

A színházi nevelés története az angol nyelvterület országában

Szaunder Erik

Rendezvényünk¹ csak kevéssel késte le a színházi nevelés (TIE) „születésnapját”. Az első, már a kortársak által is színházi nevelési programnak nevezett foglalkozásra ugyanis épp harmincöt évvel ezelőtt, 1965. szeptember 1-én került sor. Az alábbiakban megkísérlem felvázolni azt a fejlődést, mely a TIE-t Nagy-Britanniában életre hívta, illetve azokat a tendenciákat, melyek az elmúlt évtizedekben és a jelenben meghatározták tendenciáit és helyzetét a brit szigeteken, illetve más angol nyelvű országokban.

A TIE rövid története Nagy-Britanniában

John O’Toole (1976) úgy fogalmaz, hogy a TIE történetét nem érthetjük meg anélkül, hogy szót ejtenénk a brit társadalmi hagyományban évszázadok óta mélyen gyökeredző színjátékos hagyományokról – gondoljunk csak Shakespeare korára, a színház korabeli társadalmi szerepére –, illetve azokról a gyermekszínházi hagyományokról, melyek olyan közismert személyiségek munkásságához kötődnek, mint például *Esme Church* vagy *Rudolf Laban*. E színjátékos hagyományok a XIX-XX. század fordulóján szorosan összekapcsolódtak a kor polgári értékrendjével és gyermekközpontú nevelésfilozófiájával, és gazdag táptalajt nyújtottak a különböző művészetpedagógiai megközelítésmódok számára.

A második világháború, tudjuk, Nagy-Britanniában is szörnyű fizikai pusztulást hozott. A szilárd polgári alapokon nyugvó társadalom azonban minden erejével azon volt, hogy a romokon új, emberközpontú társadalmat hozzon létre. Óriási erőfeszítéseket téve – és persze a meglévő tartalékok mozgósításával, illetve az amerikai kormánytól érkező gazdasági segítség beépítésével – az ötvenes-hatvanas évek fordulójára megteremtették annak lehetőségét, hogy már ne csupán a lakosság közvetlen életfeltételeinek biztosítása váljon lehetővé, és ne csupán filozófiai szinten érvényesüljön az egyénre koncentráló, szolgáltató állam eszméje, de megindulhasson az ez irányba ható „kulturális javak felhalmozása” is. Közismert kifejezéssel élve: létrejött a jóléti társadalom mint alapvető mechanizmus.

A brit szigeteket sem hagyta azonban érintetlenül a hatvanas évek Nyugat-Európájára jellemző polgári mozgalmak, eszmék hatása. Egyre világosabbá vált a társadalom számára, hogy a hagyományos eszközökkel dolgozó iskola nem képes megfelelő módon reflektálni a kor kihívásaira. Egyre erőteljesebben merült fel az az igény, hogy az iskola többé ne a szűken értelmezett termelési folyamatokat, az azokra való felkészítést helyezze előtérbe, hanem a lehető legtágabban értelmezett kultúra-átadást valósítsa meg. (E gondolat biztosította a táptalajt többek között a drámatanítás fejlődésének is, melynek történetét ez idő tájt többek között *Peter Slade*, *Brian Way*, *Gavin Bolton* és *Dorothy Heathcote* neve fémjelzi.)

Az iskoláról szóló társadalmi vitákba széles körből, így természetesen a színház világából érkeztek is hozzászólások. A színházi szakemberek úgy érveltek, hogy miután a színház (különösen az ez idő tájt egyre erősödő agit-prop színház, vagy pl. a performance) maga is igen erőteljes eszközökkel élő kulturális-politikai médium, a színházi szakembereknek nagy szerephez kellene jutniuk a nevelés iskolai és azon kívüli formáinak megújításában.

A fentiek talaján indult el az 1964. esztendő folyamán egy beszélgetés-sorozat *Tony Richardson*, a Coventry városi színház vezetője, valamint *Gordon Vallins*, a helyi oktatási bizottság egyik tagja között. Ezen a beszélgetéseken Richardson felvázolta azt az elképzelését, mely szerint Coventry városa (mely, csodálatos középkori katedrálisával együtt, a második világháborús náci bombázások eredményeképpen szinte a földdel lett egyenlő) szimbolikus értelemben is megfelelő terepe lehetne a társadalom szellemi újjáéledésének. Elmondta, hogy tervei szerint közelíteni szeretné az akkor újonnan megépült Belgrade Színházat a helyi társadalom kisközösségeihez. Erre több lehetőséget is felvázoltak, ám témánk szempontjából az alábbiak fontosak csupán:

- a színházban állandó gyermekszínházi társulat alakul, melynek fenntartását a város magára vállalja;
- a gyermekszínházi társulat rendszeresen szervez a gyerekek, fiatalok részvételén alapuló színházi jellegű foglalkozásokat;

¹ Az előadás 2000. október 13-án hangzott el, az I. Országos Színházi Nevelési Konferencián. (A szerk.)

- a város vezetése vállalja, hogy kinevez négy, szervezetenként a színház társulatához tartozó drámatanárt (egy főt az óvodai nevelők köréből, egyet az alsó tagozatosok tanítói közül, és kettőt a felsősökkel és középiskolásokkal való munkához), s az ő feladatuk lesz a helyi iskolákkal való kapcsolattartás;
- a város vezetése felállít egy pedagógiai támogató központot, melynek munkatársai segítik többek között az iskolai dráma-munka irányítását végző pedagógusok tevékenységét is.

A Vallins által készített feljegyzés, mely a fentieket rögzíti, a Theatre and Education címet viselte, a Richardson által készített munkaanyag azonban már *Theatre in Education* címmel látott napvilágot. Neve lett tehát a „gyermeknek,” bár tényleges megszületésére még néhány hetet várni kellett. Amint azt már a bevezetőben is említettem, az első TIE-program 1965. szeptember 1-én került bemutatásra.

Az új színházi forma és kezdeményezés igen pozitív visszhangra talált a helyi iskolák, családok körében. A színház vezetői és maguk a programban részt vevő színészek is érzékelték azonban, hogy ez a fajta munka, a tanulók részvétele a színházi folyamatokban olyan új típusú készségeket, felkészültséget igényel, mely meghaladja a színészekkel szembeni hagyományos elvárásokat. A tapasztalatok elemzése, értelmezése eredményeképpen egyre erőteljesebben fogalmazódott meg az a felismerés, hogy itt egy kettős természetű, színészi és pedagógusi tevékenység-elemeket ötvöző feladatkörrel van szó. Ez a felismerés vezetett oda, hogy a TIE-társulatok azon munkatársait, akik a tanulókkal közvetlenül is kapcsolatba kerültek a programok során, a későbbiekben már jórészt kizárólagosan a *színész-tanár* (actor-teacher) megnevezéssel illették. Megerősödött továbbá az a gondolat is, hogy a színházi nevelési foglalkozások nem a színház épületében kezdődnek, illetve nem is ott érnek véget. A TIE-társulatoknak kezdetektől fogva igényük volt arra, hogy a programra érkező osztályok tanítóit előzetesen tájékoztassák a program tartalmáról, céljairól és szerkezetéről, majd pedig bevonják őket magukba a foglalkozásokba, illetve az azt követő elemző beszélgetésekbe (melyekhez nem egy esetben iskolai feldolgozásra szánt írásos segédanyagokat, feladatlapokat is összeállítottak).

A fentiekben vázolt szerkezet kapcsán maga Vallins írja, hogy itt „a színházi célok alárendelődtek a nevelési céloknak”. (Vallins, 1980: 13) Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy a TIE keretei közt dolgozók nem fektettek elegendő hangsúlyt a színházi formanyelv lehetőségeinek kiaknázására. A fenti megállapítás csupán arra utal, hogy a színház eszköztára ebben a szerkezetben nem pusztán önmagáért, a színházi élmény megszületéséért lép működésbe, hanem valamely átfogó tanulási-nevelési folyamat eszközeként jelenik meg.

A TIE színre lépésével új lendületet vettek a színház (és általában a művészetek) társadalmi szerepéről, nevelésügyi missziójának természetéről, illetve az igényes szórakoztatás minőségi követelményeiről folyó viták. A színház és a nevelés intézményes kapcsolata ugyanakkor ebben az időszakban már olyannyira nem csak perifériális jelenség volt Nagy-Britanniában, hogy az 1968-as keltezésű oktatásügyi felmérés (*Educational Survey 2.*) már mint az iskolai oktatást szervesen kiegészítő szolgáltatást tárgyalja a TIE-t.

Figyelemre méltó, hogy a hatvanas-hetvenes évek fordulójára számos brit városban jönnek létre a város vagy a régió tanulóit ellátó színházi nevelési társulatok (Leeds, London, Portsmouth stb). Ezzel párhuzamosan megfigyelhető azonban az is, hogy nem csupán a TIE-társulatok száma növekszik, de a fenntartók és szervezeti formák tekintetében is megindul a differenciálódás. O’Toole (1976) ebben az időszakban a következő nagy típusok párhuzamos jelenlétét említi:

- repertoár-színházakban működő, önálló, főállású TIE-társulatok;
- részben vagy teljesen TIE-munkára szakosodó „alternatív” színházak;
- regionális dráma-központokban felállított, főállású társulatok;
- egyes iskolák fenntartásában működő utazó társulatok;
- a városi vagy regionális helyi oktatásügyi hatóságok (LEA²-k) fenntartásában működő utazó társulatok;
- egyetemi hallgatók által szerkesztett-szervezett, „tanítási gyakorlatként” működő TIE-programok;
- GCSE-vizsgára³ készülő csoportok kisiskolások számára tervezett TIE-programjai;
- egyes iskolákban szerveződő, tanárokból álló csoportok, akik a régió iskoláit célozzák meg programjaikkal.

Az 1970-es évtized jelentős fordulatokat hozott Nagy-Britanniában. A konzervatív eszmék térhódítása, Margaret Thatcher egyre erősödő politikai befolyása, majd miniszterelnökké választása szinte egy csapásra véget vetett a jóléti állam által hirdetett eszmék idejének. A privatizációban, a tőkésíthető és „kemény” tudásokban hívó politikai vezetés természetesen nem kedvezett a művészetpedagógiáknak sem. Annak ellenére, hogy az 1975-ös esztendőben huszonegy főállású, tizenhárom részmunkaidős és közel hatvan időszakosan mű-

² Local Education Authority. (Sz. E.)

³ A brit oktatási rendszerben korábban meglévő, 16 éves korban leteendő vizsga elnevezése. (Sz. E.)

ködő TIE-csoportot tartottak országosan számon⁴, érzékelhető volt, hogy a politikai légkör hosszú távon nem kedvez e tevékenységi forma fennmaradásának.

Az egyre erősödő pénzügyi és adminisztratív jellegű megszorítások elleni szakmai összefogás elősegítése érdekében 1973-ban a TIE-társulatok szakmai tanácskozást tartottak, melyen megvitatták a továbbélés, továbblépés lehetséges módjait. (Baskerville, 1984) E konferencián merült fel az a gondolat, hogy az ország különböző régióiban, különböző intézményi keretek között dolgozó társulatok érdekvédelmét egy egységes szervezet hatékonyabban tudná képviselni. Így jött létre 1975 májusában a *Standing Conference of Young People's Theatre* (Ifjúsági Színházak Állandó Konferenciája, SCYPT). Ez a szervezet a megalakulását követő évtized folyamán – a megalakulását szükségessé tevő politikai-gazdasági viszonyok egyre kedvezőtlenebbé válásával párhuzamosan – mind jobban átpolitizálódott, azaz egyre nyíltabban és erőteljesebben szembe helyezkedett a központi kormányzati szándékokkal, elvárásokkal. Különösen így volt ez az 1980-as évtized utolsó két évében, hiszen 1988-ban – mintegy a konzervatív párt oktatáspolitikai törekvéseinek megkoronázásaképpen – létrejött az első brit nemzeti tanterv. A *National Curriculum* (DES, 1988) bevezetése előtt még soha nem volt Nagy-Britanniában ilyen, központilag kimunkált, kötelező érvényű, az egyes iskoláztatási szakaszokat tartalmazó és formailag is erősen szabályozó oktatási alapidokumentum. Ez a lépés – mellyel a kormányzat nem titkoltan a standard, mérhető (és mérendő) tudások preferenciáját tűzte zászlajára – nyílt támadás volt nem csak a SCYPT tagjai, de a szabadelvű pedagógia valamennyi képviselője ellen.

A társadalmi, politikai változások felidézése mellett azonban nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy a TIE formanyelvi szempontból is sokat változott. A 80-as évek elejére a didaktikus jellegű foglalkozás-szerkezetek helyébe egyre több helyütt léptek a színházi formanyelv gazdagságát mind jobban kiaknázó programok; a facilitátor közvetítő jellegének hangsúlyozása mellett egyre nagyobb fontosságot tulajdonítottak a szerepben dolgozó színész-tanárok tevékenységének⁵; a foglalkozás-tervezés során egyre erőteljesebben érvényesült az a törekvés, hogy az iskolai tevékenységformák mindegyikét integrált módon emeljék be a TIE-program által beindított tanulási folyamatba. (Látható tehát, hogy a színházi nevelés elkötelezettjei, meghatározó politikai erejük nem lévén, szakmai-művészi oldalról igyekeztek kikezdeni az egyre formálódó oktatáspolitikai törekvéseket.)

A kilencvenes években az államilag finanszírozott, színházi keretben zajló TIE-munka fennmaradásáért folytatott küzdelem végvárai sorra estek: a LEA-k a továbbiakban egyre kevésbé (1993-tól pedig egyáltalán nem) támogatták a társulatok tevékenységét, és a legtöbb helyen nem tartották fenn a drámatanárokat segítő regionális központokat sem. (Miután a *National Curriculum* a drámát az angol nyelv elemeként, modul-tárgyaként kezeli, támogatását is csak ennek keretei között kötelező biztosítani.)

1995-ben, mintegy szimbolikusan lekerekítve az 1965-ben megkezdett fejlődési ívet, bezárta kapuit az utolsó államilag finanszírozott TIE-társulat, a Coventry városában működött Belgrade is. A TIE mint tevékenység azonban nem szűnt meg Nagy-Britanniában. Pályázatokból, szponzori támogatásokból nagy nehézségek árán, de néhány társulat működik még az országban.

A TIE más angol nyelvű országokban megjelenő sajátos formái

A TIE brit fejlődése természetesen nem hagyta érintetlenül az angol nyelvterület más országaiban dolgozó színházi társulatok, szakemberek munkáját sem. Az eltérő társadalmi-történelmi viszonyok és hagyományok azonban jelentős hangsúly-eltolódásokat hoztak. E helyütt nincs módom a teljes nyelvterület részletes áttekintésére, ezért az alábbiakban csak a főbb tendenciákat, jelentősebb kezdeményezéseket, érdekesebb típusokat emelem ki.

A nyelvterület legnagyobb országaiban, az Amerikai Egyesült Államokban és Kanadában különös módon elsősorban nem a TIE, hanem az iskolai közegben megjelenő dráma-munka talált követőkre. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy ne jöttek volna létre ilyen kezdeményezések, számuk és szerepük azonban – különösen az országok területi és lélekszám-arányaihoz mérten – a brit hálózaténak csak töredékével ért fel.

Bár nincsenek rá bizonyítékaim, ezt a jelenséget két okkal magyaráznám. Az egyik, hogy Amerikában és Kanadában jóval kisebb volt a háborús pusztítás és az ennek nyomán kialakuló kulturális-szociális „sokk,” mint Európában. A másik, hogy az említett országokban a társadalmi közmegegyezés és politikai hagyomány nem csak hogy nem támogatja, de kifejezetten tiltja is, hogy az iskolában szervezett keretek között politikai jellegű tevékenység folyjon. A színházba járás, a színházi formanyelv tanulása, illetve – számunkra elképzelhe-

⁴ Hogy csak néhányat említsünk közülük: Octagon (Bolton); Royal Lyceum (Edinburgh); Citizens (Glasgow); Playhouse (Leeds); Cockpit (London); Tyneside (Newcastle); Theatre Royal (York).

⁵ Ehhez nyilvánvalóan nagy lökést adott Gavin Bolton cikke, melyben a színházi nevelést a tanári szerepjáték kiterjesztett változatként értelmezte. (Bolton, 1980.)

etlen mennyiségű pénz és energia mozgósításával – az iskolai színelőadásokban való részvétel és azok látogatása ugyanakkor sokkal erőteljesebben része volt és maradt a közoktatási programoknak, mint az Óvilágban.

E két ország területén ugyanakkor igen nagy szerephez jutottak az olyan, másutt jóval kisebb számban jelentkező társulatok, melyek a színház eszköztárát közösségfejlesztési, (re)szocializációs vagy terápiás célok érdekében alkalmazták, illetve azok, amelyek a drámai fikció segítségével gazdasági-üzleti jellegű vállalkozások hatékonyságának növelése érdekében dolgoznak.

Hogy a fentiekre csak néhány, a mai napig is működő amerikai társulatot említsék: a *Cornell Interactive Theater* olyan kérdésekkel szembesít különböző városi vagy vidéki kisközösségeket, mint például a faji megkülönböztetés, a szexuális zaklatás, a sérült emberek társadalmi beilleszkedése, vagy az AIDS problematikája. Munkájuk során ötvözik a színházi előadást és a közönség részvételét is igénylő – jórészt az Augusto Boal által kidolgozott technikákra épülő – szakaszokat.

A *Pact Training* csoport, mely a New Yorkban és körzetében fogva tartott fiatalok vagy felnőtt bűnözőkkel börtönökben végzi munkáját, éves költségvetésének anyagi háttérét a hetvenes évek közepétől kezdődően a New York városi rendőrség gyors reagálású és bűnmegelőző alosztályától kapja.

A *Stop-Gap* elnevezésű kaliforniai társulat különböző munkahelyi közösségek számára tart foglalkozásokat a csoportközi problémák feltárása és megoldása, a munkások és a menedzsment közti kommunikáció hatékonyabbá tétele, valamint a problémamegoldó folyamatok fejlesztése érdekében (ITN Journal, 1992).

A fenti szerveződések jórészt állandó tagsággal rendelkező, főállású színészekből és szervezőkből állnak. Nem hagyhatjuk azonban figyelmen kívül az alkalmi, többnyire valamilyen konkrét célra szervezett vagy összehívott csoportosulásokat sem. Ezek között vannak egyetemi hallgatókból egy-egy projekt erejéig együtt dolgozó csoportok (mint pl. a kanadai Victoria Egyetem Juliana Saxton által vezetett hallgatói), de ide tartoznak a múzeumok által valamely kiállítás tartalmának hatékonyabb kommunikálása érdekében felkért múzeum-színházi foglalkozások is.

A fejlett országokban tapasztalható színházi nevelési formációk mellett érdemes szót ejtenünk röviden az úgynevezett „harmadik világ” országaiban tapasztalható színházformákról is. A brit birodalom széthullása után függetlenedett afrikai és délkelet-ázsiai országokban különös kettősséget tapasztalhatunk. Gyakori, hogy míg a nagyvárosokban az európai modellre sokban emlékeztető élet folyik, addig a vidéki környezetben élő lakosság szinte teljes mértékben a hagyományos, gyakran ősi keretek és viszonyok között él.

Ez utóbbi, gyakran napi szintű élelmezési, egészségügyi problémákkal is küzdő közegben ugyanakkor még természetesen módon élnek és működnek a hagyományos népi narratív és színjátékos formák. E színjátékformák, valamint a „nyugati típusú” TIE eszközrendszerének ötvözése tág teret kínál az afrikai szakemberek maroknyi, többnyire Nagy-Britanniában vagy Amerikában tanult közösségei számára arra, hogy különböző társadalmi, higiénés és egészségügyi kérdések kapcsán nevelő munkát fejthessenek ki a falvak népe körében.

Ebben a közegben nem kérdéses a nézők részvétele a folyamatban, hiszen a hagyományos narratív formák – mesék, eredetmondák – előadása is minden esetben a hallgatóság spontán bevonódása mellett zajlik. A TIE-társulatok tehát bizton építhetnek arra, hogy amikor programjaikkal felkeresnek egy települést, a falu felnőtt- és gyermekközönsége aktívan részt fog venni a játékban. Ennek figyelembe vételével tervezhetnek tehát foglalkozást az óvszer használatának szükségességéről, az asszonyok megcsonkításának („körülmetelésének”) máig élő gyakorlatáról vagy a gyermektápszer elkészítésének higiénés követelményeiről (Outa, 1997; Doësebs, 1998).

Ugyanezen körülmények, az alapvető infrastruktúra és információ-áramlás hiánya hozta létre Afrikában és Ázsia egyes ritkán lakott vidékein az „élő újság” intézményét. Ez annyit jelent, hogy a színházi nevelési csoportok (többnyire egy-két-három fős „mini-társulatok”) időről időre ellátogatnak a hírekkel, új típusú termékekkel vagy munkamódszerekkel televízió, rádió vagy akár újság híján egyáltalán nem találkozó kisközösségekhez, és dramatikus formában megismertetik őket velük.

A fentiekben elsősorban azokra a színházi, színházi nevelési formákra tértem csak ki, melyek a nevelési, közösségfejlesztési szempontokat hangsúlyozzák. Nem ejtettem szót azokról, melyek a színházra nevelést, a színház mint művészeti tevékenység értő befogadását célozzák, holott ezen kezdeményezések is igen nagy számban jelentkeznek a tárgyalt országokban. Ennek áttekintése majd egy másik írás tárgya kell legyen.

Irodalom

BASKERVILLE, R.: (1984) Theatre in Education, *SCYPT Journal*, September, pp. 7-12.

BOLTON, G.: (1980) Drama in education and TIE – a comparison, In: Jackson, T. (ed.): *Learning through Theatre*, Manchester University Press; magyar nyelven: *Drámapedagógiai Magazin*, 1993/1. szám

- DES: (1967) *Education Survey 2.*, Drama, London, HMSO
- DOËSEBS, V.: (1998) Lay Down Your Arms: drama as an efficacious remedy in South Africa, *Research in Drama Education*, Vol. 3., No. 2. pp. 167-180.
- ITN, *Interactive Improv Theatre News Journal*, Vol. 1., No. 1.
- O'TOOLE, J.: (1976) *Theatre in Education – New Objectives for Theatre, New Techniques in Education*, London, Hodder and Stoughton
- OUTA, G. O.: (1997) African Politics and the Struggle for the Artist's Freedom, *Research in Drama Education*, Vol. 2., No. 2. pp. 219-226.
- VALLINS, G.: (1980) The Beginnings of TIE, In: Jackson, T. (ed.): *Learning through Theatre*, Manchester University Press



„A birminghami iskolákban komolyabb színházi munka folyik, mint a Nemzeti Színházban”

Bobby Colvill-lal, a birminghami Big Brum TIE társulat
színész-tanárával beszélget Bethlenfalvy Ádám

– *Nemsokára elkészül az új foglalkozások, miről szól?*

– Ez Edward Bond⁶ harmadik nekünk írt darabja. Címe: „Have I none” (Semmim sincs). Egy hét múlva lesz a bemutatója. A jövőben játszódik, 2077-ben. Arról szól, hogy az emberek minden felelősséget átadtak a hatóságoknak, nem használják a technika vívmányait, és eltörölték a múltat. Az élet üressé vált. A történet egy lakásban játszódik, amiben semmi sincs. Csak egy férfi és a felesége. Az ajtón folyton kopognak. Végül jön egy idegen, aki a feleség testvére. A darab arról szól, hogy ha mindent tulajdonunkat átadjuk és ha mindent elveszünk tőlünk, semmink sem marad és nem vállalunk felelősséget az életünkért. A gyermeknek szüksége van a képzeletre, hogy megértse a világot, de amikor felnövünk, valaminek meg kell változnia, a képzelet és a valóság közötti egyensúlyt meg kell találnunk. Ebben a darabban a hatóság uralkodik a képzeleten. Például az idegeneket szörnyekként mutatják. Edward (a szerző) azt mondja, hogy a megélhetés érdekében már a képzeletünket is eladjuk. Azt állítja, hogy halálkultúrában élünk. A koncentrációs táborokban áru lett az emberből, felhasználták őket. Ma is ez történik, átadjuk magunkat és azt tesszük, amit mondanak nekünk. Egyébként Edward Bond úgy vélekedik az iskola és a színház kapcsolatáról, hogy az iskolában megtanítják a képességeket, de azt már nem, hogy azokat mire használjuk. Ezt nem tanítják az iskolában. Erre igazából a dráma adhat választ. Kórház épül-e, vagy gázkamra? A dráma saját magadat segít megkeresni, lehet, hogy emberibb leszel, lehet, hogy embertelenebb, de megtudod, hogy ki is vagy, s azt is, hogy felelősséged van a dolgok iránt. Egyébként nagyon vicces darab, majd meglátjuk a gyerekek mit gondolnak róla.

– *Honnan a kapcsolat Edward Bonddal?*

– Kevesen vesznek minket komolyan. A 90-es évek elején a Big Brum fontosnak tartotta, hogy magasabb minőségű anyagokkal foglalkozzunk. Ekkor írtunk Edward Bondnak, hogy szeretnénk vele dolgozni. Ő már ez előtt is kapcsolatban volt a SCYPT-tel⁷. Neki éppen kezdett elege lenni az angol színházi életből. Nem nagyon játszották az új darabjait, csak néhány régebbit vettek néha elő. Mi elmentünk hozzá, elkezdtünk beszélgetni és ebből egy virágzó kapcsolat alakult ki. Most már igazi együttműködésről van szó. Ő a mi drámai tanácsadónk, például a Big Brum számára írt saját darabomhoz is sok segítséget adott.

– *Hogy működik nálatok egy foglalkozás?*

– Ez most egy egész iskolanapos foglalkozás lesz, vagyis négy óra. Ebből egy és egynegyed óra a darab. Két órás workshop van az előadás előtt, és utána is van egy kisebb workshop. A gyerekek nem fognak találkozni a

⁶ Edward Bond világszerte ismert drámaíró. Annyira ismert, hogy a régebbi darabjai közül még Magyarországon is megjelent néhány, sőt, azok egyikét-másikat többször is játszották. Sajnos sokan csak mint „botrány-szerzőt” ismerik: a Kinn vagyunk a vízből c. Bond-darab egyik jelenete – amely egy csecsemő nyíltszíni, de stilizált megöléséről szól – több országban ugyanolyan fogadtatásban (és elutasításban) részesült. (A szerk.)

⁷ *Standing Conference of Young People's Theatre* (Ifjúsági Színházak Állandó Konferenciája, SCYPT)

szereplőkkel. Mivel a képeknek, festményeknek fontos szerepük lesz az előadásban, lehet hogy ezzel kapcsolatos dolgokkal fogunk foglalkozni. De ezt még nem tudom, majd a bemutató előtti napon eldöntjük, hogy mi lesz, és még aztán változtatgatunk rajta.

– *Mennyi ideig fut egy foglalkozás?*

– Ezt decemberig játsszuk, tehát körülbelül 7-8 hétig megy egy foglalkozás. Évente két új programunk van, karácsony után kezdünk el az én darabommal foglalkozni. Az lesz a következő előadásunk.

– *Mennyi időre kell előre terveznetek?*

– A támogatók három évre előre kérnek tőlünk programot, részletesebben egy évre előre tervezünk. Már fél évvel korábban tudjuk, hogy mi lesz a heti programunk. Ez a publicitás miatt fontos. Persze lehet, hogy aztán ezt megváltoztatjuk. Jó dolog néha aktuális témákkal foglalkozni, például egy csoport az iraki háború alatt arról csinált gyorsan foglalkozást. A mi csoportunkban most nagy késztetés, hogy a közel-keleti dolgokat vizsgáljuk, de ebben a rendszerben nehéz, mert a pénz miatt már korábban meg kellett adni a programunkat. Próbáljuk azért megtalálni a megfelelő arányt, mert szeretnénk szabadok maradni az aktuális dolgokra is. Ezekre a gyerekek is nyitottak.

– *Milyen témákat dolgoztok fel a foglalkozásaitokban?*

– Mostanában koncepciózusabbá váltunk. Volt egy foglalkozásunk 9-11 éveseknek a bevándorlásról, de játszottunk az ír éhínségről is. Volt egy programunk, ami az identitásról és a különbségekről szólt, ez egy szemételepen játszódtott, ahová egy árva gyerek elbujdokolt⁸. A foglalkozás arról szólt, hogy valami önmaga és nem önmaga egyben. A „Stonemason's hand” (A kőfaragó keze) a változásról szólt. Arról, hogy a világ változik, hogy mik azok a dolgok, amelyek megmaradnak és hogyan tájékozódjunk a változások között. Írtam egy darabot egy 16 éves lányról, aki teherbe esik és aztán átnevelik. Ebben a foglalkozásban viselkedési mintákat is vizsgáltunk. Hangokra kellett reagálni, bizonyos elemeiben a pavlovi kísérletekre hasonlított a dolog. Az is egy nehézség, hogy a foglalkozásainkat valahogy el kell adnunk a tanároknak. Az iskolák veszik meg, tehát el kell adni nekik.

– *Ezek szerint az iskolák fizetnek a foglalkozásokért?*

– Régen voltak helyi tanulmányi tanácsok és nekik volt keretük a TIE-ra. Most már az egyes iskoláknál van a pénz – persze nem az egészet kapták meg az iskolák –, és ebből a pénzből sok mindenre kell költeni. Azokban az iskolákban, ahova szegényebb gyerekek járnak, kevesebb a pénz, mert azt a tanulmányi átlag alapján osztják el. Ez nyilvánvalóan igazságtalanságot szül. A kérdés úgy vetődik fel, hogy festessék-e ki az iskolát, vegyenek-e könyveket a könyvtárba, vagy vásároljanak TIE foglalkozást. Persze mi azt mondjuk, hogy vegyenek TIE-t, mert ez a gondolkodást alakítja, s ez a legfontosabb. Sajnos mostanában sok az erőszak – nem érzik jól magukat az iskolákban a diákok, unatkoznak. Talán ezen is változtat a TIE.

