

Színház a határon

a TIE tíz éve Magyarországon

Takács Gábor¹

“Elképzelni, hogy milyen lehet valaki másnak lenni – ebben rejlik az emberiség lényege. Ez a részvét, az együttérzés alapja, a morál kiindulópontja.” (Ian McEwan)

A TIE² – a magyar szakirodalomban: színházi nevelés – tíz éve van jelen a magyarországi színházi struktúrában. A módszer a hatvanas évek Angliájában született, ahol hamarosan komoly szerepet töltött be mind az iskolai oktatásban, mind a gyerekszínházi életben.³ Európa, Amerika, Ausztrália, valamint Afrika és Ázsia országai közt is szép számmal találunk olyanokat, ahol a műfaj otthonra talált, ahol felismerték jelentőségét, vagyis azt, hogy az esztétikai minőség felmutatásán túl a színház életre nevelő szerepe is óriási lehet. Megfelelő körülmények, magas szakmai színvonal mellett a TIE társulatok egy-egy programja, előadása nagyon fontos állomásává lehet a gyerekek és fiatalok nevelésének.

A TIE módszerének specialitása, hogy a nézőket – akik száma általában korlátozott⁴ – aktívan bevonja a színházi folyamatba. Ez azt jelenti, hogy a fiatalok nemcsak megfigyelői, hanem sokszor írói is a történetnek, és ez a történet játékból, cselekvő emberek utánzásával születik. Mindez a folyamatot tervező és segítő színész-drámatanárok közreműködésével történik. A TIE programokban kialakuló játék egy határozott fonal mentén, előre elhatározott célok megvalósulása érdekében történik. A fókusz⁵ megtartása a színész-drámatanárok dolga, a résztvevők elsősorban a történetre koncentrálnak. A szerepvállalás sokszor azt jelenti, hogy a történetek központi szereplői is a gyerekek által teremődnek meg, a drámai helyzetekben az ő reakcióik, döntéseik viszik előre a cselekményt. A programokban a tanárok gyakran élnek azzal a “fogással”, hogy maguk is felvesznek szerepeket, ezzel segítve a résztvevőket az azonosulásban, a játék komolyságának megteremtésében, a nyelvi minta kialakításában.

Mindez annak érdekében történik, hogy a résztvevők tapasztalathoz – biztonságos keretek közt megszülető tapasztalathoz – jussanak. A TIE módszerével dolgozó társulatok abban hisznek, hogy a programjaikon megszülető tapasztalat nagy fontossággal bírhat a gyerekek számára, rögzülése nem csupán az intellektus szintjén, hanem “zsigeribb” szinteken is megtörténik, vagyis az így létrejövő tudás mélyebb tartalommal bírhat.⁶ “A felfedezés és az azonosulás eddig nem ismert mélységekig hatol: a szituáció lehet kitalált, de a benne megnyilvánuló cselekvés és történés valódi.” (John O’Toole)

Az eddigiekből talán világossá vált, milyen óriási felelőssége van a módszert alkalmazó művész-pedagógusoknak: viszonylag könnyű ugyanis a gyerekeket “megnyitni”, érzelmeiket előcsalogatni. Némi rutinnal, humorral, jó színészi és tanári képességekkel hamar elérhető az együttműködés még olyan csoportoknál is, akik életükben először találkoznak ezzel a formával. De mihez kezd a drámatanár az így megszerzett bizalommal? Ha nem tudja a megvalósítandó cél szolgálatába állítani a megszülető energiákat, akkor – jó esetben – ez az energia rövid időn belül elvész, unalomba fullad, rosszabb esetben demagógiával társulva megmarad a felszínen, játszadozás születik igazi játék helyett.

Angliában a hetvenes évekre kialakult a TIE társulatok hálózata. Egy-egy körzethez meghatározott számú oktatási intézmény tartozott, melyeket a csoportok rendszeresen elláttak előadásokkal. A fenntartáshoz az állam és az önkormányzatok biztosították a pénzt. Ez a rendszer mintegy nyolcvan színházi-nevelési társulatot működtetett fénykorában. Mindez mára gyökeresen megváltozott. Jelenleg egy-két TIE társulatról tudunk, amely a szigetországban aktívan működik. Az ellehetetlenülés szorosan összefüggött a politika változásával. A TIE olykor irritáló is lehet a fennálló hatalom számára, mivel a programok középpontjában néha kínos és ak-

¹ Az Ellenfény című kortárs tánc- és színházművészeti folyóirat 2002/5. számából – a lap engedélyével – két írást közlünk (Takács Gábor: Színház a határon – a TIE tíz éve Magyarországon; Svindlik nélkül – Kaposi Lászlóval beszélget Perényi Balázs). Köszönjük az Ellenfénynek, hogy ezt lehetővé tette számunkra.

A szerző a Káva Kulturális Műhely vezetője, színész-drámatanár.

² TIE – Theatre in Education (színház az oktatásban vagy színház a nevelésben) – a szóösszetétel az angolszász gyakorlatban egy-részt jelöli a módszert, másrészt a módszert alkalmazó színházi társulatok hálózatát.

³ Ez éppúgy jelenti az angliai területi rendszerben működő TIE hálózat kialakítását, mint pl. a dráma érettségi tantárgyként való megjelenését.

⁴ A magyarországi gyakorlatban a különböző (általában egy-két évfolyamot átfogó) életkorokra szabott programokon egy-egy iskolai osztályt látnak vendégül a társulatok.

⁵ A játék (dráma) középpontjába állított kérdés.

⁶ A feltételes mód minden esetben igaz, a hatékonyság függ a résztvevők egyéni és csoportos hozzáállásától is.

tuális társadalmi problémák állnak, melyek vizsgálata a gyerekeket gondolkodásra, véleményalkotásra, kérdések megfogalmazására készíti.

Magyarországon a kilencvenes évek elején, a hazai TIE születésekor szintén cél volt a hálózat létrehozása. Az első professzionális TIE csoport (Kerekasztal Színházi Nevelési Központ) vállalta a módszer minél szélesebb körű megismertetését, a képzések beindítását⁷, a külföldi szakirodalom egy részének fordítását és megjelentetését, a hazai szakirodalom születésének segítését. Mégis, bármekkora is volt a kezdeti lendület, néhány év alatt be kellett látni, hogy az angliaihoz hasonló rendszer nem jön, nem jöhet létre. Ennek megvalósulásához tulajdonképpen a mai napig hiányzik a kultúr- és oktatáspolitikai akarat és az anyagi terhek vállalása. A pénzügyi és erkölcsi támogatáson túl a társulatoknak rendezőre, pedagógusként működő színészekre és egyben színészekként működő pedagógusokra van szüksége. Határozott cél – mi a dolgunk? mire van szükség? – és a határozott célt megvalósítani képes menedzsment kell. Valamint működtetni kell tudni mindezt a hivatalos színházi struktúrán kívül.

A hőkorszak (1992-1997)

Mint sok más új módszer, műfaj, forma születéséhez, a magyarországi TIE megteremtéséhez is szükség volt valakire, aki szinte fanatikusan hitt a színházi nevelés létjogosultságában, hasznosságában. Szükség volt valakire, aki itthon elhitette a köréje gyűlt fiatalokkal, hogy a TIE fantasztikus dolog. Ezt a valakit Kaposi Lászlónak⁸ hívják.

Magyarországon 1992 januárjában kezdte működését a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ.⁹ A csoportnak Gödöllő városa biztosított otthont a Petőfi Sándor Művelődési Központban. Az önkormányzattal kötött szerződés lehetővé tette a rendszeres munka megkezdését, így a társulat heti három alkalommal, hétköznap délelőttönként fogadta a gödöllői és Pest megyei általános iskolásokat.¹⁰ A munka természetesen már jóval az első előadás megszületése előtt elkezdődött. Mivel a TIE módszerét addig Magyarországon senki nem alkalmazta¹¹, a csoport kettős helyzetben volt. Egyrészt mindent újra fel kellett fedezni (hiszen a külföldi tapasztalatokból akkor még vajmi kevés állt rendelkezésre), másrészt figyelembe kellett venni az itthoni viszonyokat, a hazai gyerek- és ifjúsági színházi helyzetet. Mindezeket felmérve kirajzolódott a feladat: elsősorban színvonalas, a gyermeki lélekre hatni képes színházi előadást kell csinálni. Máshogy fogalmazva: a cél az volt, hogy ne gügyögő “gyermekszínház” szülessen, hanem “pusztán” színház. Ne a leereszkedés érződjön az előadásból, hanem az egyenrangúság, a művészi, esztétikai igényesség. A néző, legyen az nyolc vagy tizenhét éves, megérdemli, hogy partnerként kezeljük és ne ütődöttként.

A másik megoldandó probléma természetesen a színházi előadáshoz kapcsolódó drámaprogram kitalálása volt. A TIE programokban bemutatott előadások, illetve jelenetsorok sohasem csak önmaguk esztétikai szépsége miatt szerepelnek, hanem mindig nagyon pontosan meghatározott fókuszuk van: ezek az előadásblokkok felvetnek valamilyen – az adott életkorban érvényes – erkölcsi vagy társadalmi problémát. Ezt a problémát aztán a későbbiekben a színész-drámatanárok és a gyerekek együttes erőfeszítéssel bontják ki, közelebb kerülve ezzel annak megértéséhez, de nem a megoldásához! A TIE programoknak sohasem céljuk konkrét “konzerv-igazsággal” elengedni a résztvevőket! Nem akarnak mindenáron egy “jó megoldást” kicsikarni a játszókból, megelégednek azzal, hogy minél alaposabban körbejárják az adott kérdést vagy kérdéskört, és feltérképeznek többféle kivezető utat.

A fenti elvek figyelembevételével jött létre *Fehérlófia* címmel az első komplex színházi előadás, mely egy magyar népmesén alapult.¹² A program műfajteremtőnek bizonyult a későbbiekben, megszületett a hazai klasszikus TIE modell, mely azóta több foglalkozás mintájául szolgált.¹³ Ebben a szerkezetben a színházi elő-

⁷ Itt a módszer elméleti és gyakorlati alapját képező ún. tanítási vagy komplex dráma tanfolyami keretek közt való oktatásáról van szó.

⁸ Kaposi László a Magyar Drámapedagógiai Társaság alelnöke, drámát, drámapedagógiát tanít többek között a Színház- és Film-művészeti Egyetemen, valamint a Kaposvári Egyetemen, főszerkesztője a Drámapedagógiai Magazinnak, emellett társulatának állandó rendezője.

⁹ A csoport művészeti vezetője a kezdetektől Kaposi László. A 2001/2002-es évadban a következők tagjai a társulatnak: Lipták Ildikó, Drávai Gabriella, Urbán Zsanett, Kardos János, Kálóczi László, Nyári Arnold, Varjú Nándor, Bethlenfalvy Ádám.

¹⁰ Ez azt is jelenti, hogy a hazai oktatási intézmények kezdetektől fogva természetesnek vették a műfaj létrejöttét, semmiféle gondot nem jelentett a programok beillesztése a tanrendbe.

¹¹ A színházi nevelés fogalmát tágabban értelmezve, a módszert Magyarországon régóta ismerik: Mezei Éva, Váradi István, a Bucz Hunor vezette Térszínház működése azt bizonyítja, itthon is van múltja ennek a nevelési formának. Tény, hogy aktív gyakorlata a kilencvenes évek elejétől, átfogó és kidolgozott módszertana, szakirodalma, európai hírű szakmai színvonal a kilencvenes évek közepétől létezik.

¹² A programot 200 alkalommal mutatta be a társulat.

¹³ Ezt a sémát követte a későbbiekben a Kerekasztal *Máeldun csodálatos utazása*, *A szomorú királyfi* valamint a *Káva Vaskor*, *Jó-*

adás a három órás színházi program elején van. Ezt követi egy egész csoportos beszélgetés, melyet a foglalkozásvezető – a társulat és a résztvevők közti kapcsolatot megteremtve és fenntartva – koordinál. Az után az ún. fejtés után kisebb csoportokra bontják az osztályt. A drámamunka az előadás – csoport által kijelölt – legfontosabb problematikáját dolgozza fel egy vagy két színész-drámatanár segítségével, sokszor analóg példán, különböző drámatechnikák, konvenciók segítségével.¹⁴ A programot általában beszámoló zárják, melyek során az egyes csoportok játékban és szóban összefoglalják gondolataikat az adott kérdésről, így tanítva egymást a különböző megoldások előnyeire, hátrányaira.

Az első időszak lendülete szülte a kidolgozott modell megújításának igényét is. A külföldi példákból ismert foglalkozásokban sokszor nem egy teljes színházi előadás jelenti a program alapját, hanem néhány jól meghatározott dramaturgiai ponton egy-egy jelenetet vagy jelenetsorokat mutatnak be a színészek. Az 1993-ban kidolgozott *Már megint itt van a szerelem* című program ezt a mintát követte.¹⁵ Ez a szerkezet bizonyos értelemben nagyobb szabadságot ígér a résztvevőknek, a kihagyásos technika lezáratlanságot sugall, több megfejteni valót kínál. Nehézsége is ugyanebben rejlik, hiszen az előre megtervezett pontokhoz mindenképpen csatlakozni kell, radikális fordulatot a játék – legalábbis a szerkezeti oldal felől – nem vehet.

Itt kell szót ejteni a módszer hatékonyságáról, ennek mérhetőségéről, a játékban, színházi folyamatban résztvevő fiatalok reakcióiról. Az elmúlt tíz évben személyesen követhettem végig többszáz TIE program bemutatását, személyesen tapasztalhattam több ezer fiatal reakcióját, kimondott, sugallt vagy játékban megjelenített véleményét erről a színházi formáról. Nyugodt szívvel, határozottan mondhatom, hogy a magyarországi TIE radikalizmusa, gondolati és érzelmi felszabadító hatása, esztétikai és szakmai színvonala, témaválasztásainak gazdagsága, valamint formai sokszínűsége meghódította a 9-16 éves korosztályokat. Milyen bizonyíték van a kezünkben erről? Sajnos az elmúlt tíz évben nem készült Magyarországon átfogó, a műfajt több oldalról megközelítő, rendszeresen ellenőrzött egzakt pszichológiai, szociálpszichológiai vagy művészet-szociológiai vizsgálat.¹⁶ A demokráciára nevelés, a toleranciakészség növelése, a kreativitás fejlesztése, az értékrend kialakításának elősegítése, az osztálydinamika megváltoztatása mind olyan területek, ahol pozitív attitűdváltozás érhető el akár egyetlen komplex színházi programmal is. Nyilván fokozódik a hatásfok, ha egy csoport (osztály) nem egyetlen alkalommal, hanem rendszeresen vesz részt TIE foglalkozásokon. Ezen túlmenően bizonyítékul szolgálhatnak a gyerekek és tanárok személyes visszajelzései, melyek tíz éve biztatnak a folytatásra, a hónapokra előre lekötött előadások adatai, a visszatérő osztályok lelkesedése és a szerény biztonsággal működő hivatásos csoportok fennmaradása, folyamatos működése.¹⁷ Kijelenthető, hogy a TIE csoportok az elmúlt időszakban megteremtették az igényt tevékenységük iránt, jó néhány közoktatási intézmény életébe szervesen beépült a komplex színházi programok rendszeres látogatása. Ma már sokkal inkább az igények kielégítése, a megrendelői szerep tudatos alakítása, a differenciált kapcsolattartás a feladat.

Második szakasz: bővülés (1997-2001)

Az 1997/98-as évad nagy változásokat hozott a Kerekasztal életében. Több hónapos előkészítés után kivált a csoportból négy színész-drámatanár azzal a céllal, hogy Budapesten, a Marczibányi Téri Művelődési Központ¹⁸ támogatásával új, önálló TIE társulatot alapítson. 1997 szeptemberében hivatalosan is útjára indult a Káva Kulturális Műhely.¹⁹ Utólag tisztán látszik, hogy a legutolsó pillanatot ragadta meg a csoport arra, hogy a meglévő támogatási rendszerbe beilleszkedjen. Sikertelenül megpróbált az állami, önkormányzati, köz- és magánalapítványi forrásokat, melyek a Kerekasztal működését is biztosították. (Ezzel azonban sajnos anyagi téren is riválissá vált a két csoport.) Lényegében a kör ezzel be is zárult. Az azóta alakult társulatok, melyek működésébe a színházi nevelés is beletartozik, jóval kevesebb támogatáshoz jutnak, igaz, működésük sem a professzionalitás irányába halad. Nem vállalják hivatásszerűen ezt a tevékenységet, munkatársaik nem ebből

zsef és testvérei és Törvényen kívül című programja is.

¹⁴ A kiscsoportos drámamunka felfogható tanítási vagy komplex drámaként is (DIE, vagyis Drama in Education az angolban), amely nagyon sok improvizatív, a résztvevők ötleteitől függő elemet is tartalmaz.

¹⁵ A Kerekasztal legtöbbször, mintegy 400 alkalommal bemutatott előadása. A szerkezet megint inspirálónak bizonyult, a későbbiekben például a Káva *Flashback* című programja is ezzel a technikával készült.

¹⁶ Mentségül legyen mondva, a külföldi szakirodalom is meglehetősen “gyengén áll” e tekintetben. Kísérleti kutatások Magyarországon is születtek.

¹⁷ A hazai TIE csoportok a módszer etikájából következően sohasem kérnek pénzt a résztvevő iskoláktól, osztályoktól. A programok költségeit minisztériumi, önkormányzati és elsősorban alapítványi támogatásból, illetve néhány intézmény nagylelkű támogatásából fedezik. Ilyen munkát csak nagy szakmai elhivatottsággal rendelkező, a folyamatos létbizonytalanságot is vállaló ember végez.

¹⁸ Ezúton is köszönet illeti Szakall Judit igazgatót, illetve munkatársait, akik a mai napig támogatják a csoport működését.

¹⁹ A társulat tagjai 2002-ben: Bori Viktor, Milák Melinda, Gyombolai Gábor, Romankovics Edit, Sereglei András, Takács Gábor

élnék, technikai, szervezeti háttérük meg sem közelíti a két professzionális társulatét.²⁰

Különböző időpontokban, de mindegyik csoport életében felmerült a megfelelő szervezeti, működési forma megtalálásának kérdése. A Káva és a Kerekasztal a civil egyesületi forma mellett döntött. Hozzá kell tenni, olyan sok dologból nem lehetett választani. A kht. forma rengeteg – ma még létező – pályázati lehetőséget kizár, egyértelműen gazdálkodási szervezet, ráadásul nagyon aktív önkormányzati segítséget feltételez; az alapítványi forma nagyobb társadalmi beágyazódottságot követelne meg már az alapításkor; “hivatalosan”, vagyis színházként működve pedig az anyagi terhek növekednének meg irreálisan. Szóba jöhetne a betagozódás egy már működő kőszínház életébe – ez a lehetőség azonban soha nem merült fel reálisan, többek között a hivatásos színházak érdeklődésének hiánya miatt. (Pedig milyen érdekes lenne például egy hivatásos színészekből álló társulat kooperálása!) A történelem hajnalán e sorok írója – munkatársaival együtt – szívesen ábrándozott a Nemzeti Színház TIE társulatáról...

A második öt évben tehát “beállt” egy megszokott működési rend, a két hivatásos társulat együtt, éves szinten egy kőszínház előadásszámát produkálta – egy kamaraszínházi produkció anyagi lehetőségeiből. Legalább tízféle TIE program közül választhatott az érdeklődő pedagógus 9-16 éves tanítványainak. A hazai pályázati forrásokat maximálisan kihasználva, magas szakmai színvonalon működve egyre több hívet szerzett magának a két TIE társulat. Szakmai szempontból újra eljutottak egy kezdetektől jelenlevő, nagyon fontos kérdés vizsgálatához: hogyan lehet minél jobban megoldani az egységes szerkezet problémáját, hogyan lehet minél koherensebben összekapcsolni az előre elkészített színházi előadást illetve jelenetsorokat az azt megelőző, megszakító vagy követő drámapunkcióval? A problémát a látott és az eljátszott történetelemek egymáshoz való szerves illeszkedése jelenti.²¹

“A TIE csoportok kezdettől fogva a társadalmi problémákra érzékeny csoportosulások voltak, azaz minden esetben olyan témát választottak feldolgozásra, mely hitük szerint a megcélzott gyermekcsoport számára lényeges szociális tanulási lehetőséget hordozott. Tevékenységüknek gyakran a társadalmi igazságtalanságok iránti érzékenység adott alapot.” (Tony Jackson) A Káva Kulturális Műhely indulása előtérbe helyezte a szociális kérdések vizsgálatát is. Programok születtek, melyek a kábítószerrel, a hajléktalansággal, a bűnözéssel, majd később a környezetvédelem és a diszkrimináció témakörét vizsgálták. Mindez felvetette azt a kérdést, hogy kell-e, és ha igen, akkor mekkora engedményeket lehet tenni a művészi színvonalból az ilyen jellegű témák cselekvésen keresztül vizsgálatához? Hiszen könnyen felismerhető, hogy a fent említett témák kidolgozásához nagyon nehéz színvonalas drámai alapanyagot találni. Érvényes és szükséges megoldásnak tűnt író és dramaturg bevonása a szakmai munkába éppen azért, hogy a lehető legkevésbé csorbuljon a színvonal.

E korszak utolsó jelentős eseményeként Magyarország első TIE csoportja feladta eddig biztosnak tűnő háttérét. A Kerekasztal lemondott a gödöllői támogatásról és a kamaraszínház kizárólagos használati jogáról, beköltözött Budapestre. Tette mindezt az anyagi támogatás stagnálása illetve a körülmények, feltételek egyértelmű romlása miatt. Munkatársai a még nagyobb bizonytalanságot választották.²²

Harmadik szakasz: talpon maradás, jövő (2002–)

Hol is tartunk ma? Két professzionális csapat napi működése, másik két csapat ritkább, de rendszeres előadásai és számos – a TIE formáját valamilyen szempontból használó – produkció: ezeket kínálja ma a színházi nevelés az érdeklődőknek. Drámapedagógiai kurzusok indulnak országszerte, melyek esetenként másoddiplomás képzésként oktatják többek között a komplex tanítási dráma alapfogásait. A Nemzeti Alapintézmény részévé vált a tánc és dráma műveltségterület, melyet egyre több pedagógusnak kell(ene) oktatnia tanítványainak. Azonban jó, ha tudjuk: 2002-ben Magyarországon hivatalosan nem létezik az a szakma, melyet úgy hívunk: színész-drámatanár. Képzése – például a Színház- és Filmművészeti Egyetem keretei közt – megoldatlan, a felhalmozódott (többek esetében tíz éves) tudásanyagot a társulatok profi szakemberei nem tudják továbbadni. Kijelenthető, hogy a hivatalos struktúra gyakorlatilag agyonhallgatja a műfajt információ és érdemi érdeklődés hiányában.

Minden nehézség ellenére a színházi nevelés gyökeret eresztett Magyarországon. A külső körülmények állandó változásán túllépve újra és újra alapvetően szakmai kérdéseket kell feltennie magának ahhoz, hogy friss és kiemelkedő színvonalú gyerekszínházat hozzon létre. A TIE “szegényszínház”, vagyis a módszer épít a gyermekek fantáziájára, sokszor él a stilizálás eszközével. Nincs szükség minden akció, kellék és jelmez való-

²⁰ 1997 után alakult a 21. Színház a Nevelésért és a MÉTA Kommunikációs Kör elnevezésű társulat. Mindkettő a dráma, a drámapedagógia eszköztárát is hasznosítja a fiatalokkal végzett nevelési munkában. 2000-ig aktívan működött Pécsen a Drámások társulata, soha nem alakult viszont meg a Pécsi Egyetemi Színpad TIE társulata és a miskolci TIE csoport.

²¹ E kérdést (is) vizsgálta a Káva *József és testvérei* és a Kerekasztal *Rómeó és Júlia* valamint *Gyermektragédia* című munkája.

²² Nem lehet eleget dicsérni a Marczibányi Téri Művelődési Központ munkatársait. Természetesen most is ők segítettek.

sághú megjelenítésére, hiszen a plasztikus játékmód, a kontextus hiteles felépítése még a közös játék során is elfeledtetni az igényt a biztonságot jelentő, földhözragadt valóság iránt.

A működés fenntartása azonban a nagyon is földhözragadt valóságot jelenti. Ahhoz, hogy tíz év múlva is írni lehessen a magyarországi TIE helyzetéről, radikális változásokra van szükség! Véleményem szerint a hazai TIE-nak változnia kell, elsősorban abban az értelemben, hogy meg kell tudnia felelni a jelenlegi piaci viszonyoknak is. Úgy látszik hiába várjuk, hogy a működés teljes egészét az állami finanszírozás oldja meg. Nem fogja megoldani, legfeljebb alkalmi – olykor persze jelentős – segítséget nyújt, de a rendszer fenntartását nem vállalja. Át kell térni a produktív, projekt rendszerű finanszírozásra, és minél nagyobb mértékben be kell vonni a külföldi támogatásokat. Meg kell teremteni egy önálló, kifejezetten a TIE bemutatására, terjesztésére hivatott előadói helyet, mely vállalt feladatának, missziójának tekinti a módszer fenntartását.

Összegzés

Mi hát a TIE valójában? Művészet és pedagógia, színházi tevékenység és nevelés. “És”, nem pedig “vagy”. Nem a ma oly divatos kizárólagosság, hanem kapocs, két nagyon fontos terület összefonódása. Kijelenthetjük, hogy a TIE olyan “felfedezési gyakorlat”, mely az alkotási folyamatba szervesen beépíti a résztvevők meglévő attitűdjeit, és ezeket egy újfajta megértés irányába tereli. Ez a módszer a kritikai nevelés eszköze, mely az elemzést és a felfedezést a gyakorlatban alkalmazza. Elsődleges célja – az esztétikai, művészi igényességen túl – a problémamegoldás és a problémakezelés módjainak vizsgálata a közösségi alkotás folyamatával a közép-pontjában. A TIE fontosnak tartja folyamatosan rombolni a megkérdőjelezhetetlen igazságok rendszerét, eszközzel nyitottságot sugároz.

“Ez a munka megfelelő kontextust, előzetes tájékozódást, a gyerekek ismeretét, jó szövegek könyveket, tisztességes próbákat, magas szakmai színvonalon dolgozó rendezőt és világosan átgondolt célokkal rendelkező, egyértelmű programot igényel.” (John O’Toole) Ezekből – a legfontosabb – szakmai szempontokból nézve a hazai TIE eddigi tíz évét, nem teljesítettünk rosszul, és nem is állunk rosszul. Épp ellenkezőleg! A színházi nevelés a műfaji és finanszírozási határokon egyensúlyozik, és keresi a helyét a magyarországi struktúrán belül.

Kerekasztal Színházi Nevelési Központ
jelenleg is látható programjai

Beavatás (9-10 éveseknek)
Prométheusz (10-11 éveseknek)
Edmund és Edgar (11-12 éveseknek)
Már megint itt van... (13-14 éveseknek)
Gyermektragédia (14-16 éveseknek)

Káva Kulturális Műhely
jelenleg is látható programjai

József és testvérei (11-12 éveseknek)
Flashback (13-14 éveseknek)
Törvényen kívül (14-15 éveseknek)
Vaskor (15-16 éveseknek)



„A dráma nélküli iskola lélek nélküli iskola...”

interjú David Davis-szel

– *Hogy látja az angol TIE helyzetét, hogy jellemezné és mik a legújabb irányzatok?*

– Nem hiszem, hogy újdonságot mondok, mikor azt állítom, hogy a TIE szinte teljesen eltűnt Angliában. Úgyhogy, ha van bármilyen trend, akkor az az, hogy az emberek a pénz után futkosnak. Ha éppen az egészségügyi nevelésre kapnak felkérést, vagy más kormányzati megbízást tudnak elnyerni, akkor ahhoz készítik színházi előadást, de ezt én nem igazán nevezném színházi nevelésnek, ami szerintem sokkal szélesebb területet ölel fel, mint amit egy állami projekt részfeladatának teljesítése biztosít. Van néhány TIE társulat, ezeknek egyike a Big Brum, akik folytatják tovább a hagyományosan vett TIE munkájukat, de a jelenlegi nehéz gazdasági helyzetben semmilyen jelét nem látom a pozitív változásnak. Én ezt nagyon egészségtelen helyzetnek tartom.

– *Mik ennek a romló helyzetnek az okai?*

– Elsősorban gazdasági okai vannak. A színházak inkább a TIE-től vonják meg a pénzt.

– *Ez azt jelenti, hogy a színházak nem fogadják el a TIE-t, mint legitim formát?*

– Nem, egyszerűen a gazdasági helyzetről van szó. A színházaktól is megvonják a pénzt, még a legnagyobbaktól is. Országszerte jó néhány színházat zártak be. El kellett döntenünk, hogy milyen költségekből faragnak le, és ha egy színháznak volt TIE csoportja, akkor inkább azt szüntette meg, hogy a fő tevékenységét finanszírozni tudja. A másik ok az, hogy az Arts Councilok (regionális kulturális szervek) is kevesebb pénzt kapnak, és a önkormányzati támogatása is csökken a társulatoknak. Így a Big Brum is folyamatosan pengeélen táncol, napról napra a fennmaradásért küzd. Nemrég egy olyan projectet kellett elvállalniuk, amelybe csak az anyagiak miatt szálltak be, ilyesmivel próbálják kiegészíteni a támogatásukat. Kapnak egy kis pénzt az Arts Counciltól, egy keveset az önkormányzattól, valamennyit az iskoláktól, de ez épphogy a túlélésre elegendő.

– *Magyarországon folyamatos a vita, hogy miként lehet használni irodalmi szövegeket a TIE-ban. Mennyire szabad változtatni rajtuk, mennyire befolyásolja a nevelési célokat a szöveg? Mit gondol erről a kérdésről?*

– Azt gondolom, hogy egy darabot vagy kimondottan TIE-ra kell írni, vagy erőteljesen adaptálni kell erre műfajra, mert speciális célokat kell szolgálnia. Nem lehet például két és fél órás hosszúságú, nem lehet benne túl sok szereplő, mert egy TIE társulatban kevesen dolgoznak, vagy olyannak kell lennie, hogy négy ember el tudjon játszani akár hús szerepet is.

Tehát kimondottan erre kell írni, és szerintem egy jó TIE darabban benn vannak azok a provokatív pillanatok, amelyekhez a foglalkozás vissza tud csatolni. Szerintem tetszőleges forrás megfelel, de mindenképpen át kell alakítani úgy, hogy a TIE számára használható legyen.

– *Nálunk sokan azt mondják, hogy nem szabad belenyúlni a darabba, meg azt is, hogy az előadás a fontos, és ennek kell alárendelni a nevelési célokat.*

– Ha pusztán egy előadást akarunk színpadra állítani, akkor csináljunk gyerekszínházat, de akkor arról van szó, hogy színház csinálunk gyerekek számára. A TIE legalapvetőbb vonása az aktív részvétel, az interakció a jelenlévők között, akiket nem szívesen neveznek nézőknek, hiszen aktívan kapcsolódnak az ott megtörténő dolgokhoz és nem passzívan szemlélik vagy tárgyalják az eseményeket. Például a Big Brum legújabb foglalkozása négy-ötéves gyerekek számára létrehozott, teljes részvételre épülő játék, amelyben tündérmesét játszanak, amit két tündér mesél. Egy hercegnő születik, és össze kell szedni azokat a kívánságokat, amelyekből az ő élete boldog lehet. Közben azt a történetet is elmesélik, amelyben a molnár lányát belekényszerítik a királlyal való házasságba és szalmából kell aranyat fonnia, vagy halál vár rá, végül mindenfélekéért cserébe egy manócska segít neki... Mindenesetre a mesében nagyon rossz dolgok történnek egy fiatallal, és ennek tükrében kell eldönteni, hogy mit kívánnánk egy születendő gyermeknek, hogy neki ne kelljen hasonlókon átesnie. Ebben a foglalkozásban a gyerekek a kezdetektől részesei az eseményeknek.

