

Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére?

Szító Imre

Ez a tanulmány az Impulzus táborokban alkalmazott drámapedagógiai módszerek hatékonyságát elemzi. 2004-ben, 11-12 éves lányok és fiúk, több csoportban, különböző időpontokban, táborozási körülmények között vettek részt a Legyek ura c. programban.¹ Az iskolákból olyan 5-6. osztályok érkezhettek, melyeket saját környezetükben pedagógusaik problematikus osztályként észleltek. A program célja volt, hogy a drámapedagógia eszköztárának felhasználásával olyan élményekben részesüljenek a gyerekek, amelyek elősegítik az értékorientált viselkedés megerősítését vagy kibontakozását, ezáltal hozzájárulnak a bűnmegelőzéshez. Egy csoportnak ehhez öt nap állt rendelkezésére.

Vannak fejlesztő programok, amelyek nyíltan vállalhatják célkitűzéseiket, másoknál azonban ugyanez a nyílt megfogalmazás negatív előfeltevésekkel sújtja a résztvevőket. A proszociális viselkedés kialakítását célzó prevenciós programoknak szembe kell nézniük azzal a dilemmával, hogy olyan emberekkel foglalkoznak, akik még nem léptek át a deviáció határpontján. Ennélfogva úgy kell találkozniuk a képzőknek a résztvevőkkel, hogy vigyázniuk kell, ne címkézzék őket a deviáció kategóriarendszerével. Ráadásul a megelőzés – a természetéből adódóan – olyan korai életszakaszban történik, amikor a résztvevő még nem tapasztalta a saját életében annak a deviációnak a kellemetlen következményeit, amelyről a megelőzés szól. Nehézséget okoz motivációt teremteni ahhoz, hogy ne legyen valaki bűnöző, ha egyszer még nem is az. Az ilyenfajta átkulcsolás, átkeretezés, címkézéstől mentes tapintat és motiváció teremtés, – amint azt a későbbiekben kifejtjük – éppen a drámajátékoktól nem idegen, hiszen úgy hatnak, hogy a szereplőket a valóság és a fantázia közti átmeneti térbe vonják be, ahol gondolkodni és dönteni lehet, ahol azonban sokkal többféle esemény lejátszódhat, mint a mindennapi élethelyzetekben.

A megelőzésnek erre a dilemmájára – a résztvevők nézőpontjából fogalmazva: „még nem vagyunk azok, csak lehetünk”, „egyébként pedig kikérjük magunknak, hogy ezt feltételezitek rólunk” – a hatásvizsgálat kialakításánál is tekintettel kell lenni. A vizsgálati célok megfogalmazásánál azt kell figyelembe venni, milyen előjelek vezethetnek antiszociális irányú személyiségfejlődéshez. Az ilyenfajta előjelek közül négy területtel foglalkoztam: az antiszociális agresszióval, az empátiával, a külső-belső kontrollal vagy másképpen az énhatékonysággal és az erkölcsi gondolkodás, ítéletalkotás alakulásával.

A prevenció területei a bűnmegelőzésben

Az agresszió és az antiszociális viselkedés alakulása

Agresszívnek tekinthető a viselkedés, ha valaki szándékosan okoz kárt másoknak.² Többféle osztályozását ismerjük az agresszív viselkedésnek. Lehet az agresszió mögött harag. Az *indulatos agressziót* megelőzi az önbecsülés sérelme vagy a féltékenység miatti felháborodás. Indulatok nélkül is lehet valakinek agresszív a viselkedése. Pl. ha a szülő a gyermek jövője érdekében hideg fejjel magas tanulási célokat tűz ki, mely nem felel meg a gyermek képességeinek és megköveteli tőle a szórakozás vagy a játék helyett a tanulást. A betörést és rablást kitervelő majd azt fizikai bántalmazás nélkül végrehajtó bűnöző nem rendelkezik indulatos agresszióval, hanem eszközszerű, *instrumentális agresszióval*. E viselkedéssel a célját kívánja elérni, de közvetlenül nem mutat haragot senki iránt. – A fiúk és lányok között a kisgyerekkortól kezdve a *fizikai és a szóbeli agresszió* mennyiségében van különbség.³ A fiúk több fizikai agresszióval élnek és emellett használják a csúfolódást, a trágár beszédet. A lányok ritkábban élnek fizikai agresszióval, inkább pletykákat terjesztenek, vádaskodnak és csúfolódnak, vagyis verbális agresszióhoz folyamodnak. 11-12 éves korra a fiúk mindennapi fizikai agressziója is megszűnik. A legtöbb magasan agresszív fiú a küzdősportok művelése felé fordul. Akiknél nem történik meg ebben az életkorban a fizikai agresszió visszafogása és a sportok irányában történő szocializálása, ott antiszociális irányú az agresszió alakulása. – Az agresszív tendenciákat biológiai tényezők alapozzák meg, ezt fokozzák a bántalmazó családban elszenvedett szocializációs ártalmak, majd a média hatásai következtében ezek a tendenciák felerősödnek, így többtényezős hatások révén válnak attitűddé és készséggé a gyerekek bizonyos csoportjaiban az agresszív problémamegoldási módok. Ezek mint forgatókönyvek, szkriptek raktározódnak el a hosszútávú memóriában. Amikor aztán sérelem éri az egyént, a forgatókönyv formájában tárolt megoldási sémák sze-

rint oldja meg a konfliktusokat. – A felmérésre vonatkozó elméleti feltételezés: a drámajáték képes befolyást gyakorolni ezekre a forgatókönyvekre. A mérésnek érzékenynek kell lennie arra, milyen gondolkodásmóddal rendelkeznek a 11-12 éves gyerekek az életükben is előforduló, agressziót előhívó konfliktusok megoldása tekintetében.

Az empátia létezése vagy hiánya

Az empátia, mások érzelmeinek észlelése és az erre adott reakció nem sokkal a születés után megnyilvánul. Hoffmann⁴ szerint már a csecsemőkorban megjelenik a *globális vagy érzelmi empátia*. A 7 hónaptól 1 éves terjedő időszakban, ha baj éri valamelyik hasonló csecsemőt és sír, a jelenlévő gyerek is automatikusan, reflexszerűen sírással reagál. Az 1-2 éves gyerekekre már az *egocentrikus empátia* jellemző. Ha jelen van az anyja is, őt vonzózza oda, hogy segítsen egy síró gyereknek. Nem a gyerek saját szülőjét vezeti oda, pedig ő is elérhető lenne. Azt hiszi, a keservesen síró gyereknek olyan okok miatt lehet baja, mint neki lehetne. Ezt felváltja a *fokozatos decentráció, a másik érzéseinek megértése* akkor is, ha eltér a saját érzelemtől. A 3-6 éves gyerek már árnyaltabb magyarázatot tud adni, miért rosszkedvű egy társa. Pl. „Nem azért, mert fáj a feje, mint neki, hanem azért, mert az óvó néni átadta egy másik gyereknek a játékát.” Az 5-6 éves kortól megerősödő spontán szerepjátékok azért válnak lehetővé, mert kialakul a másik személy szükségleteinek fantáziaszintű elképzelése, de ilyenkor még sok torzítás is előfordul. 7-11 éves korban bontakozik ki a *kognitív empátia*. Ebben a szakaszban képes arra a gyerek, hogy meglehetősen pontosan beleélje magát barátja helyzetébe úgy, hogy az ellentmondásos érzéseket is megértse. Ő jól sportol, ügyesen kosarazik, de észleli, hogy barátja fél a testnevelés órától és még jobban fél a kosarazástól, mert akkor ügyetlen lesz. *Serdülőkorban* az empátia határai jelentősen kitágulnak. A serdülő fogékonnyá válik a társadalmi életben megnyilvánuló igazságtalanságokra, az enyhíthetetlen szenvedésre, a gyógyíthatatlan betegségek létre, a létezés sérülékenységére, az élő környezet pusztítására.

Az empátia kialakulása vezet el az altruizmus, a segítő viselkedés létrejöttéhez, miközben a legtöbb agresszív viselkedésre gátló tényezőként hat. Amikor valaki súlyos sérelmeket okoz másnak, az áldozattá vált egyén szenvedését látva büntudatot él át, amit néhányan elfogadnak, mások lepleznek.⁵ Az empátia vs. agresszió kapcsolat azonban összetettebb, mert létezik empátiás düh is, mely az áldozatot bántalmazó személyek ellen irányul és akár antiszociális fordulatot is vehet.⁶ A deviáció megelőzése szempontjából az áldozattal történő empatizálás a fontos, ez hiányzik a felnőtt bűnelkövetők magatartásából és gondolkodásmódjából. A mérésnek a büntudathoz vezető proszociális empátiával szükséges foglalkoznia.

A kontroll helye, stabilitása, a kontrollhit

Önmagunk pozitív észleléséhez a következő hiedelmeket⁷ alakítjuk ki: a) Jó ember vagyok, értékes vagyok (függetlenül attól, hogy az események ezt alátámasztják-e. – b) Szabályozni tudom a körülményeket és az eseményeket (hit a szabályozásban). – c) Jót várok a jövőtől, – a rossz dolgok jóra fordulnak. Az ilyen hiedelmek létezése egészségvédő szerepet tölt be életünkben. Hozzájárul ahhoz, hogy felelősséget vállaljunk cselekedeteinkért és higgyünk a változtatás lehetőségében. A kontroll helye szerinti osztályozásnál a belső illetve külső kontroll közötti különbségtétel a lényeges. Belső kontroll attitűddel rendelkezik az a személy, aki nem adja meg magát a sorsnak egy nehéz helyzetben, hanem kezdeményezésre törekszik, hogy kiutat keressen. A kontrollhitnek az a fajtája, amit – Bandura nyomán – énhatékony-ságnak neveznek, olyan jellemzőkkel rendelkezik, miszerint a személy hisz abban, hogy képes saját erőfeszítése révén elérni céljait.⁸ A társak konformizmus irányába ható nyomását csökkenteni tudja, mert a saját erőfeszítésébe vetett hite lesz viselkedésének indítéka. Ellenállóképességet szerez a parttalan sodródásra ösztönző kortárs befolyásolással szemben A kontrollhit védőoltást képez a bűnözés felé haladó kortársak és kortárs csoportok antiszociális irányú csábításával szemben. Akik nem rendelkeznek ezekkel az illúziókkal, depressziósak és alacsony önértékelésűek, a társaik által könnyen befolyásolhatóak. Az egészséges pozitív önértékelés, belső kontroll, énhatékony-ság állapota nem azonos a nárcisztikus személyiség megnyilvánulásaival.^{9,10} A nárcisztikus személyiség, az itt felsorolt hiedelmeken túl, irreálisan magas önértékeléssel rendelkezik – féltékenységgel, agresszióval, öndicsőítéssel jellemezhető. – A hatásvizsgálathoz kialakított mérés feladata a kontroll helyének feltérképezése és az ilyen jellegű változás követése.

Az erkölcsi ítéletalkotás

A lelkiismereti funkciók tudatos szabályozása a gondolkodás fejlődésének függvényében alakul. Az egyik megközelítés szerint, melyet Piaget képvisel, 9 éves kor alatt a gyerekek a *heteronóm erkölcsi gondolkodás* szakaszában úgy alkotnak véleményt, hogy az erkölcsi szabályokat, kritika nélkül, készen veszik át azoktól a felnőttektől, akiktől hallják. 11-12 éves kortól, az *autonóm szakasz* kezdetétől egységes szabályok alapján próbálják felülvizsgálni a konfliktushelyzeteket. A büntetésről például azt vallják a kisebbek,

hogy minél nagyobb rosszaságot követ el valaki, annál nagyobb büntetést kell kapnia, mert akkor majd jobban megjavul. Az idősebbek úgy látják, hogy arányban kell lennie a büntetésnek az elkövetett rosszasággal, de kételkednek abban, hogy az egyre erősebb büntetéstől bárki is megjavulna. A világ igazságosságával kapcsolatban a kisebbek úgy vélekednek, ahogy a mesékből is tudjuk, a jó elnyeri jutalmát, a rossz pedig a büntetését. Az idősebb gyerekek nem hiszik, hogy minden szabályszegés kiderül és az sem biztos, hogy azok kapnak elismerést, akik valamilyen hasznosat cselekedtek a társadalom számára. A világot nem tartják igazságosnak. A Kohlberg nevéhez fűződő elmélet szerint a 6 éves kor és az ifjúkor között a büntetéstől való félelemtől a törvénytiszteleten át az egyetemes emberi értékek átgondolásáig vezet a fejlődés útja.¹¹ – A morális érvelés kutatói úgy látják, hogy az erkölcsi dilemmákat tartalmazó problémahelyzetek megbeszélése lehet a serdülőkorú bűnözés elleni küzdelem egyik formája.¹² Az ilyen problémahelyzetek megvitatása segít abban, hogy a bűncselekményt előkészítő gondolkodási torzítások csökkenjenek. Csökkenjen pl. az ítéletalkotásban az énközpontúság, a pesszimizmus, a saját bizonytalanság átfordítása a másik személy becsméréssé és a következmények súlyának lekicsinylése. – A szabálykövető viselkedés irányításában betöltött szerepe miatt a mérésben foglalkozom az erkölcsi ítéletalkotás alakulásával.

Hipotézisek

A prevenciós program célját leíró elméletek alapján a hatásvizsgálat számára a következő hipotézisek fogalmazhatók meg:¹³

- A drámapedagógiai beavatkozás a fizikai agresszió és más antiszociális viselkedésformák iránti attitűd intenzitását csökkenti.
- Csökken a konfliktushelyzet miatt jelentkező zavar átfordítása az áldozat becsméréssé és növekszik az empátia a proszociális viselkedéssel rendelkező személy elfogadása iránt.
- Megerősödik az ellenállás a csoportnyomással szemben, növekszik az önállóság, a személyes kezdeményezés és hatékonyság érzése.
- Árnyaltabbá, kritikusabbá válik az erkölcsi ítéletalkotás.

Vizsgálati eszközök

- 1db 8 történetet tartalmazó kérdőív, – ebből az első 4 történet a fizikai és verbális agressziót méri, – a második 4 az empátia különböző formáit
- 1db 20 kérdésből álló, 4 fokú Likert-skálát tartalmazó külső-belső kontroll kérdőív. Ezt a kérdőívet eredetileg Nowicki dolgozta ki, de több ponton módosítottam, hogy megfeleljen 11-12 évesek számára is.
- 1 db erkölcsi dilemmákat tartalmazó kérdőív. Ezeket a történeteket Kohlberg saját vizsgálatában is alkalmazta. Az alapkonzfliktust meghagyva az egyik történetet a lány szereplő beiktatása miatt jelentősen átalakítottam.

A vizsgálati eszközök összeállításánál, a válaszok megfogalmazásánál figyelembe kellett vennem a jó benyomás keltésre törekvő kiküszöbölését. Szabályszegő magatartásra vonatkozó attitűd vizsgálatánál, ha a vizsgálati cél leplezetlen, konformista válaszok születnek, melyek torzítást hoznak létre az eredményekben. Az agresszió és empátia történetekben ezért mellőztem a hat- és négyfokú skála kiírását, helyettük konkrét válaszlehetőségek bekarikázását vártam a gyerekektől.

A vizsgálatban résztvevő személyek, csoportok, a vizsgálat lebonyolítása

A márciustól októberig terjedő időszakban 8 táborozó csoport, mintegy 333 tagjának kérdőívei jutottak el hozzám. Ezen fölül foglalkoztam a kontrollcsoporttal, melyhez 155 diák tartozott. A teljes csoportnagyság összesen 488 főből állt. Két kontrollcsoport adatainak későbbi érkezése miatt ebben a tanulmányban 6 táborozó csoport és a hozzájuk tartozó kontrollcsoport adatait dolgoztam fel. Így most ebben a tanulmányban 381 gyerek véleményének elemzését végzem el. A csoportok összetételét az alábbi táblázatok mutatják be.

	Kísérleti csoport	Kontrollcsoport	Összes
Fiú	138	79	217
Lány	114	50	164
Összes	252	129	381

1. sz. táblázat

A következő táblázat táborok és csoportok szerinti bontásban mutatja a vizsgálatban résztvevők számát. A táborokat A, B, C stb. betűkkel jelölöm.

Táborok	Kísérleti csoport	Kontroll csoport	Összes
A	45	24	69
B	45	22	67
C	47	24	71
D	36	15	51
E	41	24	65
F	38	20	58
Összes	252	129	381

2. sz. táblázat

Nemek szerinti bontásban így alakulnak a táborozó és a kontrollcsoportok együtt.

Táborok	Fiú	Lány	Összes
A	36	33	69
B	40	27	67
C	42	29	71
D	34	17	51
E	34	31	65
F	31	27	58
Összes	217	164	381

3. sz. táblázat

A 6 csoportból kettő megyei jogú vidéki nagyváros iskolájából érkezett, a többi négy falvakból és kisvárosokból. Az elemzett minta a nemek és a társadalmi környezet eloszlása szempontjából reprezentatív. Ennek megemlítése az eredmények általánosíthatósága miatt lényeges, mert a következtetések levonása reprezentativitás esetén széleskörű lehet.

Itt szeretnék említést tenni arról, hogy egy hatásvizsgálat vagy programértékelő kutatás lényegéhez tartozik a kísérleti és a kontrollcsoport alkalmazása. *Kísérleti csoport* az a csoport, amelynél megvalósul valamilyen hatás, beavatkozás. A kísérleti szó használata módszertani jellegű és nem etikai vonatkozású. Nem „kísérleteznek” itt a gyerekekkel, hanem már kipróbált módszerek együttesét alkalmazzák a programvezetők, most a deviáns viselkedés megelőzése érdekében. A *kontrollcsoportban* hasonló életkorú gyerekek szerepelnek ugyanabból az iskolából vagy hasonló társadalmi környezetből, de ez a csoport nem részesül a speciális beavatkozásban (az Impulzus programban), hanem éli a mindennapi életét. Érvényes hatásvizsgálat nem létezik kontrollcsoport nélkül, mert ezzel történik az összehasonlítás. Ha ugyanis a kontrollcsoportban ugyanolyan változás történik beavatkozás nélkül, mint a kísérleti csoportban beavatkozással, akkor a változás nem a beavatkozás eredménye, hanem valamilyen közös külső tényezőé.¹⁴

A vizsgálat lebonyolítását a táborokban a programvezetők, a kontrollcsoportokban pedig az iskolákban oktató pedagógusok végezték. Ugyanazokra a kérdésekre, történetekre kellett válaszolniuk a gyerekeknek a kísérleti és a kontrollcsoportban a drámapedagógiai program megvalósulása előtt és után. A gyerekek minden helyszínen jelígesen töltötték ki a kérdőíveket, mert a válaszokat a névvel történő kitöltés esetén a társadalmi elvárásokra hagyatkozó konformizmus és a jó benyomás keltés tendenciája torzította volna. A kérdőívek értékelésének szempontjait a gyerekek, a kérdőívek felvételét végző pedagógusok, a táborvezetők nem ismerték.

Eredmények és értelmezés

Az adatokat az SPSS statisztikai programcsomag segítségével dolgoztam fel.¹⁵ Amint egyre több csoport eredményét megismertem, nyilvánvalóvá lett számomra, hogy a csoportok mutatóinak beavatkozás előtti szintje nem homogén, nem lehet tehát egységesen kezelni a különféle táborokhoz tartozó gyerekeket. Ezt egyszempontos varianciaanalízissel vizsgáltam meg. Az eltérő indulási szintek következtében indokolatlan a teljes létszámú kísérleti és kontrollcsoportok alapján elemezni a hatásokat, mert az összeöntés elmossa a csoportonként megnyilvánuló relatív változást. A most következő táblázatokon és grafikonokon csak a statisztikai szempontból jelentős, szignifikáns változásokat ismertetem. Terjedelmi korlátok és a tanulmány jellege miatt csak néhányat mutatok be.

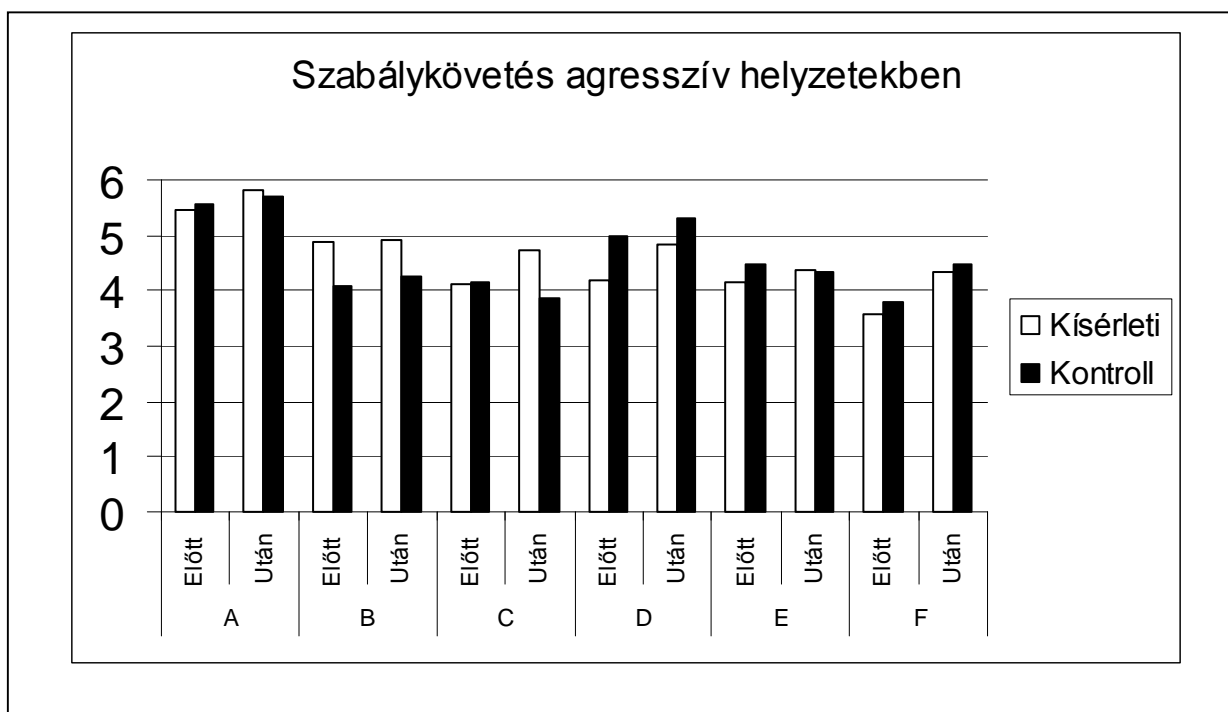
A 4. sz. táblázatban csupán mintaként mutatom be, hogyan alakul az agresszív-nem agresszív konfliktusmegoldás változása táboronként. A vizsgálatnak ez csupán az egyik mutatója. Itt négy táborban, az A, C, D, F-ben van szignifikáns eredmény. E mutató értéke maximum 6 pont lehet. A magasabb érték a proszociális attitűdöt jelzi, az alacsonyabb érték a kevésbé szabálykövető attitűdöt tükrözi. Erős tendenciával rendelkezik a változás ott, ahol a táblázatban $p < 0,10$ található és szignifikáns az eredmény, ahol $p < 0,05$ látható. A változás számítása Wilcoxon-próbával történt.¹⁶

Tábor		Előtt	Után	Szignifikancia
A	Kísérleti	5,47	5,82	$p < 0,072^*$
	Kontroll	5,58	5,71	$p < 0,593$
B	Kísérleti	4,89	4,93	$p < 0,645$
	Kontroll	4,09	4,27	$p < 0,835$
C	Kísérleti	4,13	4,72	$p < 0,020^*$
	Kontroll	4,17	3,88	$p < 0,463$
D	Kísérleti	4,19	4,83	$p < 0,020^*$
	Kontroll	5,00	5,33	$p < 0,160$
E	Kísérleti	4,17	4,38	$p < 0,486$
	Kontroll	4,50	4,33	$p < 0,550$
F	Kísérleti	3,59	4,35	$p < 0,033^*$
	Kontroll	3,80	4,50	$p < 0,408$

4. sz. táblázat

Az 4. sz. táblázat alapján nyomon követhető, hogy agressziót tartalmazó történeteknél, a beavatkozás előtti és utáni mérés jelentős különbséget állapított meg a kísérleti csoportokban négy alkalommal. Ezek félkövérrel vannak szedve és csillaggal jelezve. A változás a hatásvizsgálat logikája szempontjából azért helytálló, mert a kontrollcsoportok eredményei nem szignifikánsak, ezekben nincs jelentős változás. Azok a táborok, amelyek ezekben a mutatókban nem értek el szignifikáns különbséget, a másik három terület valamelyikén – empátia, kontrollhit és morális ítélet – változást mutatnak. Erről egy további összesítő táblázat tájékoztat.

Az 1. sz. ábra (ld. a következő oldalon) grafikusán ábrázolja a 4. sz. táblázat értékeit. A grafikonra tekintve szemmel láthatóan érzékelhetjük az előtt-után mérések által kimutatott különbségeket, – azt, hogy ezek a különbségek szignifikancia esetén a kísérleti csoportokban nagyobbak, – azt is láthatjuk, hogy a kísérleti csoportok induló értékei mennyire eltérőek, amelyre a korábbiakban már utaltam.



1. sz. ábra

A szignifikáns változások területeit mutatom be az 5. sz. táblázatban. Az Z jelölés a táblázatban azt tükrözi, hogy a mérés ebben a mutatóban szignifikáns változást igazolt a teljes kísérleti csoportra, ezen túl azonban az x arra utal, hogy van változás a lányoknál, az y pedig azt jelzi, hogy a fiúknál van változás ugyanazon kategórián belül egy másik történetből számított értékben.

Tábor	Agresszió	Empátia	Kontrollhit	Morális ítélet
A	Z y	Z xy	Z xy	Z
B		x	Z	xy
C	Z xy	Z	Z	Z xy
D	Z y	y		Z xy
E		Z	Z	Z xy
F	Z x	x	Z	Z xy

5. sz. táblázat

Az 5. sz. táblázat alapján összességében elmondható, hogy minden táborban a négy vizsgált terület közül legalább háromban jelentős változás tapasztalható a kontrollcsoporthoz viszonyítva vagy a csoport egészére nézve vagy pedig külön a fiúknál és a lányoknál.

A jelentős változások tartalmi szempontból így összegezhetők:

- Az agresszióra érzékeny történetekben, kezdetben a gyerekek az egyik szereplőről úgy gondolják, ugatása miatt megérdemli, hogy a gyomrába húzzanak egyet – fizikai agressziót alkalmaznak. Ez a megoldás a programok hatására három irányban szelődik: meglepődnek a szóbeli visszavágással, túl erősnek tartják a fizikai agresszióval történő reagálást és néhányan úgy gondolják, hogy az ilyen társaságot ott kellene hagyni. A lányokról szóló másik történetben a kezdeti dühös utálkozás után a higgadtabb, öntudatosabb, önbecsülést fenntartó megoldások felé haladnak, miközben elítélik azt a szereplőt, aki pletykálkodásával érzelmi sérelmet okozott barátjának.
- Az empátia történetekben a program kezdete előtt többen úgy ítélik meg, az a megfelelő, ha a történet hőse egy öt ért provokáció után mindenáron keresi az alkalmat, hogy dühösen visszavágjon. A drámajátékok átélése után képesek felismerni, hogy a szereplő dühösséggel elfedheti a kudarc miatti szé-

gyent vagy a sikertelenség miatti szorongását. Egy másik történetben, ahol lopásban vett részt a szereplő, azok közül, akik azt válaszolták korábban, hogy büszke erre, sokan a program után elég merészek voltak ahhoz, hogy figyelembe vegyék, a szereplő a csoportnyomás hatására cselekedett, ezért inkább a büntület átéléséről szóló válasza adták a szavazatukat.

- c) A kontrollhit témakörei közül azokat emelem ki, amelyek esetén nemcsak egy csoportnál mutatkozott jelentős változás a belső kontroll irányában. Pl. Több barátot tudunk szerezni, ha kitarunk a saját véleményünk mellett, mintha ezt elhallgatjuk. Mások úgy gondolják, hogy a felnőttek, még a tanárok véleményét is képesek megváltoztatni önmagukról, ha erre erőfeszítést tesznek. Ha jó dolgok történnek velük, ez azért van, mert keményen megdolgoztak érte. – Sajátosan alakul annak megítélése, hogyan látják, a szülők figyelmét mennyire tudják magukra vonni. A képzés előtt túlságosan idealisztikus magas értéket adnak erre a kérdésre, míg a képzés élményeinek megtapasztalása után realiztikusan magas értékre váltanak át. A sorsszerűsre adott válaszok egy részének alakulása arra utal, hogy a *Legyek ura* drámai kulcsepizódjának átélése után azokban keletkezik tartós elkeseredettség, csalódottság, akik kritikátlan elutasítással válaszolnak arra kérdésre a képzés előtt, hogy „vannak olyan emberek, akik született vesztesek.” Ők a drámajáték élményének hatására átmenetileg hajlamosak elhinni, hogy tényleg vannak ilyenek, míg azok, akik korábban azt hitték, hogy vannak ilyen emberek, azok a drámajáték átélése után már kevésbé hiszik ezt. Ezek a dinamikus élményfeldolgozással magyarázható, ezért nem könnyen értelmezhető változások érzékeltetik igazán, milyen mély hatást gyakorol a gyerekek érzelmeire a *Legyek ura* legkritikusabb epizódjának átélése.
- d) A morális dilemmák egyik történetében a gyerekek nagyrészt feltétlen engedelmességgel viszonyulnak a képzés előtt a történetben szereplő apához, még akkor is, ha igazságtalan követeléssel él gyermekével szemben. A programmal való találkozás után képesek elfogadni azt a csalódást, hogy az apa megszegte ígéretét és becsapta a lányát. Néhány csoport tagjai ezt egészen élesen fejezik ki azáltal, hogy a rangsorban előkelő helyre teszik a fiatal lány küzdelmének jogosságát önállóságáért. Szó sincs arról azonban, hogy alapvetően rendülne meg a szülő iránti tisztelet, hiszen a tiszteletre épülő segítség az önállóságért folytatott küzdelem előtt helyezkedik el a saját rangsorukban. A csalódottság élményének átélése azonban a feltétel nélküli tiszteletet árnyaltabbá teszi és kritikusabbá válnak a kísérleti csoportokhoz tartozó gyerekek a felnőttekkel fenntartott kapcsolatokban. – A halálos beteg nő férjének lopásáról az egyik csoport kezdetben úgy vélekedik, a férjnek azért nem lehet lopnia, mert a lopás bűn. A program következtében nem a lopás ilyen egyszerű minősítése válik a legfontosabbá számukra, hanem a lopás motívumainak keresése és az együttélésre vonatkozó törvények fennállásának értelme.

Az Impulzus táborok hatásának értelmezése

A bűnmegelőzés szempontjából kritikus attitűdökben kedvező változást hoz létre a *Legyek ura* program. A kedvező és bizonyító erejű eredmények birtokában fontos választ adni arra kérdésre, milyen módon éri el a drámajáték öt nap alatt ezt a hatást? Hiszen az lenne törvényszerű, hogy ilyen rövid idő alatt nincs semmilyen hatás! A kontrollcsoportokban a mutatók 5%-ában volt ugyanezen időszak alatt valamilyen irányú elmozdulás. Ez a tizedrésze annak a változásnak, amelyet a kísérleti csoportokban a statisztikai eljárások igazoltak. Ha valamilyen területen pl. a motiváció szférájában életkori csoportok között végzünk vizsgálatot, akkor legalább 2 évnyi különbségnek lennie kell a korcsoportok között ahhoz, hogy néhány jelentős különbségre akadjunk. A drámajáték azonban igen rövid idő alatt hoz létre kimutatható változást. Ez azért lehetséges, mert a dráma hatása nagyon intenzív.