– *Hány tagja van a Big Brumnak?*

– A Big Brumnál dolgozik jelenleg három színész-drámatanár, egy tervező, egy rendező és egy szervező (aki előkészíti a munkánkat az iskolákban). Van egy pénzügyi adminisztrátorunk és egy „fundraiserünk” aki a pénzt keríti elő a működésünkhöz. Ők félállásban vannak. Van még egy titkárnőnk, aki szintén félállásban van. Igazi társulatként, közösségként dolgozunk, például Mandy-vel én már nyolc éve együtt dolgozom, és ezért nagyon jól tudunk együtt gondolkodni. A csoportlét lehetőséget ad arra, hogy együtt fejlődjünk és így gondolkodó színészek lehessünk. Egyébként ezért is szeret Edward Bond velünk dolgozni.

– *Miért kell egy teljes állású tervező?*

– Annak, amit kifelé mutatunk magunkról, egységesnek kell lennie. Ez a tervező munkája. Nagyon fontos az a kép, amit kifelé mutatunk! De fontos szerepe van a tárgyknak is a drámamunkában, csakúgy mint az életben. Például a terítő a szombati órában⁹ központi szereplővé vált, s ezért egyáltalán nem mindegy, hogy milyen. Egyébként a tervező nem volt mindig állandó tag, de idővel az lett.

– *Honnan kaptok pénzt?*

⁸ Nyitott ajtó címmel a következő oldalon közöljük ennek a foglalkozásnak a rövid ismertetőjét. (A szerk.)

⁹ A 2000. október 14-én, az I. Országos Színházi Nevelési Konferencia részeként tartott munkademonstrációt a Big Brum társulata Budapesten, a Marczibányi Téri Művelődési Központban. (A szerk.)

– Kapunk a helyi művészeti alaptól, pályázunk projektekre alapítványokhoz, ez utóbbihoz be kell építenünk a munkánkba a hátrányos helyzetűekkel való foglalkozást, persze ez más szempontokból is nagyon fontos, de most nem emlékszem pontosan a százalékokra. Kereskedelmi cégek nem támogatnak minket, van olyan cég, akitől el sem fogadnánk a pénzt, de ez a veszély nem fenyeget minket. A szerencsejáték alap is támogat minket. Én személyesen botrányosnak tartom, hogy a szerencsejátékból élek, de hát nincs mit tenni, és ez át is fog alakulni idővel. Lehet, hogy akkor megszűnik a Big Brum, többek között ezért is tartjuk fontosnak a nemzetköziséget. Évről évre élünk, a szakadék szélén tancolunk. Persze a gyerekeken kívül senki sem venné észre, ha megszűnnénk. Egyébként pedig rosszul fizetett színészek vagyunk.

– *Sokat jártok külföldre, sőt saját pénzetekből is áldoztok erre. Miért ilyen fontos ez a számotokra?*

– A módszer, az elv túlélése érdekében tesszük ezt. *A gyermek nem üres kancsó, amit felnőtséggel kell feltölteni.* Nem külön-külön kell kezelni a tudás részleteit, együtt kell kikeverni az egészet. Ezek a gondolatok fontosak az emberiség jövője szempontjából. Angliában nagyon sötét idők járnak, ezért fontos megosztani a tudásunkat másokkal. Nem akarunk senkire semmit ráerőltetni, de fontos terjeszteni az elveket. Az nem olyan fontos, hogy a mi állásunk megmaradjon, ennél fontosabb a módszer és a gondolatok életben tartása. Persze mi is tanulunk az utazásainkból. A világ kezd egyre inkább nacionalistává válni. A mi kormányunk is gyakran a bevándorlókat okolja a problémák miatt. Mi ellenezzük ezeket a dolgokat. Fontos, hogy dolgozzunk, találkozzunk olyanokkal, mint ti. Nemcsak várost nézni jövünk, hanem maga a találkozás fontos. Mi ilyen módon is küzdünk a nacionalizmus ellen. A TIE nem tudja megváltoztatni a szörnyűségeket, amik a világban történnek, például Jugoszláviában, de lehet egyfajta erő a jövőben.

– *Mik a terveitek a jövőre?*

– Jó lenne, ha Edward Bond többet írna nekünk. Én egyébként elhagyom a társulatot. Másik városban lakom és a feleségem, meg a gyermekeim nehezen bírják a távolságot. Szabadúszó leszek, de az együttműködés a Big Brummal megmarad. Írok és játszom is, majd meglátjuk, hogy kell-e bárkinek is, amit csinálok. Tudom, hogy nagyon nehéz lesz, hiszen nagyon nehéz mostanában értelmes dolgot csinálni az angol színházban. Semmire nincs idő, az előadásoknak gyorsan kell elkészülniük. Nem lesz idő az én kérdéseimre sem. A gyermek- és a diákszínház területén is tovább fogok dolgozni, de egy kicsit homályos a jövő. 1987 óta dolgozom a TIE-ban, ez nagy rész az életemből. Persze a barátság és a családiasság megmarad a Big Brummal, mert valóban olyanok vagyunk, mint egy nagy család.

A Big Brumnak is vannak tervei. Edward Bond darabja után az én darabom következik. Ez improvizációkon alapul és a témája a mozgásban lévő ember. A XX. század a nagy mozgások százada. Faluból városba, egyik országból a másikba. Persze maga az ember is folyton mozgásban van. Az egésznek az alapja egy Jordániában készült darab volt, amiben egy átmeneti szálláson próbálták a *Lear király*-t. Ezt egyébként a SCYPT csinálta, más társulatok tagjaiból és társulat nélküli színészekből összeállt csapat volt. Rgyébként ez a jordániai konferencia nemrég volt, oda is a saját pénzünkéből mentünk el.

– *Milyen az angol színházi világgal való viszonyotok?*

– Az angol színészkamara, az „Equity” tagjának kell lenni ahhoz, hogy színházban dolgozhass. A TIE társulatok is kaptak ilyen tagsági kártyát. Amikor még sok társulat volt, a színészek gyakran azért csatlakoztak TIE csoportokhoz, hogy kapjanak kártyát. Emiatt akkoriban kissé cinikusan kezelték a TIE-t. Persze ez az idő már elmúlt, és keményen is harcoltunk az ilyen előítéletek ellen. Most sem vesznek minket komolyan, de ha megnéznék minket, csodálkoznak, hogy milyen jó, amit csinálunk. Én azt gondolom, hogy amit mi csinálunk, az jobb, mint az, amit a profi színházak többsége csinál. Általában rossz a rendezés, rosszak a színészek, engem meg kéne fizetni, hogy megnézzem némelyik előadást. Amikor Edward Bond második, nekünk írt darabját játszottuk, a fél országot bejártuk, rengetegen láttak minket, de egyetlen kritikus sem jött el megnézni az előadást. Egyetlen egy sem. Szerintem a birminghami iskolákban komolyabb színházi munka folyik, mint a Nemzeti Színházban.

(Az interjú 2000. október 15-én készült, Budapesten.)



Nyitott ajtó

A Big Brum félnapos TIE foglalkozása 5-7 éveseknek. (részletek a Big Brum 1998-99-es éves beszámolójából)

A *Nyitott ajtó* egy improvizáción alapuló foglalkozás volt, amely az azonosság és a másság fogalmait vizsgálta. A tanítási drámát és színházi jeleneteket magába foglaló foglalkozás nagy hangsúlyt helyezett a gyermekek aktív részvételére. Az improvizációt Spinoza *Etikájának* főbb kérdéseire alapoztuk. Miért létezőnk? Miből áll a világ? Hol a helyünk a dolgok nagy rendszerében? Szabadok vagyunk-e? Hogyan élünk? Ezek azok a kérdések, amelyek az emberi fajt, különösen a fiatalokat foglalkoztatják. A társulat azt gondolta, hogy ezek a kérdések megfelelő kiindulópontot biztosítanak az azonosság és a másság vizsgálatához. Mindig megtalálható valamilyen hasonlóság két, egyébként különböző dolog között, de emellett nem csak más dolgokkal szemben fedezhető fel különbség, hanem önmaga is hordoz valamilyen másságot. Ezeket a fogalmakat a komplex gondolkodás vizsgálatának egyik eszközeként használtuk. Célunk az volt, hogy lehetővé tegyünk a gyerekek számára, hogy látszólag ellentmondásos gondolatokat és jelenségeket érezzenek a sajátjuknak egy időben, és ezáltal képessé tegyünk őket a dolgok szövevényes belső viszonyrendszerének a felfedezésére, ezzel az emberi kapcsolatok és a természet folyamatainak a megértésére. Egy egyszerű történetet választottunk vizsgálódásunk keretéül.

Bo nyomorék lábbal született. Amikor a falu lakói erre rájöttek, megbélyegezték mássága miatt és kitéték a déli napra, hogy elpusztuljon. Mivel az anyja szerette, az éjszaka leple kikúszott a sziklákhöz és karjaiba vette gyermekét. A holdfény segítette megtalálni az utat a városba, ahol az anya letette egy árvaház kapujába. „Bőgjél Bo, bőgjél!” biztatta. Így halhatta meg Tamás testvér a sírást, és így vehette gondozásába a csecsemőt.

Nos, vak volt ugyan Tamás testvér, de megvolt áldva belső látással. Ahogy Bo egyre nőtt a szeretete és gondoskodása alatt, Tamás testvér megtanított neki rengeteg mindent a világ dolgairól. Mesélt Tamás testvér a holdról, és arról, hogy miként készítette az ember úrhajót, hogy felmenjen a holdra és örök időkre otthagya a lábnyomát. Bo éjszakánként kimászott a hálószobából és egymagában csodálta az éjszakai eget, furdetve magát ragyogó fényében.

Egy reggelen azonban Tamás testvér nem ébredt fel. A barátja nélkül Bo magányosnak érezte magát a kongó tantermekben, és semmi nem könnyítette meg a végtelenné tűnő feladatokat, munkákat. Úgy döntött, hogy számára már nem maradt semmi ebben az árvaházban. Egyik éjszaka utoljára mászott ki a hálószobájából, megszökött az árvaházból, hogy a városban próbálja szerencsét. A város szemételepén tért nyugovóra, fáradtan és tele félelemmel.

Ebből a történetből készült mozgásszínházi jelenet megtekintésére kértük a fiatalokat a foglalkozás elején. A jelenet után láthatóvá vált maga a szemételep. Egy hatalmas szemétdomb, ami messzire nyúlik, ameddig a szem ellát. A foglalkozásvezető kijelentette, hogy sok mindent megtudhatunk az emberekről az alapján, hogy mit dobnak ki, és megkérte a gyerekeket, hogy vizsgálják meg a szemetet – dobozok, csomagoló papír, ruhák –, s derítsenek ki minél többet erről a városról. Ebben különféle drámai eszközök használata is segített. Például hangot kölcsönöztünk a tárgyakkal, de a foglalkozásvezető azt is kérte a gyerekektől, hogy írják le a várost egy magasabb pontról és a szemételepről is. Attól függően, hogy a gyerekek mit javasoltak, találkozhattak egy olyan gyerekekkel, akik ezen a telepen születtek. A foglalkozásvezető a „lelkiismeretes lakosok” szerepét ajánlotta fel a gyerekeknek, akik aggódnak a terjedő szemét miatt és amiatt, hogy egyesek ezen és ebből élnek. Ezen a ponton került be a játékba egy felöltöztetett báb, amit ruhájának elemzésével ismerhettek meg a gyerekek. Ezután a foglalkozásvezető magára vette a báb kabátját és Miss Harman-ként mutatkozott be. Elmondta, azért jött, hogy rábeszélje Bo-t az intézetbe való visszatérésre, és ebben a gyerekek segítségét kérte.

A keret szabta határokon belül az óra szerkezete maximális szabadságot adott. Három jelenetet láthattak a gyerekek, amelyek az azonosságokat és a másságot mutatták be, olyan pillanatokat megragadva, amelyek valamilyen minőségi változást jelenítenek meg. Az első jelenet Bo szemételepre történő érkezését ábrázolta, és első találkozását a Jammin' nevű fiúval, aki a szemételepen született (és a Mac Donalds-os pólóról kapta a nevét). Bo álcázza magát, így veszi fel a telep identitását. A második jelenetben Bo egy vaskori nyilat talál, amikor mélyebbre ás a szemét között. A harmadikban Bo a hold pocsolyában tükröződő képével játszik, majd fehérre festi az arcát, „*Ember a holdban, Hold az emberben*”. Újra megváltoztatja az identitását.

A jelenetek után a gyerekek beszélhettek Bo-val és Jammin'-nel. A folytatás a gyerekek Miss Harmannak javasolt ötletein múltott. A tanítási dráma különféle eszközeit használtuk az identitás és a különbségek vizsgálá-

lata érdekében. Ezek közé tartozott az idő lelassítása, bizonyos történetek újrajátszása, a „társolyunkban lévő” és előkészített jelenetek bemutatása, amelyek néha izgalmas színházi pillanatokat eredményeztek, illetve a díszlet részét képező, jelentéssel bíró tárgyak használata, a szerepek kidolgozása stb.

Nem volt előre kitalált befejezése a foglalkozásnak. A második óra végén a társulat megpróbálta fizikailag rögzíteni a foglalkozás során elért legmagasabb szintű tudást, hogy legyen mit tovább vinniük a résztvevő gyerekeknek. A foglalkozások során sosem született két egyforma megoldás Bo dilemmájára, amit talán a legjobban úgy írhatunk le, hogy nem akar a városba visszatérni, mert „nem oda tartozik”. A gyerekek felismerték, hogy a város ellentmondásos hely, ahol megtalálható a végtelen gazdagság és a végtelen szegénység is egyszerre. Hamar rámutattak arra, hogy a szeméttelp a város tükre, mivel a mellékterméke. Mégsem akarták, hogy Bo itt maradjon. Mindenáron meg akarták győzni a kissé értetlen Miss Harmant, hogy Jammin' lényegében ugyanolyan mint Bo, csak nem tanították és nincsen rendes otthona. Ezért lehetett Jammin' a szeméttelp első számú törvényének megtestesítője, ami így szólt: ami az enyém, az a tiéd is. Volt amikor a város törvényeit akarták megváltoztatni a gyerekek, és volt, amikor Bo-t akarták rávenni, hogy tanítson a Holdról Jammin'-nak, ahogy őt is tanította Tamás testvér. A lehetőségek száma végtelen volt, és a gyerekek megértették, hogy a szeméttelpen élt élet a folyamatos változásoké, a születésé és az elmúlásé. Egy megoldás elkerülhetetlenül egy újabb kérdést szül. Egy alkalommal Miss Harman egy iskolai egyenruhát ajánlott fel Bo-nak, hogy ezzel visszacsalja a városba. Egy gyerek, felismerve a helyzet erőszakosságát, a következő szavakkal írta le ezt a fajta megoldást: „egy lépés előre, kettő hátra”.

Ezt a foglalkozást különösen jól fogadták az iskolák, és fontos művészi és pedagógiai előrelépést jelentett a társulat számára.¹⁰ A „Nyitott ajtó” rengeteg különböző tantárgyat összekötő lehetőséget kínált a tanárok számára. De a legizgalmasabb események Bo, Jammin', Miss Harman és a gyerekek között történtek meg. A fiatalok artikuláltan és érzelmeiktől fűtve fogalmazták meg a mindennapi élet fontos problémáit. Bo önazonosság keresése, amely egyben másságának elfogadtatásáért folytatott küzdelem is, egy olyan problémakör része, melyet a 9-12 éves korosztály minden zsigérével át tud élni.

„Nehogy valaha letöröld azt a holdat az arcodról!” – súgta egy gyerek Bo fülébe az egyik játék során.



Kőérintő

Touchstone

– a Big Brum 4-7 éveseknek szóló TIE programjáról –

Lépj be a *Kőérintő* (*Touchstone*) világába! Üldögélj a nagy fa alatt, kövesd a lábnyomokat, másszál hegyet, ősi sziklák felszínén futtasd végig az ujjad, és hallgasd a múlt, a jelen és a jövő hangjait!

A *Kőérintő* (*Touchstone*) 4-7 éves kor közötti gyerekek számára létrehozott, fél iskolanapos foglalkozás volt, amely a tér és az idő, a tegnap-ma-holnap, a múlt-jelen-jövő fogalmait vizsgálata.

A foglalkozás előkészületi szakaszában tanulmányoztuk az idegtant és a fiatalkori agyfejlődést. Steven Rose, Sir David Winkley és Susan Greenfield írásait olvastuk. Megértettük a cselekvő tanulás fontosságát, azt, hogy különösen a szellemi fejlődés korai szakaszaiban cselekvéseken keresztül tanulunk, hogy az így szerzett tapasztalatok miként formálják a gondolkodást. Ezért tartotta fontosnak a társulat, hogy a program olyan helyszínen játszódjon, amelyet mi magunk építettünk fel. A Castle Vale-i Fort Központot teljes egészében a mi történetünk világává alakítottuk át. Úgy terveztük meg a helyszínt, hogy az minden érzékszervre hasson. A természeti mintákat és Hundertwasser munkáját követve tapintható, természetes anyagokat, színeket és mintákat felhasználva többszintes teret alkottunk, amelybe különböző fizikai akadályokat is beépítettünk. A társulattal együttműködött egy zeneszerző – Dan Lawrence – is, aki a foglalkozás hanganyagát készítette el. Amint átlépték a gyerekek a Fort központ kapuit, tudták, hogy egy másik világba léptek be.

A foglalkozás az osztályteremben kezdődött. Megkértünk minden osztályt, hogy hozzanak magukkal egy általuk készített dobozt: egy olyan különleges dobozt, amelyben az emlékeiket tarthatják. A foglalkozás során bejárt útjuk alatt összegyűjtött tárgyakat ebbe a dobozba tettük, s a foglalkozás végén odaadtuk az osztálynak. Ez lett az ő saját *Kőérintőjük*.

¹⁰ Fontos elmondanunk azt, hogy a foglalkozást szinte lehetetlen volt *eladni* húsvét előtt, az iskolák év végi anyagi nehézségei miatt. (Meg kell jegyeznünk azt is, hogy a drámát egyre inkább tanidőn kívüli tevékenységnek tartják és nem tanulási módnak...) A társulatnak radikálisan változtatnia kellett programjai forgalmazási stratégiáján...

A *Kőérintő* története Molderben játszódik. Molder lakói rendkívül elfoglaltak. Olyannyira, hogy a felnőttek elfelejtették a múltat, és mivel csakis a jelen tölti be az életüket, nem foglalkoznak a jövővel sem. A gyerekekkel sem foglalkoznak. Ben és May, tanárok szerepben, ülnek egy nagy fa alatt és azon töprengenek, hogy mit tegyenek. Az osztályt arra kértük, hogy lépjenek be a történetünkbe és fogadják el a molderi gyerekek szerepét. A gyerekek egyértelműen azonosultak az elhagyatottság problémájával és ezért szívesen éltek ezzel a lehetőséggel. Ahogy egy kislány fogalmazott: „Nem csak a felnőttek taníthatnak minket, hanem mi is taníthatjuk a felnőtteket.”

Találkoznak Molder legöregebb lakosával, aki azt mondja nekik, hogy kérdéseinkre a választ könnyen megtalálhatjuk magunk körül, csak keresnünk kell azokat. „A holnapot azzal teremtjük meg, amit ma csinálunk”. Nagy utat tesznek meg együtt, a nagy fától, a hegyeken keresztül, az ősi barlanghoz, sötét alagutakon keresztül eljutnak Molder szívébe, mindvégig keresve és gyűjtögetve. Egy elhagyott tojás egy fészekben, az előttünk itt jártak lábnyomai, magok, növények, föld, gyümölcsök, levelek – olyan dolgok, amelyeken bemutathatjuk a változás természetét, és ezzel együtt egy másfajta jövő lehetőségét a felnőtteknek.

Az iskolák nagyon jól fogadták ezt a foglalkozást. A tanárokat lenyűgözte a gyerekek elmélyültsége és a tanulás minősége. Közülük sokan először találkoztak ilyen foglalkozással, és remek lehetőséget kínált számukra a foglalkozást követő feldolgozó munkát segítő tanári segédanyag, amely tartalmazta Dannak a *Kőérintő*hez írt zenéit, CD-lemezen.

A társulat számára rendkívül fontos tapasztalatokat hozott a fiatalabb korosztállyal folytatott munka – ezek olyan tapasztalatok, amelyekre a jövőben építeni szeretnénk. További terveinkben szerepel egy újabb kisgyermeknek szóló foglalkozás elkészítése.

A *Kőérintő* minden napja világosabbá tette azt, hogy a gyermekek nem csak testileg lehettek részesei az utazásnak.

„AZ ÉLET MOLDERBEN KIFORDÍTTJA AZ AGYADAT.”

„KÉNE EGY »GONDOLKOZÓ FÁT« ÜLTETNÜNK
A FELNÖTTEK SZÁMÁRA,
AMI ALÁ LEÜLHETNÉNEK.”

„HA A KÖVEK IS MEG TUDNAK VÁLTOZNI,
AKKOR A FELNÖTTEK MIÉRT NEM?”

Bethlenfalvy Ádám fordítása



Színház és nevelés – néhány intézmény-modell frankofón országokból

Vatai Éva

A frankofón nyelvterület következő országaiból vettem a példákat: Franciaország, Belgium és Kanada (Québec). Oka, hogy ezekben az országokban történt a leglátványosabb változás az elmúlt 15 évben, s a színház és oktatás kapcsolatának ezekben az országokban vannak a legmélyebb nyomai.¹¹

Franciaországban számos ponton kapcsolódik össze a színház és az oktatási rendszer. Az évszázadokig csak „törvénytelen” kapcsolatot 15 éve legalizáltak: s szemben az azelőtti állapotokkal, amikor is az iskolákban műkedvelő tanárok vezetésével, belső anyagi keretből finanszírozott színházi munka folyt, választható tárgyként – először 1985-ben – felbukkant a *dramatikus kifejezés*, majd néhány évvel később a *színház és dramatikus kifejezés* tantárgy. 1986-ban bevezették a választható *színház-érettség* (bár ez a szakérettségi tárgy jelenleg is igen sok vitára ad alapot: vitatják pl. értékelhetőségét és gyakorlati hasznát), mely színház-történeti ismereteken kívül gyakorlati számonkérésből áll. „Erős fakultációs tárgyként” tárgyként is jelen van: ez azt jelenti, hogy heti kettőnél több órás – érettségire felkészítő – tárgy, amely elméleti és gyakorlati blokkot is tartalmaz. E tárgy jelenlegi neve: *expression artistique* (művészi kifejezés: időközben ez a blokk kitágult, ide tartozik az építészet, az alkalmazott művészetek, a zene, a képzőművészetek, a mozi, a video és egyéb vizuális művészetek, az írás és olvasás-műhelyek).

¹¹ Az előadás 2000. október 13-án hangzott el, az I. Országos Színházi Nevelési Konferencián. (A szerk.)

Az 1999-es tanévben a tanulók 3%-a választotta a színházi érettségit, amiből a francia szakemberek számára nyilvánvaló, hogy az e téren kifejtett erőfeszítés megérte!!!).

Ha az iskola ilyen jellegű fakultációt indít, számolnia kell azzal, hogy *kötelezően* színházi szakemberekkel kell együtt dolgoznia: fel kell kérni őket óraadásra, továbbá az érettségi bizottságban is szükségszerű a DRAC-tanári képesítéssel rendelkező szakember jelenléte. A közreműködő színházi szakemberek általában „gyakorló” rendezők vagy színészek, akiket az Oktatási Minisztérium fizet, s nem egyedül dolgoznak a gyerekekkel, hanem a fakultációs csoportot vezető tanárral. Ezt hívják *partenariat*-nak, s ez a francia színház és iskola kapcsolódásának fontos eleme. Az együttműködésben résztvevő színházi tanárokról listát készítettek, s központilag megállapított óradíjon alapuló szerződéssel foglalkoztatják őket. (Az óradíj jelenleg bruttó 200-250 FF körül mozog, s a rendelkezés a Franciaországban igen magas színész-rendező munkanélküliségre is némi megoldást hozott.)

A színház és dramatikus kifejezés jelen van heti két órában tanított „könnyű fakultációs tárgyként” is. Itt év végi gyakorlati vizsgát kell tenni, amely többnyire egy darab bemutatása a csoporttal. Ezt a műhelyt nem kötelező színházi diplomával rendelkező tanárnak tartania, de lehetséges.

Az intézményi oktatási programok bevezetésével 1988 áprilisától kezdve kiemelt kísérleti jellegű *művészeti osztályok* jöttek létre, amelyekben a színház fontos helyet kapott. Ilyen irányú szakképzés folyik többek között Angers, Nantes egy-egy középiskolájában.

A minisztériumi idevonatkozó intézkedései nyomán megnövekedett tanár-, továbbképzés- és segédanyag-szükségletre gyors és hatékony megoldást keresett az Oktatási Minisztérium: a nyolcvanas évek végén létrejött az azóta az IDEA tagszervezeteként működő ANRAT (Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale – Színházi Munka és Kutatás Országos Egyesülete), egy olyan egyesületet, amelynek jelenleg a párizsi rue Monnier-i székhelyén kívül 50 vidéki kirendeltsége létezik. Célja:

- hogy segítse az oktatás és színház kapcsolódási pontjain létrejövő tevékenységi formákat;
- véleményezze és figyelemmel kísérje e tevékenységi formák színvonalát;
- lehetővé tegye és megkönnyítse a művészek és tanárok együttműködését (*partenariat*);
- elősegítse a kapcsolatfelvételt kulturális és oktatási intézmények között;
- elmélyítse a fiatalok és tanárok ismereteit a modern színház területén;
- nemzetközi szinten kérdéseket vessen fel a színház és oktatás témában;
- és a nagy közönséggel is megismertesse saját célkitűzéseit.

Állandó beiratkozó és tagdíjat fizető tagjai vannak, valamint magántámogatói.

Az intézmény három fő támogatója a Kulturális és Frankofón Ügyek Minisztériuma, az Oktatási Minisztérium Kutatási Csoportja és kisebb mértékben az Ifjúsági Szabadidős és Sportminisztérium. (Megjegyzendő, hogy a kilencvenes évek vége felé a támogatottság mindhárom oldalról drasztikusan csökkent, majd az egyensúly – más forrásokat bevonva – helyreállt.) Örök téma a franciáknál is, hogy kinek a feladata és érdeke a művészeti területek oktatásának, illetve az oktatásban való jelenlétének a támogatása: az oktatási, a kulturális vagy a szabadidős és sporttevékenységeket segítő minisztériumé. A kötélhúzás a kezdetektől fogva ment, s ma is megy, de ma már annak megkérdőjelezése nélkül, hogy kell-e a színház az iskolában.

A tanárok szakmai *továbbképzése* érdekében több továbbképzési programot ajánlottak. Ennek egyikeként híres színházi rendezőket (*Brook, Mnouchkine*), drámaírókat (*Vinaver, Novarina*) hívtak meg, akik több napos kurzusokon tanították a tanárokat a színházi szakma alapfogásaira. Fejlesztették a színházi-oktatási segédanyagok választékát (színházi gyakorlatok könyve, videokazetták stb.). Két partnerkiadójuk a Retz és az Actes-Sud Papiers: ezeknek köszönhetően gyors és mindenhol érzékelhető a könyvpiaci jelenlétük. Legutóbbi nagy vállalkozásuk a francia színházpedagógia kiemelkedő alakjáról, *Jacques Lecoq*-ról készített életmű-film, s Lecoq visszaemlékezéseinek kiadása *Költői test* címen¹². Havonta megjelenő folyóiratuk, a *Színház és oktatás* két évvel ezelőtt egy teljes számot szánt a dráma tanításának, amelynek érdekessége az is, hogy a francia angoltanárok „importálták”, s az angol mint idegen nyelv tanításának eszközeként használják. Az ANRAT mindenütt jelen van, s igen aktív tevékenységet fejt ki mind az oktatási intézmények, mind pedig az oktatásba „belecsöppent” színházi szakemberek körében. Néhány gondolatot idéznék az egyesület nemrégiben megválasztott új elnökének, *Jacques Lassalle*-nak a programbeszédéből, aki maga is színházpedagógus:

„Szüntelenül kapcsolatot kell tartanunk színház és iskola között, de annak figyelembe vételével, hogy azok igen különböznek és mégis jól kiegészítik egymást. (...) Gyakran gondolok arra, hogy a művészetben az a legjobb mester az, aki a legkevésbé tanár.”

¹² A kiadó engedélyével közlünk részleteket az említett könyvből e számunk 14-21. oldalán. (A szerk.)

Az ANRAT-on kívül a nyolcvanas évek közepén egymás után jöttek létre azok az intézmények, amelyek az iskolák és a színház kapcsolatára voltak hivatottak formát találni. Ilyen a párizsi *Maison du Geste et de l'Image*, amely 1983-ban alakult, s elsősorban Párizs város támogatását élvezi. A város szívében, a Les Halles-ban található közepes nagyságú, de igen jól felszerelt épületben színjátszó foglalkozások megtartására és a vizuális kultúra fejlesztésére szolgáló helyiségek vannak (van pl. színházterme, vágószobája, s több, igen jól felszerelt fotólaborja). Iskolai osztályok látogatják, amelyek gyakran éves programot dolgoznak ki a Maison segítségével.

A *Centre National du Théâtre* (CNT – Országos Színházi Központ) is számos ponton kapcsolódik az oktatáshoz. Információs és dokumentációs központ Párizsban, amely az említett három minisztérium és Párizs város támogatásával működik. Hatalmas könyvtára van, s naprakész dokumentációja a társulatokról és előadásokról. Nagy szerepet vállal iskolai és iskolán kívüli képzésekben: pl. előkészítő tanfolyamot tart a Francia Színiakadémiára felvételizőknek.

Egyre több a gyermek és ifjúsági *színházi fesztivál*, másfél éve könyv formában jelent meg – azóta is bővülő – listájuk és leírásuk. Az Oktatási Minisztérium által megjelentetett kiadvány mintegy 110 különböző gyermek és ifjúsági találkozóról számol be. Ezek finanszírozása kommunális, megyei és regionális forrásokból történik.