Ha valakit az foglalkoztat, hogy megcsináljon egy teljes előadást és azt megmutassa másoknak, akkor azt megteheti. Én ebben az esetben sem vagyok az átalakítás ellen, amennyiben azt színvonalasan teszik. Viszont a TIE darabok esetében mindenképpen jelentős átalakításokra van szükség, bár szerintem a legjobbakat kimondottan erre a célra írták.

– *Tudom, hogy a Big Brum számára Edward Bond is írt több darabot. Magyarországon eddig nem nagyon írtak TIE-ra darabot. Gondolja, hogy ez csak idő kérdése?*

– Lehet, hogy csak azon múlik, elkezd-e valaki.

– *Hogy látja a tanítási dráma helyzetét a színházi neveléssel összehasonlítva? Ugyanannyira rossz a helyzete Angliában?*

– Attól függ, hogy mi ez a különös dolog, amit tanítási drámának nevezünk. Szerintem a központi eleme a Drama for Understanding (dráma a megértésért) megteremtése volt. Ez egy olyan fejlődési út, ami sok fajta formát magában foglal. Ezek közé tartozik az átélés vagy megtapasztalás, ami gyakran színházi jellegű, mármint ennek a művészeti ágának a formáit alkalmazza, és melynek során a gyerekek a saját drámájukat alakítják ki. Ez most is létezik és fejlődik. Szerintem nagy nyomás van mostanában a drámatanárokon, hogy megfeleljenek az új nemzeti tanterv követelményeinek –, az utóbbi 12-13 évről beszélek. Minden tárgynak vannak teljesítendő követelményei és céljai, és az, hogy ezeket értékelni kell. Ha egy tanár belesodródik ebbe, könnyen úgy láthatja, hogy a legegyszerűbb a színjátszói teljesítményt osztályozni. Ettől a színpadi készségek fejlesztése felé lépünk vissza, de persze rengetegféle drámamunka folyik. Egy nemrég lefolytatott felmérés alapján kiderült, hogy a középiskolák hetven százalékában van dráma, és több mint ötven százalékban egy vagy több drámatanár csak ezzel a területtel foglalkozik. 16 és 18 éves korban nagy vizsgák vannak, ezek között szerepel a dráma is, tehát vagyis komoly vizsgatárgyként. Ezekben nem csak a színészi munkát, hanem az improvizációs

készséget is osztályozzák.

A 80-as években nagyon erős volt a polarizáció. Az egyik végen a színpadi készségek, a másikon a Drama for Understanding szerepelt. Mostanra kezd valamilyen konszenzus kialakulni, amely magában foglalja mindkettőt, s ahol nem egymás ellen, hanem egymás mellett fér meg ez a két felfogás. Nem lehetünk a színház ellen, ez teljes képtelenség. Kell az izgalmas színház is az iskolákba, de nem lehet harminc-negyven emberrel komolyan próbálni negyvenöt perces drámaóra keretei közt. És itt jön be a képbe a drámapunka. Ezt nevezhetjük tanítási drámának, amely azt is megtanítja a gyerekeknek, hogy miként kezeljék ezt a művészeti formát. Egyre inkább az válik az uralkodó gondolattá, hogy próbáljunk több mindent összeolvasztani ebben a munkában. Ez szerintem egészséges hozzáállás, mindaddig, amíg az emberek nem kezdik elvetni a múlt eredményeit. Még egy érdekesség derült ki ennek a felmérésnek a kapcsán, amelyet egyébként a középiskolai igazgatók tanácsa végeztetett, s nem a drámatársaságok egyike, mégpedig az, hogy az igazgatók többsége kiáll amellett, hogy kell dráma az iskolába. A dráma nélküli iskola lélek nélküli iskola – és ezt az igazgatók mondták! A Nemzeti tanterv okozta nyomás eltolta egy kicsit a színház felé, de mostanában egyre több mindent bevonnak ebbe a munkába. Ez a felmérés beszámol arról is, hogy egyre több tanár alkalmazza más tantárgyak tanításában a drámát.

– *Mit gondol, van-e jövője a TIE-nak – akár Angliában, akár bárhol a világon?*

– Szerintem a TIE fantasztikus tanítási módszer. Magyarországon is bizonyítottatok, hogy van jövője, hiszen most már két csoport működik, ha jól tudom. Szerintem ez fantasztikus! A világ sok pontján működnek társulatok, de Angliára visszatérve nem vagyok túlságosan optimista. Szerintem a mi oktatási rendszerünk visszalépett a középkorba: folyamatosan csak vizsgáztatjuk a diákjainkat, és nem a játékot vagy kreativitást helyezük előtérbe. Elvileg az egész országot hivatott magas szintű lexikális és számtani tudás elérésére képessé tenni ez a tanterv, de szerintem ez fantazmagória. Elfelejtették, hogy emberekről beszélünk és a kreativitás sokkal fontosabb. Ezért a TIE angliai visszatérésének esélyeit nem nagyon látom, de világviszonylatban mindenképp van jövője, hiszen egy rendkívül erőteljes forma. Láttam László csoportjának²³ a munkáját és rendkívül jónak tartom.

– *Az a foglalkozás, amit az IDEA vezetősége látott annak idején, nemrég ment négyszázadszor. Természetesen a résztvevők és a jelenetek is sokat változtak időközben.*

– Én nagyon kedveltem ezt a foglalkozást, csodáltam, ami történik benne. Ez jó pár éve volt...

– *Magyarországon gyakran ér minket az a vád, hogy a TIE nem más, mint színházpedagógia, és hogy csak a színházról tanít. Mit gondol erről?*

– Ezt nem igazán értem, hiszen nem ezt láttam.

– *Gyakran azt is mondják, hogy inkább így kéne használni.*

– Ezt a nézőpontot nem igazán lehet alátámasztani érvekkel. Nem ez a fő cél, hiszen a diákokat próbáljuk bevonni abba a témába, amiről az adott foglalkozás szól, hogy jobban megismerjék. Ehhez a rögtönzéstől kezdve, a kiscsoportos közös gondolkodáson át, a színészekkel történő közös rögtönzésen át rengeteg formát használhatunk. Ha mindezek helyett csak azzal foglalkoznánk, hogy a színházról tanítsunk valamit, borzasztóan leszűkítenénk saját lehetőségeinket. Nincs annak akadályja, hogy valaki a színházról készítsen foglalkozást, de hogy másokat is erre kényszerítsen, az nem indokolható semmivel. Gyakran találkozom olyan vitákkal, amelyben valaki megmondja, hogy szerinte mit kéne csinálni már működő dolgok helyett. Ha valaki mást szeretne csinálni, akkor tegye meg, azzal is gazdagodik a tudásunk, új ötletek születnek belőle, mindenki jól jár. Ezzel sokkal jobban járnánk, mintha egymást korlátoznánk. Persze én nem ismerem a magyar helyzetet, úgyhogy nem igazán beszélhetek erről.

– *Néha azt is mondják a TIE kapcsán, hogy az oktatáshoz nincs közünk, csak színházzal foglalkozunk.*

– És látták már foglalkozásokat?

– *Igen, de talán nem azt, amit Ön is látott.*

– Én csak egy foglalkozást láttam, de nem tudom elképzelni, hogy arról valaki azt mondja, hogy nem nevelési célzatú. Gyakran olyan témák kerülnek ezekbe a programokba, amelyek nem kapnak helyet a Nemzeti tantervben, de létfontosságúak az adott korosztály számára, és ezért alapvetően hasznosak az oktatási rendszer számára is, de lehetséges, hogy félreértem azt, amiről a kérdés szólt...

²³ Kaposi László; Kerekasztal Színházi Nevelési Központ

– Elnézést kérek, ha magyarországi aktuális kérdések kapcsán faggatom, de ezek most igen fontosak a számkra. Egy utolsó kérdés: Ön szerint része-e a színházi életnek a TIE?

– Szerintem a TIE hozzátartozik a színházi világhoz, bár gyakran megpróbálnak olyan határokat húzni, amelyen kívül marad ez a műfaj. Az én hozzáállásom sokkal inkább befogadó. Szerintem érdemes bátorítani a kísérleti munkákat, és megnézni, megvitatni az eredményeket. Megfigyelni, hogy mik jönnek elő a határterületeken, hátha a saját munkánkat is gyarapíthatjuk vele. Kár ezekről a lehetőségekről lemondani.

Bethlenfalvy Ádám



“Heathcote az általam valaha látott legnagyobb drámatanár...”

– interjú Eileen Penningtonnal –

– Nemrég azt mondta, hogy immár negyven éve foglalkozik színházzal és drámával.

– Igen, ez hosszú idő.

– Mesélne erről nekiünk?

– A színház iránti szenvedéllyemmel kezdődött az egész, még amikor tinédzser voltam. Eldöntöttem, hogy színházi főiskolára megyek. Az én iskolámban ez akkor nagyon furcsának számított, mert onnan még soha senki nem ment színházi főiskolára. Az igazgató fel is hívta rá a figyelmemet, hogy nincsenek olyan kurzusok, amelyekre én szerettem volna jelentkezni. De van nálunk egy *Stage* (színpad) című újság, amit én rendszeresen vettem 15 éves koromtól kezdve. Előhúztam ezt az újságot és mutattam az igazgatónak, hogy igenis, több ilyen kurzus is létezik. Ő erre kétségbe esett, mert azt szerette volna, ha mindenki egyetemre jár, de én nem akartam egyetemre menni. Ma vannak olyan egyetemi képzések, melyeken rengeteg gyakorlati színházi munkát végeznek, de az én időmben nem voltak ilyenek. Az egyetlen olyan képzés, amelyikben benne volt a dráma, az irodalmi jellegű volt, és semmilyen gyakorlati tevékenység nem párosult hozzá. Én azt szerettem volna megtanulni, hogy hogyan működik a színház, hogyan kell előadásokat rendezni.

Végül elvégeztem egy hároméves színházi képzést, ami most már nem létezik, és megtanultam mindazt, amit 21 évesen meg lehet tanulni a színház kapcsán. Rendezést, színészkedést, a fény- és hangtechnika kezelését, díszlettervezést tanultunk. Színháztörténetet, irodalmat, történelmet is kellett hallgatnunk, és végeznünk kellett tanítási gyakorlatot is. Ezzel a diplomával dolgozhattam tanárként. Most már mindez másképp működik persze. Rögtön el is kezdtem tanítani, nem azért, mert nem akartam színházban dolgozni, hanem mert akkoriban ehhez biztos anyagi háttér kellett, mivel olyan nehéz volt munkát találni. A mi családunk nem olyan volt, amelynek lett volna erre pénze. Azt gondolhattam, hogy szerzek előbb egy biztos állást és majd ha lesz pénzem, eldönthetem, hogy mit csináljak. Elkezdtem tehát angolt és drámát tanítani. És tíz évvel később láttam egy hirdetést, amelyben egy drámaközpont vezetését hirdették meg. Így lett sokkal izgalmasabb munkám, mert most már csak a drámával kellett foglalkoznom. Szerettem ugyan angolt tanítani, de igazából mindig is drámával akartam foglalkozni.

Ez olyan volt, mint egy kis kulturális központ, de csak drámával foglalkozott. Volt egy jól felszerelt kis színházam. A feladatom szerint bármi olyant csinálhattam a környéken, ami a drámához kapcsolódott. Volt gyermekszínjátszó csoportom, diákszínjátszó csoportom, néha rendeztem felnőtt amatőr csoportokat is, és a környék csoportjainak nyújtottam segítséget. Húsz mérföldnyire a központtól volt egy kis sziget, amit csak az apály idején lehetett elérni, naponta kétszer. Ők felhívtak, hogy van egy színjátszó csoportjuk és készülnek egy előadással. Szükségük lenne medvefejekre, de nem tudják hogyan tudnának ilyeneket csinálni. Tudnék-e ebben segíteni? Minden ilyen munkát elvállaltam. Emellett a fő feladatom az volt, hogy az iskoláknak segítsek. Hetente három napon egy-egy osztály jött a központba, ahol a korosztálytól függően valamilyen dráamunkát végeztem velük. Munkásságom legnagyobb részét ebben az állásban töltöttem.

– Te magad dolgoztál ezekkel a gyerekekkel?

– Igen, először beszéltem a tanárokkal, hogy mire tartanak igényt. Amikor megjöttek a gyerekek, én dolgoztam velük. Mindez az előtt volt, hogy Angliának lett volna nemzeti tanterve. Amint lett tantervünk, elkezdtek megváltozni a dolgok. Mivel az oktatás finanszírozása is megváltozott, egyszerűen túl drágává vált, hogy a diákokat odahozzuk ötven-hatvan mérföldes távolságból. Így a hangsúly áttevődött az iskolán belüli szolgáltatásra.

El kellett kezdenem a tanárok képzésével kapcsolatos tervek létrehozását. Ez előtt csak gyerekek jöttek a központba, ahol dolgoztam velük. Innentől kezdve viszont tanárok tanítására helyeződött át a hangsúly. Én lettem ennek a képzésnek a felelőse a vidékünkön. Mivel csapatban dolgoztunk, más vette át a gyerek- és diákszínjátzókkal való foglalkozást. Az én területem az oktatás lett. És mint sok más dolog az életben, ez is teljesen véletlenül alakult így.

Ugyanekkor felfigyeltem arra, hogy van egy nő Newcastle-ban, az egyetemen, aki drámát tanít, s akiről az emberek egyik része azt gondolta, hogy fantasztikus, másik fele pedig azt, hogy teljesen érdektelen. Valaki megkérte, hogy tartson egy tanfolyamot a mi környékünkön, és erre én is elmentem. Talán abban bíztam, hogy valóban érdektelen... Ehelyett arra kellett rádöbennem, hogy egyszerűen lenyűgöző. Írtam neki, mármint Dorothy Heathcote-nak, a tanfolyam után, hogy az időbeosztásom miatt lenne lehetőségem arra, hogy néha meglátogassam az óráit, megengedné-e nekem, hogy beüljek az előadóterem leghátsó csücskébe és hallgassam. Ő válaszolt: azt mondta, hogy bármikor jöhetek, csak telefonáljak, hogy ne hiába menjek. Így kezdődött körülbelül huszonöt évvel ezelőtt a vele való közös munkám. Először csak eljártam, amikor tudtam, de egy teljes évi szabadság kellett volna ahhoz, hogy elvégezzem a teljes kurzust. Minden évben benyújtottam a kérvényt, de nem engedélyezték. Aztán Dorothy ötvennyolc éves lett, már csak két éve maradt a nyugdíjig, s ezért az egyetem engedélyezte, hogy részidős képzésben indítsa ugyanazt a kurzust, hogy a helyi tanárok el tudjanak menni rá. Így sikerült nekem is elvégeznem az MA-t Dorothynál. Nagyon izgalmas munka volt, mert én azt gondoltam, hogy Dorothy Heathcote az általam valaha látott legnagyobb drámatanár. Látni őt gyerekekkel dolgozni (lehetnek ezek óvodások vagy tinédzserek) csodálatos volt, mert fantasztikus tanár. És a legérdekesebb dolog vele kapcsolatban – bár sok ilyen érdekesség van – hogy nem rendelkezett semmilyen hivatalos képzettséggel, mert olyan családból származott, ahol nem a taníttatás volt a legfontosabb. Viszonylag fiatalon abbahagyta a iskolát, és munkába állt egy gyárban, mert az ő falujában ez volt a szokás. Textilüzemben dolgozott. Bizonyára rabul ejtette a főnök fantáziáját, mert nem tudom, hogy miként történt, de végül ő támogatta a színházi főiskolai képzését. Sok évvel ezelőtt készült egy filmet a munkásságáról, aminek az volt a címe, hogy *Három szövszék vár*, mert azt mondták neki, hogy ha nem lesz sikeres, akkor három szövszék vár rá, magyarul mehet vissza oda dolgozni. És ha az ember családja szegény, nem fizethetnek helyette. Remek színész, mégis a tanítást választotta. Mostanság biztos nem így történne, de felajánlottak neki egy állást a Newcastle Egyetemen anélkül, hogy lett volna diplomája. Csak egy egyszerű főiskolai papírja volt. Valakiben bizonyára megvolt az a képesség, hogy meglássa benne – fiatal kora ellenére – a tehetséget. Ez biztos nem történne meg ma bárkivel. Ma biztos nem kapná meg azt az állást az ember egy vagon papír nélkül. Ő maga gyakran mondja, “hogy én nem vagyok rendes tanár, ez nem rendes egyetemi képzés, mert én sosem végeztem egyetemi képzést, ezért nem is tudom, milyennek kellene ennek lennie”. Mindig azt tette, amit jónak látott. Ő önálló, kreatív egyéniség. A legtöbben másoktól tanulunk, és a tanultakat alkalmazzuk, átalakítjuk, hogy az a sajátunkká váljon. De nagyon kevés az olyan ember, aki a semmiből egészen új módszereket hoz létre. Tudta, amikor elkezdett az egyetemen tanítani, hogy gyerekekkel kell dolgoznia, nem szabad pusztán elméleti képzéssé tenni a kurzust, ahol csak beszél az ember, mert neki is szüksége volt arra, hogy folyamatosan dolgozzon gyerekekkel. Most a hetvenes évei közepén jár, de még mindig dolgozik gyerekekkel. Persze nem éjjel-nappal, de elég rendszeresen. Az elképzeléseit mindig a gyakorlatban dolgozta ki. Követi az intuícióit, de olyan agya van, amivel aztán elemezni tudja, hogy mit tett és hogyan. Ha csak a megérzés van ott, az nem elég. Ő részletesen tudja analizálni, hogy mit tesz, és ebből jönnek az ötletei és elméletei. Dorothy és Gavin Bolton megváltoztatták a tanítási drámát világszerte. Mindketten a világ legkülönbözőbb pontjairól vonzották diákjaikat. Dorothy kurzusán a diákok kilencven százaléka külföldi volt. Persze ezt nagyon szerette az egyetem, mert rengeteg pénzt hozott. De az eredménye az volt, hogy ők elterjesztették a saját országukban azt, amit tanultak. Ez egy olyan módszer, ami sokkal többet ad az oktatásnak, a színház bizonyos elemeinek segítségével, mint bármi más, amit valaha tanultam. Sokan kritizálják, hogy szinte kultusz az, ami Őt körülveszi. De ezt nem ő hozta létre, hanem mások. Ha találkozna vele, olyan lenne, mintha valakinek a nagymamájával beszélgetnél. Nagyon egyszerű ember. De lenyűgöző személyisége van. Rengeteg energiája. Amíg az egyetemen tanított, gyakran felhívták, hogy szeretnének konzultálni vele. Miközben teljes állásban dolgozik, disszertációkat olvas, ezek az idegenek időről-időre felhívják. Nem kap pénzt azért, hogy találkozzon velük. Amúgy is telített a programja, de ő azt mondja, hogy “szívesen beszélek Önnel, jöhetne esetleg pénteken.” – “Nagyszerű, hány órákor?” – “Én hétkor indulok munkába, úgyhogy jöhetne hatra.” Egyszerűen nem hitték el. – “De komolyan, mikor, hánykor lehetne?” – “Most, hogy jobban átgondolom, lehet, hogy a fél hat jobb lenne.” Ő komolyan gondolta. “Ha találkozni akarsz velem, alkalmazkodj az én időbeosztásomhoz!”

– *Jó pár éve vezet tanfolyamokat. Mik a fő céljai ilyenkor?*

– Az én célom az, hogy segítsék az embereknek fejleszteni az elméleti tudásukat és a gyakorlati képességeiket

a dráma területén. A kettőt együtt próbálom elérni. Ezt természetesen sok különböző szinten teszem. Sokat dolgozom általános iskolai tanárokkal, akik egyetlen drámaórát sem csináltak egész életükben. Semmit sem tudnak a drámáról, kétségbe vannak esve. A Nemzeti tanterv előírja, hogy végezzenek drámamunkát is, de meglehetősen homályosan írja le, hogy mit kell tenni, üres frázisokból áll ez a rész. A gyerekeknek részt kell venni szerepjátékban. Ez nem segít azon, akinek nincs képzettsége ezen a területen, ezért sok alapkurzust csinálók általános iskolai tanároknak. Apró lépésekkel felépítjük, hogy miként kell drámát csinálni, mik legyenek az első teendők. Azonban gyakran visszahívnak a következő év során az iskolákba, hogy a következő szintre tovább lépjünk. Másfajta munka egyetemi hallgatókkal dolgozni. Minden évben végigcsinálók egy kurzust harmadéves egyetemistákkal, akik már sokat tudnak a drámáról, mert ez a szakterületük. Ezeket a diákokat valóban ez érdekli, mert a színházi munkájuk mellett végeznek pedagógiai tanulmányokat is. Ebben az esetben el kell őket vinnem iskolákba, figyelnem, hogy miként tanítanak, értékelnem kell őket. Tanítok még a Közép-Angliai Egyetem MA kurzusán, ahol David Davis tanított, csak már nyugdíjba vonult. Ez nagyon érdekes munka, mert nemzetközi diákcsoporttal dolgozom itt a legtöbbit, és ez olyan képzés, amiből talán csak még egy van, ami egy nyári egyetem keretei között működik. Valóban a világ minden pontjáról érkeznek a diákok. Egyik évben huszonhat különböző "nemzetiség" jött össze egy tanfolyamon. Elvileg mind tudnak angolul, de gyakran kiderül, hogy nem elég jól.

Amikor külföldön tanítok, gyakran többszintű képzést kell tartanom. Nemrég Lengyelországban először egy öt napos kezdő tanfolyamra, majd egy három napos haladó képzésre kértek fel. Számomra ez így teljesen elfogadható, jobb is mintha vegyes csoporttal kellene dolgoznom, ahol azok, akik többet tudnak bosszankodnak, hogy miért alacsonyabb szinten folyik a képzés. Bárhol tanítok, először azt kérdezem meg, hogy mit szeretnétek? Például legutóbb Budapesten kimondottan azt kérték, hogy a szakértői játékról tartsak hatnapos képzést, ami jobb is számomra, mert legalább tudom, hogy mit várnak tőlem.

– *Azt mondta, hogy a színház felől érkezett a tanítási dráma területére, viszont diákjai közül sokan az oktatás felől érkeznek.*

Az teljességgel a véletlen műve, hogy éppen az oktatási területnek lettem a szakértője. Az utolsó tíz évemben a drámaközpontra ezen területen dolgoztam, de akár másképp is lehetett volna, ha én, mondjuk, a színjátszós ügyekért feleltem volna. És ugyan csinálók színházi jellegű munkákat is, de most már sokkal erősebb a pedagógiai kötődésem. A színházzal kapcsolatos munkákat inkább továbbadom egy olyan kollegának, aki sokkal inkább naprakész ezekben az ügyekben.

– *Ön szerint hogyan kapcsolódnak ezek a területek egymáshoz?*

– Én egy nagy fának képzelem, egy törzssel és sok ággal. Mindnyájan ugyanabból a talajból nőttünk ki. Ez egy művészeti ág, amelynek különböző megjelenési formái vannak. Nem éreztem semmiféle összeütközést ezek között, mindkettőt műveltem magam is. Tudom, hogy vannak olyanok, akik azt mondják, hogy vagy ezt vagy azt kell csinálni, de én nem értek velük egyet. Azt gondolom, hogy a kettő jól megfér egymás mellett.

– *Azt gondolja, hogy a törzs a színház?*

– Nem, a törzs a színház és a nevelés, ami szétágazik a TIE, a tanítási dráma, színjátszás stb. felé. Ez ugyanaz. A fa nehézkes ábrázolási mód, mert azt gondolná az ember, hogy csak egy ág felé indulhat el. De szerintem az a jó, ha vannak átfedő ágak, amelyek összekötik különböző pontokon a vastagabbakat. Mindnyájan egy művészeti ágat használunk és a cél határozza meg azt, hogy milyen megnyilvánulási formáját választjuk ennek a művészetnek. A cél alatt nem feltétlenül előadást értek, hanem lehet ez egy tanulási terület is akár.

– *Hogyan látja a tanítási dráma szerepének változását a mai világban?*

– A tanítási dráma helyzete igen nehéz. Elsősorban a gazdasági változások miatt és amiatt, ahogyan, elsősorban az előző kormány az oktatási rendszert kezelte. Régebben voltak helyi központok, amelyek szétosztották a pénzt az iskolák között, de valamennyit megtartottak a pénzből, hogy abból az egyéb oktatási feladatokat finanszírozzák, mint például a zenei vagy képzőművészeti oktatás, sport. Az előző kormány előírta, hogy ezt a pénzt is adják oda az iskoláknak és ők döntsék el, hogy mire költik. Ezáltal rögtön lehetetlenné vált, hogy ingyenes szolgáltatást nyújtsunk. Korábban bárki felhívhatott minket és ingyenesen segítettünk neki. Az iskolák is nehezen vették a megváltozott helyzetet, hogy ezentúl fizetniük kell a munkánkért. Így viszonylag gyorsan bekövetkezett az, amit megjósoltunk, a drámaközpontra be kellett zárni.

– *Az iskolák nem tartották fontosnak a drámamunkát?*

– Amíg ingyenes volt a szolgáltatásunk, átlagosan háromévente körbejártuk a környék iskoláit. Az egyik félév-

ben az egyik kért többet, a következő félévben más helyre mentünk. Ezt a kevéske pénzt szétosztják az iskolák között, ráadásul nincs meghatározva, hogy drámára kell költeniük, hamar eltűnik az más területeken is. Lehet, hogy éppen több könyvre van szükségük vagy több fociabdára. Aztán néhány hét múlva azt gondolják, hogy kéne egy kis segítség a drámában, de addigra már nem marad rá pénzük – és ez sajnos így történt.

– *Jobb lett volna, ha központilag finanszírozzák a drámaközpontokat?*

– Feltétlenül jobb lett volna, de így az egész országban be kellett zárni ezeket. Mi voltunk az egyik utolsó, mert nagyon segítőkész oktatási biztos volt fölöttünk, aki életben akarta tartani a központot, de egyszerűen elfogyott a pénz. Nagy kár, mert korábban voltak közösségek, akik együtt végezték ezeket a munkákat. Most már mindenki szabadúszó, mint én, és így sokkal nehezebb dolgozni. Nem hiszem, hogy a belátható jövőn belül visszatér ez a rendszer. Mert a mai világban a monetarizmus uralkodik. Mindennek megvan az ára és aminek nincsen meg, az biztos nem ér semmit. Talán azért, most már lassan változik a helyzet. Valakinek a fejében oda-fenn egy egészen új gondolat született meg, mégpedig az, hogy a művészet tulajdonképpen egy hasznos dolog. Ennek egyelőre csak aprócska jeleit láthatjuk, mint például egy projekt a dráma bevezetésére az óvodákba, de hát ezek is hatalmas előrelépésnek számítanak.

Bethlenfalvy Ádám



Svindlik nélkül

beszélgetés Kaposi Lászlóval

Tíz éve alakult a Kerekasztal Színházi Nevelési Társulás. A közelmúltban új tagokkal bővült társulat idei bemutatója a Gyermektragédia. Az előadást, Frank Wedekind A tavasz ébredése című drámájának sajátos olvasatát a darab szereplőivel azonos korú középiskolásoknak játsszák egy TIE foglalkozás részeként. A produkció az utóbbi évek legizgalmasabb Kerekasztal-előadása, amely megújítva, átértelmezve megőrzi azokat a csoportra és vezetőjükre jellemző szemléleti és formai jegyeket, melyek az egyik legfontosabb és legeredetibb gyermekszínházi alkotóközösséggé tették a csapatot. Az előadás és a TIE játékok formanyelvéről, a létrehozók színházi, pedagógiai látásmódjáról beszélgettem Kaposi Lászlóval.

– *Ha visszagondolunk az elmúlt tíz év jelentős – százas, sőt több százas előadásszámot megelő – TIE foglalkozásaira, azt figyelhetjük meg, hogy a programok színházi részében merészen stilizált fogalmazásmódot láthattunk, ami inkább merít az amatőr- alternatív színház formanyelvéből, mint a nagyszínházak mesejátékos modorából.*

– Az angol példa kapcsán úgy tűnik, hogy a TIE műfaji sajátja a stilizáció. Kötődése a valósághoz nem a színpadi nyelv realizisztikus vagy naturalista jellegében jelenik meg, hanem a szemléletében, ahogyan a problémát feltárja, és a gyerek saját dilemmáihoz csatolja. A színház azonban nem azért van, hogy kopírozza a valóságot. Ha egy osztályteremszerű térben nekiáll két ember mászkálni, naturalista színházi eszközöket használva társalognak, nagyobb az esélye, hogy benne maradnak valami esetlegesben. Ahhoz, hogy túllépjenek a pillanat esetlegességén, hogy általános érvénye legyen mindannak, amiről szólnak, be kell emelni őket a színpad világába. Ha Peter Brook beosztását nézem, akkor mindennek talán a “szent színházhoz” lehet köze.

– *Az általános érvényű fogalmazás, a “színpadi világba emelés” sok visszatérő formai jegyet hozott a Kerekasztal munkáiban?*

– Mindig megpróbálunk úgy nekiállni egy új program elkészítésének, hogy a fene se akarja újra ugyanazt nézni százötven-kétszáz alkalommal, amit eddig is csináltunk. Ennek ellenére valószínűleg vannak olyan formai jegyek, olyan dramaturgiai megoldások, amelyek visszaköszönnek. De azért remélem, hogy ez nem képekben és mozgássorokban, gesztusokban és hanghordozásban jelenik meg elsősorban. Inkább abban, hogy az alkotások mögött ott vannak az emberek, akik együtt dolgoznak, és megjelenik bennük az arcuk.

Voltak kudarcos próbálkozásaink, és voltak olyanok, amiket sikeresebbnek ítéltünk. Csak utólag döböntem rá, hogy a sikerültebbek alapanyaga nagyon kemény dramaturgiai beavatkozásokon esett át. Ez jelenti a darab húzását, nyirbálását, időnkénti átírását, teljes átszerkesztését. A munkánkhoz – ahogyan játszunk, és ahogyan folytatjuk utána a gyerekekkel a közös tevékenységet – át kell alakítanunk az anyagokat. Ez nem kordivat! Az angol társulatoknál nekiállnak a színészek dolgozni valamivel, hozzáteszik a maguk improvizációit, és van ar-

ra egy ember, hogy mindezt megírja. Nekünk nincs ilyen emberünk. Ezért olyan anyagot kell keresnünk, ami szabható, alakítható. Ilyen volt például Szép Ernő három felvonásos, nagyon rossz drámája, *Az egyszeri királyfi*, amiből *A szomorú királyfi* címen sikerült egy jó kamaradramát formálni. *A tavasz ébredése* három felvonásából is kiemeltünk három történetszakot, elfelejtettünk egy rakás szereplőt, és a három szakot nem összevarrva, nem átfűzve, átbújtatva mutatjuk meg, hanem egymás után, a maga linearitásában. Egyes jelenetek meg is ismétlődnek.