A dráma módszere, ezen belül az Impulzus tábor drámapedagógiai programja specifikus jellemzőkkel rendelkezik a bűnmegelőzésre kifejtett hatásában a gyerek mindennapi életéhez és a hagyományos oktatáshoz képest. E jellemzőket értelmező fogalmakkal szükséges megragadni. Az erre vonatkozó magyarázat alapelve, hogy a gyerekek a dráma eszközeinek segítségével egy átmeneti térbe léphetnek be, – mely a realitás és a végletes illúziók között helyezkedik el, – az irányított fantázia bizodalmaiba, ennek következtében egy megváltozott tudatállapot szabályai szerint láthatják a világot, eszerint gondolkodhatnak és viselkedhetnek.

Az agresszió kezelése – A mindennapi élethelyzetekhez képest a drámajátékban úgy lehet kinyilvánítani az agressziót, hogy a jelenetnek csaknem a teljes forgatókönyve végignézhető. A legintenzívebb konfliktussal is szembe lehet nézni és el lehet játszani az epizódokat, míg a mindennapi életben az agresszív megnyilvánulások esetén a büntetéstől való félelem miatt rejtőzködéssel és őszintétlenséggel szükséges leplezni. Egy iskolai verekedésről az Impulzus program keretében szabadon lehet beszélni és gondolkodni lehet a következményeken. A társadalmi, iskolai környezetből kiszakadás, szabaddá válás, a főnökválasz-

tás, a vadászat és Rófi tragédiája együttesen mind olyan élmények, amelyeket hagyományosan legfeljebb filmen tekinthetnek meg a gyerekek, most azonban ők a történetek szereplői és elszenvedői. A táborvezetők vagyis a felnőttek előtt zajlik le mindez. Egy gyerek intenzív agresszív viselkedése a hétköznapi kontextusokban vagy titokban történik a kortársak körében vagy pedig a felnőttek részéről azonnal elnyomó beavatkozást vált ki, itt azonban mindez beemelhető a tudatba teljes komplexitásában.

Az empátia fejlesztése azért kézenfekvő, mert a szerepjáték lényege a szereplő nézőpontjának átvétele, a kognitív és az érzelmi empátia meglévő készségeinek igénybe vétele és gyarapítása. Az empátia miniatűr fejlesztését végzik a párcserékre épülő játékok az Impulzus programban, a tükörjáték, a szíami, a hipnózis, a kétperces önletrajz és más hasonló gyakorlatok.

A kontrollhit fejlesztését a drámajáték úgy segíti elő, hogy itt nem passzív információ befogadásra vannak ítélve a tanulók, hanem az események aktív résztvevői. A Legyek ura programban található improvizációk nemcsak a kreativitást igénylik, hanem az aktív, kezdeményező diák jelenlétét is. Ugyanezt erősítik a főnökválasztáshoz kapcsolódó meggyőzés jelenetei.

A morális érvelés azért fejlődik, mert konfliktusok és döntéshozatal elé állítja a drámajáték program a gyerekeket. A konfliktusokat kísérő érzelmek itt nem olyan erősek, mint a valóságban, mert egy megváltozott tudatállapotban jelennek meg. Ebben a közegben nem az egyszerű fegyelmezés útján kell elrendezni a konfliktusokat, hanem megoldások kimunkálására van lehetőség. A Legyek ura programban törvényeket kell alkotni a szigeten egy gyermektársadalomban, amely lehetővé teszi, hogy a gyerekek az együttélés törvényeinek keletkezését újra átéljék. Az ilyen feltételek az autonóm erkölcsi gondolkodásra nevelést segítik elő.

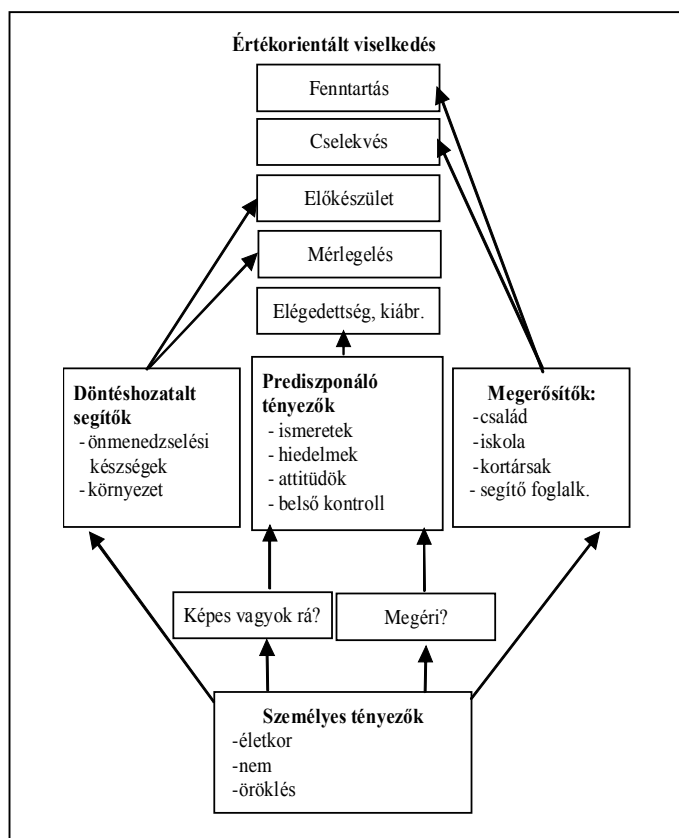
Rövid és hosszú távú célok a bűnmegelőzésre összpontosító, értékorientált viselkedés alakításában

Hogyan gondolkodjunk egy ilyen program rövid és hosszú távú hatásáról? E hatásokat a Prochaska és munkatársai által kialakított transzteoretikus modell kereteiben mutatjuk be.¹⁷ Ezt a modellt eredetileg az egészség fenntartására irányuló viselkedésváltozás megértéséhez alakították ki, de a proszociális, értékorientált viselkedés létrejöttének megértéséhez is támpontként szolgálhat. A transzteoretikus modell a változás folyamatát öt szakaszban írja le. 1. Megelégedettség vagy kiábrándultság: az egyén vagy még nem érzékeli, hogy szüksége lehet a változásra vagy már csalódott abban, hogy képes elérni céljait, mert visszaesett az alapszintre. 2. Mérlegelés, megfontolás: valamilyen élmény, történés arra indítja az egyént, hogy foglalkozzon a viselkedés változtatásának gondolatával. 3. Előkészület: az egyén kész arra, hogy változási szándékát tetteiben, a mindennapi viselkedésben is kinyilvánítsa. 4. Cselekvés: kipróbálja a változás irányába vezető cselekvéseket. 5. Fenntartás: az új viselkedés mindennapi életének részévé válik, de fenntartásáért küzdelmet kell vívni a visszaesés ellen. Ezt a modellt a bűnmegelőzésre összpontosító, értékorientált viselkedés kialakítását célként kitűző tevékenységekre és változási folyamatokra is alkalmazhatjuk, melyet a 2. sz. ábra mutat be (ld. a következő oldalon).

Az ábra egy új viselkedés kialakításához vezető változás folyamatát szemlélteti. A nyilak azt jelzik, hogy milyen tényezők hatásai fontosak az egyes szakaszokban.

Ha ebben a modellben elemezzük a drámajátékot, akkor úgy gondolkozhatunk, hogy a drámajáték a prediszponáló tényezők körében – ismeretek, hiedelmek, attitűdök, kontroll – hoz létre elmozdulást. A hatásvizsgálat ezeken a területen mutatta ki, hogy a drámajáték milyen eredményes lehet. A bűnmegelőzési céllal létrejött dráma-program befolyást gyakorol a megfontolás és előkészület készségeire azáltal, hogy a játék során felkínált döntések révén fejleszti az önmegfigyelés, a tervezés és a megoldások kipróbálásának a készségeit. Paradox módon a negatív szerepek, a szabályszegések felkínálásával még azelőtt vetíti előre a cselekvési lehetőségeket, mielőtt a gyerek a tényleges élethelyzetben deviáns módon cselekedhetne. Ugyanakkor a gyerek egy megbízható, problémákat megbeszélő környezetben foglalkozhat azzal, hogy a szerep keretei között átélte magatartásformát fenn akarja-e tartani. A dráma a szerepjáték által biztosított átmeneti térben a cselekvés lehetőségének kipróbálása révén a mérlegelés belső dilemmáit mélyíti el, mert a szabályszegés körülményeit tényleges kockázatok nélkül teszi életközelié. A prevenció korábbiakban leírt sajátosságai miatt nem érinti a program az előkészület és a cselekvés fenntartásának szakaszát. A teljes változási folyamatban való részvételhez a drámajáték programoknak az iskolában is jelen kellene lenniük, mert ekkor tudnák segíteni újabb programokkal a gyerekeket az ígéretes változások tartós fennmaradásában (5. szakasz). Ha az oktatási törvény szabályozása nem teszi lehetővé,¹⁸ hogy egy hatékony programsorozat saját kereteit megtartva intézményesüljön, akkor a gyerekeknél a rövid idő alatt elért attitűdváltozás hosszabb távon elhalványul a segítő hatások hiányában. A gyerekek a táborban megtapasztalt élmények folytonosságát akkor tudják fenntartani, ha az élményt létrehozó személyek és progra-

mok nem köznapivá lefokozott módon, de a mindennapi életkörülményeik között is elérhetőek lehetnek számukra.



2. sz. ábra A transzteoretikus modell.

Miért hoz létre intenzív hatást a dráma?

Értelmezés-kísérletek a pszichológia nézőpontjából

A többtényezős intelligencia elmélete felől közelítve elmondható, hogy a drámajátékok *többféle intelligenciafajtát* vesznek igénybe.¹⁹ Elsősorban a szociális és az önreflektív intelligenciára támaszkodnak, melyek együttesen képezik az érzelmi intelligenciát. A pszichomotoros és a nyelvi intelligenciához tartozó készségeket is jelentősen mozgósítják. Egyszerre több információs csatornán²⁰ érik el az egyént, így biztosított az intenzív hatás. – A hagyományos oktatás főként a logikai és a nyelvi intelligenciára támaszkodik. Inkább csak a diákok bal agyféltekéjét fejleszti. A drámajáték az intelligencia mellőzött aspektusait és a kreativitást fejleszti, ezáltal gondoskodik a diákok jobb agyféltekéjének jólétéről is.

A drámajáték a humán memóriarendszereken belül az eseményeket befogadó *epizodikus és önéletrajzi memória* használatára támaszkodik, ahol a mindennapok érzelmekkel átszőtt történéseit tároljuk. – A hagyományos oktatás elvont fogalmakat, összefüggéseket tanít meg és az érzelmektől, élményektől távoli szemantikus memóriát veszi igénybe.

A dráma a *tapasztalati tanulásra* épít, a tanulás induktív, felfedezési útjának bejárására ösztönöz. E tanulási ciklusban az elvont gondolkodás használatára a tapasztalattól történő általánosítás végrehajtásához van szükség. Önreflexióra, mérlegelésre tanít, arra, hogy mit érdemes megőrizni a tapasztalattól. – A hagyományos oktatás ezzel szemben a deduktív gondolkodásra nevel, arra, hogy a már mások által felismert törvényszerűségekhez és igazságokhoz hogyan keressünk példákat és igazolásokat.

A dráma reagál arra, hogy a gyerekek és felnőttek többféle én-részlet megismerése alapján építik fel egységes énjüket.²¹ – Sok gyerek és felnőtt ember másképpen viselkedik és érzi, amikor iskolatársaival vagy munkatársaival találkozik, amikor családjával vagy barátaival tölti idejét. A szociálpszichológia *magas self komplexitással* rendelkezőnek nevezi azokat az embereket, akik sokféle társas helyzettel rendelkeznek és ezekben egymástól kissé eltérő szerepekben képesek megjelenni. A legújabb kutatások arra utalnak, hogy a magas self komplexitású személyek hangulataikon jobban tudnak uralkodni és kudarcaikat hatékonyabban képesek feldolgozni, mint az alacsony self komplexitásúak. – A drámajáték a felkínált

szerepek révén a self komplexebbé, sokrétűbbé tételét ajánlja fel az egyénnek, az iskoláskorú gyerekeknek is. Ennek egyik következménye az önazonosság pontosabb megismerése, a másik pedig a kudarcok feldolgozásának magasabb szintű képessége. – A hagyományos oktatás a tantárgyakban nyújtott siker révén kínál fel a diákoknak self komplexitást. A különbség abban mutatkozik meg, hogy amíg a drámajátékra épülő program a társas helyzetek sokrétűségét minden résztvevője számára lehetővé teszi, addig a tradicionális oktatás, a nem-társas jellegű sokrétűséget az osztályonként változó arányban jelen lévő, jól tanuló nyerteselemeknek teszi hozzáférhetővé.

A drámajáték az egyén identitásának és önintegrációjának kialakításában is hatásos eszköz. A fiataloknak serdülőkoruktól kezdve szükségük van arra, hogy életcéljaik felismeréséhez felfedezzék *lehetőségein-jüket*,²² milyen élethelyzetekben tudnak önmagukat elképzelni és melyekben nem. A drámajáték lehetőséget teremt arra, hogy a játék résztvevője többféle szereplő helyzetével azonosuljon a szerep átélése révén. A transzperszonális pszichológia^{23,24} a sokszor emlegetett „úgy teszek, mintha” tudatállapotba kerülést a szupertudat létezésével és működésével magyarázza. A hétköznapi játék, az alkotás, a művészetek művelése vagy a meditáció egyaránt a *szupertudat* állapotában végzett tevékenységekre utal. Az egyén által aktívan szabályozható tudatállapot változás az egészséges élet részét képezi és az érettebbé válást segíti elő. – A személyes életre is reagáló szerepekhez tartozó hősöket a transzperszonális pszichológia *alszemélyiségeknek* tekinti. A nekünk tetsző hősökben ismerünk saját alszemélyiségeinkre. A paradoxon éppen abban rejlik, hogy annál integráltabbá válik a személyiség, minél inkább lehetővé válik a személyiség-részek felismerése, mert ekkor kezdődhet el párbeszéd révén összekapcsolásuk az izoláció ellensúlyozására. A drámajáték a tudatállapot változás támogatásával és az alszemélyiségek megismertetésével a játékokban résztvevők teljes lényét szólítja meg. A fentiekkel együtt – talán ebben rejlik intenzív hatása.

Irodalom

1. Lipták Ildikó –Romankovics Edit: 2004. Legyek ura, Impulzus-tábor 11-12 éveseknek, kézirat
2. Anderson, C.A. – Huesmann, R.H.: 2003. Human aggression, in: the Sage Handbook of Social Psychology, eds. Hogg and Copper, Thoasand Oaks., CA Sage Publications, Inc. Chapter 14.
3. Cole, M. – Cole, S.: 1997. Fejlődéslélektan, Osiris, Budapest
4. Hoffman, M. L.:1991. Empátia, társas kogníció és morális cselekvés, in: Kulcsár Zsuzsanna(szerk.): Morális fejlődés, empátia és altruizmus, Bp. ELTE Eötvös K. 43-70.o.
5. Zahn Waxler, C.- Radke-Yarrow, M.: 1990. Az empátiás törődés eredete, in: Kulcsár Zsuzsanna(szerk.): Morális fejlődés, empátia és altruizmus, Bp. ELTE Eötvös K. 71-90.o.
6. Kulcsár Zsuzsanna(szerk.): 1999. Morális fejlődés, empátia és altruizmus, Bp. ELTE Eötvös
7. Taylor, S. E. – Brown, J. D.: 2003. Illúzió és jóllét. A lelki egészség a szociálpszichológia szemszögéből, in: Komlósi-Nagy (szerk.) Énelméletek, ELTE Eötvös Kiadó Bp. 413-446.o.
8. Carver, Ch. S. – Scheier, M.F.:1998. Személyiségpszichológia, Osiris, Bp.
9. Horváth-Szabó Katalin – Vigassyné Dezsényi Klára: 2001. Az agresszió és kezelése, Bp. Szociális és Családügyi Minisztérium
10. Hárdi István (szerk.) : 2000. Az agresszió világa, Bp. Medicina
11. Kohlberg, L.:1984. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages, San Francisco, Harper & Row
12. Meridyth, S.C.: 2000. Aggression intervention skill training: Moral reasoning and moral emotions, NASP Communique, Volume 28. No.8.
13. Catalano, R.F. – Loeber, R. -McKenney, K. C. : 1999. School and community interventions to prevent serious and violent offending, Juvenile Justice Bulletin, October U.S. Department of Justice, Washington
14. Babbie, Earl: 1999. A társadalomtudományi kutatás gyakorlata, Bp. Balassi
15. Székelyi Mária – Barna Ildikó: 2002. Túlélőkészlet az SPSS-hez, Typotex Bp.
16. Hajtman Béla: 1971. Bevezetés a matematikai statisztikába, Akadémiai K. Bp.
17. Velicer, W. – Prochaska, J. – Fava, J. – Norman, G. – Redding, C.: 1998. Smoking cessation and stress management: Applications of the transtheoretical model of behavior change, Homeostasis, 38,216 -233.
18. Kaposi László: 2004. Leszabályozva ..., Drámapedagógiai Magazin, 27. 1. 1-3.o.
19. Atkinson, R. – Atkinson, R. – Smith, E. – Bem, D. – Nolen-Hoeksema, S.: 1999. Pszichológia, Osiris, Budapest
20. Gabnai Katalin: 1987. Drámajátékok, Tk. Bp.
21. Linville, P. W.: 2003. Az énkép-komplexitás, mint kognitív védelem a stresszel összefüggő betegségekkel és depresszióval szemben, in: Komlósi-Nagy (szerk.) Énelméletek, ELTE Eötvös Kiadó Bp. 383-412.o.
22. Markus, H. – Nurius, P.:2003. A lehetséges énképek, in: Komlósi-Nagy (szerk.) Énelméletek, ELTE Eötvös Kiadó Bp. 292-321.o.
23. Rowan, J.: 1990. Subpersonalities, Routledge, London
24. Kulcsár Zsuzsanna:1996. Korai személyiségfejlődés és énfunkciók, Akadémiai K., Bp.



Akciókutatás és drámatanítás

Szauder Erik

Napjainkban a tudomány világát igen erősen meghatározza az igazolhatóság, ellenőrizhetőség kérdése. Az eredmények igazolhatóságát ugyanakkor gyakran összekeverik (vagy tudatosan egybemossák) a mérhetőség problematikájával. E két fogalom azonban nyilvánvalóan különbözik, hiszen méréssel, illetve a mérhetőség mint kritérium egyedüli alkalmazásával a bennünket körülvevő világ jelenségeinek csak bizonyos körét tudjuk igazolni. Ez a megállapítás a természettudományok körére is igaz (és egyre több természettudós hajlik a tisztán empirikus-pozitivisták jelenségmagyarázatok felülvizsgálatára), a mérésre alapozott episztemológiai megközelítések azonban a társadalomtudományok, illetve a velük érintkező tevékenységi területek folyamatainak megismerésre egyértelműen elégtelenek.

Az iskola, a pedagógia világa olyan világ, melyet sokszorosan átszőnek a kvantitatív módon nem leírható jelenségek, hiszen például a diákok tanulási motivációs hátterének feltérképezése igen nehezen számszerűsíthető. Az igazolhatóság, az eredményesség felmutatása iránti igény azonban az iskola világát sem (sőt, egyre kevésbé) kerüli el, így az iskolafejlesztés kérdésköre igencsak központi jelentőségűvé vált. A pedagógiai eredményességre, az eredményesség fokozására vonatkozó kutatásokat áttekintve Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2002) úgy fogalmaz, hogy az iskolafejlesztés kutatási irodalmában alapvetően két trend fedezhető fel, az akciókutatás és a szociológiai jellegű kutatások. Jelen írás az akciókutatás bemutatására törekszik, illetve megkísérli felvázolni azokat a lehetőségeket, melyeket az akciókutatás a drámatanár kezébe adhat.

Az akciókutatás mint pedagógiai kutatás

Az akciókutatás egy sajátos alkalmazott kutatási megközelítésmód (Báthory, 2001), melyben a kutatás célja a valamely helyzet javítása érdekében tett lépések hatékonyságának ellenőrzése. Az oktatás szféráján belül tehát az akciókutatás a tanítási-tanulási folyamatok hatékonyságának ellenőrzése, illetve – ebből következően, végső célként – annak javítása áll a középpontban.

Az akciókutatás (ezen belül is elsősorban a szervezetfejlesztési célú, illetve az oktatási folyamatokat érintő akciókutatás) igen gyakran érinti a tág értelemben vett politikai tartalmakat, hiszen – az oktatásra szűkítve a gondolatkört – középpontjában az a kérdés áll, hogy a folyamatok résztvevői közül kik és milyen mértékben birtokolják az uralmat az egyes osztálytermi, iskolai mechanizmusok felett, illetve hogy ennek a hatalmi szerkezetnek milyen kihatásai vannak magára a tanítási-tanulási folyamatra, valamint annak eredményességére. Gyakran (és persze nem csak az oktatási szférában) tapasztalható például az a jelenség, hogy egy adott struktúrán kívül álló személyek – az iskola esetében például az oktatásirányítók, a tanügyi bürokrácia képviselői stb. – anélkül hoznak, hozhatnak döntéseket bizonyos szervezeti kérdésekről, hogy ismernék annak helyi összefüggéseit, okait, történetét, illetve mindazon tényezőket, melyek a szervezet működését befolyásolják. Az iskolai közegben zajló akciókutatás tehát a saját életüket meghatározó döntések tekintetében bizonyos hatalommal ruházhatja fel az adott intézmény pedagógusait és diákjait, mert biztosíthatja, hogy a kutatás eredményeképpen felszínre kerülő erős és gyenge pontok ismeretében ők maguk fogalmazzanak meg siker-kritériumokat, illetve tegyenek lépéseket a tanítási-tanulási folyamatok hatékonyságának növelése érdekében.

Mindezen kérdések különösen fontossá válhatnak egy olyan oktatáspolitikai közegben, ahol a piaci szempontok sok esetben megelőzik vagy felülírják a tanulók képesség- és személyiségfejlesztéséhez kötődő célokat. Az akciókutatás ugyanakkor a valós folyamatokat feltáró hatékony eszköz lehet a pedagógusok kezében olyan esetekben, időszakokban is, amikor az oktatásügyet érintő politikai döntéshozatali folyamatok középpontjában a „költséghatékonyság” vagy a „minőségbiztosítás” fogalmak döntő súllyal szerepelnek.

Az akciókutatás bizonyos értelemben tehát oktatási technológiai elemként is értelmezhető, melyben a pedagógus valamilyen lépéseket tesz, azaz cselekvést végez (ld. akció), annak érdekében, hogy (a) fokozza a tanulók tanulási teljesítményét, eközben pedig (b) adatokat gyűjtsön az általa alkalmazott cselekvések tanulássegítő szerepének demonstrálása érdekében. Kemmis és McTaggart (1988) meghatározása szerint az akciókutatás praktikusán nem más, mint gyakorlati tevékenységek hatékonyság-szemponturnak áttekintése, másrészt – iskolai közegre vonatkoztatva – annak elismerése, hogy a nevelési (egyben a tanítási-tanulási) célok megvalósulása lehet részleges, töredékes is. Mindez egyben, a fentiekkel összhangban morális és etikai állásfoglalásnak is tekinthető, mely célként ismeri el az emberi élet javítását. Mindehhez

Havas Péter hozzáteszi, hogy az akciókutatás pedagógiai alkalmazása során fel kell ismerni, hogy a tanteemben a „Mit fogok tenni?” kérdés együtt jár a „Mi történik?” és „Mit tegyek?” kérdésekkel. (Havas, 2004).

Az akciókutatás spirálisan építkező, folytonos tevékenységeket feltételez, és középpontjában a pedagógus reflektív gyakorlata (Schön, 1995) áll. (Ebben a megfogalmazásban már tetten is érhető a fentiekben megfogalmazott, a pedagógusok hatalommal való felruházására vonatkozó megjegyzés, hiszen a tanítók és tanárok többnyire inkább a kívülről, „felülről” jövő kutatások végrehajtói, bizonyos esetben alanyai, míg ez esetben magukat a kutatás középpontjában álló kérdéseket, problémákat, és a feltárás során alkalmazni kívánt folyamatokat és eszközöket is ők maguk határozhatják meg.)

Az akciókutatás tehát a konstruktív pedagógiai folyamat alapmodelljét követi. Zsolnai József (2001) nyomán elmondhatjuk, hogy az akciókutatás kiindulópontja a problémacentrikus, akcióorientált helyzet-elemzés. Folyamatát tekintve az akciókutatás ugyanakkor nem más, mint állandó és dinamikus önreflexió. A tanulás-tanítás folyamatában a felvetett kérdésekre és a gyakorlatra történő folytonos visszatérés újfajta elmélet-gyakorlat viszonyt hoz létre, melyben a tanulásról és tanításról való értelmezésünk mindig részben helyes és részben revízióra szorul.

A fentiek összefoglalásaként tehát, Carr és Kemmis (1986) megfogalmazását alapul véve azt mondhatjuk, hogy az akciókutatás „önreflektív kutatási megközelítésmód, melyet valamely társas folyamat résztvevői a következő célok érdekében folytatnak: (a) saját napi gyakorlatuk ésszerű és jogszerű voltának elemzése és korrigálása; (b) saját gyakorlatuk belső törvényszerűségeinek feltárása, illetve (c) a tevékenység keretétől szolgáló helyzetek jobbá tétele.” (p. 162)

Az akciókutatás folyamata

Az akciókutatást kidolgozó Kurt Lewin (1946) nevéhez fűződő akciókutatási modellben adott egy helyzet, amelyet meg kell változtatni valamilyen szempontból. A helyzet tudatosítása két lépcsőben történik, a részletes leírás és azután a leírás alapján történő magyarázat, kritikai analízis. Ennek során a felmerülő hipotéziseket ki is próbálják. Ezután jön létre a terv, szintén több lépésben. (Csaláné, 2002) Lewin értelmezésében tehát az akciókutatás körfolyamatként ábrázolható, melyben a következő szakaszok jelennek meg: *reflexió* (helyzetelemzés, pl. a tanítási és tanulási folyamatok feltérképezése), *tervezés* (pl. módszertani megoldások keresése), *cselekvés* (pl. a módszer alkalmazása), *megfigyelés* (pl. hatékonyság-ellenőrzés). Ez utóbbi elem zárja a körfolyamatot, hiszen a létrejött változások megfigyelése egyben új helyzetelemzésként is értelmezhető, mely természetesen az erre épülő újabb, az addig megtett lépések tapasztalataira épülő folyamatok kiindulópontjaként szolgál a kutatás résztvevői számára.

Az akciókutatás sajátos jellemzője, hogy a kutatási folyamat nem „ex post facto,” azaz a történéseket követően zajlik (mint például egy interjúelemzés vagy egy empirikus adatelemzés), hanem a cselekvéssel egyidejűleg, azzal párhuzamosan, illetve arra azonnal visszaható módon jelenik meg. Az így megszülető kutatási eredmények éppen ebből fakadóan spontánabbak, egyedibbek, ám a folyamat résztvevői számára többnyire jóval informatívabbak. (Ez utóbbi megjegyzés ugyanakkor némileg utal arra is, hogy az akciókutatás hozadéka, eredménye csak nagy óvatossággal általánosítható.)

A drámatanítás mint akciókutatás

Arról, hogy a drámatanítás olyan folyamatjellegű tevékenység, melyben a szociális viszonyrendszerek kerülnek a vizsgálódás középpontjába, valószínűleg nem kell meggyőzni a jelen sorokat olvasó drámatanárokat egyikét sem. Ugyancsak egyértelmű az a megállapítás is, hogy a dráma a magyarországi közoktatás jelenlegi rendszerében sajátos, jól körülírható tanulási tartalommal rendelkező tantárgyként van jelen. E két tényező alapján a drámatanítás körében alkalmazható akciókutatás két fő iránya körvonalazódhat számunkra:

- a dráma eszközeivel modellezhetővé válnak bizonyos problémahelyzetek, szociális kapcsolatok, melyek megoldásra várnak. Ez esetben a dráma az akciókutatás fiktív, ám valóságghű *kereteként*, *eszköze-ként* szolgálhat, melyen keresztül kipróbálhatóvá, ellenőrizhetővé válnak a helyzet megoldására vonatkozó hipotézisek;
- az akciókutatás irányulhat magára a dramatikus folyamatra, illetve a folyamat során létrejövő tanulás hatékonyságára. Ebben a megközelítésben maga a dramatikus folyamat válik az elemzés *tárgyává*, az akciókutatás pedig a tanulási folyamat egyre hatékonyabbá tételére irányulhat.

Az első kategóriába tartozó akciókutatásra jó példa lehet egy szimulációra vagy szakértői játékra épülő dramatikus folyamat, melyben a résztvevők a közösen megalkotott fiktív keret manipulációján keresztül

választ keresnek valamilyen szervezeti-működésbeli, illetve ismeret-jellegű problémára, és a folyamat során megszerzett tudásukat visszaforgatják a drámai tartalom gazdagításába. Konkrét példát említve: a tanulók mentőtisztek kiképzéséért felelős csoportként vesznek részt a játékban. Ennek során végiggondolják mindazon ismereteket és készségeket, melyek a mentősök számára elengedhetetlenek (*reflexió*), majd ennek megfelelően kialakítják a mentősök kiképzésének tematikáját (*tervezés*). A mentősöktől jövő visszajelzések (*megfigyelés*) eredményeképpen újragondolják a szükséges tartalmak körét, és ennek megfelelően módosítják a képzés tartalmait. Drámában jártas szakemberek számára jól látható, hogy a fenti, fiktív mentősökről való gondolkodás során a tanulók számtalan ismeret-jellegű tudástartalommal szembesülnek (anatómia, elsősegély-nyújtási ismeretek, kommunikációs tartalmak stb.), melyek a dramatikus keretben zajló folyamat egyes fázisai eredményeképpen egyre pontosabbá, elmélyültebbé válnak.

A második pontban említett akciókutatási sémát leképező folyamatra jó példa lehet valamennyi drámaóra, melyben a résztvevők a drámai formanyelv adta lehetőségek mind szélesebb körű kiaknázására törekcsenek. Abban az esetben például, ha a tanulók egy drámai figura megjelenítésének minél részletezettebb, szimbolikus tartalmait tekintve egyre erőteljesebb megfogalmazását keresik, akkor ezáltal nem csupán az adott figuráról, szituációról, de magáról a drámai médium természetéről is egyre gazdagabb tapasztalatokat szerezhetnek. Egy ilyen drámafoglalkozás (vagy, tegyük hozzá, az ugyanilyen elveken alapuló színházi próbafolyamat!) során az „első nekifutásra” megszülető ötletek felülvizsgálata (*reflexió*) után szükségessé válik a médium adta lehetőségek mentén új utak kijelölése (*tervezés*), majd az új megfogalmazások egymás közti megvitatása, hatásuk értékelése (*megfigyelés*), végül pedig a leginkább sikerültnek vélt megoldások rögzítése.