Belgiumban az oktatási rendszer csak később került kapcsolatba a színházi neveléssel: a belga-vallon színház maga is csak a 60-as években kapott új erőre, addig a Franciaországból importált produkciókkal kellett megelégednie. Jelenleg is a színházi nevelés iskolán kívüli formája a fejlettebb. A belga színházzsociológia neves képviselői a hetvenes évektől kezdve egyre gyakrabban hangoztatták a színház jótékony pedagógiai hatását, s ezek az elvek az oktatási szerveknél is meghallgatásra érdemesnek találtattak. Az 1996-ban útjára indított *Opération Culture et Éducation* (OCE – Kultúra- és Oktatás-művelés) a belga Francia Közösség Minisztériumának támogatását élvezi. Ez a különböző művészeti ágak (mozi, irodalom, tánc, zene, képzőművészet, építészet, műemlékvédelem) területére kiterjesztett nevelési program. A részvétel fakultatív: az az iskola, amelynek a programba illő művészeti-nevelési koncepció alapuló kidolgozott helyi programja van, a tervet pályázatként benyújtja a minisztériumhoz, s a lebonyolításhoz anyagi segítséget kap. A program feltétele az, hogy a művészetet ne csak „tanítsák”, hanem empirikusan és kreatívan közelítsék meg (alkotóműhelyek, színházi előadások stb.). Itt a partnerkapcsolat egy oktatási intézmény és egy társulat, illetve művelődési ház között jön létre. E két millió aktív és rendszeres együttműködésének megteremtése volt a cél a művészeti nevelés érdekében. A program három területet vesz célba: megfigyelés, a kérdés feltevése és megválaszolása a művészet nyelvének és esztétikai kódrendszerének alkalmazásával, valamint a tanulók csoportos és egyéni művészeti tevékenységének fejlesztése. Frappánsabban fogalmazva: a program létrehozói kimondták, hogy a művészet hiányzik az iskolából, pedig művészet nélkül nem létezhet modern gondolkodás. Ha az iskola mondanivalója modern és időszerű akar lenni, akkor meg kell tanítania a művészi gondolkodást és látásmódot is. A *Culture et Education* című kiadványban megjelent az első megvalósítási ciklusban – 1996/97-ben – támogatott 14 pályázat leírása (így is lehet csinálni: így mindenki tudja ki mire és miért kap támogatást!)

A pályázásban maga a *Brüsszeli Nemzeti Színház*(!!!) is részt vett.

A brüsszeli *Montagne Magique*-ot (Varázshegy) 1995-ben alapították. A fiatalok művészeti nevelésével foglalkozó intézmény főképp színházi nevelésre specializálódott, de egyéb művészeti nevelési programokat is pártfogolt és elindított.

Színházi nevelési céljairól beszélve mindenképp meg kell említeni az alapítót, *Roger Deldime* nevét, aki eredetileg színházzsociológus. Több évtizedes kutatómunka és egyetemi oktatás során igazolódni látott néhány fontos gondolatot. *Miért van szüksége a színháznak a fiatalokra, s miért van szüksége a fiataloknak a színházra?* – tette fel a kérdést. A kérdés egyik felére Peter Brook mondatával válaszol: „*Haldoklik az a színház, amely elfelejt a fiatalokhoz szólni.*”

Deldime jó előadások – s nem csupán gyermekszínházi produkciók – nyomában járja a világot, s hívja meg akár Afrikából, Kanadából a gyermekek és fiatalok által feldolgozható előadásokat.

Az alapító másik fontos gondolata az, hogy a színházi nevelés a színházban történik: a színház, a *charme du lieu* (a hely bája) sok minden másra is ösztönözheti a fiatal nézőket (pl. *viselkedés*) Ugyanakkor „*ülve elal szanak a gondolatok*” – vallja Montaigne-nyel együtt. Az előadáshoz hozzátartozik az is, hogy a fiatal nézőket felkészítik rá, majd a látottak kapcsán felmerült kérdéseket azon frissiben megválaszolják, a felgyülemlett érzéseket, gondolatokat szakemberek segítségével levezetik, feldolgozzák.

„*Pedagógia a színházért, a színház által? Sok vitát provokált már ez a kérdés és sokszor osztotta már meg a szakembereket. A színházi előadás áll a színházi nevelés központjában: a témák és történetek me-*

taforikus megközelítése, az idő és a tér költői átalakítása, a gesztusok és mozdulatok jelentése, a hangok kifejezéssel való megtöltése, hangok, formák, anyagok és színek egymásra hatása. A színházi képzés a dramaturgiai és színpadi elemeket alkalmaztatja, a színpadi nyelvet fedeztetni fel, s feladata lehetővé tenni, hogy a fiatalok hozzáértő nézőként értékeljék ezt a művészeti ágat. Teszi ezt azért, hogy szüntelenül finomítsa a színházi előadáshoz való kapcsolatuk és az előadás által teremtett öröm minőségét.” (Roger Deldime)

A Montagne Magique a OCE kidolgozása után mint partnerintézmény vett részt a munkában: a *Théâtre Maat Gulliver* előadását ajánlották fel, s az előadás kapcsán szervezett gyermekek és tanárok számára színházi műhelyeket a másság témájában.

A *Montagne Magique* indulásakor egy brüsszeli belvárosi épület földszintjén kapott helyet. Akkoriban még nem létezett hasonló célú létesítmény. Kezdetben fiatalokhoz szóló előadásokat, színházi műhelyeket, fiataloknak és tanároknak szóló hosszú- és rövidtávú képzéseket ajánlottak. Az első évben aratott óriási siker őket is meglepte.

Öt év alatt ezer előadást tartottak 200 ezer néző előtt, 50 ezer fiatal vett részt különböző színházi tevékenységekben és 3.500 tanár mintegy 150 féle képzési modulban. A nagy érdeklődés következtében kinőtték a Marais utcai ház földszintjét, s az egész épület restaurálása után idén szeptemberben vették birtokba a 2000 m²-nyi területet, ahol három színházterem, a fiatalok fogadására szolgáló helyiségek, dokumentációs központ, atelier-k és irodák vannak. Az ifjúság művészeti, s ezen belül leginkább színházi nevelésének egyik belga központja impozáns helyre került: minden tárgyi és anyagi feltétel adott a 2000. év évadjának megkezdéséhez. Az intézményt Brüsszel városa büszkén vallja a magáénak, s ennek megfelelően tesz erőfeszítéseket támogatására.



Québec-ben sajátos a színház és az iskola viszonya. Jellemző rá, hogy a színház iskolai időn kívüli szabadidős programként jelenik meg, melyet a gyerekek tanítási szünetben (naponta 12 és 14 óra között) művelhetnek. Az intézmény – s itt most az iskolatanács értendő, amelyeknek a szülők is aktív tagjai, akik valós szavazati jogokkal rendelkeznek: ők a *fogyasztók*, akik számára az oktatási intézmények *szolgáltatnak* – maga dönti el, hogy az oktatók közül kit kér fel erre a munkára: műkedvelő tanárt vagy kívülről hívott szakembert. Néhány éve beindult a felsőfokú intézményekben (*Montréal Francia Egyetem*) a színházi tanárképzés, így külön színházpedagógiára szakosodott tanár kerül ki az alap- és középfokú oktatási intézményekbe. Sokan ettől a képzéstől várják, hogy néhány éven belül radikálisan megváltozzon Québec-ben színház és iskola viszonya. (Már érezhető, hogy az intézményekbe gyakorlatra küldött „kistanárok” új módszerekkel ismertetik meg a hagyományos módszerekkel tanító tanárokat, kedvet csinálva ezzel a módszer elsajátításához.)

A legtöbb iskolának nem csupán hockey-csapata, hanem saját improvizációs csapata is van.

A ifjúság gyakran és szívesen jár a „szellemi sporttevékenységnek” számító improvizációs klubokba, melyek *Nemzeti Improvizációs Ligába* tömörülnek.

Québecben van *Drámatanárok Egyesülete* (a dráma itt inkább minden, a színházzal kapcsolatos tevékenységi formára értendő). Ennek a szervezetnek a feladata a kapcsolattartás a minisztérium és az oktatási intézmények között, mint ahogy van a zenetanároknak, a vizuális művészetek tanárainak vagy a tánctanároknak is egyesülete. A miniszter ezekkel a fórumokkal konzultál, de a szakemberek gyakran panaszkodnak arra, hogy a konzultáció csak formális, és inkább politikai, mint szakmai jellegű. Néha előfordul, hogy a minisztérium egy-egy érdekes tanárból és a köré gyűlő emberekből álló pedagógiai csoportot kísérleti munkával bíz meg, vagy tanárokat megbeszélésre hív meg. A minisztérium nagyon ügyel arra, hogy a munkacsoportokban minden Québec-i tartomány képviseltetve legyen és a kutatómunka a külső eredmények figyelembe vételével történjen: itt főleg az Egyesült Államokról van szó. Nincs nemzeti továbbképzési program. A továbbképzéseket igénylő tanárok a társulatok által ajánlott tanfolyamokra iratkoznak be (maszk, commedia dell' arte, darabírás), vagy ún. rövid, illetve hosszú programokra iratkoznak fel az egyetemekre. Kevés az olyan fórum, ahol a tanárok és a szakmabeliek találkozhatnak, mivel a két szektor áthatolhatatlan. Az egyetem feladatai közé tartozik olyan konferenciák rendezése, ahol tanárok és színházi szakemberek együtt gondolkodnak. Ezek az eszmecserek gyakran gyakorlati munkába torkollanak, mert nyilvánvaló, hogy a színházi témában a tanárok alkalmazható technikákra éhesek, s nem elméletekre.

Québec-ben maguknak a társulatoknak van művészeti és pedagógiai irányvonaluk, saját kiépített kapcsolataik az iskolákkal, játszóhelyük (*Színház-Ház*) és elosztójuk (*Les Gros Becs*). E két intézményről szeretnék néhány szót szólni.

A *Színház-Ház* (la Maison Theatre) Montréalban van: a gyerek és ifjúsági darabokat játszó társulatok bemutatóhelye. 1984-ben alakult, s eddig kb. 150 előadást vett be a programjába. Előbb csak színházi előadásó-

kat láthattunk itt, de egyre nagyobb igény lépett fel a tanároknak és a fiataloknak szervezett atelier-k tartására. Jelenleg hirdetnek kurzusokat tanároknak, műhelyeket diákoknak, színháztörténeti látogatást „à la Québécoise” (show-elemekkel tűzdelve). Hozzászoktatták fiatal közönségüket, hogy az előadásokat megelőző időszakban tetszetős „programfüzetet” küldenek nekik, amelyek nemcsak néhány szóban mutatják be az előadást, hanem magyarázzák is azt, kulcsszavakat adnak meg, s feketén-fehéren leírják, mire kell figyelniük. Az osztályok (iskolák) egy-egy előadást „vásárolhatnak meg” a társulattal és a Színház-Házzal előre egyeztetett időpontra. A Színház-Háznak sok közös vonása van a brüsszeli Montagne Magique-kal, de van egy nagy különbség: a Montagne Magique vásárolja az előadásokat, a Színház-Házba a tulajdonos társulatok „hozzák őket”, s ők készítik el az éves programozást. Nagy beleszólásuk van abba, mikor, hogy és mit mutatnak be. Természetesen minden évben van egy-két vendégjáték: általában Franciaországból. Őket a Kulturális Minisztérium, a Québec-i Művészeti Tanács, Montréal Város Tanácsa és a Kanadai Művészeti Tanács finanszírozza, mint a szintársulatokat, s a művészeket általában. A magánszektortól (tejgyárak, utazási irodák stb.) is támogatást kapnak. Általában bevételeik 60%-a származik állami támogatásból, a többi a saját jövedelem. Saját jövedelmi forrásaik közt ott van az előadások és a képzések, rendezvények eladása is.

Québec városában működik a *Les Gros Becs* csoport, amely a társulatok előadásainak elosztásával és értékesítésével foglalkozik. A gyermek- és ifjúsági színházak lapja a kétnyelvű *Théâtre Québec*. Egyrészt az évad fontos előadásairól olvashatunk benne kritikákat, másrészt az iskola – színház téma híreinek fóruma.

Általában elmondható, hogy Québec-ben a művészeti és pedagógiai tevékenységekre adott állami pénzek összege jóval kevesebb, mint Belgiumban vagy Franciaországban. Kanada olyan ország, ahol az ilyen jellegű tevékenységek igen erősen támaszkodnak a magánszektorra. A magánszektor pedig aktívan és dinamikusan segít is őket – anélkül, hogy a reklámozás kényszerével gúzsba kötné a támogatottakat (igen erős törvényi szabályozás létezik az ifjúság körében kifejezhető reklámtevékenységről).



Az utóbbi tizenöt év változásaival rugalmasan lépést tartott a **könyv- és folyóiratkiadás**: hiánypótló kiadványok százai láttak napvilágot. A frankofón színházi segédanyagok kiadásában kétségkívül az ANRAT jeleskedik, akik az Actes-Sud Papiers Kiadóval karöltve nagy horderejű vállalkozásba kezdtek. A tapasztalatok rendszerezésén munkálkodva megkezdték a *Színházi és Oktatási Füzeteket* megjelentetését – eddig ebből több mint tíz szám jelent meg. (Peter Brook: Az unalom a vég című módszertani füzetének részleteit a Drámapedagógiai Magazin 16., 17., és 1999-es különszámában közölte.)

1995-ben lajstromba vettek minden olyan könyvet, amely az ügyet szolgálhatja, s mint segédanyag, illetve kézikönyv felhasználható a színházi alapismeretek, játékelméletek, játékkalkulációk oktatásban való bevezetéséhez (Théâtre-Éducation Bibliographie). Az utóbbi évek nagy újdonsága, a *Mascarille* CD-ROM elkészítése fűződik a nevükhöz – ez a a színházi művek katalógusa.

Emile Lansman, a sokak által ismert belga franciatanár, aki a megalakulás utáni első három évben az IDEA információs és publikációs igazgatója is volt, könyvkiadót alapított, amely többek között az olyan elhanyagolt terület, mint a gyermek- és ifjúsági színjátszás számára írt darabokat kívánta felkutatni, publikálni. Keresése nem pusztán Európára koncentrált, hanem a sokak számára ismeretlen-idegen afrikai színdarabírás gyöngyszemeit is több kötetben adta ki. Az utóbbi években nagy sikernek örvend a Lansman Kiadó Egy színdarab a demokráciáért elnevezésű pályázata, amelyben a szakmában eddig ismeretlen diákok, fiatal szerzők vesznek részt a világ minden tájáról. A termés minden évben gazdag: a kiadó a legjobb darabokat több kötetben jelenteti meg.

A párizsi *Gesztus és Kép Házának* 1996-os érdekes kezdeményezése az az Actes-Sud Papiers kiadóval megjelentetett *Rövid darabok szerzőktől*, majd a siker nyomán felbuzdulva *Rövid darabok másfelől*. A kötetbe gyűjtött színdarabok úgy születtek, hogy tíz neves frankofón író – pl. Michel Azama, Roland Fichet, Yves Lebeau – rendszeresen találkozott azzal a mintegy négyszáz fiatallal, akik rendezők és tanárok irányításával 23 színházi műhelyben dolgoztak. Látván, hogy mi foglalkoztatja őket, szinopszisokat írtak munkájukhoz. A fiatalok elmondták véleményüket a történetről, s improvizációkat készítettek a témában. Hat héten keresztül művészi szimbiózisban éltek a darab írójával, mígnem kialakult a végleges szöveg. Természetesen az író itt az alkotás folyamatáért kapott pénzt, s lemondott a szövegek jogáról, azt a fiatalok szabadon játszhatják. 1997 májusában a Théâtre Paris-Villette-ben s a Francia Nyelvű Nemzetközi Színházban mutatták be a középiskolások ezeket a darabokat, s a bemutatók utolsó napján beszélgetést rendeztek a közös munkáról. Az említett két kötet óriási példányszámban kelt el, minden középiskola könyvtárában hozzáférhető segédanyag lett, s e darabok gyakran bukkannak fel honi fesztiválokon.



A költői test

Jacques Lecoq

A francia színházpedagógia nagymesteréről szóló könyv és videokazetta három éve jelent meg Jean-Gabriel Carasso (*Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale*) és Jean-Claude Lallias (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Créteil*) gondozásában. A mester, akinek több mint negyven éve működő színiiskoláját mintegy ötezren látogatták a világ különböző országaiból, s akinek módszere sok szakmabeli számára nyújtott támpontot, már egy éve halott.

A francia színházi élet olyan ismert egyéniségei látogatták iskoláját, mint Mnouchkine, Azama, Yasmine Reza s a népszerű komikus, Pierre Richard. „*Tudtuk, hogy oda nem csak szavakat mondani megyünk, s nem csak egy olyan színházért, amely nem más, mint fekete jelek egy fehér papíron. Mert egy szöveg olvasásához fül kell, és test, amely hallgatja. Amely hallgatja, elszenved, átéli (...), amely átéli, mielőtt cselekedne. Ezek a színház egyetemes törvényei, de kevesen emlékeztetnek erre. Vagy engedelmessé kell ezeknek a törvényeknek, és akkor elképzelhető, hogy színházat csinálunk, vagy nem, s akkor legjobb esetben jelmez-irodalom lesz a dologból*” – mondja Mnouchkine.

Jacques Lecoq a sporton keresztül jutott el a színházhoz. Tizenhét éves korától kezdve egy tornateremben fedezte fel a mozgás geometriáját. Az ugró test a levegőben absztrakt helyzetet foglal el. Érdemes ezt az absztrakciót megragadnunk, elemeznünk. Azt vallja: „*Nincs mozdulat fix pont nélkül, s ha azt nem találjuk meg benne, ki kell találnunk.*”

A II. világháború után néhány hétre Olaszországba ment „színházat tanulni” – nyolc év lett belőle. Mikor 1956-ban hazatért Franciaországba, magával hozta a barátjától, Amleto Sartoritól ajándékba kapott bőr commedia dell'arte-maszkokat, s azt a rengeteg tapasztalatot, amely az olasz színjátszás tanulmányozása során épült be módszer-készletébe. Megalapította iskoláját. A tanítás mellett sok szakemberrel dolgozott, Jean Vilar is meghívta a párizsi Nemzeti Népszínházba. Néhány évvel később – látva iskolája népszerűségét, tanítási módszereinek sikerét – elhatározta, hogy csak a színházpedagógiának él. Tanítás közben jött rá arra az alapigazságra, amelyre pedagógiai munkásságát építette: *a test olyan dolgokat tud, amiket még a fej nem.*

A különböző országokból jövő diákokat három hónapos próbaidőre vette fel az első évfolyamra. Tanítványai színházi tapasztalatokkal rendelkező, átlagosan 24-25 éves fiatalok. Kezdeti célja az volt, hogy leválassza róluk a parazita formákat, amelyek akadályozzák őket az élethez való közelkerülésben.

Nem megfosztani akarta őket az eddig megtanultaktól, hanem valamiféle fehér lapot kialakítani, amelyen nyomot hagyhatnak a külső dolgok. Feléleszteni a kíváncsiságukat, amely a színvonalas játékhoz szükségeltetik – ez volt az első év célja. Az év folyamán lehetőséget adott nekik az egyéni alkotásra tanár nélküli órák (*ön-órák*) keretén belül, melyeknek során egy megadott téma egyéni feldolgozását kérte tőlük. Fontos, hogy soha ne felejtsek: az Iskola fő célja az **alkotás**. Az első évnek három témaköre volt: *improvizáció, mozgás-elemzés és egyéni alkotás*.

A színházi munka fontos elemének tartotta a csendet, mivel „*a csendből születik az ige*”. Ugyanígy a mozgás is csak mozdulatlanságból születhet. „*Hallgass, játssz, s megjön a színház is.*” – ez volt a jelszava.



Részletek Jacques Lecoq A költői test (Le corps poétique, Un enseignement de la création théâtrale, Actes-Sud-Papiers) című könyvéből

A semleges maszk

A semlegesség

A *csendes pszichológiai játék* után elkezdhetünk dolgozni a semleges maszkkal, bár ez valójában csak a kaland kezdete. Tapasztalataim azt bizonyítják, hogy ez a maszk alapvető fontosságú, s pedagógiámban is központi jelentőségű.

A semleges maszk különleges tárgy. Egy kiegyensúlyozott, semlegesnek mondott arc, amely fizikailag is a nyugalom érzetét kelti. Ez a tárgy, melyet az arcunkra helyezünk, arra való, hogy könnyebben átéljük a cselekvést megelőző *semlegesség állapotát*, mely belső konfliktustól megtisztult, a környező dolgokra fogékony állapot. Minden más maszk számára ez az alap, a kiindulópont, tehát referencia-maszkról van szó. Minden egyes maszk alatt, legyen az akár expresszív maszk, akár commedia dell'arte-maszk, ott rejlik egy semleges

maszk, mint mindezek kiindulási pontja. Ha a tanítvány megtapasztalja ezt a kiinduló semleges állapotot, akkor a továbbiakban már az egész teste kész lesz arra, hogy olyaná váljék, mint egy üres papír, melyre a dráma sorai íródhatnak.

Egy igazán jó semleges maszkot nehéz elkészíteni. Természetesen a felvonulásokon vagy tüntetéseken használt fehér álarcokhoz semmi köze sincs. Ezek épp a semleges maszk ellentétei: halotti maszkok. Mi azokat a bőr álarcokat használjuk, amelyeket Amelto Sartori készít, s melyek a Dasté-féle *nemesember*-maszk közvetlen utódai. Bár a nemesember-maszk egy kicsit „japános”, mégis rokona a semlegesnek abban, hogy szintén nyugalom-maszk, különösebb expresszivitás nélkül kiegyensúlyozottságot sugároz.

Ahogy egyetlen maszk sem, ugyanúgy a semleges maszk sem tapad az arcra. Bizonyos távolságnak lennie kell az arc és a maszk között, mert ennek a távolságnak köszönhetően tud a színész valóban játszani. Továbbá a maszknak kicsivel nagyobbnak is kell lennie az arcnál. Ha a maszk, mint például a halotti maszk, követi az arc pontos méreteit, az nem könnyíti meg a játékot és kisugárzását. Ez a megfigyelés valamennyi maszkra érvényes.

A semleges maszk segítségével a színész jelenléte jelentősen felerősödik az őt körülvevő térben. Nyitottá, felfedezésre, befogadásra készé teszi a színészt, s lehetővé teszi számára, hogy olyan frissességgel, elevénységgel nézzen, halljon, érezzen, tapintson elemi dolgokat, mintha életében először nyílna rá alkalma. A maszkba úgy bújunk, mint egy szerepbe, azzal a különbséggel, hogy ebben az esetben egy *semleges nemű lényről* van szó, nem pedig egy szereplőről. Egy igazi szerepnek konfliktusai vannak, van története, múltja, kontextusa, vannak szenvedélyei. Ezzel szemben egy semleges maszk maga a kiegyensúlyozottság, a visszafogottság. Épp csak, de csínján bánik a gesztusokkal és cselekedetekkel. Ha a semleges maszk használatával dolgozzuk ki a mozdulatokat, akkor támpontokat találunk a továbbiakban kialakuló játékhoz. A színész – mivel ismeri az egyensúlyt – így jobban kifejezi a szereplők vagy a konfliktusok egyensúly-hiányát. Azok számára pedig, akik hadilábon állnak a testükkel, a maszk kapaszkodót nyújt a felszabadultsághoz. A semleges maszk mindenki számára irányadó lesz. A maszk alatt eltűnik a színész arca, így élesebben látjuk a testét. Általában az arcát nézzük annak, akivel beszélünk, de ha semleges maszkot hord, akkor az egész testet figyeljük. A tekintet, a maszk és az arc maga a test! Ezáltal minden mozdulat rendkívül erőteljesen nyilvánul meg. Ha a színész helyesen viseli a maszkját, akkor – miután leveszi azt – arca nyugodt és laza lesz. Megtehetem, hogy nem nézem, mit csinál, hogy a végén csak az arcát figyelem, s meg tudom állapítani, hogy valóban hordta-e a maszkot. A maszk olyasmit hozott ki belőle, ami megfosztotta bizonyos mesterkéeltségtől, az arca nagyon szép, és vonásai letisztultak. Amint létrejön ez a készenléti állapot, a maszk már le is vehető, nem kell a gesztikulálástól vagy a magyarázkodó mozdulatoktól tartanunk. A semleges maszk az álarcától szabadít meg!

Az első lecke a tárgy felfedezése. Azzal kezdem, hogy megmutatom a maszkot. A tanítványaim megérintik, felpróbálják, különböző mozdulatokban próbálgatják, hogy ráérezzenek. Ez az ismerkedés nagyon fontos, mert első alkalommal a maszk meglepő reakciókat válthat ki: néhányan például úgy érzik, megfulladnak, nem tudják elviselni a maszkot az arcukon; mások – de ez ritkábban fordul elő – letépik magukról azt. Amikor a tanítványaim először vesznek fel semleges maszkot, azt kérem tőlük, hogy egyetlen szóval fogalmazzák meg, mit éreznek. Van, aki semmit sem mond, és jól van ez így. Vannak, akik „felfedezik a testüket”, vagy arra a következtetésre jutnak, hogy „így lassabb”. Ezek a benyomások, melyek közvetlenül az első tapasztalatok nyomán születnek, nem szorulnak semmiféle kommentárra, helyesek. Hagyom a tanítványaimat beszélni. Nem kell elmagyaráznunk, hogy hogyan játszanak jól semleges maszkban. Ezt egy technikai szakember elmagyarázhatná, de egy pedagógusnak tilos. Ha ezt elmagyaráznánk, csak arra lenne jó, hogy a tanítványaink képtelenek lennének a továbbiakban maszkot hordani. Túlságosan is arra ügyelnének, hogy jól csinálják, holott legelőször az a fontos, hogy ráérezzenek a dolgokra.

Az első pedagógiai gyakorlat az *Ébredés*.

Tanítványaim ellazultan fekszenek a padlón, s én azt kérem tőlük, hogy „ébredjenek fel életükben először”. Mit tesz a maszk, amikor felébred? Hogyan tud mozogni?

A gyakorlatot csoportos óra keretében végezzük, hetesével-nyolcasával ébredenek a társaik előtt, mindenki a saját ébredését játssza. Ez nem realista improvizáció. Azzal, hogy jeleztem, életük első ébredéséről van szó, a *lényegére szűkítettem* a témát, hogy majd ebből ki lehessen bontani az általánosat.

Ez az improvizáció minden esetben hasonló eredménnyel jár. Tanítványaim közül néhányan a testükkel ismerkednek, először a kezüket, lábukat mozgatják, miközben különleges jelenséggel találják magukat szembe: a Térrel! Ilyenkor el kell nekik mondani azt, hogy ez nem etnológia, nem az a fontos, hogy az ember tudja-e, hogy hány porcikából áll, és azt is, hogy semmire sem jó az, ha a testünkkel vitázunk. Egyszerűen csak arról van szó, hogy fel kellene fedezni a Világot. Vannak, akik megpróbálnak kapcsolatot teremteni egy másik maszkkal, akivel egyszerre játszanak. Kitartóan nézik egymást anélkül, hogy tudnának egymásnak válaszolni.

Az igazság az, hogy egy semleges maszk sohasem kommunikál szemtől szembe egy másik maszkkal. Mit is mondhatna egy kifejezéstelen álarc egy másik hasonlónak? Semmit. Csupán egy térben lehetnek egy olyan külső eseményre figyelve, mely mindkettőjüket érdekli.

Az első ilyen próbálgatások alkalmával gyakran merül fel a gondolat, hogy a semleges maszknak esetleg valamilyen misztikus vagy filozofikus dimenziója is lehet. Néhányan azt szeretnék, ha se férfit, se nőt nem képzelnénk mögé. Ilyenkor rá kell venni őket, hogy figyeljék meg a testeket: nem egyforma a férfi és a nő. A semleges maszk nem egy szimbolikus álarc. Az a gondolat, hogy minden egyén hasonlít a többi egyénre, egyszerre igaz és teljességgel hamis is. Az egyetemesség és az egyformaság nem ugyanaz. Annak érdekében, hogy a fenti nézeteket demisztifikáljam, olyan gyakorlatokat javaslok nekik, amelyek nagyon hétköznapiak, nagy melodramatikus közhelyek, s az a célom, hogy bebizonyítsam, a semlegesség ezekben a gyakorlatokban is jelen lehet. Ilyen például a *Kikötői búcsú*.

Egy nagyon kedves barátunk hajóra száll, hogy messzire, a világ másik felére utazzon, nagyon valószínű, hogy soha többé nem látjuk viszont egymást. Az indulás pillanatában a mólóra rohanunk, a kikötő kijáratához, hogy még utoljára búcsút intsünk neki.

Ez a mindennapi élet kínálta téma a kikötőben elevenedik meg, ahol emberek álldogálnak, köd van, hajókürtök hangja szól, de kiválóan el lehet játszani egy pályaudvaron is, a peronon, a TGV indulása előtt, vagy bárhol másutt. Nem a gyakorlat kerete, karosszérijája a lényeges, hanem a búcsút mozgató struktúrák, ezeket szeretnénk megjeleníteni. Mindenekelőtt a búcsú dinamikáját, azt, hogy hogyan is működik egy ilyen búcsú, egy igazi búcsú, nem egyszerű „vizionlátásra”, hanem valódi elválás.

Része vagyok valakinek, kettőnknek egy a teste, majd hirtelen ennek a testnek egy része elszabadul. Próbálok visszatartani..., nem sikerül!

Elindul; a saját részemtől kell megválnom, de őrzök még belőle valami kimondhatatlant, a test egyfajta szomorúságát, fájdalmát. Végül beletörődöm a búcsúba.

Ez a mozgató-struktúra nem kötődik semmilyen különleges kontextushoz, semmilyen szerephez, és csak a semleges maszk segítségével tapinthatjuk a szituáció mély rétegeinek dinamikáját. A búcsú nem egy gondolat, hanem jelenség, melyet csaknem tudományosan vizsgálhatunk. Ennek a témának a feldolgoztatása kiváló alkalom arra, hogy megfigyeljük a színészt, hogy érezzük a jelenlétét, a térérzékelését, megnézhetjük: vajon gesztusai és felvett testhelyezetei tartozhatnak-e bárki máséhoz is, vajon sikerül-e eljutnia a gesztusok mindenki által felismerhető közös nevezőjéhez, sikerül-e megjelenítenie a minden búcsúk Búcsúját. A semleges maszk segítségével mindenki megérezheti azt, ami valamennyiünkben közös, ugyanakkor igen erősen előtűnnek az árnyalatnyi különbségek is. Ezek az árnyalatnyi eltérések nem a szerepekből adódnak, hiszen figurák nem léteznek, hanem a játékok eltérő természetéből. A testek különbözőek, de hasonlítanak egymásra a búcsú által, ami egyesíti őket. Ez a csoportos jelenség előrevetíti a kórust, amiről majd később ejtünk szót.

