákat. Igazából, amikor három színész-drámatanár dolgozik velük, akkor abban különbözik az egy tanárostól, hogy másképp bontják a csoportokat, más minőségű feladatokat adnak nekik. A drámapedagógiára tipikusan az jellemző, hogy egy tanár találkozik egy ismert osztállyal. A TIE-ban több színész tanár munkaközössége, társulata találkozik egy nem ismert osztállyal. Tehát ezek miatt én nem keverném össze a drámapedagógiát a TIE-val, de az alapok közösek, a képzeletbeli világ ott is megteremtődik.³

HGY: És a dráma? Mi a dráma?

KL: Ezt mondtam el. A dráma csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevőket szereplőként vonják be... Ez a dráma.

HGY: De kinek a megfogalmazása szerint ez a dráma? A dráma egy műnem⁴...

KL: Amióta Magyarországon drámapedagógia van – 40 éve, mondjuk – azóta nem csak az irodalom harmadik műnemére gondolnak, ha drámáról esik szó.⁵

¹ A sorozat első részében a szerkesztő úgy érezte, hogy ha már megszólítottatt – ráadásul többször is – a Trencsényi Lászlóval készült interjúból, akkor válaszolnia kell. „A csapos közbeszól” – írtuk. Furcsa műfajra térünk át: lábjegyzetes dialógusra. Erre – a viszontválasz következő számbeli lehetőségét kínálva – előzetes engedélyt kaptam riportertől, interjúalanytól egyaránt. Nos, ez itt a következő szám... Most a Kaposi Lászlóval készült interjú (láb)jegyzetelését ajánlottuk fel Trencsényi Lászlónak. (A szerk.)

² T. L. megjegyzése: Ezzel a definícióval én egyet tudok érteni. Ám ha a – főként – hazai drámapedagógia legújabb-kori történeti folyamatára gondolunk, akkor doktriner dolog lenne megvonni az identitást a jelenségvilág „holdudvarától”. Ezért az én drámapedagógia-felfogásom befogadóbb, toleránsabb – miközben nem vitatom: a Laci-féle definícióhoz elvezető – s nem távolodó – utakon haladó játékszervezési-nevelési metódusok idesorolását gondolom.

³ T. L. megjegyzése: Ezek szerint két jelenség tartozik a drámapedagógia fogalma alá Laci szerint is: egy tágabb (melyben a TIE egyik megvalósulási formája ennek), s egy szűkebb (melybe már a TIE sem fér el).

⁴ T. L. megjegyzése: Gyuri jól kérdez. Ezek szerint a dráma szónak is két jelentése van. Egy, amit a színházban nézni szoktak (ezt nevezte most Laci az „irodalom harmadik műnemének”), s van egy „pedagógiai” – fejlesztési célú – dráma. (?)

⁵ T. L. megjegyzése – ezúttal újra a történéské (vagy „kukkoló” koronatanúé?): Érdemes sorba gyűjteni a 40 év alatt – különösen az első időkben keletkezett – kiagyalt, magyarított stb. – fogalmakat. Számomra a keletkezéstörténet mindig érdekesebb, mint maga a jelenség. De volt „alkotó dramaturgia”, „kreatív dráma”, „alkalmazott dráma”, „drámajáték”, „dramatikus játék”, drámapedagógia. Ezek egy metódus, egy pedagógiai gondolkodásmód fejlődéstörténetének elfeledhetetlen elemei. A névadási próbák

HGY: A dráma sok embernek nagyon sok mindent jelent. Ha leírjuk, hogy a dráma ezt a fajta csoportos munkát...

KL: De nem egy drámapedagógiai magazinban. Úgy tudom, hogy ez a beszélgetés oda készül. Egy drámapedagógiai lapban alaptétel, hogy az a dráma, ami az irodalom harmadik műneme, és az a dráma, amivel mi foglalkozunk, az két különböző dolog.⁶

HGY: Nem értek veled egyet, de ez teljesen mindegy. Azt látom most, hogy te nagyon erős tudással és nagyon erős tapasztalattal leszűkítettél valamit.

KL: Definiáltam, nem szűkítettem le semmit.

HGY: A definiálással le is szűkítetted. Én azt gondolom, hogy a drámapedagógia személyiségfejlesztés a dráma eszközével. Ez sokkal tágabb, és több dolgot enged meg.

KL: Nem csak személyiségfejlesztés.⁷

HGY: Nem azt mondtam, hogy csak, de lehet, hogy ez is egy pontatlan megfogalmazás.

KL: Gavin Bolton A tanítási dráma újragondolása című írásában azt írja, hogy ez is csak egy a drámához kötődő mítoszok közül, hogy a dráma személyiségfejlesztés vagy hogy a dráma az színház... Csomó ilyen mítosz van. Ennél több a dráma. Az a leszűkítés, amit te mondtál.

HGY: De amit te mondasz, az nem leszűkítés?

KL: Bizonyos tevékenységet persze kizár. Nem tudsz a világban – azt gondolom – másképp rendet tenni. Vannak olyan szavak, amelyeknek a szaktudomány vagy a hétköznapi többletjelentést, illetve más jelentést ad. Mint ahogyan el lehet tőnni azt, hogy azonos hangalakú szavak a szöveggörnyezettől függően mást és mást jelentenek, igenis el kell tőnni az embereknek azt is, hogy a dráma szó, mint az irodalom harmadik műneme mást jelent, mint a dráma, vagyis az a tevékenység, amelyet a nevelésben alkalmazunk. Ezt el kell tőnni a világnak. Amikor a drámapedagógia Magyarországon megjelent, azóta azt mondjuk, hogy cselekvésen, cselekedtetésen keresztül történő nevelés.⁸

HGY: Te, mint elméleti szakember, megpróbálsz megfogalmazni egy diszciplínát, mert mindenki, aki ezzel foglalkozik, érzékeli, hogy valamifajta megfogalmazásra szükség van. Pont azért, hogy legyenek keretek, legyen mibe kapaszkodni, a mondatok ugyanazokat jelentsék, ne mindenki össze-vissza használja a kifejezéseket. Én most mégis azt érzékelem, nem egészen úgy használod a fogalmat, mint amikor megengedőbb, vagy nyitottabb, mást is befogadóbb vagy, amikor éppen nem a tudós...

KL: Pontosan tudom használni, pontosan tanítom. Ezt a definíciót, amit elmondtam neked, munkadefinícióként kezelem. Nem vagyok elméleti szakember – én módszertanos vagyok. Viszonylag pontosan tudom a helyemet ez irányban a világban. 1992-93 óta tanítom ezt a meghatározást. A tanítási dráma Magyarországra 1991-gyel jön be, vagyis nagyjából a kezdetektől tanítom. Próbáltam körülírni magamnak, hogy mi az, amiben másról van szó, mint ami eddig volt. Ráadásul ez nem is egy kirekesztő tevékenység. Ez nem valami olyasmi, amivel kizárni vagy minősíteni akarok dolgokat. Azt tudom mondani, hogy ez a drámapedagógiához tartozik, vagy nem tartozik hozzá. De ez nem értékítélet! És nagyon pontosan használom a gyakorlatban. Mondok példát, ha kell. Ott a tükörjáték, amelynek az az alapváltozata, amikor – és ezt minden tanfolyam elején elmondom és megmutatom – azt mondják, hogy nézzünk egymás szemé-

mindig tükrözik a megoldáskeresést, s mindegyik elnevezés tükröz valamit a lényegből. S még az is igaz, hogy minden definíciónál „ott ragadt” egy, a drámát a pedagógiában alkalmazó csoport, olykor generáció. Én tisztelettel tartozom irántuk.

⁶ T. L. megjegyzése: „a krumpliceves legyen krumpliceves”. Nehogy más „azonos alakú” szavakként kezeljük ezt a dolgot (mint pl. az „ár” – áradás, és a suszter szerszáma. Inkább körte, mint gyümölcs s körte, mint kiveszőben lévő elektromos világítóeszköz. Talán az emberi kultúra (s nem feltétlenül az irodalmi műnem) egyik történetileg hagyományozódó alapformájának egyik megjelenési módja az, amiről beszélünk. Nem?)

⁷ T. L. megjegyzése: Lacikám, példát kérek, mi lehet még. Ha a közösségfejlesztést mondd rá, az nem gílt, mert az is ezen az alapfogalmon (a nevelés helyett használt pontosabban), a személyiségfejlesztésen megy át. S hát személyiségfejlesztés a reedukáció, a korrekció is. A terápiát te zártad ki – mondván: ez a pszichodráma feladata. Aprópó. Ha van pszichodráma, akkor miért nincs pedodráma?

⁸ T. L. megjegyzése: a neveléskutató ellenvetése az, hogy a drámán, drámapedagógián kívül még igen sok cselekvésen, cselekedtetésen keresztül történő nevelés van, például a projekt módszer egésze, mely nem igényel, vagy nem feltétlenül igényel szerepbe lépést és konfliktusokat, drámával kifejezett emberi viszonyulásokat. Jómagam többször hajlottam arra, hogy csakugyan a nevelés és a dráma/színház érintkező halmazában írjuk le a szóban forgó jelenséget, melyre valamiképpen mindkét komponens szabályszerűségei jellemzőek. (NB. Gyuri „beavatója” is ebben az érintkező halmazban foglal helyet, de annak az egyik sajátos csücskében – az ő dolga lesz megválaszolni, hogy ugyan a színházhoz-é vagy az iskolához közelebb.)

be, a kezek ne érjenek össze, utánozzuk az irányító lassú mozdulatait –, és nem adnak hozzá szituációt. Ez egy gyakorlat. És nem dráma. Ugyanis senki nem gondolja magát igazából tükörnek, senki nem gondolja a másikat tükör előtt állónak, nem gondolom magamról, hogy én valóban egy NDK-s tükör vagyok, kicsit lepukkant, és most téged kicsit rosszul követlek, és azt sem, hogy hibátlan velencei tükör vagyok. Ez az egyik. A másik, amikor azt mondják, hogy egy 45 éves, kétyerekes családapa vagy, aki kimegy reggel 5 órakor a fürdőszobába, belenéz a tükörbe és meglátja a saját arcát, és azt mondja magának, hogy „hát nem ezt akartam”. És a másik tükrözze neked ezt vissza, na, akkor valami elindult a dráma felé. Kérdés, hogy mennyire vonódik be az egyik meg a másik játzó, hogy a résztvevők szereplőként bevonódnak-e, vagy csak imitálnak valamit, vagyis a bevonódás minőségétől is függ a dolog. Tehát én pontosan az vagyok, aki azt mondja, hogy a tükörjáték az első változatban nem dráma. És az a másik kb. kétszáz szabályjáték, amit drámajátéknak nevezünk – az sem dráma. Ezek képességfejlesztő tevékenységek, amit nem csak a drámapedagógusok használnak, hanem mindenki más is. De a tükörjátékból el lehet indulni a dráma felé, mert olyasmit is csinálhatunk, ami megteremti a képzeletbeli világ elemeit, bevonódik a gyerek, megy a dráma felé. Ugyanezt tudom mondani a dramatikus népi játékok egyikére, másikára is. Hogyha annyi történik, hogy lejárják a színpadon, és a gyerek arra figyel, hogy jobbra kettőt, balra kettőt, hogy pontosan úgy járja, olyan archaikus formában, mint régen, akkor nem dráma. De abban a pillanatban, amikor...

HGY: ...a képzeletbeli világba ő személyesen bevonódik...

KL: ...akkor elindult a dráma felé. Az is lehet, hogy teljesen dráma lesz számára. Tehát én például pontosan az vagyok, aki nem rekeszti ki a dramatikus népi gyermekjátékot.

HGY: Akkor mi történt velem a középiskolában, amikor azt mondta a tanárnőm, hogy most én vagyok Nagy Sándor és vágjam el a gordiuszi csomót? Nevezhetjük ezt drámapedagógiának?

KL: Azt sajnos nem tudom, hogy drámapedagógiának nevezhető-e. A dráma fogalmát mondtam el... és azt mondom, hogy a drámapedagógia az, ami a drámával mint tevékenységgel nevel. Ha tudatosan használta a tanár, akkor azt gondolom, hogy létrejöhett dráma abban a pillanatban. Ha rövid ideig is tartott, mert az időtartam nem specifikuma a dolognak, de lehet, hogy az volt. Ha a te bevonódásod minősége olyan volt, akkor neked a képzeletbeli világ megteremtődött, számodra valósnak tűnő problémával találkoztl, tehát neked az volt. Az a definíció, amit én elmondtam a drámáról, néhány tevékenységről valóban azt mondja, hogy nem tartozik a drámához. Például a Sziámi nevű gyakorlat, amikor ketten ülnek egymás mellett és egy ponton összeérnek, az egy több célból is alkalmazható gyakorlat, és nem dráma. Nem véletlenül használja a környezettudatos nevelés szakembereitől kezdve a cukorbeteg gyerekek nyári táboráig mindenki. Tehát az az eszköztár, amit a drámapedagógusok – mondjuk a magyarországi gyakorlatban – a 70-es, 80-as években használtak, az nem csak az övék, hanem sok mindenki másé is.

HGY: Persze, miért is kellene kisajátítani.

KL: Azt szeretném mondani ezzel, hogy a tiszta színház sem dráma ebben az értelemben, ugyanis ott meg nem vonódik be szereplőként a gyerek. És hát nem kell nagyon elméletinek lenni, csak el kell olvasni a Bolton-könyvnek az első fejezetét: Bolton pontosan azt mondja, hogy vannak ilyen meg olyan tevékenységek, amelyeket nem kirekeszteni akar, hanem ezekre építve szeretne egy épületes rendszert adni, és egy újabb tevékenységet ajánlani.

HGY: Azt gondolom, hogy a drámapedagógiára nagyon jó megfogalmazás, amit te mondasz, de még fog-nak mások is mondani huszonötöt, amik szintén valószínűleg nagyon jók lesznek. Mert az kérdés, hogy önálló tudomány-e. Módszer, tudományág, diszciplína? Önálló tanszéket érdemel, vagy csak egyszerűen valami... Hova kell ezt rakni? És ezeknek a kérdéseknek a következtében folyamatosan fogalmazódik újra meg újra. Terminus technicusok. Te leszűkítéd magad, azt mondog, hogy módszertanos ember vagy. Biztos igazad van, de szerintem nem sokan vannak, akik nálad elméletileg felkészültebbek. De egy pillanatig hadd térjek még vissza Boltonhoz. Amikor elolvastam a könyvét, két dolgot éreztem. Az egyik az, hogy van egy ember, aki reflektál önmaga fejlődésére és leírja tévútjait és azt mondja, hogy most itt tartok, egyáltalán nem kizárva azt, hogy tíz perc múlva máshol fogok tartani, de a másik érzésem az volt, hogy ő a semmiből megpróbál valami rendszert összerántani, ami lehet, hogy nagyon kezdetleges volt, de inkább a szétesettség éreztem. A véletlenszerűséget, az akarom, hogy így legyen, és csak azért van így, mert én így akarom, de máshogy is össze lehetne rakni. Pont nem azt a szigorú elméleti rendezettséget, amit pl. a te mondataidból érzek. Te egyetértesz Boltonnal?

KL: Nem. És A tanítási dráma újraértelmezése című írásával sem értek teljesen egyet. De nagyon fontos dolgok voltak benne, csak azt gondolom, hogy bővült azóta a dolog, és a világ nem állt meg. Tehát, amit

mondta, hogy tíz perc múlva... ha nem is tíz perc, de tíz év múlva már van más irány is... Ma azt tanítom idehaza, hogy van E, F stb. típus. Mert azóta megjelent a szakértői dráma, megjelentek a színházi nevelési programok. És itt a folyamatdráma is. A D típusú tevékenység, a tanítási dráma pontosan olyan, hogy ahhoz szükség van a gyakorlatokra, a színházi munkára, a dramatikus játékokra, és ezekből épít fel egy nagyobbat. Tehát amire azt mondd, hogy kirekesztés, az éppenséggel integráló tevékenység. Szüksége van a gyakorlatok egyikére-másikára, és nem akarja őket kirekeszteni. Pontosan összeépíteni akar. Nagyon fontosnak érzem, hogy vannak olyan tevékenységek, amelyek nem azért vannak, hogy a másik ne legyen.

HGY: De a kirekesztést természetesen nem abban az értelemben mondom, hogy megtiltod, vagy a rendőrséget ráküldöd, nem ilyen értelemben kirekesztő... Az én a tapasztalatom az életben, ha húzunk egy nagyon határozott körvonalat, akkor mindig lesznek olyanok, olyan dolgok, amik kint maradnak, pedig érezzük, hogy annak bent kéne lennie, de nem tudjuk befogalmazni. Ellenben, ha befoglaljuk, akkor beveszünk egy csomó olyat, amiről érezzük, hogy nem kéne ott lennie. Mindenben érzem, és itt is. Ez az én magán-érzetem. És mindig küzdök ezzel. Mindig óvakodom a nagyon erős állításoktól... Mert mindig magam rájövök öt perc múlva...

KL: Nagyon fontos, hogy oktatás, nevelés és a terápia között nem betonfal van. Hanem mezsgye van, átmenetek vannak.

HGY: Puha határ. Pontosan így fogalmazta Trencsényi Laci is az előző interjúban. És rengeteg puha határ van.

KL: De ettől még a gyerekszínjátzó csoport tevékenységét nem keverném össze a drámapedagógiával, mert azt gondolom, hogy a gyerekszínjátzó előadás, egy táncelőadás meg egy drámapedagógiai műhelymunka három nagyon különböző dolog.⁹ Az Ecseri lakodalmast táncoló gyerekek egyike-másika természetesen eljut addig, hogy ne a koreográfiára, a lépésre figyeljen – eljut oda, hogy valami színházi elem megjelenik a munkájában. Ebben a pillanatban a beleélés fokát tekintve nagyon hasonlít a gyermekszínjátzó csoport tevékenységéhez, bár a színházi nyelve más.

HGY: Igen, de egy gyerekszínházi előadás is létrejöhet úgy, hogy volt benne valamennyi drámapedagógiai elem.

KL: De maga a produktum nem drámapedagógiai, hanem színházi. A drámapedagógia módszer lehet a gyermekszínjátzó csoportok munkájában. Fodor Misi, aki nemrég halt meg, mondta magáról, hogy nem drámapedagógus, hanem gyermekszínjátzó rendező. És ezt nem azért mondta, mert valami baja lenne a drámapedagógiával, hanem nagyon pontosan tudta, hogy ő ugyan alkalmaz dramatikus, drámapedagógiai módszereket, de ő alapvetően nem drámapedagógus. Magyarországon a közoktatás vezetőinek egy része még ma is azt hiszi, hogy a drámapedagógia egyenlő a gyermekszínjátzással.¹⁰ Nagyon jó lenne, ha sokan tudnák magukról, hogy mit csinálnak...



HGY: Ha azt mondom beavató, neked mi jut eszedbe? Szerinted, mi az hogy beavatás?

KL: A beavatás érdekel, vagy...? Mert beavatót mondasz. Nem azt mondd, hogy beavatás, hanem azt mondd, hogy beavató.

HGY: Ha azt mondom neked, hogy beavató, mi jut eszedbe róla? Szerintem Trencsényi válasza az előző interjúban például tök jó volt. „Nekem beavató az, hogy beavatják a ruhát.” Ő ezzel találkozott először. De ezt a kérdést most neked is szeretném feltenni.

KL: Én meg neked tettem fel a kérdést...

HGY: Tudom, de úgy érzem továbbra is, hogy jól tettem fel a kérdést. Tehát ha azt mondom neked, hogy beavató, mi jut most eszedbe?

⁹ T. L. megjegyzése: Két K. L. lenne mégis? A teoretikus s mellette a „módszertanos”, még inkább a mozgalmászervező. Az általa elnökölt társaság praktikusán úgy viselkedik, hogy a gyermekszínjátékokat a drámapedagógia szervezeti és teoretikus védernyője alá segíti. Félreértés ne legyen! Nem azonosítja a MDPT a kettőt, de erősen érintkező halmaznak tekinti. Hol vagyunk már a 70-es évek neofita buzgalmától (tán még magam is beleestem), amikor kifejezetten csúnyán néztünk a gyerekeket színpadra állító rendező-pedagógusra, sőt még a fesztivált is évekig (a híres és szabadalmazott Weöres elődjét) átkereszteltük Dramatikus Játzóköri Országos találkozójává.

¹⁰ T. L. megjegyzése: De ebbe mi is besegítettünk, amikor a Drámát önálló tantárgyalkotó elemként követeltük a – hol ilyen, hol olyan – Natba.

KL: Engem ez így most nem érdekel... Elmondom, az jut eszembe, hogy Honti Gyuri rendszeresen keveri a fogalmakat. 2001 óta van nálam írásod, mindegyikben kevered. Az egyik pillanatban beavatóról beszél, aztán a beavató színházzal szembesülök idézőjelbe téve, majd azt mondd, hogy beavató színház nagy b-vel, nagy sz-szel...

HGY: *Ha azt mondom neked, hogy beavatás, akkor mi jut eszedbe róla?*

KL: Azt gondolom, megint csak nem annyira érdekes az, hogy mi minden jut eszembe, hanem bizonyos tartományai érdekesekek.

HGY: *Te fiatal korodban hallottál Rusztról? És hogy ő csinál beavató színházat?*

KL: 1978-ban Kerényi Miklós Gábor „beavató” csoportjában játszom. Akkor elég sok mindentről beszélgettünk, ami a magyar egyetemi színjátszást, a ma alternatívnak nevezett színjátszást jelentette. Ruszt, Lengyel Pali, Fodor Tamás, Árkosi, a JATE színpadosok, ez a vonal. Akkor még nagyon fiatal voltam. Ezek benne vannak a beszélgetésekben és a kultúrában, amiben vagyok. Tudok erről, igen. Olvasok utána.

HGY: *Igen, de hogy Ruszt csinált egy beavató színházat?*

KL: Igen, egy televíziós adásban. De nem volt olyan katartikus hatással rám, mint rád volt.

HGY: *Nem is emlékszel rá?*

KL: Nagyon jól emlékszem rá. Kijön egy ember, leállítja az előadást és beszél a Rómeó és Júliáról¹¹. Nézttem volna az előadást, miért akasztja meg...? De az nagyon más, mint amit te csináltál.

HGY: *Miben?*

KL: Nála volt egy több részletre bontott előadás, nálad meg az Othello-ban nem volt.

HGY: *Az Othello a drámaíró munkájába avat be...*

KL: De akkor én is megkérdem tőled, hogy mi a beavató színház? Három írásodból is készültem mára...

HGY: *Először Ruszt beavató színházával találkoztam, utána az élet úgy hozta, hogy Miskolcon magamnak kellett kitalálni valamit, majd Nyíregyházán próbáltam a kettőt ötvözni. Most úgy fogalmazom magamnak, hogy beavató az, amikor valamilyen művészeti ág működésének sajátosságait vesszük górcső alá. A színház működésének rejtelseit hol egy színházi előadásban, hol egy irodalmi anyag elemzésében mutatjuk meg. Az Othello beavatóm ilyen értelemben nem akar azzal hivatkozni, hogy mögötte van egy előadás. Nem, ott van egy szöveg, és megnézzük, hogy a dramaturgia hogyan működik. Tehát a színháznak, a drámának, a műnemnek, az irodalmi anyagban, a szövegben, a textúrában milyen fordulatai, eseményei esetlegesen szabályszerűségei vannak, amik a drámának sajátos jellemzői, illetve...*

KL: Azt gondolom, katyvaszos a dolog. Megpróbálom szétszálazni. Az egyik az, hogy beavató színház. Ez a színház működését magyarázza, adhat hozzá valamennyi színháztörténeti, drámatörténeti háttérrel is, kultúrhistoriái háttérrel¹², de igazából a színház működését akarja, mint háttérrel, adni hozzá. A másik szál, amikor az Othello-ról beszél. Ott te nem a színház működéséről beszél, hanem a dráma értelmezéséről. Erős volt a 2001-es Drámapedagógiai Magazinban megjelent, a szakdolgozatodból származó anyag, ahol igazából egy dráma működéséről beszél, nem egy színházi előadásról. Ez két különböző dolog. Akkor te az Othello-ban nem avatsz be egy színházba.¹³

HGY: *De, hiszen ott egy dráma működésébe igyekszem beavatást adni... Nem értelmezem az Othello-t. Az nem egy értelmezése, hanem egy mesterségbeli elemzése a darabnak. Azt mondom, hogyan működik egy*

¹¹ T. L. megjegyzése ezúttal Lacihoz és Gyurihoz egyszerre: No, most ez miben különbözik – én tudom, hogy különbözik, ez beugrató kérdés, de alighanem máshogy gondolom, mint Laci – attól, amikor a „Tizenegy trikóban” a Kerekasztal „művében” kijön egy ember – esetünkben mondjuk, Nyári Arnold – és leállítja az előadást és beszél vagy beszéltet – ez sem mindegy – az igazgatógyilkos kamasz fiú sorsáról?

¹² T. L. megjegyzése: S ha netán „esztétikai” háttérrel ad, vagyis azt, miképp tudod, kezdő néző, magadra értelmezni a látott helyzeteket, sorsokat, miközben mások sorsát látod, vagyis, hogy miképp működik benned – ha létrejön – a katarzis? No, akkor mi van?

¹³ T. L. megjegyzése: S itt vagyunk újra a harmadik funkcionál. Ha abba avatjuk be a „tanulónézőt”, amit az előző jegyzetben mondtam? Hogy tehát rólad szól a mese – „urak, asszonyosságok”, ahogyan Balázs Bélának a Kékszakállú prologusában expressis verbis kimondja. (A Bartók-opera előtt nem mondják a prologót, mert operába már a beavatott színházjáró személy meg el.)

dráma szerkezete. És ez nem azért működik úgy, mert én úgy értelmezem, hanem mert a szövegek mögött felfedezhető egy mesterségbeli tudás. Olyan, mint például hogyan kell felépíteni egy házat. Én nem értelmezem a házat, hanem van egy ilyen fal meg egy olyan fal, akkor így kell húzni keresztbe a tetőszerkezetet. Mondhatod, hogy ez egy értelmezés, szerintem nem az. Van kollégám, aki azt állítja, hogy Jago hazudik a darab elején. Na, ő értelmezi, én nem értelmezem. Nem teszek ilyen fajta igazságokat, és nem tudom, hogy rendezném meg, ha megrendezném. Ettől még beavató színháznak gondolom azt is, ha valaki egy irodalmi szöveg működésével, szerkezetével foglalkozik, ugyanúgy, mint amikor a...

KL: De ez miért beavató színház? Miért nem egy...

HGY: *Beavató dráma?*

KL: Igen, bár a dráma szó ebben a beszélgetésben kissé foglaltnak tűnik már.

HGY: *Azért, mert a színház... Először meg kell fogalmazni, mi az, hogy beavató, mi az, hogy színház. És ezért van hol kisbetűvel, hol nagybetűvel írva. Attól függően, milyen mögöttest tulajdonítok neki. Lehet mondani, hogy katyvaszos, egyébként az egyik konzulensem is katyvaszosnak minősítette. De ez most mindegy. Ez csak azt jelenti, hogy egy külső szemlélő számára ez nem elég tiszta, és ezzel nekem kell majd valamit kezdeni. De ettől még a színházba igenis beletartozik a textúra, és nem csak a megvalósítás tartozik bele. A textúra, az anyag, amivel dolgozik. Van olyan modern színház, amelyik már nem egy klasszikus textúrával dolgozik, de annak a szövegnek is van felismerhető szerkezete. Ha én tudom, hogy épül fel, milyen mesterség van a mögött, hogy valaki megírta egy drámát, és az után milyen mesterség van a mögött, hogy ezt valaki színpadra állítja, ebből a kettőből tevődik össze egy színházi előadás.*

KL: Megy egy előadás és megállítja a Ruszt, és kijön és beszél róla, kapunk egy kiselőadást tőle, utána továbbmegyünk, bemutat és prezentál valamit, akkor azt mondom, hogy a színház formanyelvével dolgozik. Te pedig a dráma formanyelvével dolgozol.

HGY: *A Független Színpad, amikor 1989-ben kiszakadt a Szegedi Nemzeti Színházból, nem tudott mit játszani, és mivel a színházban ment eredetileg az Antigoné és ugyanazok a szereplők voltak benne, mint akik felmondtak, kézenfekvő volt, hogy ezt az előadást kell valahogy játszani. Ezért az Antigoné-t átalakították beavató színházzá. Volt a klasszikus darab, ment, és ugyanúgy megállította Jóska bácsi, mint anno a Romeot. Nekem ez is nagy élményem vele kapcsolatban, mert én ebben az Antigoné előadásban benne voltam. Évekkel később, 2001-ben én is csináltam egy Antigoné-t Nyíregyházán, és igazából azt nevezem színházi beavatónak. De amikor 1991 őszén Miskolcra mentem, egyedül kellett kiállnom egy csomó gyerek elé...*

KL: 2001-ben írtál erről a DPM-ben.