Annak ellenére, hogy a fentiek csupán felvillantani tudták a drámatanítás és az akciókutatás kapcsolódási pontjait, a dráma iránt elkötelezett pedagógusok valószínűleg meglátják a két megközelítésmód összekapcsolásában rejlő lehetőségeket. Az akciókutatás mélyén meghúzódó gondolatmenet ugyanis egy olyan kutatási-önértékelési paradigmát biztosíthat a drámatanárok számára (Dacre és Mackey, 1999; Heaney, 1999; Dine, 2003), mely jól megfér a dráma természetével, és mind a drámán keresztül, mind a drámán belül megvalósuló tanulás értékelésére lehetőséget biztosít.

Irodalom:

BÁTHORY Z.: (2001) Maratoni reform, Önkonet, 2001

CARR, W. – KEMMIS, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Lewes, Falmer Press

CSALA INÉ. RANSCHBURG Á.: (2002) Iskolafejlesztési tapasztalatok az USA-ban és Európában (a hatvanas évektől a kilencvenes évek közepéig), elektronikus publikáció, <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=iskolafejlesztes-csala-iskolafejlesztesi.html>

DACRE, K. – MACKEY, S.: (1999) *Self-interpreting Animals: action research and the reflective drama journal*, *Research in Drama Education*, Volume 4 Number 1 March, pp. 51-72.

DINE, T.: (2003) *Forging a Personal Script Through Action Research: Drama and Learning in the Classroom*, *The Research Journey*, 21st Annual Graduate Conference, Brock University, Faculty of Education, St. Catharines, Ontario

HAVAS P.: (2004) Akciókutatás és a tanulás fejlesztése, Új Pedagógiai Szemle, június

HEANEY, M.: (1999) *The Playwright's Workshop as Action Research: a case study*, *Research in Drama Education*, Volume 4 Number 2 September, pp. 239-246.

KEMMIS, S. – MCTAGGART, R. (eds.): (1988) *The action research planner* (3rd ed.) Geelong, Deakin University Press

LEWIN, K.: (1946) *Action research and minority problems*, *Journal of Social Issues*, 2(4), pp. 34-46.

SCHÖN, D.: (1995) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, Basic Books

ZSOLNAI J.: (2001) Biográfiai széljegyzetek „A maratoni reform”-hoz, *Iskolakultúra* 3. szám, pp. 69-80.



Vagy most azonnal felnövök/gyerek leszek, vagy nem tudom mi lesz!

Regős János

Összefoglaló a XIII Országos Weöres Sándor
Gyermekszínházi Találkozó gálaműsoráról
Marczibányi Téri Művelődési Központ
2004. június 6.

Gyermekszínházak közé ritkán visz az utam, így hát e borús, fülledt vasárnap reggelen egészséges kíváncsisággal tetten baktattam a Városmajoron át a Marcziba, ahol, tisztem szerint, mint a szakmai beszélgetés egyik részvevője, kellett, hogy végignézzem a Weöres Sándor Gyermekszínházi Találkozó legjobb tizenöt együttesének gálaműsorát. Érdekes, hogy nyoma sem volt bennem az ilyenkor fellépő szakmai szorongásnak, hogy bírom-e szusszal, türelemmel az egész napos színház folyamatot.

Amikor ezeket a sorokat írom, már letisztult bennem az élmény, és nyugodtan mondhatom, előértemben nem csalatkoztam. Szinte mindegyik csoportban hihetetlen alkotókedvet, játékörömet, formai ötletességet fedeztem fel, nem beszélve arról az érzékeny egymásra figyelésről, ami a gyerekek és tanáraik kapcsolatát jellemezte. Kevés olyan előadást láttam, ahol a gyerekeket valami nekik idegen, vagy a felnőttek által rájuk tukmált helyzetbe, gondolatvilágba kényszerítették volna bele.

Mindjárt az elején egy kis igazgyöngy hullott elém. A bagi FAPIHE társulat adta Petőfi remekét, a *János vitéz*-t. A történet rövidített változatát láttuk, kórusjáték formájában, néhány kellékkel, díszletjelzéssel. A protagonisták a kórusból pörögtek elő, születtek meg, és oda is bújtak vissza. A szereplők nagy belső nyugalommal, lazán, mégis kitűnő ritmusban játszottak, a koncentráció oly magas fokán, ami még az itt látott előadások között is ritka volt. Szerettem az előadás humorát, a képi megoldások izlésességét, visszafogottságát. Tanár-rendezőjük, Fodor Mihály, mindvégig a közelükben volt hangszereivel, lelkes figyelmével. Dicséretes az együttes beszédtechnikája, a kórus minden szavát tisztán lehetett érteni.

A másik *János vitéz* adaptáció (*Szerelmi történet* címen adták), a kaposváriaké (Bárczi Gusztáv Általános Iskola, átdolgozta-rendezte Pucz András), a nap egyik csúcspontja volt. Nálam a maximális 10 pontot kapta. Bátor adaptáció, gátlásoktól mentes, szabad szerelmi történet, melyben Iluska nem támad föl, és János vitéz sem. Mi viszont igen! Mély áramú és nagyon mai paródiát láttunk. A kaposvári társulat előadása az egyéniségekre épített, a devianciát tekintette „normálisnak”, és ettől az egész, a *János vitéz* motívumainak felhasználásával, valahogy pontosan meg tudta mutatni, hogy milyen zavaros az a világ, amivel a gyerekeknek szembesülniük kell, és hogy miként tudnak benne mégis eligazodni. Kiváló volt a két narrátor.

A harmadik *János vitéz*, a siófoki TURBÓ CSIGA CSOPORT játéka (*Megnézzük a János vitézt?* – rendezte Takács Tünde) sajnos elvérzett ebben az erős János vitéz mezőnyben. Talán a drámapedagógiai felfogás túlzott ráerőltetése, és az ebből fakadó mesterkéeltség miatt is. A játék helyett itt inkább az eljátszáson volt a hangsúly, ami nem ugyanaz!

Népszerű hőseink között *Lúdas Matyi* is felbukkant a nap folyamán. A szabadszállási KISLAJTORJA csoport Török László vezetésével óriási ötlet kavalkáddal lepte meg a nézőket. Érezhetően a gyerekek szabad fantáziájára volt bízva a dolog. Talán egy kis tanári terelgetés nem ártott volna ahhoz, hogy az előadás letisztultabb formában kerüljön elénk. Volt itt hullahopp, kosárlabda, papírtépés. A szerepeket itt is váltott színészekkel játszották, ami korántsem volt olyan tisztán követhető, mint a bagiaknál. A jelenetváltásoknál sokszor lyukak keletkeznek, amiktől lelassult az előadás tempója. Mindenesetre számos mai áthallással fűszerezett, őszinte játékkedvet mutató előadást láttunk.

Nagy fába vágta fejszéjét a főti FIGURÁSOK csoport, amikor Kis Tibor rendezésében, Pilinszky János költői meséjét, az *Ének a kőszívű királyról*-t adaptálta. Oratórikus előadást láttunk, mely mögött érezhetően komoly műhelymunka áll. Minden jó szándék ellenére, a társulat nem igazán tudta erőlködés nélkül érzéki-szellemi élménnyé tenni számunkra Pilinszky egzisztenciális ihletettséű mese-költeményét. Talán a csoport túl tág korosztályi szórtsága került időnként szembe tanár-rendezőjük, egyébként hiteles, „felnőtt” művészi látomásának kihívásával. Az átélés-megértés foka korosztálytól függően változó volt, a szövegek lelki alapját sem mindig tudták megteremteni. Ettől néha erőltetettnek tűnt a produkció, illetve

sokszor csak „végrehajtották” az akciókat. Így is néhány felejthetetlen képpel, jelenettel ajándékoztak meg bennünket, ez főként az expresszív csoportmozgatásnak és a szép világitási hatásoknak volt köszönhető.

A helyi folklórból merítette témáját két előadás. A balassagyarmati CSEPPEK társulat *Az ürögi falu végén* címmel szerkesztett játékot adott elő Pajorné Molnár Gabriella és Tátrai Judit rendezésében. Az előadás az erotika, a szerelmi évdés rigmusait, népi mondókáit, jeleneteit gyűjti csokorba – ahogy a gyerekek látják, élük meg a dolgot. Jó pedagógiai érzékkel készült, kitűnő játékot láttunk, mely elsősorban saját, kisebb közösségüknek szóló. Az ének néha hamisan szól – ez egyébként más csoportoknál (például a síófoki és a fóti színjátszókat említhetném itt) is gyakori. Valami nincs rendben az énekórákkal manapság, ha ennyire gyakori jelenség a rossz intonáció, az együtt éneklésben való ügyetlenség. Az előadás szerkezetén is lehetne még dolgozni, mert valahogy mintha csak egymás mellé kerültek volna a különböző mondókák-jelenetek, és csak a téma, no meg a szereplők őszinte játékkedve tartja laza egységben az egészet. Az ilyen típusú játékoknál különösen fontos, hogy ne csak a téma tartsa egyben az előadást. A másik népi gyökerű előadás, a nyírbélteki NEFELCS SZÍNJÁTSZÓ CSOPORT *Nehéz betegség-e*, ilyen szempontból is telitalálat! „Saját szerzemény”-nek nevezik darabjukat, melyet Fazekas Bertalanné rendezett. Magam inkább „saját leletnek”, „saját kincsnek” nevezném. A nap legjobb humorú előadása volt, a megrontásról szól, arról, ahogy a falusi vénasszonyok különféle boszorkányos praktikákkal próbálják a maguk kedve szerint alakítani az emberek sorsát. Erő, lendület, és kiváló színészek teszik felejthetlenné ezt az előadást. Eszembe jutott Molière *Képzelt beteg-e*. Egy finom, sült kacsacomb körül forog a játék, amit beteg testvérének hoznak, de amit végül is a rontási praktikát magára kérő, egészséges testvérhűg fogyaszt el, jóízűen, a betegágyon. A kiváló dramaturgai és ritmusérzékkel adaptált népi anekdota jól példázza azt, hogy miként lehet a helyi ízelet, nyelvet, beszédmodort tisztán megőrizve kilépni a világ szemé elé, és nevetni, akár önmagunkon is. A csoport minden szereplőjén érezhető volt, hogy saját gyökereikből fakad minden szó, gesztus, hogy nem a „megmutatjuk magunkat”, hanem a „mi ilyenek vagyunk” büszkeségével játszanak előttünk. Az előadás mögött ott érződött egy egész faluközösség huncut összekacsintása.

Három csoport prózai művek átdolgozásával lépett a közönség elé. A záhonyi KIKELET Színjátszó Kör Tersánszky J. Jenő *Síró babák* című művét adta elő Nagy Zsoltné és Tóth Gabriella rendezésében. A tanulságos történet arról szól, hogy a rossz emberek kezében még az örömadásra, nevetés fakasztására teremtett tárgyak is szomorúságot, sírást váltanak ki. A talán kicsit „felnöttesen”, realista stílusban és igényes kosztümökben színre vitt darab néhol kicsit még „lötyög” a gyerekeken. Nem egészen értettem a jeleneteket elválasztó dobolás helyét ebben az előadásban. Nem tudok szabadulni a gondolattól, hogy ez a történet egy kicsit a régió fájalmát is közvetíti felénk, ahol a kézművesség, a népművészet, az igaz emberi teremtés produktumait kizsákmányoló módon, tömegesen „gyártatják le” az alkotókkal, aztán viszik a nagy turista központok szuvenir üzleteibe, vásáraitra, aminek láttán már csak „sírnunk tud az ember”. Menjünk csak fel a Budai Várba, Szentendrére, akárhová... Így és ezért lett számomra a záhonyiak előadása fájdalmasan aktuális látteletté. Láttunk egy *Stílusgyakorlat*-ot is. A felsőszevíváni KÍSÉRLETI SZÍN-PAD Nagy Lajos *A farkas és a bárány* című, népmesei fogantatású novelláját igyekezett a híres Quineaurögtönzés közelébe hozni Kalmár János rendezésében. Nem egészen jött össze nekik. Az adaptáció kicsit erőltetett, a gyerekek sokat trappolnak, természetellenesen nyújtják a beszédet. A vajdasági Noszáról érkezett ÉJJELI PÁVASZEM Csoport ugyancsak népmesét választott, és kitűnő előadást készített belőle. A *Rózsát nevető királykisasszony*, Vörös Imelda rendezésében, kivételes érzékenységgel és stílusérzékkel megvalósított alkotás. A játékból itt sem hiányzott az egészséges ironia és humor, a gyerekekből kiinduló, az ő képzeletvilágukra hagyatkozó, mégis finom pedagógiai simításokkal kidolgozott megvalósítás a nap egyik legnagyobb élményévé tette a vajdaságiak előadását.

És még egy mesejáték, a legjobb, amit itt aznap láttam. L. Sepulveda történetében egy macska azt a feladatot kapja a haldokló sirály-mamától, hogy nevelje fel törékeny-esendő fiókáját. *A sirályfióka esete a macskával* című előadást a budapesti (XVI. kerület) DÖMDÖDÖM SZÍNJÁTSZÓ CSOPORT játszotta két fantasztikus pedagógus, Szabó Csilla és Szelle Krisztina átdolgozásában és finom kezű betanításában. A gyerekek megrázó lelki gazdagsággal és természetességgel szóltak barátságáról, felelősségről, az adott szó hatalmáról, a szeretetről. Régen tapasztaltam olyasmit színházban, hogy a legfontosabb emberi dolgokról ilyen szívbemarkoló egyszerűséggel tudjanak szólni, ahogy e törékeny és esendő, mégis nagyon erős gyerekek tették. Most láttam másodszer az előadást, tudtam, hogy szerepcserék, beugrások voltak közben. Érzésem szerint, bárhogyan is csereberélnék a szerepeket az előadás kisugárzó erején ez mit sem gyengítene. Ja igen, egy kivétel azért mégis van ez alól: a gála – szerintem – legjobb alakítását nyújtó kisfiúra, a sirályfiókat játszó, törékeny, vékony, apróságra gondolok. Ha már színészi alakításokról esik szó,

a másik színészi díjat (a nőit) különben a nyírbélteki NEFELEJCS CSOPORT *Nehéz betegségében* a Boris szerepét parádésan játszó kislánynak adnám.

Nevelési iskolajátékot hoztak a pápaiak, akik Mark Twain *Tom Sawyer*-ének motívumait felhasználva készítettek előadást Tegyi Tibor átdolgozásában és rendezésében. A téma jól illett a NEM ART társulat korosztályához, sok jó ötletet láttunk (ilyen volt például a barlang jelenet, a tanári asztal, a könyv). A sok részlet-szépség ellenére az egész mégis kicsit szegényesre sikeredett, a lineáris, epikai szerkezetet sem sikerült drámaira átfőrnálni. Az előadás így sem volt híján a jóféle diákhumornak, szarkasztikus és szellemes „kiszólásoknak”.

A szerkesztett drámajátékok, melyek irodalmi vagy saját élményanyag alapján, a gyerekek saját világát mutatják be, mindig a legizgalmasabb és legkockázatosabb vállalkozások. Ezen a napon három ilyen láttunk. Elsőként a GALÉRIA CSOPORT (Dombóvár) *Vajh* című improvizációs játékát, Hajós Zsuzsa rendezésében. Az egyszerű eszközökkel és kitűnően kezelt ötletekkel megvalósított életjáték valóságos gyermek szociológiai tablót tár elénk, amiből az derül ki, hogy mégsem lehet ma játszani. Nem lehet, mert mindent eljátszanak előlünk, mert alig van valami igazi, valami kézzel fogható dolog körülöttünk. Soha ennyi kísértés nem csábította még a gyerekeket, miközben nincs semmilyen kapaszkodó. Ez a keserű-fanyar hangvételű előadás elsősorban bennünket, felnőtteket vesézett: tudunk-e valamiben segíteni, képesek vagyunk-e értő módon hozzászólni mindahhoz, ami tanítványainkat izgatja. „Ma a tanár úrba látogatunk” – jelentik be sokat sejtetően az előadás elején. Kérdés: hogyan fogadjuk a látogatókat, mit tudunk mondani, mutatni nekik? A tanácsstalanság kétoldalú. És ez a legtöbb, amit ennek az előadásnak a láttán „üzenetként” megfogalmazhatunk. A győri VADVIRÁGOK *Ébredünk* című életjátéka is hasonló problémákat tárt elénk, talán kicsit érzelmesebb formában, pasztellszíneket használva (rendezte: Répásiné Hajnal Csilla). „A szőlőszem kicsiny gyümölcs, egy nyár kell hozzá mégis, hogy megérjen...” – náluk ez a költői sor indítja az előadást. A csoportban a gyermekszínjátékosok minden korosztálya szerepel, így hát kétségtelenül átfogóan tudnak beszélni a felnövekedés kérdéseiről. Talán innen ered az előadás problematikussága is: a kétségtelen pedagógiai értékek ellenére sem tud többé válni, mint szép gondolatok gyűjteményévé, amiből az derül ki, hogy bizony „az élet nem sétataglop”. A legszebb pillanat, amikor az egyik szereplő így kiált fel: „Vagy most azonnal felnövök, vagy nem tudom mi lesz!” Itt és ekkor érezhető leginkább, hogy arról a mindent korosztályt jellemző türelmetlenségről akarnak beszélni, ami visszafoghatatlanul hajtja a gyerekeket, hogy mindig nagyobbak legyenek, mint amilyenek, hogy ők is már tehessék azt, amit a nagyobbak. „Érzem, hogy én is egy sugár vagyok...” – ezzel a mondattal fejeződik be a játék, ami kétségtelenül a legtöbb, amit a gyerekek magukról nekünk, és mi róluk elmondhatunk.

A legszebb szerkesztett játékot a budapesti BRIFF-BRAFF-BRUFF csoport mutatta be Illyésné Pentz Katalin rendezésében. A *Kinn a farkas, benn a farkas* című előadásuk már a budapesti válogatón is magával ragadott. A gyerekek a farkas-lét valóságát és a farkasokkal kapcsolatos, masszív előítéletek szövevényét szembesítik egymással. Először a rács mögé dugott farkasok szemszögéből látjuk az állatkertben őket bután szemlélő embereket. Később a farkas horda küzdelmes életének nemes szépségét tárják elénk lírai jelenetek formájában. A farkasokat játszó színészek egyszerű ruha-jelzéseket viselnek, és nagyon szép gesztusokkal teszik szerethetővé ezeket az állatokat. Az előadásból sugárzik a szeretet, ami minden teremtett lényt megillet, és mindez a gyerekek lelkivilágával teljes harmóniában történik. Akiben eddig egy csipetnyi ellenszenv is élt a farkasokkal szemben, ennek az előadásnak a láttán, biztos, hogy eloszlik.

Soha ennyi gyermekelőadást egyszerre még nem láttam. Az estébe nyúló beszélgetés a tanár-rendezőkkal megerősítette bennem azt a meggyőződést, hogy hihetetlenül komoly művészi-pedagógiai munka áll minden egyes előadás háttérében, és hogy ebben az alkotófolyamatban akkor születnek a legjobb előadások, amikor a mű bátran épít arra a társadalmi-kulturális közegre, amiben a gyerekek élnek. És ha ehhez még olyan tanár-rendezőjük is van, aki képes a kölcsönös inspiráció áramát működésbe hozni, akkor kivételes színházi pillanatok, előadások születnek meg.

Ez a nap bővelkedett az ilyen művészi teljesítményekben.



Homályos tükör által...

– portréjele Fodor Mihályról –

Tóth Zsuzsanna

Képek a tükörben...

- Csupa „mrev” fekete-fehér ünneplőbe öltöztetett gyerek. A mese mégiscsak egészen színes – póztalanul. Gyerekek játszanak felszabadultan egy színpadon, s játéuk már-már eszköztelen, mégis annyira hiteles, hogy máig őrzöm a végső „poént”: „– hát értem én, hát értem én... itt egy leány, ott egy leány...”

Tatabánya, pillasztó meleg, május délután. Éppen-teljes-lombját-bontott nagy fa alatt – talán gesztenye –, csenevész bokrocskák között üldögél egy faun. Inas, magas, szakállas, huncutul csillog a szeme – tipikusan görög s ugyanakkor ősmagyarának látszik. Kora? Valahol harmincöt és hatvan között – megállapítani nehéz. Furulyázik – verssorokat mond... gyerekek gyűlnek köré, mintha kisbárányai lennének... A kép már-már édeskés.

- Megint csak színpad. Vörös üstökű gyerek játssza a gonosz kiscsömböcöt, aki – miközben együtt kocognak be a gazdával nagy mókásan, lábuk közé kapott lócával – szinte mindenkit felfal a végére... Horror magyar népmese módra. Humor, pontos játékok, furulyaszó és ritmushangszerek... Miért érzem, hogy különleges gyerekek?

Fodor Misi áll a színpadon. Töpreng. Gyerek szaladnak köré, sűrögnek, forognak, rendezkednek. Szeretik. És látszik, ahogy futó simogatást kap egy-egy buksi fej, igencsak jóba vannak. Miért csodálkozom hát, hogy nevetéstől sírom le a szemfestékeket, amikor elkezdődik a műsor, és nonszenszeket mondanak?

Aztán csak ül egy asztalnál. Háta mögött üvegtéglákon át ragyog az augusztus délutáni nap. Mögötte fényes-zöld virágok. És beszél. Beszélgetünk. Tisztul a kép...

Szavakat dobálok felé, kíváncsian, mit válaszol. Azt gondolom, sok bennünk a hasonlóság – ettől persze nehezebb megfejteni őt. Mit tudtam róla eddig? Pedagógus, gyermekszínpad rendező. Sokszor találkoztunk a Weöres Sándor gyermekszínpad találkozói különféle fordulói – mindig nagyon jó benyomást tett rám. Tudom, tudtam, hogy a helyi közéletben, Bagon szerepet is vállal – bár nehéz róla elképzelni, hogy kardos-harcos képviselő. De azt is tudom, hogy több cikluson át tartja iskolaigazgatói posztját – noha érték, érik támadások, főleg a nagy létszámú roma tanulóréteg kapcsán. Milyen ember ő – és hogyan lett ilyen?

S miközben kérdezgetem, egyre többet beszélek magamról. Kinyit, elvarázsol, bevallom a magnószalag vége felé többet beszélek, mint ő, pedig általában igen fegyelmzett vagyok. (Kívágtam.)

Mi hát a titka?

– Gyerekkor? Mi jut eszedbe a gyerekkorról?

– Szabadság. Végtelen szabadság. Egy mező, egy hatalmas pusztaság szélén, afféle sorházban laktunk. Képzeld el egy óriási libalegelőt, ahol rengeteg gyerek volt. Keresztül-kasul jártunk rajta, játszottunk, fociztunk, tereltük a birkákat. Silógödörök voltak, azokban ugráltunk... Nagy jegenyék sorjázta arra, amiket persze megmászunk. Mindez Hajdúdorogon történt... Úgy nőttem fel, tízéves koromig, hogy gyakorlatilag nem volt villany, csak petróleumlámpa... És akkor még divat volt a tanyázás. A szomszédok átjártak egymáshoz, minden este máshova mentek „tanyázni”. A csikósparhelt lángja világított, égett a petróleumlámpa, beszélgettek, szotyiztak, vagy melóztak valamit, kukoricát morzsoltak... Nagyon romantikus gyerekkorom volt. És élt ott egy Trészka néni nevű idősebb szomszéd, akit nagyon szerettem, mert imádtam hallgatni. Igen gyors beszédű asszony volt, rengeteget mesélt. Több történetre ma is emlékszem...

– Hányan voltak testvérek?

– Én tulajdonképpen egyke vagyok, bár 18 éves koromig nem is tudtam, hogy a két bátyám csak féltestvérem. Az ő édesanyjuk meghalt, és apu akkor vette el az én anyukámat. Az egyik 9, a másik 7 évvel idősebb, mint én. Gondolhatod, mennyit gyúrtak, gyömszöltek, játszottak velem; bár anya mesélte, hogy volt olyan, hogy focizni akartak menni, csak hogy éppen rájuk voltam bízva, vigyázzanak rám. Erre megcsipkódtak, én elkezdtem bögni, anyukám odaszaladt – így ők mehetek játszani, focizni...

– Mi volt a kedvenc játékod?

– Nagyon sokáig szoptam az ujjamat, és anyukám már szeretett volna leszoktatni erről... Akkoriban voltak olyan kis játék-zongorák, nem tudom, emlékszel-e... Az egyik kislánynál láttam egyszer, és mondtam az anyukámnak, hogy ha kapok egy ilyet, abbahagyom az ujszopást... Megkaptam. Hát ezt a zongorát nagyon szerettem. Mindig is jól esett nekem valamin pötyörészni, valamit verni, zongorán, dobon, fadarabokat ütögetni össze, élveztem a ritmust, a hangzást... Édesanyám vett később egy tangóharmonikát is, hátha megtanulok rajta játszani. Cipelt szorgalmasan az órákra, mert nagyon messze laktunk az iskolától... De nem tanultam meg tangóharmonikázni (*hamiskásan mosolyog*). Valahogy nem tudtam kijönni a tanár bácsival. A zenét szeretem. Furulyázni úgy-ahogy megtanultam, és néhány akkordot tudok gitáron is, ha muszáj, akkor elpengetem. Igen, a zenét, azt nagyon szeretem.

– *Milyen tanuló voltál?*

– Egészen hetedikes koromig kitűnő tanuló voltam, nyolcadikban már nem, gimnáziumban aztán kifejezetten nem. Talán mert túl sok minden érdekelt. Sportoltam, verset mondtam, írtam – újságot írtunk. Görömbei András volt a magyartanárom... Ő nagyon szeretett engem. Már elsőben összefogtunk, hogy legyen egy iskolai újságunk. Aztán Kertész László tanított, azóta sajnos meghalt, ő költő tanár volt, nála kezdtem színjátszani igazából. Elütötte egy teherautó. Őket, meg ezeket a dolgokat nagyon szerettem. Verset mondtam – sokat jártam versmondó versenyekre, imádtam őket, már általános iskolás koromban is. Szerencsére a fizika tanárnő is lelkes híve volt a kultúrának, és megbocsátotta, hogy nem tudtam igazán a fizikát. De hát igen gyengén érettségiztem. Közepesen. Ezzel hova lehetett menni, sehová. Így aztán egy ideig voltam én kocsmáros-inas is. Aztán később csak kivakaródtam, elvégeztem a tanítóképzőt. (*Elgondolkodik.*) Nagyon szerettem volna népművelő lenni, és próbálkoztam is két évig Hajdúdorogon. Ott ismerkedtem meg a feleségemmel. Gyakorlaton volt, Debrecenben végzett. Csakhogy igazán a népművelőség sehogyse jött nekem össze, azt hiszem, nagyon önállótlan voltam. Nagyobb feladatokat nem mertek rám bízni, olyan kis esetlenkének ítélték. Aztán kikerültem egy tanyára tanítani, képesítés nélkül. Úgy hívták, Görökgút. Hajdúdorog-Görökgút. Képzeld el, ez kb. 17 kilométerre volt a falutól. Hajnalban felszálltam egy munkásokat szállító, ponyvás teherautóra – ez vitte a téesz-majorságba az embereket... Mentünk tíz kilométert a kocsival, ott leszálltam, és három vagy négy dülön át még gyalogoltam az iskoláig. Előfordult, hogy napokig kint voltam, volt ott egy kis lakásom. Egytől nyolc osztályosig mindenféle korosztályt – természetesen együtt – tanítottam.

– *Milyen volt ez az időszak? Embert próbáló lehetett...*

– Az volt, de szerencsére akadt segítségem. Vasárnapként egy másik tanyai részen dolgozó tanító bácsival összeültünk, és heti-terveket készítettünk, s az alapján tanítottam. De azt is el kell mondanom neked, hogy azok a tanyasi gyerekek, olyanok voltak, mint a mesében. Rendkívül szorgalmasak, tanulásban, de munkában is. És akkor valahogy olyan élet volt – ez 75-ben lehetett – hogy mindenki vágyott valamit tenni... Rengeteg fiatal volt a tanyán. Egyedül az iskolának volt aggregátora, ott lehetett áramhoz jutni. Mi ezt kihasználtuk.

A téesztől kértünk benzint, és szombat esténként bulit rendeztem a fiataloknak. Hallgattuk a zenét, kiderült, hogy valaki tud tangóharmonikázni, remekül szórakoztunk. Nagyon jól összebarátkoztam ott egy év alatt a tanyasiakkal. Sokat segítettek nekem, igaz, én is sokat segítettem nekik. Volt úgy, hogy éjszaka mentem disznót felrakni kocsira, kukoricát törtünk, szóval mindent... (*Az ismerős mosoly felragyog.*)

– *És a költészet, mikor érintett meg?*

– A költészet, az először Petőfi volt, egészen kicsi koromban. Édesanyámtól kaptam karácsonyra egy Petőfi kötetet – talán emlékszel rá, fehér vászonkötésű kiadás, pirossal volt ráírva Petőfi neve. Ő volt az első költő, akivel találkoztam. (*Egy pillanatra mintha áhítatot látnék az arcán, aztán hirtelen váltás.*) De nem mondhatnám, hogy el voltam ájulva tőle, nem nagyon szerettem Petőfit, talán túl erős volt nekem. Később jött Váci. Általános iskolás koromban Vácit nagyon szerettem. Szavaltam is a verseit, a Mindenütt ott-hont... például. Személyesen is találkoztam vele gimnazista koromban. Említettem már Kertész Lászlót – az ő révén a környéki költőket ismertük, Ratkóval egészen személyes kapcsolatom volt. Aztán persze jött József Attila. Második gimnazista voltam, mikor végigolvastam a kötetét... De akit nagyon szerettem és sokat mondtam, az Bari Károly. Ő ráadásul velem egykorú lehetett, ha jól emlékszem, tizenhét évesen jelent meg az első kötete – és én rácsodálkoztam... Rendkívül bonyolult képei voltak.

– *Szereltem?*

– Ó, a szerelem... (*Most egészen komoly.*) Hatodikos voltam, mikor egy kislányba nagyon szerelmes lettem. Marikának hívták, de már nem tudom, milyen Marika volt. Persze semmilyen kapcsolat nem lehetett közöttünk, szerintem ő észre sem vett. Aztán később volt egy Erzsike, érdekes módon, Fodor Erzsike, névrokon, akivel annyi történt, hogy kézen fogva sétáltunk... a legelőn. Már gimnazista voltam, elsős,

amikor rettenetesen beleszerettem egy negyedik lányba. Hát az katasztrófa volt, mert az engem egy év alatt tajra vágott... De tényleg, nagyon keményen, szinte belehaltam. Aztán egy évfolyam, egy lány... és mindég engem hagytak ott. (*Most együtt nevetünk, én kicsit hitetlenül.*) Na, nem, várjál, egy kislány volt, akit én hagytam ott. Ezután sokáig rövid kapcsolatok, majd találkoztam a feleségemmel. Az nagyon erős hatású találkozás volt. Huszonhét éve vagyunk együtt...

– *Utazás?*

– Nem. Nem szeretek utazni. (*Afféle grimaszolós, de őszintének látszó enyhe undort látok rajta.*)

De elmondom, hogy voltam a gyönyörű Prágában... amit nagyon-nagyon szerettem. Sokszor emlékszem rá vissza... Ez még persze az átkosban volt, 84-ben talán, fiatalember voltam, megmaradtak bennem képek arról, hogy milyen kellemes volt... Jártam Rómában, a Vatikánban, Grazban, Németországban... főleg testvérvárosi kapcsolatok révén. Aztán Beregszászon is jártam, meg Erdélyben. Szlovákiában is. Itthon inkább csak muszájból utaztam. Nem, nem szeretek utazni, inkább otthonülő vagyok.