Elemi utazás

A semleges maszk használatához az egyik alapgyakorlat az *Elemi utazás*. A természetben tett utazás során gyalogolunk, futunk, mászunk, ugrunk. A gyakorlatot egyedül végezzük, s bár többen mozgunk egyszerre a térben, nem lépünk kapcsolatba egymással.

Napfelkelte van. Kiemelkedtek a tengerből és észrevesztek a távolban egy erdőt. Elindultok felé. Átvágtok a homokos tengerparton és bejuttok az erdőbe. A fák egyre sűrűbben állnak, a buja növényzet egyre áthatolhatatlanabb, keresitek a kivezető utat. Hirtelen, meglepetésre kijuttok az erdőből, ekkor egy hegy magasodik előttetek. Magatokba szívjátok a látványt, aztán nekivágtok a hegynek. Először csak szelíd lankákon, majd sziklákon kapaszkodunk fölfelé, végül már szinte függőlegessé válik a sziklafal, így sziklamászók módjára haladtok tovább. A hegytetőről változatos táj képe tárul elétek: egy patak iramlik le a völgybe, majd egy síkságot láttok, végül a mélyben a sivatagot. Lementek a hegyről, átkeltek a hegyi patakon, végimentek a síkságon, aztán a sivatagon, s végül lenyugszik a Nap.

Az a természet, amelyet itt felderítettünk, egy nyugodt, semleges, egyensúlyban lévő természet. De nem valami cserkész természetjárásról van szó, kezünkben a gyakorlati tanácsokat tartalmazó kézikönyvvel, hisz ez csak távolságot teremt az ember és a természet között. A semleges maszkhoz közvetlenül szól a természet. Amikor átvágok az erdőn, én magam vagyok az erdő. A hegytetőn az az érzésem támad, hogy lábaim a völgybe érnek, s én magam vagyok a hegy. Elkezdődik egy bizonyos preidentifikáció. Az *Elemi utazás* azért is fontos téma, mert előkészít az identifikációs gyakorlatokra.

Szimbolikus utazás ez, mely lehetővé teszi, hogy a tanítványokat közelebb vigyük a téma költőiségéhez: felidézzük Dante *Isteni színjátékát*, Shakespeare *Viharját* vagy Brecht *Állítsátok meg Arturo Uit!* című darabját. A folyón való átkelést összehasonlíthatjuk azzal, amikor átlépünk a kamaszkorból a felnőtt korba: a víz sodrása, örvénylése, az ugrások, zuhanások, a beszívargások, a felbukkanások hol az egyik, hol a másik parton, mind-mind olyan mozgások, amelyek ennek a kornak az érzelmeit tükrözik. Mint minden más mozgássorban, ebben is a lehetőségek széles skáláját kínálom fel a tanítványaimnak arra, hogy különböző képekkel gazdagíthassák ezt az *Utazást*, nem úgy, mint egy egyszerű földrajzi körút esetében.

A gyakorlat folytatásaként újra ugyanerre a témára improvizálunk, de szélsőséges dimenziókban, rossz időjárási és természeti viszonyok között.

A tenger haragos, hullám vet ki bennünket a partra. A tengerparton zivatar söpör végig. Az erdő fokozatosan lángba borul. Amikor feljutunk a hegyre, a föld megremeg, földcsuszamlások támadnak, majd le-gördülünk a már megáradt patak irányába. Fákba kapaszkodunk, majd eljutunk a sivatagig, ahol homokviharba kerülünk.

Azonosulás a természettel

A semleges maszkkal való gyakorlatok sorában a különböző azonosulások jelentik a harmadik állomást. Természetesen nem teljes identifikációról van itt szó, ez túlságosan veszélyes lenne, hanem az azonosulás eljátszásáról.

A maszkot viselő tanítványoktól először azt kérem, hogy váljanak természeti elemekké: vízzé, tűzzé, levegővé, földdé.

Amikor a vízzel azonosulnak, a tengert játsszák el, illetve folyókat, tavakat, tócsákat, vízcseppeket. Feladatunk a víz dinamikájának megragadása a legszelídebb formáitól kezdve a legvadabbakig.

Állok szemben a tengerrel, nézem a vizet, beszívom a tenger illatát. A légzésem igazodik a hullámvás ritmusához, majd lassan megfordul a kép, s én magam válok tengerre.

A levegőt mindenekelőtt a szél jelenti, s azon dolgok által érzékeljük, amelyeket mozgásba hoz: falevelet, pléhlemezt, rongydarabot. Lehet ez ellenszél, huzat, bármi, ami fűj, felborzol, kavargó.

A föld egyszerre az, amit gyúrni, formázni lehet, de ugyanakkor fa is, mely számomra a föld legjelentősebb szimbóluma, hisz a földben gyökerezik. A színész számára az egyik legnagyobb dolog a fa megjelenítése. Képesnek kell lennie arra, hogy valóban gyökeret verjen a talajba, egyensúlyban tartva a testét. Ha egy színésznőnek Csehov *Sirályát* kell eljátszania, nem fogja tudni kidolgozni a sodródást, a légiességet, ha előzetesen nem tapasztalta meg, hogy milyen gyökerekkel a földbe kapaszkodni.

Végül pedig a tűz. Az elemek közül ennek a megformálása a legmunkaigényesebb, mert a tűz csakis önma-ga.

Az elemekkel való azonosulás mellett hivatkozni szoktam néhány szerzőre is, kezdve Gaston Bachelard-ral, az anyagi természetű képzelet elemzőjével, aki a *L' Air et les Songes* című művében mélyrehatóan vizsgálja a tüzet mint elemet. Azoknak, akiket érdekelnek az elgondolásai, fontos tudniuk, hogy csak akkor hivatkozom rá és a többi szerzőre, ha már a tanítványaim átérték a maszkos élményt, semmiképp sem előbb.

Azt mondhatnánk, hogy a haragos szél a féktelen düh szimbóluma, az ok és cél nélküli haragé. A vihar nagy írói (...) kedvelték ezt a megközelítést: váratlan vihar, ok nélküli fizikai tragédia. (...) Ahhoz, hogy mélyen átéljük az orkán képeit, meg kell tudnunk, milyen a dühödés és értelmetlen akarata. A túlságosan nagy szél maga a harag, mely mindenütt ott van és sehol sincs, mely mindegyre újjászületik önmagából (...) A szél fenyegető és üvöltő, de alakot csak akkor ölt, ha porral találkozik: így láthatóvá válik, ettől pedig nyomorulttá és szájalmassá lesz...

Gaston Bachelard: L' Air et les Songes, José Corti, 1943, 256-257. o.

Miután gyakoroltuk az azonosulást a természeti elemekkel, különböző anyagoknak képzeljük magunkat: fának, kartonnak, fémnek, folyadékoknak. Ennek a feladatnak az a célja, hogy a színész egyrészt kitágítsa a referencia-mezőjét, másrészt hogy minél érzékenyebbé váljon a különböző anyagokra, valamint az egyetlen anyagon belüli apró eltérésekre. A ragacsos, a zsíros, a krémes, az olajos stb. eltérő dinamikájúak. Azt szeretném, ha a tanítványaim izlelgetnék a dolgokat, pontosan úgy, mint az ínycsok, aki különbséget tud tenni finomabbnál finomabb ízek között is. Igen hosszú munkát igényel az, hogy kifejlődjön ez a fajta fogékonyság az árnyalatok iránt. Ezt követheti a különböző színek, fények, szavak, ritmusok és terek érzékelése, ezt nevezzük *egységes költői alapnak*. Ekkor már lekerülhet a semleges maszk.

Az átvitel

Az azonosulás olyan pillanata a munkának, melyet a dráma területén is fel kell használni. Ennek érdekében a *transzfer módszert* alkalmazom, mely abból áll, hogy úgy próbáljuk jobban kifejezni és eljátszani az emberi természetet, hogy a természet elemi energiáit, az állatokat, az anyagok dinamikáját hívjuk segítségül. Az a célunk, hogy eljussunk a realista játékon kívül eső színházi transzpozíció szintjére.

A módszernek kétféle alkalmazási módja van. Az elsőnek az a lényege, hogy természeti elemeket vagy állatokat humanizálunk, viselkedéssel ruházzuk fel, megszólaltatjuk őket, kapcsolatba léptetjük őket másokkal. Ha például megszólaltatjuk a tüzet, akkor abban a szorongást és a haragot hangsúlyozzuk. A levegő humanizálásával kiemelhetjük a kapaszkodó-nélküliséget, az állandó mozgásos állapotot, a szél bizonytalan, kiszámíthatatlan ritmusát, a megkapaszkodás nélküli ide-oda vándorlást.

Egy reggel felébred a tenger!

A fürdőszobában fészülködik a szél!

Öltözködik a fa!

Valaki dühösen kopog az ajtón... a tűz! Belép!

Négy fa találkozik egy padon, kezét fognak, beszélgetnek.

Eljátszani egy fát, megszólaltatni, ember módjára viselkedtetni, ez azt jelenti, hogy a szerep költői transzponálásába kezdtünk. Ilyen esetben az elmondott szöveg nem lehet reális, csakis áttételes. Ha egy fának akarunk szöveget írni, akkor óhatatlanul olyan mondatok születnek, amelyek inkább az abszurd színház sajátságaihoz állnak közel. Ez a fajta transzfer jól mutatja, hogy a színházban a szavaknak, akárcsak a mozdulatoknak el kell érniük egy bizonyos transzpozíciós szintet.

A transzfer másik lehetséges megvalósítása során az előbbi jelenségeket a visszájukra fordítjuk. Az emberi alakból indulunk ki, és engedjük, hogy lassan-lassan a játék során előbújjanak belőle a mélyén lakozó elemi vagy állati jellemvonások. Úgy lehet ezt elképzelnünk, mint amikor a papírajai között kotorászó, motozó emberből előbukkan a benne szunnyadó egér, vagy amikor másvalaki lángra lobbant a haragtól vagy a szerelemtől stb.

Ha a színész (vagy a szerző) kipróbálta magát ezekben az azonosulásokban, a lehető legtöbb állatra vagy természeti erőre jellemző mozgásban, akkor később képes lesz arra, hogy ezeket a tapasztalatait felhasználja szerepei eljátszásához (vagy megírásához), s ezáltal jobban ki tudja majd fejezni a mély, emberi vonásokat. Egy sor olyan összetett és pontos hivatkozási alapra tett szert, amelyekre a későbbiekben nyugodtan támaszkodhat.

Az identifikációs gyakorlatok legfőbb eredménye az, hogy mindenkiben nyomot hagynak, fizikai kapcsolódásokat hoznak létre a testben, ahol párhuzamosan futnak a drámai indulatok, amelyek így utat találnak a kifejezés felé. Ezek a gyakorlatok, melyek a teljes csendből és mozdulatlanságból a számos mozgásgyakorlat elvégzésével a lehető legnagyobb mozgásig fejlődnek, mindörökké a színész testébe ivódnak. A játék pillanatában pedig újra felelevenednek. Amikor majd évek múltán a színésznek el kell játszania egy szöveget, ez a szöveg majd megszólaltatja a testét, amelyben a kifejezéshez bőséges anyagot talál. Ennek tudatában kezdhet el beszélni a színész. Hisz valójában a természet a mi legelső nyelvünk, és a test még emlékszik erre.

Maszkok és ellen-maszkok

A játék szintjei

A semleges maszk egyedülálló: a maszkok Maszkja. Miután ezt kipróbáltuk, mindenféle más maszk is következhet, a lehető legkülönbözőbbek, melyeket összefoglaló néven *expresszív maszkoknak* hívunk. Míg semleges maszkból csak egyféle létezik, addig expresszív maszkból végtelen sokat ismerünk. Készíthetik ezeket maguk a tanítványok, de lehetnek előre gyártottak is; ezek a maszkok egy játékszintet kínálnak, vagy jobban mondva egy játékszintet írnak elő. Expresszív maszkban játszani annyit jelent, mint eljutni a színházi játék egyik alapvető dimenziójáig: az egész testet bevonni a játékba, erős indulatokat élni át, és készletét érezni ezek kifejezésére – egy színész számára mindezek referenciaként szolgálnak.

Az expresszív maszk egy szereplő legfőbb vonásait mutatja. Egyszerre strukturálja és egyszerűsíti a játékot, mivel megszabja a test számára a jellemző attitűdöket. Mivel a maszk az egész test számára előírja a megfelelő magatartásmintákat, ezért megtisztítja a játékot, kiszűri a sokféle lélektani szempontot. Az expresszív maszkos játék olyan alapstruktúrára épül, ami a maszk nélküli játékban nem létezik, így a játékot nagyon alaposan ki lehet dolgozni. Ezért nélkülözhetetlen ez a munka a színészképzésben. Akárhogy is, valamennyi színház hasznosítani tudja egy olyan színész tapasztalatait, aki már játszott álarcban. A tanítás ilyenkor nem direkt, hanem indirekt módszerrel történik, ahogy számos sportedzésen is, mintegy visszahatásképp. Ahhoz pél-

dául, hogy valakiből jó súlylökőt faragjunk, sokat kell futtatnunk is, vagy hogy valaki jó dzsúdós legyen, erősíteni kell az izmait is. A színház világában ugyanilyen fontosak a kitérők. Soha nem egyenes út vezet el oda, ahová el akarjuk juttatni a tanítványokat, az igazi Iskolában mindez közvetetten történik. Ha valaki azt mondja nekem, hogy bohóc akar lenni, akkor előbb azt javaslom neki, öltön semleges maszkot, dolgozzon színpadi kórusban, majd kiderül, valóban bohóc-e.

Az *expresszív maszkok* családjába tartoznak a *lárvaszmaskok*, a *karakter-maszkok*, végül pedig a *védő* (vagy egyéb hétköznapi használatra való) *maszkok*, melyek nem tartoznak a priori a színház világába.

Maszkvásárt rendezünk, ahol minden tanítványom bemutathatja a saját maga készítette maszkot, amit aztán közösen ki is próbálunk. Először is azt kérem tőlük, hogy ne a saját maszkjukat vegyék fel, jobb, ha előbb másvalakiét próbálják ki. Így el tudnak távolodni az általuk készített maszktól, s meglátják azt kívülről, mozgás közben. Némely maszk nagyon szép, de ez nem elég. Egy jó színpadi maszknak meg kell hogy változzon a kifejezése a színész testének mozgását követve. Célom az, hogy olyan maszkot sikerüljön készíteniük, ami valóban *mozog*.

Az első maszkok gyártása során számos olyan hiba fordul elő, amelyek pedagógiai szempontból érdekesek lehetnek. Amikor tanítványaim először készítenek maszkot, nagyon gyakran öntik gipszbe a saját arcukat, vagy pedig olyan maszkot készítenek, ami teljesen megfelel az arcuk méreteinek. Holott említettük már: a maszkban való játékhoz elengedhetetlen, hogy legyen némi távolság a színész arca és a maszk között. Ezért szükséges az, hogy a maszk vagy nagyobb, vagy kisebb legyen, mint az arc. Olyan maszkban nem lehet játszani, amely pontosan követi a színész arcának vonalát, vagy amely – ez még rosszabb! – hozzátapad az arc-bőréhez. Az ilyen maszk halott maszk!

Semmi értelme sincs annak, hogy mielőtt játszani kezdenénk, órákon át elbűvölten koncentrálnunk egy maszkra. Inkább jól meg kell mozgatni. Meg kell próbálni minél gyorsabban, minél több helyzetbe belevinni: most boldog, most szomorú, most féltékeny, most sportos stb. Ahogy különböző helyzetekben próbára tesszük a maszkot, észre kell vennünk, hogy melyikben felel meg, s melyikben nem. Csak akkor kezdünk valóban megismerni egy maszkot, ha már kiállta ezt a próbálgatást. Természetesen ugyanaz a maszk nem felelhet meg minden helyzetben, hanem csakis bizonyos szituációkban juthat érvényre.

A maszkvásár során kitágul a munka tere. Ezután én is elhozom azokat az expresszív maszkokat, amelyek karaktereket, különleges szereplőket ábrázolnak. A tanítványaim igyekeznek mind közelebb férkőzni ezekhez a szerepekhez, felveszik a maszkot, de úgy, hogy alatta nem vágnak a maszkéhoz hasonló grimaszokat, nem a külsejét akarják utánozni, és soha nem is nézegetik így magukat a tükörben. Álarc mögé bújni annyit jelent, hogy megérezzük azt, amiből a maszk született, rátalálunk a lényegére, keressük azt, ami csak benne szólalhat meg. Ezek után válik lehetővé, hogy belülről játsszuk el a szerepet.

A *commedia dell'arte* félmaszkjaival ellentétben az expresszív maszkok elfedik a teljes arcot, s nem beszélhet alattuk a színész. Karaktereket, gyakran a hétköznapi életből vett figurákat jelenítenek meg. Amelto Sartorit az utca emberének és a padovai egyetem professzorainak arckifejezése ihlette. Egyesek szerint hasonló forrást jelentettek számára a politikai élet szereplői is. Bár az általa készített maszkok kissé túlzóak, mégsem karikatúrák. Az a fontos, hogy miközben játszunk bennük, komplex érzelmeket tudjunk kifejezni. Hiszen egy olyan maszk, amely mindössze egyetlen elkapott pillanatot tud csak kifejezni, amilyen például egy örökké csak „nevető” arc, az nem maradhat hosszú ideig a színen, csak átvonulhat rajta. Egy jó expresszív maszk viszont változásra képes: hol szomorú, hol vidám, derűs, sohasem merevedik végérvényesen egyetlen pillanat megjelenésébe. Elkészítésében is ez okozza az egyik legnagyobb nehézséget.

Az expresszív maszk kétféleképpen használható. Vegyük például az úgynevezett „jezsuita álarcot”, aminek a két profilja aszimmetrikus, az egyik hangsúlyosabb, mint a másik. Ebben játszhatunk egyrészt úgy, hogy jezsuitának érezzük magunkat, megpróbálunk ráhangolódni a szerep pszichológiájára, melyből sajátos viselkedése, mozdulatai és testtartása fakad, ez így egyben egy bizonyos *forma* forrása is lesz. Másrészt hagyatkozhatunk magára a formára, melyet a maszk felépítése kínál. Így a maszk olyanná válik, mint valami közlekedési eszköz, ami magával ragadja az egész testet, és viszi előre a térben, olyan mozdulatokat adva neki, amelyek életre keltik a szerepet. A „jezsuitánk” soha nem támad szemtől szembe, előbb mindig kihasználja a maszk kínálta kacskaringós kerülőutakat, hogy majd csak ezután engedjen szabad folyást a mozgásokat kísérő érzelmeknek, érzéseknek. Ilyenkor a szerep a formából születik.

Formába bújunk

Különösen a *lárva-maszkok* használatakor van módunk arra, hogy kipróbáljuk a formába bújást. Ezeket a maszkokat a '60-as évek Svájcában, a Bázeli Karneválon fedezték fel. Olyan nagyobb maszkokról van szó, amelyeknek még nincs valódi emberi arcuk. Csupán egy nagy orruk van, ami hol golyóbisra, hol dorongra, hol valamilyen szűrő szerszámra emlékeztet. Ezekkel a maszkokkal két irányban dolgozhatunk.

Egyfelől dolgozhatunk karikírozott szerepeken és helyzeteken, kicsit úgy, mintha humoros rajzokat készítenénk. Ahogy az életben is, a maszkokat igazi kosztümbe, kalapba stb. öltöztetjük, életszerű helyzeteket teremtünk, s ezeket átültetjük a maszkok világába. Másfelől pedig megkereshetjük a maszkok állatszerű vagy fantasztikus lényekre emlékeztető vonásait.

Máshonnan érkeztek ezek a lények, fogságba ejtettük őket, és most a reakcióikat figyeljük. Valóságos szereplők folytatják a vizsgálatot, fehér ingben, maszk nélkül: fárasztják a maszkokat, egy bottal lökdösik, ijesztgetik őket... és figyelik, hogyan viselkednek.

Ez a vizsgálódás segít megismerni egy meghatározhatatlan, furcsa népséget.

Az, hogy egy befejezetlen, így a megszokottól szükségszerűen eltérő testet fedezünk fel, serkentőleg hat a képzeletre.

A maszkok sorából nem hagyhatjuk ki a hétköznapiak során használatos maszkokat sem, mint pl.: a hoki- vagy a símaszk, hegesztőmaszk... Ezek mind védőmaszkok: védenek a hideg, a tűz, a fény, a szél ellen. De vannak köztük leplező álarcok is, amik segítenek felfedezni a dolgok rejtett arcát, a titokzatosságot, a kémjátékot. Vigyáznunk kell azonban a maszkok készítésekor, mert bár számos dolgot felhasználhatunk, mégsem alkalmazhatunk mindent maszkként. Egy fejünkbe csapott lábas vagy szűrő még nem elég, ezek csak „bóvli maszkok”. A különböző gyakorlatok során én mindig a valódi színházi maszkot keresem, mely emberiséget közvetít, megköveteli a transzponálást, és lehetővé tesz egy bizonyos szintű játékot.

Miután begyakoroltuk a maszkos játékot, azt szoktam javasolni, hogy csinálják épp az ellenkezőjét annak, amit a maszk megjelenésében sugall. Például ha egy maszk egyértelműen a „hülye” alakítására készült, akkor játsszuk el előbb így: legyen a szereplő idióta, félénk, ügyetlen, majd legyen mindennek az ellenkezője, váljék tudóssá, zseniálissá, magabiztossá, rendkívül intelligenssé. Ekkor a színész azt játssza, amit mi *ellenmaszknak* hívunk: ugyanazon maszk mögött egy második szerepet is megjelenít, s így sokkal érdekesebb mélységeig tud eljutni. Ez a játék rádöbbsen minket arra, hogy az embereknek nem feltétlenül olyan az arcuk, amilyenek valójában, s minden szereplőnek van egy reliefe, ami mögé kell nézni. A gyakorlat harmadik része csak bizonyos maszkokkal valósítható meg, ilyenkor ugyanannak a szereplőnek kell egyszerre játszania a maszk szerint és a maszk ellenében.

A semleges maszktól eltérően az expresszív maszk lehetővé teszi, hogy eljussunk ugyanazon a témán belül ahhoz, amit én egy szerep elágazásainak nevezek. Amikor egy férfi és egy nő semleges maszkban találkozik, akkor kapcsolatuk közvetlen, egyenes. Itt nincs helye ferde vonalnak, kitérőknek. A férfi és a nő meglátják egymást, egyenes vonalon közelednek egymás felé, semmilyen akadály nem áll a kapcsolatuk útjába. Expresszív maszkban viszont megváltozhat a téma, pl. így:

A férfi és a nő találkoznak... a postán.

A férfi bélyegért jött, a nő ezeket árulja.

Az érzelmek és a szituáció lehetnek ugyanazok is, de az expresszív maszkos szereplők nem mozoghatnak egyenes vonalban. Megjelennek a drámai elágazások: férfi és nő meglátják egymást..., sarkon fordulnak, majd oldalról visszajönnek, egyikük közelít, másikuk hátrál stb. Természetesen ez a jelenet maszk nélkül is játszható, de a játékot jobban kitágítja és felerősíti, ha használunk maszkot, így a részletek helyett a lényeges attitűdök kapnak hangsúlyt. Nem a téma a fontos, hanem az, ahogyan játsszuk, illetve az elért transzpozíciós szint. Ha maszkban játszunk, a gesztusok vagy csökkennek, vagy felerősödnek, a lélektani játékban oly kiemelkedő fontosságú tekintetet a fej és a kezek helyettesítik, így ezeknek ettől kezdve igencsak megnő a jelentőségük. A valódi tárgyak használata tovább gazdagíthatja az expresszív maszkos játékot.

Végül pontosítanom kell, hogy az általam említett maszkoknak nincs semmi közük az olyan szimbolikus maszkokhoz, amelyeket a keleti táncszínházakban használnak pontos, rögzített mozdulatok kíséretében. A színház egyik fontos dimenziója a szimbolizmus, de ez csak a munkánk folytatásaként következhet. Ahhoz, hogy rögzített, szimbolikus gesztusokat használjunk, előbb az életből kell merítenünk a mozdulatokat. Némelyik keleti maszk igen nagy, mint például amit Balin használnak, bár pantomimet játszanak vele. Ha mi használunk is néha afrikai maszkokat, akkor sem keressük az eredeti szimbolikus jelentését. Valójában a legnagyobb maszkok a japán no színházban vannak: elegendő a fej finom bólintása, s a szempillák lecsukódnak, így a tekintet már nem kifelé, hanem befelé irányul.

Fordította: Böröcz Livia és Vatai Éva



A ritmus és a tempó szerepe a drámajátékban

Wenczel Imre

Drámatanári munkámban és a mindennapi életemben is (emberi kapcsolataimban, a csoportos együttlében) – úgy tűnik – a két legfontosabb meghatározó tényező az **idő** és a **tér**. Mindkettőnek jellemző (talán legjellemzőbb) tulajdonsága a RITMUS és a TEMPÓ. Ez a négy egymással összefüggő fogalom annyira meghatározza azokat a **struktúrákat**, amelyek a létezésem, tevékenységem, játékaim minőségét befolyásolják, hogy nem lehetett nem észrevenni őket. Az pedig aligha kerülhető el, hogy az ember ilyenkor vizsgálandó kezdjen (önvizsgálatot végezzen), ha nem akarja, hogy teljesen kiszolgáltatottá váljon az említett struktúráknak.

A gondolatmenet indításakor arra kényszerülünk tehát, hogy a *struktúra* szót vegyük először szemügyre. Mivel arra törekszünk, hogy mielőbb elérjünk e gondolatmenet címében jelzett fogalmakhoz (*itt* nem lehet cél a struktúrák feltérképezése), ezért csak annyit merítsünk ebből a témából, amennyi feltétlenül szükséges a *ritmus* és a *tempó* fogalmához, gyakorlati kérdésfelvetéseihez!

A hetvenes években divattá vált, hogy a *struktúra* szót alkalmazni kezdte minden tudományág, beleértve a művészetelméleteket is. Talán azért vált olyan népszerűvé ez a fogalom (írja Hankiss Elemérⁱ), mert van valami törvényszerű abban, hogy „az egyszerű, egyoldali, lineáris ok-okozati összefüggések helyett bonyolultabb összefüggés-rendszereket, többoldalú, kölcsönös és sokszoros kauzalitás-rendszereket” kezdtek vizsgálni nem csupán a természettudományban, hanem a társadalomtudományokban is. Ezáltal „összetett, kölcsönös, körbefutó kauzalitás-rendszerek”ⁱⁱ felderítését, leírását végezték el. Végző soron bármelyik tudományág struktúra meghatározásának értelmezését, kifejtését vesszük szemügyre, mindenütt szerepel valamiképpen a *statikusnak* és a *dinamikusnak* (a nem mozgásban lévőknek és a mozgással jellemezhetőnek) az együttese, egymásra hatása, egymást kiegészítő létezése. (Jegyzetünkben elhelyeztünk néhány struktúra-meghatározást.ⁱⁱⁱ)

Nem vállalkozhatunk rá megfelelő kutatási háttéranyag és *idő* hiányában, hogy kísérletet tegyünk a drámajátéknak mint struktúrájának a meghatározására, az azonban *bizonyosnak látszik, hogy a G. Bolton^{iv} által körülírt, és/vagy a drámatanárok által tudatosan alkalmazott játékok, játékfolyamatok mind struktúrák, illetve struktúramodellek*. Hasonlóképpen *komplex modellek*, mint mondjuk, az irodalmi műalkotások (pl. a drámák), vagy bármely tudatosan megszervezett csoportos foglalkozások, illetve a tanítás-tanulás elkezdésének-folytatásának-befejezésének egységei. (Említsük itt még a gondolkodási modelleket, vagy pl. a „bevonódás szintjeit”, mint struktúráképző összefüggéseket!)

Ami tehát biztosan nem hiányozna a drámajáték struktúramodelljének meghatározásából, az az *idő* és/vagy a *tér viszonyrendszere*. Idő- és térszemléletünk – különösebb bizonyítási eljárás nélkül is belátható – relatív. Vagyis mindig viszonyítunk. Hogy mennyi ideig tart valami, azt különböző szerkezetek (órák) létrehozásával próbáljuk objektíven meghatározni, de hogy számunkra (az egyes ember/ csoport) számára milyen hosszú vagy rövid, pl. egy adott szituációban való részvétel időtartama, az szubjektív meghatározottságú.^v Nézzük meg a drámajáték G. Bolton által jellemzett GYAKORLATOK, DRAMATIKUS JÁTÉK, SZÍNHÁZ és TANÍTÁSI DRÁMA jellemző tulajdonságait ebből a speciális szempontból! Vizsgáljuk tehát az idő és a tér szerepét! Amennyire lehetséges, az *időre* koncentráljunk, ezen belül is a ritmusra és a tempóra! Kijön most hangsúlyt az „A” típusú játék!

A *ritmus* valamilyen tempóhoz való igazodás, illetve attól való szabályos vagy szabálytalan eltérés. A *tempó* valamilyen előzetes szabály, megállapodás eredményeképpen létrejövő emberi idő/tér-tagolás. (Bizonyára van az embertől független változata is, azt azonban nem merném definiálni.) Feltételezi a periodicitást ez a fogalom. (Ezért határozható meg, pl. a vers ritmusa úgy, hogy valamely alaplüktetéshez – tempóhoz – való *igazodás*, illetve attól való *szabályos* eltérés. A próza ritmusa ugyanis *szabálytalanul* tér el az adott tempótól. (Nyilván vitára ingerlőek ezek a meghatározások, de már megtöltöttek ezzel a polémiaival néhány könyvet, most fogjuk rövidre!) A szövegritmus alapelemeinek leginkább a szótagokat szokták tekinteni. (Emlékezzünk a tanulmányaink során elemzett időmértékes és hangsúlyos versekre, pl. Arany János titokzatos ritmusú balladájára, a Szondi két apródjára!)