HGY: *Én ezt is beavató színháznak gondolom.*

KL: Nagyon-nagyon más tevékenységekre gondolunk.

HGY: *Szíved joga. És nekem is szívem joga – gondolom –, azt gondolni, hogy ez az.*

KL: Az volt a kérdésed, hogy én mit gondolok a beavatóról... Azt érzem, hogy a fogalmakat nem pontosan használod...

HGY: *Azt már megbeszéltük, hogy mi a beavató, de odáig már nem jutottunk el, hogy magáról a beavatásról mit gondolsz. Annyit kiderítettünk, hogy fiatalokodban már találkoztál Jóska bácsival, csak neked nem volt olyan nagy élmény az ő beavatós előadása. De mit gondolsz beavatásnak? Ha azt mondom neked, hogy beavató vagy beavatás, akkor mi jut eszedbe?*

KL: Annyira nem érzem ezt fontosnak... hogy egyfajta etimologizálással foglalkozzunk. Én is csináltam egy Beavatás című foglalkozást, ment százhuszszor, és azt gondolom, hogy ez a színház formanyelvébe avatott be, színházi kommunikációs vonalon. De a gyerekeknek megadta azt a lehetőséget, hogy ő is kipróbálhatta, hogy ha ugyanazt a dolgot ugyanúgy mondom, csak pár méter távolságról, vagy ugyanazt a dolgot nagyjából ugyanúgy mondom, csak picit más hangerővel, mennyiben változik meg a jelentése.¹⁴ Színházi kommunikációs játék volt, ehhez használtunk egy mesét, három órás program volt és nagyon

¹⁴ T. L. megjegyzése: Tudtommal Gyuri is csinál – vagy leír – ilyesmiket. Személyiségfejlesztés ez is, csak szűkebb, konkrétabb, mint a „mainstream” dráma(pedagógiai) foglalkozásokon, hiszen itt „csak” azt a célt tűzi ki, hogy megtanítsa, beavassa a tanuló-nézőt, hogy legközelebb (akár a legközelebbi pillanatban, akár a következő bérleti, már nem beavató előadásban) miképp engedje át lelkén (ez Illyés-metafora) a színházi hatásokat.

szerették. Számomra ez volt a színházi beavatás, de a kérdésre válaszolva azt mondom, beavatás, ha valamiben részesülök, amiben eddig nem volt részem, valami fontosban részesülök... ilyesmire gondolok.

HGY: Szeretném – ahogy te a drámát, drámapedagógiát – megfogni, szeretnék a beavatónak valamiféle terminus technicust találni. Többek között azt gondolom, hogy akik ezzel foglalkoztak, megkérdezem. Azért kérem, hogy mesélj róla. Nem feltétlen definíciószerűen, hanem élményszerűen, hogy abból összetevődjön valami. Mert ugye az, amit az előbb mondtál, nagyon jó megfogalmazás. Az én szívemhez közelálló, hogy a résztvevő részesül valamiben, amivel eddig még nem találkozott.

KL: Megfogalmaztam az erre vonatkozó nézeteimet, csináltam erre egy foglalkozást, ami az Égig érő fa című mesének az eljátszásába vonja be a gyerekeket. Úgy, hogy nem a színész feladatát veszik át, hanem a színész eszköztárát kezdik el használni. A színházi kommunikáció különböző megnyilvánulási formáival találkoznak, és ezt gyakorolhatják is. Ezt a mese jól fogja össze, mint keret.

HGY: Ha jól értem, nem azt raktad eléjük, hogy „látod, ez így működik”, hanem ő kipróbálta, és ez által...

KL: „Nézzük meg a működését, fejtsük meg és utána kezd el te is használni.” És a foglalkozás végén a darabot megint a színészek játsszák. A kettő között a történet bizonyos szakaszait a gyerekekkel együtt dolgozzuk fel, hiszen a beavatásban nem passzív a gyerek, valaminek a részesévé válik.

HGY: Amikor a gyerek Az égig érő fát játszotta, valamelyik szerepet alakította, és ti megkérdeztétek, hogy mi van, hogyha közelebb állsz, mi van, hogyha messzebb állsz? Akkor ő egy beavatáson is átesett? Egy színházi működési beavatáson is átesett szerinted?

KL: A gyerek felfejtette azt, amit látott, és megkapta a lehetőséget arra, hogy a mese bizonyos részeinek eljátszásában ő is éljen ugyanazokkal a lehetőségekkel, eszközökkel.

HGY: Ezek szerint a TIE-nak van-e beavató színházi funkciója?

KL: Persze, hogy van beavató funkciója. Hát miért pont a TIE-nak ne lenne? Egy színházi előadásnak magának is van... De nálunk a beavatás nem a passzivitásra épült. Ez egy nagyon nagy különbség abban, amit én csináltam, és a között, amit Ruszt csinált.¹⁵

HGY: De a beavatás klasszikus értelmében...¹⁶

KL: Le kell ugranom a toronyból... eltöltök három napot ott, és nem menekülök el. Nem arról szól a dolog, hogy a beavatás részese teljes passzivitásra kárhoztatott.

HGY: Meg kell kérdeznem: nem jó nevet adott Ruszt ennek a dolognak?

KL: Nem ebben gondolkodott. Nem ennek a kulturális megértésében gondolkodott, hanem abban, hogy a színházról tudj meg valamit.

HGY: Tudom, hogy ezt gondolta, de ezek szerint nem jó szót használt rá. Mert a beavatásnak a cselekedtetés, tehát, hogy a résztvevővel történjen a dolog, úgy érzed, hogy elengedhetetlen része. Tehát akkor ő nem jó szót adott.

KL: Azt gondolom, hogy maga a szó nem rossz. Csak nem felelt meg annak, amit csinált.

HGY: Oldjuk fel ezt a problémát. Tehát talált egy jó szót, csak nem azt csinálta.

KL: Igen, pontosan.

HGY: Megtörtént-e a beavatás, amikor a gyerek ugyan nem vett részt a játékban, hiszen csak ült a Jóska bácsi előadásán, nézte, de másnap, amikor a próbán, az irodalmi színjátszó órájukon úgy alakult, mégis csak alkalmazta?

KL: Működhet a dolog úgy is, hogy én ülök, és a lelkemben, az agyamban, a szívemben – valahol – meg-

¹⁵ T. L. megjegyzése: Ha Ruszt az előadás közben intermezzóként csak kiselőadást tartott volna, akkor az egy rendhagyó irodalomóra vagy didaktikusan felparcellázott előadás. Ezek is lehetnek funkcionálisak, Gyuri dolga, hogy a legyező valamennyi szelvényre írjon valamit, s eljusson odáig, amit egy nagyon izgalmas MDPT-műhelyen (de kár, hogy nincs dokumentálva) másokkal a tavasz ébredésével csinált.

¹⁶ T. L. megjegyzése: Az ismeretnyújtás még nem beavatás, a szuggesztív, érzelmeket felkorbácsoló előadásmódban nyújtott ismeret sem az (miközben fontos elemei a nevelésnek, tanításnak). Ezekről, hogy Gyuritól dicsért metaforámat idézzem, még „nem megy össze az új ruha a forró vízben”: a beavatásban „össze kell mennie” (végebe kell mennie).

történik valami. Ezt a lehetőséget semmiképp nem zárnam ki. Csak azt szeretném jelezni, hogy ehhez nem az a legjobb út, ha elzárom a gyereket a tevékenység kipróbálásától és persze nem boldogító, egyedüli lehetőség az, hogyha kipróbáltatom vele. Tehát az, hogy cselekedtetem a gyereket, önmagában nem old meg mindent. Az fontos minőségi különbségtétel volt abban a definícióban, amit mondtam, hogy a résztvevők szereplőként vonódnak be és a bevonódás minősége sem lényegtelen. Ha éppen csak megérinti valamennyire, vagy átéli nagyon belülről, az más fokozat. Vannak erre tanulmányok, amelyek a bevonódás fokozatait írják le. Ha egy érzékeny fiatalember ül a nézőtéren vagy akár a tévé előtt, és látja Rusztot, és nagyon erősen hat rá, és ez elindít benne egyfajta színházi gondolkodást, akkor benne megtörtént, de azt gondolom, hogy ez nem az egyedüli és valószínűleg nem is a legjobb út. Sokkal jobb, ha kipróbálhatja, megtapasztalhatja, belekerülhet a helyzetekbe, alkalmazhatja, azaz nem zárják el előle és nem misztifikálják az elzárással.

HGY: Teljesen egyetértek. De azért a beavatás megtörténhetett úgyis, hogy a gyerek csak hallgatta Rusztot. Akkor megint nőtt egyet a fogalmunk, vagy legalábbis tágult az a kör...

KL: Azt mondtam, hogy a foglalkozás résztvevőit szereplőként vonja be... Hogy egy szereplőnek rohangania kell, az nem biztos. Lehet, hogy ül egy széken és nagyon jókat mond. Van a drámának egy olyan válfaja, amit sitting drama-nak, ülő-ülésező-tanácskozó drámának neveznek. Olyan tantermekben, ahol nem lehet normálisan megcsinálni a helyet, hogy képeket rakjanak fel, térrel dolgozzanak, ott próbálnak erre építeni, hogy nagyon kevés fizikai tevékenységgel, de a képzeletbeli világ létrejöjjön.

HGY: Van egy olyan megfogalmazás, hogy a színház a játékosok aktív, és a nézők passzív játékból jön létre.

KL: Ez egyfajta színházra érvényesül. Tudjuk, hogy a 20. század második felében van egy csomó olyan fajta színház, amelyekre ez nem igaz, és azt is tudjuk, hogy a színház némelyik ősi változatára sem volt igaz. Voltak olyan közösségi rítus típusú színházi események, amelyekre ez nem volt igaz. És nem volt igaz mondjuk a performance idejében sem, vagy a happening idejében.

HGY: Miért nem?

KL: Mert időnként a néző aktív részesévé vált.

HGY: De minimum passzív résztvevő. Van olyan, amikor aktív résztvevővé is válik, de minimum passzív résztvevő. A „résztvevő” van a hangsúly.

KL: Nem úgy, mint a filmnél vagy a televíziónál...

HGY: Tehát számodra elfogadható, hogy amikor a színházi mesterség fortélyait adjuk át, az beavatás?

KL: Ez elfogadható. És az, hogy a színházi mesterségek bizonyos elemeit magyarázzák, mutatják meg a gyerekeknek, ez rendben van, de ennek nincs köze a drámapedagógiához.¹⁷ Mondok egy példát: ülök egy nézőtéren, és tegyük fel, arról beszél az a beszélő ember ott – színész, rendező, drámapedagógus vagy valaki –, hogy hogyan értelmezték mondjuk Wedekind A tavasz ébredése című darabjának egyik figuráját, mondjuk a Menyus figuráját, amikor gondolkodtak rajta, és milyen variációk kerültek elő. És egyre inkább kialakul valamiféle Menyus figura bennem és egyre inkább beleképzelem magam Menyus helyébe. De az a kérdés, én annak a világnak a szereplőjévé válok-e vagy nem? Olvasom az Anna Kareninát odahaza, és nagyon érzékeny olvasóként odaképzelem magam a moszkvai pályaudvarra, de nem leszek ennek cselekvő alakítója, nem leszek szereplője igazából. Azt gondolom, bevonódhatok a világába, de az más, ha a résztvevők szereplőként vonódnak be. Ha ezt a gesztust nem engeded meg, akkor nem drámapedagógia. Hiszen te pontosan ugyanazzal a hatásmechanizmussal dolgozol a beavatásban is, mint a színházban dolgozol. A színház és a drámapedagógia között tegyük különbséget!

HGY: Ha Ruszt felengedett volna egy pár gyereket a színpadra...

KL: Nem jó, ugyanis álszerepeik lesznek. De ha mondjuk csak egy osztályteremnyi gyerekeknek beszélt volna, és lett volna mögötte több színész, akik esetleg veronai polgárok lesznek, és azt mondják a gyerekeknek, hogy most vasárnap délelőtt van és ti is veronai polgárok lesztek, és most beleavatkozik a ti békes vasárnap délelőttötökbe két gazdag család, na erről mi a véleményetek, mit tegyünk? Abban a pillá-

¹⁷ T. L. megjegyzése: Hogy „köze lenne”, azt ne vitassuk el! Más kérdés, hogy a megmagyarázás, megmutatás szerintem nem elég hatásos (erről szól az iskola több évezredes hatástalansága). Én azért álltam Gyuri kutatási terve mellé, mert a „színházhoz nevelés” hatékonyabb, aktívabb formáinak leírását, elemzését várom tőle...

natban azt mondom, hogy megtette azt a gesztust, amit egyébként nem szoktak megtenni a magyarországi beavató színházi próbálkozásokban, amit viszont a TIE rendszeresen megtesz.

HGY: Persze. Azért, mert talán más a célja, mert mást akar elérni, mást akar megmutatni, másról akar beszélni.

KL: Ha ezekről a célokról beszélünk, azt mondom, hogy a beavatónak klasszikus színházi célja van. A színházról tanítunk, részt vehetünk a színház bizonyos elemeiben, de a hatása ugyanúgy, mint egy színházi előadás alatt az, hogy a te lelkedben történjen meg valami, az agyadat foglalkoztassa valami – és ennyi. És ezért nem a drámapedagógiához tartozik. A te gondolkodásodból nagyon sok mindent tudok használni, de hogyha a gyereket nem engeded úgy kapcsolatba kerülni a helyzetekkel, hogy ő annak cselekvője legyen, akkor az nem drámapedagógia.

HGY: Miért van szükség, ha szükség van beavató színházra? Egyáltalán ilyen fajta beavatásra? Miért akarja ezt valaki csinálni? Nem úgy van a művészet, hogy az egyiknek fog szólni a lelke, a másikat meg nem?

KL: Az utóbbi pár évben nagyon sokat foglalkoztam a művészeti neveléssel, és e tevékenység során gyakran találkozom más művészeti ágak tanáraival és a gyakorlatukkal is. Annak, hogy egy művészeti ágat közelebb vigyenek a gyerekekhez, annak iskolái vannak. És ahogyan a zenét közel viszik, az a fajta aprólékos, gondos, jól felépített munka nagyon jól megfér amellest, hogy a zene primer élményében részesül a gyerek. Hasonlóképpen azt gondolom, hogy a vizuális művészeti hatás, és az, hogy képzőművészeti alkotáshoz szoktatom a gyereket, nagyon jól megfér egymás mellett...¹⁸

HGY: Azért kérdezem, mert '95-ben azt mondtad, hogy vannak ilyen beavató színházi próbálkozások, de igazából jó színházi előadásokra lenne szükség.

KL: Én nem tartottam jónak a Ruszt-féle megoldást. Azt gondolom, hogy meg kellett volna keresni azokat a formákat, ahogyan meghallgatható egy ember, és ennek nem az a formája, hogy megszakítunk egy előadást és kijön egy nézőtéri méretű embercsoport elé valaki, mert ez nem alkalmas forma a beszélgetésre. Nem mersz kérdezni se, csak mint egy kinyilatkoztatást lehet fogadni. Ez nem jó forma. Azt gondolom, hogy nem kereste meg a Ruszt az arra alkalmas teret, formát, hanem megpróbált valami szándékot bevinni egy kőszínházi működésbe, és ez így nem működik abban jól. Az remek megoldás lett volna, ha Ruszt megkeresi a harmincfős csoportot, ahol meg lehet szólítani a gyereket, a gyerek tud visszakérdezni, még ha nem is aktivizálja semmilyen formában őket, ha nem ad nekik csevegési lehetőséget szituációban, akkor is sokkal jobb lenne. Azzal kapcsolatban nem lennének ilyen kritikus jegyzeteim.

HGY: Az egyiknek az a célja, hogy történjen meg az előadás, a másik pedig csak használja az előadást. Valamilyen másik cél elérésére.

KL: Az előző félbehagyott gondolat lényege számomra, hogy a színházat is tanítani kell, és ennek a formája lehet a beavató színház.

HGY: A kérdésem eredetileg arra vonatkozott, hogy miért van erre szükség? 5000 évig nem volt ilyen. Fel nőttek generációk, a művészet ment a maga útján. Voltak befogadók, voltak értők és nem értők, miért lett erre egyszer csak szükség?¹⁹ Miért találkozott ez ki? Komoly kétségem van, hogy ez hat-e.

KL: Egyértelműen igen. Azt gondolom, hogy ez a része mérhető.

HGY: Én sokszor azt mondom, hogy ezt magam miatt csinálom. Érzem, hogy nekem van szükségem rá, és egyáltalán nem vagyok meggyőződve róla, hogy a művészet tanítható-e. A tanítás talán nem is jó szó erre. Felnyitható-e a szem erre? De lehet, hogy igen.

KL: Maradjuk abban, hogy igen!²⁰

¹⁸ T. L. megjegyzése: Jók Laci példái. Mindkét művészetnél kétpólusú művészeti nevelésről beszél: a jóformán spontán megteremtett esztétikai élményről (csak jókor jó művet kell mutatni, tudni, hogy kinek s mikor Harry Pottert s mikor János vitézt – hogy egy kicsit aktualizáljak), illetve a módszeres grádicsról grádicsra haladó, analitikus-elemző eszköztárhoz vezetésről. De én hiszem, s szerintem ez a beavató, amikor – valahol a két modell között – az élményt megsegíti egy formaazonos értelmezés, vagy az értelmezések olykor unalmas, nehézkes, mindenképp fáradságos útját megédesíti valami élményszerű. Valami „beavatás”-féle.

¹⁹ T. L. megjegyzése: Gyurikám, azért, mert átalakult a kultúra és a kulturális fogyasztás szerkezete. Levált a kultuszról, csaknem levált a közösségi élményről stb. De ezt nem most mondanám el.

²⁰ T. L. megjegyzése: Maradjunk! (Maradok szeretettel: Trencsényi László)

Drámai konstrukciók

Zalay Szabolcs¹

Racionalitásra épített világunk irracionális tüneteket mutat: a globális problémák mellett globális intolerancia, információ-áradat, kultúra-vesztés és mérhetetlen pazarlás jellemzi korunkat – a magas szintű technikai fejlettség, a demokrácia igényének általánossá válása, a tudomány rendkívüli differenciáltsága és az egész világra kiterjedő integrálódási törekvések ellenére. Mindezeknek a problémáknak és ellentmondásoknak a megoldására látszólag tudjuk a választ. Minden gondolkodó ember tisztában van vele, hogy csak a magasabb szintre emelt tudás, az egész életen át elsajátított és érlelt „új racionalitás”, a „tudati forradalom” változtathatja meg sorsunk irányát (László, 1999). A probléma azonban ennél összetettebb: nincs egyetértés arról, hogy mi a „magasabb szintű tudás”, illetve hogyan lehetne ezt a „tudati forradalmat” megvalósítani. A helyzet Magyarországon sem más. Sőt, a „rendszerátalakítás” utáni remények elhalványulása következtében még élesebbek ezek a kérdésfeltevések.

A pedagógia és a „felnőttek oktatástudománya”, az andragógia kényszerhelyzetben van. A fenti kérdések ugyanis részben pedagógiai, illetve andragógiai vonatkozásúak. A válaszokat méltán várja a társadalom, többek között, ezektől a területektől. De ha már „egy életen át tanulni kell” (Vágó, 2002), és a megszerzett tudáson múlik a személyes és a közösségi sorsunk is, nem mindegy, hogy milyen módon tanulunk, milyen szemléletmód alapján, milyen módszerrel, és milyen hatásokkal. A válasz megint egyszerűnek tűnik a közhelyek szintjén: az oktatás területén is valódi paradigmaváltásra van szükség, hiszen a neveléstudománnyal foglalkozók körében is kialakult az a vélekedés (Nagy, 2000), és akadémiai szinten is deklarált ma már, hogy az oktatásügy is válságkorszakot él át.

A válság megoldása érdekében többféle elméleti és gyakorlati újítással próbálkoztak már (Zsolnai, 1996; Bábosik, 2004). Elsősorban a XIX. század végétől kibontakozó reformpedagógiai irányzatok (Németh, 1998), amelyek hullámmódon eredményekkel ugyan, de azóta is hatnak a világban mindenfelé, és a hazai iskolákban is. A fejlesztési eredmények azonban a magyar iskolarendszerben egyelőre alig láthatóan jelentek csak meg, a nagy várakozások csupán helyel-közzel igazolódtak (Majzik, 1998), a reformpedagógiák nem tudtak áttörő jelentőségű változást előidézni, így a fenti alapkérdések mostanáig megválaszolatlanok. Keressük ezért azokat a pedagógiai alternatívákat, amelyek új elméleti alapokat nyújthatnak a megváltozott körülmények között, s amelyekre új pedagógiai gyakorlatot építhetünk (Zalay, 2006), hogy hatékonyabban és életképebben működjön pedagógiai rendszerünk. Az elméleti megoldáskeresés mellett ugyanakkor a működőképes és hiteles gyakorlati pedagógiai alternatívák megtalálása, kimunkálása legalább olyan fontos feladata a felelős pedagógia-tudománynak.

Egyre több tapasztalatunk van ma már arról, hogy az elmúlt évtizedekben megerősödött magyar „drámapedagógiai iskola” hatékony módszertani kereteket honosított meg, illetve dolgozott ki egy konstruktív pedagógia, illetve andragógia megvalósításához, amelyek a hagyományos iskolai metódusokhoz képest hatásosabb, azaz fejlesztőképesebb oktatási szituációkat képesek teremteni (Zalay, 2006). A mai magyar drámapedagógia ezek szerint olyan erényekkel bír, amelyek révén, úgy tűnik, több ponton is képes választ adni a fent említett kihívásokra.

Egy kutatás margójára

Jól ismerem a drámatanárok ösztönös tartózkodását a tudományos „elméletieskedéstől”, a jogosan elítélt „köldöknéző” magatartástól. Ugyanakkor a „drámapedagógiai szakmának” a magyar nevelésügy területén való további térnyeréséhez, meggyőződésem szerint, az elméleti alapok megerősítésére, releváns tudományos eredmények publikálására van szüksége. 2005 nyarán fogalmazódott meg bennem az a kutatási terv, amely a gyakorló drámatanárok és tanítványaik körében végzett tartalomelemzéses, valamint az élménymérésen alapuló eredmények összevetésére épült. Megkeresésemre több tucat drámatanár válaszolt, s nemcsak arra vették a fáradságot, hogy részletes, kifejtendő kérdéseimre többoldalas esszéket írtak a drámával kapcsolatban, hanem diákjaikkal is kitöltettek tantárgyanként egy-egy úgynevezett flow-tesztet, amelyek segítségével elméleti állításaimat empirikus módon is sikerült bizonyítanom.² Végül két csoportba rendeztem a válaszokat a tanárok képzettségi fokának megfelelően, a „kísérleti csoportba” tartoz-

¹ A szerzőnek a drámapedagógia és a konstruktivizmus kapcsolatrendszeréről 2006 óta jelennek meg publikációi a különböző neveléstudományi folyóiratokban, illetve szakkönyvekben. Konstruktív drámapedagógia címmel írt doktori értekezését 2008-ban védte meg a veszprémi Pannon Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában.

² Ezúton is szeretném megköszönni a kollegiális és baráti segítséget minden olyan kollégának, aki közreműködött a kutatás sikeres lebonyolításában. (Z. Sz.)

tak a 120 (vagy annál több) órás tanfolyamot végeztek, illetve a „kontroll csoportba” az ennél alacsonyabb szintű végzettséggel rendelkezők.

Kutatási alaphipotézisem szerint a pedagógiai konstruktivizmus és a drámapedagógia (különös tekintettel a tanítási drámára) rendszerei kompatibilisek egymással, s gyümölcsöző egymásra hatásukban korunk számtalan neveléstudományi problémájára kínálnak megoldást. Neveléstörténeti szempontból ez a „konstrukció” holisztikus megoldást ígért a kognitív pszichológiai forradalom eredményeinek felhasználásával. A kézenfekvő összekapcsolás alapján dolgozatomban új elnevezést vezettem be, amely elsősorban a tanítási dráma Magyarországon elterjedt változatára érvényes. A „konstruktív drámapedagógia” lehetőségei a filozófiai, tudományos és szakmai kidolgozottságban gyökereznek. A pedagógiai alternatívából lassan autonóm alternatív pedagógiává érő komplex pedagógiai rendszer, hozzáértő kezekben, a személyiség védelme mellett, intenzív fejlesztő hatásokat eredményezhet, egyéni és csoportszinten egyaránt. Három egymásra épülő rendszerem – a körülményeknek legmegfelelőbb pedagógiai filozófia, a hitelesített, kidolgozott gyakorlati pedagógiai struktúra és ezek eredőjeként a pszichológiai módszerekkel mérhető, hatásos és eredményes működés – vizsgálatát mutattam be a több mint 300 oldal terjedelmű doktori értekezésben.³

Drámatanári gondolkodásmód

Tartalomlemezéses kutatásom során kíváncsi voltam a gyakorló drámatanárok véleményére a szakma alapvető szempontjaival kapcsolatban, majd válaszaik alapján igyekeztem alapvető kutatási kérdéseimre választ kapni, hogy megtudjam, a konstruktivizmus jellemző elvei milyen gyakorisággal jelennek meg fogalomrendszerükben. A vizsgálat során a drámatanárok egyes kérdésekre adott válaszait résztvevőnként egy szövegegységnek tekintettem, s ezekben statisztikailag mértem a konstruktivista elvek és az ezekkel rokon fogalmak előfordulásait a szemantikailag azonos változók összevonása után, majd ezeket osztályoztam egy alternatív pedagógia kritériumainak megfelelően. A legfontosabb eredményeknek az alábbiak számítottak.

A résztvevők drámapedagógiával kapcsolatos meghatározásaiban a leginkább figyelemre méltó említések a dráma integrálhatóságával, valamint komplexitásával kapcsolatos említések voltak, jól mutatva ezzel azokat a jelenlegi és távlati lehetőségeket, amelyek a holisztikus szemlélet alapján, egy tantárgyakon átívelő szerkezetű iskolában várhatnak erre a pedagógiai rendszerre. Különösen a képzettebb tanárok olyan lehetőséget látnak ebben, amelynek segítségével megváltoztatható a berögzült oktatási gyakorlat.

Poszt-reformpedagógia

A tanárok válaszaiban figyelemreméltó adat volt a „reformpedagógiai” vonatkozások említéseinek aránya, hiszen a kevésbé képzett szakemberek több mint felének említéseivel szemben a „kísérleti csoport” tagjainak már csak egyharmada tartotta ezt fontosnak megemlíteni, mutatva ezzel, hogy a mai modern drámapedagógia több, illetve más, mint egy reformpedagógiai irányzat, sokkal inkább nevezhető „poszt-reformpedagógiának”.

Pedagógiai filozófiai alapvetésünket tovább erősítette a tapasztalati jellegre utalások magas száma, amely szerint a gyakorló drámatanárok jelentős százaléka meg van győződve arról, hogy a drámai cselekvések olyan tapasztalati tanulási helyzeteket hoznak létre, amelyek eredményesen alkalmazhatóak a tanítás során. A drámapedagógia taneszköz-készletére utaló meghatározások közül hangsúlyos volt a színházi eszköztárra vonatkozó említések száma. Ugyanakkor figyelemreméltó volt érzékeltetni azt a különbséget, ahogy ezt megfogalmazták a különböző kutatási csoportok tagjai. A kísérleti csoport képviselői, komplex megközelítés alapján, színházi eszközökről beszéltek, míg a kontroll csoport tagjai a jelenetek eljátszását említették fontosabb eszközként, ami egyértelműen arra utalt, hogy a képzettebb szakemberek számára a drámapedagógia ma már több mint „színházi szöveg” az iskolában, mert fő célja a tanítás, és ehhez nem elég jelenetek eljátszására redukálni ezt a munkát. Mindez tovább erősítette azt a nézetünket, hogy a konstruktív drámapedagógiának még komoly identitásharcot kell vívnia, hogy tudományosan megerősödve, a megfelelő képzések révén igényt tarthasson az önálló szakmaiság rangjára.

A tanulóra és a tanulási folyamatra vonatkozó kép rendkívül árnyaltan jelent meg a válaszokban egy résztvevő- és értékközpontú pedagógiai rendszerhez illően. A vélemények szerint a drámapedagógia lényege a szerepben történő szembesülés valós problémákkal, illetve az élményt adó, meglepetést nyújtó, örömteli jelleg, amely megállapítások mindkét kutatási irányom alaptételeinek helyességét támasztották

³ A doktori értekezés teljes egészében elolvasható a veszprémi egyetem honlapján, a doktori értekezések között. (http://twilight.vein.hu/phd_dolgozatok/zalayszabolcs/ZALAY-SZABOLCS-PhD-2008.pdf). A dolgozat 2010-ben könyv alakban is megjelent: Zalay Szabolcs: A megértés élménye. A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata. Pécsi Tudományegyetem.

alá. A dráma által megszerezhető tudásra vonatkozólag szintén előfeltevéseim megerősítését láttam azokban az adatokban, amelyek szerint a 120 órás tanfolyamot végzettek kimagasló szinten hozták összefüggésbe a cselekedtető tanítást a megértéssel és a gondolkodással, szemben a lelkesen tanító, de kvalifikált képzettséget nem szerzett kollégákkal, megerősítve előfeltevésemet a szakmaiság foka és a konstruktivitás mértéke közötti szignifikáns összefüggésről.