– *Ha kedved szerint tölthetnéd az időt, minden megkötés nélkül, mivel foglalkoznál?*

– Írnék. (*Felnevet, majd szemérmesen elmosolyodik?*) Csak sajnós nem vagyok elég tehetséges... Történeteket nagyon szeretek kitalálni, párbeszédet írni, igen, azt hiszem, írnék. Egészen kisgyerekkorom óta bennem van ez a vágy. Így ismerkedtem meg Ratkóval is, aktív tagja voltam egy karcagi művész-körnek, mint afféle verselő ember. Versek írtam. Így találkozhattam Csoórral is... Persze, nem tudtam jó verseket írni, és ez szerencsére el is múlt, el is felejtettem. Igaz, néha még ma is írok, fejben – ha megyek valahová, sokáig, gyalog, akkor viszonylag gyakran és ha hiszed, ha nem, jókat. Csak mire aztán leírnám, elfelejtem.

– *Pedagógia?*

– Hú, te, ez nekem nagy mázlim, hogy erre a pályára tévedtem. Szerencsém volt. Alapvetően ugye tanító bácsi vagyok. És tanító bácsiként nagyon sikeres voltam. Mindig nagyon szerettek a gyerekek, és szülők is. Ma is visszajárnak hozzám húsz, harminc éves egykori tanítványaim... kapcsolatokat tartanak velem. Valahogy ehhez értek igazán. S a gyerek az le is vesz a lábamról. Igazából a legkisebbeket szeretem, a kamaszokkal már nehezebben jövök ki. Igazgató bácsiként persze mindegyik korosztállyal kapcsolatba kerülök. Csak megjegyzem, hogy az idősebbekkel, gimnazistákkal, egyetemistákkal megint nagyon jól jövök... (*Kicsit elgondolkodik.*) Tudod mit vettem észre; egy kamasznak igazából nincs is humorérzéke. Inkább csak alpári humorérzékük van, főleg közösségben. Csak a nagyon erős, durva humorra reagálnak. A kicsik még érzékenyek a humorra, a nagyok közül is sokan.

A kamaszok nem.

– *Mi a számodra a tanítás? Szeretet-egyenleg, szeretet-mérleg?*

– Nekem nagyon kell, hogy szeressenek. Nem várom el, de mindent megteszek érte. Ugye én színjátszóztam, verset mondtam, valószínűleg van bennem egy elnyomott színész. A tanító pedig kicsit színész is, nem? No, most már ugye rendezgetni is szeretek. A tanító egy kicsit rendező is, a színész mellett... Ezek valószínűleg összeállnak az emberben. Azt nem is meséltem, hogy az Alföld Színpadon is dolgoztam. Elmentem felvételizni a Gyuri bácsihoz

(*Thüróczy György*), és mondhatom, halál komolyan vették a felvételit, verset kellett mondani, és helyzetgyakorlatokat kellett megoldanunk... És fölvettek. Hajdúdorogi voltam, de bejártam, hetenként háromszor, elég kemény próbák voltak. Sokat tanultam tőle. Azt hiszem a gondolkodásmódja volt az, ami sokat lendített rajtam. Szigorú volt, önmagához is, ezt szerettem.

– *Te szigorú vagy önmagadhoz?*

– Túlságosan is. Emiatt vannak aztán szorongásaim. Amikor sikerem van, azt se tudom normálisan megélni, mert nehezen tudom feldolgozni. Még tán a kudarcot jobban fel tudom dolgozni, mert úgy indulok neki, hogy úgys van hibája mindennek, amit csinállok...

– *Mi okoz neked nehézséget, ha rendezel?*

– Hát, igazából csak önmagam. Az, hogy túl gyorsan változtatom a gondolataimat. Valamit megcsinálok, aztán a következő pillanatban meg elvetem. Ez a gyerekeknek is nagyon rossz lehet, de ők talán még nem tudják. Valahogy már hozzám szoktak-nőttek ezzel a furcsa most így oldjuk meg, most úgy oldjuk metodikámmal. Ha viszont rátalálok valamire, akkor villámgyorsan megy a maga sínén. (*Meggyőzőően magyarul.*) Én nem tudok előre forgatókönyvet megírni. Beleírni, hogy mi hogyan legyen, hát azt nem. Szövegek könyveket meg tudok írni, azt szeretek is írni, de forgatókönyveket, hogy mi hogyan legyen, azt nem. Esetleg hangulatokat rögzíteni... És nagyon erősen képekben gondolkodom. Biztos, hogy mindig képeket

látok. Azt próbálom megtalálni. Csak a gyerek nem biztos, hogy megérti, hogy meg tudja fogalmazni a játékában, ebben kell neki segíteni.

– *Mi van hamarabb, a kép, amiben gondolkodsz, vagy a gyerek, akibe belelátod a lehetőséget?*

– Nagyon jó kérdés. Mindenképpen a gyerek van előbb. Ezt onnan tudom, hogy most a nyáron 18 fiatal emberrel dolgoztam a táborban, ebből 14 volt lány. Na most, ebből ismertem hatot. És előre csak úgy tudtam írni, hogy őket láttam, nekik meg tudtam írni a szöveget, meg a helyzeteket. A többieket nem ismerem, nem tudtam bennük gondolkodni – és így kegyetlen nehéz nekem írni. A gyerekek személyisége egyből előhívja bennem a képeket. Úgy gondolom, a gyerekből kell építkezni, egyrészt könnyebb is, másrészt boldogabb tőle az ember... talán ők, a gyerekek is.

– *Mennyire fontos az életedben a rendezés? És ha kell, el tudod engedni a gyerekeket?*

– Fontos. Talán túl fontos. A gyerekeket, ha végeztek, el szoktam engedni. De a mostaniakat nem fogom. Egyrészt, mert kell, hogy gondoskodjam utánpótlásról, másrészt mert ez a mostani hetedikes-nyolcadikos korosztály, nagyon jó gyerekekből áll, ők nagyon jó emberek, jó csapat. Őket nem fogom elengedni, ha egy mód van rá. Remélem, meg tudják majd oldani, hogy együtt dolgozzunk a továbbiakban is.

– *Ajándék? Volt valami olyan ajándék; élettől, bárkitől, amit mindig megőrzöl? A zongorát leszámítva, amitől leszoktál az ujjszopásról... (Most én mosolygok kicsit...)*

– Van az emlékeimben egy pécsi díj, egy boszorkány, aki repül egy seprűn. Egy kerámia – azt nagyon szerettem. Meg egy könyv, a Kalevala. Most keresem a tárgyakat, tudod, mert általában inkább csak virágot, nagyon sok virágot kapok... (Ez a gyönyörű zöld itt, a hátam mögött, szintén ajándék.) De az egyik első csoportomtól, amikor elbúcsúztunk – ők már olyan nagyok, hogy tanítani fogom a gyerekeket – kaptam egy Kalevalát. Gyönyörű kiadás volt, és mindegyikük aláírta nekem...

– *Kitüntetés. Volt-e olyan, amire büszke vagy?*

– Még a Népművelési Intézettől kaptunk egy nívódíjat. Hát erre büszkék voltunk. Vannak persze miniszteri dicsérek, egyéb díjak. De ez a nívódíj... Ez afféle igazi művészeti díj volt. Az az intézmény adta, amelyik akkor nagyon fontos volt. Nekem egyébként nagyon sokat segített az az intézmény. (*Népművelési Intézet – T. Zs.*) Elsősorban, ugye, a rendezőképzésben. Abból tanultunk mindent, két-három évesek voltak a tanfolyamok, nyaranta intenzív tábor – és mindenki nagyon komolyan vett minket a neves oktatók közül... Montágh Imre is, Máté Lajos, Gabnai Kati, Debreczeni, Nánay, Dúró... mindenki. Halál komolyan vettek minket, fontosak voltunk a számukra... Ez valahol nagy elismerés volt.

– *Pedagógusként kaptál elismeréseket?*

– Miniszteri dicséretet, Kiváló tanító címet. 1990 óta vagyok igazgató. Ez is elismerés, nem?

– *És hány évig lehet az ember igazgató?*

– Hát azt gondolom, vagy egy, vagy száz. Attól függ. Egyébként sokszor gondolom év közben, hogy nem kéne nekem ezt csinálni.

– *Miért, milyen igazgató vagy; amolyan organizátor? Szeretsz mindenről tudni, irányítani a kollégákat?*

– Igazság szerint kicsit letye-potya vagyok, szeretek ott ülni a nevelőiben, kicsit pletykálni. Van ugyan külön irodám, de ott szinte soha nem vagyok, csak ha fontos tárgyalásom van.

A gazdasági vezetővel, az iskolatitkárral egy irodában ücsörgök legszívesebben. Viszont a fontosabb dolgokat szeretem egyedül csinálni. Például arra gondolok, hogy mostanában két-háromévente kell programokat írni. Ezt együtt kellene írni az egész csapatnak, de akkor hónapokig tartana, és mindenki állandóan nyafogna... Hát akkor inkább megírom egyedül, vagy a helyettesemmel.

– *Húzóembernek tartod magad, ugye?*

– Igen.

– *Boldogtalan vagy ettől, vagy éppen büszke vagy erre?*

– Lehet, hogy volt idő, amikor büszke voltam, most időnként űzött vadnak érzem magam.

De nem, nem voltam soha büszke. Keveset pufogok, még ha okom is van rá, noha alapvetően hisztis vagyok. Megsértődöm, tart öt-hat percig, aztán kész. Elmúlik. Nem tudom mindig kiadni, de persze látszik rajtam. (*Huncut mosoly.*) Viszont gyorsan felejték. Nem vagyok haragtartó. Ezt tudják rólam a szeretteim is, meg az ellenfelek is.

– *Ha valamiféle egyenleget vonnál, melyik csoport lenne a nagyobb, a szeretteid vagy ellenfeleid csoportja? (Nem sokat gondolkodik, mosolyog. Sőt, majdnem széles, kedves vigyort látok.)*

– Én úgy érzem, hogy engem nagyon szeretnek. Sokan. Ezt mérni is tudom, mert 90 óta képviselő vagyok. (Választáskor mindig én kapom a legtöbb szavazatot.) Meg hát érzem is, hogy szeretnek és elfogadnak.

– *Kell-e ehhez valamiféle plusz energia, vagy álarc – vagy anélkül is szeretnek?*

– Dolgozom, és kész.

– *Milyen a kapcsolatod a többiekkel; színjátszó rendezőkkel, drámapedagógusokkal?*

–Vannak barátaim. Ilyenek például a Pest-megyei színjátszó csoportvezetők... Kiss Tibi, Lapu Mari – legjobban talán őket szeretem, mert nagyon hasonló módon gondolkodunk. Tibivel sokat birkózunk, ám ettől ő még barát. De ott van Papp Gábor, Jancsó Saci...

– *Vajon mit cselekednél, ha tudnád, hogy összesen 24 órát maradt e földi létből. (Tudom, hogy ez kicsit morbid kérdés, de nem tudok ellenállni a kísértésnek.)*

– Az a nagy baj, hogy nem tudnám elvarrni az életemet. Valószínű, hogy muszáj lenne hazamennem, meglátogatni az apámat... meg a mama sírját. Nagyon sok elvarratlan szál van az életemben, dolgok, amiket még be kell fejeztem. Hú, látod ez nagyon nehéz kérdés...*(Ráncolja a homlokát.)* Sehogysem tudnám befejezni, rendbe rakni, tán még a szobámat sem... pedig azt aztán muszáj lenne. Hogy a dolgaim rendben legyenek... Nem mintha bántana, hogy abból kell majd kiindulni, ami marad, hiszen azt még ki-egészítenék az élők emlékei. Igazi adósságom pedig talán nincs is. De hát föl kéne nevelnem a gyerekeket, bár a nagyobbik már, úgy tűnik, sínen van.

– *Ehhez képest mik a konkrét terveid?*

– El kell indítanom a tanévet, az elég nehéz lesz a nyári karbantartások után... Amin viszont nagyon szeretek gondolkodni, egy játékot írnék a kamaszoknak. Már megvan az alapötlete... Van nekem négy gyerekem, aki viszonylag jól táncol, van hét gyerekem, aki viszonylag jól furulyázik, van egy kislány, aki viszonylag jól gitározik... Csak ennyi. S nekem ezt egy mesében össze kéne hozni. Ezt kéne megtalálnom. Megfogalmaznom. Nekem ez mindig elég nehéz jön össze... Akkor jó, ha van egy alapötletem, egy kezdőképem, ami nagyon erős... Szabályosan egy színpadkép. Abból muszáj valamit kitalálnom.

– *Ha szerkesztett műsort készítesz, akkor hogyan indulsz el? Hogyan indítod el, mikor áll össze?*

– Ez rengeteg olvasással jár. Még nincs is témám, csak azt tudom, hogy valami verses műsort szeretnék. Ahogy aztán olvasok, olvasok, olvasok, egyszer csak kiválnak versek, majd elkezdem látni, hogy nem is illenek össze, de mégiscsak bennem vannak, aztán legtöbbször nem is tematikusan kapcsolódnak, talán csak hangulatok, mondatok felelnek egymásnak... Nem mesélnek el történetet, és mégis erős atmoszférát sugallnak. Az egyiket kidobom, a másik nem hagyja magát. Kicsit erőszakos dolog ez, nehezen is nyúlok a szerkesztéshez, versügben. A vers egy képsor, ezt újra képsorrá kódolni a színpadon – legkevesebb, mint veszélyes. Soha nem biztos, hogy igazam van.

– *Én többek mellett nagyon szerettem egy műsorodat, emlékezetes a számomra; amit nonszensz versekből szerkesztettél... Te melyik műsorodat szeretted a legjobban?*

– Ezt én is nagyon szerettem. Benne volt a kislányom is, akkor volt első. Meg nagyon szerettem az első Gömböcöt. A Kiskondást is... Igaz, az elég kalandos volt, ugyanis nem vagyok éppen rendes. És egyszer már megírtam a darabot, s aztán mikor meg is rendezhettem volna, akkor nem találtam egy részét, és újra kellett írnom. Sajnos rendetlen vagyok. *(Most bocsnátkérő a mosoly.)*

– *Voltak ebből konfliktusaid? Zsörtölődések?*

– Nem, talán már leszoktam ezekről. No, nem vagyok bölcs, de kerülöm a konfliktusokat. Igazából jobb szeretem szemlélni a dolgokat...

– *Ez afféle „tök” banális kérdés; ha kívánhatnál hármat a jó tündértől, mi lenne az? (Hosszú, hosszú csönd.)*

– Nagyon kegyetlen kérésem lenne, nem biztos, hogy mindenkinek jó... Én szeretnék úgy megöregedni, hogy körülöttem legyen a családom. Talán úgy jobb, hogy a családommal együtt boldogan megöregedni... Magamra vonatkoztatva még azt, hogy szeretnék úgy nyugdíjas lenni, hogy sokáig dolgozhassak még... Szabadon, nem ilyen kötötten. A harmadik pedig, amit kívánnék, a nyugalom. Hogy ne legyenek félelmeink... A betegségtől félek például, aggódom, hogy a gyerekem ne legyen beteg. Akkor a többit már majd csak megoldom valahogy... Nekem egyébként nagy szerencsém van ezzel a két lánygyerekekkel, mert nagyon jó gyerekek. Szorgalmasak, rendesek – nem okoznak gondot... Nagy mázli ám ez. Kifoghatam volna akármilyen kis rosszcsontokat is, aztán megdöglök... Mert nem könnyű dolog a nevelés. De mi szerencsére egy stabil értékrend szerint élünk. A gyerekeink azt látják, hogy beszélgetünk, hangosan gon-

dolkodunk, olvasunk, nem élünk kicsapongó életet. És a színjátszás, ami megfertőzte őket, igen jó elfoglaltság. Sikerük van, el tudnak menni együtt találkozókra, táborba. A nagylányomnak például a barátai is színjátszók, így nem került bele egy diszkózó, ilyenező-olyanozó hisztériába, hanem olyan társasága van, ami építő; színházba, moziba, múzeumba járnak, együtt buliznak...

– *Alapjában véve szerencsés ember vagy?*

– Jaj, nagyon! Nagyon szerencsés. Már a szüleimmel is. Anyukám nyolcvannégy éves korában halt meg, apukám még él, nyolcvanhét éves. A mama nem járt el dolgozni, minket nevelt. És mindig énekelt. Anyám mindig, mindig énekelt. (*Elhomályosodik a szeme.*) Bár az is lehet, hogy akkoriban minden anya énekelt. Apámat ritkán láttam, mert a munkája gyakran elvitte, már amikor hetedikes voltam, akkor került haza. Igazából nehezen is értett engem meg, csak a két nagyobb fiát, akivel együtt dolgozott. El is hessegetett engem, mint legkisebbet, nem nagyon volt alkalmam ellesni férfias fortélyokat. Anyámtól viszont megtanultam mindent; főzni, tyúkot vágni, mindent. Az anyai ág a művészkedő ág, ott sok festegető, jól rajzoló fiú van. Az apai ág meg nagyon erős, konok, elszánt. Ez a kettő keveredik bennem. Valószínűleg a pici gyerekkoromból maradt élményeim is szerencsésé tesznek; én görög-katolikus vagyok, egy görög-katolikus mise az pedig egy óriási szertartás, nagy művészeti élmény egy gyereknek. Gondolom én, hogy abból nagyon sokat tanulhattam. Bennem valamiféle arányérzék, ritmusokat alakított ki, vagy valamiféle igényességet oltott belém... Ebben nőttek fel. Az persze más kérdés, hogy amikor kamaszodtam, mindig megbeszéltük, ki megy matinéra, ki misére – és elmeséltük egymásnak – mert Fodor nagymamám mindig számon kérte, hogy mi történt a misén, be kellett számolni... De nem gyakorlom a vallásomat, és lelkületileg talán evangélikus vagyok inkább.

– *Most a helyeden vagy, Misi?*

– Azt gondolom, igen. Bár nagyon szeretem a paraszti életformát – csak nem élhetem. Persze kapirgálok kicsit a ház körül meg levágom a csirkéket... De ez nem normális, hogy az ember fél feje erre néz, a másik fele meg arra. Szívesen élnék forgóban egy tanyán; nyáron ott, télen itt... Katus lányom kérdezte a múltkor, hogy mi lenne a véleményem egy ilyenről...

Ő nagyon szereti az állatokat, afféle kreatív ember, mindig kitalál mindenfélét. A nyüzsgést azt nagyon nem szeretem, nem szeretem Budapestet sem. Ha fel kell mennem, nekem az egy program. Nem szeretem Pestet. Pedig jószerivel csak a Marczibányi térre járok. Én már Bagon is azt érzem, hogy túl közel van Pest... Ha még az ország keleti fele felé, biztosan érzed, hogy nyugodtabbak, kedvesebbek az emberek. Hát én ott voltam otthon sokáig.

Elmélázik, én is, nem találok az utolsó kérdést. Felesége, Éva éppen hozná a frissen sült kenyeret, házi kovászos uborkával – amit iszonytató módon megkívánok –, de rohannom kell, elfécseltük a délutánt. Az üvegtéglákon már vörösödik a nap fénye, én az autópályára gondolok, ahol bizonyosan dugó lesz, meg arra, hogy tényleg, milyen jó volt a Felső-Tiszánál, ahonnan néhány napja jöttem. Az ottani alkonyok voltak ilyen békések, és az ottani emberek ilyen meggyőzően nyugodtak, nyitottak, szeretetreméltók. Még kísér a kapuig, így a tükörben, az utolsó képen, integet...

Bag, 2004. augusztus – Budapest, 2004. szeptember



Önismeret és dráma az AJTP¹ előkészítő osztályában

Vatai Éva

Oktatási rendszerünk eljutott odáig, hogy már nyitott a drámapedagógia értékeire és utakat keres arra, hogy e tárgy(iasult módszer) eredményeit a speciális programokba beépítve is hasznosítsa. Az AJTP fő céljának elérése érdekében „a diákok emelt szintű anyanyelvi és idegen nyelvi képzésben, informatikaoktatásban, önismereti, személyiség- és képességfejlesztő, kommunikációs és tanulás-módszertani programokban vesznek részt”

¹ Hátrányos helyzetű tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja.

Tapasztalataim szerint rendkívül nagy szükség van a drámára, mert ezek a fiatalok épp kiszakadnak családi környezetükből, ismeretlen városba, új közösségbe kerülnek, s – erejük, vérmérsékletük és természetük szerint – helyüket és szerepüket keresik az új közösségben, amely öt éven át meghatározó közege lesz életüknek. Bár érzik a kapott eséllyel rájuk nehezedő felelősséget, nincs még ügyességük a kommunikációs csapdák elkerülésére, nincsenek megfelelő módszereik a konfliktusok kezeléséhez. Nagyon fontos, hogy az előkészítő évre ajánlott ÖNISMERET ÉS DRÁMA tárgy ebben segítséget nyújtson.

Persze azt sem szabad elfelejteni, hogy e keretben az önfeledt játék örömeinek átélésére is alkalmat kell nyújtani!

Szakemberek – de honnan?

A korszerű pedagógiai módszerek csak a legutóbbi két évtizedben kezdtek terjedni a hazai közoktatásban – a reformpedagógiák ígéretes eredményei csak foltokban érintették meg oktatási rendszerünket: Sajnos csak az után, hogy az egyes társadalmi csoportok jelenleg már tragikusnak tűnő leszakadása megindult. Az AJTP-nak nagy szüksége lenne képzett és gyakorlott pedagógusokra, akik a drámát is hozzáértéssel „vethetik be” eszköztárukából. A program tavalyi mérlegre tevése nem mutatott e téren egyértelműen pozitív eredményeket.

Az Arany János Tehetséggondozó Programban jelenleg részt vevő középiskolák tanárai közül is sokan voltak már képzéseken, ahol megismerkedhettek olyan elemekkel, amelyek a korszerű pedagógia eszköztárához tartoznak. A programban nagy szerepet kapott a tanulásmódszertan, a kommunikáció és az önismeret órarendszerű oktatása és a pedagógusoknak erre a feladatra való felkészítése.

Tény ugyanakkor, hogy a programban részt vevő gimnáziumok alapprogramjuk tanítási óráit az AJTP osztályaiban is alapvetően frontális munkamódban tartják – olvasható az AJTP 2003-as kritikája és reformjavaslatai között.²

Zalay Szabolcsnak a DPM 26. számában közölt cikke³ jogosan s okkal üdvözli az AJTP-ban megjelenő személyiségfejlesztő reformpedagógiai módszereket. De: már jó ideje szükségszerű lenne megtenni a fejlesztés érdekében a következő lépéseket:

- Konkrét programot kidolgozni a kezdetektől kissé légből kapott színezetű tantárgyelnevezéseknek: Önismeret és dráma, kommunikáció stb.
- Mivel a program úgymint annyi pénzt költ az itt tanító tanárok továbbképzésére (s kiemelkedő bérezésére), nem ártana speciális képzésnek „alávetni őket”, s gyakorlati pedagógiai – s nem pusztán intellektuális-karitatív vagy szociálpolitikai – alapon tisztázni: mit, hogyan, s miért kell csinálniuk?

Mert ha a program folytatódni fog, még egy okkal több lesz arra, hogy hosszú távon is hangsúlyt kapjon a társadalmi igény: leendő tanítóink, tanáraink egy része az alacsony társadalmi státuszú gyermekek iskolai sikerességét biztosítani képes pedagógiai eszköztárában kerüljön ki a felsőoktatásból!

De addig is: drámapedagógia...

Egy AJTP előkészítő osztályban heti 2 órában, bontott csoportban tartok *önismeret és dráma* órákat. Tapasztalataim azt mutatják, hogy az órákon a Bolton-féle felosztás szerinti A-típusú (játékok és gyakorlatok) és D-típusú (komplex dráma) dramatikus tevékenység alkalmazható a következő pedagógiai célok érdekében:

Csoportépítés, együttműködés elősegítése

E programon belül fokozott jelentősége van annak, hogy a fiataloknak lehetőségük legyen egymással szoros kapcsolatban tevékenykedni, s ehhez elengedhetetlen annak a felismerése, hogy közös céljaik megvalósítása érdekében erős közösséget kell alkotniuk. Az előkészítő évet megelőzte egy nyári táborozás, melynek során már szeptemberre nagyvonalakban kialakult az osztályhierarchia. Az őszi folyamán nagyjából eldőlt, kik azok a fiatalok, akik ezzel a csoporttal nem tudnak vagy nem akarnak együtt élni és együtt dolgozni. A drámaórán terítékre kerülhetnek és megoldhatók olyan egyéni és csoportproblémák, amelyek gátolják az együttműködést.

Az intézményes egyéni és közösségi „lelki gondozás” lehetőségének biztosításával nagy eséllyel elkerülhető, hogy egy-egy fiatal észrevétlenül magára maradjon gondjaival, és problémái megoldásához ne jusson időben segítséghez.⁴

² Heindl Péter: Az Arany János Tehetséggondozó Program elemzése – javaslat a továbbfejlesztés irányaira (Mánfa, 2003.)

³ Zalay Szabolcs: A drámapedagógia lehetőségei az Arany János Tehetséggondozó Programban (DPM 26. – 16-21.)

⁴ Gary Chapman: Kamaszokra hangolva – a tinédzsereket öt szeretet-nyelven (Harmat 2003.)

A másfajta kulcskompetenciákat mozgató drámaórák során az „első körben” kialakult osztályhierarchia is megváltozhat. E pedagógiai célra ajánlott játékok:

Szigetek
Jóságos manó
Karmester-játék
Találd meg a kaput!
Vakkör
Számozás
Vak-kígyó
Közös mondandó

A játékokat *Jamie Walker: Feszültségoldás az iskolában – játékok és gyakorlatok* (Nemzeti Tankönyvkiadó) és a *Kaposi László: Játékkönyv* (KSZNK, Marczibányi, 1993) könyvekből vett elnevezésekkel jelöltem.

Konfliktuskezelés

A hazai környezetből kiszakadó, városi középiskolába bekerülő fiatal „kulturális sokkhatás” éri akkor, amikor otthonról megérkezve a középiskola középosztálybeli világába kerül, a jelentős környezeti változás, ami az alacsony társadalmi státuszú fiatal a középiskola világával való szembesüléskor éri, gyakorta nem kis lelki terhet jelent számára. Ez kihathat iskolai és az iskolán kívüli életére is és komolyan veszélyeztetheti iskolai sikerességét.

Családszerű közösségükben a konfliktusok jelentősen felerősödhetnek, nagyban befolyásolva a tanulmányi munkát. A munkahét alatti – sokszor kényszerű – együttlétük a személyes érzelmi viszonyokat sokszor olyan mélységig ássa, hogy a konfliktusok kezelése létszükségletté válik. Ezek stratégiáit kell előttük felvillantani.

Jellemző a bandákba verődés, fiú és lányok, rockerek és rapperek, tanulósk és lazák stb. ellentéte, amelyet az év során fokozatosan életszerűbb konfliktusok váltanak fel.

A drámaórával szemben gyakran konkrét követelményeket támasztanak: *Most játsszuk el azt, mikor egy 14 éves fiú megmondja egy lány osztálytársának, hogy tetszik neki! Most azt szeretném látni, mi fog történni otthon, mikor megmondom, hogy meg fogok bukni nyelvtanból!*

A három testőr
Konfliktusok
Konfliktus-térkép
Érintésjáték
Tükörjátékok

Önismeret, önbecsülés

Gyakran hangzanak el a következő kérdések: *Mit keresek én egy tehetséggondozó programban? Miben vagyok tehetséges? Csak át akarnak verni a fejkvóta miatt, mert nekem az iskolában végig hármasm volt matekból meg magyarból!*

A kételyeket fokozza az elitgimnázium néhány tanulójának és egyes tanárainak rendszeresen hangoztatott hozzáállása, s így állandó bizonyítási kényszerük van.

Ahhoz, hogy a gyermek a programot magáénak érezze, a segítő intézményben otthonosan érezze magát, önbecsülése pedig a tanulásra motiválja (vagy legalábbis – ahogy az gyakori – valamiféle kisebbrendűségi érzés ne nyomja el a tanulási motiváció), fontos, hogy a segítő intézmény befogadja és érték-ként elismerje az otthonról hozott kultúra értékeit.

Gyakran és kedvvel beszélnek a családi környezetről, akkor is, ha ezek a referenciák negatívak.

Szabad beszélgetésre volt alkalmam velük karácsony előtt egy kosár dió körül. A közös manuális tevékenység felszabadította őket, s lehetőséget teremtett arra, hogy e karácsony-közeli önfeledt pillanatban mesét olvassak nekik, s aztán szabadon beszélgethessünk:

- Milyen ízekre, illatokra emlékszel a gyerekkori karácsonyokból?
- Van-e olyan karácsonyi élményed, amely – úgy gondolod – egész életedben megmarad benned?
- Milyennek szeretnéd a karácsonyt, ha majd önálló életet élsz, s családod lesz?

Nyitottságuk, őszinteségük, mesélő kedvük engem is meglepett, bár tapasztalatból tudom, hogy a legjobb beszélgetések közösen végzett tevékenységek alatt alakulnak ki.

Fokozott igényük van arra, hogy magukról beszéljenek, elvárják tanáraiktól a „minőségi időt”.

Önértékelési problémáik állandóan terítékre kerülnek, igénylik a megerősítést, s a kamaszkorban amúgy is fontos elismerést. Ezért fontos e területen a jól felszerelt játék-arszenál.

Így járok én
Két perces interjú
Páros interjú
Csoportos interjú
Hirdetés
Kedvellek, mert...
Az én címerem...
Mi lenne, ha...?
Mit várok tőled?

Művészeti nevelés, a képzelet és a kreativitás fejlesztése

Feltétlenül szükséges, hogy a segítő intézmény lehetőséget biztosítson olyan kulturális szolgáltatások igénybe vételére, amelyeket egy középosztálybeli diák számára nem az iskola (vagy a kollégium), hanem a család biztosít elsődlegesen. Lehetőséget kell biztosítani színház, mozi, (nemcsak komolyzenei) koncert és sportrendezvények látogatására, sportolásra, könyvtárlátogatásra, klubrendezvények látogatására, lehetőség szerint bel- és külföldi utazásokra, zenetanulásra. Kiemelkedően nagy jelentősége van a *művészet-pedagógiai* eszközök alkalmazásának, ezért törekedni kell pl. színjátszó körök, képzőművészeti foglalkozások megszervezésére.

Itt feltétlen hangsúlyozni kell: nem a mozijegyek vagy színházjegyek száma kevés, hanem az előadásokra való felkészítésre, illetve a látottak feldolgozására kellene rendszeres lehetőséget biztosítani (ld. néhány filmfeldolgozó órák vázlatát az előző DPM-ben).

E téren gyorsan kell döntenünk: érdemes-e 14-15 éves embereket a műveltség mannájával kecsegtetnünk vagy közvetett módon *csupán* arra kell törekednünk, hogy motivációjukat, a szépre való igényüket, illetve megértésüket és empátiájukat fejlesszük. Mindenesetre az elején igen riasztó bennük a dacos visszautasítás, s az, hogy kreativitásuk brazil és amerikai betonklisékkel van elsáncolva.

Szeretet-játék (bábozás zenére az előtte ülő kezével)
Láttam egy képet (zenehallgatás csukott szemmel, majd a látottak megosztása a többiekkel)
Gipszálarc kifestése
Közös rajz
Így használják

A komplex drámajáték alkalmazása

A drámajátékot leginkább filmelmények előkészítésére, feldolgozására használom (*Torzók, Holt Költők Társasága, Anyádat is*), de az őket napi szinten foglalkoztató problémák körüljárására is alkalmat nyújthatnak (*a fiatalkori terhesség, a kirekesztettség stb.*)

A drámaórák kezdeti kudarcai után azt vettem észre, hogy a „beszélgetéses” szakaszok (megbeszélés, egyeztetés) aránytalanul elnyúlnak: a drámajáték felszabadító hatással van rájuk, de véleményük kifejezéséhez nem mindig igénylik a szerepet. A szerepek mögül is elő-előbújik saját énjük. A konvenciók közül leginkább az egyszerűbbeket (tabló, jelenet) kedvelik, s ezekből is gyakran „kiszólnak”.