Azok között a gyakorlatok között tehát, amelyeket *szabályjátékokként* szoktunk kínálni a csoportjainknak, valószínűleg egy sincs olyan, amelynek ne lenne ritmikai meghatározottsága is.



Annak *megérzése* például, hogy meddig futtatható egy gyakorlat, mikor kell másakra váltani, illetve gyorsabb vagy lassúbb tempójú gyakorlat következzen-e, mint az előző, igen nagymértékben azon múlik, hogy

1. van-e tempóérzéke a drámatanárnak,
2. eléggé gyakorlott-e már ahhoz, hogy erre is tudjon figyelni, és hogy ebből következően megbízhatson az érzékeiben.



Van egy másik összefüggés is, amit talán a „*Játékvezetés és tanári attitűd*” címszó alatt lehetne összefoglalni. Ha pl. lassú beszédtempóval, enerváltan kínálunk egy játékot ilyen szöveggel: „*Akkor most következzen egy gyors, pergő, jó reflexeket kívánó játék!*” – akkor biztos, hogy nem érzük el a kívánt hatást. Ha pedig „*végigörjngi*” a drámatanár az óráját (túl sokszor szerepel; mindig ő van a középpontban; állandóan hajtja az eseményeket, hogy gyorsabb legyen a tempó; nem él a lassítás áldásos eszközeivel...), akkor elveszítheti a kapcsolatot a csoportjával, és gépiessé válhat a játék.



A gyakorlatok „felrakásakor” nyilvánvaló a rutinos drámatanár számára, hogy:

1. ha már sokat ültünk, akkor hagyjuk el a székeket legalább egy játék idejére,
2. ha végigálltuk az elmúlt 4-5 játékot, akkor talán leülhetnénk, vagy másfajta mozgást végezhetnénk,
3. ha sokat mozgottunk, akkor pihenjünk, vagy beszédgyakorlatokkal folytassuk,
4. ha több koncentrációs gyakorlatot megéltünk, akkor nem ártana lazítani,
5. ha nem sikerült még fizikailag olyan állapotba kerülni, akkor ne veszélyeztessük az épségünket megterhelő játékokkal (ez egyébként a pszichikai állapotunkra is vonatkozik),
6. a várakozás (feszültség megteremtődése és fokozódása) és a beteljesülése egy mozdulatnak, gesztusnak, hangerőváltásnak (a feszültség oldódása) – mind-mind tempó és ritmustényezők függvénye.



Filozófiai mélységekig elmehetünk néhány játék kapcsán. Van több olyan gyakorlat, amelyben igen fontos, hogy *a csoporttagok igazodjanak egymáshoz térben és időben*. Ne induljanak előbb, és ne érkezzenek később, hanem pontosan akkor, amikor kell. A csoportos *ugrálóköteles gyakorlat* pl. ugyanúgy működésképtelenné válik, ha elkésik a következő ugró, mint ha előbb érkezik.^{vi}



Vehetnénk példákat a mindennapi életünkből is: járdára való lelépés, fellépés a mozgólépcsőre, szeretkezés...

Megfelelő izmaink feszülésének-lazulásának tempója oly mértékben meghatározza a mozgásunkat (tartásunkat), hogy a rossz időpontban bekövetkező izomfeszesség akár lehetetlenné is teheti a mozgásunkat.



Egy *színházi produkcióban* pedig: ha nem *éppen akkor* érkezik a következő szereplő, amikor szükséges, porrá omlik az egész fiktív világ, amit addig az előadás felépített. Hirtelen hazugságnak (vagy ami még rosszabb, komolytalan hülyéskedésnek) tűnik mindaz, amivel addig nézőként együtt lélegeztünk, ugyanazon tempóban léteztünk, és nem volt kétséges, hogy komolyan kell vennünk, mert nem kevesebbről, az életünkről van szó.

(Valamelyik színjátszó csoportomnak néhány éve megtanítottam egy táncot. Bécsi keringőzni tanultunk... Akkor kellett rájönnöm, hogy mi volt a baj az én hajdani tánctanárom oktatásában. Vagy nagyon tehetségeseknek tartott minket, vagy sietett, hogy a következő táncfajtát is megmutathassa: a tapsolásra (csettintésre) és szöveges utasításra gyakorolt lépések után „*Akkor most zenére is próbáljuk meg!*” felkiáltással elindította J. Strauss valamelyik keringőjét. Nem és nem és nem ment a csoportnak a tánc. Persze, mert annak a zenének olyan tempóingadozása van, hogy csak a nagyon gyakorlott táncos tud igazodni hozzá. Akinek még a lépéseire is figyelnie kell, annak zongorával vagy más hangszerrel olyan zenét érdemes szolgáltatni, amelyik *még* kellőképpen egyenletes, de *már* nem zörej, hanem zene... *Azután* jöhet az igazi.

Hadd tegyek itt még egy személyes megjegyzést a gyakorlatok és a készségfejlesztés kapcsán! Nemrégiben sikerült ritmushangszereket vásárolnunk, és több olyan gyakorlatot kipróbálhattam, amelyik zenetanári múltamhoz kötődik, pl. a 2/4-es, 3/4-es, 4/4-es ütemek váltogatása; hangsúlyeltolások, kiemelések, lassítások, gyorsítások... A csoportkohézió, az egymáshoz igazodás mesészerű pillanatai jöttek létre, ráadásul még élvez-

hettük is a hangzásokat. Szóval érdemes a ritmusokkal játszani.)

IDŐtényezők ezek; sorrendek; egymásra figyelés; időstrukturálás *a megfelelő tempóban és ritmusban*.

Érdemes lenne most fellapoznunk néhány drámapedagógiai, csoportpszichológiai kiadványt^{vii}, hogy rámutassunk, milyen sok gyakorlat szolgálja éppen az említett tempó/ritmus alkalmazását. Annak reményében, hogy ezt az olvasók úgyszólván megteszik, válasszunk ki, említsünk meg néhány olyan gyakorlatot, amelyet a leginkább idetartozónak vélünk!

- *A ritmusjátékok* között említi Kaposi László KÉZFOGÓ címmel a Játékkönyvben^{viii} azt a gyakorlatot, amelynek könnyebb és nehezebb változatai egyrészt igen nagy sikerélményt okoznak, másrészt kellemes kihívást jelentenek a játékosoknak. (Megjegyzem: volt már olyan felnőtt csoportom, amelyik a legegyszerűbb változatát sem volt képes megcsinálni.)
- Mindenféle kánonjáték, csoportos mozdulat-játék (a csoport fogalma alatt itt akár *csak* két ember együttműködését is érthetjük) alkalmas a ritmus és tempó hatásrendszerének megsejt(et)ésére, ha a csoportvezető is érzi, hogy miképpen kell megszervezni és lebonyolítani ezeket a játékokat. A gyorsításnak, lassításnak, tempóváltásnak, kontrasztzásnak ugyanis igen nagy szerepe van a gyakorlatok felrakásában, kivitelezésében, sőt érzelmi hatásában is. (Példa lehet erre az „ábécé-játék”^x, a „lódözös játék”^x, a Zsipp-zsupp, a Sziámi, az Egyszerre indulni, a Hangsúly, a Bumm, a Karmesterjáték, a Távolságtartás, az Állj!, a Fekete-fehér-igen-nem, az Add tovább, a Sportjátékok, a Szinkronizálás, a Beszélgetés számokkal, a pofon, a verekedés a játékokban, az a tényező, hogy meddig kérhetünk állóképet a gyerekektől, az Ór-játék tempója, a „Tanár úr azt mondta” gyorsasága, a stílusváltás, a „lassított és gyorsított felvételek”...)

Az állókép és a lassítás/gyorsítás, stílusváltás, időugrás már átvezet a G. Bolton által „D” típusú drámának nevezett konstrukcióhoz, annak pedig valószínűleg szinte minden problémája a tempónak/ritmusnak, illetve az idő/tér kezelésének az eltévesztéséből adódik.

Zárásképpen nézzünk néhány példát erre!

1. 45 percünk van az egész folyamatra (egy tanóra!), de lassú a kontextus-építésünk, és 30 perc után még nem hozhatjuk be a legfontosabb problémát, ami miatt az egész játékot szerveztük.
2. A játékunk (a dráma) olyan problémákkal szembesít, amelyeket egyenként meg kell beszélni, ki kell játszani, szimulálni kell néhány helyzetet, meg kell nézni más szempontból is... és mi túl gyors tempót diktálunk. Lassú, széles és mély folyam helyett csörgedező patak a játékunk.
3. Olyat is láttam már, hogy szinte végighajtotta a tervezetén a drámatanár a foglalkozás résztvevőit, mert attól félt, hogy ha lassúbbra veszi a tempót, akkor unatkozni fognak a játékosai. Nem tudott, *nem mert* tempót váltani.
4. Egy másik esetben talán a tanár természetéből adódóan (ő a „lassú víz, partot mos” típusa lehetett) nem kellemetlen, lassú felrakású drámaóra zajlott, csak hogy a 12-13 éves gyerekek ezt szemmel láthatóan nehezen bírták. Nyilvánvalóan legalább *néhány tempót kellett volna váltani*.
5. A csendekről is ejtsünk szót! Külön esszé (vagy előadási) téma lehetne, ha végiggondolnánk, *hogyan működnek a csendek*, pl. a vers- (próza-) mondáskor, a jelenetekben, azok előtt, után, egyáltalán, milyen szerepe van annak, hogy bizonyos tempóérzékkel engedjük működni a csendet a szó előtt/után, vagy helyett...

ⁱ Hankiss Elemér: Az irodalmi mű mint komplex modell; Magvető Könyvkiadó, Bp. 1985. 36. oldal

ⁱⁱ uaz, 37. oldal

ⁱⁱⁱ „A struktúra belső összefüggések autonóm rendszere.”; uott, 40. oldal

„A struktúrákat egy vagy több halmaz alkotóelemei közt megadott egy vagy több külső vagy belső kompozíciós törvény határozza meg.”; uott, 40. oldal

„A struktúra valamely együttesen belül az alkotóelemek kölcsönös viszonyának a jellege.”; uott, 40. oldal

„A struktúra az a valamely rendszeren belül különböző részek között meghatározott viszony, amely az egész rendszer működését lehetővé teszi.”; uott, 40. oldal

„A struktúra önszabályozó transzformációk teljes rendszere.”; uott, 40. oldal (J. Piaget)

„A struktúra tehát végső fokon erők dinamikus és dialektikus játéka, billenékeny és pillanatnyi egyensúlya, amelyet a társadalomnak szakadatlanul építenie és rombolnia kell (strukturálva, destruktorálva és restrukturálva önmagát), amelyet jelekkel, szimbólumokkal, beidegzett társadalmi szerepekkel, funkciókkal, értékekkel s általában a civilizáció egészével állandóan betonozni, szilárdítani kell, anélkül, hogy egy pillanatra is meg lehetne merevíteni, s mozgásában, fejlődésében meg lehetne fékezni.”; uott, 44-45. oldal

„A struktúra, lényegét tekintve, azon transzformációknak a szintaxisa, amelyek egyik variánstól átvezetnek a másikhoz.”; uott, 49. oldal (Lévi-Strauss szemléletét Jean Pouillon foglalja össze itt.)

^{iv} Gavin Bolton: *A tanítási dráma elmélete*; Színházi füzetek/V. Marczibányi Téri Művelődési Központ Budapest, 1993.

^v Lásd Henri Bergson műveiben a tudat idejének („tartam”) és az értelem idejének kettősségéről írottakat.

^{vi} A gyakorlat úgy néz ki, hogy ketten (az egyik a drámatanár) – kellő tempóban – pörgetik a hosszú ugrálókötelet, a többiek pedig két csoportra válva felváltva ugorják át a megfelelő pillanatban. Előbb tehát jobbról, majd balról ugrik valaki. Eleinte szabad kihagyni egy-egy fordulatot, gyakorlott csoport esetében azonban olyan megszorító szabályokat hozunk, amelyek hihetetlen teljesítményekre sarkallhatják a csapatot. Pl.: ne maradjon ki egyetlen kötélfordulat sem, mindig ugorjon valaki; felváltva következzenek jobbról-balról az ugrók; közösen számoljuk, hány ugrás sikerült, és bárki ront, előlről kezdjük a számolást. Szinte önkívületi állapotba kerülve a csoport tagjai egy idő után azonos ritmusban mozognak, lélegeznek, talán még a szívük is azonos tempóban dobog. Ezt a gyakorlatot **Uray Péter** foglalkozásán tanultam, azóta többször alkalmaztam, mindig működőképességnek bizonyult.

^{vii} Néhány szakirodalmi példa:

Benedek László: *Játék és pszichoterápia*

& Magyar Pszichiátriai Társaság, Bp. 1992;

Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete & MDPT*, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp. 1993

Debreczeni Tibor: *Szín-kör-játék & NPI Bp. 1981*

Gabnai Katalin: *Drámajáték gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek (Színházi Füzetek III.)* (Harmadik, módosított kiadás) & Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp. 1993

Gabnai Katalin szerkesztésével és bevezetőjével: *Játék, színjáték, személyiség (Dokumentumgyűjtemény) & NPI Bp. 1980*

Günter, Simon, Karl: *A pantomim & A Magyar Színházi Intézet és a Népművelési Propaganda Iroda kiadványa, 1982*

Kaposi László szerk.: *Játékkönyv (Színházi Füzetek IV.) & Marczibányi Téri Művelődési Központ – Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Bp. 1993*

Montágh Imre: *Gyermekszínjátszók beszédnevelő könyve & NPI Bp. 1980*

Montágh Imre: *Mondjam, vagy mutassam? (Szó, hang, gesztus) & Móra Kiadó, Bp. 1985*

Montágh Imre: *Útravaló (Televíziós felvételek sorozata videokazettán)*

Vargha Balázs: *Szeretnél játszani? (Játékok 10 éven aluliaknak) & Múzsák Kiadó, Bp. 1986*

A Drámapedagógiai Magazin kiadványai (letölthetők a www.drama.hu weblapról)

Drámaóra-tervek gyűjteménye (oktatási segédlet drámatanárok részére) Szerk. Pálfi Erika. Gyermek Ház – Győr, 1998

^{viii} Kaposi László szerk. Játékkönyv 13. oldal

^{ix} DPM 20, 18-22. oldal

^x az említett gyakorlatok mindegyike megtalálható a Játékkönyvben



Kapunyitogató ember

Trencsényi Lászlóval beszélget
Takács Gábor

Trencsényi László a Magyar Drámapedagógiai Társaság alapító tagja. Jelenleg több civil szervezetben is vállal társadalmi funkciót – többek közt a Magyar Pedagógiai Társaság, az Úttörőszövetség, a Tehetség-gondozó Társaság és a Tájak-Korok-Múzeumok Egyesülete is vezetői között tudhatja. Egyik alapítója az Academia Ludi et Artis Művészetpedagógiai Egyesületnek is. Saját, önironikus megfogalmazása szerint néha már önmagában is határozatképes. Amúgy a Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékén tanít. Most jelent meg Művészetpedagógia című könyve az OKKER Kiadónál. Három gyermek (egy végzett dramaturg, egy művelődésszervező és egy egyetemista) többé-kevésbé boldog édesapja. Tanuló nagyapa. Civil. Ízig-vérig.

– Hadd kezdjem egy személyes kérdéssel! Az ünnepi évforduló kapcsán, egy riportsorozat részeként te megkerestél volna magad ?

– Nem tagadom, megtisztelő a Társaság kitüntetett figyelme. Meglepett, bár az alapítók között vagyok, azok között, akik, ha úgy tetszik a hivatalos előtörténetben is részt vettek. Nem tartom magam „klasszikus” drámapedagógusnak, csak a drámapedagógia nagyon elkötelezett drukkerének, hogy úgy mondjam, menedzserének. Túl azon, hogy nagy szimpátiával és a magam számára sikerrel alkalmazom a metódust, az én szerepem a kapcsolatteremtőé. Néha talán sikerül valami újat is teremteni benne. Ha van jelentőségem, az az, hogy külön-

böző periódusokban segítettém a drámapedagógia integrálódását – az ebben az értelemben klasszikus – szakmai folyamatokba. Tehát, ha úgy tetszik kapunyitogató ember vagyok. Így szoktak emlegetni mások.

– **Szeretném, ha összefoglalnád, az évek során hogyan alakult a drámával, a drámapedagógiával a kapcsolatod.**

– Legyünk akkor történetiek. Az első nagy összetételalkozásunk: én drámától és pedagógiától korántsem távoli családi milióban nevelkedtem, aztán magyar és pedagógia szakot végeztem az egyetemen. Néhány év falusi tanárkodás után vállaltam feladatot az Úttörőszövetségben. Számomra nem volt ez a dolog sem idegen, jól éreztem magam benne, nyilván ezért is tartottam ki mellette. 1974-ben, az első magáról nagy hírt adó reformértékű gyerekszínház fesztiválon én képviseltem a „bürokráciát”, vagyis a szervező szakmai körök mellett az Úttörőszövetséget. Ami azért már akkor kevésbé volt bürokratikus, mint az iskola, nem voltak olyan vaskosak a bástyái. Nyitott voltam, nagyon hamar megéreztem ebben a dologban az újat. A kiírást például már az én közreműködéssel lehetett úgy tágítani, hogy az a szakmailag korszerűbb gyerekszínház-vállalkozások befogadására is nyitott legyen. Abban, hogy társadalomkritikai éle legyen a gyerekszínháznak nagyon jó partner voltam. Ebben két dolog játszott szerepet: egyrészt a családi neveltetésem, másrészt pedig az a négy esztendő, amit az élet sűrűjében egy falusi iskolában megtapasztaltam. Azután nem lehetett már hülyíteni az embert, tehát ez a kettő nyitottá tett.

Később kandidátusi disszertációt írtam, aminek ugyan nem volt köze a drámapedagógiához, de nem feledkezett meg róla. A címe „Pedagógus szerepek az általános iskolában” volt. A szerepkategóriákat ugyan szociálpszichológiai értelemben, de mégis drámaközeli kontextusban alkalmaztam. Innen, ettől az időtől datálódik, ha úgy tetszik elméleti munkásságom, mert akkor kerültem be az Országos Pedagógiai Intézetbe, ahol az innováció gerjesztése volt a szakmai feladatom. Tulajdonképpen az, hogy a Corvin tér és a Gorkij fasor között „képletesen szólva” létrejőjön a szükséges együttműködés, ez volt a munkaköröm. 1993-ban született a Reformpedagógiai olvasókönyv, amit kifejezetten a Társaság kérésére írtam, hogy tananyaga legyen a drámapedagógiai vizsgának.

– *Korábban te metódusként, módszerként aposztrofáltad a drámapedagógiát...*

– Igen, én alkalmazó vagyok... így élem meg.

– *Elméleti vagy gyakorlati szakembernek tartod inkább magad?*

– Hullámzik bennem a kettő. Ha elmélet, akkor nem annyira a drámapedagógia elmélete, mint inkább a drámapedagógia elhelyezése a nevelésről való, nemcsak történeti, hanem akár elméleti-nevelésfilozófiai vagy iskolaelméleti gondolkodásmódban – ez a feladatom. Én ezt tudom hozzátenni a drámapedagógiához, hogy ebben a rendszertanban keresem meg a helyét. Miskolcon megpróbáltam néhány esetben eszközként alkalmazni. Ez a neveléstörténetben egészen kézenfekvő, hiszen vannak olyan korszakok, amelyek amúgy is a dráma műfajával terheltek – akár a görög antikvitás, akár a jezsuiták, akár a reformkor –, úgyhogy ott mindig dramatikus improvizációval szoktam dolgozni. Aztán a nevelélméleti órákon folyamatosan szakértő játékot játszunk.

Korábban nekem mindig gyerekkorosztállyal volt dolgom. Gyerekszínház fesztiválok, csillebérci táborok jelentették a gyakorlatot. Egészen új dolgot tudtunk kipróbálni: keresztettük a drámapedagógiát a játszóházi és a táncjátszó mozgalommal. És hogy ezt szintetizálni lehet, azt a népművészeti táborok, illetve az ógörög tábor is bizonyította. A hetvenes évek végén, nyolcvanas évek közepén jártunk, amikor ebből módszer lett. Annak a szűk szerzői csoportnak, amelyik ezt a metódust „szabadalmaztatta”, annak mindenképpen alkotó tagjának tekintem magamat.

– *Ha mostanában kellene létrehozni egy nagy, akár napokat átölelő drámajátékot, mi lenne az a téma, amit szívesen feldolgoznál?*

– Legszívesebben a különböző kultúrájú és etnikumú gyerekek együttélésének tudnék szentelni egy ilyen játszótábor nevezetű dolgot.

– *Miért pont ennek?*

– Mert úgy érzem, hogy a magyar világ és a magyar gyerekvilág számára ez a legfontosabb probléma. Ha nem tanítjuk meg a gyerekeket gyűlölet nélkül élni, akkor a többi bagatell ehhez képest. Ebben benne van az, hogy tanítok az egyetemen kisebbségi pedagógiát, és azért Borsod-Abaúj-Zemplén megyében ez a fő kérdés. De látnod, itt ülünk a Józsefvárosban, és ha kilépünk az Erdei utcára, ugyanezt látjuk. Úgy érzem, a következő évtized erről a dologról fog szólni és a dráma kiváló médium ennek feldolgozásához.

– *Fontosnak vagy szükségesnek tartod-e, hogy egy drámafoglalkozásnak legyen konkrét nevelési vagy oktatási célja?*

– Ez filozófiai kérdés, hogy mi a konkrét. Nyilvánvalóan a drámajáték-vezető/drámaóra-vezető/drámatanár (mindegy, hogyan nevezzük), úgy áll a drámához, hogy valahova el akar jutni a gyerekekkel. Két alapeset van szerintem. Az első, amikor a tanárban van egy elképzelt folyamat az értékek, a tudás elsajátításának szükség-szerű sorrendjéről – ez benne van a tantervében –, és az adott pillanatban az adott problémát, például a magyarok bejövételét, kimenetelét stb. – kell elővenni. A másik esetben – ez az izgalmasabb és szerencsésebb –, a tanár a csoportélet aktuális drámáihoz tud hozzányúlni a dráma eszközeivel. Ez persze baromi izgalmas, ilyen nekem még sosem sikerült, pedig nagyon vágytam rá, hogy úgy bele tudjak trafálni az adott csoport adott konfliktus-világába, hogy az általam felkínált játékban ezt primer módon feldolgozzák. Ez másoknak sikerült, úgyhogy biztos, hogy bennem van a hiba, rögtön leblokkoltak a résztvevők, meg kellett találni a stilizálásnak azt a módját, amelyikben megengedtek maguknak akkora távolságtartást, hogy nem kellett magukra ismerni, vagy átmentek akár az önmagukról szóló kegyetlen szatírába, paródiába. De hogy egy az egyben engedjék...

– *Ha ez sikerült volna, nem éreztél volna, hogy átcsúsztatok a pszichológiának egy olyan részére, ami már lehet, hogy a pszichodramára tartozik?*

– Ezt a problémát jól ismerem, azt hiszem túldimenzionált ez a közismert félelem. Ha „lelkifröccsöt” tartok a gyerekeknek, akkor is hatásos vagyok, ha meg csak mihez tartás végett tartok lelkifröccsöt, akkor megette a fene az egészséget. Egy négyszemközti párbeszédnek is megvannak talán ugyanazon problémái. Bízom benne: van annyi empátiám, hogy segíteni tudom a gyerekeket a feldolgozásban. Ebben még nem csalódtam, ez a dolog bennem működik. Meg kellett tanulnom a stilizálásnak azt a fokát, ahol a gyerekek először nem látják, hogy itt a mese róluk szól.

– *Beszéljünk egy kicsit a Társaságról! Ebben a tíz vagy tizenegy évben, mit érzel a magad számára legfontosabb változásnak?*

– Hadd ragadjam meg ezt a szervezet oldaláról. Van egy hatalmas, imponálóan magas mennyiségi növekedés. A Magyar Drámapedagógiai Társaság ma egyrészt a legnépesebb, másrészt a legaktívabb egyesületek közé tartozik. Más oldalról nézve viszont a nemzedéki ellentétek meg az irányzatosodás is állandóan felmerül, mint központi probléma Ezt hol tudja a vezérkar kezelni, hol nem. Az a kisebbik probléma, hogy egyes vidéki régiók hol kikiáltják a függetlenségüket, hol nem, hol sikerül nekik, hol nem. De hogy a nyitottság és a tolerancia a márkavédelemmel hogyan hozható össze, ez a fő kérdés. Néha egészen hajmeresztő személyekkel és szövegekkel találkozunk az ember.

– *Szerinted védheti valamivel a Társaság a saját szakmaiságát?*

– Isten őrizzen attól, hogy valami kirekesztősi induljon el, hogy etikai bíróság vagy akármi álljon fel. Egyedül a nagyon erős és nagyon hatékony nyilvánosság az, amelyben hiszek. Valószínű, hogy a Társaságon túli nyilvánosság kellene, hogy a következő tíz esztendőben meghódítsa a tágran értelmezett szakmai nyilvánosság színtereit is a drámapedagógia.

– **Mindent figyelembe véve, mire vágysz a drámapedagógiával, a Társasággal kapcsolatban?**

– A legutóbbi összejövetelem – meglepetésszerűen – két tanítványom köszönt rám, mint a Magyar Drámapedagógiai Társaság tagja. Azt várom, hogy a drámapedagógia a pályakezdők nemzedékét és a pályára készülőket nemzedékét hódítsa meg.



Mondom, eretnek vagyok...

Kovács Andrásnéval beszélget Kaposi László

2. rész¹³

– *Megjelent-e ez az improvizációs módszer más formában is az iskolákban? Bekerült-e a tanításnak más ré-*

¹³ A beszélgetés első része folyóiratunk 20. számában jelent meg (DPM, 2000/02. 1-4. old.).

gióiba is, mint a színjátszó csoportok működésébe?

– Először nem a tanításba került be, hanem az úttörőmozgalomba.

– *Hol? Táborokban, szabadidős programokban?*

– Mindkettőben.

– *Azt tudjuk, hogy az úttörő volt – mai kifejezéssel – a legjelentősebb szponzora a magyar gyermekszínhátszásnak. Ennek nyilván sok politikai oka volt, például az, hogy rá lehetett telepedni a társadalmi igényvel bíró tevékenységekre, s ezt az úttörő is, a KISZ is megtette, de nyilván haszna is volt a gyermekszínhátszásnak belőle, hiszen „pénz, fegyver, paripa” teremtődött hozzá.*

– A politikusok sok mindent mondanak arra, hogy miként látták fölülről az úttörőt, meg a KISZ-t. Én alulról láttam, tehát másként láttam. Nekem nem voltak politikai csatározásaim, egyetlen műsoromra sem mondták, hogy az politikailag nem megfelelő, ugyanakkor én mindig kibújtam a „kis Lenin” meg a hasonló típusú produkciók alól. Valahogy mindig volt annyi hitelem azon a településen, ahol éltem, hogy szabadon csinálhattam az ünnepi műsorokat is, és sem a KISZ, sem az úttörő nem szólt bele a szakmai munkámba. Én nem ismerem azt a helyzetet, hogy miként működött ott az ünnepi műsor megszületése, ahol beleszóltak a produkcióba...

– *Nyilván volt ilyen hely is...*

– Biztos! Nem is kevés!

– *Tehát az ünnepi műsorok is jelenthettek teret, lehetőséget...*

– Ünnepi műsor ma is kell, meg akkor is kellett. Egy kreatív, nyitottan gondolkodó pedagógus, aki nem sablonokban alkotta a produkcióit, figyelembe vette a gyermek életkorát, és a környezetében meglévő problémákat, az a pedagógus az ünnepi műsorokkal is közvetíthetett fontos etikai üzeneteket, kulturális értékeket. Erre alkalmasak voltak a mesék, mondák, mítoszok, novellák, balladák és az elbeszélő költemények. A közös dramatizálás, az improvizáció az epika drámává alakításában a legmegfelelőbb módszernek bizonyult. Az én életemben akkor kezdődött ennek a módszernek a tudatos alkalmazása, amikor egy kis faluban összevont osztályokat tanítottam, 1-4. osztályt. Ha játszottunk, azt tapasztaltam, hogy vidámabbak voltak azok a napok, amikor néhány hagyományos gyerekjátékot, egy-egy szokást, vagy valamilyen dramatikus játékot játszottunk, és ha a gyerekek szerepbe kerültek. Még mókásabb lett egy-egy mese eljátszása, amikor kitaláltuk, hogy hozzanak a otthonról rongyokat, rossz ruhákat, hogy legyen jelmeztárunk az iskolában. Az egész falu azon nevetett, hogy Rozika néni gyűjti a rongyokat... Később, amikor találkoztam hasonló utat végigjárt pedagógusokkal, ők is arról számoltak be, hogy a vidám, játékos együttlét hatására élvezetesebb volt az iskolai munka, és azok a helyzetek, amelyeket megelevenítettünk, élményként maradtak meg a gyerekek emlékezetében.

– *Az úttörőnél milyen formákban dolgoztatok még a drámapedagógiai módszerekkel? Az ünnepi műsorokon kívül, gondolom, voltak táborok is.*

– Akkoriban minden évben elvittük táborozni a gyerekeket, még szerepjátszó táborokat is szerveztünk. A nagyobbak őrsvezetői voltak a kicsiknek. Azokat az őrsvezetőket valahogy „ki kellett képezni”, hogy tudjanak a gyerekekkel mit csinálni. Ezért az őrsvezetőknek külön sok-sok játékot tanítottunk. Abban benne volt a népi gyermekjátékoktól a „Hegyek, völgyek között”-ig minden. Minden esztendőnek külön „jelmondata” volt, ami valami gyűjtőmunkával és kutatással párosult. Rájöttünk arra, ha azt akarjuk, hogy komolyan vegyék ezeket, hogy fontossá váljon számukra a kutatás, akkor az önálló tevékenységben meg kellett erősíteni őket, és erre a szerepjátékot találtuk a legjobb módszernek, de így tanítottunk illemtant, magatartáskultúrát, és még sok hasonló tevékenységet.