Drámai kulcsfogalmak

A gyakorló drámatanárok véleménye szerint a drámapedagógia még mindig csak viszonylag szűk körben ismert, és a komolyabb szakmai elfogadottság még várat magára. Ugyanakkor az derült ki a válaszokból, hogy a tanítási drámát alkalmazóknak sokkal szélesebb körű lehetőségeik vannak, mint képzetlenebb kollégáiknak, hiszen egy tantárgyakon átívelő módszerről van itt szó, amely sokféleképpen képes kifejteni hatását, de különösen kedvezőek a lehetőségei a különféle alternatív oktatási rendszerekben.

Érdekes adatnak számított, hogy a kontroll csoport tagjai hívták fel a figyelmet arra a különbségre a hagyományos pedagógia és a drámapedagógia között, hogy ebben a munkafolyamatban a tanulókat nagyobb koncentráltság jellemzi, és kiemelik még a komolyabb átélhetőséget is, ami azt a nézetünket támasztotta alá, miszerint a hagyományos iskola kevésbé biztosítja a tanulóknak az élményszerű tanulást. A drámapedagógia viszont, ahogy mindkét kutatási csoport tagjai megállapították, lehetővé teszi a valódi és örömteli közös alkotást, valamint, ahogy elsősorban a kísérleti csoport tagjai hangsúlyozták, segítségével érvényes és kölcsönös emberi kapcsolatok jöhetnek létre.

A kulcsfogalmakkal kapcsolatban radikális különbséget fedeztem fel a kísérleti csoport javára, hiszen a jóval telítettebb kódlapok eleve azt bizonyították, hogy a legalább 120 órás tanfolyamot végzett drámatanárok a drámapedagógiával kapcsolatban nemcsak differenciáltabban gondolkodnak, hanem megközelítésmódjuk is nagymértékben különbözik a kontroll csoportbeli szakemberektől. Ez nyilvánult meg a „7T modell” valamennyi szempontjával kapcsolatban, miszerint csak a kísérleti csoport tagjai használták a tanítási dráma kulcsszavait (pl. fókusz, keret, konvenciók, kérdéstechnika, egyeztetések, drámás értékelésformák stb.), amelyek pedig a dráma konstruktív jellegének legmarkánsabb megjelenítői.⁴ A kontroll csoport tagjai ezzel szemben a hagyományos „színhátszós” fogalmakra helyezték a hangsúlyt, amikor a drámapedagógia kulcsfogalmairól kérdeztem őket (pl. szituációs játék, jelenet, feszültség, konfliktus, tragédia, komédia stb.).

A mai magyar drámapedagógia feladatainak meghatározásakor jellemző volt az a különbség, hogy a kísérleti csoport tagjai sokkal szélesebb perspektívában látták ennek a módszernek a lehetőségeit a kontroll csoport tagjaihoz képest. A képzettebb szakemberek fontos feladatnak tekintették, hogy a drámapedagógiának el kell fogadtatnia magát a hivatalos közvéleménnyel, de azt már mindkét csoport tagjai kihangsúlyozták, hogy ezt a módszert bárki, bármilyen szakterület oktatásakor felhasználhatja. A tanítás gyakorlatával kapcsolatban is hangsúlyozták a kísérleti csoport tagjai, hogy a drámapedagógia szemléletmódja alapot ad mindenfajta oktatáshoz, ezért fontos feladat szerintük a drámapedagógia elveinek és gyakorlati felhasználásának terjesztése. Konstruktív említésnek számított az is, hogy fontosnak tartották annak tudatosítását, hogy ez egy olyan pedagógiai irányzat, amely lehetőséget nyújt a pedagógiai megújulásra. Ennek érdekében szükséges a szakemberek képzése.

A tanulóval kapcsolatos említések tovább növelték a konstruktivitásban megjelenő különbségeket a két csoport tagjai között. A kísérleti csoport tagjai kiemelten fontosnak tartják a drámapedagógia során a védettség és biztonság megteremtését a résztvevők számára, ugyanakkor mindkét csoportból többen hangsúlyozták a csoportmunka felelősségének elfogadtatását és az együttműködésen alapuló tanulásszervezés megvalósítását.

Ami a célokat illeti, a két csoport közötti, korábban említett különbségek, itt is megfigyelhetőek. A kísérleti csoport tagjai például kívánatosnak tartanak, hogy ne taníthassa a tárgyat akárki, a kontárok ellen, szerintük, létre kellene hozni egy „drámacéhet”. Ugyancsak az ő véleményük, hogy a jelenlegi rendszerhez képest jobb iskolai közérzetet kellene teremteni. A szakmai, gyakorlati bázis elméleti megalapozását, továbbfejlesztését is kihangsúlyozták, a kísérleti csoport tagjai szerint szélesebb körben kellene ismertté tenni ezt a módszert a magyar pedagógiai köztudatban, mert a drámapedagógia alternatívát és szemléletváltást jelenthetne a jelenlegi poroszos típusú pedagógiai gyakorlatból való kilépésre. Fontos célnak tartották a drámapedagógia segítségével megvalósuló, életszerű, élményszerű, gyakorlatias oktatás megvalósítását.

Mindkét csoport tagjai említették azokat a konstruktivista tételeket, miszerint a tanárok helyett több sze-

⁴ A „7T modell” azokat a kritériumokat jelenti, melyeknek megléte, valamint kifejtettsége, illetve a róluk alkotott explicit tudás, egy-egy alternatív pedagógiai modell működőképességének, egyúttal a meglévő oktatási rendszerbe illeszthetőségének fokára utal (tanterv, tanítás, tanár, tananyag, tanulás, tanuló, taneszköz). (Z. Sz.)

rephez kell juttatni a gyerekeket az iskolában, építve a tudásukra, valamint meg kell valósítani az autonóm személyiség érvényesülésének és a mindenkori közösség vágyainak az összehangolását. Fontos célként merült fel a tanulással kapcsolatban, hogy az ne csak passzív memorizálás legyen, és hogy tanuljanak meg a gyerekek önállóan, aktívan ismeretet szerezni.

A gyakorló drámatanárok véleménye szerint még nem történt meg az áttörés a drámapedagógia elfogadása terén, de érdemes folytatni a küzdelmet, mert jól érezhetően növekszik a hatása, és terjed a különböző iskolatípusokban. Egyúttal ma Magyarországon, a tanár kollégák szerint, ezt a módszert szórványosan alkalmazzák csak a tanórákon, az új utakat keresők eljuthatnak hozzá, de az iskolai drámaórákon sokszor néptánc-oktatás vagy színjátás folyik, esetleg plusz magyarórának használják fel. Pedig többek szerint igen hatékonyan tud működni, főként a tanítási dráma, viszont ma még több irányítást, illetve fegyelmezést kívánnak a drámaórák, mint amit a dráma megengedne, s ez nagy valószínűséggel a negatív iskolai szocializációnak, a feszültséggel terhes oktatási környezetnek köszönhető. S így gyakran a drámaórát amolyan szórakoztató, pihenő-időnek tekintik a diákok.

A kontroll csoport tanárai szerint önálló identifikációt jelent drámatanárnak lenni, ami jó jel a hosszú távú szakmai perspektívák szempontjából, mert remélhetőleg erősödik mindazokban az igény a szakmai fejlődésre, akiket valamilyen okból kifolyólag, néha véletlenszerűen megbíznak egy-egy iskolában a drámaórák vezetésével. Azt is említik a kutatás résztvevői, hogy kevesen vannak a képzett drámatanárok, akik valóban tanítanak is, pedig akik gyakorolják az ismereteiket, azok komoly eredményeket tudnak felmutatni.

Alternatív akadályok

A drámapedagógiai elmélet gyakorlattá tétele látszólag könnyen működik, a drámapedagógus szakemberek válaszaiban azonban rengeteg apróbb-nagyobb problémára irányítják rá a figyelmet, amelyek elsősorban egész pedagógiai rendszerünket érintő bajok, és sokszor meggátolói egy-egy alternatív megoldás alkalmazásának. Ilyen problémának számít, hogy a nagy létszámú osztályok megnehezítik a munkát, illetve a kisméretű tantermekben nehéz boldogulni.

A modulokat alkalmazó órakeretben folyamatosan tudják gyakorolni a drámát az ötödik, hatodik, valamint a kilencedik osztályokban, a tizenegyedik és a tizenkettedik osztályokban azonban már az érettségire való készülés jelent akadályt. A kontroll csoport tagjainál volt jellemzőbb az az említés, miszerint színjátás- és drámaszakkörök vezetésénél, valamint különböző iskolai műsorok szervezésénél tudják leginkább alkalmazni a drámapedagógia módszertanát. Ez persze megint nem jelenti azt, hogy a drámapedagógiai szempontból kvalifikáltabb tanárok ne használnák ugyanilyen alkalmakkor a drámát, sokkal inkább jelzi viszont azt a szemléleti különbséget, amely a tanítási dráma filozófiájának és módszertani repertoárjának megismerésével nyílik meg a tanárok előtt, s ezután már egész tanári gyakorlatukat képes átíratni ez a megközelítés.

A kísérleti csoport tagjai szerint a drámapedagógia során a szabadság igazi légkörében lehet dolgozni, egyúttal segítségével számítható az iskolából az unalom, s így maradandó élményt lehet nyújtani a diákoknak. Mindezek az állítások újra csak megerősítették a dolgozat kiinduló tételét, amelyekre egész kutatásomat felépítettem, ahogy a Comeniustól idézett ars poética is mondja, mely szerint legfontosabb feladat felkutatni azokat a tanítási módokat, amelyeknél a tanároknak kevesebbet kell tanítaniuk, de a tanulók mégis többet tanulhatnak, a szabadság légkörében, száműzve az unalmat (Comenius, 1992).

Fontos megjegyzése volt a drámatanároknak, hogy a magyar oktatási viszonyok között eleve nem könnyű egy ideális nevelésméleti elképzelést megvalósítani, másrészt az is, hogy a drámapedagógia alkalmazásához komoly felkészültség szükséges, valamint, hogy mindezen nehézségek ellenére, Magyarországon még mindig nagyon sok az a tanár, aki szereti, amit csinál, és nem utolsósorban, szereti a gyerekeket.

Konstruktív tervezés

A konstruktivizmus egyik alaptételével kapcsolatos kérdéseinkre adott válaszokból, amely az előzetes tudások figyelembevételére irányult a drámaórákon, az derült ki, hogy míg a kísérleti csoport tagjai rendkívül árnyalt említéseikben arról számoltak be, hogy ezeket nagyon sokféle módon igyekeztek figyelembe venni, addig a kontroll csoportbeliek jelentős százaléka „nemmel” válaszolt a kérdésre, különböző indokok említésével. A „vezető” magyar drámatanárok gondolkodásmódjában ugyanakkor ennél a kérdésnél is felfedezhetőek voltak az interdiszciplináris megközelítés jellegzetességei, a pszichológiai és filozófiai alapokra épített igényes holisztikus látásmód, amely már beépült pedagógiai rendszerükbe, s így ők előfutárai lehetnek egy konstruktív paradigmaváltásnak, amelyre, nézetem szerint, oly nagy szüksége volna a magyar pedagógiának.

A drámaórák tervezési folyamatának célkitűzéseivel kapcsolatban a tanítási dráma elméleti és gyakorlati módszerének jobb ismerői előnyben részesítették a deduktív logika alapján működő tanulást, ami szintén

a konstruktivizmus rendszerébe illő gondolkodásra utal. Olyan célokat jelöltek meg például, mint „megtalálni a lehetőségét a megértésbeli megváltozásnak”, „minél több szempontból átgondolni egy helyzetet”, „az azonnali ítékezés helyett gondolkodásra serkenteni” stb. Ezzel szemben a kontroll csoport tagjainak leggyakoribb említései induktív logikát mutató megállapítások voltak (pl. „játszva tanuljunk a tananyag-ról” stb.), amelyek azt a téves nézetet erősíthetik a köztudatban, hogy a drámapedagógia csak játszadozás a tanórán.

A tervezési szakasz időtartamára vonatkozó válaszok elemzéséből az derült ki, mivel a kísérleti csoport tagjai átlagosan minimum kétszer annyi időt fordítottak erre a nagyon fontos feladatra, mint a kontroll csoport tagjai, hogy a tanítási drámát felkészülten alkalmazók tudatossági foka jelentősen meghaladja azokét, akik komolyabb felkészülés nélkül vállalják, illetve kapják meg azt a lehetőséget egy-egy iskolában, hogy drámát taníthatnak.

Egyeztetési formák alatt, amelyek a konstruktív drámapedagógia szintén fontos eszközei, hiszen ezek segítségével lehet fokozni a tanórai kommunikáció interaktivitását, a drámapedagógiaileg képzettebb tanárok olyan változatos technikákat értenek, amelyek segítségével építeni, alakítani lehet az óra világát és ezen belül a tanár-diák kapcsolatok rendszerét. Ezzel szemben a kontroll csoport tagjai, akik ugyan alkalmazták valamilyen formában a drámapedagógiát, de alaposabb felkészültségük nincs ezen a területen, elsősorban beszélgetéseket értenek ezalatt.

Az értékelés metaszintű megközelítési módjáról szintén elsősorban csak a kísérleti csoport tagjai tudnak, a kontroll csoportnál ennek kiváltképp klasszikus, szűkebb értelme jelent csak meg, s ezek a megjegyzések is egy leszűkített jelentésbeli használatra utaltak, ami megerősítette azt a tapasztalatunkat, hogy a drámapedagógiaileg kevésbé képzett tanárok nehezebben tudják elképzelni, hogy az óra menetét a tanulók ötletei alapján is jól lehet alakítani, s a vezetés irányításáról akár le is lehet mondani.

Mindkét csoport esetében az derült ki, hogy a tervezett órák megvalósítása során jelentős eltérések adódtak a tervekhez képest, de a leglényegesebb problémát általában az idővel való gazdálkodás okozta, mert általában kevésnek bizonyultak a tanórák a megvalósításhoz. A célok megvalósulása, illetve az eredmények tekintetében általában pozitív visszajelzéseket kaptam, ugyanakkor ezekből az adatokból is kiderült, hogy a kísérleti csoport tagjai közül ezt a kérdést is többen tudták komplexen értelmezni a kontroll csoport tagjaihoz képest. Ami a konkrét eredményeket illeti, igen sok érdekes említés született, s köztük jelentős számban jelentek meg a konstruktivizmussal kompatibilis fogalmak, s ez mutatja a drámapedagógiai munka „kimeneti” oldalának differenciált lehetőségeit a fejlesztés különböző területein. Az órák leghatásosabb elemeire való rákérdezésnél is kiderült, hogy míg a kísérleti csoportba tartozó tanárok elsősorban olyan elemeket emeltek ki az órákból, amelyek a konstruktív jellemzőket hordozó tanítási dráma jellegzetes eszközei, addig a kontroll csoportnál ismét a hagyományos értelemben vett drámapedagógia színjátészós elemei kerültek előtérbe.

A tudatosság foka

Az élményszerűség vonatkozásában a kísérleti csoport tagjai egyértelműen az érzelmi bevonódásban látták az órák legjelentősebb hatását, míg a kontroll csoport tanárai szerint leginkább a játék komolysága, a játék élvezete, illetve az óra unalommentessége biztosította a résztvevők számára az örömforrást. Ezekon kívül megjelentek még olyan, a konstruktivizmussal összefüggésbe hozható említések, mint, hogy élvezhették a különböző szerepek megjelenítését, a nyitottság lehetőségét, eddig rejtett tulajdonságaik felbukkanását, illetve fontos volt számukra, hogy a véleményükre, észrevételeikre épültek a játékok.

A tartalomelemzéses kutatás válaszainak részletes elemzéséből két lényeges szabályszerűség vált felismerhetővé. Egyrészt az említések mennyisége alapján a kísérleti csoport messze megelőzte a kontroll csoportot, ami a kódlapok telítettségének összehasonlításából derült ki, másrészt ugyanennél a csoportnál az említések jóval differenciáltabb struktúrája is azt az előfeltevést támasztotta alá, hogy a 120 órás tanfolyamot végzett drámatanárok egy egészen új szakmai minőséget képviselnek, amely egyúttal az alternatív pedagógiává válás lehetőségének tézisének is megerősíti.

A válaszok konstruktivitás-fokát illetően, a nem egészen kétszer annyi említés során több mint kétszer annyi konstruktív jellegű említést tettek a kísérleti csoport tagjai a kontroll csoport tagjaihoz képest, ami szignifikáns összefüggést jelentett a tanítási dráma alkalmazása és a konstruktivitás foka között. Ebből következett, hogy alaphipotézisem helyes állításnak bizonyult, mivel a drámapedagógiát gyakorló tanárok válaszaiban a 120 órás tanfolyamot végzettek esetében az ilyen végzettséggel nem rendelkezőkhöz képest jelentősen gyakrabban jelentek meg a konstruktivista elvek és fogalmak.

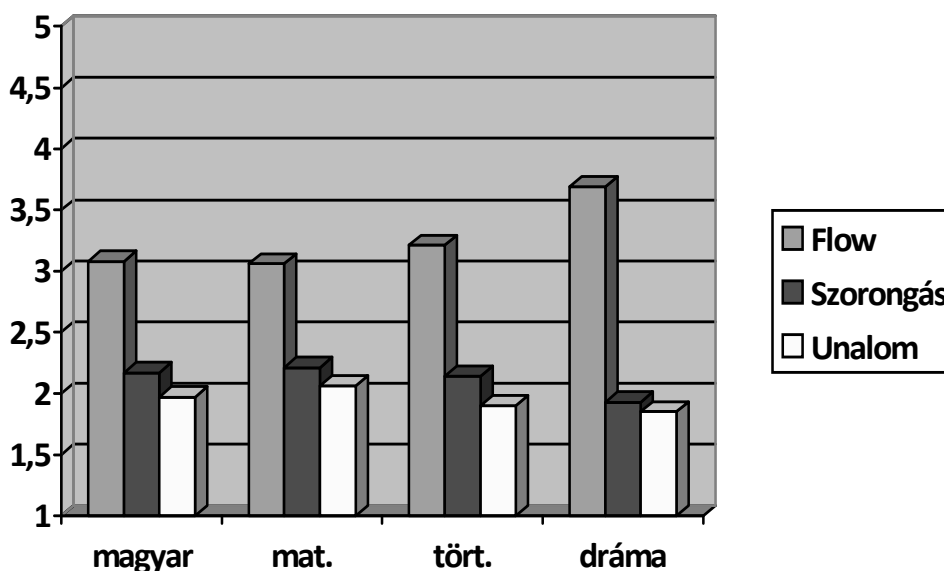
Az összes említés figyelembevételére alapján megállapítható volt, hogy a vizsgált mintában szereplő, drámapedagógiai módszerrel dolgozó tanárok elméleti alapvetéssel, valamint óráik tervezési és megvalósítási folyamatával kapcsolatos kérdéseimre adott válaszaiban, várakozásomnak megfelelően, jelentős szerepet

játszott a konstruktív pedagógia fogalomkészlete. Az adatok részletes elemzéséből egyúttal az is nyilvánvalóvá vált, hogy a magas „konstruktivitási fok” elsősorban a kísérleti csoport jó teljesítményének volt köszönhető. Azok tehát, akik legalább 120 órás tanfolyamot végeztek, mindhárom mért kérdéscsoport tekintetében jelentősen magasabb eredményt értek el azokhoz képest, akik ilyen végzettséggel nem rendelkeznek, mégis tanítják valamilyen oktatási szinten a drámapedagógiát. Egyúttal nemcsak az egyéni konstruktivitás jelentősen magasabb szintjét eredményezte a minimum 120 órás tanfolyami képzettség, hanem az egész pedagógiai rendszer jóval differenciáltabb képe alakult ki azokban, akik „beoltódtak” a tanítási dráma elméletével, s nemcsak áttételeken keresztül jutott el hozzájuk annak módszertana.

Tanulás élmények útján

Az élményszerű tanulás a konstruktivizmus és a drámapedagógia közös kulcsfogalma. Ezt egy új pedagógiai paradigma alapkritériumaként említhetjük. A dráma flow-hatásáról Csíkszentmihályi Mihály áramlatmodellje alapján mondhatjuk el (Csíkszentmihályi, 2001), hogy élményszerző hatásának lényege szerint a tanulási folyamat résztvevői átélhetik, hogy többek annál, mint amik valójában, kitágítva ezzel a mindennapi tapasztalatok határait – „megtisztítva a lelküket”, átélve egyfajta katarzisélményt. Amit ma már a színház, a film, de általában a művészet is csak ritkán tud előidézni, mert ezeknél inkább a szórakoztató funkció került előtérbe. A konstruktív drámát alkalmazó pedagógia és andragógia számára ezért is nagy kihívás, hogy tudnak-e olyan komplex alternatív rendszert kínálni a „tanuló embernek” és a „tanuló közösségnek”, ahol a folyamatban résztvevők „visszakaphatják” elveszített boldogságélményüket a tanulás öröme által, kielégítve ezzel a tudás iránti vágyukat és a megismerés alkotó izgalmát utáni sóvárgásukat egyszerre.

A drámatanár kollégák tanulóinak úgynevezett flow-tesztje alapján, az „áramlat-élmény” megélésével kapcsolatban, a következő eredmények születtek. Teljesült az az állításom, hogy a drámapedagógia módszereit alkalmazó tanárok óráin a résztvevők magasabb flow-fokot éltek át, mint más tanórákon. Megdöbentő volt szembesülni ugyanakkor azzal a ténnyel, hogy több mint 400 magyar iskolás véleménye alapján egyetlen tanóra sem tudott a „jó” szint fölé kerülni az órákon átélt öröm vonatkozásában, így a drámaórák sem, bár még ezek közelítették meg legjobban ezt a szintet. Nyilvánvaló tehát, hogy ez egy olyan terület, amely komoly deficittel rendelkezik a magyar oktatásban, kutatásaim szerint ez komolyabb problémát jelent manapság, mint az unalom vagy a szorongás mértéke. S éppen ez az a pont, ahol eredményeimre hivatkozva meg kell állapítanom, hogy ebben a kérdésben a drámapedagógia előtt még óriási feladat áll.



Az értékelések alapján kiderül, hogy a szakmai továbbfejlődés biztosítéka a drámapedagógiában is a tanári szemléletváltás bekövetkezése, valamint, hogy a hatékony működés alapfeltételét jelentő „élményszint” (flow) szempontjából a drámaórák kiemelkedő eredményt mutatnak, de csak a kontroll-tárgyakhoz képest, akár a humán, akár a reálterületet nézzük. Az unalom- és szorongásfaktorok drámaórákra vonatkozó kedvező eredményei szintén megerősítik azt az előfeltevést, hogy a konstruktív drámapedagógia az élmény általi tanulás kiváló lehetőségeit biztosítja.

A flow-tesztek eredménye azt is reprezentálta, hogy milyen a tanulók „unalom-szintje” ezeken az órákon.

Az általam mért diákok esetében a magyarórákon nem volt kritikusan magas az unalom szintje. Az ideálisnak mondható értéktartományt viszont már átlépte a matematika órák eredménye negatív irányban. A történelem esetében viszont, ahogy a flow-eredmények alapján várni lehetett, mindkét tárgyhoz képest jobb eredményt kaptam. A drámaórák unalomszintje viszont szintén a legjobb eredményt hozta a különböző tantárgyak összevetésében. Ez tovább erősítette alaptélelem helytállóságát, miszerint a drámapedagógia módszereit alkalmazó tanárok óráin a résztvevők alacsonyabb unalom-fokot élnek át, mint más tanórákon.

A szorongással kapcsolatos eredmények alapján megállapítható volt, hogy összesítésben a „stresszes magyar iskoláról” alkotott előítéletekhez képest jóval kedvezőbb eredmények születtek. De itt is a drámaórák hozták a legjobb eredményeket. Az is bebizonyosodott tehát, hogy a drámapedagógia módszereit alkalmazó tanárok óráin a résztvevők alacsonyabb szorongás-fokot élnek át, mint más tanórákon.

A flow-tesztek összesített kiértékelése alapján kiderült, hogy nincsenek kimagasló különbségek az egyes tárgyak és a drámaórák adatai között, azonban mivel az összes mért faktor esetében ez a tárgy hozta a legjobb eredményeket, ezért szignifikáns összefüggésről kell már beszélnünk. Azaz kimondhatjuk, hogy a kutatás eredménye szerint a drámapedagógia módszereit alkalmazó tanárok óráin a résztvevők átlagosan magasabb flow-élményt éltek át, alacsonyabb unalom-fokot tapasztaltak, és kevésbé szorongtak, mint más tanórákon, a magyar, a matematika és a történelem tantárgyakat, mint függő változókat véve viszonyítási alapul.

A különböző kutatási csoportok élmény-fok mérési adatainak összehasonlító elemzése alapján az derült ki, hogy hiába voltak az egyes tárgyak esetében jobb eredményei a kontroll csoportnak, a klaszterelemzés kimutatta, hogy a többi tárgyhoz viszonyítva a drámaórák eredményei csak a kísérleti csoport esetében hoztak komolyabb pozitív különbségeket, igazolva ezzel előfeltevésemet a szakmai színvonal és a flow-hatás közötti összefüggésre vonatkozólag. Tehát a 120 órás tanfolyamot végzett drámatanárok óráin a résztvevőknél nem jelentkezett magasabb flow-hatás, mint az ilyen végzettséggel nem rendelkezők esetében, ez a hipotézisem tehát nem igazolódott, az viszont bebizonyosodott a vizsgálat során, hogy egy-egy tanítási óra esetében a flow-szintet csak a pedagógiai folyamat komplexitásában érdemes vizsgálni, azaz a többi tárgy és a többi élmény-faktor eredményeinek együttes elemzése alapján.

Vizsgálatom legárnyaltabb eredményeinek tanulságai a tantárgyi komplex kereszttervényesítés révén váltak a leginkább érzékelhetővé. A konstruktivitás tanáronkénti egyéni szintje és az élményszint mérési eredményei között abszolút értelemben szignifikáns korrelációk nem adódtak ugyan, de a többi tantárggyal való kereszttervényesítéses összevetésben, csoport-szinten már megállapíthatóak voltak ilyen összefüggések, mindegyik mérési faktor esetében. Azaz kijelenthető volt, hogy a 120 órás tanfolyamot végzett tanárok drámaóráin, akiknek konstruktivitás-szintje valamennyi esetben (100%-ban) meghaladta az 50%-os átlagértéket, a többi tanórához képest, mind a flow-, mind az unalom-, mind a szorongás-faktorok vonatkozásában kedvezőbb eredményeket mértem, mint a kontroll csoportot alkotó, kevésbé képzett és az 50%-os átlagérték alatti konstruktivitás-szinttel rendelkező kollégáik esetében, amely alátámasztotta a konstruktív drámapedagógia kedvező hatásaival kapcsolatos előfeltevéseimet.

Ezek alapján, utolsó hipotézisemet, mely szerint minél magasabb szinten jelennek meg a konstruktivitás elvei a drámapedagógiai folyamatban, annál magasabb szintű flow-élmény várható a résztvevőknél, úgy kellett módosítanom ahhoz, hogy érvényes állításhoz jussak, hogy a gyakorló drámatanárok szakmai felkészültségének konstruktivitás-értéke jelentősen befolyásolja tanulóiknál a drámaórákon átélhető élmény mértékét, a többi tanórán átélhető átlagos élmény-szinthez képest, mind a flow, mind az unalom, mind a szorongás szempontjából.

Szinergikus lehetőségek

Ahogy a drámapedagógia jellemzői tükröződnek a pedagógiai konstruktivizmus didaktikai elvárásaiban, amelyet a magyar szakírók már rendszerszerűen is összefoglaltak (Nahalka, 1997; Feketéné, 2002), úgy a kutatás eredményeiből kiderülhetett számunkra, hogy a drámapedagógia gyakorlatában sorra öltenek tettet a konstruktivizmus elméletének elvei, kulcsfogalmai. A konstruktivizmus alapvetően „tanulásközpon-tú” elmélet, a pedagógiai gyakorlattal szemben támasztott követelményeinek a tanítási dráma – hazánkban elterjedt és az eredeti mintákhoz képest tovább finomodott változata – minden tekintetben megfelel, ezért állíthatjuk, hogy egy újabb drámai alakváltozatot ismertünk fel ebben, amelynek joggal adhatjuk a „konstruktív” elnevezést, a szó nem csupán „építő” jelzői értelmében.