– *Lehet, hogy az ideális TIE program forrása nem a tökéletes szerkezetű dráma? Ezért lehet gyakran mítosz és mese, regény vagy filmforgatókönyv vagy improvizatív etűdök sora a kiindulópont?*

– Lehetséges, de előfordulhat, hogy mi nem találtuk meg a kulcsot. Nem leltük az átalakítás kódját.

– *Mi lehet ez a "kulcs"? A társadalmi, lélektani, morális probléma, amit a TIE foglalkozás kibont? Vagy egy színházi, esztétikai válasz a szövegre? Esetleg a darabot választó rendező művészi érzéki sejtése, hogy mi rejtezik az adott alkotásban?*

– Az indulás, és utána is minden lépés abból fakad, hogy tudjuk, az "előadás" után a gyerekekkel fogunk dolgozni. Ezért nem kell az egész művet színpadra állítani, sőt kihagyásokkal hiátusokat kell teremteni, hogy a gyerek kapcsolódhasson a darabhoz. Wedekindnél is kerestük ezeket a kapcsolódási pontokat. Rengeteget improvizáltunk a jelenetek négy mondatra húzott vázaira. Gillham, a színházi nevelés tavaly elhunyt kitűnő szakembere mondta: a csoportnak is végig kell járnia azt az utat a létrehozás során, amit a foglalkozás alatt a gyerekekkel akar bejárni. Ezt az utat a *Gyermektragédia* próbáin a teljes társulat megjárta. A legutolsó pillanatilag nem tudtuk az előadás szerkezetét. Nem tudtuk, milyen világban jelenik meg a történet. Arra gondoltunk, hogy egy bár, egy mulató lehetne a közeg, ahová például betér Stiefel főrézsvényes, Marci apja a temetés után, ahol ott van Gábor úr, a város főbírája, Menyus apja is. Vagyis a felnőttek között esik szó a gyerekek világról.

– *Aztán fölöslegesnek bizonyult az egész narratív keret.*

– Mint minden "keret". Ezt is jóleső érzéssel hagytuk el végül.

– *Tehát nem kizárólag a te rendezői víziód az előadásnak ez a furcsa, dadaista kabarét, elkecseregetett expresszionista színjátékot idéző atmoszférája. Ez A tavasz ébredése borzasztó dühös és nyers. Végig érezni a megindult felháborodottságot, amivel rákérdeztek a tragédiára, vagyis arra, hogy miért kell tizenéveseknek meghalni vagy tönkremenni. Erről a zaklatott indulatról árulkodott a diákokkal folytatott elemző beszélgetésed hangvétele is.*

– Mivel az elemzés is része a program hatásrendszerének... Az előadás végleges formája nagyban függött attól, hogy fiatal munkatársaim mit raknak hozzá a kicsontozott szöveghez. Ők töltötték meg újra tartalommal a kiürített szüzsét. Ezért került a legelkentebb líra mellé a legvadabb kitörés – az örült pogó –, én csupán ezeknek aránya vagyok.

– *Nagyon izgalmas volt ebben a groteszk és profán közegben látni azokat a "szent színházi" megoldásokat, amelyek eredetileg mítoszjátékokban, tiszta ritualitást idéző nagy elbeszélések színpadi verzióiban születtek. Mintha a forma és az ábrázolt világ közötti távolság életre keltette volna a kollektív színházi megoldásokat, melyeket korábban gyakran éreztem egy megfáradó színházi nyelv elemeinek. Érvényesek voltak a kórusok, a testekből épített képek, a ritmizált mozdulatok, a megszólalások mögöttesét kitakaró elvont, mégsem mozgásszínházi akciók, a táncok. Mondok egy példát. Wendla egy igen eklektikus babakollekcióból varázskört rak ki, és a közepére kucorodik. A "mágikus területre" roppant nehezen lép be édesanyja, aki tolazkodó szeretettel közelít lányához.*

– Szerintem az, hogy egy lányt feláldoznak egy társadalmi szabályért, vagy az, hogy valakit kiteszitanak a közösség vélt érdekében, nagyon erősen hordoz valami mitologikusát, ami még ezt a formát is kiválthatja. Lehet, hogy ezek a mítosztöredékek jutottak nekünk. Ez a forma igenis elbírja a wedekindi tartalmakat, amelyek egyeznek a mi életünkkel, hiszen nem változott a világ akkorát a 19. század vége óta.

– *Megfér egymás mellett az amatőr színházi narráció, a bohóctréfa, a kabaré, a fékevesztett pogó, a tangó és keringő, a brechti songok, a fizikai színház nyers cselekvései, hogy ötletszerűen megnevezzek néhány stílus-elemet a kavalkádból. Korai előadásaitok egységes homogén világot hoztak, ehhez képest inspiráló lehetett az eklektika.*

– Felszabadító hatású volt a kabaré forma. Egy profán és mitikus között ingadozó történethez nem lehetett fekete háttér előtt, fekete ruhában csoportokat mutatni, akiknek a kezei és arcai világítanak.

– *A TIE előadásokban mindig voltak epikus részletek. A Gyermektragédiában egyfajta brechti elidegenítő*

effektként közlik szenvtelenül a helyszínváltásokat a szereplők. Nem lehet megúszni az epikusságot, a direkt narrációt?

– Nem is kell. Ha három-négy játékot egymás után nézünk, kiderül, hogy egy erős pillanat után muszáj egy olyannak következni, ami kizökkenti, elengedi a nézőt. Ez persze lehet humoros is.

– *Tehát egy következetes hatásdramaturgia, és nem a történetmesélés szándéka szervezi ezeket az epikus elemeket.*

– Számos elem a hatás ritmizálása miatt került az előadásba. Kimaradt viszont számos olyan elem, ami a sztori miatt érdekes, fontos. Kilencven százalékban kihúztuk például a homoerotikus szálát. Az öngyilkossági etűd bohóctréfája, amikor mutatóványként lövöldözünk össze-vissza, csak azért került be, mert megtaláltuk a helyét.

– *Nagy szabadságot jelenthet, hogy bonyolultabb, elvontabb színházi megoldásokat is megengedhettek egy "ifjúsági előadásban", hiszen a TIE forma lehetővé teszi, hogy elmagyarázzatok, a nézőkkel közösen fejtsétek meg ezeket az összetett jeleket.*

– Azt a formát találtuk ki, hogy az előadás motívumait megmutató "nyitányban" egyben az előadás színházi nyelvét is bemutatjuk, és mindezt közösen értelmezzük a foglalkozás elején. Ha például nem mondom el azt, hogy egy figurát többen játszanak, akkor a nézőink fejében nagy valószínűséggel nem áll össze a történet. Nemcsak a diákok, még a felnőttek sem fogják érteni a színházi nyelvet. Az átlagnéző messze nem ott tart, hogy felfogja ezt a megoldást, mert ez nem része a színházi köztudatnak. Persze egy kicsit kaloda is, hogy ami kihúzatott, az információként valahogy mégis vissza kell, hogy kerüljön.

– *Milyen játékost igényel a TIE? Miben segíti, és miben akadályozza a színészt az állandó ki- és belépéseket, gyors váltásokat igénylő szegényszínházi forma, a díszletlen és kellékszegény közeg?*

– Sokszor akadályozza a színészi munkát. Egy rendezői tanfolyamon azt tanítom, hogy a színész rákoncentrál, rákésziül egy erős érzelmi állapotra, és ebből kiindulva folyamatot építve dolgozik. A TIE játékost ezzel szemben kirángatom ebből az állapotból, és azt várom tőle, hogy egy pillanat alatt valami másban legyen, nagyon erős jelenléttel. Másfajta képzettség kell a TIE-hoz. Improvizálni képes színészt igényel, aki megtanulta tudja, hogyan lehet villámgyorsan belekerülni a pillanatba. Nincs ideje arra, hogy koncentráljon, megvárja a hangulati hatásokat, majd elkezdjen játszani.

– *Tud-e nagy íveket, folyamatokat építeni?*

– Nem vagyok biztos benne, hogy végig tudunk vinni hosszú folyamatokat. Ez az ára ennek a játéktílusnak. Színészeim feltehetőleg nem tudják azt, amit azok hoznak, akik három felvonásban, három óráig játszanak egy főszerepet, és az elejétől a végéig felépítik azt.

– *Nem gondoltál arra, hogy ennek az erős és pillanatnyi akciókra épülő alakításnak ideális médiuma a totálisan képzett színész, aki hangszereken játszik, énekel, akrobatikus elemekre is képes, egyébként pedig félig-meddig mozgásművész, esetleg bábos is? (Több előadásotokban is szerepeltek bábok.) Ilyen játékosok a TIE társulatokban dolgozó drámatanárok?*

– Az egyik emberem dobol, a másik hegedül, a harmadik akrobatikailag képzett... Amit nem tudunk eléggé, abban persze hívunk tanárokat. A mozgásban Gyevi-Bíró Eszter, a beszédben Fort Kriszta segített.

– *Mennyire képesek színeket, árnyalatokat hozni a színészek ebben az erős tempójú, energikus játéktílusban?*

– Voltak nekünk a mostaninál sokkal "döngölősebb" előadásaink is, amik jobbra arról szóltak, hogy megjelent a csoport és a vele szembenálló hős. Most az erős csoportlétezés nem tompítja le a színeket. A *Gyermektragédiában* két-két színész játssza a három figurát: Wendlát, Marcit és Menyust.

– *A TIE nagy lehetősége, hogy a foglalkozás által megteremheti azt az ideális közönséget, amelyben mindenki érti a színházi jeleket, és magára vagy a közösségre vonatkoztatja az élményt. A TIE létrehozta a közös értelmezés lehetőségét. A tradicionális kultúrák színházának kommunikatív helyzetét szimulálja mesterségesen.*

– Soha nem lőheted be, hogy kik jönnek a foglalkozásra. Nem hiszek a sokat hangoztatott népszínházi eszmében, amelyben mindenki a saját szintje szerint reagál a játékra. Ha a beszélgetésben az első kérdésemre rögtön kapom a választ, akkor én három perc vagyok. Egyébként lehet, hogy tizenöt. Ebben a helyzetben még az összekacsintás, a cinkosság lehetősége is benne van, hogy segítsétek nekünk, mert az előadás nem csak attól függ, hogy mi milyenek vagyunk.

– *Rafinált, hiszen a "civil" gesztusok részei lesznek az előadás hatásmechanizmusának. Miben különbözik a*

TIE színész-drámatanáráinak szemlélete a nagyszínházi gyerek- és ifjúsági előadásokban tapasztalható látásmódtól?

– Egy fiatal emberrel emberszabású formák között kell találkozni...

– *Ebbe beletartozik a kamaraszínházi közelség, az intim játéktér is? Vagy szervezési kérdés, hogy húsz-ötven fiatalnak játszótok?*

– Nem tömegként kell őket megszólítani, nem tömeghatásokkal kell élni.

– *Van nagyszínház, ami nem tömeghatásokkal kommunikál négyszáz emberrel.*

– Ezt a színházat nem ismerem, de szeretném ismerni. Számomra nem fontos a nagyszínházi hatásrendszer, a maga technikai apparátusával. Nem hiszek a technikai trükkökkel operáló színházban, ami eltakar, bűvészkedik: nem látom a mozdulatot, és mégis előkerül valami. Nem szeretnék svindlizni, hiszek az előadó és a befogadó közötti korrekt viszonyban, amiben le lehet állni, és meg lehet beszélni mindent.

Perényi Balázs



Fiatalok és színház

erről-arról – TIE-ügyben

Nemrég olvastam egy tanulmányt arról, hogyan változott a színház szerepe az európai társadalmakban. (*Alain Héril – Dominique Mégrier: Techniques théâtrales, Retz 1999.*) Az író azt elemzi, az évszázadok hosszú során hogyan alakult a *theos* (istenek) és *iatros* (gyógyítás) szóösszetételt hordozó elnevezés jelentése, s hogyan lett belőle a mai *”hely, ahol az ember saját sorsára ismerhet mások sorsán keresztül”*

A szerző szerint a színháznak három gyógyító erőforrása van: az ige, önmagunk felfedezése és a szocializáció. Nem tudom, tanár társaimnak milyenek a tapasztalatai e témában, nekem igen határozottan az, hogy a színház – mai formájában – nem hogy “gyógyír lenne a sebekre”, de semmiféle vonzerőt nem gyakorol a fiatalok jelentős részére. Az iskolai kulturális díjból vett bérletek száma egyre csappan: nincs érdeklődés.

Pedig mi szerencsés csillagzat alatt születünk: városunkban van színház, nem is egy. Észrevehető, hogy már a középiskolában leszűkül a “vájtfülűek” köre: azoké, akik rendszeresen járnak színházba, mert

1. jelentőséget tulajdonítanak a színházi műveltségnek
2. szeretik a színházat
3. értik (vagy érteni vélik) a színházi nyelvet.

Az év utolsó drámaóráján egy aktualitás kapcsán rögtönzött felmérést végeztem az egyik 9. osztályban:

- Mít jelent a POSZT? (ezt nagyjából mindenki tudta)
- Ki ismeri a POSZT programját ? (jól: 4; valamelyest: 10; egyáltalán nem: 22)
- Ki látott már előadást az idei POSZT programjából? (4 fő)
- Ki szeretne megnézni (további) előadást a POSZT programjából? (6)

Ha figyelembe vesszük azt, hogy az ország egyik legeredményesebb gimnáziuma lévén a jövő értelmiségét képezzük egy több színházzal, országos színházi és nemzetközi bábszínházi találkozóval rendelkező városban, a számok siralmas állapotot mutatnak.

De talán mégsem a diákokkal van baj, hisz ugyanebből az osztályból tizenketten vettek részt a szokásos gimnáziumi Drámanapon, s tizen amatőrszínjátszók magyar vagy idegen nyelven.

Nem boncolgattam tovább a problémát, tudomásul véve, hogy színházba mindenkinek van joga (nem) járni. Meg aztán épp Beckett egyik “ötreplikás” dialógusának kellett “értelmet adni”. Nem volt elhibázott a taktika: a második óra végére életet öntöttünk az óra elején kihűltnek tűnt színház-fogalomba.

Színház és iskola

Hála a DráMások hajdani hevéületének (sajnos azóta szétszórt minket a sors) és az ANK Horváth Éva képviselte DrámaMűhelyének, több éven keresztül sikerrel sajtoltunk ki a helyi alapítványoktól annyi pénzt, hogy egy hétre meghívassuk a Kerekasztalt vagy a Kávát. Sok-sok előadást tartottak sok-sok osztálynak. Nem beszélék most arról, milyenek voltak a résztvevő fiatalok reakciói (a gyerekek bástyai mögül az ellentáborra lövöldöző tanár szerepe csöppet sem vonz!), számomra hihetetlen mennyiségű művészi és pedagógiai tapasztalattal szolgált egy-egy ilyen TIE-előadás. A két csapat tagjai az előadások közti szabadidejükben drámaórákat

tartottak, képeztek minket. Előbb ők minket, aztán mi másokat.

Az eredmény? A 2001-2002-es tanévben a Leőweyben 1000 diák van: ebből csaknem 100 gyerek jár magyar vagy idegen nyelvű színjátszó körökbe. Jövőre – hála az oktatáspolitikánk ajtaján kitartóan kopogatóknak (hadd ne soroljak neveket! Valakit úgyis kifejejtene, s érzékenyek a szakmabeliek!) – a tanulói összlétszám fele tanul “tánc és dráma” tárgyat.

Most, hogy “beindultak a dolgok”, amikor végre esély van a dráma érettségire, s amikor (isten ments, hogy bárkit is majmoljunk!) közelegni látszik egy olyan állapot, amellyel a francia oktatási rendszer 20 éve elkápráztat (igaz, ott az állam az éves költségvetés egyötödét fordítja oktatásra!!!), semmiféle fórumon ne kérdőjeleződjék már meg a TIE létjogosultsága!

Kinek állna érdekében kihúzni lábunk alól azt a bizonyos Brook-i szőnyeget? Hiszen akkor mindannyian orra bukunk! És épp most, amikor oktatáspolitikusaink számára is figyelemre méltó fórumon mondatott ki (PISA-felmérés), hogy nagy pácban van oktatási rendszerünk. Még viccnek is rossz!

Sajnos a megmerevedett, az oktatással kapcsolatokat aktívan nem kereső színházi struktúra (tisztelet a kivételes vállalkozásoknak!), a tanárképzésben a gyakorlati igényeket többnyire figyelmen kívül hagyó felsőoktatás és a pragmatikus szellőkkel sodródó alap- és középfokú oktatás jelen pillanatban nem sok reménnyel kecsegtet. Örülni kéne azoknak az utaknak, amelyek – remény szerint – kivezethetnek bennünket a csödből.

Az olyan művészeti tevékenységeknek, amelyek pedagógiai ismeretekkel felvértezve **megszólítják** a fiatalokat. Amelyek a fiatal közönség oldaláról, s esztétikai igényeiket szem előtt tartva merész és kockázatos alkotásokat hoznak létre. Kockázatosakat, mert felvállalják az együtt alkotás kockázatát. Az intim közelséget. (Nem a művészet szent, hanem az alkotás: akár együtt alkotunk, akár csak belevonlak téged az alkotásom folyamatába, részévé teszek a gondolkodásomnak, az érzéseimnek.)

Színház és közönség

Egy nyári színházi kurzuson 10 országból jött egyetemistával a közönség szerepéről beszélgetünk. Elérkezünk arra a pontra, van-e joga, illik-e a nézőnek felállni, s előadás közben kijönni. Egy török lány illemlről, mások iránti tiszteletéről beszél. Érvéle nem tetszik a többieknek, túl régimódinak tartják.

– *Igen, jogunk van kijönni, de tudnunk kell, hogy mi is része vagyunk az előadásnak. És azt a felelősséget a színészek is fel kell vállalnia. Igen, gyertek csak ki, ha már úgy érzitek, hogy kívül rekedtetek a dolgon!* – érvel egy mexikói lány. (Később beszélgettünk, elmondta, hogy véleményét saját tapasztalatai alapján alakította ki. A diszkrét kijövetellel jelzett nézői viselkedésnek általában két oka van: vagy elveszti a reményt a színen zajló események megértésére, vagy huzamosabb ideig nem talál azzal érzelmi kapcsolódási pontot.)

A mi feladatunk kulcsot adni a megértéshez. Nem szájba rágni, nem helyette megemészteni – rávezetni, a megértésben megerősíteni.

...Ezért is hiszem azt, hogy a TIE hiteles formája a színházi nevelésnek.

Vatai Éva



Hárún avagy a Mesék Tengere

Kerekasztal Színházi Nevelési Központ

A Kerekasztal 2001-ben tizedik alkalommal szervezett drámajáték tábort.²⁴ A 10-14 éves fiataloknak meghirdetett bentlakásos tábor programja a hagyományoknak megfelelően minden napra ígért egy-egy “több tanáros” drámafoglalkozást. A korábbi években az egyes tábori napok játéka hol szorosabb, hol lazább kapcsolatban voltak egymással: néha a történelmi kor, máskor egy meghatározott probléma fűzte össze azokat. Idén egy meseregényből – Salman Rushdie Hárún és a Mesék Tengere²⁵ – kiindulva közös keretet kapott az öt drámanap. A történet: egy kisfiú hivatásos mesemondó édesapja segítségére kel, mert annak elakad a szava, nem tud több mesét mondani, hiszen a Mesék tengerét, ahonnan apja történetei folynak-származnak, Khatám Sud, a sötétség ura megmérgezte, s végképp el akarja zárni a mesék ősforrását.

A következő leírás a tábori drámanapok tervezeteit tartalmazza, helyenként pedig azt is, hogy a tervek miként valósultak meg, illetve a szerzők²⁶ ugyanennek az órának a vezetéseként mit csinálnának másként egy

²⁴ A tábornak a városlódi Iglauer Park adott helyet.

²⁵ Salman Rushdie: Hárún és a Mesék tengeré, Európa Könyvkiadó, Bp. 1992. Ford.: Falvay Mihály

²⁶ A jelen beszámoló írójának munkáját *Drávai Gabi* segítette.

következő alkalommal.

Z embla, Zenda, Xanadu, Srácok,
A mesék is igazságok.
F élelmesek mind az álmok.
A hol járok, nem látjátok:
R ám gondolva olvassátok!

Zafar jelentése: "győzelem" (arabul és perzsául), egyben a szerző (S. R.) fiának a neve.

A regény keretes szerkezetű: egy családban történő események helyszíne ("K" város) "valóságos". Egy szomorú város, ahol állítólag a gyárok is szomorúságot termelnek. A történet az egygyermekes család szét-hullásával kezdődik: veszekedések, majd az anya szökése követik egymást. (A csábitó a szomszéd.) Hárún, a gyerek, vidékre utazik édesapjával. Rasid Kalifa munkaügyben utazik el: kitűnő művésze a szavakkal való meggyőzésnek. "Nem igaz" történeteket talál ki, ebből él. Választási kampányok sikeres szereplője. Már az utazás során is különös, álomszerű események részeseivé válik a két szereplő. A válás viszontagságai azonban nagyon rossz hatással vannak az íróra: sorozatban felsül, nem tud új történeteket kitalálni.

Az egyik városban, ahol Rasidnak dolgoznia kellene, az álmok(?) a Kahánin, a Föld másik (láthatatlan) holdjára röpitik őket. Itt kiderül, hogy minden baj okozója Khatám Sud, aki megmérgezi a mesék tengerét. Ezért nem jutnak eszébe Rasidnak újabb történetek. A képzeletbeli világ tulajdonképpen egy "mesebeli diktatúra" jegyeit viseli magán. A feleség és anya nélkül árva férfitáros felveszi a harcot a gonosz erővel szemben. Győztesen térnek haza, odahaza is rendeződnek a dolgok, az édesanya belátja súlyos tévedését.

Családi gondok

(első nap)

Urbán Zsanett és Bethlenfalvy Ádám foglalkozásterve

Fókusz: Hogyan viselkedjen egy gyerek a családi viszályban?

Tanulási terület: India, Kasmír, média, családi viszonyok.

Keret: Salman Rushdie meseregényének első fejezete.

Színházi jelenet: a Kalifa család ebédje, amely veszekedésbe torkollik. A jelenet egy-egy pillanatát álképpé merevítjük. Szereplők: Hárún, Rasid (Hárún apja), Szoraja (Hárún anyja) és az anyai nagymama. A jelenetben alapvetően az anya és az apa veszekednek, csöndes civódás, az apa nem hajlandó megenni, amit a nagyanya főzött, mert van benne olyan fűszer, amit ő nem szeret. A gyerek nem nagyon szólal meg, de látszik rajta, hogy rosszul érzi magát ebben a helyzetben.

A jelenet értelmezése: Hozzunk vissza a jelenetből tablókat, így könnyebben elemezhetjük a viszonyokat. A szereplőket megnézzük külön-külön is. Aminek biztosan ki kell derülnie, hogy ez egy család, a szülők között nem felhőtlen a viszony, a gyereket ez zavarja, de nem nagyon tud mit tenni.

Tanári narráció, amelyből kiderül, hogy az előző jelenet Kasmír állam "K" városában játszódott, napjainkban. Kasmír Indiában van. Néhány információ az életmódról, vallásról és földrajzi környezetről.

Kiscsoport: Foglalkozunk a család három tagjával külön-külön! Mindhármukhoz tartoznak tárgyak, azok alapján próbáljunk néhány dolgot kideríteni, kitalálni róluk!

Hárún: Egy kis fa doboz, benne madártollal, kis kövecskével.

Rasid: Egy angol nyelvű, bőrkötésű könyv, jegyzetekkel, versrészlettel.

Szoraja: Textil válltáska, rúzzsal, bevásárolni valók listájával.

Beszámolók

Stílusváltás: Készítsünk egy "Fókusz" típusú beszámolót az apáról! Az anyáról a *Nők* című műsor számára készíthetünk anyagot (a *Nők Lapja* stílusában), míg Hárúnról a *Tinédzserek* című műsornak.

Beszámolók

Kiscsoport: Melyben Hárúnt, illetve Hárún szemszögéből a családot vizsgáljuk. Három anyagot kap a három csoport (ld. a *Mellékletben!*).

- *Hárún naplóbejegyzése:* elsősorban a szomszédokról szól (kik azok, akikkel jóban van, kiket nem szeret)
- Órai levelezés alatt *összeírkált levél*, amin egy találkozót egyeztetnek a haverokkal.
- Egy *rövid levél a szülőknek* a nagyinál töltött nyaralásról. A rokonokról ír benne és arról, hogy nem érzi igazán jól magát a nagyinál.

Beszámoló

Színházi jelenet: Családi veszekedést látunk: a szülők válással fenyegetik egymást, a gyereket is belerángatják, Hárún ordibálni kezd velük, majd kirohan. A jelenetet annak *értelmező megbeszélése* követi.

Forró szék: Hárúnt faggathatjuk, hogy miért futott ki, mi a gond stb. Ő lassan elárulja, hogy talált egy levelet, amit meg is mutathat. Ebből kiderül, hogy Szengupta úr (a szomszéd, aki már a szomszédokról szóló napló-részletben szerepelt) szökésre invitálja a kedves mamát.

Négy-öt fős csoportokban az álomjelenetek készítése: Hárún álmait játsszuk el (rémálmok vagy vágyálmok, melyek keletkezését a családi események befolyásolták).

A SZAKÉRTŐ KÖNTÖSÉBEN

Szerepfelvétel: A TÁMASZ Gyermekeket Segítő Szolgálat által összehívott szakembergárda tagjainak szerepét vehetnénk fel. Kik lehetnek egy ilyen csoportban? Milyen szakmájú emberek, milyen ügyekkel foglalkozhatnak? Szerepek felvétele. A tanár játssza a munkacsoport azon tagját, akinek a Rasid család ügyét kell összefognia. Mindnyájan megismerhettünk már néhány információt a családról (Hárúnékról).

Értekezlet: A Rasid család bemutatása. Sok hasonló helyzetben lévő család van, érdemes foglalkozni a problémával, akár konkrét helyzetben is.

Színházi jelenet – a veszekedésről szóló – felidézése.

Fórum-színházban nézzük meg többször a jelenetet, kipróbálva különböző viselkedési mintákat. Hogyan viselkedjen Hárún? A célokat és a hatásokat megbeszéljük. Nézzük meg azt is, hogy miként kell változtatni Hárúnak a viselkedésén, ha a szülők összezőrdülése a) ordibálós, b) csöndes, c) mosolygós.

Gyűlés: “Segítő szolgálatunk szeretne egy útmutatót kiadni, amely a nehéz helyzetben lévő gyerekeknek nyújt segítséget.” Szükség esetén kisebb munkacsoportokra szétválva is gyűjthetjük a tanácsokat. Ezek megtárgyalása, megvitatása következik egész csoportban. A cél egy közös lista összeállítása a legfontosabb tanácsokból.

Kicsoport: Válás vígjátékban. “A Kalifa család életében jelentkező nehézségek oda vezettek, hogy végül az anya elhagyta a családot. Tudjuk, hogy egy válás rengeteg kinnal, fájdalommal és nehézséggel járhat együtt, azonban most próbáljuk egy kicsit más oldalról megközelíteni ezt dolgot. Készítsünk egy jelenetet “vígjáték formájában” a válásról.”

MELLÉKLET

8/a

Kedves naplóm!

Meg fogok örülni itt a szomszédoktól. Ez a Szengupta úr folyton a rádiót bömbölteti, ráadásul a híreket hallgatja, nemhogy valami rendes zenét keresne. A másik szomszéd, a Nyanya, meg ordibál vele folyamatosan. Hát, annak se lehet a hangját elviselni. Ráadásul a múltkor be akart hívni valami sütit megkóstolni (biztos mérgezett volt), de sikerült elslisszolnom. Anya meg átküldött szembe tegnap egy kis rizzsel, egészen kedves volt ott a fiatal nő, egy kicsit beszélgettünk.

8/b

Hárún! Elmegyünk ma a tóhoz?

Otthon kell segítenem anyámnak.

Ne hülyéskedj, ott lesznek a többiek is!

És mit csinálunk?

Visszarakták a kötelet, úgyhogy nagyokat csobbanhatunk...

OK.

Hozzál kaját is!!!!

8/c

Drága Anyu és Apu!

Nagyon jó itt a nagyiéknál. Végre megjöttek az Amriték is! Nagyon jót fociztunk így, hogy már többen vagyunk. Kár, hogy nem vagytok itt! A nagy nagyon jókat főz, de azért hiányzik az otthoni kaja. Mikor jöttök értem???

Puszi. *Hárún*

Love

(második nap)

Lipták Ildikó foglalkozásterve

Fókusz: Szembesülni a szerelemmel – elutasítás és vágyakozás.

Történetváz: Miután Hárún anyja távozott (akárcsak Szengupta úr; “Talán együtt...!?”), a fiú vidékre utazik apjával. Hárún a hotel különös berendezésének hatására(?) furcsa történetet álmodik. Az álomban egy fiú-csapat tagja lesz, ahol egy igazán jó barátira is szert tesz. A családi események hatására Hárún ellenségesen érez a világ összes nő tagja iránt. Egyszer azonban kiderül, hogy a legjobb barátja tulajdonképpen lány. Különös érzés keríti hatalmába a fiút: “gyűlölöm vagy szeretem...?”

Színházi jelenet

Apa-fia beszélgetnek út közben. Hárún kifejti, hogy mennyire hülyeségnek tartja a szerelmet. A csajokról hal-lani sem akar, ő biztosan nem fog megnősülni. Az apa – bár őt is megviselték az elmúlt napok eseményei – igyekszik lebeszélni fiát a túlzott általánosításról.

Narráció

“D” városban választási kampány tartja lázban a lakókat. Al Rasid is emiatt jött: beszédet kell tartania, cir-kalmas mondatokba kell foglalnia a kampány során elhangzó gondolatokat, jelszavakat, izgalmas történeteket kell kitalálnia, amikkel “elringathatja” a hallgatókat. Jó híre van Kasmír-szerte: akinek ő segít, az többnyire győzni szokott a választásokon. A hotelban, ahol megszállnak, különös berendezés van: a bútorok valós és me-sebeli állatfigurákra emlékeztetnek. Ezt Hárún eleinte dedósnak, aztán félelmetesnek érzi. Nagy nehezen elal-szik.

Hamarosan álmodni kezd, de Hárún egész életében úgy emlékszik vissza az álomban látottakra, mintha minden a valóságban történt volna

Első éjszaka...

...Hárún egy csak fiúkból álló társaságba kerül. Nagyon könnyen beilleszkedik. Hasonló élményeik vannak, és csupa olyan dolgot csinálnak, olyan dolgokról beszélgetnek, ami csak fiúkkal eshet meg.

Kiscsoportos munka

Készítsünk jelenetet ezekről az emlékezetes beszélgetésekről vagy eseményekről!

Narráció: Van egy gyerek a társaságban, aki a legbőbeszédűbb valamennyiük közt, és mindig sapkát hord. Fecseginek nevezik a többiek, de ő ezt nem bánja. Hárún őt kedveli valamennyi fiú közt a legjobban, vele szí-vesen van együtt négy szemközt is. Mintha mindig ismerték volna egymást...

Szerep a falon

Írjuk be azokat a tulajdonságokat, amik jellemzik és feltehetően jellemezhetik Fecsegit!