– *Akkor az úttörőnek nem csak az ünnepnapjaiba, nem csak a táborokba, hanem az őr- és rajvezetőképzésbe, ezen keresztül az őrök, a rajok életébe, az évek hagyományos kiemelt akcióiba is bekerültek a játékos módszerek...*

– Így van! És amikor a megyei úttörőelnökségek számára kiderült, hogy van jó néhány csapatvezető, meg rajvezető, akik nagy dolgokat tudnak ezzel a módszerrel csinálni, akkor felfedezték, hogy ezt a módszert tanítani kéne! És voltak olyan területek, ahol ezt meg is tették. Akkor sokan fertőzöttek meg ilyen játékos gondolkodású, „éld meg, tapasztald meg, tanuld, s akkor majd fogod tudni” szemlélettel.

– *És voltak ehhez módszertani képzések?*

– A rajvezetőknek és a csapatvezetőknek rendszeresen tartottak módszertani továbbképzést, és jó néhány helyen ebbe a tematikába építették be a játékos módszert, ahogy akkor nevezték. Én Borsod megyében is tanítottam a játékos módszert, ami nagyon-nagyon régen volt, és 1972-től Szolnokon, a tiszaligeti képzőközpontban folytattam a módszertani képzést úttörő- és KISZ-vezetők részére. Májig is vannak Szolnok megyében olyan

drámások, akik akkor fertőzöttek meg.

– *Arról kérdelek most, Rozika, hogy amikor a hetvenes években megjelentek itt a drámapedagógus képzések, azokkal milyen formában találkoztál (ennek egyik formáját már említetted, a pécsi fesztiválokat), másrészt mit jelentettek azok a számodra? Jelentettek-e változást?*

– Nagy változást jelentettek. A változás azzal kezdődött, hogy Mezei Éva megkért engem arra, hogy vezessek kontroll csoportot az ő kísérleteihez. Én szerettem őt, ezért szívesen megcsináltam, és utána megbeszéltük azt, hogy ő mire jutott és én mit tapasztaltam.

– *Ez a domonyi időszakod?*

– A domonyi időszak már kifejezetten ilyen volt, de Fényszarun teljesedett ki ez a munkakapcsolat. Nagyon jó volt ez a kísérletegetés, mert az ilyen ember, mint én, eléggé öntörvényű, és ezért egy kicsit kilóg egy tantestületből...

– *Mindenféle sorból kilóg...*

– Hát volt, amikor jól éreztem magam ebben a „kilógásban”, volt, amikor nagyon bántott. Amikor drámajátékot alkalmaztam, akkor a kollégák nem biztos, hogy annyira lelkesedtek, mint én. Gyakorlatilag az idő később igazolja ezt a fajta munkát, és hosszú idő kell hozzá, na meg hit abban, hogy mégis csak jó az, amit csinálok. Mezei Éva tartotta bennem a hitet, én meg elmentem minden továbbképzésre, kicsire és nagyra, rövidre és hosszúra. Bárkitől hajlandó voltam tapasztalatot, tanácsot elfogadni, és közben én is átadtam az én megtapasztalásaimat másoknak, ekkor már tanítottam is őket.

Amikor országszerte kezdett terjedni a drámapedagógia, akkor számomra biztonságérzetet adott az a tudat, hogy mégsem jártam olyan rossz úton, s ekkor kezdtek másként nézni rám a saját kollégáim is.

Változást hoztak a ritkán megjelenő szakmai füzetek is. Meg kell neked mondjam, hogy szerintem sokkal több szakirodalom jöhetett be...

– *Mint ami megjelent? Biztos, hogy voltak olyan kiadványok, amelyeket lefordítottak, néhányan használtak, nagyon kevesek hozzá is fértek, hivatkoztak rá, de tovább nem jutottak. Valószínűleg nem volt lehetőség arra, hogy ezeket kiadják...*

– Azok az emberek, akik bírják az angol nyelvet, ma is több információ birtokában vannak. Én eddig olyan szerencsés voltam, hogy szakmai közegeben mozoghattam, és elmehettem minden olyan rendezvényre, ami fontos volt nekem. Ez az állandó tanulás hozta számomra a legnagyobb változást.

Nagy változást hozott az is, hogy nagyon hamar – 1977-ben – elkezdhettem a drámapedagógia tanítását a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán. Egy jegyzőkönyv szerint az első vizsga 1982. május 6-án volt. Gabnai Kati volt akkor a vizsgálónök, és ekkor vizsgáztak először drámapedagógiából Magyarországon. No, de miből vizsgáztak?

Egyszer egy egész hétre jó néhányunkat „bezárt” Gabnai Kati a Zichy kastélyba. Az volt a feladatunk, hogy okoskodjunk ki, mit kellene tanítani drámajáték (akkor még így hívták) ürügyén az alsó tagozaton, a felsőben, a középiskolában és a tanítóképzőkben. Én a képzős csoportot vezettem, nagy hasznomra, mert azután azt tanítottam, amíg David Davis-szel nem találkoztam. Az első vizsga után megszületett az első szakdolgozat is drámajátékból. Aztán egy jó partnerre találtam, akit Tolnai Marikának hívnak, aki Kaposváron szintén elkezdte tanítani a drámajátékot. Ebben a munkában nagyon jó partner és segítőtársunk lett Gabnai Katalin, aki akkor a Népművelési Intézet munkatársa volt. Tolnai Marika, Gabnai Katalin, dr. Fábiánné Kocsis Lenke és én új szint vittünk az óvónő- és tanítóképzésbe, népszerűsítettük a drámajáték módszertanát a pedagógusok képzésében. A drámajátékkal kapcsolatos rendezvényeink rangot adtak az új módszernek. Aztán jöttek a „cseh-szlovákok” tréninget tartani, tőlük is sokat tanultunk, főleg módszert, majd megjelentek a szakmai füzetek a cseh-szlovák, a holland tapasztalatokról, majd Moreno munkájáról olvashattunk.

– *Amit mutattál, abban az oszlopban nem volt cseh, szlovák, holland füzet. Amit láttam, azok eljutottak a nagyobb könyvtárakba – a Gyermekdramaturgia I-II. kötetét és a Dramatikus nevelési programot azért sokan elérték.*

– Azt gondolom, hogy ezek a füzetek jók voltak, de kevés volt. Később a David Davis hozta a következő fordulatot a szakirodalomban.

– *Nekem azért az a gyanúm, hogy az említett füzetek ezt nem tették meg.*

– Nem tették meg, ebben igazad van, de tájékoztattak és hiányt pótoltak. Véleményem szerint a szakirodalomban az igazi áttörést Gabnai Katalin Drámajátékok című könyve jelentette, mert sokunk tapasztalatát sűrítette a kötetbe, szakirodalmi jegyzéket adott, és biztos pontja volt a drámajátékosoknak.

– *És az a rendszer, amire azt mondtad, hogy az igénye megteremtődött benned, az hogyan született meg a*

munkádban?

– Úgy gondolom, hogy a felelősség miatt született meg. Egyre több helyre hívtak előadónak, s én a természetnél fogva nem szeretek blattolni, hanem szeretek felkészülni, de nem találtam olyan szakirodalmi magyarázatokat, mint amilyenek a jelenlegiben már benne vannak. Mibe kapaszkodhattam? Hát kapaszkodtam a színjátszásban tanult szakirodalomba, a pszichológiai könyveimbe, a pedagógia módszertanába, a magyartanár módszertanába, a továbbképzések jegyzeteibe és a saját tapasztalatomba, a saját jól bevált módszereimbe. Ez részben jó volt, mert kialakult egy saját rendszer, amit a gyakorlat is igazolt, de nem volt kellően tudományos, és egy pedagógiai gyakorlat átadásához az is szükséges. Ezért volt jelentős David Davis fői kurzusa.

– *Az a szakirodalom, amit Davis ajánlott első körbeni feldolgozásra, annak a jelentős része vagy a 70-es években született, vagy a 70-es évek angol drámagyakorlatával, elméletével foglalkozik. Azt gondolom, hogy egy csomó könyv nyilván előbb olvasható volt nálunk, néhány ember számára...*

Odáig jutottunk el, hogy Davis-nek ez a '91-es, hosszabb kurzusa fontos volt számodra – számomra is az volt. Én emlékszem rád erről a fői kurzusról! Arra is emlékszem, hogy David mennyire szeretett téged, a kérdéseid miatt is, amelyek gyakran kezdődtek úgy, hogy én egy magyar tanár vagyok, én erről ezt érzem, ebben ezt látom... Mindig volt egy picit álnaivitás ezekben a kérdésekben, s egy nagy fokú őszinteség is volt benne, meg nyitottság, érdeklődés. Megfogalmazható ma már, talán a már elmondottakhoz képest bővebben is, és ez lesz a kérdés: Mit jelentett ez a kurzus, Davis-nek a magyarországi munkája, s az, amit Angliában kaptunk tőle?

– David Davis kurzusa, az azt követő angol tanulmányút, majd a megjelenő angolszász szakirodalom az én szakmai fejlődésemnek a legjelentősebb állomása volt. Ennek több oka van. Sorolom: A találkozáskor már nagy szakmai múlttal rendelkeztem, teli mindenféle sikerrel és kudarccal. Ekkor megerősítést kaptam arra, hogy jó úton jártam, és jó irányba haladok. Davis bizonyítékot adott arra, hogy a pedagógiai gyakorlat mellé oda kell tenni a tudományt, mert csak úgy lehet tudatosan, kreatív módon adni, fejleszteni és *elfogadtatni* a felsőoktatásban. Mi az angolszász irodalmat vettük át akkor, de figyelmeztetett Davis arra, hogy azt nem dogmaként kell kezelni, szolgálai alázattal másolni, hanem át kell szűrni a magunk személyiségén. Én ezt tovább gondoltam, és ma már úgy fogalmaznék, hogy nem csak magunkon, hanem a magyar viszonyokon, a magyar kultúrán, a magyar mentalitáson is át kell szűrődnie minden módszernek és szakirodalomnak ahhoz, hogy alkotó módon tudjuk kezelni. Davis kurzusa és az Angliában látottak kíváncsivá tettek más szakirodalomra is, és szívesen tanulnék a franciáktól, az oroszoktól és bármely más nemzetől, amelynek ezen a téren gazdag a múltja. Megtapasztaltam és vallom, mi, magyarok jól tudjuk a drámapedagógiát alkalmazni, például a tanítási órákon, és nem csak a magyar irodalom és nyelvtant, hanem szinte valamennyi tantárgyat birtokunkba vettük, alkalmazási lehetőségében nem ismerünk határokat. (A vizsgatanítások egész sora igazolja ezt az állítást.) Véleményem szerint ez az egyik magyar specialitásunk, a másik: beemeltük a hagyományvilágunkból az ünnepeinket, szokásvilágunkat. Ezért még az angolok is irigyelnek bennünket. Davistól és a többi idelátogató angol pedagógustól szakmai alázatot is tanulhattunk, és egy mondatot jól megjegyeztem: „Ne ítélkezz, ne minősíts, mert a tévedés joga mindenkinek megadatik!”

Összegezve: megerősödünk az angolszász szakirodalommal, amit bölcsen, magyar módon kezelünk. Felnevelődött általa sok-sok tehetséges fiatal, és most már jöhet egy másik irányzat, ami ismét megtermékenyíthetné a *megszületett magyar drámapedagógiai szakirodalmat*, amiről egyre többet szeretnék olvasni.

Vágyam nem is olyan reménytelen, hisz hús olyan szakdolgozat van a birtokomban, amiből még öt kötetnyi könyv is születhetne, és tudom, hogy jó néhányan mondhatjuk el ugyanezt. Kár, hogy nincs pénzünk hozzá!



Toldi György – Toldi Miklós

– drámaóra-tervezet –

Petrik Lászlóné

Csoport: 6. osztályos gyerekek, drámában járatlanok.

Körülmények:

- tér: tanterem padok nélkül, székekkel;
- idő: 2 tanóra;

- eszközök: magnó + kazetták, csomagolópapír és íróeszközök, cédulák idézetekkel, cédulák téma-megajánlásokkal.

Tanulási terület:

- együttérzés, egymásra figyelés
- családdal, testvér-visztonnyal kapcsolatos nézetek
- szóbeli kifejezőképesség, improvizáció fejlesztése

Téma: Testvérféltékenység a TOLDI-ban.

Fókusz: Mi vezethetett a két testvér visztonnyának ilyen fokú megromlásához?

Szerepek: A Toldi család tagjai és az udvarház más lakói.



Az óra sikerének feltétele, hogy a résztvevők jól ismerik már Arany János Toldi című művének első három énekét.

1. Előkészítés, ráhangolás: csoportalakítás, tabló

A műből idézeteket írtam ki. Ezek felolvasása után témákra szerveződnek a csoportok.

„Egy, csak egy legény van talpon a vidéken...”

„Hé, paraszt! melyik út megyen itt Budára?”

*„Nincs halotti tora Toldi Lőrincnének,
Napja sem derült fel új menyegzőjének,
Másért sütnék-főznek, másért lakomáznak,
György van itthon, első szülötte a háznak.”*

2. Kontextusépítés: tanári narráció, beszélgetés, egyeztetés, közös rajz

„A műből nem derült ki, hogy Toldi Lőrinc milyen ember volt, azt azonban a krónikákból tudjuk, hogy becsületes, harcos férfi volt, szerette a családját, de ritkán volt otthon.”

- Mikor halt meg az apa?
- Miből élt a Toldi család?
- Milyen volt az anyagi helyzetük! stb.

Készítsük el a Toldi-udvarház vázlatos alaprajzát!

3. Ötlebörze

Mi minden játszhatott szerepet a két testvér visztonnyának megromlásában? Mik lehettek az okok?

A válaszok LISTA formájában táblára kerülnek, majd a három leghangsúlyosabbat megjelöljük, azzal játszottunk tovább.

Várható ötletek:

- György elsőszülötti jogai...
- A kicsi, vagyis Miklós kényeztetése...
- Mászt vártak el tőlük, mászt engedtek meg nekik a szülők...
- Miklós erősebb volt Györgynél... stb.

4. Kiscsoportos improvizáció

- Feladatra szerveződjön a három csoport!
- A három leghangsúlyosabb ok alátámasztására a csoportok egy-egy esetet, szituációt mutassanak be! (A felkészülés alatt halk zene szólhat, igény szerint tanári segítségnyújtás!)
- Megbeszélés: Milyen volt a játékokban a gyerekek szülőkkel való kapcsolata? Korábban lehetett-e ellentét Miklós és György között, vagy ez volt az első alkalom?

5. Tanári narráció

„Akkoriban minden háznál volt biblia. Szokás volt, hogy ennek hátuljába beírtak fontosabb dátumokat, eseményeket. A Toldi család képzeletbeli bibliájának hátoldaláról néhány mondatot hoztam...”

6. Kiscsoportos improvizáció

- A mondatokat egy-egy cédulára írtam, a csoportok egyet-egyét kihúznak.
- Ki írhatta a mondatot? Mikor? Miért?

Olyan jeleneteket találjatok ki, amelyek választ adnak ezekre a kérdésekre!

A mondatok:

- „Pedig én láttam meg őt először...”
- „Ezt nem vártam volna tőlük!”
- „Mit tettem?”

A csoportok bemutatják játékkukat. Megbeszélés csak akkor, ha szükséges!

7. Tanári narráció

„Nem tudni pontosan mikor, de a család minden tagjában tudatosult a testvérek ellentéte...”

8. Dialóg, napló, monológ

A 7. pontban említett pillanatokat közelebbről is megnézzük.

Témák:

- A szülők beszélgetése.
- György naplójának részlete.
- Miklós tépelődik magában.

Feladatra szerveződő, új csoportok:

- Az 1. csoport tagjai felkészítik két társukat a dialógra.
- A 2. csoport tagjai megírják a naplórészletet, amelyet majd egyikük felolvas.
- A 3. csoport tagjai felkészítik egy társukat a monológra.

A felkészülés alatt halk zene szólhat, szükség esetén kaphatnak tanári segítséget a csoportok!

A csoportok bemutatják „játékkukat” az említett sorrendben haladva – a naplórészlet felolvasását és a monológot halk, az érzelmekre rásegítő, de egymástól kissé különböző zenei aláfestés kísérheti.

(A hatást megőrizendő nincs megbeszélés!)

9. Beszélgetés, gondolatkövetés

A fentiek ismeretében próbáljuk kitalálni, hogy vajon mit mondhatott Toldi Lőrinc halála előtt a fiainak? Milyen tanácsai, kívánságai lehettek? Hogyan reagált erre György és Miklós? Mit gondoltak, s mit mondtak válaszul az apjuknak?

A gyerekek felváltva szólalnak meg az apa, vagy valamelyik fia gondolatát kimondva. (Szükség esetén a tanár is megszólal...)

10. A játék lezárása – beszélgetés

Van-e még remény a viszony javulására?

Mit lehet itt még tenni? Miért? stb.

Megjegyzés

- A tervezett drámamódok lehetővé teszik, hogy drámában járatlan csoporttal is megvalósítható legyen a játék.
- A foglalkozás nem igényel plusz órakeretet tanártól és diáktól, beleilleszthető a tanmenet szerinti tanulási folyamatba Arany János: Toldi c. művének tanulása, tanulmányozása, feldolgozása kapcsán.



ICA

– egy mai magyar karriertörténet –

Zalavári András

Csoport: Az óra középiskola második osztályától játszható, kb. 15 fős, drámabeli jártassággal rendelkező csoporttal.

Körülmények: Normál terem, elégséges szabad területtel.

Időszükséglet: kb. 120 perc.

Nevelési cél: A karrier kontra család dilemma vizsgálata.

Tanulási terület: A témaválasztás igazodik a NAT *emberismeret* 9-10. évfolyamán tárgyalandó több témakörhöz is: életcélok, értékek, anyagi javak, karrier, család.

Téma:

1. Ica – egy karrierének csúcspontján álló nő – szembesül azzal, hogy fia rossz társaságba keveredett.
2. Ha az óra úgy alakul, hogy nem tűnik erőszakolt párhuzamnak: *Budai Ilona (a kegyetlen anya)* balladája (1. számú melléklet).

Fókusz: Hogyan és milyen áldozatok árán jut fel a ranglétra tetejére egy gyermekét egyedül nevelő nő?

Történetváz: A közfigyelem középpontjában álló menedzsernőt egy fontos eseményről elhívják azzal, hogy betörték a házába. Kiderül, hogy nem történt betörés, ellenben más a baj: a fia rossz társaságba keveredett.

Eszközök: Írólap, csomagoló papír, színes kréták és filcek, sokszorosított életrajz, kártyákon húzható háttérinformációk, feladatkártyák, magnó vagy CD lejátszó. (A kiscsoportos munkák alatt – a mához és a balladához is passzoló zeneként – a Ghymes együttes *Rege* című zenei anyagát ajánlom.)



I. A csúcson

1. Asszociációs játék

Hívószó: a siker.

2. Reklámkampány

- A történet szerint Magyarországon most először hirdetik meg az *Év menedzsernöje* cím elnyeréséért folyó versenyt. Az esemény már az előkészület során nagy sajtónyilvánosságot kapott. Gyűjtsünk ötleteket, hogy a sajtó vajon miért láthatott fantáziát a dologban!
- Az elkészült lista mely elemei köthetők konkrét sajtóorgánumhoz (újsághoz, rádió- vagy tévéműsorhoz, stb.)?
- Tegyük fel, hogy *Az év menedzsernöje* program szervezői az egyszerű emberek véleményét is kikérik annak érdekében, hogy a nagy esemény minél jobb reklámot kapjon! Alakítsunk négy kiscsoportot, és ezek dolgozzanak ki javaslatot arra, hogy szerintük hol és milyen műfajú reklámot lenne a legcélszerűbb alkalmazni. Adják meg továbbá az általuk elképzelt reklám központi ötletét is!

Magát a reklámot nem kell elkészíteni, az „majd profi szakemberek dolga lesz”! A munkához papír és színes rajzkréta is rendelkezésre áll.

3. Sajtótájékoztató

- Megtörtént az eredményhirdetés. A győztes: Kiss Ilona, az *ICA* (ejtsd: aj-szi-éj) közép-európai üzletfejlesztési igazgatója.
- A díjátadást természetesen a győztes sajtótájékoztatója követi. Közös megbeszélés: hogyan zajlik az ilyesmi?

Alakítsunk 2-3 fős kiscsoportokat! Ezek a következő feladatokat kapják:

1. Válasszanak maguknak sajtóorgánumot, amelynek képviselőként részt vesznek majd a sajtótájékoztatón! (Kis család a valóságos helyzethez képest: a mi játékbeli újságíróink nem egyénként, hanem ilyen kiscsoportokban lesznek majd jelen.)
2. Tanulmányozzák át Kiss Ilona hivatalos életrajzát (2. számú melléklet)! Ezt közös értelmezés követi majd.
3. Feltételezzük, hogy felkészülésük során az újságírók igyekeztek háttérinformációkat szerezni a jelöltekről. Így Icaról is van egy-egy *fülesük*, amire esetleg érdemes lehet rákérdezni. Ennek szimulálására a kiscsoportok a következő információk közül húzhatnak (a sorrend egyben egyfajta fontossági sorrend is, tehát, ha kevesebb csoport alakul, akkor a lista végén lévők elhagyását javasolom):
 - Ica nemrég költözött be Budán az új családi házába. Az építkezés miatt jókora adósság terheli. A kölcsönt az ICA nyújtotta.

- Az ICA-nél a vezetői jövedelmek nagyobb hányadát a célprémiumok, teljesítményhez kötött jutalmak teszik ki. Ezek 50%-át viszont nem készpénzben, hanem 5 év futamidejű, fix kamatozású kötvények formájában kapják. Ezek persze a futamidő letelte előtt is beválthatók, ekkor azonban elvesz a kamatnyereség.
 - Ica tavaly, karácsony másnapján a Nemzetközi Kapcsolatok Osztályának egész állományát berendelte dolgozni, mivel elégedetlen volt az újrési protokollfogadás előkészítésével.
 - Eredetileg Ica ötlete volt, hogy a cég televíziós hirdetései alatt magyar népdal-ihletésű zene szóljon. A melódiát – a reklámkampánynak köszönhetően – ma már az egész világon dúdolják.
 - Icát Jégcsóknak hívják a háta mögött (kis fordítással: Ica Kiss = ice kiss).
 - Rossz nyelvek szerint Icának mindössze két jó tulajdonsága van: bármennyit hajlandó zokszó nélkül robotolni, illetve beceneve megegyezik a cég betűrövidítésével.
 - Icának sem érzelmei, sem magánélete nincs. A cégnél többen azt terjesztik róla, hogy esténként nem is alszik, csak üzenen kívül helyezi magát, amíg adapterrel feltöltődik a konnektorból.
4. Aki a figyelem középpontjába kerül, arról „hírek” kezdenek terjengeni. Minden kiscsoport találjon ki Icáról egy-egy pletykát! Esetleg erre is rá lehet majd kérdezni.
5. Eddigi munkájuk eredményeként a kiscsoportok fogalmazzák meg az Icának felteendő kérdéseiket!
- Termeghatározás: a sajtótájékoztató helyszíne.
 - Állókép: a kissé megvárakoztatott újságírók.
 - Sajtóértekezlet (egész csoportos improvizáció állóképből indítva, a tanár szerepbe lépésével). Indítása:

Hölgyeim és uraim, szeretettel és tisztelettel köszöntöm Önöket! Pósa Tamás vagyok, az ICA sajtóosztályának a vezetője. Sajnos egy fatális véletlen miatt ezúttal be kell érniük velem, Icának ugyanis halaszthatatlan ügyben kellett elmennie. Amire tudok, arra készséggel válaszolok, a többi kérdés megválaszolására pedig mielőbb alkalmat kerítünk. Hisz ez közös érdekünk!

Ezt követően a tanár nagyon udvarias, részletes, ámde kellően semmitmondó válaszokat ad, ügyelve arra, hogy megőrizze a hitelesség látszatát. Néhány dologban azonban fontos, hogy mit mond.

Ha Ica holléte felől érdeklődnek, akkor közli, hogy olyasmi történt vele, ami sajnos bármelyikünkkel előfordulhat: amíg ő az eredményhirdetésre várt, a fia pedig az egyik barátjánál volt, azalatt betörték a lakásába. Ilyenkor a nyomozás érdeke azt kívánja, hogy a nyombiztosítást követően a tulajdonos mielőbb számba vegye a hiányzó értékeket.

Ha a gyerekről, illetve annak apjáról kérdeznak, mondjuk el, hogy Attila egy nagy-nagy főiskolai szerelem gyümölcse. A kapcsolat viszont még a szülés előtt felbomlott. Az apa ma egy másik városban él, időnként meg is látogatja Attilát, de szoros kapcsolatot nem tartanak.

A kapott háttérinformációkra adandó fontosabb válaszok:

- Ilyen vállalati hitelt az ICA minden vezető beosztású dolgozója kaphat. A cég gondosan ügyel rá, hogy döntési pozícióban lévő dolgozói ne függessenek anyagilag olyan potenciális megrendelőktől, mint amilyenek a bankok és egyéb pénzintézetek.
- A vállalat minden módon igyekszik támogatni azt, hogy a vezetői hosszú távra gondolkodjanak. A kötvényeket a vállalat vásárolja (tehát az ellenérték nem a cégnél kamatozik tovább), a dolgozók pedig ténylegesen kézhez kapják őket. Ettől kezdve az ő dolguk, hogy azonnal pénzzé teszik, vagy tovább fialtatják.
- Ez jellemző Icára. Soha nem elégszik meg a hanyag munkával vagy a féleredményekkel. A berendelt dolgozók természetesen nagyon haragudtak rá. Egészen a célprémium január 20-i kifizetéséig. Akkor ugyanis az általuk kapott borítékok vastagsága – ami az eredményes munkának volt köszönhető – meggyőzte őket arról, hogy meredeknek tűnő húzásával Ica az ő érdeküket is képviselte.

II. Életút

Most egy kis időre elhagyjuk a mát, és négy, változatlan összetételű csoportban vizsgáljuk Ica életútját.

1. Gyermekkor

Mindegyik kiscsoport egy-egy írásos részletet húz egy Icával készült interjúból. A feladat: rövid jelenetet készíteni az idézet kapcsán. (Nem illusztrációt kérünk, hanem olyan jelenetet, amely *kapcsolódik* a kapott információhoz!) A részletek:

- „Már gyerekként meg kellett tanuljam, mit jelent a munka. Akinek a családja valaha is foglalkozott szőlőműveléssel, az tudja, miről beszéltek.”

- „Édesanyám korai halála után apu egyedül nevelt. Nagyon szigorúan büntetett minden neki nem tetsző dologért.”
- „Otthon, magányos poharazgatásai közben apu mindig arról beszélt, hogy egyszer majd meggazdagodik. Rettegett attól, hogy esetleg ismét éhezni fog, mint gyerekkorában, a háború alatt.”
- „A szőlőnkből gyönyörű kilátás nyílt a Balatonra. Kötözés vagy kapálás közben sokszor elképzeltem, milyen lehet azoknak a korombéli gyerekeknek, akik most odalent nyaralnak.”

A jelenetek végén minden csoport felolvassa a kapott interjú részletet.

2. Főiskolai pillanatképek

A négy kiscsoport egy-egy címet, illetve hozzá társítandó műfajt húz, szintén feladatkártyákon. A teendő: illusztráció szintű megoldásra jutni alig egy-két pillanat alatt.

- Végre szabadság! – állókép.
- A nagy szerelem – állókép.
- Szakítás – maximum ötmondatos párbeszéd.
- Apu látni sem akar a gyerekekkel – maximum ötmondatos párbeszéd.

Az eredmények bemutatása után MONTÁZS: a fenti 2. és 3. pont, illetve az 1. és a 4. pont.

3. Munkásévek

A csoportok „*Valamit valamiért*” címmel találjanak ki olyan helyzeteket Ica életéből, amikor valamilyen fontos döntést kellett meghoznia annak érdekében, hogy tovább építhesse a karrierjét, viszont ez a döntés áldozatot is kívánt tőle. A műfaj szabadon választható (jelenet, tablósor, naplórészlet stb.).

4. Attila

(Ha az előző pontban egyik csoport sem hozott volna ilyen szituációt, akkor mondjuk el, hogy a karrier „árából” nyilván hárult Attilára is.) Vizsgálódásunk során szinte már visszaérkeztünk a mához.

- A csoportoknak egy (vagy maximum két) mondatot kell megfogalmazniuk, amelyben valaki Ica gyermekéről, Attiláról tesz valamilyen fontos megállapítást. Nem szabad azonban elárulniuk, hogy szerintük ki mondhatta ezeket. Ennek kitalálása ugyanis a többi csoport feladata lesz. (Ne elégedjünk meg egy-egy megoldással; szinte nincs olyan kijelentés, amely csak egyvalaki szájából hangozhatna el!)

III. Ma

Visszatérünk a jelenbe.

1. Ott tartottunk, hogy Icát elhívták a sajtóértekezletről – pont akkor, amikor élete eddigi legnagyobb sikerében sütkérezhetett volna. Próbáljuk a helyébe – és ebbe a helyzetbe – képzelni magunkat! Mondjuk ki, mire gondolhatott hazafelé, az autójában!

2. Hazaérve egy rendőr fogadja. Elnézést kér a félrevezetésért, de a betörés tűnt a legártalmatlanabb indoknak arra, hogy az újságírók elől a rendőrségre hívják.

Nem betörés történt – Attiláról van szó. Bent van az őrsön. Nem hallgatták ki – nem is tehették a szülő távollétében –, így nem tudják, mennyiben bűnös vagy ártatlan. Az azonban tény, hogy elfogásakor együtt volt az a társasággal, akiket temetőrongálással gyanúsítanak.

3. Bizonyára mindannyiunkkal előfordul, hogy időnként képzeletbeli beszélgetéseket folytatunk valakivel. Ilyenkor olyasmiket is megfogalmazhatunk, amiket a valóságban talán soha.

Kiteszünk két széket. Az egyiket úgy, hogy az minden játészónak háttal legyen, a másik pedig a játéktér közepére úgy, hogy az első felé álljon.

Ha van vállalkozó arra, hogy a képzeletbeli Attila szerepében hozzá intézhessük a mondandónkat (miközben ő nem reagálhat, hanem csak a hátát és tarkóját mutatja), akkor üljön az első székre. Ha nincs, akkor egyszerűen odaképzeld a fiút.