A kipróbált pedagógiai gyakorlati mechanizmusok felől tekintve, a mai magyar drámapedagógia új metódusát olyan pedagógiának látom, amely az alkotás örömét adja diáknak és tanárnak egyaránt, mégsem mond le a tanulás komolyságáról, hanem tudatos, alternatívákban gondolkodó építkezés, tanulóközpontú, szinergikus együttműködések kialakító, folyamatszerű és élményeken alapuló tanítás-tanulás. Az átgon-

dolt és folyamatosan reflektált strukturáltság keretében határozott pedagógiai célokat kíván megvalósítani. Szándéka szerint a résztvevők személyes szinten tapasztalhatják meg a feldolgozni kívánt témában rejlő általános emberi jelentéstartalmakat (Kaposi, 2004), és az élményszerű, szituatív tanulási folyamat során bekövetkezhet a megértés megváltozása. Nem agy mosással, nem manipulációval, nem megfélemlítéssel, hanem játékos, felfedező tanulással. Így válhat a konstruktív drámapedagógia a jövő alternatív pedagógiájává.

Felhasznált irodalom

- Bábosik István (2004): Neveléelmélet. Osiris Kiadó, Budapest
- Comenius, J.A. (1992): Didactica magna (Nagy oktatástan). Seneca Kiadó, Pécs
- Cronbach, L.J., és Meehl, P.E. (1955): Construct validity in psychological tests. Psychological Bulletin, 52, 281-302. <http://psychclassics.yorku.ca/Cronbach/construct.htm> 2007.07.13.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): Flow – az áramlat –, a tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Feketéné Szakos Éva (2002): A felnőttek tanulása és oktatása új felfogásban. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Józsa Krisztián – Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. Magyar Pedagógia 104. évf. 3. szám, 339–362. Budapest
- Kaposi László (szerk.) (2004): Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában. Országos Bűnmegelőzési Központ – Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest
- László Ervin (1999): A tudat forradalma. Új Paradigma, Budapest
- Majzik Lászlóné (szerk.) (1998): Cseppben a tenger. Az iskolaautonómia Európában. Új Pedagógiai Szemle, 1998. 09. Budapest
- Nagy József (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle. 2000.07.-08. Budapest
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I-III.). Iskolakultúra. 1997/02-04. Pécs
- Németh András (1998): A reformpedagógia múltja és jelene. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest
- Oláh Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. In: Iskolakultúra. 1999. Pécs. 6-7. sz.
- Vágó Irén (2002): Az LLL fogalmának értelmezési lehetőségei a közoktatásban. A tanulás Kora. Új Pedagógiai Szemle. 2002. Budapest
- Zalay Szabolcs (2006): Konstruktivizmus és drámapedagógia. Iskolakultúra, 2006/1. Pécs
- Zsolnai József (1996): Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Lecke és az ő tanulságai

Tóth Zsuzsanna

A kérés az volt, hogy gondoljam át, s írjak róla, mit tudnak majd hasznosítani a Színházi lecke elnevezésű rendezvényen (2010. február 27-én) elhangzottakból saját drámapedagógiai munkájukban azok, főként pedagógusok, akik részt vettek rajta. Mondták azt is, röviden írjak.

Ha nagyon szüksézsavú lennék, azt írnám – aki okosan hallgatott, annak mindenképpen tanulságos volt. De ennél azért bővebb véleményem van.

Azt gondolom, nem lehet eléggé dicsérni ezeket az alkalmakat, amelyek a Marczibányi Téri Művelődési Központ a Magyar Drámapedagógiai Társasággal karöltve szervez, s amely rendezvények a színház műhelyitkaiba engednek bepillantást, az alkotói folyamatot láttatják, teszik élményszerűvé. Ez alkalommal az előadók a végeredmény felől közelítették a témát. Ebből az aspektusból eleve befolyásol minket a létrejött produktum ismertsége, minősége – vagyis hogy a befogadói oldal ismeri-e az alkotót s művét –, és valljuk be, erősen befolyásol az adott előadó műveihez való viszonyunk is. Mindenesetre elgondolkodtató volt, ahogy az igazán neves és érdemdús alkotókat mennyire érdekelte közönségük, mennyire gondolkodtak abban, hogy valóban használható tudást (tudásmorzskákat) hullajtsanak elének. Nyilván ennyire változatos volt a befogadói attitűd is – az élvezetes együttgondolkodástól, a tiszteletteljes távolságtartáson át a berzenkedésig.

Hogy mit lehetett tanulni? Főként azt, hogy ha valaki komolyan veszi magát, munkáját, közönségét – akkor a folyamatos kérdés állapotában van. Nagyon helyesen megválasztott alcímével a rendezvény maga kínálta fel a megoldást és annak lehetetlenségét; *alapleckék, műhelytitkok – ami tanulható, és ami nem tanulható, de talán elleshető.*

Hadd induljak ki abból, hogy melyik előadó mennyire tartotta magát előadásának a szórólapon megjelent összegzéséhez!

Forgách András főként kérdésekben megfogalmazott tételeihez sok anekdotikus elemet vegyítve, oldottan és saját példákon keresztül megvilágítva fontos dolgokat közölt. (S most nem az elpötyögtetett színháztörténeti kuriózumokra gondolok, hogy mikortól van szerzői jog például...) Erősen elgondolkodtató megállapításai az adaptálás korszerűségét párhuzamba állították például a díszletek jelentőségével, azaz a képi világ teljes panorámájának megteremtésével. Fontos – és reméljük, sokan meghallották –, hogy az epikus műből nem egyszerűen a dialógusokat kiemelve kell (lehet) adaptációt készíteni, hanem új szerkezetté alakítva a művet, nyitott hozzáállással. Ráadásul meg kell oldani az idő- és helyszínugrásokat. A folyamatos rákérdezés biztosíthatja a szerző eredeti figuráihoz való hűséget, a helyzetek és viszonyok folyamatos elemzése adja a fogódzókat. Hogy egy epikus műből miként születik dráma, mit tesz hozzá az alkotói fantázia egy figurához, hogyan talál ki az eredeti műben egyáltalán le sem írt mondatokat, párbeszédfozlányokat – az az izgalmas titok. Hogy a mű-egészben kell gondolkodni, és abból kifejtteni a teremtetett valóságot – ez a felismerés a kapaszkodó maga.

Ugyanakkor egy leírt dráma (akár eredeti, akár újrafordítás, akár epikus mű adaptációja) soha nem ugyanazt az előadást eredményezi, vagyis a rendező újrafogalmazása és a színészi játék során mindig eltérő, új minőség jön létre. Forgách András élvezetesen beszélt arról is, hogy a tragédia-komédia műfajváltása során máshová kerülnek, kerülhetnek a hangsúlyok, így lépve át folyamatosan bizonyos „rögzített” határokat.

Vidnyánszki Attila helyett **Vidovszky György** lett a következő előadó. Jól ismerhetjük őt diákszínjász berkekből, de az alternatív színházi oldalról is, vagy a Bárkában létrehozott előadásai kapcsán. E kötődések okán az ő előadása bírt a legtöbb gyakorlati haszonnal – ha szabad így fogalmazni. Mondandója sűrítvénye azokat a kérdéseket veti fel, amelyekkel a pedagógusok leginkább találkoznak hétköznapi praxisuk során. Kisregény adaptáció (Móricz: Árvácska) – szövegekönyv, szereposztás nélkül. Motívumok keresése, a szöveg zeneiségének megtalálása, szimbólumok átültetése... A bemutatott – valójában át nem ültethető, de élményszerű munkafolyamatot felmutató – példák sokszínű, a kreativitás szabadságát tükröző módszerelemek voltak. A magyarázatok elsősorban azt sugallták, hogy semmi nem véletlen, nem esetleges. Noha a megszületett előadás adaptálhatatlan, sőt rögzíteni sem igazán lehet, maximum egy rendezői példányban – vagyis a szövegnek nincs önálló élete –, a folyamat maga mégis átültethető, s valójában színészpédagógiai vezérelvvé válik. Rendkívül fontos a kollektív alkotásban való részvétel minősége, hogy megtalálják a fontos mozzanatokat, s azok alapján készüljön el egy cselekményváz. Nem a dialógusokat, hanem a helyzeteket, szituációkat keresik, az arra való reagálás, az abból való építkezés lehetőségét. Mindenképpen előtérbe kerül tehát a cselekmény, s csak azt követi a szöveg, együtt alkotva meg a majdani játék szövetét. A metaforák, szimbólumok sokszor inspiráló szövegfozlányokból, egy-egy képből fejlődnek ki. Az erősen improvizatív alapú műhelymunka során felszínre hozott etűdökből erős gyomlálás után, folyamatos elemzés, értelmezés mellett a forma kezdi el működtetni magát a művet. Az előadás szövege a közösségi színjátszás, a saját hanggal és zenével való érzéki bánásmód. Persze, ez is lehetne a tanulhatatlan vagy elleshetetlen kategória, de személyes meggyőződésem, hogy a módszer megismerhető, átvehető, s a saját hangokkal való kreatív játék rendkívüli felszabadító, és alkotó erővel bír.

Vidovszky Gyuri rávilágított arra is, hogy milyen nehéz is ennek a folyamatnak a rögzítése, s hogy a gondolkodási periódusokba is bele kell iktatni a már meglévő, pontos vázlatokat. A munkafolyamat során kialakuló játéknak az elején felmutatják a stílust, amivel a nézőnek meg kell ismerkednie ahhoz, hogy a befogadói folyamat töretlenül végbemehessen. A bemutatott jeleneteket rendkívül érdekes és telített hozzászólások kísérték: Tömöry Márta szerint például a bemutató demonstrálta, hogy az effajta műhelymunkában sokkal sűrítettebb világ megteremtésére nyílik lehetőség. Gyevi-Bíró Eszter hozzáfűzte, hogy a verbális munka mellett nem csupán a zenei hatásokkal való foglalatalkodás, de az intenzív testérzeten alapuló mozgástréning is nélkülözhetetlen része az összetett jelrendszer alkotó használatának.

Ascher Tamás előadását – bizton állíthatjuk – rendkívüli érdeklődés övezte. Nem volt felkavaró, és kevés trükköt árult el (bár gyermeki öröm kísérte, nagy sikere volt a *vége-varázslat-trükk* bemutatásának). Előadása, amelyet a Knut Hamsun Éhség című regényéből Forgách András által készített adaptáció színpadra állításának kérdése köré szervezett, sokkal inkább a végletekig pontos, elemző rendezőt, mint a varázslót mutatta. Mégis lenyűgöző volt figyelni gondolkodásának struktúráját, azt az energiatömböt, amely izgalomban tartja, miközben megfejtteni igyekszik az írott szövegbe sűrített életeket. Arról nem is beszélve, hogy beszédkultúrája, szóhasználatának szellemes fordulatai – plasztikus fogódzót adtak szellemi sziporkáihoz... Voltak előadásában luftnak tűnő részek, amelyek ismétlés gyanánt hatottak, ám amikor a felolvasást követte a filmbejátszás, vagy fordítva, egyszer csak értelmet nyert az ismétlés, mondhatni leesett a

tantusz. Ahogyan a regény gondolati síkon rendkívül gazdag világát cselekvésekben megnyilvánuló jelenetsorrá alakítja – az rendkívül érdekes. Mint ahogy az is, milyen játékosággal képes felolvasni egy-egy jelenetet Ascher Tamás, vagy milyen pontosan értelmezi, miért kell ilyesfajta díszletet használni, hogy miért nem lehet realizisztikus a „kancsal költészetű” játék tere. Szó esett – okos kérdések következtében – a színészvezetésről, a színész-szerep viszonyról, a jelentős színészek kisebb szerepben való helyzetértékeléséről... Még arról is, hogy hogyan dolgozik a rendező tehetség-gondozó, pályaorientált táborok keretében. Rendkívül sok, a klasszikus színházelméleten alakuló példamondatot hallottunk, a kristálytisztán az emberi viszonyokra koncentráló, és azokat a lehető legpontosabban elemző rendezői munkáról. Úgy vélem, aki nyitottan hallgatta Aschert, ismét gazdagodott.

Az utolsó előadó nagyon meglepett. Hazudnék, ha **Horváth Csaba** ismerői és rajongói közé sorolnám magam, ám előélete, elismerései alapján minden tiszteletem a szépműtű táncos-koreográfus-rendező-Hamletté, de amivel most találkoztam, az nem győzött meg. Amolyan „meztelen a király”-érzésem volt, s van most is, miközben írom e sorokat. Egy túlmozgásos – a színpadon beszéd (előadása) közben izgó-mozgó, lábával téb-láb-kunztokat csináló, székeket hintáztató, majdnem félszeg –, ugyanakkor verbálisan nagy magabiztosságot sugárzó embert láttam. Sőt. Időnként, mentségére némi humorral, önmagát zseniként aposztrofáló, nehezen követhető gondolatokkal bíró rendezőt. Aki nem tudta megfogalmazni, miért és hogyan születik egy-egy előadás. Lehet, hogy éppen ez a zsenialitás?

Az ígéret az volt, hogy megtudhatunk valamit arról, hogyan lehet prózai műveket mozgásszínházi elemekkel megtámogatni; hogy megtudhatunk valamit a konvertálható mozgásrendszerekről; a kifejező gesztusnyelv használatáról a prózai színházban. Az is szerepelt a szórólap információiban, hogy szó esik arról, hogy „a színészek fizikai jelenléte, amely közvetíti és megerősíti az elmondottakat, a karaktert...”

Ezzel szemben a bemutatott részletekben nagyon izgalmas személyiségű színészeket láttunk ugyan, de nem tudom, mit tanulhattak ebből a demonstrációból a pedagógusok. Remélem, nem azt, hogy a futás aktivizál, hogy arra kell törekednünk, hogy a szövegeket megspékeljük fizikai cselekvésekkel – és ettől minden érdekes, különleges és izgalmas lesz. Hogy mindenképpen a különbözőségekre kell törekedni, nem baj, ha nem értenek minket.

Az volt az érzésem, Horváth Csaba valójában nem értette a feltett kérdéseket sem – a szöveg hazugságáról és a test őszinteségéről például, a karakterformálásról, vagy arról, miként alakul ki egy-egy jelenet –, s noha színészei nemcsak remekül mozognak, de gyönyörűen beszélnek (hála Fort Krisztina beszédtréningjeinek, mint megtudtuk), ő maga valami lila víziónak álcázza az alkotást. Nem elemzi a darabot, mert mi-nek, ugyanakkor azt állítja, hogy a mozgás dramaturgiailag illeszkedik a műhöz. Beszél a tiszta irányok fontosságáról, de ő maga beszéd közben képtelen egyetlen tiszta gesztust tenni. Egy érzelmileg igen jelentős jelenetben (Wedekind A tavasz ébredése című darabjáról van szó) a páros mozgása tele van ismétlődő, repetitív elemekkel, erre azt mondják, eredetileg fejlődő íve volt, csak már régen játszották. Mondjuk, elképzelem. Azt azonban, hogy több szó esik a rendező Hamlet-alkításáról és az őt ért méltatlan kritikákról, nehéz elfogadni, miközben itt és most nem erre lettünk volna kíváncsiak. Röstelkedem, nem volt szándékom, hogy ilyen szigorú legyek egy elismert alkotóval, de ezen a hétfvén ebből az előadásból lehetett a legkevesebbet profitálni.

A Színházi leckék elképzelése figyelemre és elismerésre méltó gondolat, az eddig megvalósult alkalmak mindig rendkívül jó benyomást tettek rám. Ez a mostani kivételesen izgalmasnak ígérkezett, és nagy mértékben beváltotta reményeimet. A nyitottan érkező és színház iránt fogékony hallgató sok fontos gondolatot vihetett magával. Különböző típusú alkotókkal és különböző közelítésmódokkal találkozhattunk. A szervezők most is alapos, gondos munkát végeztek... Köszönet érte.

KIÉ? – Forgách András előadása

Alkotás vagy utánzás? Eredeti vagy másolat? Megfejtés vagy továbbgondolás?

Színház vagy illusztráció? Epikus művek színpadra állítása, epikus művek dramatizálása.

SZABÁLYTALAN ADAPTÁCIÓ – Vidovszky György előadása

Regényadaptáció szövegkönyv, szereposztás nélkül. Motívumok keresése, a szöveg zeneiségének megtalálása, szimbólumok átültetése próbák során. Hogyan készült Móricz Zsigmond *Árvácska* című regényének színpadi adaptációja?

Közreműködnek a Nemes Nagy Ágnes Humán Szakközépiskola színészképzésének hallgatói.

ÉHSÉG A SZÍNPADON – Ascher Tamás előadása

Adaptáció, struktúra, jelenetek Knut Hamsun-Forgách András: *Éhség* című drámája alapján.

A GONDOLKODÓ TEST – Horváth Csaba előadása

Hogyan lehet prózai műveket mozgásszínházi elemekkel megtámogatni?

Konvertálható mozgásrendszerek, kifejező gesztusnyelv a prózai színházban.

Színészek fizikai jelenléte, amely közvetíti és megerősíti az elmondottakat, a karaktert...

A demonstráción közreműködik: Blaskó Borbála, Földeáki Nóra, Krisztik Csaba

Globális szimuláció és dráma

– kollektív alkotási lehetőségek a nyelvi órán –

Vatai Éva

A globális szimulációról

Budapesten járt Francis Yaiche, a globális szimuláció módszerének egyik kidolgozója. A Francia Intézet által szervezett két és fél napos továbbképzést főleg a francia nyelvtanároknak hirdették, bár a hetvenes évek végén létrejött módszerről tudni kell, hogy anyanyelven is hatékonyan alkalmazható struktúrát kínál az adott téma körüli gondolkodtatásra, szókinccsfejlesztésre, problémamegoldásra.

A tág értelemben vett *szimuláció* a tanulás elterjedt formája: szimulál a kisgyermek, miközben papást-mamást játszik, a katonák a hadgyakorlaton, szimulálunk minden szerepjátékban. Sokszor alkalmazunk a drámában is szimulációt mint konvenciót, ami főleg a történelmet tanító drámatanároknak és a szakértői játékok kedvelőinek gyakorta használt munkaformája (például: szimuláljunk egy XIX. századi magyar országgyűlést!).

A nyelvtanításban használt *globális szimuláció* több mint 35 éves módszer – nagy népszerűsége miatt szert a világ sok országában. Magyarországon, ismereteim szerint, László Tímea¹, Gonda Zita² és Lannert István³ elemzi és népszerűsíti ezt a módszert, és több egyetemen is indítottak kurzust a megismertetésére. A módszer kipróbálói az Hachette kiadó gondozásában megjelent Francis Yaiche *Les simulations globales – mode d'emploi* (1996) című kötetéből szerezhetnek alapismereteket.

A módszer lényege, hogy a diákoknak maguknak kell felépíteniük egy fiktív világot: adott feltételek mellett, illetve keretek között, a tanár irányításával, aki konkrét helyet, s mellé esetleg korszakot ajánl, s a fiatalok szerepeket vesznek fel, s kitöltik a kereteket. Benépesítenek egy középkori falut, egy lakóházat, amelyekben ők maguk játsszák a lakókat. A szerepjátékot a tanár által bevezetett viszonyok, konfliktusok, problémák, események viszik előre.

a fiktív személy (szerep) felépítése

*a szerep mélyítése
játékokkal*

a helyszín és a környezet kidolgozása

*a szerep mélyítése
írásbeli feladatokkal*

problémák és események bevezetése

A hetvenes évek izgalmas kommunikatív nyelvoktatási kalandjainak folytatásaként a globális szimuláció, mint *kreatív nyelvtanulási módszer* tört be a metodológia börszéjére.

A kommunikációnál több, hisz alkalmazói az idegen nyelvet használva kisebb struktúrákat hoznak létre, majd problémákat oldanak meg. Az ötlet atyja „ismeretlen katona” (talán ő olvasta G. Péric 1978-ban megjelent *La vie mode d'emploi* című regényét, amely több évtizeden keresztül kíséri figyelemmel a Párizs 17. kerületében található Simon-Crubellier utca 11. lakóinak életét), kidolgozó pedig a *BELC* (Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger) munkatársai a hetvenes évek második felében.

A módszer kulcskérdése a fiktív világot építő „Mi lenne, ha...” feltevés: az e kérdésre adott válaszok sorából kialakul a képzelte világ, amelyben a hangsúly a szerepben való nyelvi reagálásra tevődik.

Minden globális szimuláció három szakaszból áll: felépül a mikrovilág helye, megszületnek a szereplők, majd pedig eseményeket, történéseket építünk be. Az első és második szakasz a globális szimuláció fajtájától függően fel is cserélődhet (pl. a Szigetre már „kész szerepekben” érkezünk, hogy aztán több időt tudjunk a környezet építésére fordítani). Ennek a három szakasznak a megléte minden globális szimuláció alapfeltétele. Nagyfokú tanári nyitottságot és felkészültséget valamint tanulói aktivitást igényel – viszont a valóságos világ elemeiből építkező fiktív világ segítségével – akárcsak a drámában – itt is eltávolodunk a tantermi helyzettől. Globális szimulációnak azért nevezzük, mert egy koherens világot hozunk létre a fantáziánk és a rendelkezésünkre álló nyelvi eszközeink segítségével.

¹ La simulation globale: un outil motivant pour l'enseignement du français – Correspondances PPKE BTK, Piliscsaba, 2006, 315–326)

² Le grand Pique-nique ou comment monter une simulation globale? (Dialogues et Cultures, Actes de Vienne 006/2. A simulation globale lehetőségei a tehetség-gondozásban, GYIK V. Országos Módszertani Konferenciája, Pécs 2009.)

³ DPM 2010./1. szám

Jelenleg kétféle globális szimulációt alkalmazunk: *általános témájú* (pl. falu, sziget) és a *speciális* (pl. konferencia, színház, középkori falu). Míg az első többnyire alapszókincset alkalmaz egyszerű helyzetekben, addig a második típus speciális szókéincset használó, gyakran szakemberek számára kitalált szimuláció-típus. (Természetesen felvetődik a kérdés, mi az alapszókincs és mi a szakszókincs, mert a két terület nyilvánvalóan mosódik össze.)

Tanári technikák a globális szimulációban

A fiktív világ építése érdekében a tanár igen biztos kézzel vezeti az órát, s a drámában is ismeretes *kérdésfeltevés-válaszkezelés* szabályaira emlékeztető, folyamatos és határozott verbális irányítással lépteti tovább a diákokat egyik szituációból a másikba. Közben a tanár irányítása alatt ez a világ szüntelenül divergál, majd adott pontokon konvergál. A világ kitégítésének módszere a tanári felvetésre (pl. kérdésre) érkező pazar *ötletlavina* (levée des idées ou des opinions), amelyből előbb-utóbb választani kell, hogy a szimuláció egyenes úton haladjon tovább.

Néhány példa a szimulációs válaszkezelésre:

Tanár: Hogy hívják a férfit, akit keresünk?

Egyidejűleg elhangzott válaszok: Henri. François.

Tanár: Jó, akkor legyen Henri-François!

Tanár: Mit látunk a gall falu közepén?

Válaszok: Egy temetőt. Nem, egy bokrot.

Tanár: Lehet, hogy egy bokor-temető?

Válasz: Igen, úgy hívják. Mert a sírok helyett bokrok jelzik az itt nyugvó embereket.

Tanár: Mi van ráírva?

Válaszok: Ez a férje levele. Nem, ez egy szerelmes vers.

Tanár: Lehet, hogy a férje írt hozzá egy szerelmes verset?

De előfordul az is, hogy a diákok által felkínált alternatívák láttán a tanár odafordul egy kevésbé aktív diákhöz, s döntésre kéri fel: a döntési helyzetbe emelés így ezt a fiataalt is bekapcsolja a munkába.

Míg a drámában *konvenciókat* alkalmazunk, itt a nyelvtanítási módszertanból jól ismert *feladatokat* (páros improvizációk, közös levélírás, dokumentumok készítése stb.), amelyek néha egybeesnek a drámai munkaformákkal.

Szerepek

Kétféle *szerepről* fogok itt beszélni: a klasszikus tanítási folyamat tanár-diák szereposztásáról és a globális szimuláció során felvett szerepekről. Mivel a kollektív kreatív tevékenység során a tanár nem láthatja előre, hogyan reagálnak a fiatalok a fiktív világ további építése során, és azt sem, hogy milyen elemeket hoznak be a játékba, szerepe kockázatosabb lesz, mint a tudást – bizonyos keretek között/bizonyos formákban – átadó nyelvtanáré. Bár elveszti védőálcát, mégsem adhatja ki kezéből az óra irányítását, s rendkívüli figyelemmel és biztonsággal kell kormányoznia annak menetét. Állandóan éber koordináló-irányító – facilitátor – ő a mérleg nyelve. Ezen kívül fel kell adnia a hibajavítás tradicionális eszközeit is, legfeljebb egy helytelenül elhangzott kifejezés, szó helyes alakban történt megismétlését engedheti meg magának.

A globális szimulációban a játék szerepeinek kialakítására nagy hangsúly kerül, s menete semmiképpen nem egyezik meg a nyelvi módszertan „*jeu de rôle*” (*szerepjáték*) feladattípusával, amelyben csak a szereplő (néha annak egy-egy tulajdonsága vagy lelkiállapota) és a hely, valamint a helyzet van megadva („Vásárolj vonatjegyet udvarias üzletemberként egy ideges pénztárosnőtől! A faluba érkezett turista vagy: kérj eligazítást egy nagyothalló helyi lakostól!”). Itt jelzésszerű szerepeket használunk, s keretek nélküli „tettetett spontaneitást” erőltetünk a nyelvtanulóra. Persze van, aki a *jeu de rôle* kínálta minimális keretek közt is biztosan és örömmel mozog, de ez a fajta szerepfelvétel nem alkalmas az osztály előtti szereplést nehezen tűrők fejlesztésére. A globális szimulációban nagyobb figyelmet fordítunk a szerepek kidolgozására. Konvencionális feladatokkal, kérdésekkel lehet és kell finomítani a szerepeket (életrajz, sorsrajz, rossz és jó tulajdonságok, szokások, mánia stb.). A szerep gyakran ellentmondásos. Ilyen esetekben a tanár segítségül hívhatja a többi szereplőt (szomszédok véleménye stb.). A szerepek kialakítására sok időt fordítunk – érzésem szerint a módszer kidolgozói azt az emberi tulajdonságot használták ki, hogy mindenki igen-igen szeret más szerepébe bújni, majd felvett identitásáról beszélni. Ha jók a tanári kérdések, akkor elkerülhetők a klisék.

Több időt fordítunk a szerepek verbális kialakítására, mint a drámás szerepfelvételre, de más módon és kevésbé alaposan dolgozzuk ki a szerepet, mint a főszereplő köré épülő foglalkozás során. A tanár általában nem vesz fel szerepet, mindent „maszkja-vesztett” nyelvtanár státuszából kell megoldania.

A szimuláció alkalmazásának lehetőségei a nyelvi órán

Lannert István a szimulációs játék időtartamát tekintve három alapváltozatot említ:

- extenzív (rövidített), kb. 10-20 órát igényel
- intenzív (hosszadalmas), mintegy 50-60 órában dolgozható fel
- vegyes: mini globális szimuláció, 5-10 és 20-50 óra közötti.

Amellett, hogy a nyelvtanárok az időt tekintve viszonylag nagy szabadsággal rendelkeznek, mert a fő cél elérésének szem előtt tartása mellett (ti. a ránk bízott fiatal jól és egyre jobban kommunikáljon az adott idegen nyelven!) a nyelvtan számára időt spórolni felesleges és kockázatos, sajnos el kell ismerni, hogy ritkán nyílik a nyelvtanárnak alkalma ilyen hosszú szervezett, közös játékra. Én akkor alkalmazom a módszert, amikor szükségem van rá, s azt a világot legfeljebb kevésbé részletesen építetem föl („szimuláljuk a szimulációt!”): kétszer 45 perc alatt is játszható érdekes, érvényes és tanulságos szimuláció. Én ezeket a helyszín- és szerep-felskicceléseket *villám szimulációknak* nevezem. A két tanítási nyelvű tagozaton gyakran használom a célnyelven tanítandó tárgy szakszókincsének elmélyítésére, gyakoroltatására.

A SZÍNHÁZ

Bevezetés – a helyszín kidolgozása

Egy kisebbfajta város, Monbourg főterén áll egy XIX. századi színház. Mindenki büszke volt rá.

Már az építésének körülményei is különlegesek voltak.

Mit mondanak róla az úti könyvek? Hogy néz ki a színház felülről nézve? Milyen a főbejárata? Ha belépünk, mit látunk? A látható helyiségeken kívül milyen helyiségei lehetnek még? Melyek a színházterem részei? Mely részeit nem látjuk (kulissza, öltöző, sülyesztő stb.)?

Vajon miért ragaszkodnak annyira a lakosok ehhez a színházhoz?

Milyen műfajú darabokat állítanak színpadra itt?

Kik dolgoznak egy színházban (színházi mesterségek felsorolása)?

Miből él ez a színház (egy költségvetés gyors elkészítése)?

Szerepfelvétel, szerepmélyítés

Ti mindannyian alkotó művészek, illetve technikai személyzet vagytok ebben az intézményben. Mindenki az előadás sikerén dolgozik.