Vázlat Cueron: Anyádat is című mexikói filmjének előkészítéséhez

Két kamasz fiú útnak indul egy ismeretlen, idősebb nővel, akit apránként ismernek meg az utazás alatt, mint ahogy önmagukat is. (Kaland és szexualitás, avagy minden út önmagunkhoz vezet – formabontó megfogalmazásban.)

Munkacím: A NAGY UTAZÁS

Téma: önismeret és konfliktuskezelés

Körkérdés: Melyik osztálytársadat választanád ki arra, hogy hosszú útra indulj vele? Indokold döntésedet!

Narráció: Az iskolai év befejezése után két jó barátnő (Edit és Kata) nyári kalandra indul az ország másik végébe: kocsival, egyedül. Hogyan tervezgetik az utazást, mit várnak tőle? Elmondják-e valaki másnak?...

Az utazás

- Segítség (Ez a két barátnő tényleg jóban-rosszban együtt van!)

- Az első konfliktus (Vagy mégisincs mindig együtt jóban-rosszban?)
- Bekavar egy hapsi.

Döntéshelyzet: Hazamenjek vagy ne, mikor tudom, hogy bajba kerülhet nélkülem? Rossz, ha maradok, de az is, ha elválunk.

A lányok 1 év múlva véletlenül találkoznak, leülnek egy kávéra, s megbeszélik az esetet.

A fenti gondolatok közreadásával nem kész receptet akartam adni az AJTP előkészítő osztályában tanított **önismeret és dráma** tárgy éves programjához, csupán mindennapi útkeresésemet illusztrálni és eddigi tapasztalataimat megosztani a hasonszórú útkeresőkkel.

Nem mindenben értek egyet az AJTP megálmodóival s megvalósításának módjával, mert a program léte – kívül s belül – feloldhatatlannak látszó feszültségeket szül egy oktatási intézményben. De meggyőződésem, hogy ha a meglévő keretben találunk egy jó belső megoldást (ilyen a drámapedagógia alkalmazása), akkor azt átgondoltan és hatékonyan kell kiaknázunk.



The Universal Mosaic of Drama

beszámoló az IDEA (International Drama, Theatre and Education Association)

ötödik világkongresszusáról

2004. július 2-8., Ottawa, Kanada

Tóth Adél beszámolója

A drámás világszervezetnek, az IDEA-nak a tagszervezeteken és a tagországokon keresztül több ezer tagja van. A háromévente megrendezésre kerülő világkongresszusok arra szolgálnak, hogy a tagszervezetek képviselői és a világ drámásai találkozhassanak, eszmét és véleményt cserélhessenek, közösen képet alkothassanak a dráma jelenlegi helyzetéről, aktuális problémáiról, és ne csak nemzeti, hanem nemzetközi szinten is.

Az ötödik világkongresszus résztvevői is arra törekedtek Kanada fővárosában, Ottawában, hogy minél többekkel találkozzanak, beszélgessenek, hogy kialakuljanak újabb és újabb kapcsolatok és megerősődjenek a régiiek, mert az információáramlásnak, a helyzetelemzésnek, a szakmai előrelépésnek talán ez a leghatékonyabb formája.

Természetesen a másik indok, amiért több mint 60 országból ezernél is több delegált érkezett Kanadába, a szakmai program, a szervezők kínálata a szakmai fejlődésre.

A kongresszus keretei között került sor az IDEA küldöttgyűlésére, elnökségének tanácskozására is, ahol új elnökségi tisztviselőket választottak, és megalapozták a következő évek megvalósítandó feladatait.

A kongresszus szakmai programja több részből állt. A kongresszusnapok délelőttjén és délutánjában másfél-másfél órás programokon lehetett részt venni. Választhatott az érdeklődő workshopot, beszámolót, véleménycserére alkalmas kerekasztal-beszélgetést és interaktív prezentációt. A késő délelőtti órákban a kongresszus résztvevőinek összességét invitálták a Westin Hotelbe, a kongresszus központjába, mert ekkor került sor a szervezők által felkért nagy nevű és tapasztalt drámás szakemberek előadásaira. A késő délutáni órákra pedig egy

olyan csoportmunkát terveztek a kanadaiak, ahol négy napon át, folyamatosan, minden délután állandó csoportokban lehetett együtt dolgozni és gondolkozni egy-egy adott problémán. Ezt volt a SIG (Special Interest Group). Kínáltak még az estekre egy fesztivált, ami olyan színházi előadásokból tevődött össze, melyeket fiataloknak, gyerekeknek készítettek.

A délelőtti és délutáni szabad („választós”) időszakban, amikor az ember próbálta eldönteni, hogy mire menjen a másfél órájában, nem könnyítették meg a dolgunkat, mert párhuzamosan körülbelül harminc programot kínáltak. Hogy az ember végül mit választott, és hogy a választása mennyire volt sikeres, az tökéletesen kiszámíthatatlan volt.

A kongresszuson többnyire mindenki, aki bejelentkezett kb. egy évvel korábban, tarthatott workshopot, beszámolót, interaktív prezentációt, vagy részese lehetett kerekasztal-beszélgetésnek. Biztos vagyok benne, hogy voltak olyan foglalkozásvezetők, előadók, akiket a szervezők hívtak meg, és nagyon sokan voltak olyanok, akik maguk jelentkeztek be, ami többnyire azt is jelentette, hogy senki nem ismerte őket, nem tudott róluk semmit. Ez a színvonal tökéletes egyenletlenségét eredményezte, azaz soha nem lehetett tudni előre, hogy mit fogunk kapni. Én voltaképp szerencsésnek mondhatom magam, mert a nyolc alkalommal, amikor választanom kellett, többnyire valamilyen szempontból érdekes, izgalmas helyre, helyzetbe kerültem.

A legelső ilyen workshopom egy román fiatalember foglalkozása volt, aki Romániában, Bukarestben az Art Freezone elnevezésű egyesület kitalálója és vezetője. Egy színész, aki sokat foglalkozott pantomimmal, és jelenleg is sokat tevékenykedik a profi színházi közegben, de arra szánja az ideje és pénze nagy részét, hogy az

egyesületével olyan fiatalokkal dolgozzanak együtt, akik igénylik a segítséget, a foglalkozást, a gondoskodást.

Voltaképp egy, a színházi technikákat és elemeket a társadalom jobbulása érdekében a fiataloknál intenzíven használó csoport vezetőjével találkoztunk ezen a workshopon, aki azt mutatta be a műhelyfoglalkozásán, hogy értelmileg sérült fiatalokkal miként dolgozik együtt. Elmesélte, hogy meghívták egy ilyen csoportba, ahol színjátszó munkát kezdett el a fiatalokkal a pantomimes technikák alapján, és nagyon sikeresnek bizonyult a közös munkájuk.

Megtanulta ez alatt az időszak alatt, hogy ezekkel a fiatalokkal, gyerekekkel a kommunikációja minden szintjén a tökéletes figyelmet kell megteremtenie, folyamatosan le kell kötnie a fiatalok figyelmét, és meg kell találnia azt a megszólalásmódot, azokat a technikákat, amelyekkel érdekes és még fejlesztő hatású munkát is tud folytatni velük.

Amit csinált, az speciális dolog és érdekes; a demonstrációja, a megmutatott videofelvételei pedig azt bizonyították, hogy megtalált egy olyan kommunikációs formát a sérült fiatalokkal, amin hatékonyan és örömtelen tud velük dolgozni. Abból, amit a romániai fiatalok helyzetéről mesélt, az derült ki, hogy rendkívül nagy probléma a gyerekek között a magukra maradottság, a szétszakadt családokban való vergődés, az alkohol, a drog; hogy nincs semmi, ami motiválná őket és amiben ki tudnának teljesedni, és ez a magukba fordulást, az együttműködés minden szinten való megnehezülését eredményezi. *Mihai Razus* az egyesületével ennek a helyzetnek a felszámolásán, javításán dolgozik.

A második workshopon vezetője egy professzionális kanadai tánc- és mozgásszínházi csoport vezetője, rendezője, koreográfusa volt, *Allen Kaeja*. A műhelyfoglalkozás a társulata egyik projektjének, a „kifejező-tánc projektnek” megizleltetése volt. A Kaeja Táncársulat színházi előadásokat hoz létre, táncfilmeket készít, folyamatosan utaznak a világban mindenfelé és mutatják be előadásait, de ezzel párhuzamosan ugyanilyen erőteljes hangsúlyt helyeznek a fiatalokkal, gyerekekkel végzett közös munkára. Rendszeresen tartanak tréningeket, műhelymunkákat gyerekeknek és a velük dolgozó pedagógusoknak. Ha gyerekekkel dolgoznak, akkor annak a munkának nem színházi előadás létrehozás a célja, hanem egy olyan technika megtanítása – ez a kifejező mozgás, kifejező tánc – ami tökéletesen alkalmas arra, hogy felszabadítsa, és energikusan megmozgassa a gyerekeket.

A technika lényege, hogy nagyon természetesen és magától értetődően hoz elő a gyerekekből tiszta, zsigeri, erőteljes mozdulatokat és ezekhez kapcsolódó hangokat. Azt tanulják meg a gyerekek ezen technikán keresztül, hogy gondolkodás nélkül, a lendület és az indulat vezérlésével miként tudnak elemi energiát létrehozni és kiadni magukból. Dinamikus, hangos és felszabadító Kaeja ezen technikája, és nagyon is el tudom képzelni, hogy a világ minden pontján képes megmozdítani a gyerekeket, akik élvezettel művelik, hozzák létre ezeket a dinamikus mozdulatokat, hisz mi harmincan ott a teremben, Kanadában, ugyanezt a hihetetlen energiamozgatást éltük meg. A hangokból és mozdulatokból építkezve hihet-

len egyszerűen koreográfiát is lehet teremteni, erre is mutatott formákat Allen Kaeja.

A munkán túl az volt még nagyon figyelemreméltó, hogy egy profi mozgásszínházi társulat milyen magától értetődő természetességgel foglalkozik gyerekekkel – mégpedig úgy, nem színházi előadás létrehozása a céljuk. A munkájuk szerves része mindez.

A harmadik workshopot két ausztrál, *Richard Sallis* és *Justin Cash* tartotta. Műhelyfoglalkozásuk során azzal foglalkoztak, hogy miként lehet színházi rendezői stílusokat fiatalokkal közösen körbejárni, életre kelteni. Négy nagy rendezői stílust választottak, Piscator és Craig stílusát, a Boal-féle fórumszínházat és az expreszszionizmust.

Mindegyik stílusról tartottak egy röpké kiselőadást, képekkel illusztrálva, utána pedig azt kérték tőlünk, hogy egy megadott helyszínen (kiválasztása soha nem volt véletlen, mindig kapcsolódott valahogy az adott stílushoz) hozzunk létre egy fotót. A fotóba, állóképbe be kellett menni olyan mozgással, ami az adott színházi stílusra jellemző lehet, majd képelemmé, szoborrá válni.

Mindez meglepően jól működött itt, a drámás felnőttek között, mert viszonylag sok tapasztalattal rendelkezünk ezekről a színházi stílusokról, de nem nagyon tudom elképzelni, hogy olyan fiatalok körében, akik most hallanak először Piscatorról, van-e esélye annak, hogy valóban „megmozduljon, életre keljen”, ha csak egy kép erejéig is, egy stílus.

Ezek után kis csoportokban az volt a feladatunk, hogy egy verset dolgozzunk fel valamelyik színházi stílusban, azaz röpké 5-10 perc alatta egy szöveg alapján készítsünk olyan jelenetet, ami a Boal-féle fórumszínház stílusában működik. A mi kis csoportunknak ez nem igazán sikerült, de gondolkodtunk legalább a stíluson belül: azt el tudtuk dönteni, hogy a vers mely elemei, mely témái alkalmasak a Boal-féle fórumszínház feldolgozandó témájának. Ez a játék bizonyára megvalósítható fiatalokkal, de meg vagyok győződve róla, hogy csak olyanokkal, akik már behatóan tanulmányozták az adott rendezői, színházi stílusokat, így tudnak is gondolkodni bennük, és az sem árt, ha jókora játsszói tapasztalatuk van. Bár az is lehet, hogy Ausztráliában a középiskolás fiatalok nagy részére ez igaz...

A következő alkalommal kizártak *Neelands* workshopjáról, mert már nagyon sokadik lettem volna, így berohantam a legközelebbi eső terembe, és egy izgalmas interaktív prezentáció részese lettem. Nem igazán tudtam, hogy mire számítsak, de gyorsan kiderült. Szintén ausztrálok jöttek, mégpedig az Ausztráliai Shakespeare Globe Center vezetői és színjátszói. Meséltek arról, hogy ez a központ azzal foglalkozik, hogy Shakespeare-fesztiválsorozatot szervez országszerte a fiatalok, középiskolás korosztályúak között, és nyári tábor is olyan diákszínjátszóknak, akiket a fesztiválsorozat során a legjobbnak találnak.

A nyári táborban egy rendezővel közösen hoznak létre egy Shakespeare-előadást. A tavalyi év termését, a Periclest hozták el, tehát voltaképp megnézhettem egy ausztrál diákszínjátszó előadást. Voltam pár éve egy gyerekszínházi világfesztiválon Lingenben, és ott azt tapasztaltam, hogy a gyerekszínjátszás világszerte sokkal inkább a nagy „show” irányába halad, mintsem abba az irányba, amit mi, itthon jó gyerekszínjátszásnak vagy

diákszínházi gondolkodásnak. Itt Kanadában viszont igazi meglepetésben volt részem, mert ez a Pericles a legjobb ízű diákszínházi volt, dinamikus és energikus fiatal színjátszókkal, akik valóban átszűrtek magukon mindazt, amit a Shakespeare-i szöveg és témák jelentenek, és izgalmas, jól nézhető előadást hoztak létre. Úgyhogy nagy élmény volt, és végül egyáltalán nem bántam Neelands-et.

Drámás szempontból a legjelentősebb élményem az a demonstrációs workshop volt, amit *John O'Toole* és *Bruce Burton* tartott. Ők megintcsak ausztrálok, és egy olyan projektről számoltak be, amit néhány éve terveztek és csinálnak folyamatosan ausztrál iskolákban. A projekt lényege a gyerekek egymás közötti erőszakos cselekedeteinek, a kiközösítésnek stb. körülményeinek egy komplex, az adott iskola egészén végighúzó projekt keretein belül.

Az iskola egy adott osztályával kezdenek dolgozni. A folyamat úgy néz ki, hogy először végigjárják közösen a következőket: mi az erőszak, mi a gyerekek közötti erőszak, ennek milyen társadalmi, fizikai, pszichológiai, lelki stb. jelei és összetevői vannak, azaz nagyon alaposan átgondolják és elemezik ezt a problémakört a gyerekekkel. Ezek után a gyerekek saját, ilyen típusú élményeire alapozottan drámás technikák sorozatával létrehozhatnak egy közös történetet, amit a fórumszínház eszközeivel vizsgálhatnak, s amire próbálnak megoldási lehetőségeket találni. A gyerekek ebben a folyamatban nemcsak a problémát járják így körül, hanem a drámás technikákat is megtanulják, mert ezek után ez az adott osztály viszi tovább a folyamatot: az iskola egy másik, fiatalabbakból álló osztályában csinálja végig a gyerekekkel. Aztán ez az osztály viszi tovább a drámás folyamatot egy másik, még fiatalabb osztályba. Természetesen a folyamatot kísérik pedagógusok, drámatanárok, aki ki vannak képezve erre a feladatra, de a lényeg az, hogy kortársak segítségével történik meg egy-egy csoporton belül a probléma körülményeinek, és a megoldások keresése.

Nagyon hatékonyak tűnik a beszámoló alapján a program – kíváncsi vagyok, hogyan működik ez az egész a gyerekek között. Talán lehetne itthon is ilyen folyamatokat létrehozni, beindítani néhány iskolában... A gyerekek egymás közötti erőszakos cselekedeteinek, a kiközösítésnek a problémája nálunk is él, van feladatunk e téren.

A következő workshopra úgy kerültem be, hogy elmaradt az az interaktív prezentáció, amiért abba az épületbe mentem, és a foglalkozásvezető tanárnő, aki valami véletlen folytán szintén ausztrál volt, behalászott a folyosóról, mert összesen hárman voltak a workshopján. Egy nagyon kedves középiskolai tanár néniről volt, aki arról mesélt, hogy olyan vegyes osztályokban, ahol a csoportja fele drámás, a másik fele médiás, és velük közösen dolgozik, hogyan tudja őket együtt mozgatni.

Részletesen beszámolt a tanmenetéről, az órai szerkezetéről, a diákok elvégzendő feladatairól, mutatott kisfilmeket, amiket a médiás hallgatói csináltak, és kipróbált velünk egy nagyon rövid, elemeiben semmi újat nem tartalmazó drámás foglalkozásrészletet, aminek a témája a fiatalok elveszése, elcsatangolása, elrablása, és az elvesztés, mint élmény állt.

A téma izgalmas volt, a feldolgozás kedves, de nem túl ötletdús. Az viszont nagyon tetszett, az az, hogy az

ausztrál középiskolákban természetes, hogy médiát és drámát tanulnak a fiatalok.

A legközelebbi alkalommal egy beszámoló-sorozatra ültem be. Itt három előadó volt, és mindegyik 20 percet beszélhetett. Egy norvég egyetemi tanárnő a tanszékük azon kutatásáról számolt be, ahol azt vizsgálták, hogy az általános iskolák Norvégia szerte milyen mértékben integrálják a drámát, mert külön óraszámokban nincs drámájuk, de integrálniuk kell, kellene. Egy Hong Kong-i fiatal drámatanár arról mesélt, hogy egy általa figyelemmel kísért tanárnő, aki megkapta a drámát – mindenféle előképzettség nélkül –, hogy tanítsa, hogyan, milyen folyamatok mentén változtatta meg gyökeresen tanítási módszerét, hozzáállását a gyerekekhez, a dráma segítségével.

A harmadik előadó pedig egy angol tanár volt, aki Brüsszelben dolgozik egy nemzetközi középiskolában, és arról mesélt, hogy hogyan tud a dráma segítségével kommunikációs csatornákat, találkozási pontokat teremteni a világ rengeteg országából érkező, különböző nyelvet és kultúrát képviselő diákok között.

Az utolsó műhelyfoglalkozás, amin alkalmam volt részt venni, valódi műhelyfoglalkozás volt, mellőzte a beszámolót és a demonstrációt. Egy ír népmesét olvasott fel az írországi drámatanárnő, és az egyszerű tükrözéses játéktól összetettebb mozgásgyakorlatokig jutottunk el, amelyekbe egy ponton témaként beleszórt a felolvasott mese elemeit. Finom, lágy, nagyon kellemes feldolgozási formája volt ez a mese központi elemének, az emberből hattyúvá, hattyúból emberré változásnak, azaz a változásnak, megváltozásnak. Arra mutatott a workshop formát, példát, hogy egyetlen mesei, de fontos elemet, hogyan lehet megéltetni, mozgásban és hangokban feldolgozva körbejárni, voltaképp szabályjátékok sorozatában.

Az állandó csoport, a SIG, amibe délutánonként jártam, nem bizonyult a legjobb választásnak. A központi téma „A dráma és a színház az iskolában” volt. Abban bíztam, hogy sikerül érdemben foglalkozni ezzel a problémával, de a négyszer másfél óra nem bizonyult túl hatékonynak.

Arra volt alkalmam, hogy néhány csoporttársammal beszélgetve bebizonyosodjon, hogy a dráma iskolán belüli problémái, – nincs elismerve, nincs finanszírozva, kevés az órakeret, kevés az alkalmas tanár, nem megfelelő az iskolavezetőség hozzáállása, gond van a tanárképzésekben a dráma helyével és szerepével, kevés a továbbképzési lehetőség, és nehéz a szülőkkel megtalálni a megfelelő hangot, – szóval hogy ezek a problémák univerzálisak.

A workshop azonban semmilyen formában nem mutatott feldolgozási, megoldási lehetőségeket, nem lett több, mit azonos témáról beszélgető emberek közös együttléte, ami nem rossz, de azért ennél jóval többre számítottam.

Az estékben zajló rendezői fesztivál előadásai közül négyet láttam. Az első a „The Mask Messenger” címet viselte, és egy *Faust* nevezetű színész maszkokkal zajló bemutató előadása volt. Tökéletesen pontos formákat mutatott a saját kezűleg készített maszkok használatáról, olyan intenzív és magával ragadó játékban, hogy a sok-sok felnőtt mellett a nézőtérben lévő néhány gyerek is nagyon élvezte a produkciót, s ezért gondolom, hogy

csak gyerekközönség számára is érdekes lehet az előadás.

A második előadás, amit láttam, egy bogotai (kolumbiai) amatőr diákszínjász csoport előadása volt a kolumbiai történelmi szabadságtörekvésekről, harcokról. Klasszikus realista stílusban játszott, nem túl izgalmas előadás sikeredett, ami nagyon fontos témát jelenített meg, de a megvalósítás színvonala, hatásossága és a téma súlya nem voltak párban.

Nagy izgalommal vártam a kanadai őslakos mese-mondó és énekes hölgy, *Shannon Thunderbird* előadását, aki varázslatos sámándobokkal és között mesélt, énekelt és énekeltetett bennünket. Felemelő volt, de gyakran elragadtatta magát és sztorizni kezdett, ami lerombolta ez előadás lehetséges élményét. A hangja viszont gyönyörű volt.

Az utolsó előadás, és talán a legnagyobb színházi élmény egy táncszínházi előadás volt, a „Dancing Spirits”, amit a Ballet Creol mutatott be. Mindenki, aki játszott, táncolt, zenélt az előadásban bevándorló. Már hosszú évek óta Kanadában csinálnak színházat, – ahol az afrikai, kubai, mexikói színházi elemeket, amelyeknél a tánc és a színház többnyire összeér – használják. Irtózatosságot tempójú tánc, iszonyatos fizikai munka, csodás zenék és dübörgő temperamentum jellemezte az előadást.

A kongresszus egészéről azzal az élménnyel tértem haza, hogy három év múlva, amikor Hong Kongban lesz a hatodik világkongresszus, a magyar drámásoknak meg kell jelenniük workshopokkal, beszámolókkal, mindegy, de minél több formában, mert amit csinálunk, az nemzetközi szinten is megmutatásra való, megmutatásra való érték.

Szaunder Erik beszámolója

Amit a kongresszus egészéről és a szakmai programok minőségének egyenetlenségéről mondani lehet, azt már Adél mind elmondta, nem ismétlem. A programok sokasága persze egyben azt is jelentette, hogy mindketünknek esélye volt arra, hogy saját szűkebb szakmánk, érdeklődésünk szempontjából válogassuk össze a meglátogatni kívánt foglalkozásokat, előadásokat. Míg ő a rengeteg programlehetőségből a mozgásos és/vagy színházi jellegűeket válogatta össze, én részben a gyogyepedagógiai szempontból érdekes témákat kerestem, részben pedig olyan programokra vadásztam, amelyek valamilyen módon az elmélet és a gyakorlat összehangjára koncentrálnak.

Az első nap délelőttjén két egyesült államokbeli hölgy, *Lisa Agogliati* és *Donna Salamoff* demonstrációs workshopján voltam. Ők ketten egy siket-színház vezetői (Donna maga is hallássérült), akik csoportjukkal a jelnyelvre, illetve annak térbeli, adott esetben több szereplős kiterjesztésére épülő színházi nyelvet alkalmazva készítenek előadásokat. Színházuk professzionális körülmények között (beleértve a színészek fizetését és a tárgyi körülményeket is) játszik a siket és halló közönségnek is. Produkcióik közül néhány a siketek élethelyzeteit dolgozza fel, de előadásaik témája a legtöbb esetben nem korlátozódik erre. Bemutatott videófelvételeik, és a részvételünkkel zajló rövid színházi demonstráció meggyőző erővel mutatták, hogy a jelnyelvre alapozott

mozgásformák költőisége nem csupán a hallássérültek vagy a jelnyelvet értők számára adhat valós színházi élményt.

Amennyire lelkesítő volt ez az élmény, annyira lelombozott a délutáni workshop. Ez alkalommal ismét két amerikai foglalkozását választottam, mivel *Thomas Arthur* és *Jennifer Juul* programjának címe olyan gyakorlatokat ígért, melyek a drámában járatlan tanulókat „(ön)kritikus előadókká” teszi. A cím alapján azt feltételeztem, hogy valamiféle reflektív, önreflektív résztvevői magatartás kialakítására alkalmas folyamatban fogok részt venni. Nem igazán így lett. A bemutatott játékok, gyakorlatok leginkább a mindannyiunk által unalomig ismert csoportépítő és bizalomjátékok köréből származtak, és a foglalkozásvezetők nem is igazán mondtak rólu új dolgokat. Fanyalgással, a helyzettel szembeni elégedetlenséggel láthatóan nem voltam egyedül. A bemutató olyannyira „alulmúlta” minden résztvevő várakozását, hogy a másfél órás program körülbelül felénél szinte kivettük a kezükből az irányítást, és mi magunk kezdtünk gyakorlatokat tanítani egymásnak, hozzáfűzve a magunk magyarázatait, hatáselemzéseit. Szomorú és kicsit kínos helyzet volt, melyben a legfurcsább számomra talán az, hogy a foglalkozásvezetőkön egyáltalán nem látszott, hogy kellemetlenül éreznék magukat. A műhelymunka valódi hozadéka sokunk számára az volt, hogy az elkövetkező napok során már ismerősként üdvözölhetjük egymást a kongresszus forrágatában.

Jó élményeim között tartom számon a svéd *Margaret Lepp* műhelyfoglalkozását is, aki egészségügyi főiskolán dolgozik, és mint ilyen, a leendő ápolóknak tart drámás alapozású etika-szemináriumot. Elmondása szerint a harmad-negyedéves hallgatók (akik között, számára is meglepő módon, az utóbbi időben szinte több a férfi, mint a nő) a félév elején egy 30 órás előadásorozatot ülnek végig az egészségügyet érintő etikai kérdések kapcsán, s ez után jelentkezhetnek Margaret szemináriumára. Itt a kezdeti ismerkedés, ráhangolódás után (hiszen a drámában teljesen járatlan, gyakran egymást is csak előadásról ismerő hallgatókról van szó) egészen egyszerű játékokkal, és a belőlük kibontható apró helyzetgyakorlatokkal indulnak (pl. pozitív és negatív érzelmi töltésekkel rendelkező találkozások), s ezek a gyakorlatok egyre közelebb viszik őket a kórházi világhoz (pl. találkozás a főnővérrel, segítségkérés az osztályos orvostól, egy panaszkodó hozzátartozó meghallgatása). A következő fázisban kiscsoportokban kiválasztanak egy etikai problémát hordozó ápolási helyzetet, és azt a csoport egésze előtt fórumszínházi formában körüljárják. A kurzus végére, Margaret elmondása szerint, a hallgatóknak nem csupán az ápolásetikáról lesz több fogalmuk, illetve nem csupán az e téren szerzett elméleti ismereteik telnek meg tartalommal, de a dráma egészségügyben való terápiás és/vagy feszültségoldó mentálhigiénés alkalmazása számára is sokukat sikerül megnyerni.

A következő műhelymunka címe azzal hívta fel magára a figyelmet, hogy feldühített. Az Egyesült Államokból érkezett *Edgar Wegner* és *Scott Ramsay* workshopja az „Ahol a dráma és a művészet találkozik” címet viselte, és én mindig rosszul fogadom, ha a drámamunkát nem sorolják a művészeti tevékenységek kö-

zé. Amint elkezdődött a foglalkozás, máris kigyulladtak a fejekben a „kis piros vészjelző lámpácskák,” mert Scott első mondata így hangzott: „A dráma célja, hogy jó móka legyen.” Ezt követően pedig arról beszélt (Edgar közbevetései mellett), hogy a drámatanár ennek a „mókának” próbál formát teremteni. A táblára felírták a dráma arisztotelészi építőköveit, illetve mindazokat az elemeket, melyek egy tisztességes improvizációban jelen vannak vagy lehetnek. Ez után négy-öt fős csoportokra oszlottunk, és azt a feladatot kaptuk, hogy egyetlen tárgy köré építsünk jelenetet. Miután sorra megmutattuk az elkészült (persze meglehetősen hevenyészett, többnyire viccesnek szánt) jeleneteket, a foglalkozásvezetők – anélkül, hogy elemezték, javították, mélyítették volna a jeleneteket – annyit kértek, hogy csináljuk meg a jelenetünk előzményét, majd amikor ezeket is megnéztük, a jelenetsor folytatását is eljátszatták mindannyiunkkal. Formateremtés? Az nemigen volt, ha csak mi magunk – mégiscsak drámában jártas emberek – magunktól meg nem tettük azt. Hát... „jó móka” volt.

Másnap délelőtt ismét a gyógypedagógusi énem kerekedett felül, és *Karen Tompkins* angliai drámatanár bemutatójára látogattam el, aki a nehezen nevelhető és vagy figyelemzavaros tanulók körében alkalmazható, az agyi tevékenységet különböző módokon stimuláló anyagok (dopamin, szerotonin stb.) termelődésére ható gyakorlatokat gyűjtötte csokorba és mutatta be. A jól felépített, laikusok és szakemberek számára egyaránt jól követhető és élvezetes stílusban előadott biokémiai kiselőadás hitelét tovább növelte, hogy Karen nem csupán az iskolában, de saját otthonában is kénytelen megbirkózni a fenti problémákkal, mert tizenéves lánya súlyos figyelemzavarral küzd. Az általa bemutatott nagymozgásos, koordinációs és figyelemfejlesztő játékok többsége ismét csak nem volt új a résztvevők többsége számára, ám az elméleti háttérrel megtámogatva olyan lehetőségekre irányította rá a résztvevők figyelmét, amelyekre talán ezen ismeretek nélkül kevesen figyelnének fel.

Délután – bevallom, véletlenül, mert elnéztem az időt, és nem értem volna oda arra a programra, amit eredendően kiválasztottam – az angliai Roundabout színház és színházi nevelési társulat egyik tagja, *Lindsay Erb* foglalkozását néztem meg, melyet „Drámai tanítás: művészi önarckép” címen hirdetett meg. Fogalmam sem volt, mit fed a cím. A helyszíni szolgáltató színházi kamaraterem bejárati ajtaja odaérkezésemkor zárva volt, és egy kis színes tábla tájékoztatott minket, érdeklődőket, hogy hamarosan bemehetünk. Egy-két perccel később ki is nyílt az ajtó, és mi beléphettünk egy gyertyákkal körberakott, szentély-jellegű térbe, ahol halk zene mellett híres festők önarcképeit nézhettük meg, és Lindsay kérdései mentén beszélgethettünk róluk. Kérdései főleg arra irányultak, hogy vajon mit akar közvetíteni önmagáról mint művésztől a képek alkotója. Ez után azt ajánlotta nekünk, hogy a teremben rendelkezésre álló rajzeszközök, illetve textíliák, ragasztók stb. felhasználásával készítsük el saját (realisztikus vagy elvont) művészi önarcképünket. Általában nem szeretem, ha így „letámadnak” egy ilyen feladattal, ám a felvezetés módja és az egész együttlét légköre mindannyiunkat felszabadított annyira, hogy az elkövetkező tizenöt-húsz percen elmélyülten dolgozzunk. Miután elkészültek a ké-

pek, név nélkül említve a portrékat átbeszéltük azokat, amelyek megragadtak minket. A beszélgetést követően Lindsay némileg hangot váltott, és anélkül, hogy megtörte volna az addigi hatást, arra kért minket, hogy közösen elemezzük az általunk bejárt folyamatot a terembe lépéstől az alkotások átbeszéléséig. Az elemzés vezérfonalaként kis táblácskákra kirakta elénk Arisztotelész kulcsfogalmait, melyek ebben a helyzetben – szemben a Scott és Edgar óráján látottakkal – valóban érvényes elemzési támpontokká lettek. Lindsay műhelyfoglalkozása jól példázta, hogy a hitelesség és a gondosan megválasztott „színházi” eszköztár a legnehezebben kezelhető tanítási helyzeteket is megkönnyítheti.