Ötletbörze

Találjuk ki, hogy milyen lehetett a “rátalálás pillanata”! Mikor érezte Hárún először, hogy ez a fiú áll hozzá legközelebb?

Színházi jelenet

Marháskodás, jó kedv. Hárún lekapja Fecsegi sapkáját, és meglátja hosszú hajzuhatagát. “Hazug vagy, gyű-löllek!”

Napló

Ezen az estén Hárún nem jött ki a szobájából, senkivel sem akart találkozni. Ezer és ezer kusza gondolat járt a

fejében, a legjellemzőbbeket le is jegyezte a naplójába. Jegyezzük le mi is ezeket a jellemző gondolatokat! (Ha tudunk egymásra figyelni, maradhatunk együtt, ha szükséges váljunk szét kisebb csoportokra!)

Montázs

Hárún két napig a társaság közelébe sem ment, de bármit csinált, mindig Fecsegi jutott eszébe. Fájdalom, harag és valami különös, jó érzés vegyült a lelkében.

Három csoportban dolgozunk:

1. Írjunk verset, amit Hárún írhat ekkor!
2. Ha a fiú behunyja a szemét, akaratlanul is néha agresszív képek tolnak a képzeletébe: megveri a barátját, akarom mondani barátnőjét. Készítsünk technikailag jól beállított jelenetet erről (pl. lassított felvétel)!
3. Céltalan irkafirkái időnként jól kivehetően emberalakot ábrázolnak. Talán egy lányt. Vagy inkább fiút? Hogyan néz ez ki? A rajzot készíthetjük egy nagy csomagolópapírra, így egyszerre is megjelenhet a másik két alkotással.

Szerep a falon

Az eddigiek tükrében van-e valami változás Fecsegi figurájában? Különböző színekkel elkülöníthetjük azt, amit valóban megtudtunk róla, és azt, amilyennek Hárún látja őt.

Fórum-színház

A "visszavonulást" legyőzve Fecsegi kapcsolatba lép Hárúnal és eléri, hogy találkozzanak egymással. Fecsegi arra akarja rávenni Hárúnt, hogy ne árulja el a többieknek, hogy ő lány. Miként viselkedjen Hárún? Megígérje vagy ne? Fecsegi mi mindent hozhat fel a mentségére? A jelenet kimenetétől függetlenül a következő eseményt vezetjük fel:

Narráció

Innentől kezdve Hárún és Fecsegi egyre gyakrabban van együtt. A fiú mind többször kéri Fecsegitől, hogy vegye le a sapkáját ("ezt az ostoba jelmezt"), mikor mások nem látják őket... Egy idő után Hárún ismét elkezd visszajárni a csapatba. Fecsegit eddig nem leplezték le.

Kiscsoportos improvizációk

Egy alkalommal a lány a csapatban összeveszik valakivel – ütésre is sor kerül. A verekedésben részt vevő fiú a földre nyomja Fecsegit. Eddig senki sem avatkozott közbe. Mit tesz, hogyan oldhat meg egy ilyen helyzetet Hárún?

Értékelés

A megoldástól függően beszéljük meg, hogyan folytatható ez a kapcsolat Fecsegivel (pl. ha netán nem állt ki mellette) illetve a közösséggel!

Ébredés... (vissza a "valóságba", a hotelszobába)

Eljött a reggel. Hárún teli különös érzésekkel és gondolatokkal. Olyan furcsa volt az egész...

Reflexiók (páros munkában)

Hárún apja a reggelinél felidézi a tegnapi témát, miszerint a nők... Hogyan beszél róla most Hárún?

Eredményünket osszuk meg egymással, akinek van kedve, el is játszhatja!

Sötét kampány

(harmadik nap)

Nyári Arnold foglalkozásterve

Fókusz: Milyen eszközökkel lehet az embereket rávenni arra, hogy lemondjanak igényeikről és "sötétségben" éljenek?

Keret: "D" város választott vezetősége, illetve tanácsadói.

Cél: Vegyük észre, ismerjük fel, hogy milyen módokon (és milyen könnyen) befolyásolhatnak bennünket, akaratunk ellenére is!

1. Egész csoportos beszélgetés

A *hatalom* szó jelentése. Milyen viszonyt feltételez? Ki kit tarthat hatalomban? Szoborpárokban keressük a

hatalom megjelenítési, kifejezési lehetőségeit, formáit. A párosjáték után – ahány felnőtt vesz részt a munkában, annyi csoportban – szinonimákat gyűjtünk, versenyben.

Narráció

Telnek az órák, a napok. A “hely szelleme” gyakran készíti arra Hárúnt és apját, hogy pihenjenek egy kicsit a hotelben. Hárún alig várja, hogy elaludjon, hátha megint olyan “szórakoztató” álma lesz. Al Rasid is arról számolt be fiának, hogy ezen a helyen egész furcsa gondolatai támadnak az embernek... És ez a kampány, meg az emberek... Második éjszaka...?

2. Színházi jelenetek

- Belső tanácskozás: ez volt a harmadik újraválasztás, és csak 3%-on múlt, hogy sikerült Khatám Sud nagymesternek biztosítani a hatalmát. Ez így nem mehet tovább!
- A sajtóreferens monológja – gyors fényváltásokkal, amelyek egyben időugrást is jelentenek. Választás előtt, után, ugyanarról a témáról.
- Híradós összefoglaló Khatám Sud eddigi pályafutásáról.

A jelenetek megbeszélése, az információk összegzése – a tanácsadók figuráját kell felépítenünk, a jelenetekből kiderül: jól fizetett csapat, tagjai hűségeselek.

3. Kiscsoportos gyűjtő munka

Tanácsnoki “kódex” készítése – a jó tanácsstagnak TILOS ill. KÖVETENDŐ... Különböző helyzeteket is vizsgálhatunk:

- mikor nem számít a főnök;
- mi van, ha a családjában pocskondiázzák a főnököt;
- hogyan beszél róla másoknak?

4. Egész csoportos improvizáció

Khatám Sud összegzi a választásokat: szoros volt a küzdelem. A városunk közelében működő gyárak – amelyek adóösszege kormányzatunk és személyes jövedelmünk alapja – füstkibocsátása oly mértékben nőtt, hogy fél év múlva bekövetkezik a teljes sötétség! Ez ellen tenni költséges, egyszerűbb, ha elhitetjük az emberekkel, hogy jobb, ha sötétben élnek, úgy jobb élet vár rájuk, és ráadásul ezt mi adtuk nekik! Tehát meg kell győzni a népet arról, hogy jó lesz sötétben élni, azt kell elérnünk, hogy ne csak eltűnjék, hanem higgyenek is benne, ők maguk akarják (különb. ellenállók maradnak). Természetesen erőszakkal ez nem megy. (Khatám Sud szerepéhez a drámatanár egy fekete köpenyt visel *(jelmezhasználat)*).

5. Kiscsoportos munka

- Először is technikai újításokra van szükség! Miket kell mérnökeinknek megvalósítaniuk?
- Miként kommunikálhatunk a megváltozott körülmények között (“sötét világ”) az emberekkel? – a módosítások gyűjtése.

Míg a fentiekkel minden csoport foglalkozik, az alábbiakat csoportonként vizsgáljuk. A sötétség beköszöntével:

- milyen szabadidős tevékenységek fognak megváltozni?
- milyen játékok tűnnek el és keletkeznek?
- milyen szavak és fogalmak szűnnek meg?
- milyen foglalkozások és szakmák alakulnak ki és válnak feleslegessé?

Beszámolók

6. Előtanulmányok a kampányhoz: A sötétség előtt vagyunk, amely nagyon hirtelen érkezik majd. Végezzünk előtanulmányokat négy csoportban a kampányunkhoz! Különböző célcsoportok szerepkártyán. Ha kell, szóban kiegészíthető.

- Pedagógus (tanító): Az iskolán kívüli szabadidőt értelmes dolgokkal töltsék a gyerekek, hogy legyen értelme a munkájának! De hiába írt ez egyben a felelős embereknek.
- Kereskedő: Nem tud rendesen szállítani, mert nem törődnek az utakkal, az adót meg csak emelik. A vevők mogorvák, csak összetapogatják az árut, de nem vásárolnak, mert nincs pénzüik. Legalább a kereskedő kamara segítene, de nem, csak a pénzt szedik az engedélyekért.
- Munkás: Napi 10-12 órát kell dolgoznia. Kizsigerelik. Úgy kell ugrálni, ahogy a főnök füttyül! Nincs ereje elmenni munka után szórakozni. Hazamegy és nézi a tévét, de nincsenek igazán jó filmek. Ő csak a jó kis

bunyós filmeket szereti.

- d) Festő: Imád festeni, legjobban a fényeket szereti. Az az igazi kihívás! Elkapni, megörökíteni egy-egy hangulatot, amit a fények idéznek elő. Még úgy is jó, hogy csak a festő testület pecsétjével szabad egy képet eladni. Egy baja van csak a mostani életével: manapság az emberekkel nem lehet beszélni; no és a nők...

Az előbbieket alapján *dolgozzunk ki személyes kampányokat*, hiszen a különböző rétegeknek különbözőképpen kell tálni a sötét világot (óriásplakát, rádiós spot, akciós termékek, reklámfilm stb.). Egy dologra vigyázunk: a "teleshopos", direkt reklámok már hatástalanok! Minőségi munkára van szükség!

Beszámoló a munkáról

7. Egész csoportos improvizáció

Khatám Sud találkozik tanácsadóival. Beszélgetés az eddigi munkáról. Mik befolyásolhatják a reklámokon kívül az emberek véleményét (hírek, különböző művészeti ágak)? A hírek nagyon fontosak! Miket kell hallaniuk az embereknek ahhoz, hogy elfogadják a sötétséget és örüljenek is annak? Akár álhírek is lehetnek! A híradós szerkesztőségben vannak embereink. Lényeg a siker!

Beszélgük meg, milyen hírek kellenek.

8. Kiscsoportos munka

Az imént kitalált hírek feldolgozása (kommentárok, hiteles szakértők magyarázatai).

Bemutató

9. Kiscsoportos fórum-színház

Ha az előbb vizsgált emberek mégis kifogásokat emelnének a sötétség bevezetése ellen, vagy kérdéseket tennének fel azzal kapcsolatban egy – a témával foglalkozó – tévés vitaműsorban, akkor Khatám Sud emberei hogyan védhetnék meg saját álláspontjukat, vagy hogyan tehetnék nevetségessé ellenfeleiket? Vigyázat, élő adás! Legjobb, ha a korábban vizsgált szakmák képviselői vitatkozhatnak Khatám Sud embereivel.

10. Egész csoportos improvizáció

Khatám Sud: "Jól van, jól haladunk, de ahhoz, hogy hatékonyabbak legyünk, az emberek által legjobban elfogadott dolgokat is manipulálnunk kell. Tehát: mozi film, tévésorozat, mese. Ezek megvalósítását anyagilag is támogathatjuk, még mindig olcsóbb, mint megszüntetni a gyárat."

11. Kiscsoportban

- Mesét írni Khatám Sud tervéhez.
- Forgatókönyvet egy filmhez.
- Egy sorozat egyes részeinek szinopszisát pár mondatban.
- Vicces tévéshow vázlatát.

Beszámoló

12. Monológ

Kampányunk sikeresnek bizonyul. Készítjük el a korábban tanulmányozott célszemélyek monológjait, amikor már önmagukat gyözködi, nyugtatgatják (vagy egy hozzájuk közel álló személyt, pl. a festő hogyan beszél tanítványainak az "új stílusról" stb.)!

13. Üzenet az utókornak

Egyénileg írjon mindenki pár szóban néhány jó tanácsot az utókornak. Ezeket összegyűjtjük egy üvegben, lezárjuk.

Tapasztalatok, gondolatok az óra kapcsán

A Kerekasztal-táborok szervezésekor, bár mindig megjelöljük, hogy milyen életkorú gyerekeknek tervezzük a programokat (10-14 év), szinte mindig előfordul, hogy egy-egy 7 éves testvérnek vagy 15 éves "öreg" táborozó barátunknak nem akarunk nemet mondani és csatlakozik hozzánk. Ez azonban még jobban megnehezíti a drámatanárok dolgát, hiszen ilyen széles életkori skálára, mindenkinek egyaránt izgalmas órát tervezni nem könnyű dolog! Ebben két dolog mindenképpen segítséget nyújthat. Kiscsoportos munkáknál eleve differenciálhatunk, már az óra elején szervezhetjük életkori bontásban a csoportokat. Ebben az esetben a feladatokat is az adott életkorú csapatokra kell szabnunk, így egy-egy munkafázisban más-más szintű és témájú dolgokkal fog-

lalkozhatnak a résztvevők. A másik lehetőség, hogy a csoportokhoz csatlakozó drámatanár ügyel arra, hogy a vegyes csapatokban mindenki megtalálja a maga szerepét és játékát. Amint az óravázlatból is kiderül: mi a második, szerintünk nehezebb változatot választottuk, bízva a Kerekasztal sokat tapasztalt tanáraiban. A táborban amúgy is fontos cél, hogy kicsik és nagyok együttműködve is jól érezzék magukat, ne klikkesedjenek a résztvevők!

A személyes kampány kidolgozása sokkal összetettebb feladatnak bizonyult, mint hittük; számos új kérdést vetett fel, amelyekkel helyben kellett foglalkozniuk a csoportvezetőknek. A játék lezárása is csak átmeneti volt (egész csoportos beszélgetés), mert másnap ugyanennek a szálnak a folytatásával terveztünk és tartottunk drámafoglalkozást. A következő napi drámapunkát tehát az eredeti tervhez képest gyorsan meg kellett változtatnunk. (Szerencsére épp a tábor szakmai vezetőjének kellett rögtönöznie, hogy a fenti drámapunka felvetette kérdések megválaszolásra kerüljenek.)

Annak ellenére, hogy ügyeltünk az életkorból adódó problémák kiegyenlítésére, érzésem szerint az órát az idősebbek jobban élvezték. Ez lehet, hogy a téma hozadéka, egy következő alkalommal szívesen kipróbálnám nagyjából azonos életkorú idősebb csapattal.

Két fontos problémával szembesültem az óra kapcsán, ezeken mindenképpen változtatni kellene egy következő alkalommal. Először is el kellene döntenünk, hogy a felajánlott szerepek mennyire funkcionálisak. Egy idő után a szakértői játékokra kezdett hasonlítani az óra, ami nem baj, csak ezt érdemes előre eldönteni és aszerint foglalkozni a szerepekkel (a szakértői munkához – mint közismert – elegendő a funkcionális szerep, vagyis azokat nem kell részletesen kidolgozni). Másodsor pedig, bár a tanárok jól dolgoztak kiscsoportokban, néhány izgalmas konvencióval érdemes lenne megbolondítani az órát, ehhez azonban biztos segítség a kisebb résztvevői létszám és a táborban rendelkezésre állóhoz képest tágasabb tér. Ez a két dolog, így leírva, apró módosításnak tűnik, de ha igazából belegondolunk, jelentős, nem is olyan egyszerű változtatások!

Ezzel együtt a játékot sikeresnek éreztük, drámatanároknak és a gyerekeknek egyaránt élmény volt...

Vízidzsinn, a toronyőr

(negyedik nap)

Kaposi László foglalkozásterve

Fókusz:

- Amikor kitör a forradalom... Mit teyünk/tehetünk most, ha eddig, kifelé, szervilis magatartást tanúsítottunk a diktatúrával szemben? És akkor, ha valóban hittünk, ha csak most ébredünk? (Az talán nem kérdés, hogy mit teyünk akkor, ha soha nem hódoltunk be...)

A táborban drámapunkákban gondolkodhattunk. Ilyen hosszú játékba bőven belefér több fókusz kibontása is. (Jelen esetben a megadott fókuszok egyébként sem állnak távol egymástól.)

Cél: Miközben a fókuszban szereplő kérdésekkel foglalkozik a dráma, jó lenne, ha a résztvevők mint egy romantikus történet szereplői megélhetnék a forradalmat (legalább egyszer, itt, a drámában)!

Történetváz: Khatám Sud nagymester országában vagyunk, mégpedig a sikeres sötétség-kampány után. A hatalom – szokása szerint – időnként rendeletet hoz. Most is: ezentúl fényforrások helyett ú.n. sötétreflektorokat, sötétvetőket kell használni, kötelező jelleggel. Állami szolgálatban pedig pláne. Így a világítótoronyokban is. A toronyőr (a dráma főszereplője), aki gyakran magában is, ráadásul nem ritkán félhangosan motyorászik, kimondja véleményét egy rendelettel kapcsolatban. Ezt többen meghallják... A toronyőr egy mécsessel a kezében elindul. S láss csodát, csatlakoznak hozzá az emberek...

1. Nézzük meg, hogy az előző napi tervezet 6. pontjában szereplő figurák (pedagógus, munkás, kereskedő, festő) és családtagjaik miként fogadják a hatalom és a "sötétség urának", Khatám Sudnak új rendelkezéseit (pl. a sötétvetők használatának kötelezővé tételét)!

A hatalom mindenütt jelen van, mindenütt füle van... **Mit jegyeznek fel, mit jelentenek (be vagy fel) az általunk játszott figurákról** (mert ebben az országban mindenkiről jelentenek valamit)?

Kiscsoportos gyűjtő-egyeztető munka, amit beszámoló követ.

2. **Narráció:** Történetünk fontos szereplője furcsa figura. Már a külseje is érdekes: kb. két méter magas, vékony, afféle aszketikus alkat. Nagy szakálla van, ami nem csak a hossza, hanem a színei miatt is érdekes. Nem mondhatnánk szép embernek, de nem is rokona egy másik – párizsi – toronyőrnek. Különös ember, nem vesz-

ne el a tömegben...

Ő a világítótorony őrje. A fényel dolgozott, jelt adott a hajóknak. Most arra kötelezték, hogy a sötétben sötétvetőket használjon. A hajók pedig mennek zátonynak, sziklafalnak. Vídzsinn – mivel állandóan a tengerparton kószált, már gyerekkorában is így nevezték közeli és távoli ismerősei egyaránt. Gyakran motyorászik magában. Nem csoda, sokat van egyedül... Furcsán beszél: gyakran használ szinonimákat, négyet-ötöt is egy-egy szóhoz.

Néhány mélyebb területet, nem messze a világítótornytól, gátak védenek. Amikor nem várható hajó, akkor a parton sétálva a gátakat ellenőrzi (bár ez nem lenne feladata). Most is egy ilyen sétáján látjuk a toronyőrt: a Mesék tengere partján sétál.

A sötétvetők miatt újabban egyre hangosabban “motyorászik”...

3. Színházi jelenet: négy színész-tanár játszik benne. Párhuzamos monológok indulnak, nagyon halkán, majd erősödnek, lassan kivehetővé válnak szófoszlányok, majd mondatok. A mondatok lassan összeérnek. Érthetővé válik, amit mondanak. Együtt játsszák Vídzsinnat, a toronyőrt, de ki is emelnek egy szereplőt.

4. A jelenet megbeszélése (a toronyőrnek elege van a hatalom ostoba rendelkezéseiből), majd újabb, **kiegészítő információk** bevitele a játékba.

Vídzsinn elindult a város felé. Egy mécses van nála (ez önmagában botrány a sötétség birodalmában). Állítólag ez a mécses soha nem alszik ki. Egyre többen tudnak róla. Egyre többen csatlakoznak hozzá. Mindenki kis mécsesét visz magával. A hírük már előttük jár. Azt suttojják az emberek, hogy közeledik az **IMBOLYGÓ MÉCSESEK MENETE**. Pár nap és ideérnek...

5. Miként fogadják a már kidolgozott és a fenti 1. pontban is felidézett figuráink, valamint azok családjai az imbolygó mécsesek menetéről szállingózó, érkező híreket?

Jelenetek készítése kiscsoportban arról, hogy mit teszünk a forradalom árnyékában.

Beszámoló a csoportos munkáról.

Megjegyzés:

Ez a feladat, illetve annak beszámolója zárta a foglalkozást.

A táborozók magánügye is lehetne, hogy mit hoztak vissza a téma kapcsán, de néhány információt – az esti folytatás miatt – megosztunk olvasóinkkal. Az 1. pontban leírt játékunk beszámolójából már látható volt, hogy táborozóink szívesebben választják a nem szervilis magatartást: olyan figurákat játszottak, akik *lelkükben* nem hajlandók behódolni a hatalom ostoba rendelkezéseinek. Legfeljebb nyíltan nem tiltakoznak. Vagy nem hangosan.

Minden családból voltak olyanok, akik most a forradalomhoz való csatlakozást választották, s olyanok is, akik érezték-tudták ennek a veszélyeit, s próbálták ezt akadályozni. Az improvizációk végére többnyire az előbbieket kerültek többségbe.

Mivel az ebédszünet előtt már nem jutott rá időnk, estére ígértük, hogy lejátszunk az **IMBOLYGÓ MÉCSESEK MENETÉT**.

Fáklyás, mécseses felvonulás lett belőle. Tiltakozás a sötétség és a sötétség ura, Khatám Sud tettei ellen. Tüntetés az erőszakos hatalom, a mindenkori diktatúra ellen.

Táblákkal, feliratokkal, jelszavakkal, énekekkel. “Süss fel, nap!”

Boldogtalan város

(ötödik nap)

Bethlenfalvy Ádám foglalkozásterve

Fókusz: Mik azok a legkisebb dolgok, amivel egy város lakosságát boldogabbá tehetjük?

Tanulási terület: Városi élet, közösségi terek, hatásmechanizmusok.

Keret: Ismét “K” városban vagyunk. Hárún és Rasid Kalifa hazatértek.

Tanári narráció: Ez a város valamikor ismert volt pezsgő életéről, mostanra azonban leginkább szürkeségéről, szomorkás lakosságáról és lehangoló atmoszférájáról ismert. Hárún és Rasid Kalifa (feltöltődve az előző eseményekkel), nehezen kapcsolódnak be ismét a város életébe.

Színházi jelenet: Hárún hazaérkezik. Eleinte nagyon vidám. Próbál szóba elegyedni emberekkel, de mindenki, akit megszólít, rossz kedvű és ő is egyre inkább lehangolódik. Végül ismét pont olyan lesz a viselkedése, mint a város lakosainak. Utoljára mégis találkozik valakivel, akit nem tudott “megfertőzni” a légekör: “Jé, tisztára, mint a Fecsegi!” Köszönnek egymásnak, mindkettejük részéről valami bizonytalan cinkosság érződik. “Gyere, nézzük már meg, mi bajuk ezeknek az ürgéknek!” – mondja Fecsegi.

Kiscsoportos munka: Gyűjtjük össze a lehetséges okokat, mitől ilyen ez a város?

- Egy utazó úti beszámolója alapján.
- A szomszéd város újságjában megjelent cikk alapján (ami “D”-ről szól).
- Egy turista útikönyv leírása a városról.

Lista készítése: Csomagolópapírra összeírjuk mindazt, ami eddig kiderült a városról. Külön lista készül arról, hogy miként jelenik meg a városban a szomorúság, illetve arról, hogy mik az okok.

Egész csoportos improvizáció: Hogyan ünneplik meg “D” város alapításának évfordulóját, hogyan viselkednek egy ilyen ünnepen az emberek, mi történik?

Ezek alapján a **lista kiegészítése**, a problémák csoportosítása következik.

Kiscsoportban: Annak alapján, amit eddig megtudtunk a városról, játszunk arról, hogy milyen a mindennapi élet ebben a városban, mitől szomorúak az egyes emberek, milyen gondjaik lehetnek az itt élőknek! Jelenet vagy interjú formájában mutassunk be minél többet ezekről!

Beszámoló

Fórum-színház: Ha van megfelelő szituáció, akár az előző jelenetek közül is kiválaszthatunk egyet: *kísérletezzünk a városlakók felvidítésával!* A tanárok játsszák a felvidítandó “D” városiakat, a játékban résztvevők próbálkozhatnak mindenféleképpen, hogy “feldobják”, vagy legalább “megmozgassák” ezeket az embereket. (Kissé hasonlít ez egy jól ismert gyakorlathoz. Előre kell tisztáznunk az ízléses, ill. az ízléstelen, toladó kísérletek közti jelentős különbségeket!)

Kiscsoportokban: “Boldogság kampány.” A fórum-színházban jól működőnek bizonyult ötletek alapján próbáljuk meg az egész várost felvidítani! Dolgozzunk ki egy olyan kampányt, melyben a lehető legkevesebb esz-közzel, minél több embert jókedvűvé tehetünk! Ennek néhány elemét “teszteljük”, próbáljuk is ki játékban!

Beszámoló

Páros feladat: Milyen cikkek jelenhettek meg a városban bekövetkező változásokról a szomszéd város újságjaiban? Hogyan módosíthatták idővel az útikönyvek a “D” városról írtakat? Miket írhatnak “D” város krónikájában erről az évről?

Színházi jelenet: Rasid úr otthon ül, újságot olvas. Hárún hazajön és szeretné bemutatni Fecsegit. Az apa is szolgál egy meglepetéssel: a konyhából Anya jön elő: “Szükségem van rátok...”



Műhelynapló helyett

a Káva Kulturális Műhely M.Á.S. című komplex TIE-programjának kidolgozásáról

Ebben az írásban megkísérlem röviden bemutatni, hogy csoportunk milyen stációkon keresztül halad egy új TIE-program kidolgozásakor. Ezek a lépcsőfokok kizárólag a M.Á.S. címet viselő játék létrejöttéhez vezető utat mutatják, de nem lehetetlen, hogy mások is találjanak benne használható vagy éppen tanulságos részeket. Közel két év vissza-visszatérő gondolatait, játékötleteit fogalmazom meg utólag. Furcsa dolog ez. Engedni azt, hogy mások egy kényes folyamat sikereibe és kudarcaiba is bepillantást nyerjenek. Ez az írás nem végleges állapotot, hanem egy pillanatot rögzít. Ma úgy érezzük, hogy közel járunk a megoldáshoz, a M.Á.S. című TIE-program létrehozásához.

2000 május (...első lépések, előzmények)

Felkérés érkezett Pécsről, hogy a hagyományos Drámahét rendezvénysorozaton tartsak bemutató órát. Szabad kezet kaptam, a téma kiválasztását rám bízta. Szokás szerint tanácstalan voltam. Mindössze egy újságcikk járt a fejemben, amit akkoriban olvastam. A cikk az 1960-as években történt ausztráliai erőszakos család- elválasztási programokat írta le. (Az ausztrál kormány az őslakosok gyermekeit erőszakkal fehér családokhoz "utalta", akik így gyakran a földrésnyi ország másik végébe, több száz mérföldre kerültek szüleiktől. A cél az asszimiláció "megkönnyítése" volt. A program – miután temérdek szenvedést okozott – természetesen megbukott. Ausztráliában az "elveszett nemzedék" tagjai a kilencvenes években perek sorozatát nyújtották be az állammal szemben. Izgalmasnak, drámatanári szemmel nézve jónak tűnt a téma. Még nem sejtettem semmit. Még nem tudtam, hogy több mint két évig nem szabadulok meg a diszkrimináció, rasszizmus, idegengyűlölet problémakörének "drámás" feldolgozásától. (Az a bizonyos bemutató óra is megbukott. Nem volt jó ötletem arra, hogyan vigyem közel az ausztrál bennszülöttek szerepét a pécsi középiskolásokhoz.)

2001 ősze (...második nekifutás)

A 2001/2002-es évadban a Káva Kulturális Műhely színész-drámatanáiraival közösen álltunk neki a téma feldolgozásának. "Többtanáros" drámaórákat hoztunk létre, ezek közül kettőt, a Peremvidék és a Dakoták címűt, rendszerbe állítottuk. Mindegyiket néhány alkalommal mutattuk be.

Peremvidék

Célcsoport: 11-12 évesek (5-6. évfolyam)

Téma: Egy fiktív, kétnemzetiségű országban működő, vegyes összetételű speciális csapat hídépítési akciója.

A dráma ideje: Pontosan nem meghatározott (lehetne a jelen és a jövő is).

A dráma helyszíne: A hegység, a bázisok, a szakadék környéke.

Tanulási terület: Erkölcsi, társadalmi kérdés vizsgálata.

Történetváz: Gaiát – játékbeli országunkat – földrajzilag egy hatalmas, szinte átjárhatatlan hegység vágja ketté. Gaia társadalmát régóta megosztja, kettéválasztja, hogy a többségben levő lunárok (a Hold népe) elnyomják, lenézik, diszkriminálják a kisebbségben élő solárokat (a Nap népe). A társadalom nagyobbik (mindkét felet magába foglaló) része szerint ez az állapot megváltoztathatatlan. A hegység tetején található, évek óta járhatatlan hidat a Közös Nagytanács (az országot irányító testület) döntése értelmében egyelőre nem építik újjá.

Játékunkban a HÍD szimbólumként, az összetartozás szimbólumaként jelent volna meg. A történetben a szereplők feladata az újjáépítés volt, a központi probléma pedig az, hogy túl tudnak-e lépni azon a kudarcon, hogy valakik a szemük előtt rombolják le azt, amiért ők oly sokat küzdöttek. (Valami hasonlóról volt itt szó, mint az izraeli Mecer kibuc – az arab-izraeli határon fekvő település – sorsa, ahol napjainkban mészároltak le egy családot a terroristák. A kibuc hagyományosan nagyon jó arab kapcsolatokkal rendelkezik.) Utólag nézve a játékot azt gondolom, maga alá gyűrt bennünket a jelek és szimbólumok halmaza, nem sikerült igazán élő, emberi helyzetekbe átfordítani ezeket.

Dakoták

Célcsoport: 11-12 évesek.

Téma: A dakota indián törzs ultimátumot kap a fehérektől.

Fókusz: Miként (mennyire, milyen módon) őrizzük/őrizhetjük meg identitásunkat a drasztikusan változó környezetben?

Történetváz: A dakota törzshöz fehér követ érkezik, aki együttműködést (a heti vásáron való részvételt) ajánl, halászati jogért cserébe. A törzsnek döntenie kell a kapcsolatfelvételtől. Ha igent mondanak, azt vizsgáljuk, hogyan telik a következő egy év, ha nemet mondanak, a követ nyíltan megfenyegeti őket és s vasút erőszakos jövetelét hozza. Választhatunk a harc, a rezervátum és az együttélés közt.

A játék erősen az előítéletek felől közelített a központi problémához. Legjobb pillanataiban a konkrét cselekvések (harc, bevonulás a rezervátumba, együttélési kísérletek) szimbolikus tartalommal telítődtek. Nem használtunk előre elkészített jeleneteket, a színház a kellenél kisebb szerepet kapott a játékban. Problémát okozott, hogy az "indián" témakör nem minden esetben keltette fel az osztályok érdeklődését, volt, hogy csak a fiúké.

2002 október

Elérkezett az új évad, vele az új tervek időszaka. Eldöntöttük, nem hagyjuk magunkat, létrehozunk egy olyan színházi-nevelési programot, melynek megvalósításához gyökeresen máshogy állunk hozzá, mint eddig bármelyik foglalkozásunkhoz. Most nem az irodalmi alapanyag, hanem a probléma jelenti a zéró pontot, ettől körkörös távolodva határozzuk meg a színházi technikákat, beleértve az előre elkészítendő színházi részeket is. Íróval, dramaturggal dolgozunk együtt, akivel folyamatosan egyeztetjük a megszülető szöveget. Valóban a program egészét tekintjük egy egységnek, színházi akciónak.