Te mit dolgozol ebben az intézményben? Kivel tudsz leginkább együtt gondolkodni a társulatból? Kivel volt eddig szakmai konfliktusod? Mondj egy művészi jó tulajdonságot és egy rossz tulajdonságot, ami jellemző rád! Kikkel vagy szorosabb viszonyban a színházban? Vannak-e barátaid a kollégák között?

Az előadás

1. A műsortervekben szerepel Shakespeare Romeo és Júlia című műve.

Te melyik szerepet szeretnéd eljátszani benne? Ha nem színész vagy, hanem más alkotóművész, milyen koncepció szerint állítanád színpadra – díszleteznéd, terveznéd stb. – az előadást? (A technikai személyzet is mondja el véleményét, hogy ők milyen Romeo és Júliát álmodnának a színpadra!)

2. Készítsétek el együtt az előadás plakátját!

3. A premier után összegyűlnek az alkotók, hogy a bemutató tanulságairól beszéljenek.

Minden ment a tervek szerint? Nem csináltak bakikat? Te milyennek érezted a közönséget? Tetszett vagy nem tetszett nekik a darab? Hogy reagáltak? Minek kell másnak lenni a második előadáson?

4. Az előadás utóélete

Írjunk cikket kis csoportokban arról, hogyan fogadták előadásunkat a különböző közösségek (a szakma, a helyi lap, egy bulvárlap stb.)!



Aki alkalmaz drámát, jól láthatja, hogy mi a különbség dráma és globális szimuláció között.

A globális szimulációban

- a fikció szintjén leképeztük a való világot,
- kidolgoztuk a konkrét helyet, ahol a szereplők „működtek” (*Figyelem! Vigyáznunk kell a hely tisztaságára, hisz ez lesz a mi munkahelyünk!*),

- megtörtént a szerepfelvétel,
- konkrét szituációkba léptettük be a szereplőket: helyzetről helyzetre, problémáról problémára ugráltuk őket, anélkül, hogy bármit akartunk volna változtatni azokon,
- használ(hat)tunk drámai munkaformákat (*levél, írásos dokumentumok stb.*).

E tevékenység fontos előnye: képzelőerőnk mozgatva az óra egészében a célnyelvet használjuk! Visszariasztó eleme: profi kérdéstechnikát és válaszkezelést igényel, valamint állandó és intenzív tanári jelenlétet.

Pontyporontyok

Barna Éva¹

A csoport jellemzői: nagycsoportos óvodások, 15-18 fő, drámajátékban jártas csoport

Téma: pontycsalád vízi élete, a vízi szabályok megszegésének várható következményei

Fókusz: Milyen következményekkel járhat, ha nem tartjuk be a szabályokat?

Tanulási terület:

- együttműködési képesség fejlesztése
- szerepben történő megnyilvánulások gyakorlása
- anyanyelvi fejlesztés, szókincsbővítés (pl. poronty, élőlény)
- ismeretbővítés (vízi világ)

Kellékek: lepel, plüsshal, békabáb, csomagolópapír, filctollak, magnó, CD, zenemalom

Idő: kb. 30-35 perc

Megajánlott szerepek: gyerekek – pontyporontyok a tó mélyén; játékvezetői szerepek – pontyapa, kishal (plüsshal segítségével), béka (báb segítségével)



1. Játékba hívás, beszélgetés, közös rajz

Játékba hívó dalunk:

„Kör, kör ki játszik,
Csak egy kislány/fiú hiányzik
Kör, kör ki játszik,
Mindenki játszik.

Beszélgetés: „Tudjátok-e, hogy milyen élőlények élnek egy tóban (növények állatok)?

Közös rajz: Rajzoljuk le ezeket a növényeket, állatokat erre a papírra! (Közben *ismeretbővítés, beszélgetés.*)

2. Mímes játék – helyszínpítés

„Elevenítsük meg a rajzot! Legyünk a víz lakói! Ameddig a zene szól, elevenedjen meg a vízi világ! Gondolj arra, mi az, ami sodródik, úszik, ring, vagy éppen gyökerekkel kapaszkodik az iszapba! A szőnyeg lesz a tó.”

Zene: vízcsobogással kísért relaxációs muzsika

3. Kontextusépítés

Tanári narráció formájában szerepmegajánlás: „Üljetek a tó szélére! Azt gondoltam, hogy ma egy ebben a tóban lakó pontycsaládról fogunk játszani. Apró pontytestvérek vagytok, akik a tó széli nádasban élnek pontyapával, pontyanyával. Szerettek fogócskázni, légbuborékokkal labdázni, bújócskázni a tó széli nádasban...”

Ötlebörze: „Mit tehetünk, mit tehetnének még? Mivel tölthetjük az időt? Mit ehetünk?... (a gyerekek ötleteinek gyűjtése)

Narráció: „Pontypapátok szigorú hal, aki nagyon szereti a gyerekeit, de ha szófogadatlanok, nagyon

¹ A foglalkozásvázlat első változata a Marczibányi Téri Művelődési Központ 120 órás akkreditált drámapedagógiai tanfolyamán készült. Tanfolyamvezető: Kaposi László. A tervezet megvalósításra került tanfolyami gyakorlómunkaként, felnőttekkel, illetve gyerekekkel a szerző munkahelyén, a jászberényi Városi Óvodai Intézmény Zengő Óvodájában. (A szerk.)

megharagszik rájuk. Ha apjuk közelít, a porontyok köré gyűlnek. Pontypapa érkezését mindenkor a zenemalom hangja jelzi majd.”

Narráció + mimes játék: „Reggel van, menjetek, éljétek pontygyerek életeteket! Pontypapa hamarosan érkezik. A nádas közelében maradjatok, ne ússzatok a tó közepéhez!” (A tó közepét egy tornakarika jelöli.)

4. Tanár pontypapa szerepében (jelzése egy lepel)

„Látom ügyesen körém gyűltetek. Meg is számollak benneteket (hangosan számol)... Az a fő, hogy senki ne hiányozzon! Látom, mind megvagytok. Örülök, hogy senki nem hagyta el a nádas, hiszen már sokszor elmondtam, hogy **tilos**, mert nagyon veszélyes szülői felügyelet nélkül a tó közepére menni. Rengeteg veszély leselkedhet rátok: csuka, horgász, örvény, háló...”

Tükörjáték

„Kezdődik a reggeli torna. Álljatok ide velem szembe!”

(Reggeli vízitorna apával, zenére.)

„Ahogyan én mozgok a vízben, ti tükörként utánozzátok!” (uszonytáncoltatás, kopolyúmozgatás...)

„Most mehetek játszani, de ne hagyjátok el egymást, ne feledjétek, amiket elmondtam!” (*Lepel le, óvónő szerepből kilép*)

5. Bonyodalom – a szófogadatlan kishal (óvónő szerepben, az új szerep jelzése egy másik lepel)

„Én nem akarok megint a nádasban játszani, unom a légbuborék-focit. Inkább kavicskeresőset játszunk! Ideszórom a kavicsokat, nézzétek, de szépeket gyűjtöttem, vegyetek belőle egyet! Ki kivel lesz?”

Kavicskereső-csoportalakító játék: Három féle kavicsalmot (fehér, fekete, szürke) szórok szét, és mindenki csak egyet vehet fel az iszap tetejéről. A három csoport a kavicsok színe alapján alakul.

„Ez is unalmas játék! Megyek a tó közepére, ott úgysem találnak meg! Ti csak játsszatok itt tovább!” (*El-tűnik. Akkor sem marad, ha a gyerekek figyelmeztetik apjuk intelmeire!!!*)

6. Véletlenül meghallott beszélgetés (óvónő békabákkal)

Békamonológ. A béka a tó szélén ücsörög.

Sejteti, hogy baj történt, semmi konkrét információ.

„Vajon jól láttam? Biztos az a kisponty lehetett a nádasból... Szegény...” (*Béka el*)

7. Gyűlés (óvónő szerepen kívül)

„Mi történhetett a kishallal? Milyen veszélyt láthatott a béka?...”

(*a gyűlés későbbi szakaszában*) „Miért történhetett baj vele? Mit kellett volna tennie?”

8. Kiscsoportos improvizáció

A kavicsok által meghatározott három csoport, az előző gyűlésen elhangzottak közül állóképben megjelenít egy-egy **lehetséges** veszélyhelyzetet, amit a másik két csoportnak bemutat. Akit a képből megérintünk, elmondhatja, hogy mire gondol éppen (pl. horogra akad, hálóba keveredik, ragadozóhal elkapja, netán meghal).

Minden jelenet után megbeszéljük, hogy az adott esetben mit kellett volna tennie a veszély elkerülése érdekében a kis halnak, és mit tehattunk volna mi.

(*A kavicsok szorongatása a gyerekeknél segített a beszélgetésnél, míg a felnőttekkel való játékomnál inkább zavaró volt.*)

A kavicsokat (végül) egy kosárába összegyűjtjük.

9. Tanár szerepben (pontyapa)

Zenemalom hangja, porontyok köré gyűlnek. „Porontyaim!!! Nagy baj történt, gyertek gyorsan!!!”

(*Pontypapa előveszi az uszonya alá bújtatott kishalat, aki bele van tekeredve egy hálóba.*)

„A kishal megsérült, segítsétek óvatosan kivenni a hálóból! Óvatosan, úgy látom, fájdalmi lehetnek, meg sem bír szólalni... Ideteszem középre. (*Nézegetik, megvizsgálják*) Jól van, nincs nagyobb baj. Járhatott volna rosszabbul is... Kérlek benneteket, mondjátok el neki, mit kellett volna tennie, hogy ne sérüljön meg!” (*Mi történhet, ha szófogadatlanok vagyunk?*)

Kavicsfogaló játék: Szétszórom a kavicsokat. Mindenki úszkálhat, ha megszólal a zenemalom, mindenki ráúszik egy kavicsra. Igyekeztek, mert attól lesz izgalmas a játék, hogy mindig elveszek egy-két kavicsot! (Akinak nem jut kavics, mellém úszik.)

10. Szerepből kilépés

„Most pedig az izgalmas nap után feküdjetek ide az iszapba! Akit megsimogatok az uszonyommal, az elalszik, és mire felébred, visszaváltozik óvodássá...”

Zene: tópart hangjai, relaxációs CD

Nahi és a néma falu

Lukács Gabriella

Téma: A drámaóra Ámosz Oz *Hirtelen az erdő mélyén*¹ című regényének alapötletére épül – egy olyan faluról szól, ahonnan egy éjszaka elvándorolt az összes állat az örökké gúnyolt Nahi vezetésével. (A gyerekek nem ismerik az irodalmi alkotást.)

Csoport: 3-4. osztályosok

Idő: A foglalkozás három tanítási óra alatt kényelmesen megvalósítható. Ha szükséges, minden óra elején legyen egy-két bemelegítő játékunk (a megadott időtartamba belefér)!

Tér: osztályterem, ha elegendő játékeret lehet kialakítani

Tanári felkészültség: A foglalkozás megvalósítását szerepjátékban jártas drámatanárnak ajánljuk.

Tanítási cél: Az óra a toleranciáról, a másság elviseléséhez szükséges kompromisszumokról szól. Ezen felül a foglalkozás lehetőséget ad annak a – manapság égetően fontos – kérdésnek a feltevésére is, hogy a személyes életünkben miként, mivel járulhatunk hozzá egy mindenki számára elérhető világ megteremtéséhez.

Fókusz: Mit tehetünk mi, az új generáció tagjai, hogy az elődeink által „más”-ként megbélyegzett Nahi és az állatok visszatérhessenek hozzánk?

Eszközök: térkép, papírok és íróeszközök, csomagolópapír vagy tábla filcekkel



Bevezető hangjáték

Üljünk körbe, csukjuk be a szemünket! Képzeljünk magunk elé egy falusi udvart, ahol mindenféle háziállatot tartanak! A ház falán fecskéfészek, a kertben madarakkal teli fák. Tavasz van, a rovarok is előbújnak már a téli hideg után. Éppen felkel a nap, ébredszik a környék.

Továbbra is csukott szemmel, csak a hangunkkal keltsük életre az udvarunkat!

Narráció

Megismerkedünk a játékban szereplő falu legfontosabb jellemzőivel. Az előző hangjáték falujához hasonló apró település lesz a színhely, pici imaházzal, kocsmával, patakkal, szántóföldekkel. A nyugati határa sűrű tölgyerdő. Ám – szemben a hangjáték békés hangulatával – néhány különös szokásuk van az itt lakóknak:

- Mindig, amikor lemegy a nap, rolókat és függönyöket eresztenek le az ablakokra, spalettákat csuknak be, rácsot zárnak magukra, gondosan belakatozzák az ajtókat. Egészen napkeltéig kijárási tilalom van érvényben. Éjszaka furcsa zajokat hallhat az, aki nem tud aludni.
- A falut határoló erdő nagyon szép, nagyon csábító. Mégis az egyik első szabály a gyerekek életében, amit megtanulnak, hogy tilos oda menni. Rettenetesen veszélyes helynek tartják, semmilyen körülmények között nem látogatható.
- Ezen a településen sokkal nagyobb a csend, mint bárhol a világon: itt ugyanis egyáltalán nem élnek állatok. Se madár, se négylábú, de egyetlen rovar, béka, kígyó vagy giliszta sincs. A gyerekek soha

¹ Ámosz Oz: *Hirtelen az erdő mélyén*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 2007. Fordította Stöckl Judit.

Idézzük a könyvismertetőt: „A hegyekkel és erdőkkel körülvett, a civilizációtól elszigetelt falucskából már sok éve eltűntek az állatok – mindenfajta állat. A felnőttek még emlékeznek rájuk, néha tévedésből még morzsát szórnak a nem létező galambok elé vagy hálót vetnek a rég nem látott halaknak. A gyerekek kérdésére azonban, hogy hogyan és miért történhetett meg mindez, mindig csak konok hallgatás a válasz. Először Nimi, a szeleburdi kisfiú indul el az erdőbe, hogy kiderítse a titkot, de »nyerítőkórral« megfertőzve tér vissza, így nem tud beszámolni arról, mit is látott odakint. Két osztálytársát, Maját és Matit azonban nem hagyja nyugodni a rejtély, ezért ők is elindulnak az erdő mélyére. Sok rémületes és szépséges kaland után végül találkoznak a rettegett hegyi ördöggel, Nahival, aki feltárja előttük a régmúlt titkait. A gyerekek ráébrednek: nem a gonosz szellemnek, hanem a lent élő emberek szívének kell megváltoznia, hogy az állatok és velük az őszinte, gúny és megvetés nélküli szeretet visszaköltözhessen a faluba.”

életükben nem láttak semmi ilyesmit. A szülők néha azt is tagadják, hogy valaha léteztek. Úgy tűnik, nem szabad ezekről a dolgokról beszélni...

Hangjáték

Ismét csukjuk be a szemünket. Most a játékbeli falut képzeljük el, napnyugta után. Keltsük életre ennek a településnek az éjszakai hangjait: a kijárási tilalom idején hallott különös zajokat, s mindazt, ami az ő képzeletükben megjelenhet.

Egész csoportos improvizáció, „forró szék”

A résztvevők által játszott falubeli gyerekek természetismeret órán vesznek részt.

A tanár a játékban is tanári szerepet játszik (éppen ezért lehetőleg az igazítól eltérő legyen a szerep karaktere!): valamelyik állatfajról magyaráz az osztálynak.

- Először mesebeli lényeknek mondja az állatokat, akik sohasem léteztek.
- Aztán elszólja magát („Emlékszem, milyen puha volt a szőre...”).

Felajánlhatja a természetismeret tanár a falubeli gyerekeknek, hogy most az egyszer kérdezhetnek az állatokról. Így lassan fény derülhet a titokra: az állatok egyetlen rémséges éjszakán távoztak a faluból Nahi, az Erdő Szelleme vezetésével. Ekkor a tanár tízéves gyerek volt. Azóta az erdő mélyéről különös hangok hallatszanak néha. Biztosan Nahi ördöngösködik.

Kiscsoportos játék

A természetismeret óra utáni éjszakán több gyerek is álmódott arról, vajon milyen lehetett Nahiék távozásának éjjele. Kiscsoportokban találjuk ki és játsszuk el, milyen álmokat láthattak! Természetesen nem reális játékokról van szó, hiszen az álmainkban bármi megtörténhet. Ezért tapasztaltabb csoport esetén mondtást vagy stílusjátékot is kérhetünk (pl. legyen benne lassítás, különös hangeffektusokkal kísérjék a játékot, vagy éppen hírműsorként mutassák be a történeteket).

Nézzük meg a jeleneteket!

Egész csoportos improvizáció

Néhány nappal a természetismeret óra után a nagyszünetben furcsa, különös mozgolódás támadt: az osztályteremben titkos gyűlést hívott össze az egyik gyerek.

A drámatanár játssza a szervezkedők vezetőjét. A következőket akarja:

- Szökjünk el az erdőbe! Járjunk a dolgok végére! Derítsük ki, hogy mi is itt a helyzet!
- Vegyük rá azokat is, akik gyáván megfutamodnának – ha van ilyen gyerek!
- Ha nem tudjuk őket meggyőzni, tegyük lehetetlenné számukra, hogy eláruljanak bennünket!
- Találjuk ki a részleteket: mikor és hogyan távozzunk, mit vigyünk magunkkal, meddig maradjunk! (Olyan ötlet szükséges, ami esetén a szülők nem kezdik rögtön keresni a gyerekeket, ám többnapos kirándulásra biztosan nem engedik őket...)

Fórum-színház vagy kiscsoportos improvizáció

Valószínűleg az előző játék során akadtak olyan játékosok, akik nem kívántak azonnal csatlakozni a szervezkedőkhöz. Játsszuk el, vajon hogyan sikerülhetett a többieknek ezeket a szereplőket is meggyőzniük! Attól függően, hogy mennyien vannak a meggyőzendők, más-más munkaforma ajánlott. Egyetlen ellenkező esetén fórum-színházat játsszunk, amelyben az instruálható szereplő a szervezkedés vezetője. Ha több bizonytalan szereplőnk is van, kiscsoportos improvizációkat készítsünk: mindegyik csoport egy-egy bizonytalankodót állítson az ügyünk pártjára!

Az elkészült csoportos játékokat mutassuk be a többieknek!

Kiscsoportos tablósorozat

Az útra való felkészülés mindenki számára nagyon izgalmas volt. Bizonyára adódhattak nehéz, vagy akár veszélyes pillanatok is. Minden kiscsoport készítsen az előkészületük három legfontosabb pillanatáról állóképet! A csoportok nézzék meg egymás munkáját!

Narráció

A gyerekek elszöktek. Amikor a sűrű erdő egy részén már átvergődtek, furcsa dolgokra, hangokra, mozgásra, színes valamikre lettek figyelmesek. Lassan rádöbbenek, hogy állatokat látnak, tehát nem mese, valóban léteznek.

Egyéni írásos munka

Képzeld el, majd írd le mindenki élményszerűen, hogy az általa játszott falubeli gyerek milyen állatot látott meg először, és az hogyan történt!

Megkötés: senki sem sérült meg, semmilyen tragédia nem zajlott le a találkozáskor. (Emlékeztessük a gyerekeket arra is, hogy a mi erdeinkhez hasonló erdő a helyszín: se pingvinnel, se krokodillal nem találkozhatnak!) Az elkészült feljegyzésekből felolvashatunk néhányat, vagy kitehetjük azokat az óra végén a falújságra.

Narráció

Amikor a falubeli gyerekek éppen egy macskacsaláddal játszva, meggondolatlanul, egy barlangszerű helyre tévedtek, egyszer csak észrevették, hogy valaki figyeli őket. A gyerekek kitérni nem tudtak előle, hiszen a cserzett bőrű, ráncos arcú, hajlott hátú férfi (tanári szerep) elállta az egyetlen bejáratot. A félelem megbénítja őket, esélytelenek az idegennel szemben...

Egész csoportos improvizáció

Kezdetben ellenségesen viselkedik („Hát ti kik vagytok?! Mit kerestek itt?! Takarodjatok haza, én soha nem engedtem ide egyetlen embert sem!”), aztán lassan megnyílik. („Vigyázz, te! Az ott, a lábad mellett egy tojás! Rá ne taposs! Ja, ti még sose ettetek tojásrántottát! Ha nagyon akartok, csinálhattok magatoknak...”) Ő az, akit úgy emlegetnek: Nahi, az Erdő Szelleme, pedig ő is csak egy ember. Az őt játszó tanár lassan adagolja a tudnivalókat.

- Nahi tízéves korában elszökött a faluból.
- Azért, mert kiközösítették, gúnyolták, bántották. (Hogy ennek mi volt az oka, ne áruljuk el, bízzuk a következő feladatban a csoportra.)
- Még a szökés előtt egyre jobban összebarátkozott az állatokkal, akik önként követték őt a száműzésbe. („Az állatokkal is rettenetesen bántak! Gyakran verték őket, a háziállatok enni se kaptak eleget, a vadon élőket vadászták, üldözték... Bezzeg itt minden rendben van velük!”)
- Az állatok nélküle nem mennek sehová. Szeretik őt, megbíznak benne; ám kapcsolatuk ennél jóval több: igen érzékenyek Nahi rezdüléseire. Amikor ő dühös, ők is azzá válnak, amikor Nahi elégedett, am azok is békésen viselkednek.
- Gyűlöli a falusiakat, éjszakánként visszajár, és rémisztgeti (de nem bántja) őket. („A ti szüleitek! Náluk rosszabbak nincsenek!”)
- Szereti kihallgatni a családi beszélgetéseket, vágyik az otthon melegére. Magányos.

Amíg a tanár ellenséges figurát játszik, provokálja a csoportot, a gyerekek valószínűleg nem hagyják szó nélkül, minden bizonnal szemtelenül és öntudatosan reagálnak majd. Ám amikor elárulja Nahi, hogyan figyeli meg az otthonaikban az embereket, és milyen fájdalmas azután egyedül visszatérni az erdőbe, számközlést és együttérzést kell kiváltania.

Szerep a falon

Amikor kiderült mindaz, amit szeretnénk megosztani Nahi figurájáról a gyerekekkel, írjuk be az őt ábrázoló ábrába, hogy miket tudunk meg a szereplőről! Találjuk ki, vajon annak idején miért és hogyan kiközösítették ki az akkori falusi gyerekek maguk közül! Hogyan viselkedhettek vele a felnőttek illetve a családtagjai? Miben volt ő más, mint a többiek? (Ha tanárként jól figyelünk, sok mindent megtudhatunk az osztályunk belső életéről...)

Kiscsoportos improvizáció

Minden csoport találjon ki, és játsszon el egy-egy olyan helyzetet, ami Nahi gyerekkorában történhetett az akkori falubeli gyerekek és az általuk kiközösített tízéves Nahi között! Többek között ezek az események vezethettek Nahi távozásához.

Amennyiben a tanár, az osztálybeli viszonyok ismeretében szükségesnek látja, ossza ki a kiscsoportokban Nahi szerepét! Így elkerülhető, hogy túlságosan emlékeztessen a játék a tényleges életbeli szituációkra. A beszámoló után folytassuk az előző egész csoportos improvizációt!

Egész csoportos improvizáció folytatása

Alkonyodik. A faluban a szülők lassacskán aggódni kezdenek. Haza kell menniük a gyerekeknek. A tanár, Nahi szerepében – a „maga módján”, a szerep korlátai között – marasztalja őket („Itt béke van, itt vannak az állatok... Jól elleszünk itt együtt... Nekem jól jön a segítség... De ha elmentek, többé nem jöhettek vissza!”).

A szerepben lévő gyerekeknek dönteniük kell, hogy mit kívánnak tenni. Ha szükségesnek érzi a drámatanár, még maradhat Nahi szerepében, vagy elmehet („Hozok egy kis forrásvizet!”), és akár egy falubeli gyerekként térhet vissza, vagy hagyhatja a csoportot önállóan működni.

Egyeztetés

Ha sikerült megállapodniuk a résztvevőknek szerepen belül, csak ismételjük át a következőket. Ha még nem döntöttek, egyezzünk meg szerepen kívül az alábbiakban:

- Mikor térnek vissza a faluba?
- Elmondják-e otthon, hogy mit láttak, kivel találkoztak?
- Vannak-e terveik az állatokkal?
- Akarják-e, hogy megváltozzon Nahi élete?

Ezen a ponton a döntéstől függően folytatódik a játék.

„A” variáció

Döntés: Menjünk haza, de otthon titkoljuk az egész kirándulást, ne is beszéljünk róla!

Páros játék

Játsszuk el, hogy az egyes gyerekek hogyan kerülnek el a szülők kínos kérdéseit azzal kapcsolatban, hogy hol jártak, mit csináltak! A pár egyik tagja a szülő, másik tagja az erdőben járt gyerek szerepébe lépjen!

Kiscsoportos improvizáció

Minden csoport találjon ki és játsszon el egy-egy olyan helyzetet, amikor lelepleződhet a gyerekek titka, és megtudják a felnőttek, hogy megismerkedtek Nahival!

Megbeszélés

- Ezek után marad-e minden a régiben, vagy változnak-e a viszonyok?
- Meglátogatják-e még a gyerekek Nahit?
- Találkoznak-e vajon a felnőttek Nahival? (Ha van időnk, eljátszhatjuk ezt a találkozást.)

„B” variáció

Döntés: Menjünk haza és mondjunk el mindent!

Egyeztetés

Először is el kell döntenünk, hogy Nahi mellett vagy ellene vannak a falubeli gyerekek. Beszéljük meg azt is, miért akarják elmondani a történeteket a felnőtteknek! Nahin és/vagy az állatokon akarnak segíteni? Esetleg nekik, maguknak van szükségük arra, hogy állatok éljenek körülöttük? Rokonszenveznek-e Nahival, vagy csupán tudomásul veszik, hogy nélküle továbbra sem lesznek állataik?

Egész csoportos improvizáció

A tanár és néhány önként jelentkező résztvevő felnőttet játszik, a többiek az erdőből éppen hazaérkező falubeli gyerekek szerepébe lépnek. A tanár provokátorként vegyen részt a játékban, tegye próbára a résztvevőket (vajon kitartanak-e a véleményük mellett)!

Megbeszélés

- Ezek után marad-e minden a régiben, vagy változnak-e a viszonyok?
- Meglátogatják-e még a gyerekek Nahit?
- Találkoznak-e felnőttek Nahival? (Ha van időnk, eljátszhatjuk ezt a találkozást.)

„C” variáció

Döntés: Vigyük (hívjuk) magunkkal Nahit is!

Egész csoportos improvizáció vagy fórum színház

Játsszuk el, hogyan próbálják meggyőzni a gyerekek Nahit, hogy menjen velük a faluba! A tanár ne adja be könnyen a derekát! Amennyiben nem eléggé meggyőzően képviseli a csoport az adott oldalt, egy erről szóló beszélgetéssel zárjuk le a játékot. Ha sikerül a meggyőzés, folytassuk a következő feladattal.

Fórum-színház

Önként jelentkező csoporttag játssza az egyik falusi gyereket, aki otthon azt próbálja elérni, hogy a szülője (tanári szerep) megenyhüljön Nahi iránt. Az osztály tagjai a társuk játékát segítik tanácsokkal.

Kiscsoportos improvizáció

Minden kiscsoport mutasson be két rövid jelenetet. Az egyik arról szóljon, milyen problémát okozhat Nahi jelenléte a faluban, a másik egy, a két fél közötti jól sikerült (mindkét számára fontos, hasznos stb.) eseményt jelenítsen meg.

Tollfosztás

Gabnai Katalin

Thália Színház, Arizona Stúdió, Budapest, 2010. április 13.

író és rendező: Balogh Rodrigó, dramaturg: Illés Márton, jelmez: Sinkovics Judit, a rendező munkatársa: Szegedi Tamás András

A Budapesti Tavasz Fesztivál egyik izgalmasnak ígérkező előadása volt a Balogh Rodrigó közösségfejlesztői és kultúrdiplomatai, valamint produceri tevékenységéhez köthető, általa írt és rendezett játék a roma gyerekek életéről, amit néhány újság alcíme úgy reklámozott: „színház a romagyilkosságokról”. Szerecsére ez nem pontos és nem is helytálló ismertetés. Többről is, kevesebbéről is, és legfőként másról van szó. Egy életérzés költözött be a zsúfolásig megtelt kisterembe, ahol a közönség előtt egy korrektül világitott, mozdulatlan, madártarka színpadkép foglyaiként, négy belógatott függőszékben és középen egy járókának és kalitkának egyszerre tűnő ketrecben öt gyerekember (életkor szerint 10-22 évesek) szólt az egybegyűltekhöz.

A játék izgalmasnak ígérkezett, és megrázó lett. Nem azért, mert esztétikailag és színházzakmailag tökéletes volt, sőt, talán a sejthető pedagógiai eljárások egy részét is lehetne vitatni. Hanem azért, amiért minden más olyan alkalom megtapossa az embert, amikor a színházról kiderül, az élménynek csak egyes sávjai adódnak a művészi kifejezés pontosságából, a megformáltságából és az intenzitásból, van, ami ennél lényegesebb, s ez mindig a morális töltet.