A középső szék kiadó: akinek van rá ötlete, hogy mondjuk a rendőrségre tartva, képzeletben mit mondhat Attilának, az üljön rá, és tegye számunkra hallhatóvá Ica gondolatait! Amikor befejezte, menjen vissza a helyére, hogy másnak is lehetőséget teremtsen a megszólalásra.

(Ha esetleg nem akadna vállalkozó, akkor sincs baj: fontos tanulságokkal szolgálhatnak a játészók gondolataiban bizony megfogalmazódó lehetőségek, illetve az, hogy milyen nehéz lenne azokat hangosan is kimondani.)

A képzeletbeli „üzenetek” elhangzása után – ha az idő engedi – érdemes megkérdezni az Attila szerepét felvállalót (ha volt ilyen): mit érzett, miközben az Ica nevében megfogalmazott gondolatokat hallgatta?

4. Ha szükség van rá, hogy befejezőként „lecsengessük” és időben távolítsuk az eseményeket, akkor a következő javaslatom:

Közösen tisztázzuk, mit jelent a sajtóműfajok közül a *hírfej*, más néven *kopf* fogalma. (Azt, amikor egy hosszabb cikk vagy riport-összeállítás elején, tömören összefoglalják, mit tartalmaz az utána következő anyag.)

Kérjük meg a csoportokat, hogy írjanak hírfejet egy olyan képzeletbeli cikk elé, ami körülbelül egy hónappal a mostani események után szólna Icáról!

IV. A ballada

Befejezőként adjuk oda a játszóknak *Budai Ilona* balladájának szövegét, és jelezzük, hogy legközelebb azzal foglalkozunk majd!

Mellékletek

1. sz. melléklet

Budai Ilona

(a kegyetlen anya)

(a ballada udvarhelyi változata)

Siralom Szép asszony
Jobb karjára vette kincses ládikáját,
Bal karjára vette kedves kicsi fiát.
Elment a nagy régi hosszú utra.
Istenem, istenem, pénzem hagyjam-e el?
Ha pénzem elhagyom, pénzt nem ad az isten,
Ha gyermekem elhagyom, gyermeket ad az isten.
Mégis a fiát leültette egy fa alá,
Jobb kezébe ada egy arany vesszőcskét,
Bal kezébe ada egy arany almácskát:
Járnak jó asszonyok, kik megszoptassanak,
Járnak gyenge essők, kik megfűrösszenek,
Járnak gyenge szelek, kik elaltassanak.

Avval csak felvette kincses ládikáját s elmene.
Hát megyen egy tehén, visz borjat szájába,
A más bög utána.
Jaj Istenem, ez oktalan állat,
Mégse hagyja bornyát!
Hát én hogy hagynám el kicsi magzatomat!
Bokorba csapta kincses ládikáját,
Ahogy visszamene:
Két fekete holló a hurkáját hozza.
Hanyatég esék, szörnyű halált hala.

Rugonyafalva (Udvarhely) 1902-3., Vikár

2. sz. melléklet

Hivatalos életrajz

ICA sajtó osztály

2000. november

Kiss Ilona

Született: 1966. 08. 07. Felsőörs.

Anyja: Berkovics Jolán, † 1971.

Apja: Kiss Árpád, † 1990.

Érettségi: 1984. Közgazdasági Szakközépiskola Veszprém.

Diploma: 1988. Tanárképző Főiskola Pécs, történelem-osz sz. szak.

Gyermek: 1988. 04. 12. Kiss Attila.

Orosztanárok átképzése:

1991. Angol középfokú nyelvvizsga.

1994. Kitüntetéses egyetemi diploma angol nyelv és irodalom szakon.

Előmenetel az *ICA*-nél (*International Communication Agency*):

1992. Alkalmi fordítás, tolmácsolás.

1994. Személyi titkár az *ICA Magyar Részleg*ének igazgatója mellett.

1996. A *Nemzetközi Kapcsolatok Osztályának* vezetője.

1999. A *Cég Legjobb Dolgozója* cím.

2000. A *Közép-Európai Üzletfejlesztési Részleg* igazgatója.

Drámaóra-író verseny

Első alkalommal került megrendezésre ez a játék, mégpedig a következő szerkezetben: a meghívott résztvevők (párosok!) 2 órát kaptak a tervezésre, továbbá egy-egy számítógéppel felszerelt irodát. Az asznapi újságokból a zsűri által kiválogatott cikkekből nyilvános sorsolással jelöltük ki azt, amelyik a témát szolgáltatta a drámaórákhoz. A tervezetek leadása után azonnali zsűrizés, majd rögtönzött eredményhirdetés következett. A verseny pénzdíjas volt.

A résztvevők jól érezték magukat. Az óratervek az alábbiakban olvashatók: értékes munkák születtek – két óra alatt!

A következő verseny – terveink szerint – már nyilvános lesz, lehet rá jelentkezni. Megint csak a tervek: jövőre nem állunk meg a „papírnál”, hanem a gyakorlatban is kipróbáljuk a legjobb óraterve(ke)t.

A következő – keretes – cikkből indultak ki az óratervek készítői:

Karddal képek ellen (Vasárnap Reggel, 2000. november 19.)

Daniel Olbrychski, a Magyarországon is jól ismert lengyel filmszínész, Andrzej Wajda filmjeinek elmaradhatatlan szereplője péntek délután karddal összeszabdalta egy varsói képműkiállítás több darabját. A „Nácik” című kiállítás nagy vitát váltott ki a lengyel fővárosban. Világhírű (lengyel és más nemzetiségű) filmszínészek láthatók a kiállítás képein különböző filmszerepekben, a hitleri hadsereg egyenruhájában. Olbrychski több képet összeszabdalt, köztük azokat, amelyek őt magát ábrázolták náci egyenruhában. Erőszakos akciójával az volt a célja, hogy „ráirányítsa a figyelmet az ilyen szégyenletes ötletre és gátat vessen saját maga, színész kollégái és mindazon milliók megalázásának, akik áldozatul estek ennek az ideológiának”. Felháborodásának adott hangot amiatt, hogy sem a kiállítás rendezője, sem a galéria igazgatója nem kérdezte meg a kiállításon szereplő képek gazdáit, hozzájárulnak-e a portréjuk ilyen összefüggésben történő bemutatásához. A kiállításon látható filmszínészek – hitleri egyenruhában ugyan –, de a náci ideológiával szembenálló alkotásokban szerepeltek – írta kiosztott nyilatkozatában Olbrychski, akit a galéria feljelentett.



Az alábbiak már a verseny után jelentek meg (forrás: INDEX – internetes portál):

2000. november 20. hétfő

Olbrychski botrányos akciója a Nácik fotókiállításon

Daniel Olbrychski világhírű lengyel filmszínész pénteki akciója óta tömegek ostromolják a varsói modern művészet kiállítócsarnokát, a Zachetát, hogy láthassák a botrányt okozó Nácik című kiállítást, de hiába, mert a tárlatot bezárták, és rendőrök biztosítják az épületet.

Daniel Olbrychski: "A művészetben is léteznie kell tisztességnek."

Régen váltott ki olyan heves érzelmeket művészeti esemény, mint a Piotr Uklanski által rendezett Nácik című kiállítás. A 164 fénykép világhírű filmszínészeket ábrázol (köztük lengyeleket) különböző filmszerepekben, náci egyenruhában. A kiállítás rendezője azt állítja, ő nem akarta megbélyegezni Olbrychskit és a többi színészt, szándéka az volt, hogy bemutassa, milyen karizmatikus hősöket teremtenek egyes filmek a nácikból. Nem számított ilyen heves reakciókra, hiszen a tárlat már a Nyugatot is megjárta, ahol nem kísérték botrányok.

Olbrychski péntek délután felöltöben ment be a kiállításra, amely alatt kardot rejtegetett. A nyugdíjas jegyzető beengedte, noha a filmszínésznek – mint bárki másnak – le kellett volna tennie kabátját a ruhatárban. A teremben már várt rá egy forgatócsoport. Olbrychski ekkor előrántotta a kardot, és három képet, amelyek Jan Englertet, Stanislaw Mikulskit és Jean-Paul Belmondót ábrázolták náci egyenruhában, összekaszabolt, az őt magát ábrázoló két képet pedig lekasztotta a falról, és magával vitte. Akcióját több jelenlévő megtapsolta.

Anda Rottenberg, a galéria igazgatója szerint Olbrychski így akarta magát népszerűsíteni. Bejelentette, hogy kénytelen volt elbocsátani a nyugdíjas jegyzetőt, aki a színészt beengedte. Az Olbrychski által okozott kár 60 ezer dollár (a kiállítást be kellett zárni), amit peres úton fognak követelni a színésztől.

Maga Olbrychski úgy nyilatkozott, hogy a művészetben is léteznie kell tisztességnek, amely határokat szab az efféle ötleteknek. A fiatal nemzedéknek kell mellékelni, amely nem élte át a német megszállást, megzavarhatják az ilyen kiállítások. Azok a filmek, amelyekből a képeket vették, kivétel nélkül náciellenes alkotások, ráadásul a kiállítás szervezői nem kérték a művészek engedélyét képmásuk ilyen összefüggésben történő bemutatásához. Azt mondta, hogy akciójához több, a tárlaton szereplő színész kollégája hozzájárulását megszerezte... (Forrás: MTI)

2000. november 22.

Csak kommentárokkal engedélyezhető a „Nácik” kiállítás...

Csak megfelelő kommentárokkal ellátva engedélyezhető a Nácik című fotókiállítás újbóli megnyitása a Zacheta kiállítócsarnokban – rendelkezett Kazimierz Ujazdowski lengyel kulturális miniszter. A miniszter közölte, hogy a bemutatáshoz olyan magyarázatot kell mellékelni, amely világossá teszi a kiállítás kritikus viszonyát a náciizmushoz. Hangsúlyozta: vissza kell vonni a tárlatról azoknak a művészeknek a fotóit, akik nem járulnak ehhez hozzá. A miniszter szerint egy nemzeti kulturális intézmény nem adhat helyet olyan kiállításnak, amelyet a náciizmus dicsőítéseként lehet értelmezni. Daniel Olbrychski lengyel színész múlt pénteken a tárlat néhány képét tiltakozásul karddal összehasogatta, azóta a ki-

állítás zárva tart. A Nácik gyűjteménye 1998-ban állt össze, világszerte több helyen bemutatták, köztük az Egyesült Államokban, Londonban és Berlinben, sőt anyaga könyv alakban is megjelent. Olbrychski akciója az első tiltakozás volt a bemutató ellen. [MTI]

Kép-telenség

Romankovics Edit – Takáts Rita

Csoport: Általános iskola 7. osztályosoknak.

Tanulási terület: Az itáliai reneszánsz, önmagam tisztázása egy megalázó helyzetben, kollektív döntéshozatal, vezetői felelősség.

Kontextus:

- kor: itáliai reneszánsz (1400-as évek)
- helyszín: toscanai kisváros
- szerepeink: a városi tanács köztisztelőben álló tagjai (nemesek, gazdag kereskedők)

Téma: A város vezetői úgy határoznak, hogy mindnyájuk portréját megfestetik azzal a céllal, hogy azokat a városházán kiállítsák. A kor hagyományaihoz híven egy híres festőcsoportot bíznak meg a munkával, akik vázlatokat készítenek az urakról. A vázlatok alapján készülnének el az idealizált portrék, de a festők a hírnév és a botrány reményében bemutatják egy vásáron az urakat korántsem kedvező megvilágításban ábrázoló képeket.

Fókusz: Hogyan viselkedhetünk akkor, ha a közösséggel szemben vezetőként olyan kínos, megalázó helyzetbe kerülünk, amit nem mi idéztünk elő?¹⁴



I. Kontextusépítés

Térkép és beszélgetés

Az olasz kisváros térképét – mely a városi tanács üléstermében található – tanulmányozva a résztvevők tanári kérdések segítségével felelevenítik, összegyűjtik a korról már meglévő ismereteiket. Lényeges információk:

- A polgárság saját identitását keresi, ennek szolgálatára virágozik fel a reneszánsz művészet.
- A kereskedelem nyomán virágzó városokról van szó.
- A vezetésre már nem elég pusztán születni, hanem tenni is kell a városért.
- A humanizmus, mint a reneszánsz ideológiája.

Szerefelajánlás

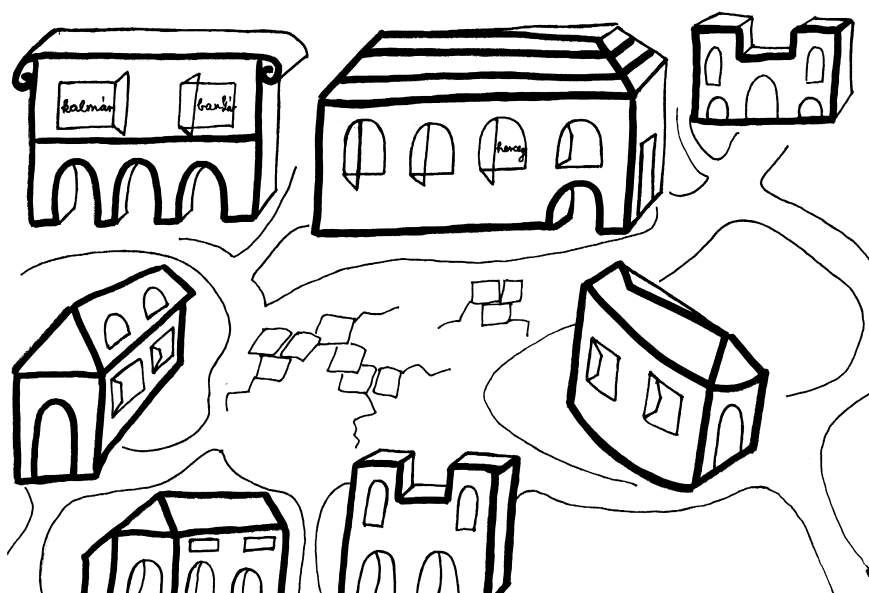
A résztvevőknek a városi tanács tagjainak szerepét ajánlja a drámatanár. Lényeges, hogy nem egy korrupt, romlott vezetésről van szó, hanem olyan urakról, akik maguk nagyon sokat tettek a városért.

Szerepválasztás

A város térképén a fontosabb épületek láthatók, az ablakokból szerepkártyák húzhatók ki, melyek segítségével a résztvevők szerepet választhatnak. A szerepkártyák nem neveket, hanem foglalkozásokat és pozíciókat tartalmaznak.

Gyűlés: a városi tanács első ülése

A résztvevőket arra kéri a drámatanár



¹⁴ Az I. DRÁMAÓRA-ÍRÓ VERSENY 1. díjas alkotása. (A szerk.)

nár, hogy a gyűlés előtt gondolják végig, mely fontos – a város érdekében végzett – cselekedetük miatt választották őket be a város vezetői közé. A tanácsstagok felszínesen már ismerik egymást, hiszen egy városban élnek, de ezen az első gyűlésen mindenki bemutatkozik. A bemutatkozások után a drámatanár (a városi tanács vezetőjének szerepében) arra kéri a tanács tagjait, hogy vitassák meg, milyen terveik vannak a város további felvirágoztatása érdekében.

Kiscsoportos improvizációk

Avatások: az új piac megnyitása, új templom felavatása, az új városháza átadása.
Segítségnyújtás a város lakóknak.

A jelenetek célja: a városi tanács munkájának pozitív bemutatása.

Tanári narráció:

Az új városháza felavatása után a tanács úgy döntött, hogy a tanácsstagokról egész alakos portét rendelnek. Ezek elkészítésével a legjobb festőket bízták meg. A kor szokásaihoz híven a festők több hétig – különböző élethelyzetekben – vázlatokat készítenek az urakról, s később ezek alapján festik meg idealizált portréjukat. (A város atyák elfoglaltsága sem engedi, hogy heteken át modellt üljenek...) A munka során a festők törvényszerűen olyan helyzetekben is látták vezetőiket, melyben a városlakók soha.

Kiscsoportos állóképek

Minden kiscsoport elkészít három olyan állóképet, amelyeken a város vezetői ezekben a városlakók által soha nem látott, gyakran kínos helyzetekben láthatók.

Hangfelvétel

A festők egy kötetlen kocsmai beszélgetés során kitalálják, hogy kiállítást rendeznek az új piacon a vázlatokból. Motivációk: a művészet megújítása (kevésbé idealizált, inkább a valósághoz hívebb ábrázolás), feltűnés-keltés, hírnevük nagyobbitása és a vázlatok eladásából remélt nagy összeg megszerzése.

Szoborjáték

Mindenki elkészíti az általa játszott városi vezetőről készült legkínosabb festményt, amely szerepel a kiállításon.

Térmeghatározás: berendezzük a vásári pavilonokat székekből, erre kerülnek a „képek” (szobrok), később a székek jelzik a képek helyét.

Egész csoportos improvizáció

Az előzőleg kialakított térbe megérkeznek – szerepben! – a városi vezetők. A drámatanár a városi tanács vezetőjét játssza továbbra is (az ördög ügyvédje szereptípus megtestesítője): provokálhat, illetve a festők mellé állhat – attól függően, hogy a résztvevők hogyan reagálnak.

Szerepen kívüli egyeztetés

Megbeszéljük az improvizáció alatt történeteket és összegyűjtjük szerepen kívül, hogy milyen következményei lehetnek a kiállításnak a magánéletükben és a közéletben, valamint tisztázzuk, hogyan reagálhatnak ezekre a város vezetői.

Pletykajáték

A játék célja a városi vezetők kínos helyzetének elmélyítése.

II. Döntés

Gyűlés

Döntéshozatal arról, hogy miként cselekedjünk. A drámatanár (továbbra is az ördög ügyvédje szerepkörben) felhívja a döntéshozók figyelmét arra, hogy a város számára fontos a művészet/művészek pártolása is.

A gyűlés közben a tanár a megfelelő pontokon – szerepben – leveleket, üzeneteket ismertethet, amelyek árnyalják a döntés motívumait. Például:

- Levél a fejedelemtől, amely ujjongva üdvözli a művészek kezdeményezését.
- Egy szomszéd város felfüggeszti a kereskedelmi együttműködést a botrány miatt stb.

III. A döntés után

1. Ha úgy döntenek a város vezetői, hogy száműzik vagy keményen megbüntetik a festőket

Fórum színház: A drámatanár a festők vezetőjét játssza, aki megpróbálja meggyőzni a tanácsot arról, hogy változtasson döntésén. Egy résztvevő pedig a városi tanácsot képviseli, neki adhatnak tanácsot a többiek.

2. Ha úgy döntenek, hogy viselik a botrány következményeit

Kiscsoportokban írásokat készítünk a korabeli krónikába az ezt követő eseményekről „Kép-telenség” címmel.

3. Erényt kovácsolnak a botrányból, ők lesznek a mecénásai az új művészeti irányzatnak

Rövid művészettörténeti tanulmány az új művészeti ág megszületésének mikéntjéről.



Néhány (utólagos) kiegészítés a drámaórához

Ha netán valaki úgy döntene, hogy gyakorlatban szeretné kipróbálni a fenti órát, javasolom néhány részlet át-gondolását. A következőkben szeretném felhívni a figyelmet azokra a pontokra, ahol a drámaóra színesebbé, érdekesebbé tehető. Szándékosan – bízva a „felhasználók” kreativitásában – nem írok konkrét játékötleleteket. Úgy gondolom, számtalan megoldás kerülhet elő e problémák orvoslására, és a formai kérdésekben döntsön ki-ki ízlése szerint.

1. Tegyük színesebbé, érdekesebbé a kontextusépítést!

- A fenti drámaóra feltételezi, hogy a résztvevők már rendelkeznek előzetes ismeretekkel a reneszánsz kultúráról (ezért készült 7. osztályos gyerekek számára). Ennek ellenére a kontextusépítő szakasz elején szereplő információgyűjtő beszélgetés unalmassá válhat. Ezt megelőzhetjük azzal, ha játékos feladatok váltják ki a hosszú beszélgetést.
- Szintén a kontextusépítő szakaszban szerepel a résztvevők szerepben való bemutatkozása a városi tanács első gyűlésén. Ennek egy része szintén kiváltható játékosabb formával. Azaz, ha nem csak elmesélik, hanem el is játsszák a résztvevők a városért tett jó cselekedeteiket.
- Érdeemes lehet a kontextusépítésbe több olyan játékot is beépíteni, ami bemutatja, árnyalja a városi tanács tagjai között lévő viszonyokat.

2. Nehezítsük meg még jobban a döntést!

- A drámaóra azon szakasza, amikor egy gyűlés keretén belül kell eldönteniük a résztvevőknek, hogy miként reagáljanak a kiállításra, még színesebbé tehető, ha különböző peremfeltételek folyamatos adagolásával megpróbálja a drámatanár a tanács tagjait is egymás ellen fordítani azzal a céllal, hogy megnehezítse számukra a döntést.

3. Vizsgáljuk meg részletesen a különböző döntések lehetséges következményeit!

- Természetesen elképzelhető, hogy a döntés nagyon nehezen születik meg, vagy a csoport nem jut egységes álláspontra. Ebben az esetben érdemes szerepen kívül egyeztetni a döntések lehetséges következményeit, és sorban valamennyit megvizsgálni, kisebb csoportokban.
- Nem állítom, hogy a fenti vázlat tartalmazza az összes lehetséges következményt. Egy jó gondolkodású 7. osztályos csapatnál valószínűleg több furfangos megoldás is születhet. Tessék készülni erre is!

(Romankovics Edit)



Jövőkép

Bethlenfalvy Ádám – Nyári Arnold

Korosztály: 13- 14 éves diákoknak, kb. 15 fő

Fókusz: Felvállaljuk-e korábbi tetteinket, ha azok negatívan befolyásolhatják a jövőnket?¹⁵



Bemelegítő játékok:

¹⁵ Az I. DRÁMAÓRA-ÍRÓ VERSENY 2. díjas alkotása. (A szerk.)

- Szobrok a drámai színésről, a komikus színésről, a kabarészínésről, a befutott színésről és a sikertelen színésről.
- Egy rövid mondóka vagy versrészlet különböző stílusokban való elmondása.



1. Bevezető beszélgetés, illetve a játék felajánlása

Játékunk egy olyan fiatalemberről szól, aki már gyerekkora óta arra készül, hogy ismert filmszínész legyen. Vizsgáljuk meg az ő küzdelmeit, eddigi sikereit és nehézségeit.

2. Kiscsoportos munka

Készítsünk bemutatkozó anyagot Samu Nagy Kristófról, erről a 23 éves fiatalemberről, amit valamelyik színészügynökségnek adott le (több ügynökségnél is van anyaga). Lehet benne egy rövid amatőr videós részlet valamelyik korábbi munkájából.

Amit a tanár megad ehhez a feladathoz: „Édesanyjával él együtt. Egy külvárosi általános iskolában kezdte a színjátszást. Középiskolában már a diákszínjátszó csoportban játszott, illetve egy előadást ő rendezett meg (a Rómeó és Júliát). Többször próbált felvételizni a színművészeti főiskolára, eddig sikertelenül. Több amatőr színjátszó csoportban is szerepelt, közülük az egyikkel kisebb botrányt keltett, egy tévéműsorban is foglalkoztak vele.

3. Beszámoló

4. Tanári narráció

Kristóf nagyon sok emberrel kapcsolatba került, rengeteg ismerőse volt, barátjának mégis csak egyetlen egy embert tudhatott, akit szintén vonzott a művészet, s felszolgálói állása mellett szabadidejében művészi fotókat készített. Őt Varga Alexnek hívják.

5. Tablók

Hármasával készítjük a tablókat. Ehhez egy-egy témát ad a tanár: szabadidő, lányok, család, munka, művészet.

6. Beszámoló

Egymás tablóinak megtekintése, gondolatkövetéssel.

7. Páros munka

Nézzük meg, hogy milyen beszélgetések hangozhattak el Kristóf és Alex között a kisebb botrányt okozó előadásról készült riportműsor után.

8. Beszámoló

9. Jelenet

Kristófnak a színészi pályafutásával kapcsolatos vágyálmát jelenítjük meg három csoportban.

10. Beszámoló

11. Kiscsoportos munka

Öt háromfős csoportban készítsük el Kristóf költségvetését! 40 ezret keres, ebből 25 ezer Ft elmegy élelmiszerekre és rezsiköltségre. Mire kellene költenie Kristófnak a maradék 15 ezer Ft-ot? Készíthetünk egy teljes listát mindabból, amire egy fiatal színésznek szüksége lehet, és nézzük meg, hogy mire telik a tizenötből!

12. Beszámoló

13. Forró szék

Kristófnak (tanár szerepben) tehetünk fel kérdéseket – akár kínos kérdéseket is.

14. Kiscsoportos jelenet

Kristófnak szerencséje van, mert mostanában több jól fizető munkajánlatot kapott és vállalt is el. Ráadásul nem csak a pénz volt jó, hanem a munkáltató is elégedett volt Kristóffal. Készítsünk jelenetet vagy a munka folyamatáról, vagy az elkészült anyagot mutassuk be! Ezekről a munkákról azt mondta Kristóf, hogy „a pénz

a fontos”.

A munkák között volt olyan, ami után akkora vitája volt Alex-szel, amilyen eddig nem fordult elő közöttük. A következők közül választhatnak a diákok:

A munkák:

<i>termékbemutató a Cora áruházban:</i>	<i>8 ezer Ft/hétféje (4 alkalom)</i>
<i>gyereknapi vállalati ünnepség:</i>	<i>12 ezer Ft/3 óra</i>
<i>statisztálás egy népszerű televíziós kabaréműsorban:</i>	<i>15 ezer Ft/délelőtt</i>
<i>műsorvezetés egy sztriptíz-bárban (közvetíti a városi televízió):</i>	<i>25 ezer Ft/egy éjszaka</i>
<i>milliomoscsemete beugratása rejtett kamerás felvétellel, némi erőszakkal:</i>	<i>10 ezer Ft/egy óra</i>
<i>olcsó reklámfilmbe való szereplés, székrekedés elleni gyógyszeről:</i>	<i>20 ezer Ft/egy nap</i>

15. Fórum színház

Veszekedés Alex-szal a munkák miatt. Alex mindenképpen beszélni akart Kristóffal. Alexnek mostanában rosszul megy anyagilag, művészi munkáját sem ismerik el.

16. Tanári narráció

Kristóffot az utolsó próbálkozásánál felvették a színművészeti főiskolára, és ami a főiskolásoknál ritkán fordul elő, harmadéves korában kapott egy filmfőszerepet, amelyet a legjobb pályakezdő díjával jutalmaztak a filmszemlén. A főiskolai évek alatt, elfoglaltságai miatt, rendkívül ritkán találkozott Alex-szal, de ekkor is úgy éri, hogy csak felszínes dolgokról tudnak beszélgetni. Alex csillaga továbbra is leáldozóban van.

17. Egész csoportos tablók a díjátadásról

18. Tanári narráció

Nagyon nagy megtiszteltetésben és megbecsülésben lehet Kristófnak része, a Nemzeti Színház társulatába összegyűjtik az ország legelismertebb színészeit, közöttük Kristóf neve is felmerül, mint az egyetlen, még nem végzett színésznövendék. A leendő társulat tagjainak pályafutását a legnagyobb médiumok részletesen ismertetik.

19. Egész csoportos improvizáció

Riportkészítés Kristóffal eddigi pályafutásáról, mostani sikereiről.

20. Véletlenül meghallott telefonbeszélgetés

Egy bulvár napilap főszerkesztője (tanár szerepben) beszélget Alex-szal. A beszélgetésből kiderül, hogy Alex jelentős fotós, videós, írásos anyaggal rendelkezik Kristóf eddigi pályafutásáról, amin szívesen csámcsognának az olvasók, és ezzel megkérdőjelezhetik Kristóf alkalmasságát a nemzeti társulatba. A főszerkesztő a telefonbeszélgetésben sejteti, hogy hosszabb távú együttműködésre is számíthat Alex, ha igazán robban az anyag.

21. Fórum színház

Alex és Kristóf vitája a Napkeltében. A műsorvezetőt a tanár játssza.

22. Két csoportban

Nézzük meg Kristóf életútját, mi van, ha bekerül a Nemzetibe, illetve milyen lesz az élete, ha – a botrány után – nem kerül be! Legalább két-két jelenetet nézzünk meg, hogy milyen pozitív, illetve negatív dolgok érhetik pályafutása során.

23. Páros feladat

Nézzünk meg egy beszélgetést Kristóf és egy fiatal színész között, ami harminc évvel később játszódik! Tanácskérés: „pénzes munka” elvállalása. A párok maguk dönthetik el, hogy melyik életutat követik.

24. Egy-két páros beszámolója

25. Megbeszélés

Befejezetlen mondat csomagolópapíron: „Csak olyat tegyél, ami...”

Újragondolt Jövőkép

Egy-egy drámaóra tervezése kapcsán az ember próbál olyan témákat keresni, ami mind a drámatanár, mind a gyerek számára érdekes lehet. Minél több óra tervezésén vagyunk túl, annál inkább vagyunk hajlamosak arra, hogy olyan témát, drámai helyzetet keressünk, amivel még senki nem foglalkozott. Különösen olyan helyzeteknél, amikor akár több hónap áll a rendelkezésünkre, hajlamosak vagyunk sok jó ötletet eldobni és tovább kutatni olyan lehetőség után, amiben új formák tömkelegét sűrítjük bele. Ez elvezethet egészen odáig, hogy szinte automatikusan dobjuk el az ötleteket. Számunkra ezért volt izgalmas kihívás a drámaóra-író verseny, ahol nagyon gyorsan meg kellett állapodunk abban, hogy mi lesz az újságcikk kapcsán a témánk, miről fog szólni az óra, hogy az idő nagy részét már az óra megtervezésére fordíthassuk.

Az első ötletek között merült fel, hogy egy hollywoodi sztár karrierjéről és magánéletéről szólhatna az óránk. Gondoltunk arra is, hogy játszhatnánk egy kiállítás szervezőiről, akik szeretnének a hírnév érdekében botrányt kelteni. Végül sikerült megállapodnunk abban, hogy mindkettőnket leginkább a színész érdekel, akinek a múltjában történt valami, amit később felhasználhatnak ellene. Ezzel felvállaltuk azt, hogy egyetlen elemet tartunk meg a cikkből, az eredeti problémát mintegy ugródeszkaként használva. Utólag úgy látjuk, hogy talán kevés időt töltöttünk a cikk elemzésével, talán ezért kaptuk csak a második helyezést, mindenesetre akkor beleszerettünk ebbe az ötletbe, és rögtön találtunk hozzá izgalmas, játszható helyzeteket is.