A következőkben a jelenlegi munkaanyagból közlök részleteket. A munkavázlat gondolatokat, asszociációkat, ötleteket sorakoztat fel, olykor egyelőre érthetetlen rendben. Még nem látható a teljes logikai rendszer, még nem tudható, mi valósulhat meg a tervek közül.

A program céljáról általánosságban

Játékunk abból a tapasztalattól táplálkozik, hogy az előítéletekből fakadó **diszkrimináció** napjaink Magyarországon (és természetesen más európai, Európán kívüli országokban is) akut probléma. Bár tragikus, hallalal végződő esetek egyelőre nem történtek itthon, úgy látjuk, hogy ennek a veszélye is megvan. Szeretnénk felhívni a figyelmet ezeknek az eseteknek a bonyolultságára és robbanásveszélyére.

Szeretnénk a nagy általánosságokat, nagy igazságokat kihagyni a programból. Sokkal inkább arra törekszünk, hogy a téma kegyetlenségét, többoldalúságát a maga szikár mivoltában bemutassuk. Kimondottan provokálni szeretnénk, megkérdőjelezni a leegyszerűsítő magyarázatokat, bármelyik oldalról (diszkriminálók/a diszkrimináció elszenvedői) érkezzenek is.

Miben lehet, miben kell másnak lennie ennek a programnak az eddigiekhez képest?

Szeretnénk olyan dolgokban nagyobb szabadságot és felelősséget adni a résztvevőknek, amiben eddig nem szoktunk (pl.: térkialakítás); művészi jellegű munka erősítése.

Fontos, hogy a program színházilag is érdekes legyen!

Meg kell tudnunk oldani, hogy mindhárom színész-drámatanárt megfelelően dolgoztassuk.

Egyszerű szerkezetre kell törekedni, több nyitott formával (pl.: fórum-színház technika).

Meg kell tudni oldani a kerettávolság problémáját.

Színházi programunk arra koncentrál, hogy segítői szerepbe helyezze a résztvevőket, úgy, hogy felelősséggel teli döntésre juthassanak a főszereplővel kapcsolatban. Az ő helyzetéből vizsgálódunk azzal a céllal, hogy lehetőleg minél több érintett véleménye bekapcsolható legyen.

Gondolatok, amelyeket szem előtt tartunk a játék készítése során:

- a) főhősünknek emberi hibái vannak, nem genetikai hibái;
- b) főhősünk szerepe kicsit olyan, mint régen egy boszorkánynak kikiáltott emberé a faluban;
- c) szeretnénk elérni, hogy résztvevők elgondolkozzanak a következőn: Miben kell nekem megváltoznom, hogy megértsem a főszereplőt és tettét?

A történetről

Történetünk a jelenben, Németországban játszódik. Játékunk főszereplője ALI és HELGA. Szerelmesek egymásba. Ali a török etnikumhoz tartozik, Helga német. (Ali második generációs bevándorló, ő már itt született Németországban). A mássága külső jegyeket is hordoz, amiket bárki beazonosíthat. *(Ezt a másságot színházilag is meg kell jeleníteni.)*

A játék indulásakor a párost egy lepusztult helyen *(talán egy elhagyott ház pincéje)* látjuk, ahova elbújtak. Alit korábban sorozatosan érték atrocitások *(a hétköznapiakban megjelenő diszkrimináció, előítélet, rasszizmus kisebb-nagyobb esetei)*, végül kirúgták a munkahelyéről *(állandokokkal)*. Az általa elérhető lehetséges fórumok egyike sem orvosolta a problémát Ali számára megnyugtatóan. Végző kétségbeesésében rábeszéli Helgát: "játsszák" el, hogy túsul ejti; azt követeli, hogy vegyék vissza a munkahelyére. (RAGTIME-történet)

A TIE program során szeretnénk megismerkedni a sorsukkal, megtudni, hogyan jutottak idáig és segíteni abban, hogy tovább tudjanak lépni *(szó szerint és képletesen is, hiszen nem akarják elhagyni ezt a rejtekhe-lyet)*.

A színházról

A programban előre megírt és rögtönzött jelenetek váltják egymást, a színháznak nagy terepet hagynánk abban a szakaszban is, mikor a résztvevők dolgoznak. Különösen fontosnak tartjuk a DPM 22. számában megjelent

írást a TIE-ban alkalmazható színházról (Mi használható alapanyagként a TIE-ban?²⁷).

Először az ún. sztori-térképet kell létrehoznunk.)

“Vándorlós” színházat képzelünk el, az egyes jelenetek különböző terekre készülnek. Lehetséges az is, hogy maga a tér “vándorol” (pl.: akvárium-szerű díszlet, ami gurulni tud) Elképzelve tartjuk néhány jelenet videós megvalósítását.

A nagyobb tér felől haladnánk a kisebb felé (színházterem mobil nézőtere – színpad – színpad alatti fülke).

Előre elkészítendő színházi jelenetek

1. Frusztráció (bevezető színházi jelenet, a program indítása valószínűleg) – három kisebb jelenet egy-egyben

Helyszín: iskola – Ali családjának háza – iskola

Idő: Ali gyerekkora (kb. 12 éves)

Szereplők: tanárnő, Ali, Ali apja

Téma/1.: a tanárnő biztatja Alit a tanulásra, a kiemelkedésre

Téma/2.: Ali apja lekicsinyli a fiú továbbtanulási szándékát, egyáltalán nem hisz benne, hogy sikerülhet

Téma/3.: újra a tanárnőnél; Ali dacosan bejelenti, hogy a tanulás hülyeség, ő enélkül is tud bizonyítani; fitogtatja a fizikai erejét

2. “Árulás”

Helyszín: talán egy park

Idő: 1 évvel a végkifejlet előtt

Szereplők: Helga, Ali

Téma: Ali számára ezen a randevún derül ki, hogy Helga többször nem vállalta fel őt, a lány szülei nem is tudják, hogy Helga barátja török

3. Agresszió

Helyszín: diszkó bejárata előtt, az utcán

Idő: fél évvel a végkifejlet előtt

Szereplők: biztonsági őr, Helga, Ali

Téma: Alit nem engedik be a szórakozóhelyre; éles vita; elveszti a fejét, ő üt először, verekedés; Helgát megijeszti Ali viselkedése, ezt szóvá teszi, haragban válnak el.

4. Örület

Helyszín: pince

Idő: néhány órával a közvetítők megjelenése előtt

Szereplők: Ali/Helga

Téma: Ali végső kétségbeesésében kitalálja, hogy túsul ejti a Helgát. Az ötletét előadja a Helgának, aki örültségnek tartja, ellenkezik. Érződik a jelenetből, hogy nagyon szeretik egymást. Közös egyetértéssel ér véget a jelenet – “mindketten vállalják akár a halált is”.

Tér és idő

A színházi játék több helyszínen (a pince; iroda; a múlt lehetséges helyszínei: munkahely, utca, hivatalok, lakás stb.) és több idősíkon (múlt, jelen) játszódik.

A gyerekek szerepeiről

KÖZVETÍTŐK (nem, illetve nem csak a státuszra utal) – az a dolguk, hogy megértsék a helyzetet és Ali sorát. Ha tudnak segíteni Alinak és Helgának, akkor nem kockáztatnak egy esetleges rendőri (kommandós) akciót. A közvetítésre kötött idejük (max. 2 óra) van (a rendőrök engedélyével).

A **KÖZVETÍTŐK** kapcsolatban lehetnek a következő szerepekkel:

- Ali/Helga
- rendőrök/rendőri vezetők (kommandósok)
- a közvetítők vezetője
- sajtó képviselői
- különböző szakértők (kisebbségi ügyek, pszichológus, szociológus stb.)
- Ali múltjának szereplői (hétköznapi emberek, a saját etnikumának tagjai, olyanok, akik ellenségesen viselkednek iránta, munkaadók, szülők, hivatalok képviselői)

²⁷ People in Movement. Szerkesztette: *Chris Cooper, Geoff Gillham, Ian Yeoman*. SCYPT Publication, 2000

A zenei anyagról

Lehetne az utóbbi 10 év "kultzenekarainak" zenéje (Nirvana, RHCP, Faith No More, U2).

Lehetne Rage Against the Machine (mint "ideológiai ágyú").

Lehetne autentikus török zene/német heavy metal zene.

Irodalmi művek (segítőként)

E. L. Doctorow: RAGTIME

Günter Wallraff: Legalul

Helyzetlista a szinopszis alapján

HELYZET	FORMA
A tanárnő biztatja Alit a továbbtanulásra	színházi jelenet
Ali családja ellenzi a tanulást	színházi jelenet
Ali is ellenzi a tanulást	színházi jelenet
Munkahelyi vita a több-kevesebb munkáról	
Helga hazudik otthon (letagadja a barátját)	
Helga és Ali vitája (kiderül, hogy Helga többször nem vállalta fel Alit)	színházi jelenet
Konfliktus a diszkó előtt (Alit nem engedik be)	színházi jelenet
Helga és Ali vitája a verekedés után	színházi jelenet
Ali és Helga apjának vitája (összeköltözés)	fórum-színház
A főnök kirúgja Alit a munkahelyről (összeférhetetlenség a vád)	
Elbocsátás után kettesben (Ali-Helga) – kiderül, hogy Helga terhes	
Ali munkát keres	
Ali családja ellenzi a kapcsolatukat (nem költözhetnek Aliékhoz)	
Ali meggyőzi Helgát a túszejtésről	színházi jelenet

Humor

Nagyon fontos feladat, hogy megtaláljuk a humor helyét és szerepét ebben a programban. (El kell kerülni, hogy komolykodóvá váljunk.)

Lehetséges területek:

- a színházi jelenetek szövege (akár tömény fekete humor)
- "boldog napok" – színházi jelenet (filmparódiaszerűen)
- plakát vagy reklámkészítés – célközönség: fiatalok

Kutatási területek

- a magyarországi szociológiai kutatások diszkrimináció témakörében
- a diszkrimináció és rasszizmus léte, értelmezése a 11-12 éveseknél
- a diszkrimináció főbb okai a felnőtteknél (miben különbözik ez a gyerekek okaitól?)

Itt tartunk most. Dolgozunk a jelenetek kiválasztásán, ezek szövegén és a kapcsolható drámaformák kiválasztásán, fókuszuk és céljuk pontos meghatározásán.

M.Á.S. – komplex színházi-nevelési (TIE) program

Célcsoport: 12 évesek (6. évfolyam)

Tágabb téma: Diszkrimináció

Színész-drámatanárok: Milák Melinda, Gyombolai Gábor, Takács Gábor

A színházi jelenetek írója: Hidas Judit

Jelmez: Kiss Gabriella

Díszlet: Dankó Ferenc

Rendező: Gyombolai Gábor

Programvezető: Takács Gábor

Bemutató: 2003. január 13-14-15. (Marczibányi Téri Művelődési Központ)

Takács Gábor



A legyek ura

Kerekasztal Színházi Nevelési Központ²⁸

A Kerekasztal második alkalommal tartotta "játsszínházi" táborát a Bakonyban, egy kis faluban, Városlődön. Ennek oka, hogy a munkánkhoz alkalmas feltételeket találtunk itt, s ami ennél is fontosabb: olyan embereket, akik pontosan tudták, hogy mi a dolguk, s tették is azt. Többnyire jó kedvvel. Meg úgy, hogy többnyire kedveltek bennünket. Sőt, fontosnak tartották azt is, hogy mi ott vagyunk. Amúgy a Kerekasztal ez évi tábora szerencsés csillagzat alatt jött létre: a szokásoktól eltérően kapott támogatást! Mivel egészen elszoktunk ettől, rögtön "dupláztunk": a gyerekekkel végzett munka mellett még egy rövid felnőtt továbbképzési programra is sor került a táborban, vendégül láthattunk fiatal drámatanárokat. Az alábbiak nem erről, hanem a gyerekekkel öt napon keresztül végzett munkáról szólnak...

Nem az első próbálkozása volt ez a Kerekasztalnak a Golding-regénnyel. Akik benne voltunk, úgy emlékszünk vissza, hogy nem csak próbálkozás volt az, hanem sikerült valami erőset, érvényeset csinálni. De lehet, hogy szépít az emlékezet... És hát azóta két fő kivételével kicserélődött a társulat, és kicserélődött a csapat is, azok a gyerekek, akik beleszerettek a "velünk játszásba", és még nyáron is kértek belőle (a gyerekek részéről a váltás éppen tavaly fejeződött be, akkor jöttek utoljára a "rég motorosok).

Az igazsághoz tartozik, hogy nem A legyek ura volt az első gondolatunk, hanem egy másik konzervbon-tás, az egyszer már kipróbált Száll a kakukk fészkére... Erre terveztünk eleinte. A jelentkezési lapokon megadott életkor alapján – a vártnál egy-két évvel fiatalabbak jelentkeztek – gyorsan változtattunk. (Talán egy kissé túl gyorsan...) És jött a másik szerelem, a Golding művéből, annak alaphelyzetéből kiinduló, és minden csaptnál más-más utakat bejáró "szigetes" játék...

Londonból egy szigetre

(első nap)

Kálócz László és Nyári Arnold foglalkozásterve

Híradó-jelenet

A londoniak élete a háborúban, élelmiszerhiány, félelem, fenyegetettség, hírek a gyermekek biztonságba helyezéséről (deportálás). Állóképek, híradós zene; sorban állás az élelmiszer bolt előtt; katonák a fronton; a királynő és családja sebesülttáborba látogat; sebesültek az utcákon; közintézményekben gázálcot osztogatnak stb.

A Kerekasztal által (valóban) elkészített némafilmbe végül a következők kerültek be:

- osztályteremből kirohanó gyerekek;
- szülők menekítik gyermekeiket a játszótérről;
- sebesültek és halottak az utcán, gyermek szalad halott édesapjához;
- bezárt bolt előtt várakozó emberek.

Lejátsszaskor komor hangulatú zenét használtunk aláfestésnek, és a korabeli híradók stílusában narráltuk a képeket. A gyerekek számára érdekes és mulatságos volt a tévében látni felnőtt játszótársaikat, de közben a kor hangulatából mégis megéreztek valamit. Kontextusépítő elemként elérte a célját ez a forma.

Tanári narráció

Angliában vagyunk, a II. világháború idején. Gyerekeket játszunk, akik mind hasonló bentlakásos iskolákba járnak. Az iskolák nem koedukáltak. A tanulók napirendjét megkapják a játszóik:

6.00-6.30	reggeli torna, testedzés
7.00-7.30	reggeli istentisztelet
7.30-8.00	karének
8.00	reggeli
8.30	tanórák kezdése (50 perces órák, 10 perces szünetek)
12.30	ebéd

²⁸ A Kerekasztal tizenegyedik játszínházi táborát a városlődői Iglauer Parkban rendeztük meg 2002. augusztus 12-17. között, a Nemzeti Kulturális Alapprogram Közművelődési Kollégiumának támogatásával.

13.00-14.50	további tanórák
15.00-16.00	testnevelés, kötelező testedzés
16.00-19.30	csendes pihenő, tanulás, szabad foglalkozás
19.30	vacsora
20.00-21.00	erkölcstan
22.00	takarodó

Jelenet

Jelenetek egy diák életéből (szabályozás, magas elvárások, a gyereket nem kérdezik meg semmiről). Elkésik az iskolából – 100 fekvőtámasz mint büntetés. Felel a diák, egy szót eltéveszt – egyes osztályzat. Koszos az egyenruhája – nem mehet vacsorázni. Lányokkal találkoznak a városban – etikett. Ébresztő – kora reggel, kötelező reggelitorna.

Forró szék

Beszélgethetünk, kérdéseket tehetünk fel az iskola igazgatójának és egy jól tanuló diáknak. (A két szereplő a terem két különböző sarkában helyezkedik el. A gyerekek párhuzamosan, két csoportban előbb az egyiket, majd a másikat kérdezhetik.)

Tanári narráció

Verekedés történt az iskolában, amelynek nyomai láthatók a két verekedőn.

Kiscsoportos munka: Hogyan rendeznék ezt a gyerekek egymás között, úgy, hogy ne derüljön ki az ügy? Mit tennének a tanárok, ha nekik kellene rendezni a problémát? (Három kiscsoportban mindenki ugyanazzal foglalkozik.)

Kiscsoportos improvizáció

Játsszunk arról az emberről, akit az iskola ígér! Milyen lesz az ő élete?

Játsszunk arról az emberről, akit kicsaptak ebből az iskolából! Milyen lesz az ő sorsa?

Játsszunk arról az emberről, aki elvégezte ezt az iskolát! Milyen ember lesz ő?

Szereposztás

Játsszatnánk olyan gyerekeket, akik idáig hasonló iskolákban tanultak, ezek közül is a felső tagozatosokat. Találja ki mindenki, hogy mi a neve a játékban (angol hangzású név), pontosan hány éves és három jó, illetve három rossz tulajdonságot, ami az általa játszott szereplőt jellemzi!

Ennél a pontnál a felnőttek is választanak szerepet maguknak. Már itt elkezdődik a regényből ismert Jack és Röfi (utóbbit – alkati sajátosságok miatt – Girnyónak neveztük el) figurájának építése. A Ralph típusú figura eljátszását nem kívántuk tanárra bízni: biztosak voltunk benne, hogy a játék során a gyerekek közül valaki Ralph-fá válik majd. (Igazunk lett.) Az elkövetkező napok drámaóraterveiben nekik szántunk fontosabb szerepet, másokat nem is “használtunk” a regényből. Tulajdonságaik megegyeztek a regényből megismertekkel.

Tanári narráció

Ezek a gyerekek, bár eddig nem találkoztak egymással, eltérő módon éltek, most mégis hasonló helyzetbe kerültek. A felnőttek ugyanis úgy döntöttek, hogy a növekvő veszély elől biztonságos helyre menekítik a gyerekeket, messze Londontól, sőt Európától. Fogytán az idő, így egy – a repülőtér közelében lévő – táborhelyre rendelik a gyerekeket, hogy minél gyorsabban repülőre rakják őket. Nem is iskola szerint érkeznek a gyerekek. *Milyen rendszer szerint hívhatták be őket (nem egyneműek, nem egy életkoriak, nem egy iskolából jöttek)?* Nagyon kevés dolgot vihetünk magunkkal. Semmiféle luxuscikket nem engedélyeztek, csak ruhát és tisztálkodó szereket, és egyetlen kisméretű személyes tárgyat hozhat mindenki. Valamennyien kitaláljuk, hogy mi legyen ez utóbbi.

Egész csoportos improvizáció, állóképek

Az indulás előtti pillanatokban vagyunk. A repülőtéren egy hangárban gyűltünk össze. Itt találkoznak először a diákok. A játékot állóképből indítjuk: a csapat integet a szülőknek, sokáig nem fogják látni őket.

Az órát vezető tanár az utazást bonyolító katonatisztet játssza.

Állóképek: felszállás; hangos robbanást hallanak; a gép elkezd rázkódni; a gép elkezd zuhanni.

Egész csoportos improvizáció előkészítése, tanári narráció

Épségben megúsztuk a zuhanást. Az éjszakában nagy nehezen sikerült partra evickélnünk, de a sziget különböző részein szétszóródva értünk partot. Mikor feleszméltek a túlélők, ismerkedni kezdtek a környezetükkel. Jó

páran a homokos parttól beljebb is merészkedtek, a fák közé. Ekkor hallottak meg egy furcs, kürtszerű hangot, egy kagyló búgását, erre mindenki a hang irányába indult. Ahogy közeledtek a hanghoz, már látták, hogy a parton az egyik társuk áll, kezében a kagylóval. Folytassuk innen a játékot, de úgy, hogy néhány dolgot már megismertünk a szigetről. Ez nem közös tudás, így most mindenki kap egy papírcetlit, amin rajta van, hogy ő mit tud a szigetről, illetve a gyerekek helyzetéről.

- Találtál bokrokat a parttól beljebb ehető bogyókkal, és nem láttál felnőttet a szigeten.
- Van édesvízű patak, egy köves részen ered a sziklafal tövében, és nem láttál felnőttet a szigeten.
- Láttad este az égő roncsot elsüllyedni a vízben.
- Magas fű nő bentebb a parttól és csapás vezet a sziget belseje felé a dzsungelben.
- Láttad, ahogy a kényszerleszállás közben a gép kettétörik és, hogy akik a gép első részében ültek, mind elsüllyedtek, és nem láttál felnőttet a szigeten.
- Az erdőben láttál néhány banán és ananászfát, és nem láttál felnőttet a szigeten.
- Láttad, ahogy az épségben maradt csomagokat a víz a partról elsodorta, nem lehetett kihalászni semmit, és nem láttál felnőttet a szigeten.
- Megtaláltad az egyetlen ember készítette dolgot a szigeten, amit a víz kisodort: egy kést.

Minden információt két gyereknek osztunk ki, csak az utolsót kapja egy játszó.

Egész csoportos improvizáció:

Az első gyűlésünk a parton, az előzőekben felsorolt információkkal és körülményekkel.

Ezzel a módszerrel izgalmasabbá lehetett tenni első találkozásunkat a szigeten. Első teendőink számbavételekor a főnökválasztás kivételével, ugyanazokat a dolgokat gyűjtöttük össze, mint amiket a regényben is olvashatunk.

A játszók között volt olyan, aki már az első napon felismerte, hogy a játék nagyon hasonlít A legyek urára, és ezt hangosan be is kiabálta. Félrehívtuk, elmondtuk neki, hogy igen ez így van, de próbáljon inkább a játékra figyelni, mert nem másoljuk a regényt, a játék izgalmas lesz majd neki is –, ez már egyáltalán nem okozott gondot neki, sőt!

Élet a szigeten

(második nap)

Drávai Gabi és Urbán Zsanett foglalkozásterve

Fókusz: Milyen törvényekre van szükségünk ahhoz, hogy együtt élhessünk egy szigeten?

Foglalkozásvezető: Urbán Zsanett

Ezzel a foglalkozással építjük fel a hét további napjainak kontextusát is.

Értékelés: az eddigi információink felidézése, összegzése.

Felidézzük az első napon játszott szerepeket, akár a szerepkártyákat is felhasználhatjuk ebben.

Nem várható el minden gyerektől, hogy a szerepkártyára jegyzett tulajdonságok szerint viselkedjen minden pillanatban. Mégis van szerepe e formának: részben védi a személyiséget (ez nem én vagyok), részben a játék későbbi szakaszaiban kell tudnunk viszonyítani a különböző gyerektípusokhoz (főnökválasztás).

Szigeten vagyunk. – Hogyan fedeztük fel, hogy ez egy sziget?

Milyen ez a sziget?

Ennek megbeszéléséhez segítségünkre van egy térkép a szigetről. A térképen található némi információ a sziget éghajlatáról, élővilágáról:

- esőerdő
- trópusi éghajlat (melyet az állandó hőség, valamint két évszak – a száraz és az esős – váltakozása jellemez)
- vannak sűrűbb erdős részek, de vannak mezők és gyümölcsfákban dúskáló részek is
- egy forrásból induló patak formájában van ivóvíz
- gyakran vannak heves záporok
- apróbb állatok, madarak és vaddisznók találhatóak a szigeten. Ragadozók, veszélyes állatok nem
- gránit fennsík

2. "Reklámozzuk" ezt a szigetet!

Ha egy utazási iroda készítené reklámot erről a szigetről különböző célközönségek számára, mivel tehetné vonzóvá, milyen jellegzetességeket emelne ki? Három kiscsoportban készítünk jeleneteket:

- Az egyik csoport reklámozza *katonák* számára a szigetet!
- A másik *gyerekek* számára tegye vonzóvá az ideutazást!
- A harmadik csoport pedig *tudóscsoportok* részére készítsen reklámot

Sorshúzással döntjük el, hogy ki melyik feladaton dolgozik. A sziget jellemzőiről szerzett közös tudásunkat nem hagyhatjuk figyelmen kívül. Használhatjuk, sőt használjuk is a térképet!

3. Tablók

Most, hogy már van némi elképzelésünk a szigetről, folytassuk játékunkat!

Reggel van, süt a nap. Ennek nagyon örülünk, hiszen egész éjszaka vihar volt. Trópusi eső tombolt. Soha nem volt még részünk ilyenben. Ráadásul a szabad ég alatt töltöttük az éjszakát.

A három kiscsoportban készítsünk tablót erről a viharról! Hogyan vészeltük át?

4. Egész csoportos improvizáció

Felvesszük az előző napi szerepeket. A jelenet onnan indul, hogy reggel van, átvészeltük a vihart. Senkinek nem esett baja. A károkat felmértük. Ideje megbeszélni a legfontosabb teendőket, mint például a sziget felfedezése. Várhatóan az alábbiak merülnek fel:

- Élelemszerzés.
- Táborépítés.
- Rakjunk tüzet és adjunk füstjeleket az esetlegesen erre járó hajóknak v. repülőknak!

E vihar után lehet, hogy a legjobb lenne, ha tábort építenénk.

5. A következő játék helyszíne az erdő

Három csoportban dolgozunk. Kijelölünk egy szakaszt az erdőben, ami a sziget egyik partszakasza, ezen belül keressük meg a legalkalmasabb helyet, ahová a kunyhókat, bunkerünket építhetnénk!

- Milyen anyagokra van szükségünk, és ezekért az anyagokért milyen messzire kell mennünk?
- Mennyire egyszerű vagy veszélyes ezeknek az anyagoknak, kellékeknek a beszerzése? Hogyan lehet ezeket odaszállítani?
- Mennyi ember kell hozzá?
- Mennyi időbe telik az építkezés?
- Készítsünk vázlatos tervrajzot!

A fentiek felmérése után az alkalmas helyet és a tervet (amit készítenek a csoportok) felvesszük videóra. (Kiállítászerű beszámolót szervezhetünk: a helyszín, a tervrajz, a kellékek, a terv ismertetése.)

Eredetileg ezt terepen szeretnénk volna megvalósítani, de az immáron második napja szemerkélő eső miatt bent maradtunk és tervrajzokat készítettünk, majd azok hasznosságáról, megvalósíthatóságáról kellett meggyőzni a másik csoport tagjait.

6. Tablók

Süt a nap, tengerpart, trópusi gyümölcsök. Van táborunk, ivóvizünk, ételünk, jelzőtüzünk.

- Mivel töltjük napjainkat?
- Készítsünk tablóból induló jeleneteket!

7. Kiscsoport

Biztosan vannak **konfliktusok** is.

Milyen konfliktushelyzetek alakulhatnak ki közöttünk itt, a szigeten? Válasszunk ki egyet és játsszuk el!

Tanári szándék: próbálunk jó nagy vitát kerekíteni, ami alapján eljuthatunk odáig, hogy ez így tovább nem mehet, szabályokra van szükségünk!

8. Milyen szabályokra, törvényekre van szükségünk

a szigeten ahhoz, hogy békében együtt élhessünk?

Alkossunk párokat! A párok találjanak ki egy-egy törvényt, ami szerintük a legfontosabb! Azt alaposan elemezzék ki és fogalmazzák meg!

Majd hozza vissza mindenki, és **egész csoportban beszéljük meg** ezeket!

- Van-e olyan, ami hiányzik?
- Mi van azokkal a problémákkal, amikre nem hoztunk törvényt? Például: Nincs arra törvény, hogy *ne bántsd a másikat*. Próbáljunk ki egy előkészített jelenetet pl. arról, hogy egy gyerek provokál egy másikat: “milyen gyenge és még egy gyíkot sem bír leszúrni...” Erre a gyengének nevezett verekedést kezdeményez.
- Mit csináljunk az egyikkel és mit a másikkal? Bármit is mondunk, ő jogosan válaszolhatja, hogy erre vonatkozóan nincsen törvényünk, tehát SZABAD! Ezek után mérlegeljük, hogy van-e még törvény, amire esetleg szükségünk van az együttéléshez?! (Minderre persze akkor van szükség, ha a tanár úgy látja, hogy valami fontos dolog szabályozásáról megfeledkeztünk.)

Felmerülhet a főnökválasztás problémája is. Milyen helyzetekben van szükségünk főnökre? E kérdéskört vizsgálja a harmadik nap komplex foglalkozása...

9. Megbeszélés

Mi történik, ha valaki megszegi a törvényt?

Pl. valaki munka helyett úszott. “Verjük meg!” “Jó, de (ha) benne van a törvényeinkben, hogy ne bántsd a másikat se lelkileg, se testileg, akkor...”

10. Foglaljuk össze törvényeinket és a büntetéseket,

ami a törvénszegésért jár; írjuk le, majd függesszük ki egy jól látható helyre!

Főnökválasztás a szigeten

(harmadik nap)

Lipták Ildikó foglalkozásterve

Fókusz: Milyen legyen a mi vezetőnk (itt és most)?

A tanárok közül kettő az eddigi szerepét játssza majd: Jack, Girnyó. A foglalkozás vezetője – itt – többnyire munkaszervező.

1. A szerepek mélyítése

“Tulajdonságbörze”: Az első napon, a figurák felrakásakor a saját figuráinkról kitalált jó és rossz tulajdonságaink közül melyekre van itt, a szigeten szükség, melyektől szabadulnánk az akkor említettek közül? Mire lenne szükség ezek helyett? A tulajdonságokat feljegyezzük egy csomagolópapírra is: külön azokat, melyektől megválnának, külön azokat, amelyekre szükség lenne.

2. Színházi jelenet

Etűdök: Főnöktípusok sorakoztatása – a főnök utasítást ad.

Egy színész ugyanazt a figurát hozza “több körben”, minden visszatéréskor egyre inkább karikatúraszerű a bemutatott típus. (Az agresszív, a félénk, a hányaveti, az önfeláldozó stb.)

3. Szerep a földön– két csoportban

a) A jó vezető olyan ember, aki...

b) Olyan vezetőre van szükségünk a szigeten, aki...

Befejezetlen mondatok. A befejezéseket feljegyezzük, a két listát egyeztetjük – a különbségekre vagyunk kíváncsiak, vagyis arra, hogy miben más az a vezető, akit mi ebben a helyzetben (itt és most) megválasztanánk.

4. Egész csoportos egyeztetés

A tulajdonságaink közül (a saját listánk szerint, ld. az 1. pontnál) mennyi egyezik azzal, ami a b) listán van? Szándékunk szerint az első három résztvevőből (vagyis akiknek a legtöbb egyezik) lesz főnökjelölt. Ha valaki nem szívesen vállalná a jelölést, átadhatja olyannak, aki az eddigiek alapján várhatóan szeretne főnök lenni. Nézzük meg, mennyit kell változtatni az eddig kitalált tulajdonságain, hogy a viselkedése és a kitalált szerep összhangban legyen.

A résztvevő színész-drámatanárok közül csak Jack pályázzon! Ha a gyerekek valamiért más felnőtt játékost is esélyesnek kiáltanak ki, ő ne vállalja a jelölést!

5. Kiscsoportos jelenetek

A jelöltekhez lehet csatlakozni – mindegyikhez kb. 3-4 gyerek és egy-egy drámatanár. Közös alkotják meg a főnökjelöltjük választási (kortes)beszédét és esetleg a hozzá tartozó show-t (ezen belül: ígéretek, ötletek, javaslatok, elkerülendő dolgok, megvalósítandó intézkedések stb.).

6. A választási beszédek előadása (és meghallgatása)

A beszédek hallgató gyerekek is szerepben vannak, tehát közben kérdezhetnek, beleszólhatnak a beszédekbe. A tanárok csak arra ügyeljenek, hogy minden jelöltnek lehetősége legyen elmondani a beszédét!