Balogh Rodrigó tavaly, mint írják, „emberjogi szervezetek által feldolgozott diszkriminációs ügyekből, roma és nem roma gyerekek meggyilkolásából, valamint személyes történetekből írt színdarabot”. Alighanem azért választotta a Tollfosztás címet, mert jelen munkája során is ugyanazzal a történetmeséltetés dramaturgiával élt, mint a „De jajj...” című, cigánykabarének titulált, de inkább a roma mesekincs idézeteiből építkező Spinoza-beli játékánál. Ott szinte minden mondat népköltészeti származék volt, s kimagaslóan tehetséges, hivatásos énekes-színészek (Tompos Kátya, Zöld Csaba, Szócs Artúr, Gécsi Ferenc) adták elő. Itt rádiójáték-montázsnak hatott a több mint húsz karaktert megszólaltató, rendkívül tarka felületű és kidolgozottságú szövegalap, amit a közönséggel szemben ülve, irtózatossággal tolmácsoltak a színjátszói gyakorlattal nem rendelkező fiatalok.

Balogh Rodrigó „megvarázsolta” őket, s bár láthatóan nem a nyilatkozataiban általa állandóan hangoztatott, ki tudja, honnét vett drámapedagógiai elvek szerint dolgozott velük, rendkívüli érzékenységgel, iszonyatosan nagy munkával és áldozatos odafigyeléssel betanította őket. A szöveg, amelynek jót tett volna egy keménykezű dramaturg, álom és valóság határán lebegve afféle „kis utazást” követ: öt büntetésben lévő kölyök megszökik egy általuk jelentős kritikával illetett nyári táborból, vonatra szállnak (kéregetett pénzből vett jegyekkel!), s miközben megszólják a világot, visszatévednek ugyanoda, ahonnét elindultak. A valós épületek mellett van egy transzcendens átjáróként funkcionáló pajta, amelyben egy öregasszony mesél és mesélteti őket életről, halálról. Szigorúbb szerkesztő, nagyobb gyakorlatú rendező biztosan kihúzta volna a gyerekszájából hiteltelennek ható mondatokat, A mikrofonba „köpött” beatbox effektekkel díszített, hétköznapi balladák, újságcikkfoslányokból és kabaréjellegű odaszólásokból összeálló szövegmező néhány szakasza azonban jó erejű irodalom, időnként megemelkedő mese. Gyönyörű tetőpont a szárnyaló madarak felé kilőtt sörétfelhők képe, miközben a látható kép függőszékeinek szalagjai a szó szoros értelmében szárnyakat növesztenek a gyerekekre.

Ahogy hallani, nagyon sok jelentkezőből válogatták ki a fellépő fiatalokat. Nem hallani, de sejtem, hogy menet közben is változott a csapat, ez vele jár az ilyen vállalkozásokkal. Ha egyszer Balogh Rodrigó tényleg szeretne alkalmazni pár felismerést, amire a drámapedagógia rájött a produkciókészítéssel kapcsolatban, biztosan talál helyet, ahol ezekkel találkozhat. Így inkább azt érezhetjük, hogy egy a hivatásos színházban gyakorlatot szerzett, inspiratív figyelemmel és végtelen türelemmel bíró alkotó – író a

rendező s a rendező az író – hozta magát nehéz helyzetbe. Hiába tartja ő divatos, „schimmelpfennigi” eljárásnak a hajdani irodalmi színpadok évtizedeken át dívó mozdulatlanságát, itt ez inkább csak kényeszmegoldásnak tűnik. A rendelkezésükre álló három hónap alatt nagyon sokat dolgozhattak. Ahhoz azonban, hogy az előadásban alig megcsillanó kollektív erő megjelenjék, válogatatlan gyerekcsoport, s több éves(!) fejlesztő munka szükséges, mely az esetenkénti egyéni szereplésvágyat és az óhatatlanul megjelenő felnőtt modorosságokat is jótékonyan kanalizálni képes.

Ami most összeállt, az most már így marad. Értékei letagadhatatlanok, hibáit udvariasság lenne nem észrevenni. Viszik sokfelé, s hamarosan angolul is bemutatják. Csak kívánni lehet, hogy az a törekeny és fontos mag, ami a munka lényege, ne roppanjon össze a produkció utaztatása során.

Gondolatkövetés

Telegdy Balázs könyvismertetői

Zalay Szabolcs: A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata

A Magyar Drámapedagógiai Iskola.

Doktori (PhD) értekezés. Pannon Egyetem, Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi és Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Program. Témavezető: Dr. Vassné dr. Forintos Klára

Tág összefüggéseket teremt Zalay Szabolcs, amikor bevezetőjében arról ír, hogy a korunk globális problémáival való szembenézésben, az új kihívásoknak való megfelelésben kulcsszerepe van a pedagógiának. Ahhoz azonban, hogy a pedagógia meg tudjon felelni ezeknek az elvárásoknak, jelentős változáson kell keresztül mennie, ugyanis válságban van. Nem új keletű ez, már a XIX. század végétől kibontakozó reformpedagógiák is a válságból való kilábalás megoldási kísérletei voltak. Ezeknek az irányzatoknak a fejlesztő hatása a magyar közoktatási rendszeren azonban alig érezhető, de ennél sarkosabban fogalmaz a szerző, amikor felteszi a költői kérdést, hogy „Miért van az, hogy a XXI. század elején a magyar átlag iskola még mindig unalmas, élet nélküli, antidemokratikusan működő és csak minimálisan hatékony?”. Mielőtt pedagógusi önértékünk tiltakozna az általánosító kijelentést olvasva, próbáljuk lényegét tekintve igaznak elfogadni, és gondoljunk arra, hogy az új pedagógiai módszerek és szemléletek milyen lassan vernek gyökeret a hazai gyakorlatban, és történt-e a rendszerváltás óta a közoktatás egész rendszerét érintő, a gyakorlatban is érvényesülő, valódi reform? Zalay kutatásának az alapszándéka, hogy olyan pedagógiai rendszert mutasson fel, amely képes lehet arra, hogy egy ilyen átfogó reform alapja legyen. Az ambíciózus vállalkozás két pedagógiai szemlélet ötvözésében látja az utat, létrehozva a konstruktív pedagógia és a drámapedagógia egymást erősítő, kiegészítő modelljét, a *konstruktív drámapedagógiát*. Az elméleti háttér kidolgozása, a levezetések mellett két tudományos igényű kutatás is alátámasztja az új pedagógiai rendszer működőképességét.

De ne szaladjuk előre, vissza az elméleti alapokhoz! Korunk válságjelenségei közül három olyan területet nevez meg a szerző, amelynek megoldásában az új pedagógiának véleménye szerint szerepe lehet: az információ áradatnak való kiszolgáltatottság, a tudás szétföredezettsége és az ebből adódó elidegenedés jelensége, és a gyors fejlődés, folyamatos változás. Ebből adódóan mindenféle pedagógiában kulcsszerepet kell, hogy kapjon az információfeldolgozás új módja, az összetett jelenségeket egységes egészként felmutató holisztikus szemlélet, és a gyors változásokhoz alkalmazkodó gondolkodás kialakítása. Szerzőnk állítása szerint létezik olyan pedagógia, amely a fenti kritériumoknak megfelel, mégpedig a nyolcvanas években hazánkban is megjelenő konstruktív pedagógia, amely leginkább Zsolnay József¹ munkáiban körvonalazódott, majd a kilencvenes években újabb beszámolókat, tanulmányokat írtak a témában². Ez a pedagógiaelmélet azonban komoly hiányosságokat mutat a gyakorlat terén. Az elképzelés szerint a drámapedagógiában keresendő ez a gyakorlat, ami keretbe foglalná a konstruktív pedagógiát, létrehozva a konstruktív drámapedagógia irányzatát. Nem kevesebbről van tehát szó, mint annak állításáról, hogy ebből az ötvözetből egy új, erőteljes hatású alternatív pedagógiai irányzat születhet, sőt következtetéseiben még ennél is továbbmegy, és átfogó pedagógiai rendszerről ír. Ez a kutatás első számú tézise, a második

¹ Zsolnay J. és Zsolnay I.: Mi a baj a pedagógiával: Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. valamint Zsolnay J.: A pedagógia új rendszere címszavakban, Tankönyvkiadó, Budapest, 1997. Az irodalmi jegyzet átvétel a szerző irodalomjegyzékéből.

² Nahalka István: Konstruktív paradigma – egy új pedagógia a láthatáron (I-III). Iskolakultúra, 1997/2-4. Pécs; Feketéné Szakos Éva: Új irány a didaktikában: Ismeretelmélet alapú szubjektív vizsgálat, Új Pedagógiai Szemle, 1998/4.; Knausz Imre: A tanítás mestersege, Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 2001. Az irodalmi jegyzet átvétel a szerző irodalomjegyzékéből.

pedig az, hogy a konstruktivista pedagógia fogalmai „reprezentatív gyakorisággal jelennek meg a tanítási dráma fogalomrendszerében.”³ A tézisekre nyolc hipotézis épül, amelyek egyrészt arra vonatkoznak, hogy a drámatanárok fogalomhasználatában és elméleti alapvetéseiben gyakran jelennek meg a konstruktív pedagógia elképzelései, másrészt arra, hogy a drámaórákon a gyerekek kevesebb szorongást élnek át és több élményhez jutnak, különösen a konstruktív szemléletű tanárok óráin.

A kutatásban egy 25 fős kísérleti csoport és egy hasonló számú kontroll csoport vett részt. A kísérleti csoport tagjai olyan gyakorló drámapedagógusok voltak, akik elvégezték a Magyar Drámapedagógiai Társaság akkreditált 120 órás drámapedagógiai képzését, a kontroll csoport pedig szintén gyakorló, de nem képzett tanárokból állt. Valamennyien egy tanári és részvevői kérdőíveket kaptak. A konstruktivizmus és a drámapedagógia összefüggésrendszerét vizsgáló tanári kérdőív kérdéseire rövid esszékkel kellett válaszolniuk a tanároknak, a részvevői tesztet pedig a drámaórákon részt vevő, véletlenszerűen kiválasztott diákok töltötték ki, és a különböző tanórákon szerzett élményszint mérésére vonatkozó úgynevezett „flow-teszt” volt. A tanárok három kérdéscsoportot kaptak a következő témákban: kérdések a drámapedagógiáról, a foglalkozás tervezéséről, a foglalkozás folyamatáról. A válaszok feldolgozása alapvetően a tartomelemzés és az összehasonlító elemzés módszerével történt. A tartomelemzés során először a szövegtartalom adatokká alakítása történt meg, ezt hívják kódolásnak, majd az így szerzett adatokkal összefüggés-feltáró elemzéseket végzett a kutatásvezető. Ilyen elemzés volt például a konstruktivizmussal kapcsolatos fogalmak gyakoriságának mérése. Már talán ennyiből is látszik, hogy tudományos igényű és módszertanú kutatásról van szó, ezzel is gyarapítva a kevés számú, hasonló igényű drámapedagógiai témájú írások számát.

A tudományosság azonban nemcsak eszköz, hanem cél is ebben a tanulmányban. A drámapedagógia elméleti hátterének kidolgozásához a hidat a konstruktív pedagógia adja. A téma rendszertani helye című alfejezet alapos érveléssel és tudományos apparátussal állítja fel azt a rendszert, amiben a konstruktivista drámapedagógia helyet foglalhat.⁴ Körvonalazódik egy emberarcú, szociálisan érzékeny, modern élménypedagógia, amely több ponton rokonságot mutat a konstruktivista pedagógiával, elsősorban az ismeretelméleti területen. A konstruktivista filozófia ugyanis „arra keresi a választ, hogy az ember mint szubjektum, aki látszólag a külvilágtól mint objektumtól különállva, bár abból eredeztetve létezik, hogyan válhat mégis ennek a világnak az alkotójává”. Akárcsak a drámapedagógia megismerés-elméletében, a konstruktivista pedagógiában is döntő szerepe van az előzetes tudásoknak, modelleknek, amelyekkel megközelítjük a valóság dolgait, és amelyeket folyamatosan frissítünk és ellenőrzünk. Elképzelésük szerint a tevékenység és az öntevékenység biztosítja a gyerekeknek, hogy meglévő elképzeléseiket összevegyék tapasztalataikkal, és mások elképzeléseivel. A közös alapokat keresve elmondhatjuk, hogy mindkét pedagógiai irányzat tanulás- és résztvevőközpontú, elismeri a gondolkodásmódok sokféleségét, tiszteli az egyének saját világvégét, és lemond az abszolút igazság képzetéről, helyette különböző alternatív világvégételemzési kereteket állít a diákok elé, arra készítve őket, hogy ezek segítségével értelmezzék tapasztalataikat. A pedagógiai konstruktivizmus tanuláselméletének középpontjában a tudás fogalma áll, ami alatt nem információtömeget, hanem a társadalomban való hatékony cselekvéshez szükséges komplex tudást értenek, amelyben a képességek és az ismeretek szerves egységet alkotnak, nem szétválaszthatóak. A vizsgált problémákat „valós kontextusba” ágyazottan kell feldolgozni, ami alatt gyakran tanórán, sőt iskolán kívüli helyzeteket értenek, másrészt az ismeretforrásokban gazdag tanulási környezet megteremtését. A motivációs lehetőségek közül a játékot, a felfedeztetést és a tanárt, mint ismeretforrást és hiteles személyiséget preferálja. Akár a dráma, változatos tudományközi kapcsolódásokra törekszik, a különböző valóságkonstrukciók közötti kapcsolat megteremtését tűzi ki célul. Ismerős lehet a drámatanárok számára a

³ Itt egy rövid kitérőt kell tegyek. Hasonló témakörben jelent meg Konstruktív dráma címmel kiadvány, amely szintén be kívánja vezetni az új fogalmat, félreérthető módon, mintha a drámapedagógia valamiféle új irányzatáról lenne szó. Mindkét esetről azt gondolom, hogy pusztán elméleti levezetésről, lehetőségéről beszélhetünk; a drámapedagógiai gyakorlatra a konstruktív pedagógia elmélete nem tudott hatni, nem is tudhatott igazán, mert a szakma számára éppen ezen írásokból derül fény a kétféle szemlélet rokonságának gondolatára. A kifejezés tehát a drámapedagógia egy eredendően meglévő aspektusának jelölésére vonatkozik, és nem annak a gyakorlatban létező egyfajta alternatíváját jelöli.

⁴ Van azonban néhány olyan pontja ennek a gondolatmenetnek, ami számomra nem világos, alapvető kérdéseket vet fel bennem. Rögtön az első, ontológiai szempontú megközelítésnél ezt írja a szerző: „már itt kijelenthetjük eddigi tapasztalataink alapján, hogy a drámapedagógia ez a változata határozottan elkülöníthető más pedagógiai, ezen belül a drámapedagógiai társadalmi alrendszerektől, tehát immáron önmagában is létező komplexum, amely sajátos, csak rá jellemző alkotóelemekből áll...”. Bevallom, végig nem teljesen világos, hogy mit jelent a konstruktivizmus elveit megvalósító dráma, és mit jelentenek a másféle „drámák”. Valóban a drámapedagógia egy változatáról lenne szó? A későbbiek alapján egyértelmű, hogy a szerző a magyarországi tanítási drámára gondol, mint az angol modell valamiféle továbbfinomított változatára. Ezek szerint a tanítási dráma lenne a konstruktivista dráma, minden egyéb drámás forma pedig nem?

konstruktivista didaktika egyik sajátos „ajánlása”, a perturbáció is, ami „zavarkeltést”, meglepő hatást jelent, és hozzájárul a konceptuális váltáshoz.

A dráma pedagógiai filozófiájának megalkotásához a konstruktivista pedagógia fogalmai, elképzelési közül több is felhasználható. Az egyik ilyen a személyes tudás, egyáltalán a személyesség ideája, ami azon alapszik, hogy a világ a maga objektivitásában nem befogadható, csakis a róla alkotott különböző elképzeléseinken keresztül, saját gondolkodási és érzelmi struktúráinkba ágyazottan. A személyessé vált tudás kialakításának egyik hatékony módja a drámában, hogy különböző szerepekben próbálhatjuk ki elképzeléseinket egy adott problémáról, ütköztethetjük őket más struktúrákkal, és így következik be a probléma belsővé vált megértése. Másrészt egyéni konstrukcióinkat „eddigyi élettörténetünk, külső és belső meghatározottságokkal együtt, erőteljesen determinálja”. A bejövő új információkat átszűrjük egyéni tapasztalatainkon, és vagy megtartjuk, vagy átértelmezzük, vagy elvetjük. Ez a „biográfiai szintézis”, amely folyamatot a tanítási dráma számos eszköze segíti. Egy másik fogalom, a biológiától kölcsönzött „autopoézis”, ami témánk vonatkozásában a saját világ, saját valóság építését jelenti. A világok közötti kapcsolattartásban a dráma fontos segítséget adhat, hisz minden drámai helyzet alapja a világok közötti feszültség. A drámabeli szerepcsere, nézőpontváltás szembesít minket mások meglévő struktúráival, lehetőségünk van a játékon belül ezeket megvizsgálni, „szétszedni”. A dráma tudásfelfogásában is központi helye van a tudás adaptivitásának, vagyis társadalmi alkalmazhatóságának. Közeli rokonság, talán azonosság fedezhető fel a dráma „megértésbeli változás” fogalma és a konstruktivisták „konceptuális váltás” kifejezése között. Ez a rekonstrukció jelensége, amikor olyan hatás ér minket, hogy megváltoztatjuk eddigi elképzelésünket egy adaptívabb látásmód kedvéért. Rendszeralkotó sajátosság a tanulás kompatibilitása, az új információk találkozási pontja a régiekkel, az új struktúrák beépülése a régiek közé, vagy a más elképzelések iránti fogékonyság, tolerancia. Konstrukcióinkat viszont nem tudjuk közvetlenül összevetni, csak a nyelven keresztül, ezért a drámabeli nyelvhasználatnak kiemelkedő jelentősége kell legyen a pedagógia elméletében. Ezekből a „közösségekből” rajzolódik ki a tanítási dráma távlati lehetősége arra, hogy a pedagógiai paradigmák között helyet követeljen magának. Végső soron a legerősebb „érv” arra vonatkozóan, hogy a konstruktív pedagógiafilozófia a dráma szemléleti háttere, a dráma pedig a konstruktivista didaktika egyik lehetséges megvalósítója lehet, maga a kutatás. Ez pedig nagyrészt igazolta az előfeltevéseket. Arra a kérdésre, hogy a konstruktivizmus jellemző fogalmai milyen gyakorisággal jelennek meg a drámatanárok fogalomrendszerében, egyértelműen pozitív válasz született. Mind az elméleti alapok, mind a tervezés és a megvalósítás terén a drámatanárok által említett fogalmak több mint ötven százaléka kapcsolatba hozható a konstruktivizmussal, jelentős mértékben a 120 órás képzésben részt vett tanárok válaszainak köszönhetően.

A kutatás eredményeit Zalay külön fejezetben foglalja össze. Az összefoglalás összefoglalása helyett jelen cikk keretein belül most csak néhány olyan megfogalmazást szeretnék kiemelni a drámapedagógia alapelveire vonatkozó első kérdéscsoportból, amelyekben a kísérleti vagy a kontroll csoport nagyon nagy százalékban egyetértett, vagy amelyek a konstruktivizmussal közeli rokonságban vannak. A drámapedagógia fogalmáról például a kísérleti csoport tagjai száz százalékban gondolták azt, hogy módszer, eszköz- vagy módszeregyüttes, és több mint nyolcvan százalékban hangsúlyozták, hogy a dráma cselekedtetve tanít. A drámapedagógia és a pedagógia viszonyára vonatkozó kérdések válaszaiban a kísérleti csoport több mint negyven százalékban gondolta, hogy a dráma viszonylag szűk körben ismert, és majdnem harminc százalékuk, hogy a szakemberek nem veszik elég komolyan, inkább a túrt kategóriába tartozik. Érdekes, hogy a kontroll csoport hívta fel a figyelmet arra, hogy a tanterv szűk kereteket szab a drámának, túl kevés az óraszám. A drámapedagógia kulcsfogalmait feszegető kérdésre a kísérleti csoport több mint hatvan százaléka a játékos tanulást, nevelést, és több mint negyven százaléka a fókuszot nevezte meg, a kontroll csoport a játékos tanulás mellett jelentős százalékban a szituációs játékot, a feszültséget, a konfliktust és az átélést, tehát jellemzően a színházi megjelenítés eszközeit. Nem meglepő, hogy ebben a kérdésben lett a legnagyobb eltérés a képzett és a „képzetlen” csoport között. A magyar drámapedagógia legfontosabb feladatának a kísérleti csoport negyven százaléka az elvek és a gyakorlat elterjesztését és az oktatás-szervezési attitűdváltást tartja, míg a kontroll csoport elsősorban nem „mozgalmi”, hanem fejlesztési feladatokat fogalmazott meg, legnagyobb arányban a megértésben bekövetkező változást. A mai magyar drámapedagógia legfontosabb céljának a kísérleti csoport ötvenkét százaléka a tanárképzésbe való beépülést tartja, míg a kontroll csoport a szituációk megjelenítését. Két kiugró értéket találunk arra a kérdésre, hogy mennyire érvényesül a drámapedagógia elmélete és módszertana a gyakorlatban: a kísérleti csoport ötvenkét százaléka szerint a gyerekek nehezen értelmek a dráma szabályrendszerét, a kontroll csoport szerint azok a drámatanárok, akik gyakorolják ismereteiket, komoly eredményeket tudnak felmutatni. A képzett drámatanárok több mint harminc százaléka hagyományos órákon is használja a drámát, míg a kontroll csoport csak modulként beépített órakeretben, illetve műsorok szervezésénél. Az ars poetica

megfogalmazásában az egyetlen kiugró eredményt a kontroll csoport hozta, akik majdnem nyolcvan százalékban a játszva tanulást, nevelést nevezték meg (ezek szerint a kulcsfogalmak és az ars poetica nem vált el egymástól a válaszadók értelmezésében), de mindkét csoport jelentős százaléka gondolt az örömteli alkotásra is. A megvalósítás módszertanában a képzett kísérleti csoport a tudatos tervezést és a rögtönzési készséget, valamint a kreativitást jelölte meg, míg a kontroll csoport a szakma szeretetét, a jó hangulatú órákat és a tanár segítő, koordináló szerepét. Külön fejezet foglalkozik a válaszok „konstruktivizmus értékével”, amiből az derül ki, hogy a kísérleti csoport tagjai több mint kétszer annyi konstruktív említést tettek, mint a kontroll csoport. Ezzel kapcsolatban nem tudom nem megjegyezni, hogy nem tudtam teljesen eligazodni, hogy mitől konstruktív egy említés, és mitől nem, pontosan milyen alapon hozta egyiket-másikat összefüggésbe a konstruktív pedagógiával⁵ a szerző.

Kiemelt figyelmet érdemel a kutatás második fele, melyben Zalay a tanórákon átélhető öröm, élmény, boldogság, illetve az ezekkel ellentétes unalom, félelem, szorongás érzések jelenlétét vizsgálta tanítási drámaórákon rész vett tanulóknál. A vizsgálat elméleti háttérét Csíkszentmihályi Mihály „flow elmélete” adja, amit az Oláh Attila által kidolgozott élmény-tesztek segítségével alkalmazott a szerző kutatásában. Az elmélet szerint a „flow” állapot akkor áll elő, ha egy tevékenységbe annyira belemerülünk, hogy az a tökéletes élmény örömet nyújtja, a képességek és a lehetőségek egyensúlyba kerülnek. A vizsgálat végső eredménye ezen a téren a várakozásokhoz képest meglepőnek mondható, ugyanis bár a többi tantárgyhoz képest (matematika, történelem, magyar) magasabb élmény-fokot értek el a drámaórák, de ez a különbség nem számít jelentősnek, kiugró mértékűnek. Jól teljesített a dráma az unalom-fok mérésekor is, amennyiben a legalacsonyabb mértékű volt az összes tárgy közül, igaz, hogy például a történelem órákhoz képest, megint csak nem jelentős mértékben. Végül hasonló a helyzet a szorongás-fok terén is, az ideálishoz közelítő alsó tartományban szerepel a dráma, de újra elmondható, hogy nem kiugró mértékben.

Ez az a pont, ahol nem halogathatjuk tovább, hogy a tanulmány tudományos módszertanáról egy rövid kitérőt tegyünk. Nem a „kötözködés” szándéka vezet, hanem az a szerző által is hangoztatott cél, hogy a drámapedagógiai szakirodalomban megjelenjen a tudományos gondolkodás és módszertan. Zalay kutatása jelentős lépés ezen a téren, dolgozata jelenlegi formájában azonban több módszertani kérdést felvet, melyet éppen állításainak hitelessége miatt lenne fontos tisztázni. Mindenekelőtt szeretném a statisztikában kevésbé jártas olvasók számára dióhéjban összefoglalni azokat a fogalmakat, amelyek a kvantitatív elemzés elengedhetetlen elemei, mert ezek garantálják, hogy az elemzés olvasói pontos képet kapjanak a bizonyítani kívánt jelenségekről. Ezek közül a legfontosabb a szignifikancia fogalma. A leggyakrabban feltett kérdés egy tudományos vizsgálat során, hogy két dolog (vagy csoport) különbözik-e egy bizonyos tulajdonság alapján, vagy sem. Ha végzünk egy mérést a két csoporton belül, majd az eredményeket összehasonlítjuk, soha nem fogjuk pontosan ugyanazt az értéket kapni a csoporton belüli apró egyéni eltérések miatt. A kérdés csak az, hogy a különbség, amit kaptunk, tényleges, szisztematikus eltérésre utal-e a két csoport között, vagy csak a véletlen „zaj” okozza azt. Ennek eldöntésére dolgozták ki a statisztikában használt próbákat, amelyek a bemeneti adatok típusának, a vizsgált minta nagyságának és a megengedett elsőfajú hiba (α) megengedett szintjének megadása után egyértelműen kimutatják, hogy az észlelt különbség szignifikáns-e. A szignifikancia képzeletbeli illusztrációja a következő: ha ugyanazt a kísérletet két azonos csoport között végeznénk el százszor (ahol nem várunk semmilyen valós különbséget, hiszen mindkét csoport elvileg ugyanolyan tagokból áll), akkor a száz esetből hányszor adódna akkora vagy nagyobb eltérés a két csoport értékei között pusztán a véletlen műveként, mint amelyet a mi két vizsgált (szerintünk eltérő) csoportunk között tapasztaltunk? Minél kisebb arányban produkálna a pusztán véletlen ekkora különbséget, annál biztosabbak lehetünk benne, hogy van valami a háttérben, ami a két csoportunk különbségét okozza. Ha az elsőfajú hibát az általános konvenció szerint $\alpha=0,05$ -re állítjuk be, akkor az az eltérés számít szignifikánsnak, amelynél nagyobb csak az esetek 5 százalékában állhatna elő a véletlen műveként. Annak a valószínűségét, hogy a véletlen is okozhat ekkora eltérést, p -vel jelöljük, ezért ha $p<0,05$, akkor a tapasztalt különbséget szignifikánsnak ítéltjük. Így aztán annak érdekében, hogy az állításaink alátámaszthatóak, összevethetőek és értelmezhetőek lehessenek a többi kutató számára, mindenképpen szükség van arra, hogy leírjuk, hogy pontosan milyen próbát használtunk a két csoport összevetésére, és hogy az észlelt különbség szignifikáns-e, és ha igen, mennyire (minden esetben meg kell adni a p pontos értékét). Így nem kell a „szemmértékünkre” támaszkodnunk annak eldöntéséhez, hogy egy különbség nagy vagy kicsinek számít, és hogy létezik-e egyáltalán. Ebben a tanulmányban is szükség lenne arra, hogy a szerző jobban beavassa az olvasót ezekbe a részletekbe (pl. leírja az összehasonlítások-

⁵ Csak két kiragadott példa: „k” betűt kapott a magyar drámapedagógia legfontosabb céljaira vonatkozó kérdésre adott válaszok közül az „erős érdekképviselő az MDT keretében”, de nem minősült konstruktivistának a „nőjön azoknak a tanároknak a száma, akik izgalmasan tanítanak”, a dramaturgiai eszközök közül pedig konstruktivista lenne például a fórum-színház, de nem az a kontraszt. Miért is?

nál használt statisztikai próba fajtáját és a szignifikancia „erősségét” a pontos p-értékek megadásával), annál is inkább, mert a kutatása ihletésére remélhetőleg több hasonló vizsgálat is születik majd, és az eredményeket csak így lehet majd egymással összevetni.⁶

Végül elmondhatjuk, hogy a dráma önállóan fejlődő elméleti háttérrel rendelkezik, többek között alakulóban, formálódóban lévő saját tanulásemeléttel is. Természeténél fogva ötvözi magába más tudományterületek eredményeit, keresi megtermékenyítő elméleteit, másrészt inspirálóan hat más szakterületekre. „Összeházasítása” a konstruktív pedagógiával érzésem szerint túl közeli kapcsolat, túl gyors megállapodás lenne, amiből nehéz kihátrálni, ha már nagyon sok kompromisszumot kell kötni – és kérdés, hogy mennyit kell majd.