Most, hogy eltelt egy kis idő az óra megszületése óta, újra átgondoltuk, és a következőket szeretnénk hozzáfűzni. Az, hogy egy színész milyen munkákat vállal el, és mi az, amit jobb lenne, ha visszautasítana, többféle keretben is vizsgálható. Utazhattunk volna az időben vissza egy Shakespeare korabeli vándortársulathoz, vagy a jövőbe egy „úrtársulathoz” is, de akár az életkoron is változtathattunk volna: foglalkozhattunk volna egy nyugdíjas színésszel, vagy akár diákszínjátzókkal is. Hozzánk mindenesetre ez az élethelyzet állt a legközelebb, és így ebben volt a legkönnyebb gondolkodni a számunkra.

Így utólag persze könnyebb azon gondolkodni, hogy mit kellene változtatni az órán ahhoz, hogy – az általunk felrakott kereten belül maradván – közelebb kerüljünk a cikk alapproblémájához. Beépíthettünk volna Samu Nagy Kristóf életébe olyan munkákat, amelyek nem ennyire kommerszek, és nem csak a pénzkereset miatt vállalhatók. Ha például művészileg értékelhető produkciókban vállal szerepet, s azokban vannak olyan részek, amelyeket kiragadva rossz fényben lehet őt feltüntetni, akkor közelebb jutunk a cikk alapproblémájához. Például, ha főiskolás vizsgafilmekben vállal szerepet, amelyekben szeretkezési jelenetek vannak, akkor később felhasználhatják ellene (ha több ilyen is készült), pornószínészként feltüntetve őt. Elképzelhető, hogy ez elsőre merész ötletnek tűnik, de ha megtaláljuk hozzá a megfelelő formát, például egy rendező miképpen indokolhatja ennek művészi értékét a filmben, akkor már a 13-14 éves korosztály számára is fogyaszthatóvá válik. Egy másik lehetséges megoldás az, ha egy ellentmondásos mozgalmáról, személyekről szóló pártatlan történelmi szakkönyv borítójához készült fényképeket (Sztálinnak, Hitlernek, Szálasinak vagy nyilasnak, munkásörnek, skinheadnek öltöztetve Kristófit) juttatnak el a bulvársajtóhoz. Mindkét esetben vizsgálhatnánk azt, hogy miként kezelheti ezeket a problémákat Kristóf.

Számunkra azonban továbbra is izgalmas az eredeti keret és fókusz, szívesen dúsítanánk tovább a fiatal színész magánéletével foglalkozó szállal az órát. Gondolunk itt a családra, barátságokra, szerelemre, de a hivatástudat kérdése is vizsgálható, akár egy órasorozat formájában. Amellett, hogy mi nagyon jól éreztük magunkat ebben a fajta megmérettetésben, amint lehetőség nyílik rá, szeretnénk a gyakorlatban is próbára tenni az óránkat.



Fiatalok galériája

Gyombolai Gábor Márton – Sereglei András László

Korcsoport: A játékot 15-16 éveseknek terveztük.

Fókusz: Hogyan lehet szólni a nácizmusról?¹⁶

Bevezetés: Ma egy olyan galériáról fogunk játszani, melynek neve: Fiatalok Galériája. Ebben a galériában az a különleges, hogy múzeológusok segítségével fiatalok készítenek tárlatokat fiatalok számára. Eszközeiben újszerű és sikeres intézményről van szó.

¹⁶ Az I. DRÁMAÓRA-ÍRÓ VERSENY 3. díjas alkotása. (A szerk.)

A mai játékunk során azt ajánljuk, hogy lépünk ezeknek a fiatal kiállításkészítőknek a szerepébe!



1. Gyűjtés szerepen kívül, egész csoportban

Hogyan kell egy jó és érdekes kiállítást készíteni?

Ennek milyen feltételei vannak?

2. Szerepbe lépés

A „galériások” vagyunk, az igazgató (tanár) felolvass egy az Oktatási Minisztériumtól érkezett megrendelést (ld. 1. sz. melléklet!).

3. Peremfeltételek megadása

Alaprajz, beosztás:

1. náciizmus kezdete
2. hatalomra jutás után
3. II. világháborúban
4. háború után és napjainkban

4. Egész csoportos megbeszélés

Gyűjtés: milyen üzenethordozókat lehet és akartok használni?

Például:

- videobejátszás
- fénykép
- tárgyi emlékek
- írásos forma

Tanári szerep: a Galéria igazgatója, aki pénzügyi korlátokra hivatkozva a túlzó ötletekből „lefaraghat”.

5. Kiscsoportos munka

A kiállítás üzenetének megfogalmazása – írásos forma + egy tabló erről az üzenetről.

6. Egész csoportos improvizáció

Az üzenetek összevetése, és próbálkozás a náciizmusról szóló kiállítás kapcsán egységes – vagyis mindannyiunk számára elfogadható – mondanivaló kialakítására.

7. Kiscsoportos munka

A választott kiállításrész elkészítése.

- video – jelenetek
- fénykép – tabló
- írásos anyag, szobrok, rajzok

8. Monológ

Napjainkban, Budapesten – Szabó Pál, 63 éves nyugdíjas színész (ld. 2. sz. melléklet).

A monológ fejtése.

9. Beszámoló

Ld. a 7. pontot!

10. Kiscsoportos munka

A formabontó kiállításmegnyitóra készítsünk etűdöket – kéri a Galéria igazgatója.

A téma: Mit jelent a náciizmus napjainkban (hétköznapi fasizmus)?

11. Beszámoló

...ami egyben a kiállítás megnyitója. Ünneplés – nagycsoportos improvizáció.

12. Némajáték

A tanár Szabó Pált játssza. A gyerekek által valóságosan elkészített rajzot néz a kiállításon, majd vadul össze-tépi azt.

13. Egész csoportos improvizáció

A galériások megérkeznek a tett közben, mi történik?

Szabó Pál mondatai lehetnek: „Ez szégyen, miért kell ezt mutogatni, csak példát mutatnak a zavaros elméjű fiataloknak, ezt a szégyent el kell törölni föld színéről...”

Vita meg tudnak, meg lehet-e egyezni?



Melléklet

1.

Tisztelettel felkérjük önöket egy olyan kiállítás megszervezésére, megrendezésére és kivitelezésére, amely a náciizmusról szól, azt mutatja be! Tematikáját, formáját nem kívánjuk meghatározni, annak kialakításáról teljes egészében önök dönthetnek. Azonban azt kérjük, hogy a kiállítás hangsúlyozottan szólítsa meg a mai tizenéves nemzedéket is!

A kiállítás-projekt megtervezésére és elkészítésére minisztériumunk 24 millió Ft-ot tud biztosítani. Ezen összeg felhasználásáról pontos elszámolást, tájékoztatást kérünk. A szerződéskötés ügyében kérem igazgató urat, hogy fáradjon be az Oktatási Minisztériumba, a Pályázati Főosztályra.

Tisztelettel:

Kiss Tamás
OM főosztályvezető

2.

Szabó Pál monológja

Álmodtam. Megint vele. A bal kezében tartotta most is a barna bőröndjét. Én megint a pinceablakból figyeltem, esett a hó, néhány hópihe megült a szakállán.

Ő várta a többi bőröndös embert, nem nézett rám, pedig tudta, hogy ott vagyok, tudta, hogy nézem. Nem mertem megszólalni, mert azt mondta, amikor levitt a pincébe, hogy bármi történjék, én maradjak csendben. Én megígértem. Megígértem. Beérték őt a bőröndös emberek, jött egy katona is velük, aki amint odaért, karon ragadta és berángatta a sorba. A katona durva volt és ő elejtette a bőröndöt. Nem kiabálhattam, megígértem, hogy nem teszem. Aztán eltűnt a többiekkel együtt, én meg a pincében vártam, hogy visszajöjjön a bőröndjéért meg értem. De nem jött többé. Hiába tartottam be az ígéretem, nem dicsér már meg soha...

„Lábjegyzet”

A „drámaóra-író verseny” alapját képező újságcikket a mi kettősünk saját értelmezésében olyan kiindulási pontnak tekintette, mely *apropóul* szolgálhat a náciizmusról, a velünk élő emlékekről, valamint a fiatalok e témával történő találkozásáról szóló óra megtervezéséhez. A mi értelmezésünkben a cikkben szereplő kiállításról nem derült ki, hogy negatív célokat szolgál, rosszat tesz. Így a színész tettét is inkább az emlékeket feldolgozni nem tudó ember tetteként értelmeztük. Ily módon született meg a kiállítást készítő fiatalok – számunkra pozitív – szerepe, valamint Szabó Pál, zsidó származású színész alakja is. Óránk első felében a „szakértő köntösében” konvenció meghatározó jelleggel bír. Emellett azonban Szabó Pál alakja is fontos volt nekünk. E két szál – a fiatalok „Nácizmus” című kiállítása és Szabó Pál sorsa – szándékaink szerint – találkozott, összefonódott volna. Fontosnak tartottuk, hogy a résztvevők mozgósítsák és formába öntsék a náciizmussal kapcsolatos tudásukat és érzéseiket.

Úgy érezzük, az óra jelenlegi formájában is lehetőséget ad a fasizmusról való gondolkodásra és szerepben történő véleményformálásra. Bár szándékunk szerint Szabó Pál alakját is hasonló alaposággal akartuk kidolgozni, hogy később valóban drámai találkozás jöjjön létre a fiatalok és az idős színész között, ez azonban már nem kerülhetett be az óravázlatba. A helyzet versenyszerűségére való tekintettel a kiscsoportokban történő munka pontosabb kidolgozása sem kapott kellő figyelmet részünkről.

Nagyon élveztük a versenyt, a játékot, amely azt bizonyította be számunkra hogy koncentrált állapotban és inspiráló helyzetben a sokszor nyögvenyelős drámaóra-írás izgalmas szellemi kalanddá válhat.



A gyermektanulmányozó Nagy László a gyermek és művészet kapcsolatáról

(Trencsényi László pedagógia-történeti rovata)

A gyermeknek az emberi művészi alkotások, a versek, mesék, dalok, rajzok, festmények iránt való érdeklődése¹⁷ általában ugyanazon lélektani törvények alá esik, mint a természeti tárgyak iránt való érdeklődése. Ami nem is lehet másként. Mert az esztétikai érzelmek keletkezése a gyermeknél inkább függ a lélektani hatások egymáshoz való viszonyaitól, összefüggésmódjától, mint tartalmától. Valamely tartalom úgy állítható a gyermek szeme elé, hogy az benne gyönyörködik, de akként is, hogy rája esztétikai hatással nincs. Ez a hatás tehát oly tényezőktől is függ, amelyek a tartalom lényegét s eredetét nem érintik. Más szóval, az emberi alkotásokban rejlő szép iránti érdeklődés motívumai lényegesen nem térhetnek el a természeti szép iránti érdeklődés tényezőitől. Ennek előrebocsátása után lássuk röviden e tényezők értékét, szemünk előtt tartva a felnőtt és a gyermek közti különbséget.

Valamint a természeti szép, úgy az emberi szép hatása a gyermekre attól függ, hogy mennyire képes benne jóleső *kedélymozgalmat* támasztani, amely kedélymozgalmat bizonyos élénk változás, gyakran ritmikus hullámzás jellemez. Ezt a kedélymozgalmat vagy *külső érzékletek*, vagy *belső képzetkapcsolatok*, *fantázia* vagy, ami a leggyakoribb, *mind a két tényező* hozzák létre.

Ha a gyermek esztétikai érzelmének keletkezését vizsgáljuk, tapasztaljuk, hogy az érzelm létrehozásában a külső érzékletektől ment képzeletnek sokkal kevesebb szerepe van a gyermeknél, mint a felnőtté. Ellenben annál fontosabb szerepet játszanak a gyermek esztétikai érzelmében a külső, érzékleti benyomások. Amint tudjuk, még a mese is, amely főleg a képzelet játéka, úgy tetszik jobban a gyermeknek, ha azt élénk hang- és taglejtéssel, hangutánzásokkal, leíró mozgásokkal adjuk elő, egyszóval, ha azt valóságos drámai előadássá változtatjuk. A gyermekben a belső képzetkapcsolatok egymagukban nem képesek elég élénk érzelmmozgalmat támasztani. A kedélymozgalmak fő tényezői a gyermekben a külső érzékletek.

Ezzel a tétellel magyarázhatjuk meg azon tény, hogy a gyermeknek az oly versek tetszenek, amelyekben a zenei elemek, az ütem, a szavak dallamossága, zenei összehangzása az uralkodó. Ezen külső zenei hatások mellett a tartalom is szerepet játszik ugyan, de minél kisebb a gyermek, annál kevésbé. Még a 10-14 éves gyermeknél is fontosabb a versek és olvasmányok hatásában a külső előadás, az elszavalás, mint a felnőtté. Legjobban azt a verset szereti a gyermek, amelyet danolhat is, vagy még inkább, amelyet ezen kívül játékmozgásaival is kísérhet. Ezek az érzékleti elemek még a megtanulását és megtartását is elősegítik a versnek. Például könnyen tanulja meg a gyermek az egyszerű verset, ha azt játék közben danolva tanítjuk neki, vagy ha azt megtanítása előtt a gyermeknek szépen elszavaljuk. Hasonlóképp növelik a versek és olvasmányok esztétikai hatását az illusztrációk, különösen a színesek, nemcsak azért, mert a képek világosabbakká teszik az olvasás közben támadt képzeteket, hanem mert az érzékszerveket élénken foglalkoztatják. Ez adatok mind bizonyítják, hogy a gyermek esztétikai érzelmeiben az érzékleti és képzeleti elemek egyensúlya más, mint a felnőttben.

Lássuk most már az esztétikai alkotások *szellemi tartalmát!* Mikor a gyermek egy bizonyos fejlődésfokot elért, akkor kifejlődik s mindinkább mélyül benne az emberi szép tartalma iránt való érdeklődése. A tartalom iránt való érdeklődésnek szintén megvan a maga iránytűje a gyermek lelkében. A tartalom hatásának titka, akár az érzékleti, akár a gondolati körben mozogjon az emberi szép, hogy legyen benne *időben lefolyó szakadatlan változás*. Ugyanis a gyermek a téri együvé tartozandóságban, mint láttuk, az alakok harmóniáját még csak kis részleteiben képes felfogni; s az alaki szép iránt való érdeklődése rendszeren csak mesterséges hatásokkal, különösen az élénk színekkel idézhető fel. Ellenben természetesen s önkényét élvezve a gyermek az időben változó benyomásokat. A mozgást és cselekvést szereti a gyermek nemcsak a természetben, hanem az emberi alkotásokban is. A gyermeket tehát azok a költemények, olvasmányok és képek érdeklik legjobban, amelyekben történés, cselekvés van; vagyis *az elbeszélő tárgyú* szép alkotások. Azonban itt is van némi fejlődés. Ugyanis a szubjektív érdeklődés korában (a 3-7 éves korban) a gyermeket a csudás, mesebeli alakok cselekvései érdeklik; később, a reális érdeklődés korszakában (8-15 év) mindinkább kifejlődik benne a történeti elbeszélések iránti érdeklődés; különösen azon elbeszélések érdeklik, amelyek tárgya és hangja patetikus.

Fel kell itt említenünk a gyermek esztétikai érdeklődésének egy érdekes vonását. Míg a gyermek a nagyobb arányú térbeli szépeknek csak egyes részei iránt érdeklődik s a nagy egész nem köti le a figyelmét, addig az elbeszélő szépeknek az egésze, a koncepciója is tárgya az ő érdeklődésének. Kiténik ez azon közönséges megfigye-

¹⁷ Nagy László: A gyermek érdeklődésének lélektana (Tankönyvkiadó, 1982)

lésből, hogy a gyermek érdeklődik az elbeszélés vége iránt. Az elbeszélés folyamán hangulat s a hangulatból vágy támad a gyermekben, amely kielégítést keres az elbeszélés befejezésében. Ez a vágy a gyermekben, különösen a felnőttbb gyermekben igen erős, s ehhez a vágyhoz a gyermek a részleteket mind viszonyítja, egyszóval az egészet végigkoncipiálja. Éppen ezért nem szereti az elbeszélő versben vagy olvasmányban a megszakítást, a töredéket. A megszakítással elűtik őt vágyának mielőbbi kielégítésétől; s a megszakítások leronthatják a keletkezett hangulatot. Hangulat nélkül pedig a szép tárgy a gyermeknek éppúgy nem szép, mint a felnőttnek nem az.

Mindazáltal az elbeszélések keltette esztétikai érdeklődésben is tapasztalható a gyermeknek tapadása a részletekhez, vagyis ugyanaz a jelenség, amit a téri szép szemléletek észleltem. (...) A gyermek érdeklődésének ezen sajátosságát számos eset bizonyítja. Álljon itt néhány megfigyelés.

Egy 10 éves kisleány tanulta „Jónás és a cethal” történetét. Közben ezt kérdezte: „Hogyan tudott Jónás ki-mászni a cethal torkából?” Mielőtt felelhettem volna, ő maga így magyarázta: „Bizonyosan ásitott a hal s akkor ugrott ki Jónás!” Majd meg ezt kérdezte: „Lehetett-e sétálni a hal gyomrában? Volt-e Jónásnál gyufa, amivel világított?”

Ugyanezen kisleánynak a honfoglalás nagy történetét mondtam el. Amint befejeztem, egészen váratlanul azt kérdezi: „De, ugy-e, azt a gyönyörű fehér lovat nem bántották azért?”

Ádám történeténél pedig azt kérdezte, volt-e Ádám pólyásbaba?

Úgy látszik, hogy a gyermek érdeklődésének a részletekhez tapadása törvényszerű erővel hat.



TIE – dokumentumok a közelmúltból

Kaposi László

2000. október 13-14-én került sor az I. Országos Színházi Nevelési Konferenciára, amely egyben a Színházi Nevelés Hete programsorozat nyitó eseménye volt.

A történelmi hűség kedvéért és a későbbi kutatások támogatása miatt tesszük közzé az alábbi dokumentumokat. Ezek szerint volt már nálunk egy országos tanácskozás, ami a színházi neveléssel, ezen belül hangsúlyosan a Theatre in Education – az angol elnevezés ismert rövidítésével élve: a TIE – hazai helyzetével és lehetőségeivel foglalkozott. Ennek a rendezvénynek a létrejötté (mint a területen végzett tevékenység ezredvégi hazai reneszánsza) a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ munkájának volt köszönhető. Az anyagi feltételeket a Soros Alapítvány biztosította. Az 1997. január 17-én Gödöllőn tartott munkakonferencia több dokumentumot készített és fogadott el.

I. 1997

1. Definíciók

A résztvevők megpróbálkoztak a TIE, illetve egyes színházi formák fogalmi körülírásával:

Beavatósínház

A darab kiválasztott jeleneteinek előadását a rendező (vagy erre a feladatra kijelölt színházi szakember) értelmező magyarázatai szakítják meg. Az értelmezések a darab egyes szituációinak, motívumainak, figuráinak stb. teljesebb megvilágítását célozzák.

Rendhagyó irodalmi óra

Többnyire nem az iskola tanárai, hanem előadóművész(-ek) által tartott irodalomóra, amely a színeset, a vers- és prózamondás, a dalművészet, a zene elemeit használja fel. A gyakorlatban általában szerkesztett műsorok tanórai előadását jelenti.

A nézők bevonására építő gyermekszínházi előadások

A darab bizonyos pontjain a szereplők tanácsokat kérnek a nézőtérén ülő gyerekektől. Általában az előadás résztvevői ettől még nem kerülnek valós döntési helyzetekbe, „nem dönthetnek másként”, mint ahogy a produkció létrehozói azt eleve behatárolják. Gyakori a nézők egy részének felhívása a színpadra, majd ahogy dramaturgiailag szükségtelenné válik jelenlétük, időnként erőszakos visszatérésük ülőhelyeikre. (A gyermeklélektani szakirodalom szerint a művészi élmény létrejöttéhez és befogadásához nem feltétlenül szükséges a gyermek fizikai aktivitása.)

Theatre in Education

A TIE a fenti módszerekkel szemben:

- valós döntési helyzeteket kínál: a foglalkozás tartalmi része, és az alkalmazott munkaformák is változhatnak a gyerekek véleményétől, döntéseitől függően;
- a színházi részeknél nem kívánja fizikailag aktivizálni a résztvevőket;
- a színházat a művészi élmény nyújtása mellett problémafelvető funkcióval alkalmazza;
- a fentiekkel együtt lehetővé tudja tenni a cselekvésben is megjelenő érzelmi bevonódást, ezzel egyidejűleg az értelmi feldolgozást.

2. Helyzetértékelés

A konferencia résztvevői megalkottak és elfogadtak egy dokumentumot, ami a TIE hazai helyzetével és lehetőségeivel foglalkozott. (A dokumentumot megküldték mindazon szervezeteknek, amelyek a színházi nevelésben ezidőtájt érintettek voltak. Választ sehonnan nem kaptak.) Az írás bevezetőjéből idézzük az alábbiakat:

A színházi eszközökkel, drámapedagógiai módszerekkel végzett nevelés Európa sok országában ismert válfajának hazai terjedése érdekében az egyesületi fenntartású gödöllői társulat – az említett projekt részeként – konferenciát rendezett 1997. január 17-én a TIE-módszert alkalmazó vagy alkalmazni kívánó társulatok vezetői, szervezői, a társulatokat befogadó intézmények, a szakmai szervezetek képviselői számára.

Öt működő, létező vagy éppen alakulóban lévő társulat vezetői jelentek meg, rajtuk kívül a fővárosi szervező-koordinációs munkát végző Budapesti Drámapedagógiai Központ és az országos méretekben tevékenykedő szakmai szervezet, a Magyar Drámapedagógiai Társaság is vezetői szinten képviseltette magát.

A tanácskozás egyik eredményének tekinthető a résztvevők által összeállított, az egyes helyi lehetőségeket részletező, továbbá az utak, tervek mellett a gondokat, problémákat is tartalmazó szakanyag, amely részletes tájékoztatást ad a módszer jelenlegi hazai helyzetéről. A működési, szervezési és személyi feltételek, a szakmai elképzelések ismertetése ugyanúgy részét képezi a dokumentációnak, mint a rendelkezésre álló és a szükséges anyagi feltételek elemzése.

A konferencia tapasztalatainak „lepárlása” elsősorban a résztvevők feladata, de reméljük, hogy a rendelkezésre bocsájtott dokumentáción keresztül ehhez mások is hozzájárulnak majd. Addig is örömmel szolgálunk néhány olyan észrevétellel, amelyek a januári rendezvényen fogalmazódnak meg sokunkban:

- a TIE, a színházi nevelés (angol eredetű) módszere bizonyított Magyarországon is – nagy igény van a TIE-tevékenységre (több társulatnak már nem az igények felkeltése, hanem azok kielégítése a fő feladata);
- az öt társulat a TIE-társulatok szervezési lehetőségeinek jóformán teljes körét reprezentálja: a fővárosban bejegyzett, megyei jogú városban tevékenykedő, kisvárosban dolgozó, egyetlen középiskolára épülő csoportok vezetői is részt vettek a gödöllői tanácskozáson;
- a tanácskozáson résztvevő öt társulat jelentősen eltérő utakat jár – mégis elemi szinten közös a társulatok vezetőinek értékrendje, gondolkodása;
- *anyagiakról*: az öt társulat munkájához szükséges összeg *együttesen* sem teszi ki egy közepes anyagi körülmények között dolgozó kőszínház *egyetlen* produkciójának előállítási költségét sem – ezzel szemben a TIE-társulatok évi előadásszáma külön-külön is sokszorososa annak, ahányszor egy produkció műsorra kerül a hivatásos színházi rendszerben (csak példaként említjük, hogy a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ az előző évben 267 komplex foglalkozást tartott);
- *ezen a napon csak kis pénzekről esett szó*;
- a társulatok sokat tesznek (anyagi-technikai) létfeltételeik biztosításáért, megteremtéséért – a dokumentációban olvasható számítások és összegek a *hiányzó* anyagiakra vonatkoznak (ott is csak józan mérlegeléssel).

A TIE társulati hálózat kiépítésének támogatása – jelenleg – nem fér bele egyetlen pályázati kiírás feltételei közé sem.

A művészet-oktatás-művelődés közötti határterületen járunk – mindenkinek rokonszenvesek vagyunk, de senki nem vállal bennünket.

A remény él: hátha előbb-utóbb valakinek fontossá válnak a színházi nevelés hazai úttörői, talán előbb-utóbb változik a helyzet, miszerint színész-drámatanárok magas színvonalat és nagy előadásszámot hozó társulatai gazdátlanul, amatőr körülmények között dolgoznak.

Gazdát keres a magyarországi színházi nevelés...

Eddig az idézet három évvel ezelőttről.

II. 2000

2000-ben – az októberi konferencián, ahol a műfaji sajátosságok miatt az előadások mellett természetesen bemutató foglalkozásokat is láthattak az érdeklődők – a fenti definíciók ellenére együtt jelent meg a színházi nevelés több irányzata, formai-tartalmi lehetősége. Békésen megfért egymás mellett a maga műfajában színvonalas beavató színházi tevékenység, a nézőt aktivizáló bábelőadás, a dramatikus módszereket és színházi elemeket egyaránt alkalmazó műhelymunka és a színházi nevelési társulatok tevékenysége. A konferencián elhangzott előadásomban ebből a kiterjesztett megközelítésből indultam ki:

A színházi nevelés itt és most – ünnepel.

Fontos ez az ünnep, ez az egyhetes program, ami lehetőség helyzetünk felmérésére, foglalkozhatunk múltunkkal, taglalhatjuk jelenünket, eredményeinket és kudarcainkat, gondjainkat és örömeinket, beszélhetünk a jövőről, vágyotról és a „félről”, néha rettegettről, esetleg vázolhatjuk is azt.

A színházi nevelés itt és most – van, létezik.

A színházi nevelés talán legnagyobb eredménye éppen ez, hogy van, hogy képes létezni.

Pedig minden ellene mond ennek, ellene sok szinten és minőségben, időben és térben: ellene a hivatali és hatósági trendek, a hivatali és hatósági felelőtlenség, ellene az erős művész-, illetve tanárlobbik érdekérvényesítése: „ez nem művészet”, „ez nem pedagógia”; s az elutasítás mindenkori indoka persze további variációkban is megfogalmazható: nem kell, mert ez művészet **és** pedagógia, ez nem kell, mert az **és**-sel bekapcsol más területet, miközben korunkban a **vagy**-ra épül a rendszer, a kiszorítósdira, arra, hogy a saját érdek miatt a másik terület fontosságát elismerni vétek, öngól.

De az is lehet, hogy a két terület, művészet és pedagógia egymás mellé helyezése, együttes felkínálása önmagában is botrány: elképzelhető, hogy sokak számára ennek van egy olyan üzenete, hogy az érintett területek a gyerek és fiatal esetében önmagukban nem kielégítőek, nem elég erősek, szükség van a másakra is. S ez már elemi érdekeket sért. A határsértő persze megkapja a magáét: nem a kegyelemdőfést, hanem a *szintentartásnak nevezett* lassú halált, afféle megnyújtott haláltusát.

Mielőtt teljes lesz a világvége kép – hangsúlyozom, hogy *létezőnk*...

Mégpedig sokféle formában. A színházi nevelés magába foglalja a színházi nevelési társulatok munkáját, a beavató színházi formákban dolgozók tevékenységét, a színvonalas interaktív gyerekszínházi munkát, a különféle keretek között végzett dramatikus játszóházi programokat, s érinti, gyakran fedi a művészetpedagógusok (ezen belül kiemelten: drámapedagógusok, gyermekszínházi, gyermek bábos csoportvezetők) formai gazdagságban létező tevékenységét.

Ez a sokféleség évtizedek óta a helyét keresi. Ez a sokféleség évtizedek óta a helyéért kénytelen – hol szervezkedni, hol harcolni, hol kérincselni, hol megalázkodni, hol sorba állni, hol... folytatható lenne, de nem – a lényeg: *nincs otthon*.

Ez a konferencia várhatóan meg- és felmutatja azt, hogy munkánknak több évszázados múltja van, várhatóan igazolja azt, hogy ami nálunk a színházi nevelés terén létezik, az sajátosan magyar, de az összevetés a nemzetközi tapasztalatokkal felmutathatja, hogy értékeink révén ezen a területen már régóta Európában vagyunk, ha nem lenne ott a

magyar nyelv mindenkori korlátja (ami csak az üzletileg rentábilis dolgoknál dől le), akkor többen jönnének ide tanulni, tanulmányozni a magyar színházi nevelés eredményeit.

Létezünk...

De egyetlen színház sem indított színházi nevelési tagozatot, egyetlen felsőoktatási intézményben sem lehet nappalisként szakként felvenni pl. a drámát, a művészképző felsőoktatási intézmény csak résznyire nyit, de rögtön rá is szorítja az ajtót a belépő lábára.

2000-ben újfent számtannal kellett befejezni:

„A Kerekasztal társulata az utóbbi években 10 millió alatti költségvetésből évente 170 alkalommal játszik – s mellette tanít, szóban, képen, írásban: tanfolyamokon, azzal, hogy oktató videofilmeket készít, hogy könyvsorozatot ad ki, ezeket forgalmazza. Ha a hazai megyék számával beszorozzuk, akkor a Kerekasztalhoz hasonló tevékenységet folytató társulatok országos, területi ellátó hálózata sokkal kevesebb pénzből hozható létre, mint amennyibe a legkisebb színházak működése kerül. Az előadásszám, a színházi találkozások (ráadásul *más típusú* találkozások) száma pedig hatványozottan több lehetne: más nagyságrend, hiszen ezekben mérhető. Nos, nem állnak sorban a pénzt osztó hivatalok, hogy megfinanszírozzák ezt a rendszert....”

És sajnos ismét az 1997-es gödöllői dokumentum záró sorai következtek, miszerint:

„Gazdát keres a magyarországi színházi nevelés...”