7. Kiscsoportos jelenetek

Minden csoport egy-egy éles, nem könnyen eldönthető helyzetet dolgoz ki.

A második lépcsőben ezt feladják valamelyik másik csoport főnökjelöltjének mint megoldandó feladatot. A főnökjelölt úgy mutatja be megoldását, hogy beáll a – többiek által figyelemmel kísért – kiscsoportos improvizációba. Ha nehezen boldogul, a saját csoportja adhat neki tanácsot (a fórum-színház mintájára), hogy mit cselekedjen.

Az improvizációk után értékeljük a látottakat, mire kell, hogy joga legyen majdan a megválasztott főnöknek!

8. Szavazás

Előtte eldöntjük, hogy milyen szabályok szerint megy a választás, hány szavazat szükséges a győzelemhez. Izgalmas, feszültséggel teli játék lehet, ha úgy nyilvánítjuk ki a véleményünket, hogy meghatározott időn belül beállunk a mögé, akire a voksunkat adjuk.

Egész csoportos improvizáció: A szavazás befejeztével Jack (aki szinte biztos, hogy nagyon kevés szavazatot kapott) máris megpróbálja gyengíteni a megszavazott főnököt: “Jól van, majd meglátjuk, hogy mit fogtok enni, hogy honnan lesz hús.” – típusú megjegyzésekkel.

A szikla

(negyedik nap)

Bethlenfalvy Ádám és Kardos János foglalkozásterve

Fókusz: Miért megyünk el egy jó vezértől? A törzs élete.

Az utóbbi a következő nap szempontjából fontos.

Kellékek: A színházi jelenetek kellékei, a tör (esőfa), Jack törzsének törvényei (rongyon).

A bemelegítő feladatok között kell egy olyan, ami a *vadászás* hangulatát, vadságát idézi. Ajánlhatunk mozgáskövetéses játékot, ahol a *vadászás* mozdulatait követhetjük, pl. pergő dobzenére.

Végül többféle fogójáték zárta a bemelegítést: ezekben átélhetjük, hogy űzünk, “elejtünk” valakit.

1. Hármával vagy kisebb csoportokban találjunk ki olyan helyzeteket, amelyek megoldandó problémák lehetnek a vezér számára! Milyen tulajdonságai segíthetnek neki abban, hogy sikeresen feleljen meg ezeknek a kihívásoknak? A bemutatás módja lehet jelenet vagy tabló.

2. Színházi jelenet: párhuzamos szálakon futó események. Az egyik szálon két gyerek eltűnéséről értesülünk. A holttestüket nem találtuk meg, de biztos, hogy meghaltak. A sziget lakóiban mindez riadalmat és félelmet ébresztett. Elindultak a mendemondák arról, hogy mi történt velük (ld. az egyik kiscsoport munkája a 3. pontnál). A másik szálon a jelenet – erősen stilizált színházi nyelven – arról szól, hogy amíg Jack és néhány erősebb fiú elment vadászni, addig valami baj történik az ő hibájukból. *(Két kisebb gyerek, akikre a ház javítását hagyták, megsérült, amikor rájuk esett a tető)*

3. Két csoportban dolgozunk:

- a “**Ralph típusú figura**” (a gyerekek által megválasztott vezető) hogyan rendezi ezt a dolgot Jackkel, mit mond, kik előtt stb.? (fórum-színház)
- Milyen, (rém-)történeteket találnak ki a többiek a két gyerek eltűnéséről?

Beszámoló

4. Tanári narrációkkal tarkított (rövid) **egész csoportos improvizáció**: Jack és vadásza hoznak egy disznót, de mielőtt adnának belőle a többieknek, Jack egy “kicsit gonoszodik” velük, feltételekhez köti az étel szétszétét. Végül nagy lakomát csapnak.

A “B” típusú dramatikus játék elkerülése érdekében időnként tablót készítünk a történekekről, végül lezárjuk a jelenetet.

5. **Színházi jelenet**: Egy stilizált jelenetből kiderül, hogy amíg Jack és társai vadászni voltak, hagyták kialudni a tüzet. Egy hajó ment a közelben és nem vettek észre bennünket! (Egyértelmű, hogy a jelzés nélkül soha nem juthatnak haza. Kérdéses, hogy lesz-e még ilyen lehetőség egyáltalán.)

Szünet

6. **Egész csoportos improvizáció**: állóképből indul (a gondolatkövetés nevű konvenciót is használhatjuk): várják vissza a tűznél a vadászokat. A “Ralph típusú figura” – ha hangsúlyozzuk az eset jelentőségét –, valószínű, hogy keményen beszél Jackkel. Ő nem veszi magára a dolgot, hanem vitába száll, majd elmegy. “Aki akar, velem jöhet.”

- Amennyiben (most) *senki sem megy vele*, a 7. ponttól folytatjuk.
- Amennyiben *néhányan vele tartanak*, a 6/a-val folytatjuk.
- Amennyiben *mindenki vele megy*, a 8. ponttól folytatjuk a játékot.

A csoport nagy része nem hagyta el a választott főnököt, de már a 6/a pont alatti játékban elkezdtek többen arról beszélni, hogy átmennek.

6. a) Páros feladat: Hogyan beszélgettek aznap este a nap eseményeiről az ott maradtok és hogyan azok, akik távoztak?

7. Tanári narráció: a Jack távozása óta eltelt napokban többen “átszivárogtak” Jack csapatába. Annak ellenére, hogy a Ralph típusú szereplő jó vezető volt. Hogyan és miért mehettek át?

8. **Kiscsoport**: Három csoportban vizsgáljuk azt, hogy miért mentek át.

9. Hangolódjunk rá a Jack törzsében lévő gyerekek szerepére! A játzókkal **megnézzük a törzs alapszabályait**, amelyet minden csatlakozónak a vérével kell “aláírnia” (szénnel ráírjuk a szabályokat egy rongyos textilre, pl. egy ingre – ld. melléklet!). Ezek értelmezése következik. Mit jelenthetnek ezek a hétköznapokban?

10. **Két csoportban**: Szerepeinkből kilépve fogunk **két szertartást** kitalálni és eljátszani. Az egyik egy vadászat előtti szerencsehozó rítus lesz, a másik a sikeres vadászat utáni szertartás. Használhatunk szöveget, ha kell, tárgyakat, eszközöket, hangokat... Ha jó az idő, mindezt tehetjük kint, a szabadban.

11. **Színházi jelenet**: A regény részletei alapján egy vadászat bemutatása.

12. **Stílusváltás**: Hogyan számolnának be egy ilyen vadászatról a Hunor vadászmagazinban, egy tini magazinban és egy Fókusz típusú (bulvár) “hírmagyarázó” műsorban. Jelenetkészítés, mindhárom tévéműsor.

Idő hiányában ez a játék kimaradt.

13. **Egész csoportos jelenet** készítése: A gyerekek segítségét kérjük ahhoz, hogy bemutassunk egy, a szigeten élők életében bekövetkezett fontos eseményt, ez pedig a két csapat találkozója (itt a regény szerint haladva: az egyik sikeres vadászat után áthívják az Ralph-fal maradt gyerekeket is enni).

14. A jelenet megállítása után **tanári narráció**: Jack rá akar ijeszteni a közeledő Ralph-ra és Girnyóra. Meglök egy sziklát, ami eltalálja Girnyót.

Ezt a pillanatot befagyasztjuk, azaz beállítunk róla egy állóképet.

Innen Rőfi (Girnyó) halálának leírása következik a regényből (Európa zsebkönyvekben a 189. old.), ez zárja a foglalkozást.

A narráció mint forma mindenképpen távolít. A hallott információk ereje így is nagy. A hatást elmosni nyilván nem kéne, de szükség lehet záró, lazító-feloldó játékra.

Melléklet

A JTF törzsének szabályai:

- A főnöknek mindig engedelmeskedni kell.
- A vadat elejtő ehét először a húsból.
- A vadászat idejére mindenki kifesti az arcát.
- A szerencsehozó szertartáson részt kell venni.
- Csoporton kívüliekkel tilos beszélni.
- Aki bármelyik törvényünket megszegi, büntetést érdemel.

Szabadulnánk Jacktől...

(ötödik nap)

Bethlenfalvy Ádám és Nyári Arnold foglalkozásterve

Fókusz: Hogyan szabaduljunk meg Jacktől úgy, hogy nem gyilkoljuk meg őt? (Vagyis: Mit tehetünk a diktátor ellen?)

- 1. Egész csoportos állókép:** Néhány kép az előző napi vadászból, ahogy eljutottunk a szikla ledöntéséig. Az a pillanat, amikor látjuk, hogy Girnyót eltalálta a szikla. Gondolatkövetés: mit gondoltak az egyik, illetve a másik oldalon állók, amikor szembesültek azzal, ami történt?
- 2. Az állóképből jelenetet indítunk.** Ki hogyan viselkedik? Mit mondanak egymásnak és Jacknek? Ezen a ponton rendkívül sokan döntöttek úgy, hogy otthagyják Jacket és visszatérnek Ralph-hoz. Ezért az eredeti tervektől (amit a következő pontnál dőlt betűkkel szedve láthat az olvasó) eltérve változtattunk a munkánkon.
- 3. Kiscsoport:** Pár nap múlva Jacknek sikerült két embert visszacsábítania magához egy erdei találkozás során. Mit tehetett, amitől ez a két figura (megnevezünk a játsszók közül két szereplőt) csatlakozott hozzá, ha erőszakot egyáltalán nem alkalmazott? Négy csoportra szétválvá keressük a lehetőségeket.
Kiscsoport: A gyilkosság után eltelt néhány nap. Többen érezték, hogy nem akarnak ebben részt venni, de nem mentek el innen (vagyis Jacktől). Mik lehettek az okok? Megbeszélés és tablók készítése.
- 4. Beszámoló**
- 5. Színházi jelenet:** Monológ, melyből kiderül, hogy Jack nagyon élvezi és kihasználja a hatalmat. A többiek közül sokan mindent megcsinálnak neki, többek között azért is, mert gyakran fenyegetésekkel is igyekeznek kordában tartani a törzsének tagjait.
- 6. Fórum-színház (vagy páros játék):** Két gyerek beszélgetése során hogyan tudja kideríteni egy gyerek a partneréről, hogy mit gondol Jackről – mindezt anélkül, hogy kiadná magát? Hol, hogyan, mit kérdezzen, mondjon stb.?
- 7. Kiscsoport:** Jack és Ralph törzsére szétválvá két különböző témát dolgoztunk fel: Az egyik csoport azt vizsgálta meg, hogy az utóbbi napokban Jacknek sikerült Ralph ellen fellázítania a törzs tagjait, annak ellenére, hogy egyszer sem találkoztak közben Ralph-fal. Hogyan tette ezt? A másik csoport azt nézte meg, hogy az állandó fenyegetés árnyékában miként alakulnak át a viszonyok Ralph csapatában.
- 8. Beszámoló**
- 9. Egész csoportos tablósorozat** tanári narrációval. A két banda utolsó cselekedetei az összecsapás előtt; a harc első mozzanatai; majd a hajókürt megszólalása; az összes gyerek kifut a partra, ahol egy hajót látnak, majd néhány matrózt pillantanak meg, amint partra szállnak.
Egy színházi néma jelenet alatt részleteket olvasunk fel Ralph üldözésének regénybeli leírásából. A kapitányhoz érkezéssel zárul a jelenet.
- 10. Kiscsoport (írásos forma):** Hogyan tudósítana erről egy

- szenzációhajhász lap (Best típusú);
- pedagógus szaklap (Katedra típusú);
- ifjúsági magazin (Popcorn típusú)?

11. Beszámoló

Az időtől és kedvtől függően a következő lehetőségeink vannak:

12. a) Állóképek a hajóútról, hazaérkezésről.

Páros feladat: mit és hogyan meséltek el otthon a szüleiknek a szigeten történekből, vagy mit mesélnének el a gyerekeiknek sok-sok évvel később, ha rákérdeznének, hogy mi is történt ott...

Vagy:

12. b) Három kiscsoport

- Rémálom, ami a szigeten történekből táplálkozik
- Jack életútja, legfontosabb pontok. Tudjuk róla, hogy nem lett bűnöző, nem került börtönbe.
- Ralph életútja, a legfontosabb pontok bemutatása (fantáziajáték).

13. Lezáró beszélgetés, délután közös filmnézés zárja a történet feldolgozását: megtekintjük a Peter Brook által rendezett *A legyek ura* című filmet.



Theatre in Education

(új irányzatok a színházban – új technikák a tanításban)

John O’Toole

Nevelési célok és jelszavak

“A dráma az életbe, vagy az élet elől való menekülésre használható fel.” (John Hodgson)

Egy fejezetnek,¹ mely egy ilyen baljóslatú idézettel kezdődik, meglehetősen szerénységet kell tanúsítania; szerénységet, mely sajnos sem az új nevelési elgondolások hirdetőire, sem a régebbi modellek képviselőire nem jellemző. Arról van szó ugyanis, hogy egy legfeljebb csak néhány órán keresztül ható élménynek az iskoláztatás tíz évet is meghaladó folyamatával és a spontán élettapasztalatokkal szemben szinte csupán elenyésző hatása lehet egy gyerek teljes tudásanyagára, személyiségfejlődésére, képességeire, szemléletére és magatartásformáira (feltéve, hogy ez a tapasztalat nem traumatikus, de erről bővebben majd később!).

Gyakran olvashatjuk, hogy az irodalom nemesítő, civilizáló hatásával rendszeresen találkozó emberek nem viselkednek észrevehetően nemesebben vagy civilizáltabban, mint a teljesen műveletlenek. Még ha el is fogadjuk azt az igencsak megkérdőjelezhető feltevést, hogy az irodalom nemesít, a pozitív és negatív tapasztalatoknak, játszótársaink bántalmazásának és a tőlük elszenvedett játszótéri pofonoknak akkor is valószínűleg összehasonlítha-

tatlanul nagyobb hatásuk van a környezetünkben élőkkel való viszonyunkra, mint *A vihar* elolvasásának. A nevelés folyamata súrlódások folyamata. A legtöbb, amit az ember *A vihartól* remélhet, hogy az olvasó szemléletmódja egy kicsit módosul (ha az illető fogékony az ilyen hatásokra), vagy legalább egy tapasztalat-töredék hozzájárul az egyén *döntési* képességéhez. Ez a TIE-ra ugyanúgy igaz, mint Shakespeare műveire, vagy bármely más irodalmi alkotásra. Mindezzel nem fontosságát kívánjuk tagadni, csupán azért említjük, hogy rávilágíthassunk mindazokra az elgondolásokra, melyek a tanítási dráma ellen vagy mellette szólnak: nevelési csodaszerként üdvözlik, azt remélik, hogy mindenre megoldást kínál; lényegtelennek tekintik és nem számolnak vele; félnek a benne rejlő lázító hatástól; időpocsékolásnak vélik, kiátkozzák –, vagy nevelési céljairól az itt olvashatóhoz hasonló hosszú fejezeteket írnak.

Miután mindezt elmondtuk (és a fentiek mindegyikéhez csendesesen hozzátettük, hogy “egy kicsit”), hozzákezdhetünk az előadásjellegű és a nézők részvételét is igénylő, kétarcú TIE általános és speciális nevelési funkcióinak körvonalazásához. Kezddhetjük talán azzal, hogy a TIE mindenekelőtt mulatságos vagy izgalmas dolog, de legalábbis valami *más*. A TIE programokat, még a ros-

¹ John O’Toole: *Theatre in Education (új irányzatok a színházban – új technikák a tanításban)*; Hodder and Stoughton, London 1976. Részletek a könyv 3. fejezetéből.

szakat is rendszerint élvezni szokták. A gyerekek nagyon ritkán tartják időpocsékolásnak ezt a tevékenységet, holt a felnőtt megfigyelők igencsak gyakran szapulják a társulatokat. Amikor egy utazó társulat megérkezik az iskolába, az alsó tagozatosok első reakciója többnyire a nagy izgalom; a felsősök érdeklődéséről pedig rosszul leplezett kíváncsiságuk árulkodik. Soha nincs hiány a teherautó kipakolásánál segédkező gyerekekben. A színész-tanárok tehát óriási előnnyel indulnak nevelési céljaik megvalósításában: megragadják a közönség figyelmét, s ez a motiváció kialakulása felé vezető első lépés. Alapvető jelentőségű, hogy a teherautó érkezése (vagy a buszozás a színház felé) kilépést jelent a mindennapokból. Az idegenek az újdonság varázsát hozzák magukkal: ismeretlen fickók, akik szokatlan dolgokat csinálnak. Az újszerűség különösen azokat vonzza, akik számára a norma nem kielégítő, nem megfelelő vagy zavaró, ugyanakkor erre az érdekességre azok is fogékonyak, akik az iskolát érdekes és szórakoztató helynek tekintik. Néha találkozhattunk persze egy-egy különc gyerekkel vagy lázadó osztállyal, akik ellenségesen, gyanakvóan fogadják a csoportot (saját nézőpontjukból teljesen indokolt módon, hiszen az idegenek felbukkanását újabb trükknek gondolják, amit az intézmény arra használ, hogy “megetesse” velük elfogadhatatlan és kellemetlen nézeteit). A TIE csoportnak még ilyen esetben is van egy hatalmas – és a tanárok számára hozzáférhetetlen – előnye: a dráma, a színház és a részvétel lehetőségének természetes motiváló ereje. Ezek az elemek megragadhatják és megnyitják a tanulás iránti természetes emberi szükségletet, amely sokkal mélyebben gyökerezik, mint a gyerekek intézménnyel szembeni magatartása.

A dráma szinte teljes mértékben univerzális tevékenység, mely a felnőttek körében az indoeurópai, technikai alapokon nyugvó civilizációtól az új-guineai neolitik társadalmakig mindenütt megjelenik. Már az egészen kis gyerekek kísérletező jellegű játéka is rendelkeznek bizonyos drámaisággal. A lányom például három éves volt, amikor egy reggel kissé felbosszanthattam őt zsörtölődésemmel, mire felkapott egy L-alakú kenyérhéjat, és habozás nélkül lelőtt vele. A saját gyerekeim esetében – és kétségtelenül így van más gyerekeknél is – a dramatikus gondolkodás többé-kevésbé párhuzamosan fejlődött azzal a felismeréssel, hogy a körülöttük élő emberek játszótársaknak is kiválóak. Ahogy a gyerekek egyre nagyobbak lesznek, a drámai tartalom egyre mélyebb rétegeket tár fel. Miután felismerték saját érdekeiket, elkezdik felfedezni a csoporttagok közti viszonyokat és érdekeket, a jó és a rossz harcát komplex játékok során, bandák és klikkek kialakításában, interakciójában és manipulációjában vizsgálják. A drámai kontextus gyakran ritualizált formában, a fiúknál rendszerint küzdelemben, versenyben, sportban, a lányoknál pedig bonyolult szerepjátékokban jelentkezik.

A szereplőkkel való azonosulás képessége soha nem csökken, nem hagy el bennünket; folyamatosan örülünk annak, illetve tanulunk abból, ha a hős viszontagságain keresztül feltárhatjuk a szerelem, a bátorság, a hűség és a félelem kérdéseit, megértjük a szereplő viselkedését; a szappanoperák leegyszerűsítő helyzeteit nézve ugyancsak arra vágyunk, hogy a látottak megerősítsenek bennünket sztereotípiáinkban. (Azt írtam, hogy mindezek tanulási

helyzetek? Nos, egy statikus társadalomszemléletet feltételezve joggal állíthatjuk, hogy amennyiben ezek a sztereotíp nézetek társadalmilag elfogadhatóak, akkor megerősítésük a társadalomnak és az egyénnek is érdeke, ennél fogva tanulási tartalommal bír. Minderről részletesebben szintén később szólnék.)

Nem szükséges a közismert kínai szólást felidézni, hogy tudjuk; a megtanulandót jobb látni, mint hallani, de cselekedni jobb, mint látni. Akár részt vesznek a gyerekek aktívan egy TIE-programban, akár csak ülnek és nézik azt, tanulásukat sokkal inkább a “cselekvős”, semmint a “nézős” mód határozza meg. A cselekményt nem szenvtelenül figyelik, mint például a kémiai kísérleteket vagy az ugrógyakorlat bemutatását: érzelmeik aktivizálódnak, szándékok és vágyak születnek meg bennük, reagálnak a cselekmény feszültségére és humorára.

Két másik erő is hat még, s ezek együttese a gyermekben természetes és organikus tanulást eredményező hajtóerőt képvisel: a ráismerés és a kíváncsiság. Az ingersegény környezetben felnövő gyerekeken kívül mindenki nagy erő a vágy, hogy többet tudjanak, új impulzusokat és tapasztalatokat szerezzenek. Az idegenek által hozott világ tehát – legalább is kezdetben – mindenképpen izgalmas. (Éppen a közelmúltban láttam olyan értelmileg sérült, nem megfelelő háttérrel rendelkező gyerekeket, akik azt sem tudták, hogyan kell együtt játszani, és a játszótéren még a társas- és dramatikus játékok alapelveit is meg kellett nekik tanítani.) Ha azonban az újonnan érkező világ megfoghatatlanul idegen számukra, akkor az frusztrációhoz és unalomhoz vezet. A csoportoknak tehát mindig a gyerekek *aktuális* fejlettségi szintjén kell kezdeniük a munkát. A gyerekeknek szüksége van az azonnali megerősítésre, és ezt az általánosan szereshető, ha felismeri, hogy az éppen megtapasztalt szituáció valamilyen módon beleillik a világról alkotott, meglévő képzetekbe és ismeretanyagába. Először is biztonságot kell teremtenünk, különösen a kisebb gyerekek számára, akik azért küzdenek, hogy a tapasztalatokból és benyomásokból koherens képet építsenek fel magukban, mely segít nekik megtalálni a megfelelő reakciót. Ha hirtelen és zavaró módon szembesítjük őket egy élménnyel, ami ráadásul az érzelmeiket célozza meg, és még látványos is, akkor azzal nem fognak tudni mit kezdeni. Ilyen esetben rendszerint háromféleképpen reagálhatnak: elsírják magukat, és félelmükben a tanárhoz rohannak; nem figyelnek, izegnek-mozognak; esetleg hangos, túlzott reakciókban törnek ki és a számukra “ostobának” tűnő előadás kigúnyolásával fejezik ki neheztelésüket. Épp ilyen fontos azt is észben tartanunk, hogy a szépséghez hasonlóan a “jelentős pillanat” sem objektív fogalom: az csak a nézőben jelenik meg. Ennél fogva a tartalom, legyen bármi fontos a színészek vagy az író szemében, csak akkor lesz hatással a gyerekekre, ha valamilyen felismeréshez juttatja őket. Ha meg tudják érteni, hogy honnan indul a cselekmény, és ha végig tudatában vannak a folyamat “miértjeinek”, akkor hosszú ideig elmélyült figyelemmel fogják követni azt. Nagyobb gyerekek, akik számára már nem áll rendelkezésre a sírás menedéke, a másik két említett “módszert” alkalmazzák az érthetetlen programoktól való menekülésre.

Mindezek ellenére a fent vázolt, elkésztően negatív

helyzetek nem tipikusak. A legtöbb program elnyeri és megtartja közönsége figyelmét, és kielégítő élményt nyújt számukra. Akkor bukhatnak csak el, ha az alapvető motívumokat nem veszik figyelembe, vagy ha rosszul kezelik azokat. Ha ismerjük valamennyire az egyes korcsoportba tartozó gyerekek érdeklődési körét, akkor nem nehéz megfelelő modellt vagy hőst találni, akivel azonosulni tudnak; könnyen rátalálhatunk a felismerhető és váratlan fordulatokban bővelkedő szituációkra és cselekményvázra; és (ami talán a legfontosabb) találhatunk kielégítő végkifejletet is (ami nem szükségszerűen azonos a *happy end*-del). A gyerekek ezt várják, hiszen előzetes ismereteik, a különféle történetek, a televízióból és saját játékaikból származó tapasztalataik mind ez irányba hatnak. A befejezés nyugodtan lehet nyitott, de egyértelmű; összegeznie kell a megértett tartalmakat, a játék egészét (a történet és a téma oldaláról egyaránt).

Minden program, tanítási-nevelési céljainak megfelelően, meg is teremti a megfelelő motivációt. Ez a motiváció fakadhat a probléma részleges, további erőfeszítést igénylő megoldásából; eredményezheti az a megkönnyebbülés és felismerés, hogy a feszítő érzelmek kimondhatóvá válnak; néha pedig az afelett érzett öröm, hogy az eddig csak részben ismert elgondolások és tények tisztázhatóvá válnak.

Bár a motiváció és az elmélyülés önmagában még nem egyenértékű a tanulással, mégis szükségszerű feltétele a színházon és drámán keresztül megvalósuló tanulásnak. Helyettesíti ugyanis a jutalommal és fenytésekkel operáló, a tanulókat versenyre készítető tanulásirányítási módokat. Az a koncepció, hogy a tanításban a motivációnak a fegyelemhez hasonlóan (ld. a második fejezetben írottakat²) belülről kell fakadnia, olyan alapelvvé vált, mely a tanítást nehezebbé, de értékesebbé, a tanárokat elkeseredettebbé, de elkötelezettebbé, a gyerekek iskolai tapasztalatát bonyolultabbá és változatosabbá, a TIE-t pedig mindenekelőtt megvalósíthatóvá tette.

Ez a változás gyakran okoz polarizációs problémákat az iskolákban, különösen a középiskolákban. Legszélsőségesebb formája az a tisztán kivehető politikafilozófiai diszharmonia, mely az egyazon iskolán belül dolgozó tanárok, osztályfőnökök, illetve az egyetemi tanzék- és intézményvezetők különböző, egymással összeütközésbe kerülő megközelítésmódjában ölt testet. Ez a hatás azért is zavaró, mert sokan – látva a két oldal szembenállását – kettős játékot próbálnak folytatni. A konfliktust igen gyakran a “konzervativizmus kontra haladás” leegyszerűsítő, és éppen ezért félrevezető címkéjével illetik: “formális iskoláztatás kontra autonómiára nevelés” (Iljich és Reimer). “Az ismeretfelhalmozás és képességfejlesztés helyére a praxisnak kell kerülnie... A tudás a felfedezésből és újra-felfedezésből áll” (Freire).

Állásfoglalásunk persze alapvetően a társadalomról alkotott nézeteinktől függ. Ha valaki a társadalmi valóságot olyan objektív dolognak véli, melybe beleszülettünk, és amely azért él tovább, mert értékeit továbbadják; hogy

léteznek olyan kategóriák, mint helyes és helytelen; hogy az erkölcs iránti érzéket bele kell nevelni az emberekbe, meg kell erősíteni és fenn kell tartani azokat; hogy a stabilitás és a tekintély elengedhetetlen része egy egészséges társadalomnak; illetve, hogy társadalmunk *alapvetően* egészséges – annak a nevelés statikus és didaktikus természetű intézményként jelenik meg. Azokat a képességeket és magatartásformákat fogja továbbítani, melyekre a társadalom igényt tart: a fontosnak és elfogadhatónak nyilvánított értékeket, viselkedési kódokat és szokásokat. A hangsúlyt a társadalom iránti egyéni felelősségérzet kifejlesztésére fogja helyezni, és a tanulókat megtanítja a hagyomány, a törvény és a rend tiszteletére, valamint a konformitás értékére.

Ha azonban valaki azt gondolja, hogy a társadalmi valóság csak az emberek róla alkotott felfogásában létezik; hogy minden egyéni felfogás (az egyes ember neveltetésétől, státusától és a társadalomban betöltött helyzetétől függően) hangsúlyokban és árnyalatokban különbözni fog egymástól; hogy a helyes és a helytelen relatív fogalmak, és csak egy bizonyos társadalmi kontextuson belül definiálhatóak; hogy a közös és egyéni felfogások (és így a társadalmi valóság is) szükségszerűen és folyamatosan változ/tat/ásra szorulnak – az ilyen nevelő dinamikus és nyitott természetű lesz. Ő a kritikai ítélőképességet és a személyes felelősségérzetet próbálja kialakítani, mellyel az egyén képes felmérni egy szituációt, kialakítja saját személyes reakcióját, nem támaszkodik a hagyományos viselkedési mintákra, illetve körültekintően felméri az egyes társadalmi interakciók következményeit: értelmezi azokat, és nem csupán reagál rájuk. Kontrollálja saját cselekedeteit és szisztematikus, ötletes gondolkodási modelleket alakít ki, ez pedig a versenyjellegű formákhoz való alkalmazkodás helyett önvezérlő és kooperatív tanulástípusokat tesz lehetővé számára.

Mint minden más oktatási rendszert, a brit iskoláztatást is alapvetően az elsőként említett célok szolgálatára építették fel. Ma ez a rendszer – minthogy érzékenyebb, mint sok merev és centralizált ország oktatási rendszere – híven tükrözi a konzervativizmus, a kibontakozás és a forradalmi eszmék közötti küzdelmet, amely magát a társadalmat is jellemzi napjainkban.

A gyakorlatban a vezetők közti, a vezetők és beosztottak között, illetve a beosztottak között megjelenő konfliktusok többnyire frusztráción alapuló személyes összeütközésekben és ellenszenvben fejeződnek ki. A tanár, aki az iskolai teljesítmény iránt felelősségérzetet próbál kialakítani tanítványaiban, miközben elegendő információt és háttértudást igyekszik adni nekik a francia érettségi sikeres letétele érdekében, érthető módon ingerült, mikor a gyerekek zajosan és izgatottan érkeznek a drámaóráról, az óra folyamán pedig kopácsolás, üvöltések, kalapálás és hahotázás zaja hallatszik a művészeti stúdióból, s ezek a zajok elegyednek a szomszéd teremből átszűrődő, egy anyanyelvi project előkészítését kísérő folyamatos, tompa, de azért jól hallható beszélgetés hangjaival – a diákok fele pedig amúgy is terepgyakorlaton van. Néha csak az a tudat nyújt neki kárörvendő vigaszt, hogy az angoltanár éppúgy ingerültté válik amiatt, hogy a gyerekek kihasználják órái szabadabb légkörét. Néha pedig azzal nyugtatja magát, hogy a diákok többsége jobban

² Részletek a könyv második fejezetéből: Színház és dráma a tanításban. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ - Magyar Drámapedagógiai Társaság - Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1995. 30-43. old.

szerep gondolkodás nélkül az ő szavára hagyatkozni, és nem vállalják az önvezérlő tanulással járó erkölcsi terheket – amire persze eddigi iskolai pályafutásuk nem készítette fel őket, illetve lehetőség szerint meg is akadályozta őket abban, hogy ilyen formában tanuljanak.

Az eredmény: folyamatos ingerültség, állandó tanári szobai viták, vagy – legrosszabb esetben – lemondó legyintés, mellyel a tanárok legalább megerősíthetik önnön szerepelvárásaikat, ami biztosságot ad számukra és visszaadja önbecsülésüket. (“A tanítás forradalmi cselekedet – el kell söpörnünk az elavult nézetek szennyét!” vagy “Én egyszerűen régimódi vagyok: fenn akarom tartani az értékeket és a normákat.”), vagy megpróbálnak mindkettőnek eleget tenni, és szenvednek, mert egy olyan tanítási technikát igyekeznek kialakítani, amely mindkét módszerrel számol, és a tanulóknak ezt közvetíti: “A rendszer része vagyok; ez az intézmény értékes normákat közvetít, én pedig el vagyok kötelezve arra, hogy fenntartsam e normákat. Ugyanakkor hiszek a haladásban és a felvilágosodásban; meg kell tanulnotok a saját fejetekkel gondolkodni, ki kell fejlesztenetek saját képességeiteket, és meg kell kérdőjeleznetek mindent, beleértve azt is, amit én mondok.”