Négy nap délutánját az Adél által már említett SIG töltötte ki számomra. Nagy öröömre – és remélem, a három évvel ezelőtti kongresszuson végzett munkánk megerősítésképpen – Ottawában is felkértek arra, hogy legyek a „Gyógypedagógia és dráma” témájában szervezett SIG egyik vezetője. Hárman láttuk el a csoport vezetését: *Peter O'Connor* új-zélandi kollégámmal már az előző kongresszuson is együtt dolgozhattam, ám a Hong Kongból érkező *Mok Chu Yi*-nak eddig csupán a munkásságát ismertem. Három éve, Bergenben már kialakítottunk egy olyan munkarendet, mely visszatekintve a négy nap eseményeire, úgy érzem, ez alkalommal is bevált: az első alkalmat az ismerkedésre és a közös koncepcionális alapok feltárására szántuk, a második és harmadik alkalommal a gyógypedagógiai tevékenységben megjelenő drámapunkta különböző aspektusait és a „legmegfelelőbb gyakorlat” ismérveit jártuk körül beszélgetések és rövid dramatikus demonstrációk formájában, a negyedik nap pedig a tapasztalatok összegzésével, esettanulmányok meghallgatásával és a résztvevők közti lehetséges kapcsolódási pontok feltárásával telt. A SIG legnagyobb eredményének és önként vállalt közös projektjének azt tekintem, hogy elhatároztuk egy közösen megírandó szöveggyűjtemény összeállítását és kiadását a 2007-es kongresszus idejére. Úgy látom azonban, hogy nem csupán ez a nagy lélegzetű vállalkozás adott és ad majd értelmet a SIG-ben végzett munkának: a beszélgetések eredményeképpen, az e-mail kapcsolatokon keresztül valószínűleg megalapoztunk egy olyan élő és működő információs hálózatot, mely a tizenöt országból érkezett résztvevőket folyamatosan szolgálja.

Az ottawai IDEA-találkozó természetesen, ahogy Adél is utalt rá, nem csupán a szakmai kapcsolatok erősítését és a bemutatkozást szolgálta, hanem a világszervezet fő céljait, tevékenységének szervezeti kereteit meghatározó, illetve vezetőségválasztó közgyűlésként is lényeges szerepet kapott.

Az elmúlt évek tapasztalatai, vitái után egyre világosabbá vált, hogy a korábbi, jórészt a fejlett világból származó résztvevők kis létszámú elitjének „akadémiai turizmusát” szolgáló szervezet helyébe egy valóban demokratikus, a tagszervezetek mindegyikének, a drámatanárok és színházi nevelési szakemberek széles körének szakmai érdekeit szolgáló szövetségnek kell lépnie. Megfogalmazódott, hogy az IDEA olyan szervezet kell legyen, melyben nem a három évenként megrendezendő kongresszus, hanem a két kongresszus között eltelt időben végzett munka kerül az érdeklődés előterébe. E cé-

lok érdekében döntés született arról, hogy a jövőben az IDEA a különböző nemzetközi vagy regionális (több szomszédos országot érintő) projektek szakmapolitikai-szervezeti támogatására (nem finanszírozására!) fordítja energiái nagy részét. Döntés született arról is, hogy e projektek koordinálását, szakmai felügyeletét egy hamarosan felállítandó nemzetközi projekt-bizottság fogja ellátni.

Ugyancsak döntés született arról is, hogy az IDEA jobban nyit az ifjúsági és diákszínház iránt is, és e tevékenységet ismét csak egy nemzetközi bizottság fogja koordinálni. (Bár még mindkét bizottság összetétele kérdéses, és az egyes bizottsági posztokra számos jelentkező volt, hazai eredményeink képviselője céljából én magam a projekt-, míg Adél az ifjúsági színházi bizottság tagságára pályáztunk.)

A vezetőség megválasztása a leadott jelölések és titkos szavazás eredményeképpen a következő eredménnyel zárult:

Elnök: *Dan Baron Cohen* (Brazília)

Alelnök: *Liliana Galván* (Peru)

Titkár: *Robin Pascoe* (Ausztrália)

Kincstárnok: *Ramoule Maharajasjali* (India)
Titkárságvezető: *Richard Sells* (Ausztrália)
Publikációs igazgató: *Laura McCammon* (USA)

Kongresszusfelelős: *Mok Chu Yi* (Hong Kong)
Költségvetési bizottság: *Larry O'Farrell* (Kanada),
Aud Berggraf Sæbo (Norvégia)

Közgyűlési bizottság: *Vlado Krusič* (Horvátország),
Tintti Karppinen (Finnország)

Szolidaritási bizottság: *Åsa Petersen* (Svédország)

Bár ez csupán bizakodó magánvélemény, úgy vélem és remélem, hogy a most megválasztott vezetőség hitelesen tudja majd képviselni a szervezet fentiekben említett demokratizálásához, a valóban szakmai alapon végzett munka támogatásához kötődő céljainkat. Ha pedig ez valóban így lesz, akkor minden anyagi és szervezési nehézség ellenére érdemes és szükséges minél nagyobb számban megjelenünk a következő kongresszuson, hogy megmutassuk: a magyar drámatanárok és színházi nevelési szakemberek tudása csakugyan ott van a világ élvonalában.



Színházpedagógiai tapasztalatok Németországban

Szőts Kinga

A következő beszámoló a drámapedagógiának egy, a színházhoz kötődő formáját mutatja be, amelynek gyakorlatával a szerző Németországban ismerkedett meg. Mivel ennek a formának Németországban külön neve van, mégpedig „Theaterpädagogik” (színházpedagógia), én is ezt az elnevezést használom. Ez a rendszer a felnövekvő színészgenerációk kinevelésében éppúgy közreműködik, mint abban, hogy a fiatalok megismerjék és megszeressék a színházat, maguk is részt vegyenek a művészi folyamatok alakításában, valamint a színház eszközeinek és módszereinek segítségével felfedezzék és fejlesszék személyiségüket, kreativitásukat, közösségi kompetenciájukat.

Németországban ma közel 100 intézményben képeznek színházpedagógusokat, teljesen egységes képzési rendszer azonban még nem létezik. Főiskolák, egyetemek, különböző társaságok, szociálpedagógiai intézetek gondoskodnak a szakma utánpótlásáról. Attól függően, hogy milyen rendszerben, nappali tagozaton vagy munka mellett, alap- vagy továbbképzésként végzi valaki színházpedagógiai tanulmányait, változnak a képzés időbeli, anyagi, helyi, tárgyi körülményei, követelményei.

A színházpedagógus feladatait körülbelüli fontossági sorrendbe állítva és a *Drezdai Állami Színházra* koncentrálva mutatom be, ahol 2003/2004-ben 10 hónapos gyakorlaton vettem részt.

A színházlátogatást előkészítő illetve azt követő foglalkozások

A színházpedagógus elvileg a színház minden darabjához felajánlja, hogy iskolai osztályok számára előkészítő illetve feldolgozó foglalkozást tart azokhoz. Erről a tanárok a színházpedagógiai programfüzetből vagy a színház internetes oldaláról értesülhetnek, valamint nagy szerepe van a minden hónapban szétküldött információs leveleknek is, melyeken keresztül az erre jelentkező érdeklődők mindig friss információkat kapnak a legújabb darabokról, azok tematikájáról. A foglalkozások időtartama kb. 90 perc, legkorábban egy héttel a színdarab megtekintése előtt, illetve színházlátogatás utáni foglalkozás esetén legkésőbb egy héttel azután érdemes őket megtartani.

A színházpedagógus csak azokhoz a darabokhoz állít össze előkészítő illetve feldolgozó órát, amelyekhez kéri. A múlt évadban a *Drezdai Állami Színház* kb. negyven darabot játszott, ezek közül mi tizenötöt dolgoztunk. A foglalkozások ingyenesek, az iskolákra nézve az egyetlen feltétel az, hogy valóban megte-

kintik az előadást. A legtöbbször természetesen azokat a darabokat készítettük elő, amik a tanterv részét képezik, így Schiller *Haramiák*, Brecht *Galilei élete*, illetve Lessing *A bölcs Nathan* c. drámáját.

A *Drezdai Állami Színház* nagyrészt olyan darabokat játszik, amelyek 9-10. osztálytól ajánlhatók. A fiatalabb korosztály színházi neveléséért az ugyancsak drezdai *Fiatal Generáció Színháza* érez felelősséget. Egy állami színház nem tarthatja elsődleges szempontnak, hogy olyan darabokat játsszon, amit majd biztosan szívesen megnéznek a fiatalok. A *Drezdai Állami Színház*nak is megvannak a saját művészi, társadalmi, esetenként politikai irányvonalai, céljai. Azonban szerencsére minden évben felvesznek egy, a tantervben is szereplő színművet a repertoárba, amit aztán néhány évadon keresztül folyamatosan játszanak. Visszatérve az előkészítő órákra, azok minden esetben egy 10-15 perces bemelegítő résszel kezdődnek. Ezt követi a darab tematikáját feldolgozó rész, amelyben a diákok improvizáció, szerepjáték, szoborszínház stb. segítségével foglalkoznak a mű konfliktusaival, szereplőivel, tartalmával, főbb problémáival. Fontos, hogy a foglalkozás nem csupán a művet, hanem a színház saját interpretációját ismerteti meg a résztvevőkkel. Mivel a foglalkozások minden esetben tartalmaznak idézetekre, fotókra avagy a szituáció meghatározására épülő csoportos improvizációkat, a diákoknak lehetőségük nyílik a darab tematikáján elgondolkozni, azt kreatív, játékos formában magukévá tenni, saját életükre levetíteni. Nem erőltetünk rájuk egy mindenek felett álló és egyedül érvényes értelmezést, saját tapasztalataikból, világnézetükből, személyiségükből kiindulva meríthetnek a műből és az azzal való foglalkozásból új tapasztalatokat, új szempontokat. Megpróbáljuk őket érzékenyebbé tenni egy esetleg teljesen idegen világ alakjainak tettei, érzései, indítékai, sorsa iránt, illetve megmutatni nekik, hogy több száz évvel ezelőtt írt darabok is vehetnek fel örök kérdéseket.

Színházlátogatás utáni foglalkozásból legtöbbször a *Galilei életé*-hez, a *Haramiák*-hoz és a *Rómeó és Júlia*-hoz tartottunk. Ezeknél a foglalkozásoknál már nem lehet annyira szabadon asszociálni, hiszen a színházlátogatás menthetetlenül leszűkíti a nyitott kérdések sorát. Itt a bemelegítés után annak megtárgyalására kerül sor, hogy mi tetszett, mi nem, miért, a színpad-e vagy a színészi játék, mit nem értettek, jutott-e eszükbe valami a darab közben... Ez többnyire körben-ülő, beszélgetős formában, egy-egy játékos elemmel, improvizációval fűszerezve zajlik.

Szemléltetésként röviden leírom Schiller Haramiák c. művének előkészítő óráját:

Bemelegítés (koncentráció-fejlesztő, a színészi munkaformákra ráhangoló játékok)

- Tapskör, először egy irányba, majd mindkét irányba több taps körbeadásával, irányváltoztatással is, végül irányváltoztatás nélkül, minél gyorsabban, többször körbefuttatva.
- Te!-Én?-Igen!-Nem! – játék. Ezt a párbeszédet ismételjük körben állva többször, különböző érzelmi töltettel. Akit megszólítottak, az szólítja meg a következőt.
- Ugyanez, csak nem beszéddel, hanem egy labda átadásával, vagyis oda kell menni valakihez a körben, és átadni a labdát, itt a testnek kell az érzelmi állapotot kifejeznie.
- Labda-háló, *A* dobja a labdát *B*-nek, majd *B* *C*-nek, *C* *D*-nek... *Z* *A*-nak, a labda mindig ezen az útvonalon közlekedik, majd több labda kerül játékba, ügyes osztályoknál akár 10-12, majd a játékvezető újból begyűjti őket.
- Asszociációkör labdadobálással a „rablók” fogalomhoz.

Tematikus rész

- Hat csoportra osztjuk az osztályt, háromnak az a feladata, hogy kiáltványt írjon rablóbanda tagjainak toborzására, hiszen ők egy rablóvezér, de nincsen bandájuk, a másik három pedig bandaként keres rablóvezért. Öt perc, utána felolvassák a kiáltványokat.
- Négy csoportot alakítunk, ezeknek 10-15 perc idejük van egy-egy improvizációt előkészíteni, melyben egy rablóbandát alakítanak. A kikötés csak annyi, gondolják át, hogy egy rablóbanda általában fiatalabb, társadalmon kívül álló emberekből áll, van egy vezére és valami illegális dolgot művel. (Ilyenkor a 10. osztályosok néha túszul ejtik a köztársasági elnököt vagy felrobbantják egy politikus repülőgépet...) A jeleneteket aztán eljátsszák egymásnak.
- Rövid játékvezetői monológ arról, hogy amit most csináltak, az nem volt más, mint koncepciókeresés egy régi darabhoz, ami ebben az esetben azért fontos, mert a drezdai színház kissé feldúsította Schiller szövegét egy-egy Marx, Che Guevara, Ulrike Meinhoff, Gudrun Ensslin, illetve ATTAC-kiáltványokból származó mondattal, vagyis modernizálták és egyben politizálták a darabot.
- Mindenkinek egy egymondatos idézet kiosztása, amivel aztán szétszóródnak a teremben, majd egyesével odamennek valakihez, odamondják annak mondatukat, a megszólított saját mondatával válaszol, majd ő megy tovább egy új emberhez. Aki már volt megszólított is és megszólított is, az leülhet.
- Az idézetekhez egy másik játék, hogy körben állva, mintha egy demonstráción lennénk, elkezdünk

ütemesen trappolni, erre az ütemre kell sorban mindenkinek ráskandálnia a saját mondatát, amit a társaság ugyanebben a ritmusban kell megismételjen.

- Végül 2-5 fős csoportokra osztjuk a társaságot, és előre elkészített cédulákra írt szituációkat osztunk ki nekik – a dráma történetét, erősen rövidített formában, a főbb fordulópontokra, konfliktusokra koncentrálva. Ezt kell 10-15 perces felkészülés után eljátszaniuk, a játékvezető mindig felolvassa a következő szituációt.

Projektnapok

Itt egy olyan programról van szó, ami tulajdonképpen ugyanazt a célt szolgálja, mint egy előkészítő illetve feldolgozó óra, úgy is épül fel, csak el van nyújtva egy, két, vagy három napra. Hosszabb lehet a bemelegítés, több improvizáció fér bele a tematikus részbe, mélyebbre lehet ásni a darabban... Az osztály általában az előkészítő foglalkozás napján tekinti meg az előadást, a feldolgozó órára következő nap kerülhet sor.

A program tartalmaz még egy kötetlen beszélgetést a rendezővel, a dramaturggal és esetleg színészekkel, ahol a diákok feltehetik kérdéseiket. A színházpedagógus ezen kívül körbevezeti az osztályokat a színházban, mesél annak történetéről, bemutatja a színpad szerkezetét, valamint a műhelyeket, ahol a kosztümök, dekorációk és díszletek készülnek.

Tanári továbbképzések

A tanári továbbképzések annyiban különböznek a projektnapoktól, hogy nem diákok, hanem tanárok vesznek részt rajtuk. Időtartamuk, felépítésük hasonló, ugyanúgy a színházpedagógia termében kerülnek megrendezésre. A tanári továbbképzések fő célja, hogy a résztvevők saját tapasztalatokat szerezve később maguk is alkalmazzák a drámapedagógia elemeit tantárgyuk tanítása során. A múlt évadban a *Galilei életéhez* tartottunk egynapos továbbképzéseket, valamint ismét megrendezésre került a *Pedagógusok Színházi Napjai*, melynek programját röviden összefoglalnám:

Február 10. kedd:

10.00-12.30: beszélgetés a *Drezdai Állami Színház* intendánsával, ismerkedés, bemelegítő játékok

12.30-13.30: ebédszünet

13.30-16.00: előkészítő foglalkozás Musil *Törless* c. művéhez

20.00: a *Törless* megtekintése a *Várszínházban*

Február 11. szerda:

09.45-11.00: beszélgetés a *Törless* rendezőjével és dramaturgjával

11.00-14.00: Peter Weiss *A vizsgálat* c. drámája 2. főpróbájának megtekintése a színházban

14.00-15.00: ebédszünet

15.00-16.00: beszélgetés a színház fotográfusával

20.00: Fausto Paravidino *Genua 01* c. drámájának megtekintése a *Várszínházban*

Február 12. csütörtök:

10.00-11.30: feldolgozó foglalkozás a *Genua 01*-hez

11.30-12.30: beszélgetés a *Genua 01* dramaturgjával

12.30-13.30: ebédszünet

13.30-15.00: előkészítő foglalkozás Schiller *Haramiák* c. művéhez (ezt én tartottam)

15.15-16.30: beszélgetés *A vizsgálat* dramaturgjával

19.30: a *Haramiák* megtekintése a színházban

Február 13. péntek:

10.00-10.45: feldolgozó foglalkozás a *Haramiák*-hoz

11.00-12.30: Thomas Bernhard műveiből olvas a színház egyik színésze

12.30-13.00: a továbbképzés közös értékelése

Színházi műhelyek

Ezek a műhelyek olyan 15-25 éves fiatalok vesznek részt, akiket érdekel a színház, és akik maguk is szívesen játszanak. Itt nem osztályokról van szó, hanem az egész városból, a középiskolákból és egyetemekről érkező fiatalokról. Jelentkezni általában azok közül a diákok közül szoktak a legtöbben, akik kapják az információs levelet. A program egy három órás előkészítő foglalkozásból és az ezt követő közös színházlátogatásból áll.

Tanári törzsasztal

A tanároknak minden színházi bemutató előtt lehetőségük nyílik arra, hogy megtekintsék az új darab főpróbáját. Erre előzetesen jelentkezniük kell, megfelelő számú érdeklődő esetén ugyanis a dramaturg bevezetőt tart, ahol beszél a mű irodalomtörténeti háttéréről, az íróról, az előadás koncepciójáról. A törzsasztal célja, hogy a tanárok még a bemutató előtt megismerkedhessenek az előadással, és eldönthessék, érdemes-e azt osztályaikkal megtekinteni.

Színjátszó körök

Három színjátszó kör működik a *Drezdai Állami Színház*ban, a Játszóklub I. 12-15 éveseknek szól, a Fiatalok Klubja 16-22 éveseknek, a Játszóklub II. 22 éven felülieknek.

A Fiatalok Klubja kötődik a legszervezesebben a színházhoz, ez követeli meg tagjaitól a legtöbb időt és elhivatottságot. A dramaturg szerepét minden esetben a színházpedagógus vállalja magára, rendezőt azonban a színházon kívülről szerződtetnek. Ebben a klubban 30-40 fiatal játszik. A rendező nagyon szigorúan számon kéri a jelenléteket illetve azt, hogy a fiatalok komolyan vegyék a színjátszó körben folyó munkát, hiszen ennyi emberrel másként nem is lehetne dolgozni. Ezek közül a fiatalok közül többen is szeretnének színészi pályára menni, nekik külön jót tesz, ha megismerkednek a próbafolyamat keménységével, és megtapasztalják, a színészet nem csak arról szól, hogy ők szépen kibontakoztatják tehetségüket, amihez a közönség minden esetben lelkesen tapsol. A bemutatóra kerülő színdarab lehet közösen írt, improvizációkból született, vagy ismert mű. Nyáron hat kiválasztott Fiatalok Klubja egy országos találkozón vehet részt.

A színjátszó körök a színházpedagógia termében vagy a színház legnagyobb, stúdiószínpadként is üzemelő próbászínpadán adják elő darabjaikat.

„Nyílt Színpad” színházi fesztivál

Ez a fél napos fesztivál évente egyszer kerül megrendezésre. Jelentkezni bármely amatőr színházi vagy táncsoportnak lehet, korhatár nélkül. Általában nem kerül sor válogatóra, bár a múlt évad fesztiválján résztvevő 30 csoport már súrolta a felső határt. A produciók maximum 10 percesek lehetnek, műfaji korlátozás nincs, viszont minden évben adott egy mottó, amihez valamilyen szinten kapcsolódnia kell az előadásnak. A fesztivál nem verseny, lényege, hogy a résztvevők a színház nagyszínpadán léphetnek fel, amire máskor nem lenne lehetőségük. A csoportok ki kell töltsenek egy technikai kérdőívet, amiben megjelölik a kellékekre, díszletre, hangosításra, világosításra irányuló igényeiket. A színházpedagógus ezek alapján külön mappát készít az ügyelőnek, valamint a színpadért, a hangosításért, a világosításért felelős technikusoknak. Minden csoportnak van egy segítőtje, általában a színjátszó körökből jelentkeznek erre a feladatra az erősebb idegrendszerűek.

Mobil színházi produkció

Klamm háborúja a címe annak a színdarabnak, amelyet a színház egyik színésze immár harmadik éve játszik különböző iskolákban. Egy monodramáról van szó, mely a tanár-diák kapcsolat tragikumát mutatja be, ebből a szempontból rendkívül alkalmas az iskolai keretek közötti bemutatásra. Az előadást, mely 45 percig tart, minden esetben egy ugyancsak egy iskolai óra hosszúságú beszélgetés követi, melyet a színházpedagógus vezet. A mű egy kortárs német drámaíró alkotása, ősbemutatójára kilenc évet kellett várni, mert a színházak nem merték magukra vállalni a darab provokatív őszinteségét, amellyel mélyen gyökerező problémákat érint. Ma Németországban 60 színház játssza mobil produkcióként.

„Olvasóidő”

Ez a program azoknak szól, akik szívesen ismerkednek meg új művekkel, szívesen járnak színházba, de nem akarnak színészkedni, játszani. Ha olyan kortárs vagy ismeretlen darab kerül színpadra, amit nehéz vagy lehetetlen könyvesboltban illetve könyvtárban beszerezni, annak szövegkönyvét a színházpedagógus elkéri a dramaturgtól, és az *Olvasóidő*-re jelentkezett érdeklődő fiatalokkal közösen, váltakozó szereposztásban elolvassák. A mű színpadra állításával kapcsolatos ötletek megbeszélése, illetve az íróról, a darab háttéréről, az előadás koncepciójáról adott információk zárják a programot.

Gyűjtőmappa

A színházpedagógus az eziránt érdeklődő tanárok számára összeállít egy mappát a kívánt színdarabhoz, amelyben információk, szövegek találhatóak az íróról és koráról, a mű keletkezéséről, történetéről, szereplőiről, konfliktusairól, valamint a helyi újságokban megjelent kritikák a színház előadásáról. Egy ilyen mappa 20-50 oldal terjedelmű, a szövegek különböző könyvekből származnak. Célja, hogy főleg kevésbé ismert művek esetében megkönnyítse az azok tárgyalásához szükséges anyaggyűjtést.

Végül megadok néhány internetcímet a németül tudóknak, ahol további információkat olvashatnak a témáról:

www.buehnenverein.de/berufe; www.but.bkj.de; www.bag-online.de

(És ha a szerzőhöz van kérdése valakinek, akkor a levelezési címe a szerkesztőségben...)



Amerikából jöttem...

...híres mesterségem címere: magyar drámapedagógus

A csillagok szerencsés állásának köszönhetően ez év nyarát az Amerikai Egyesült Államokban, közelebb-ről New Yorkban tölthettem. Bár élnek kint rokonaim, kiutazásom elsődleges célja mégsem az ő meglátogatásuk volt, hanem az, hogy részt vegyek az egyik legnagyobb helyi egyetem, a New York University (NYU) művészeti tanszékének kurzusán.

Ez egy hathetes nyári egyetemi tanfolyam volt, melynek címét nehéz lenne magyarra lefordítani, de lényegét tekintve New York színházi életének struktúráját, szokásait és persze sokszínűségét igyekezett a hallgatóknak bemutatni. A hallgatók, azaz mi, kilencen voltunk – zömében amerikai egyetemisták, akik ily módon kívánták gyarapítani credit pontjaikat, egy Angliában tanuló német fiú, egy dél-koreai lány és jómagam pedig a külföldi kisebbséget alkottuk. A résztvevők kb. fele egyébként is színházzal foglalkozott: színészetet és rendezést tanulnak, akadtak azonban érdeklődő laikusok is, s ez a vegyes összetétel még izgalmasabbá, elevenebbé tette a beszélgetéseket.

A kurzus keretein belül hetente kétszer vettünk részt szemináriumi órákon: ilyenkor beszélgettünk az előzőleg látott előadásokról, elemeztünk bizonyos elméleti szövegeket, időnként videós anyagokat is. A heti másik két alkalom foglalta magába a színházlátogatásokat. Professzorunk (Edward B. Ziter színház-történész) nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy minél többféle színházban minél többféle műfajú előadást tekinthessünk meg. A közösen megtekintett tizenegy előadás ily módon elég átfogó képet nyújtott N.Y. színházi szerkezetéről, szokásairól, a művészi színvonal állapotáról, és nem utolsósorban a közönség sokféleségéről.

Az alábbiakban igyekszem néhány tanulságos és érdekes részletről beszámolni:

Színházi struktúra, színházi szokások és képzés

A város neve hallatán valószínűleg sokaknak rögtön a Broadway, és az ottani musical-dömping jut eszébe. Természetesen az asszociáció nem véletlen: valóban itt található a világ egyik legnagyobb musical központja, de tévedés lenne a Big Apple színházi kultúráját csak ezzel azonosítani. A várost járva, a témába vágó hírekre figyelve rengeteg jó és színvonalas musical előadásról hallani (s persze csapnivalóan rosszakról, elnyűttekről is), óriásplakátjaikat és fényreklámjaikat nehéz volna nem észre venni, de mindez még így is csak egy szelete a színházi piacnak. A hat hét alatt mi történetesen egyetlen nagy musical-t sem láttunk, s túl a dolog anyagi vonzatán, kurzusvezetőnk részéről szándékosságot véltünk ebben felfedezni. (Mielőtt a sznobság vádját vonnám fejemre, gyorsan megemlítem, hogy egy musicalt szerettem volna megnézni, de nem sikerült. Az Óz-történetet feldolgozó Wicked című előadásról van szó, ami az idej sláger arra felé, éppen ezért nem jutottam be rá.)

Nézzük tehát, miféle színházak, előadások léteznek még. Beszélnek Broadway, Off-Broadway, és Off-Off-Broadway produkciókról. Talán meglepő, de mindennek semmi köze az adott színház földrajzi elhelyezkedéséhez. Az elnevezés a nézőszámtól függ. A Broadway produkciók 1500-3000 nézőt ültetnek székbe, a következő kategória az 500-1500 közötti létszámra értendő, a harmadikba pedig az 500-nál kevesebb nézőt számláló előadások tartoznak.

A nagy musicalek tehát ezért mind Broadway produkciónak számítanak, hiszen tényleg a város legnagyobb és technikailag legfelszereltebb színházaiban kerülnek bemutatásra. De Broadway előadás volt a Times Square közelében játszott Sly Fox is, Ben Jonson Volpone című vígjátékának XIX. századba átültetett feldolgozása. Ez volt a legrosszabb kint látott előadás, bár a filmekből itthon is (talán) ismert Eric Stoltz parádés volt benne.

Mivel Amerikában a színház teljesen piaci alapon működik, a jegyeladásból származó bevétel fontos része a színházak költségvetésének. Mindebből logikusan következik, hogy a legtöbb produkciónak érde-

kében áll, hogy a legelső kategóriába verekedhesse magát, hiszen így többen láthatják, több pénzért, és ezért szakmailag is szélesebb körben ismerhetik meg.

Míg nálunk általában az előadások vendégjátékra való utaztatása is gondot okoz, hiszen más térben kell beépíteni a díszletet, más akusztikai adottságokkal kell szembe nézni stb., addig Amerikában az is természetes, hogy egy előadás kategóriát ugrik, és ennek folyományaként nagyobb színpadon, nagyobb közönség előtt kerül színre. Egy intimebb, pár száz nézőt befogadó kis színházból átvinni egy produkciót a Broadway valamelyik hodályába – nem kis szakmai kihívás. (Láttam ilyen produkciót is, később részletesebben lesz róla szó.)

New Yorkban a színházak hosszabb ideig egy-egy darabot tartanak műsoron, az adott időszakban minden nap az az előadás fut, hétvégéken akár napjában kétszer is. Nincs állandó társulat, a színészek produkciókra szerződnek, a meghallgatásokra való felkészülésnek pedig külön okítása és irodalma van. Ugyanakkor azért vannak viszonylag állandónak tekinthető társulatok, műhelyek is – ezek mindenképpen kiszorultak a kisebb nézőterű színházépületekbe, kevesebb pénzből gazdálkodnak, s nagyjából ugyanazokkal a problémákkal küszködnek, mint az európai (s köztük persze a magyar) színházak nagy része. Elmélyültebb alkotó munkára, kísérletezésre viszont csak nekik van lehetőségük, igazán újszerű előadások ezekben a kisebb Off-, vagy még inkább Off-Off-Broadway színházakban születnek. Mondják is, hogy ezek a műhelyek a későbbi Broadway sztárok tapasztalatszerzésének legjobb fórumai. Kérdés persze, hogy mi történik azzal, aki egy ilyen alkotókörnyezetből „ugrik ki”... Sokukat bedarálja a piac, elnyeli a verseny. Vannak azonban – nem kevesen –, akik megmaradnak a műhely munkára alkalmasabb struktúra keretein belül.