Színház és Pedagógia

Elméleti és módszertani füzetek 1. 2. 3.

Káva Kulturális Műhely, anBlokK Egyesület, 2009

Egy vállalás, és sok nem vállalás. A nézőpont, ahonnan a kötetekre nézek, a meglévő tudását bővíteni akaró, munkájához segítséget remélő gyakorló drámatanárré. Túl azon, hogy más releváns szakértelmem nincs, alapot teremtenek erre a sorozatot gondozó szerkesztők és szerzők vállalásai, célkitűzései is, miszerint a „drámapedagógiai módszerekről való gondolkodás”-ban kívánnak segítséget nyújtani, a könyvekből megtudhatjuk, hogy az ismertett társadalmi performansz-modellek miben járulnak hozzá a drámapedagógiáról szóló gondolkodáshoz, illetve új megvilágításba fog kerülni a drámás tevékenység. Az egész sorozatot ajánló hátsó szövegben pedig azt találjuk, hogy „Olyan szövegek publikálására vállalkozunk, amelyek a társadalomtudományok, a pedagógia és a pszichológia diszciplínái felől értelmezik a drámán alapuló pedagógiai tevékenységeket”. Mindezek a nagyobb részt elméleti igényű célok mégsem tántorítják el a módszertanra fogékony olvasót, aki mindenben hajlamos hazavihető tapasztalatot keresni. Nézőpontom korlátaiból következik az a sajátosság, hogy írásom nem teljesíti a kritika műfaj számos követelményét, hisz a legtöbb tanulmányíró szakterületén nem vagyok otthon, írásaikat tehát megérteni, önmagam számára értelmezni próbáltam, majd összevetni meglévő drámapedagógiai tudásommal. Amit tehát vállalni tudok, az a reflexió. Megpróbálom mások számára is értelmezhető módon összefoglalni – egy recenzió keretei között maradván –, hogy milyen szakmai kérdéseket és gondolatokat indítottak el bennem a könyvek. Az olvasás során alapkérdéseim a következők voltak: A megismert elméletek milyen új nézőpontokat hoznak a dráma elméleteiről szóló szakmai beszédhez? Milyen módszertani következményei vannak annak, ha a drámát ezen elméletek nézőpontjából értelmezzük?

1. Konstruktív dráma

szerk.: Deme János

Konstruktív tanulás. A tanulás és a tudás konstruktivista megközelítése az objektivizmussal való szembenállásban rajzolódik ki talán a legjobban. Az objektivisták és az erre épülő pedagógia szerint a valóságos világ objektumai és összefüggései a szubjektumtól függetlenül léteznek, és megismerhetőek. A tudás ezen objektív tények megismeréséből és visszatükrözéséből áll. A tanárok célja, hogy átadják ezt a tudást, a tanulók pedig, hogy változatlan formában átvegyék a tanárok értelmezését, és beépítsék gondolkodásukba. A diák ebben a folyamatban jellemzően passzív, elméje egy „üres tartály”, amit fel kell tölteni, a tanár pedig megfellebbezhetetlen tekintélyszemély, a tudás közvetítője. A hangsúly tehát a tananyagon, annak átadásán és a tanáron van. Ezzel szemben a konstruktivisták szerint tudásukat az egyének konstruálják, nem egy objektív valóságot értelmezünk vele, hanem a tapasztalatunkból felépült világot. A valóság a radikális konstruktivizmus szerint „olyan dolgok és összefüggések hálózata, melyekre életünk helyzeteiben hagyatkozunk, tudva, hogy mások is ezekre hagyatkoznak”. Egy modell, fogalom akkor helytálló, ha használható egy adott kontextusban. A tanulás a jelentések és értelmezések kidolgozása, a hangsúly az értelmezések elmélyítésén, a fogalmak kidolgozásán van, melyen keresztül a tapasztalati világ értelmet nyer számunkra. Ebben a folyamatban a tanár „bába a jelentés megszületésénél”, és nem a tudásátadás üzemvezetője, a dolga pedig, hogy diákjai valóságát, mint tőle függetlent megértse, bemutassa a fogalmak többféle értelmezését, és életszerű feladatokkal helyezze összefüggésbe az új információkat. A tanulás

⁶ A tudománymódszertani észrevételek feleségemtől, Mészáros Szofiától valók, aki biológusként kutatásai során rendszeresen dolgozik statisztikai elemzésekkel. Ez úton is köszönöm neki a megjegyzéseit.

módszereiben hangsúlyosak lesznek a reflexív formák, az egyeztetések, az értékelések és a problémamegoldás.

Dirks tanulmányában egy szubjektív és egy objektív tudásanyag feldolgozásán keresztül mutatja be a konstruktivista tanítás-tanulás egy-egy példáját. A kortárs amerikai színházról tartott szemináriumán hallgatóinak a „Mi a művészet?” kérdést kellett megválaszolniuk. Célja az volt, hogy a hallgatókat kimozdítsa a gyakori teljes személyes relativizmus álláspontjából, miszerint „a művészet az, amit ki-kik annak gondol”. A másik példában a tananyag a méretarányos vázlatrajzkészítés szabályai voltak, amit a színpadtechnika kurzus hallgatóinak szeretett volna konstruktivista módon megtanítani. A folyamat első lépéseként a tanulók szembesültek a téma alternatív perspektíváival, értelmezéseivel, és ezekkel átélő módon azonosultak, ez az úgynevezett „kapcsolásos” gondolkodás, amelynek segítségével képes az egyén felfogni az alternatív érveléseket. Az első példa esetében a tanulók tehát megismertek a művészet mibenlétére adott különböző válaszokkal, majd a második fázisban ezeket el kellett tudni rendezniük, megkonstruálva saját tudásukat. A vázlatrajz esetében a szabályok ismertetése helyett a hallgatók a saját maguk által megalkotott rossz szabályok alapján kezdtek dolgozni, így fedezve fel a jó szabályok logikáját tapasztalati úton. A tudáskonstruálási folyamat lépéseit Dirks a következőképp összegzi: alternatív perspektívák megismerése, az értelmezések átélő megtapasztalása, az elméleti anyag megértése azon keresztül, hogy a diák saját magára vonatkoztatja azt, a megismert perspektívák értékelése a reflexión és a kritikai gondolkodáson keresztül, majd a saját személys perspektíva megkonstruálása.

Konstruktivista elemek a dráma tanuláselméletében. Takács Gábor a legfőbb kapcsolódási pontot a drámapedagógia és a konstruktivizmus tanuláselmélete között az adaptív tudás fogalmában látja, ami alatt olyan a világról alkotott saját elméletek, koncepciók kialakítását érti, amelyek segítik a gyerekeket a környező világhoz való alkalmazkodásban, saját döntéseik megszületésében. Ezekből a koncepciókból épül föl az életünk során folyamatosan változó „világmodell”, ami egyfajta belső értelmezési rendszerként működik, és a jelentéslétrehozás, értelemadás folyamatában szabályozza az új tapasztalatok beépülését, új konstrukciók kialakulását. A dráma úgy lép a folyamatba, mint ami a gyerekek világmodelljét provokálja, és készteti őket új konstrukciók kialakítására, illetve lehetőséget ad „olyan modellek elképzelésére és kipróbálására, amilyeneket eddig nem birtokoltak”. A konstruktivista álláspont szerint a fogalmi váltás akkor jön létre, amikor „az új információ és a belső rendszer közötti ellentmondás a belső rendszer radikális átalakulásához vezet”. A megértés megváltoztatásának konstruktivista elvű leírását Takács Szauder Erik tanulmányából meríti⁷, Karl Popper modelljét idézve. Popper a tudományos felfedezések folyamatát egy képlet segítségével írja le, ami a drámabeli tanulásra alkalmazva így néz ki: a feltáró munka egy problémából indul ki, amire születik egy kiinduló hipotézis, amit cselekvéssel ellenőrzünk, majd következik a hibák kiszűrése, a kritikai szakasz, ami újabb problémákat szül, de ez már egy magasabb szintű tudáson alapszik. Ez a ciklus ismétlődik addig a pillanatig, amíg meg nem történik a konceptuális váltás. Ezt a pillanatot Takács találóan – a színházról kölcsönzött kifejezéssel – a „megértési folyamatban bekövetkező katarzis”-nak nevezi.

A drámabeli tanulás elméletét mindez tovább árnyalja, de újat véleményem szerint nem tesz hozzá. Bolton⁸ ugyan tanuláselméletét a „mintha” játékból vezeti le, mégis már 1979-ben hasonló következtetésekre jut, sőt már hasonló terminológiák is feltűnnek. A gyermeki szerepjátékot elemezve megállapítja, hogy a játékbeli cselekvés mögött létezik egy belső mentális tevékenység, olyan absztrakt fogalmak vizsgálata, amelyek meghatározzák a gyerek „világgal szembeni érzelmi viszonyát”. Ebből következtet arra, hogy a tanulás a drámában elsősorban az *értékelésben* bekövetkező változás során jön létre úgy, hogy a résztvevők a játék fókuszához kapcsolódó szubjektív jelentéstartalmakat találnak, és ezek a megerősítő és tisztázó szakaszokon át az *új nézőpontok, alternatívák kipróbálása* után megváltozhatnak.

Kevés szó esik viszont egy közös fogalomról, a közösségi tanulásról, pedig a dráma egyik kulcskérdéséről van szó. Az első két tanulmányból kiolvasható ugyan, hogy a társadalmi konstruktivizmus az életszerű összefüggésekbe beágyazott tudást támogatja, vagy hogy nagy jelentőséget tulajdonítanak a tanulásban az egyeztetésnek, de a közösségi tanulás konstruktivista modelljét nem kapjuk meg. Érdekes kérdés lenne pedig, hogy a konstruktivista álláspont szerint mi történik, amikor egy csoport tagjai egymástól eltérő világmodellekkel a fejükben közösen hoznak döntéseket, vagy amikor az egyes értelmezések összeütközésbe kerülnek egymással. A konstruktivista tanuláselmélet felfogható a drámában sokat emlegetett jelentésteremtés új nézőpontú megközelítésének is. A témával kapcsolatos jellemző tárgyalások (például Davis és Heathcote) a szemantika és a színházelmélet nézőpontjából foglalkoznak a jel és a jelölt viszonyával, és azzal, hogy ez a viszony hogyan hat az értelemre és a képzeletre, a konstruktivisták pedig gondolkozási

⁷ Szauder Erik, A dráma mint pedagógia I. rész, Drámapedagógiai Magazin, 12. 1996.

⁸ Gavin Bolton, A tanítási dráma elmélete, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1993.

folyamatként írják le a jelentésteremtést, mint az egyén belső értelmezési rendszerének tükrét, ami a tanár számára visszajelzés arról, hogy a tanuló milyen saját konstrukciókat hozott létre. Tegyük hozzá, a drámatanár számára is.

A konstruktivizmus tanárfelfogása gazdagíthatja a drámatanár szerepének leírását is egyrészt abban, hogy új képzeteket, magyarázatokat ad annak megértéséhez, hogy a gyerekek hozott tudásának, értelmezési rendszerének figyelembe vétele miért megkerülhetetlen a drámapedagógia munkájában, másrészt rávilágít arra, hogy a tanárok is saját világmodell alapján értelmezik a környező világukat, ezért a gyerekek valóságát a saját magukéval összefüggésben kell megpróbálniuk értelmezni. Ez a gondolat felveti azt a kérdést, hogy a drámaórák tervezésekor a tanár milyen mértékben épít a saját gondolkodási modelljeire, és mennyire képes a lehetséges tanulói gondolkodásokat figyelembe venni, egyáltalán a drámabeli tanulás mennyire tervezhető. Szintén a tanár feladatához kapcsolódik az a felvetés, hogy a tanár tekintélye azon alapszik, hogy tagja valamely tudásközösségnek, ahová bevezeti a tanulókat, ami a drámatanár tevékenységének talán egy kevésbé tárgyalt dimenziójához lehet adalék, és ráirányítja a figyelmet arra, hogy meghatározzuk a drámatanárok tekintélyhez való viszonyát.

Összegzés. Takács tanulmányában további fogalmak összekapcsolását, közös drámás-konstruktivista értelmezését adja, melyek azonban véleményem szerint a drámapedagógia elmélete szempontjából nem hoznak újat, inkább a két értelmezési rendszer átjárhatóságát illusztrálják, mint például az előzetes tudás vagy a kontextus-elv, másrészt – feltehetően a drámában kevésbé jártas olvasók számára – összefoglalja a tanítási dráma néhány alaptételét. Meg kell még említeni, hogy számos értékes módszertani ismeretet is megfogalmaz, rendkívül érdekes például a tanári kérdezést elemző fejezetben leírt példa, melyben azt mutatja be, hogy egy tárgyból kiindulva pusztán kérdés technikával hogyan lehet eljutni a közös történetalkotásig, de számomra nem meggyőző, hogy ez, és más módszertani megállapítása mennyiben következik a konstruktivista pedagógiával való összevetésből.

Záró gondolataiban ezt írja: „Reményeim szerint sikerült igazolnom, hogy a cselekvés pedagógiája és a konstruktivista pedagógia eszmerendszere meglehetősen közel áll egymáshoz, összekapcsolásuk tehát evidensnek és szükségesnek is tűnik.” Nos, számomra a kötet mindezt nem bizonyította kellő mértékben. Kétségtelen, hogy a két szemlélet között számos érintkezési pont létezik, és elismerem, hogy a konstruktivizmus gondolatrendszerének termékenyítően hathat a dráma elméletére, érdemes továbbvizsgálni a közös kérdésekre adott válaszokat, de nem gondolom, hogy a drámás „tudásközösség” eddigi tárgyalásaihoz képest alapvetően újat, szemléletváltást hozna az összevetés. Éppen ezért nem tudom elfogadni a szerkesztők által bevezetett „konstruktív dráma” fogalmát sem, amennyiben a dráma valamely önálló irányzatáról, modelljéről lenne szó, lényeges eltérésekkel más modellektől, csak úgy, mint ami a dráma egy újabb dimenzióját jelöli. Ennél, véleményem szerint, a kötet kevésbé forradalmi, de egyáltalán nem lebecsülendő újdonságértékét az adja, hogy az elsősorban a pedagógiából, a pszichológiából és a színházelméletből merítő drámapedagógia elmélet tárgyalásaiba egy új filozófiai és pedagógiai tudományterületet von be, másrészt tekintélyes angol nyelvű szakirodalmi háttérrel mozgósít, hírt adva a magyar olvasóknak a témáról.

2. Társadalmi performansz

szerk.: Horváth Kata, Deme János

Alapkérdések, alapvetések. Az előszó és az utószó egyaránt Horváth Kata munkája. Ez a két rövid – az egyik kettő, a másik hat oldalas – írás hivatott a kulturális antropológiai, a kultúraszociológiai tudományterületek és a drámapedagógiai terület összekapcsolására.⁹ Az összevetés alapja az a megfigyelés, hogy a dramatikus tevékenység „mint valamiféle késő modern rítus, integrálja és felnagyítja a társadalom – a gyerekeket is érintő – tipikus konfliktusait és értékkelképzeléseit”. A foglalkozások részvevői ebben a feladatban társadalmi „előadások” szereplői, akik a szimbolikusan strukturált világ értelmezését végzik. A társadalmi performansz fogalmát kifejtő tanulmányok elvileg azért kerültek ebbe a kötetbe, mert a „drámát és a társadalmat több szinten és többféle módon is összekapcsolják,¹⁰ így a drámapedagógia

⁹ Ez a mondat pontosításra szorul. Eddig azt hittem, hogy a szerzők a „drámás pedagógiai módszerek” és a „drámán alapuló pedagógiai tevékenység” meglehetősen pontatlan, nehezen értelmezhető kifejezései alatt a drámapedagógia egészét értik, de legalábbis annak komplexebb formáit, mint például a tanítási drámát vagy a szakértői játékot, de kiderül, hogy az összevetés – elsősorban vagy kizárólag? – a színházi nevelési programokra vonatkozik. Ez fölöslegesen beszűkíti az összevetések lehetőségeit, ezért én a továbbiakban valamennyi komplex dramatikus tevékenységfajtát veszem alapul, ami egyértelműen „átírása”, ha tessék, meghamísítása a szövegnek, de a bevezetőben felvállalt szubjektivitásomnak ez az egyik következménye.

¹⁰ Mint látszik, az előszóban röpködnek a dráma szó különböző jelentései, így első olvasásra nem világos, hogy melyik drámát fogják a tanulmányok összekapcsolni a társadalommal. A tanulmányokat olvasva hamar kiderül, hogy sajnos igen, az esztétikai drámáról van szó, és a kötet egészének elolvasása után sem egyértelmű, hogy ami igaz az esztétikai drámára, az mennyiben érvé-

performatív értelmezéséhez szükséges elméleti alapokat biztosítják. Ahhoz, hogy megtudjuk, hogy a drámapedagógia társadalmi performanszként való értelmezése, mint gondolat kísérlet milyen eredményeket hoz a drámapedagógia elmélete és gyakorlata számára, tisztázni próbálom a társadalmi performansz fogalmát, annak egyes elgondolásait, modelljeit, majd meg fogom vizsgálni, hogy ezek mennyiben érvényesek a dramatikus tanulási tevékenységekre, végül gondolatindító kérdéseket szeretnék megfogalmazni azzal kapcsolatban, hogy milyen tervezői gondolkozást igényel, ha társadalmi performanszokat dolgozunk fel drámás eszközökkel.

Átmeneti rítusok, társadalmi dráma, esztétikai dráma (N. Kovács Tímea: A színre vitt kultúra). Arnold van Gennep francia etnográfus felfogása szerint az egyének társadalmi élete szociális pozícióik és élethelyzeteik által meghatározott életszakaszok sora. Az egyes szakaszokból való ki-, illetve az újba való belépést az átmenet rítusai szabályozzák és ellenőrzik. A folyamat három szakaszból áll. Az elkülönülés a közösségtől a megelőző státusz lerombolását és az új előkészítését szolgálja, ezt követi a társadalmi helyzetek közötti átmeneti állapot, a liminalitás, ami a törvények, hagyományok, konvenciók közötti állapot, és a világból való kitaszítottág érzetét kelti a rítus alanyában, majd az egyesülés szakaszban az alany újra visszakérül a normák és szabályok világába egy magasabb szinten. Ezt az elképzelést gondolta tovább Victor Turner amerikai antropológus, aki szerint az átmeneti állapot struktúráján kívülsége lehetőséget teremt a társadalmi rend értelmezésére és felülvizsgálatára. Felfogása szerint az átmeneti rítusok olyan szimbolikus cselekvések, amelyek a társadalmi konfliktusok megjelenítésén keresztül kontrollálják „azokat a reakciókat, amelyek a társadalmi rendbe illeszkedést, illetve ennek átmeneti megtagadását kísérik”, céljuk pedig, hogy a társadalmi tapasztalatok értelmezését adják. Turner a modern társadalmakban megfigyelhető, az átmeneti rítusokra hasonlító, dramatizált kulturális gyakorlatok leírására dolgozta ki a társadalmi dráma koncepcióját. A társadalmi dráma egy erkölcsi szabály, társadalmi norma megszegésével indul, ami a közösségen belül törést idéz elő, a törés konfliktushelyzetté fokozódik, majd a záró szakaszban a kitörni akaró csoport újraintegrálódása zajlik. Ez a struktúrát bontó alapszerkezet a ritualitáson kívül is számos más terület jelenségeiben is megtalálható, például a művészetekben, a vallásban, az ellenkultúra megnyilvánulásaiban vagy éppen a népi kultúrában. A liminalitás tehát „egyrészt a lázadás tere, hiszen a társadalom megváltoztatásának útjait jelöli ki”, másrészt a „szabályok és szerepek hatályaon kívül helyezése teret nyit a kreativitásnak”. Fontos megjegyezni, hogy amíg a törzsi társadalmakban a liminális fázis megfordítja ugyan a társadalmi rendet egy időre, de hosszú távon nem ássa azt alá, addig a komplex társadalmak liminoid jelenségei gyakran felforgatják a központi értékeket.

A társadalmi dráma „végső soron az emberi cselekvést meghatározó és létrehozó szimbólumok kapcsolatának és jelentéseinek kidolgozására irányul”. A szimbólumok ebben az értelemben képlékeny fogalmak, olyan események, amelyek jelentésüket az adott társadalmi kontextustól függően képesek változtatni. Ez a szimbólumteremtő tulajdonsága teremt kapcsolatot a színházi drámával, amely felnagyítja és kidolgozza az adott korszak jellegzetes konfliktusait, kommentálva társadalmi drámáit (háborúkat, forradalmakat, változásokat) úgy, hogy a közösség tagjait saját értékeikkel és szimbólumaival szembesíti. A két terület összekapcsolásának színházi oldalával Richard Schechner foglalkozik, aki szerint, ahogy például egy házassági rítus során egy fiatal agglegény férfiből a szertartás idejére érvényes átmeneti nőlegény szerepen keresztül férj válik, tehát a rítus egy másik helyzetbe emeli át, a színház is egy olyan tér, ahol átalakulnak a résztvevő személyek. Másrészt, ahogy a rítus, a színházi dráma is keretbe foglalt tevékenység, ami lehetővé teszi a néző számára, hogy az eseményekre reflektáljon. További hasonlóság, hogy a „résztvevők nem egyszerűen cselekszenek, hanem azt mutatják be, hogy meghatározott cselekvésen keresztül hogyan jön létre valaki: a szerep tehát a viselkedés metakommentárja. (...) A rítusban és a színházban a viselkedés egyszerre az előadás közege és tárgya: úgy tűnik, hogy a színészek etnográfusokként *dolgoznak*, csak hogy a viselkedéssel kapcsolatos reflexióikat nem írásban, hanem a viselkedésen keresztül formálják meg”. Végül érdekes párhuzam, hogy ahogy a rítus esetében is a megvalósult szertartást gyakran hosszas előkészületeket igényel, a színházi dráma átalakulási folyamata is felkészülő és levezető folyamatokból áll (tréningek, próbák, előadás, utóélet).

A kulturális antropológia oldaláról nézve Turner érdeklődési körébe került az élmény és a tapasztalat. Szerinte a tapasztalat addig nincs lezárva, amíg nincs kifejezve és közölve másokkal valamilyen módon. „A kultúra ilyen megnyilvánulások együttese – a társadalom számára rendelkezésre álló és a másik *szellemének* beleérző áthatolása nyomán elérhetővé tett egyedi tapasztalatok együttese”. A tapasztalatok kifejezései, felszínre hozói a különböző kulturális formák, amelyek új utakat kínálnak a tapasztalatnak, megvilágítják azokat, mint például a színház.

nyes drámapedagógiára, és ez a tudás hogyan teremti meg az elméleti alapokat a drámapedagógia új értelmezéséhez. A félreértések elkerülése érdekében a továbbiakban a drámapedagógia vagy drámafoglalkozás kifejezést használok, ha erről lesz szó.

Társadalmi performansz (Jeffrey C. Alexander: *A társadalmi performansz kulturális pragmatikája: ritualitás és racionalitás között.*) Alexander véleménye szerint a mai szegmentált társadalmak is tele vannak szimbolikus, rítusszerű cselekvésekkel, de ezek nem valódi rítusok, mert annak feltételei, a közös hitek a cselekedetek szimbolikus tartalmairól, vagy egymás szándékainak elfogadása nem adott. A dilemma feloldására dolgozta ki a társadalmi performansz elméletét, amely definíciója szerint „az a társas folyamat, amelynek során a szereplők, egyenként vagy közösen egy társas szituáció jelentését közlik a többiekkel”. Igazán hatékony társadalmi performanszok akkor jöhetnek létre a mai korban, ha a szétszakadt elemek (kollektív reprezentációk, szereplők, közönség, a szimbólumteremtés eszközei, színrevitel, hatalom) újraegyesülnek. A társadalmi jelenségeket értelmező kulturális performanszok szereplői a kollektív reprezentációk rendszereit használják, amik ebben az összefüggésben az adott társadalom által lakott és tapasztalt világot értelmező, mindenki számára hozzáférhető, birtokolt vonatkozási rendszerek, mint pl. a mítoszok, hagyományok, társadalmi szerepek. Ezek a reprezentációk olyan szimbólumok, jelentések hálózatából állnak, amelyekről a társadalom tagjai hasonlót, vagy ugyanazt gondolják abból adódóan, hogy ugyanabban a fizikai és társadalmi világban élnek. A szereplők a háttérszimbólumok (háttérjelentések, háttérreprezentációk) tárházából egy forgatókönyv szerint választják ki, hogy milyen jelentéseket akarnak mozgósítani. A performansz akkor működik, ha közönsége „felismeri azokat a kategóriákat, amelyek a szereplők viselkedését meghatározzák. (...) A szereplők és a közönség a valószínű forgatókönyv keresésének folyamatos munkáján keresztül reflektálnak a performanszra”, a cselekvést megpróbálják tehát értelmezni a forgatókönyv segítségével, közös jelentéstulajdonító, értelemkereső munkával. Akkor érezzük igaznak a forgatókönyvet, ha fúzióra lép a közönséggel és a háttérkulturával egyaránt. Az író a háttérjelentések koncentrációját hozza létre a sűrítés eszközeivel.

Társadalmi performansz és drámapedagógia. Takács Gábor egy köteten kívüli tanulmányában kísérletet tesz arra, hogy a színházi nevelési programokat párhuzamba állítsa az átmenet rítusaival.¹¹ Ezek szerint az elválasztási szakaszban a gyerekek kilépnek a megszokott iskolai közegükből, az átmenet a foglalkozás ideje, amikor megszűnik számukra a külvilág, majd az iskolába visszatérő csoport beépíti mindennapjaiba a foglalkozáson tapasztaltakat. Horváth Kata ennél árnyaltabban, de hasonlóképp fogalmaz – számomra érthetetlen módon a harmadik kötet bevezetőjében, és nem itt – amikor arról ír, hogy egy színházi nevelési program során „a mindennapok jelentései és viszonyai kimozdulnak mindennapos kontextusaikból, (...) egy elkülönülő térben újrafogalmazódnak, (...) hogy aztán a résztvevők e kimozdított jelentések tapasztalataival folytathassák mindennapjaikat”. Számomra a rítus és a drámafoglalkozások egy az egyben való megfeleltetése erőltetettnek tűnik, több ponton nem stimmel, például a gyerekek mint csoport, és mint egyének nem feltétlenül vannak életszakasz-határon, valamint az átmenet állapotára sem igaz, hogy a résztvevők kiszakadnak erre az időre a társadalomból, hisz tanárok, felnőttek, szabályok, óratervek, időpontok stb. rendezik tevékenységüket. (Ez a kérdés egyébként szintén a harmadik kötetben, Horváth Kata munkájában kerül a helyére.)

Az átmeneti rítus fogalmánál maradva, ha maga a drámafoglalkozás nem is tekinthető rítusszerű performansznak, de érdemes végiggondolni, hogy a csoportra épülő drámodellek esetében a fiktív közösség kontextusának kialakításakor, ahogy felépül a közös normák, hitek, értékek rendszere annak érdekében, hogy lehetségessé váljon mindezek értékelése, értelmezése, adott esetben felülvizsgálata, az egy kicsit olyan, mint ahogy a törzsi társadalmak működtetik a rítust. Ahogy a rítus esetében, ebben a fiktív világban is a rítusszerű cselekvések¹² során a kollektív jelentések megjelenítése, és a megjelenítésből adódóan a drámamunka „megcsináltsága” – például a feszültség, a tér szervezése, a ritmus stb. – teszi lehetővé a társadalmi jelenségek megfigyelését. Nem lényegtelen különbség azonban, hogy az értékek és a világnézet közös nyelvét mesterségesen teremtjük meg a fikcióban, szemben a törzsi társadalmakkal, ahol ezek a közösség tagjai számára valóban meglévő közös dolgok. A liminalitás távolságtartása, struktúráján kívülsége véleményem szerint nem a drámafoglalkozás körülményeiben keresendő tehát, hanem a fikció működésében, ahogy egyszerre szűnik meg és ismerünk rá a körülöttünk lévő világra az általunk teremtett világban.

A résztvevők és a fikció közötti kapcsolódást többek között a szerep teremti meg, és ezen a téren érdemes figyelni a színház és a rítus kapcsolatának fent említett kutatási eredményeire. Ahogy az idézett házassági rítusban a rítus alanya a völegény szerepen keresztül új helyzetbe kerül, új szerepet vesz fel mint férj,

¹¹ Padlövőza a színpadon – színházi nevelési programok Magyarországon; Színház XLII. évf. 2. szám (2009. február); 42-49. old. Talán a keletkezéstörténet az oka, hogy az ide kívánczoló gondolatsor nem került be a kötetbe, de pontosan az ilyen típusú felvételek segítenének a drámapedagógus szakmának a kapcsolódási pontok megtalálásában.