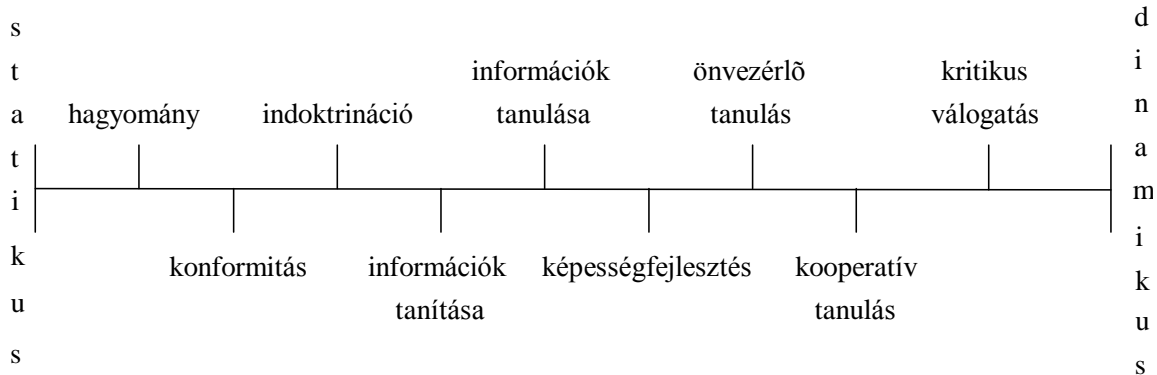
A jó munkakapcsolat kialakításának egyik elcsépelet – mindamelllett igaz – közhelyszerű feltétele, hogy a tanárnak egyértelműnek kell lennie a gyerekek számára: világosan meg kell határozni a számára elfogadhatatlan viselkedésformákat, és következetesen kell reagálnia rájuk. Nem meglepő, hogy néhány tanár – különösen a tapasztalatlanok, akiknek saját funkciójukhoz is kétértelmű a viszonyuk – csupán zavarba ejti a gyerekeket, mivel kezdetben szabad és baráti viszonyt ajánl, de később, amint a gyerek véletlenül átlép egy ki nem jelölt határt, vagy szándékosan kezdi tesztelni ennek a gyanús kedélyességnek az őszinteségét, idegesen visszavonul az intézmény bástyái, a rutinból és szankciókból, tekintélyből és büntetésből épült lőrésnek mögé. A gyerekek még ott is könnyen megzavarodhatnak, ahol a tanárok ugyan képesek világos viselkedési mintákat körvonalazni, de a tanulók a tanterv és az órarend szorításában tanteremről tanteremre vándorolnak, s egy szabadgondolkodó matematikussal töltött óra után egy tekintélyelvű történelemtanárhoz kerülnek. Ezek a helyzetek különösen a középiskolákban jellemzőek, és ilyen körülmények között a gyerekek ki vannak téve annak, hogy valamely normaszegő viselkedéssel kapcsolatban akár tíz különböző reakcióval is számolniuk kell, attól függően, hogy a tanári karból éppen ki látta meg azt.

Ha tehát a negatívumokra figyelünk, akkor ez így elég rémisztőnek hangzik. Van azonban mindennek pozitív oldala is. E két erőteljes filozófiai irányzat kölcsönhatása alapot teremt a gyors kibontakozásra, a rendszeren belüli változásokra. Sok tanár radikálisan önkritikus; a megcsontosodott vizsga- és felvételi anyagok diktatórikus hatalma fokozatosan megszűnik, helyükre pedig mind szélesebb körben az iskolán belüli értékelés és a helyi, független tantervek kerülnek; a “nem akadémikus jellegű”

tantárgyak, mint például a tanítási dráma és a társadalmi ismeretek egyre nagyobb mértékben válnak elismertté, és fokozatosan beépülnek az órarendbe, “óvodától egyetemig”. Az iskolaigazgatók majdnem korlátlan intézkedési joga, és az az autonómia, melyet néhányuk a tanároknak és munkaközösségeknek biztosít, lehetővé tette, hogy a tanárok az osztály tanulóinak eltérő képességeit figyelembe vevő differenciált tanítási eljárásokat, egyéni fejlesztést és tanácsadást, az egyes tantárgyak ismeretanyagát integráló foglalkozásokat és napokat, gyermekközpontú tanítási módokat és a tanterv által csupán választható lehetőségként felkínált értékelési formákat alkalmazzanak a hatalommal való szembekerülés veszélye és félelme nélkül. Ezek a pedagógusok tudják, hogy mindig vannak olyan biztonságot nyújtó kötelek, melyekbe kapaszkodhatnak: a hagyományos oktatási gyakorlat munkaformái. A gyerekeknek még mindig meg kell tanulniuk írni-olvasni, a munkaadók és főiskolai felvételi bizottságok még mindig látni kívánják a megfelelő bizonyítványokat, az intézmény belső felépítése és természete pedig még mindig felismerhető és változatlan: kb. tizenkét év, reggel kilenctől délután négyig, a felnőttek (szervezők és a tudás újraelosztói) még mindig jól megkülönböztethetőek a gyerekektől (a fogyasztóktól) és így tovább.

A jó tanárok kialakítják saját “életbenmaradási” technikáikat; olyan technikákat, melyek idővel a fiatalabb vagy kevésbé gyakorlott kollégák számára is felismerhető, elsajátítható és védelmet nyújtó eszközzé válnak. Ezek a módszerek néha a külső erővel összekapcsolódó, azokkal együtt jelentkező belső kényszerekből fakadnak. Ilyen volt például a Nuffield-project, a modern matematikaoktatási mozgalom, ilyenek az Iskolatanács projectjei (pl. a *Műveltségi áttörés* címet viselő terv), és ilyen a TIE is, mely igen erősen tükrözi azon erők összeütközését, melyek létrehozták. Sok tantárgyhoz és tanítási technikához hasonlóan a TIE is folyamatos változásban és változásból született: a társulatok nagy része erősen elkötelezett a “progresszív”, nem lezártágra törekvő nevelés iránt, elgondolásaikat pedig misszionáriusi lelkesedéssel hirdetik. Mások, a még elkötelezettebbek, a rendszerből való kivonulást választották, és vagy a tanórákon és az iskola épületén kívül dolgoznak, vagy megmaradtak ugyan az iskolában, de azzal foglalkoznak, hogy kritizálják és támadják azt, amit – hitük szerint – az intézményrendszer képvisel.

Mіндеzen fejleményeket persze sajnálatosnak is tarthatjuk, hiszen – más oldalról nézve – ez az egész sejtelmesen apokaliptikus vízió a Jó és a Rossz (vagy a Rossz és a Jó, attól függően, melyik oldalon állunk!) küzdelméről túlságosan leegyszerűsíti a helyzetet. A nevelés egész területét ugyanis – anélkül, hogy figyelmen kívül hagyánánk a politikai megfontolásokat – szemlélhetjük egyetlen egyenesként is, melynek a szoktatás, a tanultak bevétele, az inspiráció, a kreatív fejlesztés, a tanított tartalmak feltétel nélküli elfogadtatása (indoktrináció), a gondozás és az összes többi félrevezető metafora mind-mind egy pontját képezi.



Nem szükséges egyetérteni a folyamatábra pontjainak pontos sorrendjével vagy az egyes pontok megfogalmazásával ahhoz, hogy lássuk: a tanári megközelítésmódok közti különbségeket a fokozatok, és nem maga a tevékenység jellege adja. Vegyünk egy példát: a társadalmi folyamatok, szabályok és törvények tanítása nem összeegyeztethetetlen azzal, hogy a tanulóban megpróbáljuk kialakítani az előnyök és a hátrányok ismeretét; ellenkezőleg, ez éppen előfeltétele a társadalmi és egyéni felelősség, a két tényező közötti viszony, illetve az egyes cselekedetek következményeinek megértéséhez. Ennek bizonyos oktatási területeken kétségtelenül lehet gyakorlati értéke. Minden tanár kész elismerni például saját felelősségét a kognitív, affektív, imaginatív és szociális fejlődés alakításában – hogy egy nem éppen eredeti, viszont divatos kategorizálást használjunk. (A két utolsóra, noha az első elemeiből tevődnek össze, külön hangsúlyt kell fektetnünk, mivel azok az elsőként említett elemek különböző típusú összeolvadásából állnak össze). Eltérés csupán az egyes elemek hangsúlyában mutatkozik.

A színházi nevelés mind a négy terület fejlesztéséhez hozzájárul, illetve segíti mindazon tevékenységformákat is, melyek e négy tényezőtől eredeztethetőek.

A fejlesztés általános területei

Kognitív fejlesztés

Nem véletlen, hogy a TIE-val többé-kevésbé egyidejűleg, bár először attól függetlenül a szimulációs tanítási technikák alakultak ki. Az olyan játékokat, melyeket korábban rendszerint csak karácsonykor játszottak (például a Monopoly), vagy unalmas tanórák alatt titokban a pad alatt (például a Torpedó), egyre gyakrabban alkalmazzák központi jelentőségű tevékenységekként az osztálytermekben, különösen a középiskolákban és a főiskolákon. A földrajztanár, aki el akarja magyarázni az északi-tengeri olajfeltárás lehetőségeit és problémáit, elkészíti az Északi-tenger térképét, kis négyzetekre osztja, néhány dobókockát, játékpénzt és egy kártyacsomagot hoz, s ezek képviselik a folyamatra befolyást gyakorló tényezőket. A gyerekek társaságokat alakítanak, terveznek és alkudoznak; a sikerhez meg kell tanulniuk az adódó lehetőségek és az előttük álló nehézségek felismerését, a lehetőségek kihasználásához és a nehézségek leküzdéséhez pedig a kapott eszközöket kell felhasználniuk.

A tanítást segítő játékok fejlesztése terén a legelső lépéseket Amerikában tették meg: itt a hangsúlyt a versenyre helyezték, azaz mindenki küzdött mindenki ellen.

Angliában inkább magát a problémát alkalmazták versenyre hívó kihívásként. Kezdték feltűnni azok az összetevők, melyeket a TIE-val való kapcsolat kiindulópontjának is tekinthetünk: a gyerekek bizonyos problematikus szituációkban érdekcsoportokat alkotnak. Néha párhuzamosan versengenek (mondjuk azon, hogy kinek sikerül megszereznie a fejlesztési előjogokat: a “gyáriparosoknak” a “konzervatívoknak” vagy a “magáneros építőknak”); néha szemben állnak egymással (“szakszervezetiek” kontra “igazgatóság”; “Napoleon” kontra “Wellington”); néha minden csoport a többitől függetlenül dolgozik a probléma megoldásán, s a különféle megoldásokat végül összehasonlítják. Az ilyen típusú játékok során a gyerekek valójában szerepjátékokat játszanak: azonosulnak egy szimbolikus érdekrendszerrel, és gyakran erősen, sőt hevesen beleélik magukat szerepükbe. Itt ugyanis egy drámai konfliktussal szembesülnek, s a játék arra szólítja fel őket, hogy a konfliktusban a hősökkel azonosulva vegyenek részt, és egy strukturált helyzetben a konfliktus megoldásáért dolgozzanak.

A kulcsszó, mely a mondottakat összekötő láncszemként a TIE-hoz köti, a “játék”. Amint arra már korábban is utaltunk, a tanítási dráma és a szimulációs játékok gyökere egyaránt a gyerekek játékaiban, a felfedezés és feltárás ritualizált formáiban keresendő – a folyamat mindkét esetben akkor élvezetes, ha kihívást jelent, ha világos, illetve valamiféle kielégülést nyújtó végkifejlet felé halad.

Még fontosabb láncszem a szimulációkat alkalmazó tanítás filozófiájának középpontjában álló fogalom: a modell. Egy szimulációs játékra való felkészülés során a tanár abból merít, amit tud a témáról: kiválogatja azokat az elemeket, melyek szerinte a legfontosabbak, vagy legalábbis azokat, amelyekkel érzése szerint a tanulók meg tudnak birkózni. (Neki magának világosan kell értenie a helyzetet, és határozott állásfoglalással kell rendelkeznie azzal kapcsolatban.) Az általánosabb összefüggéseket feltáró tények halmazából csak azokat választja ki, melyek az elméletek és a gyermek által megtapasztalt tárgyi valóság viszonyának megértéséhez elengedhetetlenek. A tanár célja továbbá, hogy az adott gondolatot dinamikusan, működésében mutassa be: láttassa a cselekvéseket és a következményeket, az okot és az okozatot.

“A modelleket szelektív megközelítési módoknak tekinthetjük, melyek a mellékes részletek kirekesztésén keresztül lehetővé teszik, hogy a való világ néhány alapvető, lényeges vagy érdekes aspektusa valamilyen általánosított formában jelenjen meg.” (R. J.

Chorley & P. Huggett).

“A modellek a gyakorlatban egymással összekapcsolódott eszmék láncolataiként jelentkeznek, melyek működés közben figyelhetőek meg: csontvázak, melyek a megfigyelő parancsára táncolni kezdenek.” (R. Walford)

A “modell” nem más, mint a dráma világában régóta “témaként” ismert valami; a “szelektív megközelítés” pontosan az, amit a színdarabírók és a TIE programok színészei cselekszenek; “a megfigyelő parancsára” pedig a cselekvő részvétel során kezdenek “táncolni” az egyes elemek.

A TIE (legalábbis részben) szimulációs jellege még világosabbá válik, ha egy másik, a tanítás minden szintjén alkalmazható, az emberi interakciók megértéséhez igen jól használható és népszerű szimulációs technikát kezdünk vizsgálni: az esettanulmányra gondolok. A tanulókat egy fiktív szituációval szembesítik, amelyben a szereplők valamilyen konfliktushelyzetben vannak; éppen csak annyi háttérinformációt kapnak, hogy a probléma okai érthetőek legyenek számukra. A diákoknak először többnyire egy “negatív”, az előzményekre irányuló kérdést tesznek fel: “Hogyan alakulhatott ki ez a szituáció?” Ezen kívül rendszerint azt is megkérdezik tőlük: “Mit lehetne tenni a probléma megoldása érdekében? – Hogyan billentsük ki a holtpontról? – Hogyan hozhatunk létre jobb körülményeket számukra?” Ha a diákok nem rendelkeznek elegendő információval, akkor (többnyire nem egyértelmű) megoldási lehetőségeket kínálnak fel nekik annak érdekében, hogy ezzel a különböző alternatívák képviselőit vitára készítsék. Egy közelmúltban zajlott kísérletben egy szociális munkás esetismertetőjéből néhány anyagot egyidejűleg tanórai foglalkozássá és TIE programmá is alakítottak, mindkét formában 15 éves, társadalomismereti tanulmányokat folytató diákok számára. A színházszzerű tevékenységformákhoz és a tanulóktól származó reakciók bevonásához tökéletesen adaptált történet feldolgozásmódja néhány vonásában különbözött ugyan, a kétféle háttéranyag lényegében mégis hasonló volt.

Idézzük emlékezetünkbe a régi kínai közmondást: “Hallom: elfelejtem – látom: emlékezem – cselekszem: megértem”. Felismerhetjük, hogy a TIE-ban rejlő, a kognitív tanulást segítő összetevők valószínűleg a modellhasználatban rejlenek, akár gipszből és műanyagból állítjuk elő azokat (“látom: emlékezem”), akár hálózatos térképekből és fiktív társaságokból (“csinálok: megértem”), akár színészekből és jelenetekből (a fenti kettő együttese). Az ember bízhat abban, hogy a vizuális tartalom és a személyes bevonódás egyaránt segíti a tanulókat a megértésben, ha ezt ők is így akarják, és ha megmutatjuk nekik a földrajz, a családi élet, a politika vagy bármely más tanulási terület belső folyamatait, nyíltan rámutatva azok működési lényegére. A gyerekek – és persze a felnőttek is –, megpillantva a tények, statisztikai adatok és összefüggő témák dzsungelét, és tudva, hogy először ezen kell keresztülverekedniük magukat, gyakran lemondanak arról, hogy megértsék az őket is érintő problémákat. A tanár vagy a programok szerkesztője ebben a dzsungelben tud egy kis ösvényt vágni. A diákokat abban kell segítenünk, hogy eljussanak az alapvető folyamatok strukturált meg-

értéséhez; nem az összefüggéstelen – és így többnyire értéktelen – tények ismeretére kell tehát ösztönöznünk őket; ez a strukturált megértés ugyanakkor mind a tanul-tak memóriában történő elraktározását, mind pedig a megértés transzferhatásait elősegíti.

Ezek után valószínűleg senkit nem lep meg, hogy a TIE társulatok a szimulációs technikákat is beépítették repertoárjukba. A programokat követő munkát segítő ajánlások, sőt még maguk a programok is gyakran tartalmaznak ilyen játékokat vagy esettanulmányokat. Nem szeretném azonban ezzel azt sugallni, hogy a csoportok élőködő módjára mások ötleteiből élnének. Hogy ez a fejlődés a modellek kölcsönös használatán alapuló, természetes folyamat volt, annak bizonyítására álljon itt a Coventry Belgrade TIE 1970-es programjának, a “*Függetlenné váló Afrika*”-játéknak a leírása.

A “Függetlenné váló Afrika”-játék

1970, őszi félév

(14-18 éves tanulók számára)

A Stoke Hill Wood project (végzősök számára készült program volt, amely egy fiktív társadalom szimulációjára épült) sikere nyomán egy olyan, középiskolásoknak szóló munka tervezésébe fogtunk, melyben szimuláció keretében a közönség is szerephez jut. Ebben az időben került hozzánk egy ghanai származású drámatanár. Nem sokkal később megismerkedtünk Dennis Guerrier és Joan Richards *Veszélyben lévő államok* című könyvével, amit “programregényként” hirdettek. A szerzők a függetlenné váló afrikai államok problémáit vették szemügyre, és kitaláltak egy vegyes lakosságú államot, Lakotót. Az olvasó feladata az, hogy az egyes fejezetek végén kigondolja, mit tenne a miniszterelnök helyében. Ez adta tehát a drámapunka előkészítésének alapját: a közönség bevonásának módját a könyv figuráit és szituációit alapul véve terveztük meg. A kész projecttel iskolákban turnéztunk, tizennégy-tizennyolc éveseknek játszottunk. A közönség többnyire 100-120 fiatalból állt, a program fél napot vett igénybe.

A közönség félkörben ül a játéktér körül, hátuk mögött egy vetítővászon áll. A színpadmester bemutatkozik, majd így szól: “Vajon képesek lennétek-e egy ország kormányzására? Azért jöttünk ma ide, hogy veletek együtt választ keressünk erre a kérdésre.” Ez a nap a Függetlenség Napja. A Hercegnő felmutatja a parlamenti jogart, a demokrácia szimbólumát, amit Okobo, a miniszterelnök a westminsteri anyaparlamenttől kapott. Nagy-Britannia zászlaját ünnepélyes keretek között levonják, helyét Lakoto új lobogója foglalja el.

Milyen lehetőségei vannak ennek az országnak? A színpadmester beszélít egy brit tudósítót, Clare Furnivalt, aki nagy vonalakban bemutatja Lakoto földrajzát és történelmét. Az országot két nagy törzsi közösség alkotja: a többségükben földművelő cantarbi és a kereskedésből élő mokaok.

Clare interjút készít Okobo miniszterelnökkel, akiről megtudjuk, hogy Angliában tanult, demokrata érzelmű ember, s ő a Centrumpárt alapítója. Az újságíró egy utcai demonstráción találkozik Karoméval, a Cantarbi Nacionalisták vezetőjével. Lakoto problémái igazán csak most kezdődnek.

Az első kabinetülés. Mik legyenek az új kormány prioritásai? Egy moka kereskedő kifejti álláspontját, mely szerint anyagi forrásait a *külföldi szakemberállomány* növelésére kell fordítani, hiszen a mezőgazdaság és az ipar azonnali fejlesztéséhez erre van szükség. Karome ezt vadul ellenzi, szerinte a külvárosi szegénynegyedekben élő földműveseknek kell prioritást kapniuk. Szükségük van továbbá egy *népjóléti intézményre* a munkanélküliség problémáinak kezeléséhez. Egy másik cantarbi miniszter amellet érvel, hogy az *oktatást*, az alapvető műveltség kell támogatni, különben az emberek soha nem fognak elszakadni babonás hittel átszótt életmódjuktól. A kabinet megosztottá válik.

A színpadmester megállítja a játékot, és a közönséghez fordul: "Melyik eljárást támogatnád, ha te lennél a miniszterelnök?"

A közönséget 12-15 fős csoportokra osztják. A színészek vitavezetőkkel válnak. Lehet, hogy néhány tanulónak újra el kell magyarázniuk a megoldandó problémákat, de az is lehet, hogy valaki határozottan kiáll az egyik megoldás mellett, és ezzel vitára ösztönzi a többieket. Tíz perc elteltével a színészek visszatérnek a játéktérre, a színpadmester pedig szavazást tart, hogy kiderüljön, melyik megoldás mentén haladjanak tovább... Melyiket támogatja Okobo? Kifejti érveit. Közvetítő szerepet kell vállalnia, és egy olyan prioritást kell találnia, mellyel egyesítheti embereit. A *oktatást* választja. Idővel majd kiderül, bölcsen választott-e.

Clare meglátogat egy vízierőmű-rendszert, a közönségnek pedig a következő kabinetülésen az alapvető energiaforrások használatáról kell döntést hoznia. Ezután Nashur tábornokkal találkozunk. Ő az erőskezű kormányban hisz. Ha a demokratikus kabinetnek nem sikerül hatékonyan kormányoznia, mondja, akkor a hadsereg feladata lesz a törvény és a rend visszaállítása, a hatalom átvétele. Mindezt a lakotói titkosszolgálat egyik ügynöke jelenti Okobónak. Nashur nem követett el árulást, de ismerjük véleményét. Az M.I.5-ös számú ügynök azt javasolja, hogy Nashur tábornokkal történjen "véletlen baleset". A színpadmester megállítja az eseményeket: Okobo a demokrácia megvédése érdekében szemet hunyhat-e egy politikai gyilkosság felett, vagy várhat addig, míg Nashur lép, és akkor letartóztathatja árulásért, esetleg diplomáciai feladattal külföldre küldheti őt.

A közönség kisebb csoportokban megvitatta, hogy tanácsos és erkölcsös-e ez vagy az a megoldás. A legtöbb tanuló ezen a napon a gyilkosságra szavaz. Lehet, hogy válaszuk felületes ítéleten alapszik, vagy egy határozott cselekedettel kívánnak reagálni a szituáció előidézte kihívásra. Okobo nem fogadhatja ezt el. Külföldre küldi Nashurt. Vajon gyengeség, vagy a tisztesség megnyilvánulása ez részéről? Idővel kiderül.

Clare arról értesül, hogy egy határmenti város, Bennallahi lakossága fellázadt. Odamegy, hogy saját szemével lássa az eseményeket. A várost és a lázadókat a nézők diaképekről ismerhetik meg. Útközben Clare-t eltalálja egy eltévedt golyó: az újságíró meghal. Elvesztettük kalauzunkat, egyedül kell odamennünk.

A közönség tagjai a székek támlájáról leveszik az előre odakészített, piros vagy zöld szalagokat. Színek szerint két csoportra oszlanak. A munka két párhuzamos cso-

portban folyik tovább, és ez lehetőséget teremt arra, hogy a diákok felveszék a cantarbi és moka lázadók szerepét egy olyan városban, ahol a jobb állásokat a moka tartják kezükben. A lázadás miatt a gyárak zárva vannak, és nincs munka. Mindkét csoport a piacot jelképező játéktérre vonul. Megérkezik Karome a fővárosból. A közönségnek improvizálnia kell, Karome ugyanis a problémák részleteiről érdeklődik, és előterjeszti saját megoldási javaslatát, a területek felosztását: cantarbok keletre, moka nyugatra. Az emberek elfogadhatják vagy visszautasíthatják ajánlatát.

Egy katonazubbonyos férfi ragadja magához a szót. "Problémáitok gyökere nem a törzsi gyűlölet, hanem a szegénység. Felejtsetek el a törzsi különbségeket, egyesüljünk, vegyük át a gyárak vezetését, és irányítsuk őket mi magunk." A tanulók eleget tudnak ahhoz, hogy felismerjék az alternatívákat, bár lehet, hogy nem tudják őket megnevezni. Lehet, hogy előzőleg egyáltalán nem érdekelte őket a politika, most azonban meg kell vizsgálniuk a területfelosztás gondolatát és a Castro-típusú szocializmust, de nem elméletben, hanem úgy, hogy mindeközben folyamatosan benne vannak egy drámai szituációban. A katonaruhás férfi, Ngami. Azokhoz fordul, akik elutasítják a törzsi rendszert, és a munkások ipari érdekszövetségéhez fognak csatlakozni. Felszólítja őket, hogy dobják el törzsi szalagjaikat. A padlót vörös és zöld törzsi szalagok lepik el. Néhány tanuló azonban nem csatlakozik hozzájuk: gyanúsnak tartják a férfi indítékait, nem bíznak benne.

A színpadmester leállítja a cselekményt. Átad Ngaminak egy géppuskát. Vajon alkalmaz-e erőszakot egy népmozgalom életben tartásához? Ngami habozik. Néhány támogatója bizonytalan. Dönt – igen. "Akik ellenállnak, azokat kivégezzük." Ngami a forradalmat támogatja, nem hisz a demokrácia lassú folyamatában. A közönség visszamegy a helyére, és megvitatja Ngami döntését. A továbbiakban ismét nézőként lesznek jelen.

A színészek bemutatják a lázadás következményeit. Okobónak el kell döntenie, leverje-e a népi mozgalmat, melyet a társadalmi viszonyokkal szembeni elégedetlenség szított fel. Vajon helyes volt-e, hogy az oktatásnak adott prioritást? Míg ő habozik, Nashur tábornok cselekszik. Az M.I.5-ös ügynök (Okobo tudtán kívül) meggyilkolja, hogy megakadályozza a készülő katonai puccsot. Helyes volt-e, hogy Okobo korábban visszautasította ezt a tervet? Egy szomszédos állam, Mokoran, Lakoto egy részének anektálását tervezi, azzal az ürüggyel, hogy meg kell védenie az állami beruházásokat. Okobo sikeresen folyamodik az ENSZ-hez segítségért, és ezzel lélegzetvételnyi időt nyer.

A színpadmester félbeszakítja a cselekményt. Három ember képes Lakoto kormányzására: Okobo, a demokrata; Ngami, a marxista forradalmár és Karome, aki a felosztás híve. Melyikük a megfelelő?

Ez a program a legkülönbözőbb képességszinten lévő tanulók között is sikeresen működött. Minden alkalommal különböző megoldási módok merültek fel.

A program arra példa, hogy milyen módon vehet részt egy TIE csoport az oktatási gyakorlat megújításában, olyan pedagógiai megközelítésmódok kialakításában, melyek a tárgyi tartalommal szemben az átfogóbb elgondo-

lások tanulását hangsúlyozzák; a szimuláció segítségével nem egyszerűen csak tanulnak a gyerekek az egyes témákról, hanem minden érzékszervükkel meg is tapasztalják azt. Az ilyen típusú munka természetesen hatalmas veszélyeket rejt magában: már maguk a szavak – “szerkesztés” és az anyag “szelekciója” – vészjóslóan hangzik, legalábbis szeretném, ha így lenne. A dogmák, a kérdések helyett elhangzó válaszok, az ideológiai nézőpontok igazságként való feltüntetése és a zárt vagy csak látszólag nyitott befejezés “ártó szellemei” itt sem kísértének kevésbé fenyegetően, mint a nyíltan didaktikus, hagyományos tanítási módokban.

Affektív fejlesztés

“Mikor működik a dráma – lényegét és funkcióját tekintve – a lehető legmagasabb szinten? Amikor azokból az elemekből építkezik, melyek a gyermekek spontán játékaiban és a színházban egyaránt megtalálhatóak; amikor célja az, hogy segítse a gyerekeket azon érzések, magatartásformák és elgondolások megismerésében, melyek a dráma megtapasztalása előtt túlságosan magától értetődőek voltak számukra ahhoz, hogy tudomást vegyen róluk.” (Gavin Bolton).

Az utóbbi években a személyiség nem intellektuális és kognitív területeivel foglalkozó nevelésméleti szakemberek egyre tudatosabban követnek bizonyos irányokat, s ezek a kutatások talán utat nyithatnak a fejlődés felé. Elképzelhető, hogy az érzelmi érettség nem következik el automatikusan a gyermek felnőtté válásakor. Az iskolaigazgatók és tanárok, kelleetlenül vagy büntudattal ugyan, de elismerik, hogy szükség van az (igencsak homályosan) “érzelmi nevelésnek” vagy “affektív fejlesztésnek” nevezett folyamatokra. Korábban ezt a személyiségelemet majdnem teljesen figyelmen kívül hagyta az oktatási rendszer, kivéve, ha az intellektuális fejlesztés útjába állt, és el kellett fojtani. Az érzelmi mozgatóerők – melyek minden ember énképének háttérét adják, vezetik, ösztönzik, és alakítják a személyt, az egyén számára indokoltá teszik saját cselekvéseit, valamint meghatározzák másokhoz való viszonyát – fejlesztésre és szabályozásra szorulnak. De hogy lehet ezt elérni? Hiszen minden egyes gyerek érzelmei különbözőek, reakcióik egyéniek és kiszámíthatatlanok.

A fenti állítás persze bizonyos szintig igaz, de érzelmeink részben azonosak, az ember érzelmeinek irányítása és kontrollálása felé vezető első lépés pedig éppen a mások jelenlétének elfogadása, reakcióik megértése. Valószínűnek látszik, hogy a gyerekek természetes érzelmi fejlődése körülbelül ugyanannyira homogén, mint intellektuális fejlődésük üteme (a kettő természetesen minden tekintetben elválaszthatatlan egymástól, s ezt sajnos csak iskolai kezelésmódjuk nem veszi figyelembe), és ez Piaget elképzeléseinek világos vezérfonalát biztosítja jelen gondolatmenetünk számára. Az egyazon korcsoportba tartozó kisgyermek példaként mind egocentrikusak, azaz hasonlóképpen reagálnak a visszautasítást, szeretetet, védelmet, az enyém és a tied közötti különbséget jelző gesztusokra; rendszerint ugyanazok a dolgok rémítik meg őket, és ugyanazokra a biztonságot nyújtó jelzésekre van szükségük. Egy környezetét vizsgáló és folyton kérdezősködő nyolcévesnek, illetve egy olyan serdülőnek,

akinek megváltozott reakciói következtében újra fel kell fedeznie önmagát, egyedi jelzésekre van szüksége, noha érzelmi megnyilvánulásai gyakran azonosak. Nézzük meg az alábbi mondatokat: rendes körülmények között mindegyik csak egy bizonyos életkori csoportba tartozó gyermekre gyakorol félelmet és büntudatot kiváltó hatást, más korosztályokra viszont alig lesz hatással.

“A boszorkány rád vár.”