Még néhány érdekesség

- A színházjegyek igen drágák. 10 és 100 dollár (kb. 2 és 20 ezer Ft!!!) között mozognak a jegyárak. Az összeget befolyásolja, hogy mennyire felkapott az előadás, vannak-e benne „nagy” sztárok, hol található a színház.
- Létezik diákkedvezmény, illetve lottósorsoláshoz hasonló módon is hozzá lehet jutni olcsóbb jegyekhez – már amennyiben az ember több órával az előadás kezdete előtt sorban állt, bedobta nevét a megfelelő „kalapba”, és szerencsésen ki is húzták...
- A Broadway és Off-Broadway színházakban minden nézőnek jár a Playbill elnevezésű kis műsorfüzet, amely részletes információkkal szolgál az adott produkciót, a mű és az előadás történetét és a munkában résztvevő személyeket (nemcsak a művészeket!) illetően. Ezen kívül rövid interjúkat, reklámokat és figyelemfelkeltő színházi híreket is tartalmaz.
- Az előadások végén alig 2-3 percig zúg a taps, a színészek legfeljebb kétszer jönnek ki a függöny elé. A nagy sikert arról lehet felismerni, hogy a közönség állva tapsol. Reakcióidő nincs – amint kihunytak a fények, felzúg a taps. (Észrevételeim szerint ez nálunk is egyre inkább így van. Mintha az a csendes néhány másodperc már elpocsékolt idő lenne. Lehet, hogy ez csak engem zavar?...)
- A színészeket, rendezőket eleve úgy képzik, hogy tisztában legyenek azzal a ténnyel, mely szerint a színház is „csak” egy iparág. Ez önmagában semmit nem von le a művészi színvonalból, sok helyen zajlik nagyon körültekintő és színvonalas művészi képzés, de akkora a verseny, hogy meg kell tanulniuk piacképessé tenni magukat.
- A színházi képzésben és az előadások létrehozásában is döntő fontosságú, hogy ki milyen módszer szerint dolgozik. Némely stúdiók egy-egy módszer oktatását helyezik a középpontba, más iskolákban arra törekszenek, hogy a növendékek minél több módszert megismerjenek. A legtöbb nagy alkotóról tudni vélik, melyik iskola, módszer követője. A módszereket egy-egy híres színházpedagógus neve (Lee Strasberg, Stella Adler, Viola Spolin stb.) fémjelzi. Nincs korhatár: ha színészetet akarsz tanulni és van elég pénzed, nosza, rajta! A legtöbb helyen ugyan tartanak valamiféle válogatást, de információim szerint ezek távolról sem olyan szigorú vizsgák, mint a hasonló itthoni intézményekben.
- A színházi szakmának igen széles irodalma van. A bemutatásra kerülő drámákat azonnal kiadják, rengeteg a meghallgatásokkal kapcsolatos könyv, és a fent említett színházpedagógusok munkáihoz is könnyű hozzáférni. Drámatanár lévén igyekeztem a drámapedagógiai irodalmat is felmérni: hozzá lehet jutni fontos és nagyon gyakorlatias szemléletű könyvekhez, de kb. 4-5 éve nem jelent meg friss irodalom a témában. (Legalábbis én nem találtam...)

Néhány előadásról részletesebben

Kint tartózkodásom alatt 15 előadást láttam, s szerencsémre őszintén azt mondhatom, hogy valóban csak a már fent is említett Sly Fox maradt meg rossz emlékként. Természetesen a többi előadás sem tetszett egyformán, de mindegyikből lehetett tanulni valamit, hol a színházról, hol az amerikai társadalomról, jó

esetben mindkettőről. Az egyik legfontosabb tanulság számomra az volt, hogy abban a kulturális és társadalmi közegben tényleg mindenről lehet beszélni. A színház az olykor nagyon olcsó és színvonalatlan, máskor igazán felüdítő szórakoztatás mellett valóban teret ad a diskurzusnak, a problémák artikulálásának is. Véleményem szerint itthon éppen ennek hiánya vagy lehetetlensége színházi életünk egyik legfőbb problémája...

Bryony Lavery: Frozen (Megfagyva)

A darab három ember történetét meséli el. Adva van egy középkorú édesanya, akinek kisebbik lányát elrabolta, majd megölte egy sorozatgyilkos. Megismerjük a gyilkost is, harmadik szereplőnk pedig egy fiatal pszichiáter nő, aki éppen a sorozatgyilkosok lélektanát kutatja. Hármuk egyéni sorsa, tragédiája, találkozásai és felelősségeik bontakoznak ki előttünk. A mű érdekessége, hogy nagyon hosszan csak monológok követik egymást, a történetszálak így válnak ismertté. A csúcspont, amikor 20 évvel a gyilkosság után az anya meglátogatja a börtönben a gyilkost, hogy tudtára adja: megbocsátott neki. Találkozásuk „eredménye” a férfi öngyilkossága.

Ezt az előadást kétszer is láttam. Először a darab kissé didaktikusnak, sőt túlírtnak tűnt, másodszor már nem éreztem így. Hatalmas, szinte üres térben játszanak a színészek, díszlet és kellék alig akad. A színészi játék lenyűgöző – monológ ide vagy oda, egy pillanatig nem unatkozunk. Az előadás végig nagyon feszes tempójú, feszült és helyenként egészen megrázó.

Elgondolkoztam azon, milyen remek alapanyag lehetne ez a mű egy TIE-hoz. Aztán rögtön el is vettem az ötletet, egyszerűen azért, mert a darab által felvetett problémák – gyerekrablás, sorozatgyilkosság és ezek fényében a megbocsátás lehetősége vagy lehetetlensége – így nálunk nem érvényesek, nem aktuálisak, vagy legalábbis nincsenek a felszínen.

Musical of Musicals (A musicalek musicale)

Repertoárunkon ez volt az egyetlen zenés előadás. Tulajdonképpen musicalparódiát láthattunk, melyben – a Stílusgyakorlathoz hasonlóan – hétköznapi szituációt jelenítettek meg több musicalszerző (Rodgers és Hammerstein, Sondheim, Herman, Webber, Kander és Ebb) stílusában. Nem vagyok nagy musical rajongó, de sok dallam ismerős volt, az előadásra pedig egy olyan Kabaré paródia tette fel a koronát, amire az ember élete végéig emlékszik.

Ezt az előadást egyébként azért tartottam említésre méltónak, mert az a színészi felkészültség, énektudás, humor és jó értelemben vett lazaság, ami a két női és két férfi szereplő munkáját jellemezte, nálunk sehol sem látható.

J. M. Barrie: Echoes of the War (A háború visszhangjai)

Ebben az előadásban két egyfelvonásost láthattunk a Peter Pan szerzőjének tollából. Bár New York-ban voltunk, klasszikus angol színházat láthattunk, mindkét történet az I. világháború Angliájában játszódott, két angol színész is játszott bennük, s az amerikaiak is kiválóan imitálták az angolos kiejtést. Egy kb. 200 nézőt befogadó kicsi színház kicsi színpadán zajlott a játék, a téma meg is követelte ezt az intimitást.

Az első darab az I. világháború kitörése idején játszódott, s arról szól, hogyan engedi el egy angol család egy szem fiát a háborúba. A második történet egy idős asszony és egy fiatal katona találkozását, kapcsolatuk anya-fiú viszonyra érést, majd egymás elengedésének és elvesztésének tragédiáját meséli el.

Túl azon, hogy ebben az előadásban is igen értékes és izgalmas alakítások voltak láthatóak, napnál is világosabb volt, micsoda aktualitása van mindannak, ami a háború problémájával foglalkozik, s nagyon elgondolkoztató volt, hogy a színházak (más hasonló témájú előadásokat is láttunk) mennyire nyíltan vállalják a témával kapcsolatos véleményalakítást.

Doug Wright: I am my own wife (Én vagyok a saját feleségem)

Erre az előadásra utaltam a fentiekben azzal kapcsolatban, hogy bizonyos produkciókat sikerükre való tekintettel átemelnek az Off-off- vagy Off-kategóriából a Broadway produkciók sorába. Ezt a nagyon sokrétű és bizonyos értelemben pikáns előadást eredetileg egy néhány száz férőhelyes színházban játszották, de mind a színmű, mind maga az előadás akkora sikert aratott, hogy „előléptették”. Amíg csak hallomásból ismertem a darab történetét, el nem tudtam képzelni, hogy miként lehetséges az, hogy az előadás nem hal meg egy több ezres hodályban. De látnom kellett, hogy így van: minden úgy van kitalálva, megrendezve és főként játszva, hogy az utolsó sorokban kuporgóhoz is eljut, aminek el kell jutnia.

A darab a II. világháború idején, illetve az azt követő években játszódik, Németországban. Főhőse egy német férfi, aki egészen fiatalon ráébred homoszexualitására, és lakását a berlini homo- és transzszexuálisok központjává, búvóhelyévé teszi. Mellesleg régiségeket gyűjt és ment. Az egész darab az ő élettörténetét, szexuális hovatartozásával, a politikai helyzettel és időnként a közvetlen közelében lévő emberekkel való küzdelmeit meséli el az író által készített interjúk alapján. A darab két főszereplője tehát a közép-

pontban álló német férfi és az író, de még közel 40 másik figura is megjelenik benne, mindannyian egy fiatal színész megformálásában.

Ez a nagyon tehetséges férfi igazi színházi bravúrt hajt végre: minden figurának megtalálja a saját gesztusait, hanghordozását és lenyűgöző természetességgel váltogatja őket. Ugyanakkor nézőként nem érezzük egy percig sem, hogy valamiféle színházi rekordkísérlet szemtanúi lennénk – az előadás őszintesége és keserősége hagy inkább nyomot.

Ez a mű is feszeget néhány olyan kérdést, köztük elsősorban a homoszexualitáshoz való viszonyt, amelyek komoly indulatokat kavarnak a világ szinte minden táján. Ebben az előadásban engem az fogott meg leginkább, hogy mindezt meg lehet úgy is fogalmazni, hogy az ember ne akarjon azonnal véleményt mondani.

Sokat hallani, hogy az amerikaiak mennyire kulturálatlanok és felszínesek. Természetesen ezek a kijelentések nem alaptalanok, de nem is igazságosak. Nem kell, nem szabad Amerikát majmolni, de a nyitottság, a szabadság és a szókimondás értékeit érdemes tisztelni – mert ezek terén szerintem lehet tanulni tőlük. Számomra világlátás és színházismeret szempontjából is nagy kaland volt a nyáron ott töltött két hónap!

Vági Eszter

U. i.: Ottlétem alatt elég sok színházi tanulmányt, színházi könyvet, műsorfüzetet és iskolai prospektust gyűjtöttem össze. Itt nem volt mód ezeket részletesen ismertetni, de az esetleges érdeklődőknek állok szíves rendelkezésére. (Hogy is szokták mondani: elérhetőség a szerkesztőségben?!...)



Egy megújult fesztivál – Avignon 2004.

Vatai Éva

„Meglepő rendezésekkel kell életre kelteni a színháznak nevezett hatalmas állat-testet, hogy behatolhasson minden egyén társadalmi intimitásába. Mert az általunk kedvelt színház képes egybegyűjteni az embereket, miközben a mai világ – melyben gazdag/szegény, kelet/nyugat és észak/dél áll szemben egymással – megosztja őket.”

Ez a gondolat a 2004-es Avignoni Fesztivál mottója. Thomas Ostermeier, a berlini Schaubühne fiatal igazgatója, a mai színházi élet egyik legeredetibbnek kikiáltott alkotója tollából.

Avignon mindig is szerette a színház „enfant terrible-jeit”: Pina Bausch, Joseph Nadj, Rodrigo Garcia, Sacha Waltz, Olivier Py már biztos ösvényt tapostak a jövő nagy színházesztétikai újítói előtt.

A brechti örökséget felvállaló Ostermeier meghívásának oka: az iraki háború ellen egységesen fellépő németek és franciák kulturális téren is ki akarják fejezni egymás iránt érzett szimpátiájukat. A választásnak belső okai is vannak: visszafordul ezzel a tavaly megújult fesztivál igazgatás tekintete az alapító Jean Vilar és Rene Char felé, akiknek eltökélt szociológiai követelményeik voltak: legyen a színház nyitott, meggyőző, értelmezhető, s kifelé kommunikáló. A társult rendezőt nem csupán saját négy rendezésével invitálták a fesztiválra (Wojzeck, Nora, Disco Pigs, Koncert étlapról), hanem arra is felkérték, hogy hívjon meg általa értékesnek ítélt rendezőket s előadásokat. Így került az IN programjába a ”legnémetebb francia rendező”, Bernard Sobel, Sacha Waltz, Luk Perceval, Hans Castorf stb.

Örömteli magyar vonatkozás: 2006-ban Joseph Nadj lesz a fesztivál társult rendezője(!).

A gyors karriert befutott Ostermeier építési területen berendezett Baracke-színházát 1998-ban Németországban az év színházának választották, majd a rendező fiatalos lendülettel vetette bele magát a Schaubühne vezetésébe. Először is drákói szabályokat hozott, (a költségvetés átcsoportosítása, a szerződötött színészek eltiltása tévézéstől, rádiózástól etc.) s olyan színházi kultúrát alakított ki, amelyben nagy szerepet kapott a színészet fizikai oldala, a közös kreatív munka, a merész újítás, és nyitottság a közönség felé. Wojzeck-rendezése a modern német színház karakterisztikus alkotása: expresszív, erős, felkavaró, a média vívmányait is alkalmazó produkció. Az előadás helyszíne a fesztivál 58 éve alatt komoly színházi viharokban edződött Pápai Palota. A színpad fölött hatalmas fényreklámok, melyek alkalmanként szürke lakótelepi házak képét adják. A színpad teljes szélességében szürke töltést formázó fémbarrikád, bal oldalán hatalmas cső szája tátong, melyen át időközönként (szenny)víz folyik be a színpadra. A töltés jobb

felső szélén kinyitható büfeskocsi. Néhány szék, s Wojzeck kerékpárja, amelyen keresztbe-kasul biciklizi a teret: a kapitány üvöltésére lassabban, az agresszívan kötekedő férfibandától menekülve villámgyorsasággal. Az erőszak az előadás vezérszólama: a töltésen megjelenő, vadul ugató rottweiler, a német kabaré tradícióját idéző táncoló vagy verekedő férfikar, a színpad teljes terjedelmére kivetített vibráló mozgóképek mennyisége erősen sokkolja az agyat. Wojzeck és Marie torz testű törpegyereke, aki a babakocsiból kiugorva szüntelen ott lábatlankodik a kopár külváros figurái között, Marie altatódal gyanánt ráüvölt a csecsemőre. Nincs az az egészséges emberi tudat, amely érzéketlen maradna a rendező által felépített kegyetlen, torz világ effektusaira.

A doktor kísérletének alanya az előadás végére állatira lemeztelenített Wojzeck után igyekszik menekülni az agyán doboló hangok elől. Megalázásának erős pillanata, amikor megszokott mozdulatokkal borotválni kezdi a kapitány combját s ülepét, s mint Pavlov kutyája rohan fel a töltésen, hogy a felharsanó csengő parancsára befalja kistányérnyi ételét.

A rendezésből tisztán és erősen kicseng a totális globalizáció, az emberi értékeket felörlő jelenségek elleni tiltakozás. Meglepően kitágított Wojzeck-értelmezés. Szép pillanata az előadásnak, amikor a hard-rockra táncoló külvárosi férfihorda hirtelen komolyzenei aláfestést kap, s kissé zavarodottan, majd mechanikusan folytatja idétlen diszkótáncát a váratlan zenére.

Komoly kérdőjelet hagyott bennem az előadás ritmusa: a lassú kezdet (meg kell várnunk, míg a színpadi büfé kinyit, s mindenki megissza az első italát,) a fehér öltönyös kapitány hosszú és hatásvadász sztriptíz tánca, melynek csattanójaként úszóparádét rendez a csatornacsőből kifolyó (szenny)vízben.

Érezhető az IN és az OFF előadásainak témaválasztásában, hogy „a nemzetközi helyzet fokozódik”: az errefelé minden területen tapintható USA-ellenes hangulat a színházba is elemi erővel tört be. A dél-amerikai születésű, madridi Rodrigo García USA-ellenes firtora „*Ronald, a McDonald's bohóc története*” az egyszerű ember gondolkodási mechanizmusainak finom humorú kifigurázása, amely egy kisebb szupermarket árukészletének színpadra borításával sokkol. A fogyasztói társadalom, amelyben vagy eladóként vagy vásárlóként csapjuk be magunkat, a három színészt McDonald's bohóccá silányítja, akik videofilmre rögzített vidám társulati kirándulás során mohón falják a ketchuppal, mustárral nyakon öntött könyv-barbecue-t. Közben fojtott rövid csendek és megható pillanatok: Hirosima, Irak, Dél-Amerika – Nike-cipőben, Ford-autóban, a Whitney Houston énekelte amerikai himnusz hangjaira. Egy-egy színpadi megoldástól felszisszen a közönség, de pár perc múlva szent a béke.

(A darab bemutatásával párhuzamosan vetítették a „Super Size Me”-t, amely a McDonald's kulturális és élettani romboló hatását mutatja be az amerikai társadalomban egy magát öngyilkos McDo-kúrára fogó fiatal krónikáján keresztül.)

A népi műfajok, az interaktív színház s a modern táncszínház elemeit vegyítő előadást a tele nézőtérrel érezhető döbbenet és szimpátia kísérte.

„*Számomra a színháznak csak akkor van értelme, ha egy kicsit meg akarom változtatni általa a társadalmat, vagy legalább is más nézőpontot tudok vele ajánlani, mint a médiáé. De biztos vagyok abban, hogy színházba kevesen járnak, s a hangomat kevesen hallják.*” – mondja Rodrigo García.

A magyar származású Alain Timar Babel-taxi című előadása más aspektusból vizsgálja a világ megosztottságának problémáját: a történelem és a filozófia síkjáról, nyelveket, sorsokat vegyítve, s finom humorral laza szálú történeté fűzve össze. *Nabukodonozor is amerikai volt?* – kérdezi az egyik szereplő. *Nem, akkor még fel sem találták az amerikaiakat.*

Miközben a tavaly júniusban meghozott színházi szakma ellenes kormányzati döntések felhője továbbra is viharral fenyeget, nem szűnt meg a tiltakozás, csak más formát öltött. Július 14-én a szakma képviselői a Pápai Palotából interpelláltak Chirac-hoz. A tavalyi IN eltörlése után azonban sok mindent át kellett gondolnia a megújult vezetésnek is. A teljesen fehér plakát befejezetlen piros A betűje is jelzi: a színházzal bármikor bármi történhet, jobb lesz szerényebbre, nyitottabbra, de határozottabbra venni a figurát! Az IN mintegy 50, az OFF majd 700 programján a tavaly előtti látogatottsághoz képest érezhetően kevesebben vannak.

Nagy érdeklődés kíséri az Avignon-i Nyári Egyetem Kutatási Műhelyének nyelvtanulási modult is felajánló kurzusait (népi színház: pantomim, commedia dell'arte), és a színházi modul bevezetésével szervezett nemzetközi továbbképzéseket.

Isabelle Esperanza, az Európai Nyári Egyetem kurzusainak szervezője olyan európai fiataloknak ajánl képzést a fesztivál idejére, akik jól beszélnek franciául, s nyelvtudásukat a színházi tevékenységek során szeretnék tökéletesíteni.

„Négy évig dolgoztam Magyarországon, színjátszó csoportot is vezettem három éven át. Ott figyeltem meg, milyen fontos a nyelvtanulás emocionális szintjének növelése szempontjából az aktív játék, a színház. Azután Avignonban kezdtem dolgozni, s azt gondoltam: ideális hely egy ilyen típusú kurzus meg-

szervezéséhez. Az egyetem nyitott volt, de az anyagi háttérnek kellett megteremtenem. Egy olyan (oktatási) minisztériumi pályázaton nyertem pénzt, amely az európai dimenziójú találkozók támogatja, s távlataiban fejlődő országokat is bekapcsol a programba. Így kerültek ide délkelet-ázsiai és latin-amerikai egyetemisták.”

A színházi nevelési kurzusokon az idén három pécsi és egy debreceni egyetemista vesz részt – hála Vaucluse megye és Baranya megye együttműködésének, valamint a Francia Intézet segítségének.



Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (1.)

Bethlenfalvy Ádám

Gavin Bolton 1998-ban megjelent – doktori disszertációja alapján írt – *Acting in Classroom Drama* című könyve áttekinti az angol drámapedagógia történetét. Elsődleges szempontja a résztvevők szerepbeléptetése, de írása teljes képet ad a brit drámapedagógia fejlődéséről, úttörőiről és mellékvágányairól. A könyv utolsó fejezetében Bolton kifejti saját elméletét is, de erről ennek a sorozatként tervezett írásnak egy későbbi fejezetében számolok be. Itt és most a brit drámapedagógia két rendhagyó alakjának életét és munkásságát mutatom be, és néhány olyan irányzatot, amely hatással volt a drámapedagógia későbbi alakulására. A jelen írás lényegében a Bolton-könyvből készült jegyzetnek tekinthető, néhány ponton életrajzi információkkal kiegészítve. (A bibliográfiában természetesen felsorolom az összes könyvet melyről e cikkben szó esik.)

Úttörők

Bolton öt pontban összegzi a szempontokat, melyek szerint kiválasztotta a brit drámapedagógia úttörőit. A szempontok a következők:

- Munkássága radikális változásokat eredményezett az osztálytermi gyakorlatban.
- Új módszereket alkalmazott a praxisában, és ezeket elméletben is alátámasztotta, kifejtette.
- Írásban is beszámolt módszertani újításairól, aminek alapján az olvasók is megérthették a tevékenységét.
- Vagy saját korában vagy később közérdeklődés tárgyává vált, olyannyira, hogy mások is megjelentették saját beszámolóikat drámapedagógiai munkásságáról.
- Életművét az osztálytermi dráma népszerűsítésének szentelte.

Bolton Harriet Finlay-Johnson, Henry Caldwell Cook, Peter Slade és Brian Way mellett Dorothy Heathcote-ot sorolja az úttörők közé. A szerző egy hosszú fejezetben foglalkozik a két világháború közé eső évekkel. Ezekben az esztendőben több olyan szemléletmód született, amelyek máig élő gyakorlatok gyökerét jelentik. Írásom ezen részében a két világháború közötti időszakig jutunk el, és a tervezett folytatásban szeretnék Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton,

Tony Jackson, David Davis és az brit drámapedagógia más fontos alakjainak munkásságáról beszámolni.

Harriet Finlay-Johnson (1871-1956)

Első úttörőnk összesen 12 évig, 1897-től 1910-ig igazgatta a kelet-sussexi Sompting falu általános iskoláját. Ez alatt a 12 év alatt azonban olyan hírnevet szerzett magának és módszertanának, hogy az iskolát, amelyben összesen egy segéddel – a hűgával – dolgozott, állítólag szinte ostrom alatt tartották a látogatók, érdeklődők.

Eredményeinek értékelésekor fontos figyelembe vennünk azt, hogy gyakorlatilag előzmény nélküli a munkája. Az ő korában, és minden bizonnyal jóval utána is az iskolai oktatás és a színház kapcsolata egy-egy Shakespeare mű diákok általi összeolvasásánál ért véget, az óvodákban akár a versek eljátszásáig is terjedhetett, de ezek csak alkalmoszerű játékok voltak és nem volt szakirodalombeli megalapozottságuk.

Finlay-Johnson módszertanának alapja az a felismerés volt, hogy a gyerekek kíváncsiak. Az ő iskolájában az „ifjú tudósok” akkor és úgy tanulhattak, amikor akartak. Tudás iránti vágyukat dramatikus tevékenységekkel lehetett felébreszteni és fokozni. Az iskola működése először a természetismeret köré épült, ennek helyét vette át fokozatosan a dramatizálás, ami összekötő kapcsolóként is szolgált a különböző tantárgyak között, és alkalmassá vált akár a legbonyolultabb tantervi követelmények teljesítésére is. Finlay-Johnson szerint éppen a dráma segítségével lehet megtalálni a különböző tudományágak között kapcsolódási pontokat. Munkájának célja az volt, hogy felkeltse a diákokban a vágyat a tudásra, hogy a tanulók segítsék, tanítsák egymást a közös felfedezés, készülés során, hogy önállóak és öntanítók legyenek, hogy alaposak legyenek az új ismeretanyag tanulmányozása során, s hogy a tanárt társnak és munkatársnak tekintsék.

A célok elérése érdekében különböző típusú játékokat játszottak. A gyakorlati tudást növelő „vásárlós” játéktól kezdve, amiben számtani, mérési és termékekkel kapcsolatos ismereteiket gyakorolhatták a résztvevők, a történelmi drámákkal bezárólag – ezekben saját szavikkal keltették életre a történelmi alakokat és helyzeteket. Finlay-Johnson büszkén számol be az V. Henrikről szóló előadást követő napról, amikor a gyerekek megro-

hamozták a királyok családfáját bemutató könyveket. Könyvében olvashatunk olyan esetről is, amikor a gyerekek által az ebédszünetben elindított játékba kapcsolódik be a tanár, vele együtt a többi diák. Egy regény történetének hatására néhány gyerek tutajt épített az ebédszünetben, majd felfedezőútjára indultak. Finlay-Johnson azonnal felismerte a játékban lévő temérdek tanulási lehetőséget: a többi diákkal együtt bekapcsolódott a játékba. Azok a gyerekek, akik nem a tutajon voltak, a partról nézték, véleményezték, segítettek a játékot. Finlay-Johnson drámajátékaiban mindenki részt vett, módszertanának sarkalatos pontja volt, hogy senki se maradjon csupán néző, mindenkinek legyen feladata és felelősége a játékban.

Ami a játékmódot illeti, Finlay-Johnson hitt abban, hogy a szerepjáték nem kifelé szól, így a csiszolatlan cselekvés vagy szöveg adott esetben a gyerek tudásszintjéhez mért fontos önkifejezési lehetőség, és gyakran éppen ez adja a játék erejét. A szerep eljátszását azonban a jéghegy csúcsának tekintette csak, a munka nagy része, a legkülönbözőbb típusú előkészületek és előtanulmányok rejtve maradtak.

Időről időre színházi előadásokat is készítettek a diákok. A szereplésen túl a díszletek és jelmezek elkészítésében is segédkeztek, a szereposztás kialakítása és a próbák levezénylése is az ő feladatuk volt. Természetesen a próbákat iskolaidőben tartották. Az előadások a korízlésnek megfelelően realista stílusban készültek.

Finlay-Johnson igazgatói megbízatásának végéhez fonák módon hozzájárult színház iránti szenvedélye is. Az általa alapított falusi színjátszó csoportjának egyik tagjával, a nála 17 évvel fiatalabb volt tanítvánnyal, George Wellerrel kötött házassága olyan viharokat kavart, hogy kénytelen volt lemondani iskolaigazgatói posztjáról és visszavonulni.

Módszertanáról az 1911-ben megjelent *The Dramatic Method of Teaching* című könyvében ír. Emellett a munkáját lelkesen támogató Edmond Holmes ugyanabban az esztendőben megjelent *What is and What Might be* című írásából kaphatunk beszámolót munkásságáról. Holmes könyvével, amelyben ugyan név szerint sem Finlay-Johnsont, sem a Sompting iskolát nem említi – előbbire Egeria néven, utóbbira Utópia-ként utal –, annyira felháborította a Tanárok Országos Szakszervezetét, főként az iskolarendszer kiméretlen kritizálásával, hogy távoznia kellett az Iskolák Főfelügyelője (Chief Inspector of Schools) posztról és ennek a viszálynak az áldozata lett Harriet Finlay-Johnson is. Távozása utána iskoláját különböző adminisztratív vizsgálatok alá vetették, és az általa alkalmazott tanítási módszereket elvetették.

Henry Caldwell Cook (1886-1937)

Csupán háromévi tanítás után, az első világháborúban harcoló katonaként, a lövészárokból írta meg *The Play Way* (a játékos út lehetne a szószerinti fordítás, de a play emellett színdarabot is jelent angolul) című, 1917-ben megjelent művét, melyben kifejti pedagógiai nézeteit és közzéteszi módszertanát. Henry Caldwell Cook 1911-ben kezdett el tanítani angol tanárként a Perse Schoolban, ami egy bentlakásos „public school”. Ez a társadalmi ranglétrán magasabban álló, jobb módú diákságot jelent. 11-14 éves fiúk jártak ebbe az iskolába, va-

lamivel idősebb korosztály, mint amivel Finlay-Johnson foglalkozott.

Pedagógiai filozófiája sok szempontból egyezett a kor reformpedagógiáját képviselő Progresszív mozgalommal. Az aktív részvételt, szabadságot, egyéniséget és önkormányzást szorgalmazó elméletet a saját módszertanával támasztotta alá: ennek középpontjában a dramatikus tevékenység és a színház állt. Caldwell Cook a játékot a felnőtt világra való „gyakorlásnak” tekintette, a gyakorlást a megismerés, a jó értelemben vett „kitanulás”-ként értelmezve. A megismerés legfontosabb módjaként a tevékeny részvételt alkalmazta, melyben a cselekvés a főszerep. A megismerés módját különösen fontosnak tartja, az oktatás céljaként magát a folyamatot nevezi meg, a megismerés folyamatát, hiszen ez sokkal hasznosabb lehet, mint a tárgyyszerű tudásanyag bemagolása. A szabadság Caldwell Cook esetében a játék során felszabadított képzelet formájában jelenik meg, ennek segítségével a játék részesei lesznek a személyiség legmélyebb rétegei is. A szabadság külső megjelenési formáinak talán legfontosabb megnyilvánulása az ön-kormányzás. Bolton szerint egyértelmű Homer Lane iskolaalapító és John Dewey, amerikai filozófus, pedagógus hatása Caldwell Cook módszertanára, melyben minden osztály önálló államként működött. Ezek az államok megválasztották saját tisztségviselőiket, meghatározták a büntetéseket és jutalmakat, és szólásszabadságot biztosítottak minden polgárnak. A tisztségviselők a legkülönbözőbb dolgokért feleltek, a házi feladattól a padokig, például az egyik „lovag” naponta ellenőrizte, hogy mindenkinek megvan-e a szükséges felszerelése az adott órákhoz.

Talán az egyéniséghez való viszonyában különbözik leginkább Caldwell Cook szemlélete a Progresszív mozgalomtól. Számára a közösség, a csoportban és csoportként működés fontosabb pedagógia cél, a közös identitás kialakítása módszertanának középpontjában áll. A tanár, mint játékmester, többek közt ezt a közös identitást erősíti, miközben úgy van jelen a csoportban, hogy jelenléte minél kevésbé legyen érzékelhető.

Tanítási módszerének központi eleme egy előadás elkészítése volt. Az előadást a „Junior Republic”-ok, a kis államok készítették, mégpedig a Shakespeare korabeli színház módjára. Caldwell Cook pedagógiai szempontból sokkal hasznosabbnak találta ezt a formanyelvet a realistánál. Így a színpadra állítás során folyamatosan újra kellett értékelni és értelmezni a darabot az Erzsébet-kori színház szempontjából. Az erre alkalmas technikai körülményeket eleinte az osztályterem egy részének átalakításával, majd az iskola színpadának megfelelő átalakításával érték el. A darab bemutatáskész állapota történő kidolgozása a diákok felelősége volt. A tanár segítette a munkát, sokszor dramatikus formákat kínálva, vagy akár közbelépve, ha megakadtak a diákok, avagy ha rossz irányba mentek.

Caldwell Cook Shakespeare darbjait rendkívül alkalmasnak tartotta erre a munkára. A szöveg mindig megmondja, hogy mit kell csinálni, csak meg kell találni, így a darab értelmezése afféle kincsvadászattá válik, amiben közösen kell megtalálni a rejtett utalásokat, s ezeket aztán nem intellektuálisan, hanem teljesen praktikus formában kell alkalmazni. Shakespeare-t a dramaturgia fő elveinek eltanulása érdekében is ajánlja, ez

mind a diáknak, mind a tanárnak segíthet a későbbiekben, más művek, történetek színpadra állításánál. A fiúk hétköznapi életéből származó történeteket ritkán engedte be a közös játékaikba, ezeknek témáját nem tartotta „megfelelően költőinek”. Alkalmasnak találta Shakespeare darbjai mellett a mítoszokat, bibliai történeteket, költeményeket, balladákat és minden más epikus művet, amely – nézetei szerint – a kora-kamaszkornak megfelelő kínálatot biztosít helyzetekből és szereplőkből.