¹² Gondolhatunk itt akár a Neelands által leírt konkrét konvencióra, vagy a drámamunkát átszövő komplex szertartásszerű munkaformákra.

felmerül a kérdés, hogy a drámaórákon ideiglenesen magunkra vett szerepek mennyiben működnek közvetítő szerepként a társadalmi gyakorlat szerepei felé. Gyakorlatibb szinten ez azt a kérdést veti fel, hogy a drámaórákban játszható szerepeket tervezve tanárként kellő mértékben figyelembe vesszük-e, hogy ezek milyen társadalmi szerepekre készítenek fel. A másik szerepelmélettel kapcsolatos érdekes gondolat a „szerep mint a viselkedés kommentárja”. A drámás szerephasználatra alkalmazva ezt azt jelenti, hogy a résztvevők a drámabeli viselkedéssel kapcsolatos véleményüket a szerep működtetésén keresztül fejezik ki, ami viszont arra a kérdésre irányítja a figyelmünket, hogy hogyan kezeli a drámatanár a játékos szerepbeli viselkedését, hogyan hangosítja ki, teszi közössé a fókusz szempontjából releváns „szerepértelmezéseket”.

Termékenynek tűnnek további párhuzamok is. Feltűnő például, hogy a jelentés keresés és jelentésteremtés folyamatának értelmezése mennyire zökkenőmentesen illeszkedik a drámapedagógiában leírt hasonló folyamathoz, mégis új elemeket hoz be. Az emberi cselekvéseket meghatározó háttérszimbólumokat, jelenségeket a drámatanárok tudatosan használják, építik be az órákba, de kulcskérdés, hogy ezek hogyan tudnak közös tudássá válni, vagyis az individuális kódolásból hogyan lesz közösségi kódolás, közös jelentésteremtés. Amennyiben a forgatókönyvet Alexander nyomán a háttérszimbólumok közötti választásokként fogjuk fel, a drámamunkában ezek a választások a tanár és a diákok közötti egyeztetések eredménye kell legyenek, méghozzá szintén a fentebb leírt módon a valószínű forgatókönyvek keresésének folyamatos munkáján keresztül értelmezve a drámabeli cselekvéseket. Másrészt abból, hogy a tanár és a diákok mint alkotótársak, „társszerzők” együtt hozzák létre az „előadást” az következik, hogy a közös jelentésteremtés folyamatában a tanár nem mint szereplő, és a diákok nem mint közönség vesznek részt, hanem valamilyen módon ugyanannak a folyamatnak a résztvevői, vagyis akár egy diák akár a tanár visz be új jelentést, annak közössé kell válnia. A kulcs a közös háttérkultúra megtalálása, ami a tanár részéről igényel erőfeszítést, de fordítva is igaz, a gyerekeknek erőfeszítést kell tenni, hogy rálássanak erre a szimbólumrendszerre. Értelmezésem szerint a forgatókönyv a drámafoglalkozások esetében tehát valamiféle közös belső modell, belső összefüggés, a megtalált közös tudás, ami a jelentés kereső munka eredménye. Ezen a téren újra idekívánczik Horváth Kata harmadik kötetbeli gondolatmenete, melyben a közös jelentésteremtő folyamatot két antropológiai fogalommal állítja párhuzamba, a liminalitással és a benne létrejövő communitas fogalmával, ami nem más, mint a rituális folyamat során, az átmenetiség állapotában meg tapasztalt közösségi élmény, a „közös jelentések reflektálásának és kollektív megélésének átmeneti eseménye”, vagy ahogy egy kicsit később fogalmaz „önreflexív közösségi tapasztalat”. Ezzel a drámamunka egyik alapfeltételéhez és a drámabeli tanulás egyik kulcskérdéséhez jutottunk el. Kérdés, hogy ez a közös értelmezési tartomány, az értékek és elgondolások közös rendszere hogyan teremthető meg. Tovább árnyalva a kérdést arról lehetne mélyebben gondolkodni, hogy a résztvevők által a játékba vitt háttérjelentések, tapasztalatok közös értelmezése, közössé tétele hogyan történik, egyáltalán hogyan tudjuk elérni tanárként, hogy mindannyian nagyjából hasonló dolgokat értsünk a fókuszban álló témákról, társadalmi jelenségekről.

A kollektív reprezentációk elgondolásából adódó tanulság lehet még, hogy a gyerekek számára értelmezhető, világukra vonatkozó reprezentációk, például az iskola társadalmának tapasztalataiból adódó jelentések, közös alapot teremthetnek a drámamunkához. Feltehetően kisebb nehézségekbe ütközik például a bandavezér, kipécézés, státusz, hatalom vagy a karrier tanulási területein közös jelentéseket találni, mint olyan témákkal kapcsolatban, amikről csak közvetett tapasztalataik vannak. Ezen a gondolatmeneten továbbhaladva érdemes lenne végiggondolni, hogy ha az iskolát, mint a társadalom modelljét tekintjük, hogyan értelmezhető ezen a világon belül a társadalmi dráma, társadalmi performansz fogalma. Azt vizsgálni például, hogy hogyan dolgozzák fel a gyerekek iskolai konfliktusait társadalmi performanszok segítségével, és ebbe hogyan tud bekapcsolódni a drámafoglalkozás, esetleg hogyan tud létrehozni ilyeneket. Másrészt a gyerekek se védettek a környező világtól, viszont az értelmező rendszereket nem vagy csak részben értik. A drámafoglalkozások egyik feladata lehet például, hogy bevezesse a gyerekeket egy-egy probléma jogi, erkölcsi, tudományos stb. dimenzióinak értelmezésébe.

Rendkívül érdekes Turner fentebb idézett gondolata arról, hogy a kulturális formák, mint például a színház, egyrészt felszínre hozzák, másrészt megvilágítják az emberi tapasztalatokat. Ha a kultúrát, mint egymás számára hozzáférhetővé tett egyedi tapasztalatok tárházát fogjuk fel, a drámafoglalkozás egy olyan kulturális forma, amelyben egyrészt az egyedi tapasztalatok közössé válnak a megosztás folyamatában, másrészt lehetővé válik a résztvevőkön kívüli egyének, csoportok, társadalmi egységek tapasztalatainak értelmezése. Mindez a drámapedagógia tanulásméлетének olyan kérdéseire tudna hozzájárulni, mint például, hogy hogyan zajlik a tudásmegosztás a csoportban, vagy mennyiben szerezhettünk önmagunk számára alkalmazható tudást mások tapasztalataiból, amely kérdések a hétköznapi életben zajló tanulási, tapasztalatszerzési folyamatokra irányítják a figyelmet.

Végezetül nézzük meg, hogy milyen tervezői gondolkozást igényelne, ha a drámaóránk témájáról mint társadalmi performansz gondolkozunk, például ha a média által „MTV ostroma” címet viselő 2006-os eseményeket mint sikertelen performansz-kísérlet szeretnénk feldolgozni egy tanítási dráma keretein belül. Ebben az esetben olyan kérdésekkel kellene foglalkoznunk, hogy miért nem történt meg a közönség (a média által az egész magyar társadalom), a szereplők és a háttérkultúra fúziója. Foglalkoznunk kellene azzal, hogy a szereplők milyen forgatókönyvet hoztak létre, és ezt milyen drámai technikákkal tették (ennek a munkának része lenne az esemény sajtóelemzése is), elemeznünk kellene magát a színre vitel kidolgozottságát és a hatalom szerepét az esemény kommentálásában, újraírásában. Vizsgálandó kérdés lenne, hogy a szereplők mennyire játszották hitelesen szerepüket, és a közönség társadalmi és kulturális szegmentáltsága mennyiben akadályozta a befogadást. Mindez a tervezés irányát alapvetően meghatározná.

Összegzések (Utószó – Színházi nevelés mint társadalmi performansz).

Horváth Kata valamennyi összegző megállapítása és kérdésfelvetése a társadalomelméletek felől közelíti a színházi nevelést, elsősorban ezen elméletek számára keres új megközelítési lehetőségeket. Így a színházi nevelésben egyrészt kutatási terepet, másrészt, mint a társadalmi jelenségeket értelmező és kritizáló tevékenység, a kutatás új mintáját látja. A kötet tanulmányai kétségtelenül személet tágtító hatásúak a drámapedagógus szakma számára is, de alapvetően magunkra maradunk abban a kérdésben, hogy mindez milyen magyarázatokkal szolgál a drámapedagógia elméleti kérdéseire, milyen új kérdéseket vet fel, illetve mivel járul hozzá módszertanához.¹³ Ahhoz pedig, hogy a drámapedagógia egészének újraértelmezéséhez, vagy új dimenzióinak megfogalmazásához szükséges elméleti modell alapjait megkapjuk, hasznos lett volna többek között a területközi összevetések alapvető módszertani problémáit is tisztázni, mint például a közönség és a szereplők értelmezése közti alapvető különbségeket, és legalább felvetni a drámafoglalkozásoknak azt a sajátosságát, hogy bennük a néző egyben a szereplő is.¹⁴ Az a gyanúm, hogy a kötet legterjedelmesebb cikke (a hetvenöt tanulmányoldalból negyvenhárom), Jeffrey C. Alexander tanulmánya elsősorban a kultúraszociológus és a kulturális antropológus szakma számára bír különös jelentőséggel, számunkra inkább kommentárookra, értelmezésekre lett volna szükség, arányaiban pedig jóval több pedagógiai és drámapedagógiai nézőpontú megközelítésre. Érezhette ezt Horváth Kata is, aki az utolsó oldalon felsorakoztatja azokat az irányzatokat és szerzőket, akik a pedagógiát és a performatív elméleteket összekapcsolták, és tájékoztat minket a kritikai pedagógiáról. Kár, hogy minderre összesen egyetlen bekezdés jutott. Az általam leírt témajavaslatok, mint jeleztem, szubjektív jegyzetek. A kötet olvasása után most ezeket az irányokat tartanám továbbgondolásra érdemesnek, ezekben látok lehetőséget. Hogy érvényesek-e a kérdésfelvetések, és hová vezetnek, nem tudom, de remélem, sikerült másokat arra ösztönözni, hogy olvassák el a kötetet, és gondolják végig, hogy a saját munkájukra hogyan hatnak az új nézőpontok.

3. Drámapedagógiai esettanulmányok

Horváth Kata, szerk.: Deme János

Mit és hogyan tanít a dráma? Horváth Kata munkájának vissza-visszatérő témája ez, a négy esettanulmány ismertetésében számunkra, drámatanárok számára, ez a fókusz. A Káva Hinta című programjához kapcsolódó 2007 és 2009 között zajló kutatás több izgalmas kérdésfelvetéssel és néhány válasszal is szolgál ezen a téren. A szerzőnek érezhetően szellemi kalandot jelentett a kutatás munkafolyamata, az olvasónak pedig az, ahogy nyomon követheti a külső, nem szakmabeli, tudományos gondolkodású ember találkozását a színházi neveléssel, drámapedagógiával. A kötet kapcsán erről a nézőpontról, erről a találkozásról és ennek tanulságairól szeretnék írni, elsősorban arra a benyomásomra alapozva, hogy a drámapedagógiáról szóló eddigi tárgyalásokba, párbeszédbe valami újat tudott vinni ez a kötet.

Beszédmód a drámáról. Talán a legfeltűnőbbben ez a „mátság” a nyelvben tükröződik. Olyan kifejezések, képzetek, szempontok és háttérismeretek szerint fogalmaz, ír le jelenségeket a szerző, amelyek egy új, a szakirodalmi tárgyalásokban eddig nem megszokott megközelítésre utalnak. Pontos és lényeglátó például, ahogy a bántalmazásról és az áldozattá tételről szóló foglalkozás színházi jeleneteinek működését elemzi:

¹³ A sorozat alcíme: „elméleti és módszertani füzetek”. Nem tudok válaszolni arra kérdésre, hogy minek az elméletéről és módszertanáról van szó.

¹⁴ Ez a sajátosság a színházi nevelési programokra is igaz, amennyiben a szerkesztők nem kizárólag a programok színházi előadás részére gondoltak, ebben az esetben viszont teljes félreértés áldozatai lennénk, és a kötet célja az lenne, hogy a színház és a társadalmi performansz kapcsolatát bemutassa. Nem szeretnék mellébeszélni, érzésem szerint ugyanis ez történik, ha már csak a színházi és drámapedagógiai összevetések arányait nézzük is.

„A pontos (hiteles) színházi megjelenítés a saját tapasztalatok megidézését szolgálja, illetve a résztvevők bevonását egy olyan térbe, ahol e tapasztalatok a konkrét, saját élményektől elemelve, de mégis hitelesen jelenhetnek meg”. A drámamunkáról pedig így ír: „A *kérdés* szakaszában derül ki ugyanis, hogy a résztvevők milyen összefüggésben, milyen jelentések mentén tudják elgondolni a látott helyzeteket. Majd összegzésként kicsit később: „A foglalkozáson tehát azok a bántalmazással kapcsolatos jelentések mozdulnak meg, amelyeket a résztvevők háttértapasztalataiból a színházi jelenetek és a kérdések megidéznek”. Ez a három idézet több visszatérő, gondolkodásmódot tükröző kifejezést is tartalmazott. Ilyen a „tér” fenti használata a közös szellemi munka tere értelemben, a „kérdés szakasz” kifejezés, ami alatt nemcsak az explicit kérdéseket, hanem a gyerekek tapasztalatait megszólító, bevonó drámamunkát érti, és talán a leg hangsúlyosabb a „jelentés” szó alkalmazása, mint a gyerekek közös értelmezései, amelyek a „világban létüket és eligazodásukat szervezik”. Feltétlen ebbe a sorba tartozik a „kimozdítás” szó is, ami lényegében a drámás közegben jól ismert attitűdváltással rokonítható, és jelzi, hogy a szerző számára a dráma legjelentősebb eredménye a meglévő jelentések kimozdítása. A drámapedagógiai folyamatok leírásakor tehát minden formai elem innen értelmeződik, a résztvevők felől. Mit történik a résztvevőkben, és minek a hatására történik valami: ezek a kérdések vezérlik a megfigyelést és az elemzést.

A mérések, hatásvizsgálatok módszertana. A nyelvi szintről továbblépve az érzékeny és plasztikus nyelvhez hasonló kutatói magatartás is tartozik, amely szerint a kutatás nem elzárt, kívülről elemző folyamat, hanem párbeszédben van tárgyával, visszacsatolást jelent több szinten is. Egyrészt a programban résztvevő drámatanárok számára, akik kisebb-nagyobb változtatásokat, finomításokat hajtanak végre, másrészt az osztályokat kísérő tanároknak, akik pedagógiai munkájukat tudatosíthatják, és a gyerekekkel készült interjúk pedig abban segítenek, hogy a foglalkozáson szerzett tapasztalatok valamiképp visszailleszkedjenek a mindennapi életbe. A kutatás három forrása tehát a foglalkozás, a résztvevő gyerekekkel készített csoportinterjú és a pedagógusokkal készített interjú. Az így keletkezett „szövegeket” hat kérdés szerint elemezte a szerző: A bántalmazás meglévő formái az osztályban, egyéb fontos jelenségek az osztályban, hogyan kezeli az iskolai pedagógia a bántalmazás formáit, milyen tanulás történik a foglalkozás hatására e bántalmazásról, hogyan függ össze az iskolai pedagógia a színházi nevelési foglalkozás pedagógiájával, és mit tudunk meg az egyes esetekből a színházi nevelés működéséről. Tág összefüggésrendszerbe kerül tehát a drámapedagógiai folyamat vizsgálata, az iskola és az osztály pedagógiai környezete, mint egyfajta „hozott anyag”, háttértörténet működik, amivel az egyes osztályok megérkeznek a foglalkozásra. Az egyes esettanulmányok a foglalkozásra látogató osztályok történetét tárják fel, és találkozásukat a programmal. A csoportokkal és a tanárokkal készített interjúkból helyzetképet, pedagógiai látóleletet kapunk az osztályok bántalmazáshoz való viszonyáról, és a foglalkozás hatásáról. Olyan módszer körvonalazódik, ami akár a hétköznapi gyakorlatba is átemelhető, átalakítható a drámatanári munka utánkövetésének, hatáselemzésének módszerévé, annál is inkább, mert az iskolában a pedagógiai munkához való illeszkedés természetes módon adódik. A könyv sajnos nem avat be minket a módszer részleteibe, pedig hasznos lett volna például többet megtudni az interjúk során feltett kérdésekről, a kérdés módszeréről.

Dráma és pedagógia. A négy vizsgált osztály a bántalmazással kapcsolatban négy különböző háttértörténettel érkezett. Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a tanulmányokból az derül ki, hogy egy színházi nevelési foglalkozás a teljes elszigetelődés, illetve a szerves kapcsolódás között különböző hatékonysággal nyithat kapcsolatot az iskolai pedagógia felé. Kérdés, hogy az osztály pedagógusai mennyire tudnak építeni a foglalkozáson szerzett tapasztalatokra, vagy éppen ellenkezőleg, hagyják, hogy „átíródjanak” ezek, és visszaálljanak a korábbi osztálybeli mechanizmusok. Talán módszertani, vagy más okai lehetnek annak, hogy a foglalkozás hosszabb távú hatásáról, utóéletéről kevés szó esik, pedig nem lényegtelen kérdés, hogy valójában milyen hatással van a foglalkozás az iskolai nevelésre. Általános tapasztalatként én mindenesetre azt olvasom ki az esettanulmányokból, hogy kapcsolódási pontok nélkül a foglalkozás hatása elveszik, a gyerekek világát működtető kontextus magába olvasztja. Továbbgondolva és általánosítva a problémát az a kérdés, hogy a magyarországi gyakorlat szerint a színházi nevelési társaságok mennyiben építenek az iskolai pedagógiára programjaik tervezése során. Egy gondolat kísérletet lepörgetve, ha például Horváth Kata kutatásának első három kérdésére (a meghívott osztályban a bántalmazásnak milyen formái vannak jelen, milyen egyéb fontos jelenségek jellemzik osztálybeli viszonyaikat, milyen pedagógiát folytat az iskola a bántalmazás orvoslására?) a Káva munkatársai ismerték volna a válaszokat, vajon mennyiben más foglalkozástervvel várják az osztályokat? A kérdés két területre irányítja a figyelmünket: Egyrészt a színházi nevelési társulatok programja és az iskolák pedagógiai programja és osztálypedagógiai gyakorlata közötti, az eddiginél szorosabb, szervezettebb kapcsolódásra, másrészt módszertani oldalról a foglalkozások tervezésében az alternatív stratégiák, elágazások, valamint végső esetben az óra közbeni, improvizatív tervezés jelentőségére.

Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozója

Gödöllő, 2010. május 14-15-16.

Örömteli és rangos eseménynek adott helyet a gödöllői Damjanich János Általános Iskola. 2010. május 14-15-16-án a Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozójának házigazdája volt a Garabonciás Színházi Nevelési Csoport. A Damjanich iskolára mint helyszínre azért esett a választás, mert a találkozót szervező társulat ide kötődik munkatársai kapcsán, valamint működése révén is, és az iskola vezetése is elkötelezett híve a drámapedagógiának mint nevelési módszernek – hasonlóképpen a színházi nevelésnek is. A felújított és újjáépített iskola egy kamara-színházteremmel is gazdagodott, szolgálva az intézményben zajló drámapedagógiai munkát és a színházi nevelést, az ezzel kapcsolatos módszertani rendezvényeket, továbbá a Garabonciás társulatának színházi előadásait. Így igazán méltó helyszíneként szolgált az országos találkozó számára.

Miután a diákok evakuáltak osztálykirándulás címén, az épület nem sokáig maradt csendes. Sorra érkeztek a társulatok az ország minden részéről, Miskolctól Pécsig. A résztvevők többnyire ismerősként köszöntötték egymást, hiszen nem először került sor ilyen országos találkozóra. Az első színházi neveléssel foglalkozó konferencia 1995-ben volt, szintén Gödöllőn, amelyet az itt létrejött Kerekasztal Színházi Nevelési Központ szervezett a módszer iránt érdeklődőknek. Így, tizenöt évvel később duplán is felemelő érzés volt a rendezvény házigazdájának lenni Gödöllőn nekünk, Garabonciásoknak. Akkor még kevés társulat kacérkodott azzal, hogy ebben az igen komplex művészetpedagógiai műfajban tegye próbára magát. Színvonalas, értékes színházi előadást létrehozni, ugyanakkor biztos kézzel használni a drámapedagógia eszköztárát, mindezt alárendelni egy nevelési célnak, nem könnyű feladat. Évekig két hivatásszerűen működő társulat fémjelezte a „műfajt”: az 1992-ben alakult Kerekasztal Színházi Nevelési Központ és az 1997-ban alakult Káva Kulturális Műhely. Az utóbbi években azonban nem lehetett figyelmen kívül hagyni azt, hogy létrejöttek/jönnek működni képes társulatok, új TIE- programok (Theater in Education – színház a nevelésben), egyre inkább színesedik a paletta. Felmerült tehát az igény, hogy legyen egy olyan szakmai közösség, amelynek tagjai a színházi neveléssel foglalkozó társulatok. Így jött létre a Háló, amely összefogja és segíti a csatlakozó szervezeteket, mentorálja az újonnan létrejött társulatokat, képzésekkel segíti a szakmai fejlődést, megteremti az együttműködés lehetőségét és biztosítja a szakmai érdekvédelmet is. Jelenleg tizenkét szervezet tagja ennek az informális közösségnek. A Háló jóvoltából az utóbbi években számos szakmai program szerveződött, többek között országos találkozók is, amelyek kezdetben a két professzionális társulat (Káva, Kerekasztal) jóvoltából jöttek létre. Ezek a találkozók jó alkalmat szolgáltatottak arra, hogy a társulatok bemutassák a munkájukat, megosszák egymással örömeiket, nehézségeiket, hogy szakmai párbeszéd alakuljon ki egy-egy konkrét foglalkozás kapcsán műfajról, módszerekről, irányzatokról, tréningek, kurzusok segítsék a mindennapi munkát stb. Azonban a két hivatásos társulat egyre inkább igyekezett háttérbe vonulni és (jó drámapedagógusként) szorgalmazni, hogy az újonnan csatlakozó szervezetek is vegyék ki részüket a közös munkából. Így az évente megrendezésre kerülő SZNTOT-nak (Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozója) is mindig más társulat a házigazdája, és a helyszín is attól függ, hogy a szervező csoport az ország melyik területén működik, kicsit el-lensúlyozva ezzel a Budapest-központúságot. Így – mivel mi, Garabonciások vállaltuk – került a rendezvény Gödöllőre. Jó volt érezni már a szervezés során is, hogy a társulatok várják az alkalmat a találkozásra, hogy kíváncsiak egymásra, egymás munkáira, van miről beszámolni és eszmét cserélni.

A találkozó megnyitóján a társulatokat köszöntötte *dr. Gémesi György*, a város polgármestere, utalva a rendezvény és a módszer fontosságára, majd *Kaposi László*, a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöke, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ alapítója beszélt arról, hogyan is indult ez annak idején, lévén ő a műfaj magyarországi meghonosítója. Nagyon fontos pillanat volt ez, hiszen az újonnan létrejött csoportok fiatal tagjai első kézből hallhatták az időközben nagykorúságot elért színházi nevelés történetét, akik pedig részesei voltak, azok felidézhatték a hőskor eseményeit.

A háromnapos találkozó igen gazdagra sikerült, hat foglalkozást tekinthettek meg és számos szakmai fórumon gondolkodhattak együtt a résztvevők.

Az első nap estéjén *Cziboly Ádám*, a Káva Kulturális Műhely stratégiai vezetője számolt be az általuk koordinált és tizenkét ország részvételével zajló DICE kutatás részeredményeiről. A kutatás a dráma hatását vizsgálja öt kulcskompetencia területén, és az összefüggéseket bizonyító számok, táblázatok elemzéséből kiderült, hogy már a részeredmények is messzemenő következtetéseket engednek levonni. Valószínűleg

2011-ben az ezzel foglalkozó brüsszeli konferencián komoly eredmények fogják bizonyítani a döntéshozók számára, hogy a drámának, a színházi nevelésnek helye kell legyen az oktatásban-nevelésben egy magára és a „jövő nemzedékek” nevelésére valamit is adó országban.

Ezután, inkább már az éjszakában, *Hajós Zsuzsa*, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ munkatársa a műsorfüzetben szereplő A színházi nevelés és a gazdasági válság címmel ellentétben nem közgazdasági, illetve forrásteremtési technikákat felvonultató előadást tartott, hanem a színész-drámatanár munkájában igen fontos szimbolikus gondolkodás, jelentéssíkok és a kreativitás mibenlétéről való diskurzust provokálta ki a címmel kapcsolatban adott kreatív feladatok segítségével.

A második nap estéjén három szimultán programból választhattak a résztvevők – ezek között volt elméleti és gyakorlati jellegű egyaránt. *Végyvári Viktória* a Szabad Kurzus képviselőjében a profi, illetve kőszínházakban zajló színházpedagógiai munkáról tartott előadást: Mi a gyakorlat a nézővé nevelés terén az egyes színházakban? Mi a hasonlóság és a különbség a színházi neveléshez képest, vannak-e kapcsolódási pontok? Milyen előnyökkel és milyen nehézségekkel találkozunk a munkájuk során?

Egy igen sürgető problémával foglalkozó fórumot vezetett *Gyombolai Gábor*, a Káva Kulturális Műhely munkatársa. Nem kevesebbet, mint a színházi nevelés definícióját próbálták lefektetni a társulatok képviselői, ami azért került középpontba, mivel az utóbbi időben a kő-, illetve profi színházak is igyekeznek különböző foglalkozásokat kínálni gyerekek, fiatalok számára a nézővé nevelést tűzve zászlójukra. Ezek a foglalkozások nem csak elnevezésükben (színházpedagógia, beavató színház stb.) változatosak, hanem tartalmukat, a foglalkozás mibenlétét, esetenként minőségüket tekintve is. Lényeges annak pontos definiálása, hogy mi a színházi nevelés az ezt a szakmát gyakorlók szerint, hogy az elnevezést kizárólag arra a tevékenységre használja a szakma, ill. a köztudatban is arra értsék, amit a közösen meghatározott definíció takar. Fontos ez a különböző partnerek: a színházi szakma, a programokat igénybe vevők és a döntéshozók felé is.

A szimultán programok közül az bizonyult a legmozgalmasabbnak és gyakorlatiasabbnak, amelyet a Kontraszt Műhely színész-drámatanárai vezettek. Itt a TIE-foglalkozások különböző pontjain bevethető, illetve különböző pedagógiai célokat szolgáló játékokkal, gyakorlatokkal bővíthették eszköztárukat a résztvevők, természetesen a legtöbbjüket gyakorlatban is kipróbálhatták a játékos kedvű drámatanárok.

A találkozó idejének legnagyobb részét a különböző társulatok színházi nevelési programjai tették ki. A három nap alatt hat foglalkozást láthattunk, amelyek más-más korosztályú csoportnak szóltak. Nagyon izgalmas volt látni a különböző színházi műfajokat és stílusokat felvonultató előadásokat, valamint a tapasztalt, vagy a „drámatanárságot” éppen csak most tanuló kollégák munkáját. A foglalkozások résztvevői négy esetben „Damjanichos”, vagy Gödöllő más iskolájából való diákok voltak, két ízben pedig az országos találkozó résztvevői, vagyis felnőttek lehettek a részesei az élménynek. Igen tanulságos a tapasztalatszerzés mindkét módja, akár kívülről nézve a foglalkozást, akár a saját bőrünkön érezve az események hatását. A foglalkozásokat minden esetben szakmai megbeszélés követte. Ezen eszmecserék során nem csak a bemutatót tartó társulat kapott visszajelzést a munkájáról, de minden résztvevő fontos szakmai szempontokat, tanácsokat szűrhetett le a saját maga számára. Olyan húsba vágó kérdések kerültek terítékre, mint például (a teljesség igénye nélkül):

- Milyen színház/színházi stílus alkalmazható egy TIE-programban?
- Hogyan használhatóak a bábok az előadásban vagy a drámapunka során?
- Milyen legyen a TIE-programban az előadás nyelve?
- Hogyan kommunikáljon a drámatanár szerepen kívül?
- Hogyan lehet „elkülöníteni” a szerepben és a szerepen kívül dolgozó drámatanárt?
- Szerepben maradhat-e végig a drámatanár?
- Hogyan lehet egy TIE-foglalkozásban az igazán lényeges kérdéseket megtalálni?
- Hogyan érjük el, hogy a játékos minél inkább részesei legyenek a történetnek?



A találkozó résztvevő társulatok: Apolló Kulturális Egyesület (Pécs), Kalimpa Színház (Budapest), Káva Kulturális Műhely (Budapest), Kerekasztal Színházi Nevelési Központ (Budapest), Kontraszt Műhely (Budapest), Montázs Drámapedagógiai és Közművelődési Egyesület (Miskolc), Nyitott Kör (Szentendre), RÉV TIE Társulat (Győr), Szabad Kurzus (Budapest)

A találkozó szakmai szervezője: Garabonciás Színházi Nevelési Csoport (Gödöllő)

Mészáros Beáta