“Nem szeretünk téged, mert csurom vizes vagy.”

“Ez egy visszataszító, undorító szokás.”

A tanítási dráma rendszerint mint a “jó, de hogyan” kérdésre adott egyik lehetséges válasz kap helyet az órárendben. A felkeltett és kielégített szenvedélyek, az érzelmi elkötelezettségben megszülető azonosulás drámai ösztönzése adja a dráma legfontosabb gondolati háttérét. Még ha valakinek az a brechti célja van is, hogy az intellektuális reakciót leválassa az érzelmi beleélésről, annak is számolnia kell a beleélés erejével: tudnia kell, hogyan tudja háttérbe szorítani, illetve félreállítani a megértés útjából.

A drámán keresztül az ember időlegesen kielégítheti meghiúsult kívánságait azáltal, hogy azonosítja magát a hőssel, illetve vágyteljesítését ebben a veszélytelen környezetben játssza el. A dráma még messzebb mehet: érinthet tabukat, próbálkozhat terápiás hatásokkal. A színész/tanárnak ebben óriási felelőssége van a gyerekekkel, szülőkkel, iskolával szemben, erről azonban később szólnunk. Néhány évvel ezelőtt *A lány elhagyja otthonát* címmel mutattak be egy programot tizennégy évesekből álló közönségnek, akik közül többen igencsak ambivalens érzéseket tápláltak otthoni környezetük iránt, egyszerre vágyakozva függőségre és függetlenségre. A program rokonszenves képet alakított ki egy lányról, aki otthon boldogtalannak érezte magát. A program a családot is pozitívan festette le a közönség előtt. A családi kötelékek folyamatos felbomlásának ábrázolása során teljesen becsületesen bemutatták mindkét fél felelősségét, és a darab a bejárati ajtó kilincse felé nyúló lány töprengésével ért véget: vajon végleg elmenjen-e otthonról. Vajon megteszi-e, szól a kérdés. A megbeszélés során néhány diák azt gondolta, hogy a lány elmegy, mások azt mondták, hogy nem. Ami pedig még ennél is fontosabb volt: mindannyian egyetértettek abban, hogy saját otthoni körülményeikre is alkalmazható dolgokat tanultak; néhányan határozottan kijelentették, hogy át fogják gondolni családjukkal szembeni viselkedésüket. (Hogy ez valóban megtörtént-e, és ha igen, milyen mértékben, hány hónapig, óráig vagy percig tartott a hatás – természetesen senki sem tudja.) Néhányan úgy érezték, hogy a program korábban elképzelhetetlennek hitt mértékben segített érzelmeik tisztázásában. Azokat az érzelmeiket mozgósította tehát ez a program, melyeket különféle személyes okok miatt kevesen tudtak közülük megbeszélni szüleikkel vagy barátaikkal, illetve néha még maguknak sem mertek bevallani. Azt állították, hogy az elfojtott érzelmek felszínre emelése, azok kinyilvánítása segített nekik megbékelni saját érzéseikkel.

Míndez persze valószínűleg túlzás, ugyanakkor az nem kétséges, hogy a drámai szimbólumok erőteljes hatással lehetnek a szemlélőre. Egy kisgyerekeknek szóló

programban szerepelt egy titokzatos szereplő, akit Pestisnek hívtak, és csak hallani lehetett, de látni nem. Hangja hol innen, hol onnan szólt, és mindenkinek csak ártott. A gyerekeket teljesen megigézte ez a szereplő: a program végeztével az egyik gyerek határozottan, könnyeivel küszködve állította, hogy a Pestis megharapta őt. Hetek, hónapok múlva is előfordult, hogy ha bármilyen kis bal eset történt, amit nem lehetett azonnal megmagyarázni, akkor azt a Pestisnek tulajdonították.

A drámatanár és a TIE csoport egyik feladata, hogy olyan kontextust hozzon létre, amiben a gyerekek feltárhadják érzelmeiket, melyek felett csak saját maguk ítélkeznek; kísérletezhetnek érzelmeikkel, de azonnal visszavonulhatnak, ha a kísérlet eredménye fájdalmasan érinti őket. Bármikor azt mondhatják: "Ez nem én vagyok, ez csak a darab." Ilyen szituációban a valóság kezelhető formában lép be a drámába. Ennek megrendítő példájával nem is olyan régen, egy drámaórán találkoztam.

Tizenkét évesek egy "elmeógyógyintézet" szituációjában azt vizsgálták, mit is jelent az örültség. A program felépítésében a tanár a rögeszmék természetére koncentrált. Hogy valamiféle interakciót kezdeményezzen ebben a meglehetősen sajátos foglalkozásban, a tanár egy orvos szerepében önként jelentkezőket kért, akiknek három "orvostanhallgató" kérdéseire kellett nyilvánosan felelniük. Másodikként Mary, egy növésben a többiektől kissé visszamaradott, az osztályban eléggé elszigetelt lány jelentkezett, aki osztálytársai gyakori piszkálódásaival, alacsony voltát érintő gúnyolódásával és erőszakoskodásával szemben nyers, fölényes magatartással próbált védekezni; bölcsen megtanulta, hogy ne lázadjon a gyötrések ellen. Az "orvostanhallgatók" gúnyosan fordultak hozzá:

"Mi a neved?"

"Mary" (*A legtöbb "páciens" nem saját nevét mondta*)

"Mondj nekünk valamit magadról, Mary!"

"Óriás vagyok"

Az "orvostanhallgatók", szerepükről elfeledkezve kuncogni kezdtek. Mary hirtelen feléjük fordult

"Igenis, az vagyok. Óriás vagyok: 10 láb magas, magasabb bármelyikötöknél."

Mary nem kiabált, de olyan démoni intenzitással beszélt, hogy a többiek arcáról eltűnt az önelégült mosoly, és halálos csönd lett. Többet nem beszéltek erről – sem akkor, sem később –, de Mary azt állítja, hogy a gúnyolódások egy időre megszűntek.

Ez ugyan nem egy TIE-program keretében történt, ám ahol a gyerekek szabadságot kapnak a szerepben való önkifejezésre, érzelmeik és gondolataik kivetítésére, ott ez gyakran megtörténik. A színész-tanár persze nehezebben tudja kezelni az efféle helyzeteket, hiszen nem ismeri annyira az egyes gyerekeket, hogy felismerje az ilyen tartalmak megjelenését.

Az azonosulás vagy szerepjátszás szabadságában a gyerek megtapasztalhatja a hősiesség borzongását, a félelem izgalmát, a vezetés problémáit. Az egyik programban például a gyerekeknek meg kell választaniuk vezetőjüket, aki először számos könnyebb feladatot kap, melyeket a színész-tanár segítségével oldhat meg, s így maga-

biztosságra tegyen szert. Ezután azonban a "bírói testület" véleményének meghallgatását követően meg kell hoznia egy olyan döntést, melynek mindannyiukat érintő következményei lesznek. A testület annyi tanácsot ad, amennyit csak ő mint vezető enged, de a döntés az övé, és a darab további menetét ez a döntés határozza meg.

A képzelet fejlesztése

Az általános iskolában tanító tanárok mindannyian, a középiskolákban pedig a "művészeti" tantárgyakat tanítók régóta elismerik – vagy legalábbis úgy tesznek, mint ha támogatnák, bár a gyakorlatban nem tesznek érte semmit – a képzelőerő és a kreativitás fejlesztésének fontosságát, azt azonban nem szeretik, ha definiálniuk kell a fogalmakat. Ott szerepelnek tehát majd mindannyiunk tanmenetében anélkül, hogy egészen biztosak lenne benne, mik is ezek. Az olyan szavak, mint "intuíció" és "inspiráció" (vagy ha tetszik, a misztikus kifejezéseket látszólag tudományosakra is cserélhetjük: a laterális vagy divergens gondolkodás) mostanában a társadalomtudósok és matematikusok körében is egyre nagyobb tiszteletet vívott ki magának, mivel az előrelátás ismét divatosá vált, és a logikai következetesség gyakran és nyilvánvalóan nem hozza meg a maga gyümölcsét.

Ha csak a legegyszerűbb szintjét nézzük, a TIE akkor is bámulatatosan tudja inspirálni a gyerekek képzelőerejét azáltal, hogy kitágítja a lehetőségeket, és segít felfogni "a természet egészét, a benne létező és ahhoz viszonyuló ember identitását" (Mary Dilworth). Annak ellenére, hogy a TIE-nak onnan kell elindulnia, ahol a gyerekek vannak, nem kell és nem is szabad ott megállnia anélkül, hogy a már ismert tartalmakat új nézőpontból, új oldalairól bemutatta volna. A képzelet talaján álló projekció alkalmazása, melynek a gyerekek képzetei és a színházi eszközök biztosítanak alapot, a folyamat résztvevői számára mindent valóság-hű módon mutat meg.

Kisgyerekek számára alapvető motivációnak számít az ismeretlen, a fantázia birodalmának felfedezése, ahol bármilyen figura felbukkanhat, bármi megtörténhet. A fantáziavilágot – gyakorlati, operatív funkciójától eltekintve (mellyel később foglalkozunk) – a gyerekek akkor élvezik leginkább, ha mindennek logikus magyarázata van. Ennek a logikának nem kell földhözragadtnak lennie: a gyerekek tudni akarják, hogy a háromfüllű, rózsaszín óriásnyuszik miért akarják felfalni a hőst, amikor az éppen megmentésükért küzd; meg akarják érteni, hogy a kövér ember banánfáját megnövesztő varázsigét miért csak a tenger fenekén rejtőző rák ismeri.

A fantázia önmagában még nem szükségszerűen gyakorol fejlesztő hatást a képzelőerőre, ellenkezőleg: kétféleképpen is ellene hathat a fantázia tanulási alkalmazhatóságának. Először is: ha túlságosan esetleges, túlságosan távol áll a megszokottól, akkor a képzelőerő többnyire nem képes a jelentés nyomába eredni. Jó példa erre, amikor egy óvodásokból álló közönséget először szórakoztatata a közöttük járkáló három méter magas, lötyögő tenisz-nadrágot, hosszú orrú bohóccipőt és mulatságos kalapot viselő figura, aki ügyetlenül ütögetett egy ide-oda pattogó teniszlabdát (eddig a dolog még rendben is lenne, mert a figura következetes). Amikor azonban egy gonosz intrikából és pergő dialógusokból álló, gyenge, de nagyon

bonyolult történetben csatlakozott hozzá Minnie, a huncut leány (ők ketten egyébként is nyilvánvalóan a nagyobb gyerekek fantáziavilágához tartozó figurák) és egy beszélő kutya, akkor a gyerekeknek először táva maradt a szájuk zavarukban, majd egyre többen kezdtek fészkelődni. A jelmezek bámulusosak, a darab egyes elemei azonban következetlenek voltak.

A gyerekmesék különös fantáziavilága azért olyan maradandó hatású, mert a fantáziaképek mögött erőteljes szimbólumok húzódnak; minden gyerekben rejtőznek apró koboldok, akiket eszességgel és ügyességgel ki kell magukból üzniük. Vannak azonban olyan mesék is, melyek segítenek megbarátkozni a gondolattal (amit egyébként nyilvánvalóan ők maguk is felismernek), hogy néhányuktól soha nem fognak teljesen megszabadulni. A Grimm-mesék, és a világ minden tájáról származó népmesék gyakran szomorúan érnek véget: ezek a gyerek saját pusztító belső késztetéseit tükrözik vissza, ugyanakkor segítenek is felülkerekedni rajtuk, hiszen mindez csak mese, és anyuka még mindig itt van a közelben.

Másodszor: mire a gyerekek a TIE-vel, vagy a színház bármely más formájával kapcsolatba kerülnek, addigra már szüleik, más felnőttek, idősebb testvéreik, a televízió és saját kortársaik közvetítésével jórészt már találkoztak ilyen történetekkel. Ha abban fantáziaelemek jelennek meg, akkor azoknak a gyermek archetípus-készletéhez kell kapcsolódniuk, vagy új és kezelhető formában kell bemutatnia az egyes típusokat. Ha ez nem így történik, az archetípusok unalmas sztereotípiákká válnak. Az is gyakori, hogy a felnőttek által felkínált fantáziavilág csupán a gyermek számára már minden tekintetben ismert szimbólumok pusztá ismételtetésévé válik. (Ha láttál egy varázserdőt, akkor az összest láttad. Ez nem szükségszerűen van mindig így, de az esetek többségében igaz.)

Ahogy a gyerekek egyre idősebbé válnak, a fantáziavilágot a fikciónak kell felváltania, és a képzeletbeli utazás egyáltalán nem lesz kielégítő, ha csupán messzi vidékekre visz: az emberi elme is izgalmas kalandozásokat tesz lehetővé, az emberi motivációk pedig érdekesebbek, mint maguk a cselekedetek. Mit érzett Florence Nightingale, amikor megérkezett Scutariba? Az a piszkos, öreg csavargó, akit nézel, lehetnél akár te magad is. Egy skizofrén ember így és így érezhet. Ezek belső tájak. A nagyobb gyerekek persze a külsővé tett képekben is azt keresik, hogy miért és hogyan működnek a dolgok: nem csak nézelődni kívánnak. A tanítási dráma és a TIE a maga módján egyaránt azt keresi, hogy milyen módon tudnák a gyerekeket mind jobban képessé tenni arra, hogy együttérzően beleképzeljék magukat mások gondolataiba, érzelmeibe és motivációiba; hogy újra és újra átgondolják és értelmezzék az emberek viselkedését. Idézzük viszont emlékezetünkbe a fejezet elején olvasható figyelmeztetést, és mondjuk ki nyíltan: nem várhatjuk el, hogy közönségünk, tanítványaink a humanizmus eszményképeivé formálódjanak, célunk csupán az lehet, hogy a dolgokat több oldalról is képesek legyenek megvizsgálni. Sok gyerek például jelentős előítélettel viseltetik a cigányokkal szemben; attól függően, hogy szüleik mit közvetítettek nekik, a vándorló embereket valószínűleg vagy a "vagány, sötét tekintetű cigányok" vagy az "útmenti fosztogatók" kategóriájába skatulyázzák be.

A bátor, ravasz, szolgálalkú, humoros, piszkos, tiszteltreméltó, intelligens, ügyetlen, ostoba, költői lelkületű, nyers bádogos cigány család bátor, ravasz, szolgálalkú, humoros, piszkos, tiszteltreméltó, intelligens, ügyetlen, ostoba, költői lelkületű, nyers fiával való, mindössze egyetlen órányi időt igénybe vevő találkozás után a gyerekeknek legalább van választási lehetőségük, van min töprengeniük. El is felejtetik ezt az órát, és ragaszkodhatnak előítéleteikhez; mérlegelhetik egy lehetséges alternatíva elfogadását ("Igen, lehet, hogy létezik köztük egy-két ilyen is."); módosíthatnak előítéleteiken, mégpedig olyan mértékben, amennyire a fikcióban történeteket a való életre tudják vonatkoztatni – tehát addig, ameddig a fikció számukra működik; félredobhatják előítéleteiket és érdeklődni kezdenek a cigányok élete iránt; hihetik azt is, hogy minden úgy igaz, ahogy a programban megjelent. Ennél többet aligha várhatunk, noha amellet is érvelhetnénk (és a program ezt a magasröptű ambíciót is nyíltan megcélozhatta volna), hogy a gyerekek jelentős lépést tettek a kisebbségek és alárendelt sorban élők helyzetének megértése felé.

A TIE azzal is az imaginatív funkciót szolgálja, ha a megszokott dolgokat új megvilágításba helyezi, és bemutatja az így felszínre kerülő váratlan összefüggéseket és lehetőségeket. Az egyik programban például a kisiskolásokból álló közönséget csodálatos tengeri kincskereső felfedezőútra invitálták; a vége felé közeledve azonban, egy ügyesen megválasztott színházi pillanatban hirtelen rádöbentették őket arra, hogy rabszolga-expedíción vannak. Egy másik programban a modern világ kihívásai nyomán az emberekre nehezedő nyomást egy fiatal pár által bemutatott kötél tánc-mutatványként ábrázolták, s a férj idegösszeomlását megbotlása és lezuhanása jelezte. Itt tehát konkrétan – ezen keresztül pedig érthetővé – tetették a metaforát. Ehhez hasonlóan a *Billy Martin balladá-jában* a gondozó elcsépelet mondata – "Amit elvesztesz a réven, Billy, azt megnyered a vámon" – hirtelen meglevenedik, és a cifra káprázat groteszk módon tükrözi vissza Billy fiatalkori reményeit; a vásári kikiáltó érdes, kiábrándító hangon sorolja a tetszetősnek tűnő választási lehetőségeket.

Még tovább lépve: a színház váratlan végkifejleteket is felmutathat, melyekből kiderül, hogy nem csak a kézenfekvő megoldásoknak van esélye a sikerre. Azok a programok, melyek csupán az előzetes elvárások kielégítésére töreksenek és megerősítik a létező sztereotípiákat, a szappanoperák közé sorolhatók, tanulási-nevelési hatásuk pedig egyáltalán nincs. Különösen a résztvevők személyes bevonódására építő programok, foglalkozások során nyílik hatalmas lehetőség a gyerekek képzelőerejének fejlesztésére. Amikor a gyerekeket arra kérik, hogy keressenek egy helyzetre különböző megoldási módokat, akkor a színészeknek nem kell, rendszerint nem is szabad a legkönnyebb változatot elfogadnia. Hogyan is tudnának a királykisasszony kiszabadítására érkező vitézek egyszerűen elhaladni a várkastély örökké szemfüles kapuőre mellett? A gyerekek ilyenkor többnyire azonnal a megvesztegetést ajánlják, és előszednek egy köteg játékpénzt. A kapuőr azonban megvesztegethetetlennek bizonyul, a vizesárokba hajítja pénzüket, és még gyanakvóbbá válik velük szemben. A fantáziának most kell igazán beindul-

nia: fokozatosan ki is bontakoznak egy leleményes, megévesztő manőverekkel és bonyolult fogásokkal teli terv részletei.

Szociális fejlesztés

A fenti, átfogó jellegű cím talán félrevezető lesz, mivel két folyamatot takar: (a) a minden egyén személyiségfejlődésének részét képező és az évek során szerzett tapasztalatok, valamint az empátia, az azonosulás, a beszélgetések hatására folyamatosan alakuló szocializációt, illetve (b) azt a jórészt kognitív összetevőkből álló képességet, melynek során az ember felismeri és megtanulja a társadalmi folyamatok működését.

Az iskolai gyakorlat területén az utóbbi években végbement legjelentősebb változások között tarthatjuk számon a magányos és versenyszerű tanulás átalakulását kooperatív és közös tanulási formákká. E változás alapjául azon elv szolgál, hogy a kortárs csoportok tagjainak egymás közti interakciója hasznos segítséget nyújt a tanítási szituációhoz (vagyis hogy két fej többet ér, mint egy). Ez persze jóval többet is jelent. Idővel majd a tanárok közül néhányan – ne gondoljuk, hogy mindannyian – ráébrednek, hogy az emberi élet nagyobbik hányada nem a nyílt harcias magatartásformákra épül: a mindennapi élet kifinomult ellentmondásai és taktikus csatái tehát túlon túl összetettek és kifinomultak ahhoz az együgyű versenyhangulathoz képest, amire a diákokat az iskolákban hagyományosan ösztönzik. Munka közben például – bár néha nyilvánvalóan szükséges, hogy az ember agresszívan és önmagát előtérbe helyezve lépjen fel, ha ezzel státusát kívánja emelni, meg akarja határozni a korlátokat, illetve ha önbecsüléséért, hitéért vagy hasznáért küzd – a munkaidő nagy részében együtt kell működnünk egymással a munkapadnál, az üzletben és hivatalban, függetlenül attól, hogy vezetőként vagy beosztottként dolgozunk-e ott. A munka ugyanakkor napjainkban lassan, de egyenletesen egyre kevesebb időt igénybe vevő tevékenységgé zsugorodik. Oktatási rendszerünk szemmel láthatóan kevésbé sikeres a kooperatív munkavégzéshez, a szilárd családi élethez és a jól szabályozott társadalmi interakciókhoz szükséges képességek kialakításában, mint mondjuk a Kalahári-sivatagban élő busmanok társadalma. Az elmúlt évtizedekben az oktatás, tendenciáit tekintve – abból fakadóan, hogy a központi hatalom koncepciójának kialakítására koncentrált – a gyerekek nagy tömegű, egymástól és a rendszer többi tagjától minden tekintetben és minden eszközzel (a tanárt a diáktól elválasztó struktúrával, az összehasonlításon alapuló értékelés hangsúlyozásával, valamint az osztályzatok, vizsgák és jutalmak apparátusával) elszigetelt tanításán keresztül jórészt a szocializáció ellen hatott, ahelyett, hogy ösztönözte volna azt.

A tanárok ennek mostanában kezdenek tudatára ébredni. Tudniuk kell, hogy még nincs veszve semmi, a negatívumokból is erényt lehet kovácsolni. A tanár, amikor először kerül szembe valamelyik osztállyal, kénytelen el-tűnődni azon, hogyan “célozzon” az anyaggal egyszerre harminc különböző céltáblára. (A harminc céltábla egyébként mindig is ott volt, de a szigorúan a tudásszint alapján kialakított, viszonylag homogén osztályokban ezt gyakran nem ismerték fel.) Ha a tanárnak szerencséje

van, akkor felismeri, hogy az anyag, amivel “célozni” érdemes, az arra is alkalmas, hogy “közzszemlére tegyék”, és minden gyerek olyan mélységben közelítse meg, amilyen szinten ő arra képes. A tanár arra is ráébredhet, hogy bizonyos mértékben a gyerekeknek így egymást kell majd tanítaniuk. Ha idáig eljut, akkor annak sincs akadálya, hogy felismerje, hosszú éveken keresztül milyen csodálatos tanítási segédeszközt hagyott kisiklani a kezei közül: a gyerekek, mivel egymás nyelvét beszélnek, gyakran a tanároknál jobban ismerik azokat a szavakat, melyekkel az egyes fogalmakat be lehet vésni. A gyerekek pedig fokozatosan rájöhetnek, hogy ha valaki egy nála kevesebb ismerettel rendelkező embernek elmagyaráz egy – akár csak félig kész – gondolatot, akkor ezzel ideális eszközt talál arra, hogy azt saját maga számára is tovább tisztázza, finomítsa. Ez nem a pedagógus ellustulását eredményezi, hanem egy pozitív, előrevivő lépést jelent: a gyerekek, miután lehetőséget kaptak a bizonyításra, nagyon segítőkészek lesznek egymás iránt, és örülnek, ha alkalmuk nyílik ennek demonstrálására. Mindez pedig segít megoldani a motiváció problémáját, amely az ilyen szituációkban ismételten hajlamos felütetni a fejét. Abból a tapasztalatból kiindulva, hogy amikor az anyagot rázúdították a gyerekekre, sokan közülük az idő nagy részét ellenállással, elzárkózással töltötték, a pedagógusok többsége azon aggódik, hogy ha lehetőségeket és bizonyos mértékű szabadságot biztosítanak a tanulóknak, akkor a diákok ölbe tett kézzel fognak ülni, és semmi nem történik. Nagy meglepetésükre azonban amikor kipróbálják, akkor kiderül, hogy a gyerekek egyáltalán nem dolgoznak lustábban, mint azelőtt. Az általános iskolákban ekkor már gyakorlatilag nyert ügyünk van (a csata azonban a középiskolákban még mindig komoly erővel folyik.) Az iskola mai képéhez már természetes módon tartoznak a különböző osztály-projectek, a gyerekek csoportos vagy páros munkája, az osztálytermen kívül zajló munkaformák, a katedrát boldogan mellőző tanárok. Ennek persze az az előfeltétele, hogy a gyerekek megtanulják, hogyan oldjanak meg különböző problémákat, milyen módon vonhatják be az együttműködés különböző formáit a képességfejlesztő tevékenységekbe, azaz megtanulják, hogyan aknázzák ki és hogyan kezeljék egymás erősségeit és gyenge pontjait.

A tanítási dráma, akár mint önálló tantárgy, akár mint technika, ezt a folyamatot tudja elősegíteni azáltal, hogy újabb és újabb elemekkel gazdagítja a tanulási szituáció társas feltételrendszerét. A szerepjátékon keresztül a tanár olyan reakcióknak is teret enged, melyeket a hétköznapok érvényesülő szerepe nem tesz lehetővé a gyerekek számára: az okos tanár nem a főnök, a vezető vagy a bíró szerepébe lép (még akkor sem, ha a gyerekek ezt várják tőle), hiszen ez csupán reális tanári szerepének kiterjesztése, módosítása lenne: inkább a hírnök, a futár vagy a tanácsadó szerepét választja, mely szerephelyzetekből finomabb eszközökkel, alulról vagy a háttérből tudja irányítani a cselekményt. Ezzel összehasonlítva a TIE a reakciók szélesebb körét mozgósíthatja: a tanár mégiscsak tanár, még amikor szerepet játszik is: a gyerek viselkedését mégiscsak erősen szabályozza, hogy ismerik őt. Egy provokatív drámai szituációban például a gyerekek többnyire kétféle magatartásformát követnek: vannak, akik

visszarettenek a “szereplő” provokálásától, mert félnek a valóságos személy haragjának következményeitől; mások pedig túlságosan is élvezik azt a lehetőséget, hogy szembeszállhatnak a tanárral, s a dráma mentesíti őket a konzekvenciáktól. Ezek teljesen természetes és indokolható reakciók, de a helyzetből mindkét esetben elvész a dráma, mert a konfliktus hordozója maga a tanár – azaz nem az általa játszott szerep – lesz. A színész-tanárra ez a megállapítás nem érvényes: a gyerekek számára ő teljes egészében azonos a szereppel, melyre így a drámán belül biztonságosan és természetesen reagálhatnak. Ez a bemutatásra (a reakció kivetített formában való megjelenésére) és a részvételt igénylő formákra egyaránt érvényes.

A dráma lényegét tekintve a szociális érzékenység fejlesztését segítő tevékenység. Egyik legfontosabb funkciója a magatartásformák elemzése: az emberek egymáshoz, a társadalomhoz, a társadalmi intézményekhez és az erkölcszöveghez való viszonyának vizsgálata, illetve annak tudatossá tétele, hogy miként vezet a motiváció valamely viselkedéshez, ez pedig következményekhez. Felhívja a figyelmet a kényszerítő tényezőkre és problémákra. Ezzel az egész folyamattal részletesebben a következő fejezetben foglalkoznánk¹ (és ez amúgy is át- meg átszövi a TIE tevékenységének egészét), úgyhogy elegendő most csak egy rövid példával szolgálnunk. Az egyik nagyhatású és népszerű program, melyet *Azt nem teheted* címmel játszottak, egy olyan fiatalemberről szólt, aki azt fontolgatta magában, vajon a főiskolai tanulmányok hosszú távú előnyei vagy a munkába állás és pénzkeresés rövid távra szóló örömei mellett határozzon-e. Fejében egyrészt szülei óhaja visszhangzott (akiket nagyon szeretett, és akik továbbtanulását szorgalmazták), másrésztől minduntalan független életet élő bátyja és barátai jutottak eszébe. A tizenöt évesekből álló közönségnek cseppet sem okozott nehézséget a hőssel való azonosulás, és könnyedén meg tudták fogalmazni, hogy mit látnak benne. A program a továbbiakban feltárta a hős nehéz helyzetét, becsülettel szólt a fontosabb konfliktusokról, és pártatlanul vitára bocsátotta őket. Így leírva a project nehézkesnek és érdektelennek, elcsépeltnak és banálisnak tűnhet. Valójában látványos színházi elemekben gazdag program volt, tele akcióval és ritmussal, erőteljes és árnyalt figurákkal, valamint hatásos, jól (és a közönség nyelvhasználatához közel álló stílusban) megírt dalokkal. Egy felnőtt megfigyelő az előadás végén csak annyit fűzött a látottakhoz, hogy a befejezés előre kiszámítható és melodramatikus volt. A fiatalok válasza azonban azonnal megsemmisítő vereséget mért rá: “Maga talán már túl sok darabot látott, sok ilyet látott már korábban. *Mi* nem vártuk, hogy ez lesz a vége, és nekünk halálosan tetszett.” E szavakat az osztály részéről egyetértő moraj fogadta, az arrogáns felnőtt pedig csendben elhagyta a termet.

(Ez a felnőtt én magam voltam.)

*Nyersfordítás: Pereszlényi Erika
A szöveget gondozta: Kaposi László*

¹ A szerző a szövegben több esetben tett ígéretet egyes témák későbbi kibontására. Sajnos itt és most nem áll módunkban közölni a folytatást... (A szerk.)

Az idei országos gyermek- és ifjúsági színházi fesztiválra meghívást kapott a két hivatásos TIE társulat, és – harmadikként – egy olyan produkció is, amely sok rokon vonást mutat az említett társulatok programjaival.

A szakmai megbeszéléseken elhangzott mondatokból idézünk. Feltéhetőleg gyakran nem szó szerint, bár az építő kritikát ritkán hozó, ám annál hevesebb beszélgetések után nem sokkal rögzítettük az alábbiakat – mégis lehetséges, hogy torzultak az elmondottak. Ami vállalható: így maradtak meg bennünk...

Ez a néhány mondat még így is egyfajta jelzés arról, hogy mennyire (nem) értették meg és (nem) fogadták be a TIE-t az adott helyen, adott időben "hivatalosan" megszólalók.

A TIE nem drámapedagógia, hanem színházipedagógia.

A TIE túl civil, nem lehet hovatenni a civil részeket... Legyen színház teljesen!

Egy színházi előadás magában komplett élmény. Ebből a foglalkozás csak elvesz, nem pluszt ad hozzá.

Az előadás élményének csak az a 10 %-a marad meg a gyerekekben, amivel utána, a foglalkozásban foglalkoztatok.

Ezek az emberek nem halnak bele az előadásba, mert utána ki tudnak állni civilként a gyerekek elé.

Hiteltelenné válik az előadás és az alakítás, ha utána a színész ki tud állni a gyerekekkel beszélgetni.

A TIE-nak nincs tétje, mint pl. egy színházi előadásnak. Nincsenek benne nagy összecsapások, nem halnak bele a színészek.

A TIE-ban a színházi előadásnak sokkal egyszerűbbnek (igénytelenebbnek) kellene lennie, hogy továbbvihető legyen. Ellenkező esetben túl sok és túl nagy probléma kerül elő, és rendszerint nem ezek feldolgozását látni. Esetleg lehetne egy előadásnak egy színházi és egy TIE változata.

Mi az utókövetés, mi történik a gyerekekkel, ha túlságosan belekerül a szerepbe?

Nem szeretem a stilizációt a gyermekszínházban.

Egy szabvány dobogót nem tudok másnak elképzelni, mindig is szabvány dobogó marad. *(Az egyik előadás díszlete kapcsán hangzott el.)*

Egy műből nem lehet csak egy problémát kivenni, hanem mindegyikkel foglalkozni kell.

Ez olyan mintha felkínálnátok egy bálnát és aztán elkaptok mellőle egy snecit, és azal foglalkoztok.

Egy probléma rossz megoldását ... nem lehet eljátszani, mert abból semmit sem tanul a gyerek.

Ha ezt az irányt követik a magyar TIE csoportok akkor én nem tudok *(és itt megosztottak a vélemények az "emlékezők" között):* a) értük felelőséget vállalni; b) velük közösséget vállalni.