Visszaemlékezésekből és korabeli leírásokból ítélve Caldwell Cook módszerei igen sikeresek voltak, és ugyan ez nem volt elsődleges célja, de időnként különleges, átélt alakítások is születtek. A róla szólók kivétel nélkül rendkívüli személyiségként írják le, többen tanárgénuszként emlegetik, ellenzői gyakran éppen ezt hozták fel módszertanával szemben vádként: megismételhetetlennek vagy személyfüggőnek minősítve azt. Bolton más okokat tart a siker kulcsának. Szerinte a „kis-állam” adta hosszú távú, erős közösségtudat és a shakespeare-i színház létrehozó társulatként való szerephe léptetés – a konkrét darabbeli szerepek kiosztása és felvétele előtt – tehetette munkáját különösen hatékonyá. Ezen kívül meghatározó elem a tanár által sugárzott és az egész csoport által átvett teljes hit a játékban.

Caldwell Cook munkájának 1928-ban a nyugdíjba vonuló W. H. D. Rouse igazgató helyére kinevezett új igazgató vetett véget, aki felszólította, hogy „fejezze be ezt a marhaságot”. Caldwell Cook önérzete nem engedte, hogy más módszerrel tanítson tovább és felmondott. A túlzott alkohol fogyasztás és a háborúban szerzett sérülése folytán egészsége erősen megromlott és 1937-ben, csupán 51 éves korában meghalt.

Irányzatok a két világháború között

Az 1917-es *The Play Way* és az 1954-ben megjelenő Peter Slade mű, a *Child Play* között eltelt közel negyven év során nem jelent meg a brit drámapedagógia úttörőtől mű. Azonban több olyan könyv is megjelent, amely – akár pozitív, akár negatív – hatással lehetett a későbbi elméletekre. Gavin Bolton négy különböző irányzatra osztja a két világháború között megjelenő, drámával kapcsolatos elméleteket.

Dráma mint játék

Sir Percy Nunn szerint a „mintha” játék szükséges a gyermekek korai fejlődésében, mivel képtelenek teljes valóságában látni a körülöttük lévő világot, és amíg kevés hatalmuk van az őket körülvevő körülmények fölött, addig az energia levezetésének egyik formája a „színhátság”. 1920-ban megjelent könyvében kiemeli a rímek, ritmusok fontosságát. Az iskolai oktatás szempontjából fontos hatás lehetett az, hogy Nunn a tánc mellett a színhátszást is a testnevelés órán végezhető tevékenységek közé sorolja. A London Egyetem professzoraként megírt könyvét a következő harminc évben kötelező olvasmányként olvasták a diákok, így biztonsággal állítható, hogy sokat tett a drámapedagógia fejlődése érdekében.

Alapvetően ellentmond Nunnal Susan Isaacs elmélete. Ő volt az első, aki komoly megfigyelő kutatást végzett egy progresszív oktatási intézményben, a cambridge-i The Malting House Schoolban. A „mintha” játékot körülmények által meghatározott, szimbólumformáló és kognitív kategóriákra osztotta. Az utóbbiba

tartozik a konstruktív képzelet is, melynek segítségével a gyermek elszakadhat a konkrét „itt és most”-tól, hogy a dolgok összekapcsolódását láthassa. Isaacs szerint a gyermek a „mintha” játék segítségével bővítheti a még tökéletlen tudását. Elmélete az óvodáskorú gyermekekről szól, és sajnos nem vont párhuzamokat az iskolai oktatásban rejlő lehetőségekre. Azonban az 1930-ban megjelent könyvében kifejtett elmélet hivatkozási ponttá válhatott az osztálytermi drámaoktatás számára, mint a gyermeki „mintha” játékból eredő oktatási mód.

Mivel sok iskola tantervében jelen volt a dráma, 1948-ban felkérték E. M. Langdont, hogy kategorizálja a különböző tevékenységeket és ezzel adjon útmutatást az iskoláknak. Langdon korosztályonként tagolta a tevékenységeket, ezen belül az 5-7 évesekkel végezhető dramatikus tevékenységeket három csoportra osztotta. Az akció rímekre (az ismert versek, rímek dramatizálása vagy akcióval történő összekötése), a játéksarok „mintha” játékára és a gyerekek által kitalált jelenetekre. Az utóbbi kettőben végzett gyermeki tevékenységet hangsúlyosan megkülönbözteti egymástól: az előző neve *pretending* nála (utánpótlás, „mintha” tevékenység), addig a másikat *acting*-nek (szereplés, színjátszás) nevezi. Langdon szerint a gyerekek, bár képesek éles megfigyeléseket tenni különböző karakterekkel kapcsolatban, képtelenek igazi figurák megjelenítésére, mert tapasztalatuk korlátozott. Iránymutatása az idősebb korosztályoknál egyre inkább a színház felé irányul, a korabeli divatos színházi elméleteket igyekszik az iskolai színjátszáshoz igazítani.

Dráma mint amatőr színház

Frances Mackenzie 1935-ben megjelent *The Amateur Actor* című könyve azt mutatja be, hogy az amatőr színészek miként tanulhatnak a profiktól. Szerinte a színész feladata a kiszámított hatás elérése különböző technikák segítségével. A színjátszás véleménye szerint művi tevékenység, bár elismeri, hogy az iskolai előadásokban időnként ragyogó alakításokat láthatunk, de mivel ezek spontán, kidolgozatlan teljesítmények, nem számítanak színészi alakításnak. Könyvében a színház-szerető pedagógusok rengeteg színdarabtól független gyakorlatot találhattak, melyek aztán a drámaórák alapjait képezték.

E. J. Burton 1949-es könyve kimondottan az iskolai színjátszásra koncentrál. Nála a hangsúly a különböző karakterek megformálásán és tartásán van, ezeken keresztül alakulhat ki nála az előadás. Bolton szerint Burtontól származik a mai drámaoktatásban is jelenlévő két hibás szemlélet, miszerint a drámaóra rövid, könyved jelenetek létrehozásának terépe, és hogy a versenyszellemnek helye van a drámaoktatásban. Burton a csokornyai szituáció mellett az érzelmek kiengedését segítő gyakorlatokat is kínál a tanároknak részére.

Irene Mawer a mimes játékot (némajátékot) tartotta az iskolai dráma legalkalmasabb formájának. 1932-es *The Art of Mime* című könyve a némajátékot egészen az ősemberig viszi vissza, bár nem kapcsolja össze a táncal, melyből valójában eredeztethető ez a színházi forma. A kultúrtörténeti részek után gyakorlatokat kínál arra, hogy miként tanítsák a gyerekeket a színpadi gesztusokra, ki-bemenetelre és a különböző tömegmozgásokra.

R. G. Newton a munkásosztály munkanélküli tagjával folytatott színházi tevékenysége alapján kidolgozott elméleteit tette közzé 1937-ben. Az improvizáció volt számára az egyetlen lehetséges megoldás az adott szituációban – könyvében az ehhez kapcsolódó technikákat osztotta meg olvasóival. Newton rengeteg – a munka megkezdésére alkalmas – scenáriót tesz közzé, és megjelenik nála a csoportvezető és a játzók közötti folyamatos egyeztetés is, amely később a Cecily O’Neill által kidolgozott Process Drama (folyamat dráma) fontos eleme lesz. Newton azonban nem nézi jó szemmel az improvizációs technikák osztálytermi használatát.

Dráma az irodalomórán

Az Oktatási Minisztérium 1921-ben kiadott *Beszámoló az angoloktatás helyzetéről* című útmutatójában külön fejezet foglalkozik a Drama in Education-nel. Ez azért különös, mert ebben az időszakban a drámaoktatás csak kis mértékben volt jelen az iskolákban. A beszámoló szerint három dolgot lehet csinálni a drámával: írni, olvasni és játszani. Az utóbbit további három lehetőségre osztja: lehet játszani az osztályteremben, lehet játszani nézők előtt mint előadást, vagy lehet megnézni színházban mint előadást. Bolton természetesen az első variációt vizsgálja. Meglátása szerint itt a dráma mint beszédfejlesztési lehetőség kerül elő. Célja a diákok artikulációjának és intonációjának javítása, és ezen keresztül a mű értékelése. Bolton beszámol arról, hogy ez a jelentés a korabeli beszédfejlesztési „iparnak” mekkora lökést adott: minden valamirevaló városban létrehozta beszédközpontokat, amelyek segítettek a helytelen akcentusok eltüntetését.

1949-ben *The Education of the Poetic Spirit* címmel jelent meg Marjorie Hourd mai napig mértékadó műve, amely sokkal közelebb áll a Finlay-Johnson és Caldwell Cook-féle hagyományhoz, mint más korabeli elméletek. Megfigyeléseit négy részre osztja, ezeket egyesével mutatom be.

T. S. Eliot egyik versének mondatát használja a némajáték lehetőségeinek bemutatására. „The paw under the door” – macska-tappancs az ajtó alatt – többszöri eljátszása és a játék szöveggel történő ütköztetése egy lehetséges út a kettő közötti résen keresztül a mélyebb réteg felnyitásához.

Hourd lélektani megfigyeléseket is tett a diákok szerepfelvételével kapcsolatban. A kisebb gyerek magát játssza, azt gondolván, hogy ő maga a karakter. A kamaszt, szerinte, leginkább önmaga érdekli, ahogy a szerepet játssza. Ez a kettő a késő kamaszkorban olvad össze.

A megértés szintjeit vizsgálva Hourd a következő négy szintet jelöli meg: az első a tudni vagy nem tudni; a második a tudni, hogy tudsz vagy nem tudsz; a harmadik a tudni, hogy *mit* tudsz vagy nem tudsz; a negyedik pedig a tudni *elmagyarázni*, hogy mit tudsz vagy nem tudsz. Szerinte a dráma hatékonysága abban rejlik, hogy segít megérteni, hogy mit tanultál.

Fontos érdeme még, hogy munkájában az önkifejezés formáit vegyíti, tehát a némajátékot akár rajzolás, vagy írásos forma követheti. A tudás vagy a cselekvés más médium segítségével történő újra interpretálása fontos eleme lesz majd később a tanítási dráma módszertanának is. Hourd alkalmazza a többszöri újrjátszás

technikáját is a mélyebb megértés érdekében.

Bolton sajnálja, hogy Marjorie Hourd a kreatív írás területén folytatta munkásságát és annak vált mértékadó figurájává, mert valószínű, hogy komoly érdemeket szerzett volna a drámapedagógia megújításában.

Dráma mint ritmus

Egy 1931-es Oktatási Bizottsági beszámoló arra bízta az iskolákat, hogy lazítsanak a tantárgyak közötti határvonalakon, és a ritmust ajánlja, mint lehetséges összekötő kapocs a különböző tárgyak között. Ezt a gyerekek színek, mozgás és ritmus iránti természetes igényével támasztja alá. Ez a jelentés is jelzi, hogy a tánc és ritmus olyan lehetőséget kínált, amelyek segítségével a dráma bejuthatott az iskolákba.

1921-ben adta közre Emile Jacques Dalcroze előadásainak és cikkeinek gyűjteményét, melyben kifejti mozgásoktatással kapcsolatos nézeteit. A mozgás egyesíti az egyén alapvető élettető energiáit. Bevezeti a zenei gesztus fogalmát, mely szerint a mozgást mint mozgó szobrászatot vagy építészetet kell felfogni, és elsődleges értelmét a térben történő elmozdulásban kell keresni. Fontos a konkrétól való elmozdulás az absztrakció irányába, mely szakít az eddigi mimes játékok alapjával.

1937-ben érkezik meg Angliába Németországból a magyar származású Rudolf von Laban, akit néhány éven belül nagy rajongótábor vesz körül. Nevéhez fűződik a Laban tánclelés jegyzési mód, azonban mozgáselmélete ennél jóval nagyobb hatással volt a brit oktatásra. Módszertanában a színpadi mozgás helyett a hétköznapi mozdulatok kerülnek a középpontba, amit aztán visszafordít a tánc nyelvére. Munkájában nem a művészi alkotás a cél, bár művészi szintű alkotás is elérhető vele, hanem a személyes és társadalmi tapasztalatok beágyazása a mozgásba. Húsz éven keresztül, minden nyáron megtartott kurzusa sok pedagógusra volt hatással.

A. L. Stone tornatanárként kezdte pályáját. 1949-ben megjelent kiadványában egy birminghami kísérletről számol be. Ennek középpontjában az a felismerés állt, hogy az iskolás gyermekekre nehezedő nyomást fel kell szabadítani, hogy megfelelően kifejezhessék magukat. Ennek azért volt jelentősége, mert Stone szerint a művészetek alapvető fontosságúak a gyermekek fejlődésében. A felszabadítás leghatékonyabb módjának a mozgást ítélte, és így első alkalommal került brit iskolai tantervben előrébb valami az írás, olvasás és a matematika oktatásánál. Kísérletei a népi táncoktól a szabadabb mozgás irányába mentek. Stone elismerte Laban hatását kísérleteire, őt pedig a helyi oktatási bizottság ismerte el, azzal, hogy megjelentette tanulmányát.

A mozgásnak és ritmusnak fontos szerepe lesz még a brit dráma alakulásának történetében, többek közt Peter Slade munkásságában is.

(folytatjuk)

Bibliográfia

- Bolton, Gavin (1998) *Acting in classroom drama*, Trentham Books, Stoke on Trent
Burton, E.J. (1949) *Teaching English through Self-Expression: A Course in Speech, Mime and Drama*, Evans, London
Cook, Caldwell Henry (1917) *The Play Way: An Essay*

- | | |
|---|--|
| <p><i>in Educational Method</i>, Heinemann, London</p> <p>Finlay-Johnson, Harriet (1911) <i>The Dramatic Method of Teaching</i>, Nisbet Self-Help Series, James Nisbet, London</p> <p>Holmes, Edmond (1911) <i>What is and What Might Be</i>, Constable, London</p> <p>Holmes, Edmond (1914) <i>In Defence of What Might Be</i>, Constable, London</p> <p>Hourd, Marjorie L. (1949) <i>The Education of the Poetic: A Study in Children's Expression in the English Language</i>, Heinemann, London</p> <p>Isaacs, Susan (1930) <i>The intellectual growth in young children</i>, Routledge and Kegan Paul, London</p> <p>Laban, Rudolf (1941) <i>Effort</i>, Macdonald and Evans, London</p> | <p>Langdon E.M. (1949) <i>An Introduction to Dramatic Work with Children</i>, Dennis Dobson, London</p> <p>Mackenzie, Frances (1935) <i>The Amateur Actor</i>, Nelson, London</p> <p>Mawer, Irene (1932) <i>The Art of Mime</i>, Methuen, London</p> <p>Newton, Robert G (1937) <i>Acting Improvised</i>, Nelson, London</p> <p>Nunn, Percy (1920) <i>Education: Its Data and First Principles</i>, Edward Arnold, London</p> <p>Slade, Peter (1954) <i>Child Drama</i>, University of London Press</p> <p>Stone, R.L. (1949) <i>The Story of a School</i>, HMSO</p> <p>Tomkinson, W.S. (1921) <i>The Teaching of English</i>, Oxford University Press</p> |
|---|--|



Néhány drámatechnikai megoldás az angol nyelvi órán

műhelyfoglalkozás-tervezet – tapasztalatok összegzése a megtartott két foglalkozás után

Torda Márta

*Magyar Macmillan konferencia, Budapest, 2004. 04. 03.
Révai Miklós Gimnázium, Győr*

Vázlat:

- Megegyezési szempontok
- Ismerkedés
- Fizikai „ráhangolódás”
- A királyi házban
- A. Milne: A király reggelije
- Forgószerék

Rendelkezésre álló idő: 60 perc

1. Megegyezési szempontok

A foglalkozás vezetője a következőket mondja:

- Szeretném, ha 12 fővel dolgozhatnánk, a többieket arra kérem, hogy figyeljenek, jegyzeteljenek!
- A konferencián kapott névjegykártyákat, kérem, vegyék le, és írják nevüket egy általam biztosított névkártyára (ld. a későbbiekben)!
- Amennyiben 5-8 perccel hosszabb lesz a foglalkozás, kérem szánjuk ezt rá mindannyian!
- Ha egy feladat sokáig tartana, de már mindenki érti, a résztvevők jelezzék!

A 12 fős létszám választása tudatos volt, mert így kalkuláltam a tervezett feladatokat. Mindenesetre kiderült, nem volt szerencsés, mert az első foglalkozáson, amit tartottam, sokkal többen vettek volna részt, ha nem limitálom a számukat, ugyanakkor így többen jegyzetelhetek, amit igen jó lett volna megbeszélni, ha lett volna rá idő. A névkártyák használata viszont bevált, a kiscsoportok alakítása simán ment, szinte mindenki dolgozott mindenkivel különböző felállásban. Az első foglalkozás „meghosszabbítása” sem volt szerencsés, mert 15 percnyi szünet után kezdődött a következő foglalkozás, és az én idő-túllépésem megnehezítette az előadó felkészülését. A délutáni műhelyfoglalkozáson összesen 16 fő vett részt, így bizonyos dolgokat megváltoztattam, de mindenki részt vett a feladatokban.

2. Ismerkedés

Séta, térkitöltés, bólintás egymásnak, majd kézfogás, bemutatkozás (név, honnan jött az illető, majd tanári jelzésre mindenki döntse el, milyen más információt szeretne közölni a többiekkel) és séta, kézfogás közben immár három dolgot mondjon, és három dologra figyeljen. Még mindig séta és ismerkedés.

A következő fázisban mindenki annak a nevét mondja séta, térkitöltés közben, akivel kezét fog, és megpróbálja a többi információt is elmondani a másokról, esetleg kiegészítik egymást, de próbáljon minél több emberrel kezét fogni, és az információt memorizálni 3-4 perc alatt.

Körben leülünk, majd középre teszem a névkártyákat. Mindenki, aki egy-egy névre, ismeretanyagra emlékszik, elvehet egyet a névjegykártyákból. Ezt követően hangosan, hogy a körben mindenki hallhassa, bemutatja az általa megismert embert. Ha nem fogynak el a kártyák, a csoportnak közösen kell összehozni az információt.

A névkártyák azért is fontosak, mert a hátoldalukon különböző csoportbeosztások szerepelnek, melyekre később szükség lesz hármas, négyes csoportok alakítása illetve a csoport kettéosztása kapcsán.

A délelőtti foglalkozáson ez nagyon sok időt „rabolt” el, s szerintem ezért nem sikerült eléggé mélyíteni az ismerkedést. Hosszadalmasnak tűnt, de ha egész csoportban gondolkodom és egy egész évre tervezek, megéri ezt az időt részálni.

A délutáni játékban ebből a feladatsorból egy rész kimaradt, mindenki a saját, a konferencián kapott névkártyáját használta, így csak a kézfogásos, információs játékokra került sor. Itt így némi időt is nyertünk.

3. Fizikai ráhangolás

A csoport ismét feláll: először a tanár a résztvevőket, később a csoport tagjai egymást szólítják cselekvésre: nézz a plafonra, ha nadrág van rajtad, fordulj körbe, ha szereted a palacsintát, akkor...

Mivel az első feladat sok időt vett el, itt gyorsítani akartam, és amikor mindenki számára világossá vált, mi a feladat, le is ültünk.

A második foglalkozáson ez kimaradt.

Kiválasztunk egy egyszerű mondókát (nursery rhyme-ot) és a tanár indítja a tapsos játékot: pl.: Pussy cat, pussy cat, where have you been? I've been to London to look at the queen. Először a tanár és a mellette jobbra álló tapsol, hol saját, hol egymás tenyerét ütik össze (megállapodás illetve példa szerint), majd a jobboldali csoporttag jobbra fordul, ugyanígy végigjártassa, s ez így megy körbe. Nehezíteni lehet azzal, ha egy idő múlva a tanár újra indít, így egyszerre akár két-három pár is tapsolja a mondókát.

Ezt a ritmusjátékot sikerült mindkét alkalommal eljátszani, bár odáig nem jutottunk el, hogy egyszerre három páros is azonos ritmusban tapsolja a mondókát.

Mindenki kap/húz egy kártyát, rajta egy „ismeretlen” angol szóval, a kártya hátoldalán a fonetikus írásmód és a magyar jelentés (itt – a később sorra kerülő versbeli jelentés) található. Mindenki elmondja a szót, értelmezzük, a csoport tagjainak a sajátjukat meg is kell tanulni.

Labdázunk. A tanár indítja a labdát (ez nálam koosh ball, ami nem sért senkit, nem gurul el, gumiból van) úgy, hogy mond egy szót, ami a versben szerepel, odadobja a labdát egy másik tagnak, aki szintén mondja a saját szavát, és így tovább. Előre figyelmeztetni kell a csoportot, hogy ügyeljenek a sorrendre, hiszen ez lesz a későbbiekben is a sorrend, ezen nem fogunk változtatni. Így megy végig a labda, míg a tanárhoz vissza nem kerül. Most gyorsítani lehet, majd, ha a csoport belejött a játékba, mindenkinek azt kell figyelni, mit mond az, akinek ő dobja a labdát. A következő körben tehát azt kell mondani, ami annak a szava, aki kapja a labdát. Lehet még nehezebbé tenni, figyelni azt, akitől kapjuk a labdát, mondani azt a két szót, ami az előttünk és az utánunk jövőé...

Az első foglalkozásra készült 12 kártya, ami a versben szereplő „új” szavakat tartalmazta, így mire a versre került a sor, akkor már – elvileg – mindenki számára ismert szavakkal dolgozhattak, így a vers megértése nem okozhatott gondot. A hangsúly nem annyira a versre, annak pontos értelmezésére esett, inkább a hangulatára, a szereplőkre, arra, hogy mi hogyan tudunk még játszani az adott témával.

Nagyon fontos itt is, hogy abszolút határozott, egyértelmű javaslatokat mondjunk, mert amikor nem értették meg, hogy mindig csak egyféle sorrendben dobhatjuk a labdát, akkor kaotikus lett a játék.

A délutáni foglalkozáson ezt nem játszottuk, hanem a királyi háznál, a királyi udvarban dolgozó, élő emberekkel, azok foglalkozásával történő játéknál „labdázunk”.

4. A királyi házban

A) Minden tag választ egy olyan foglalkozást, amire egy királyi házban szükség lehet avagy csak luxus, pl. társalkodónő, kutyasétáltató, kertész, kukta... A csoport tagjai ismét felállnak, és most jön a SHERIFF JÁTÉK: mindenkinek a mellette álló melletti foglalkozását kell megjegyezni, mert amikor a vezető a kör közepéről „rálő” valakire („bang!”), az az illető leguggol, az ő két oldalán levő tag pedig egymásra „lő” a másik foglalkozását mondván.

Ez a játék az első foglalkozáson ment is, élvezték is. Könnyebb, ha hétköznapi, gyakran előforduló igéket, berendezési tárgyakat stb. mondanak, hisz ez a játék nemcsak a szavak ismeretét, hanem igen nagyfokú koncentrációt is igényel.

Mint említettem, a második alkalommal itt labdázunk, ami működött, és élvezte is mindenki – sokak foglalkozását sikerült megjegyezni.

B) A tanár a következőt mondja: „Egyik délelőtt fél 11-kor megjelent a királyi fotós. A király elrendelte, hogy mindenki hagyja abba a munkát, és álljon az udvarra, hogy lefényképezhessék. Először, természetesen, a királyt és a királynőt, majd mindenkit, aki a királyi háznál dolgozik. Mindenki jelezze helyzetével, beállításával, hogy milyen a viszonya a többiekhez!” Vagyis tabló. Ekkor a tanár egyenként megérinti a szereplők vállát: erre a jelre mindenkinek ki kell mondania, hogy mit gondol az adott szerepben, az adott időben és helyen.

Ez a játék mindkét alkalommal jól működött, bár a délelőtti foglalkozáson még volt, aki nem „szerepből” szólalt meg, ott a többiek is segítettek korrigálni.

C) Tükörijáték párokban – játszható hangtalanul (vagy mondatok ismétlésével, ebben az esetben előre meg kell állapodni a szabályokban). A párok egyik tagja a király vagy királynő. Reggel van, az illető bemegy a fürdőszobába és belenéz a tükörbe. Vele szemben álló párja minden mozdulatát utánozza, mintha tükörképe lenne. Egy perc múlva a szerepek felcserélhetők.

Bár ez a játék a tervezetben szerepelt, erre egyik alkalommal sem került sor.

Vita a reggeliről

A csoport tagjai megnézik névkártyájukat, aki „fekete” feliratot talál a hátán, az a király szerepében lesz, aki „fehér”, az királynő lesz. A tanár megadja a szituációt: reggel 8 óra van. A király nagyon szeretne a feleségével elfogyasztani egy hatalmas adag reggelit lent, az ebédlőben, de a királynőnek ehhez semmi kedve, ő ágyban maradna még úgy egy órácskát, s legfeljebb egy pohár teát hajlandó elfogadni. Fórumszínház. Mindkét csoport felkészít egy-egy vállalkozó személyt, aki kiül a kör közepére, szemben a házastárssal. Megvitatják, hogy mit is csináljanak együtt. Mindkét csoport csak egyszer, tapssal hívhatja vissza az emberét, hogy újabb érveket adjon.

A felkészítés sem vett igénybe sok időt, a vitát azonban szinte le kellett állítani. Szívesen mondták volna az érveket még – szerepben. Érdekes volt, hogy mikor a király szerepét egy kolléganő, a királynő szerepét pedig egy kolléga vállalta, a nemi különbség csak még élvezetesebbé tette a játékot. Igen élvezetes volt, hogy mennyire különböző érveket és stratégiákat vetettek be a másik fél meggyőzése érdekében.

A király reggelije – The King's Breakfast

Elolvassák, esetleg valaki hangosan felolvassa a verset, értelmezzük azt, ami nem világos vagy magyarázatra szorul. Ezután a kivetített példányon, a csoport ajánlására, bejelölöm, hogy hol, hova lehetne még beiktatni párbeszédet – és kik között –, hogy a lehetséges szereplők jellemét jobban kibontsuk, tágítsuk az ismereteket az egyes emberekről, akár konkrét szerepük van a versben, akár csak egy, a versben megjelenő figurához kötődően adnak hozzá valamit a jellemhez.

A névkártyákon szereplő három szempont szerint (pl. male, female, neutral) a csoport tagjai négyes-kiscsoportokat alkotnak. Minden csoport választ egy tetszése szerinti lehetőséget, hogy párbeszédet, dialógust írjon. A kiscsoportok külön dolgoznak, majd felolvassák, amit írtak, esetleg eljuttassák. A csoport közösen megállapodhat, hogy a versnek megfelelően hova illesztenék be a párbeszédet.

A délelőtti csoportban volt egy vállalkozó kedvű kolléganő, aki igen szívesen olvasta fel a verset (nem mindenki kapta kézbe a verset ill. látta jól a fóliát). Sajnos, ennek eredményképpen, a karakterekre jobban rávilágító párbeszédet, beszélgetések helyeit, azok lehetőségeit nem is tudtam bejelölni. Így

fordulhatott elő, hogy szinte a vers szavait ismételték ill. monológgal indítottak, aztán 3-4 mondat hangzott el, ami adott esetben nem világított jobban rá a kiemelt jellemre – királyra, királynőre, fejősszonyra. Be is vehettek volna más, már említett foglalkozású, a királyi udvarban dolgozó szereplőt is, bár az idő túl kevés volt mindehhez.

A délutáni csoportnál erre a feladatra nem került sor.

Hotelportás játék, variációval

AZ INAS néven fut (The butler). A játékosok ismét megnézik névkártyájukat, majd hármass csoportokba rendeződnek (a kártyán lehet égtájakat megjelölni). Minden csoport kitalál egy problémát, – ami a királyi házban merült fel, – és hogy milyen megoldást vár erre a gondra. Majd egyikük kiáll, egy másik csoportból választunk egy inast, és ő értelmezi hangosan, amit az első csoport tagja elmutogat. Az első csoport játékosai csak mutogathat, bólogathat, kézzel-lábbal jelezhet, de hangot nem adhat. Így kell megérteni a problémát, és hogy hogyan szeretné a csoport megoldani. Mindez körbemeleg, mindegyik csoport megmutatja, mi a baj a királyi házban, és mit szeretnének megoldásképpen.

Mindkét alkalommal igen élvezetes játék volt. Délelőtt a közönség soraiból kértem fel valakit a „butler” szerepére (később említette, mennyire élvezte, hogy ilyen feladatot kapott, és aktívan is részt vehetett a foglalkozáson ily módon), a délutáni csoportoknál a „butler” mindig egy másik csoportból került ki. A feladat elmondásakor jobban kellett volna hangsúlyozni, hogy a probléma megoldását is kell kérni, el kell magyarázni. Mindenesetre gyors, érdekes, és nyelvileg is hasznos cselekvés volt.

Újságírás

Ismét új kiscsoportok alakulnak (névkártya hátán, pl. négy típusú nyelvvizsga szerint). Mind a négy csoport más-más újságnak dolgozik. Az újság profiljának, olvasói szemléletének megfelelően kell írniuk egy rövid cikket arról, milyen „gyalázat” történt a királyi házban – a versnek megfelelően. Persze, fel lehet tupírozni annak megfelelően, kik olvassák az újságot, túlozni is lehet. A négy újság a következő: High Society – a felső tízezernek, Save the World – állatvédők (RSPCA) magazinja, Cosmopolitan – emancipált női magazin, The Daily Worker – a munkásosztálynak szóló folyóirat.

Mindegyik csoport felolvashatja a maga cikkét.

Az első foglalkozáson csak elmondtam, mit várnék el a tanulóktól ebben a szituációban, délután odáig jutottunk, hogy az olvasó számára közvetítendő rövid üzenetet sikerült minden kiscsoportnak megfogalmaznia, pl.: RSPCA – a következő számlára lehet pénzt befizetni, Cosmopolitan – a király kivételével mindenki nőnemű, még az állatok is, igenis, mi nők vegyük át a hatalmat, és ne hagyjuk magunkat utasítgatni.

5. Forgószék (Előd Nórától tanultam)

Ismét négyes csoportokat alkotnak a játékosok (jobbra, balra, elöl, hátul). Minden szék minden oldalára 1-1 cédula kerül: 1) igazgató: NEM, 2) angoltanár: IGEN, 3) szülő: NEM, és 4) diák: IGEN. Helyezkedjenek el középponthez képest (ez egy szék lehet) és az előtte lévő cédulának megfelelően mindenki hangosan kezdje el sorolni érveit amellel vagy az ellen, hogy az iskolában használjanak drámai eszközöket az idegen nyelvi órán. Mind a négy (vagyis összesen 12) tag egyszerre beszél egy percig, majd a vezető tapsára mindenki körbelép eggyel jobbra, ahol új szerepet vesz fel. Mindez négy perc alatt lebonyolítható úgy, hogy mindenki érvelhet négy különböző szemszögből kétféle hozzáállással.

Az első foglalkozáson a 12 szereplő végigjátszotta ezt a játékot, nem akarták abbahagyni, pedig sokan már indultak a következő helyszínre. A délutáni foglalkozás (során már mindenki fáradt volt, ezért csak elkezdjük a játékot, de nem fordultunk négyet. A lényegét így is mindenki értette, és részben tapasztalhatta, hogy milyen az, ha ugyanannak a problémának a különböző megítélése mellett kellene érvelnie.

Mindez után feltétlenül meg kellene beszélni, mit mire használtunk, milyen célra, milyen eszközzel, mi sikerült, mi nem, ami nem, az miért nem, mit lehet még kezdeni az adott technikákkal stb. Ez utóbbit nagyon fontosnak tartom, de biztos nem fér bele a 60 percbe – ha a többi véletlenül bele is fér.

Erre sem délelőtt, sem délután nem került sor, pedig ez lehetett volna a munka legértékesebb része – ki hogyan látta, ami történt, tanári, nyelvtanári, a nyelvet beszélő/használói szinten...

Általános tanulságok számomra:

- A 60 perc semmiképpen sem lehetett elég erre a munkára.
- Sokkal pontosabb magyarázatot kell adnom, esetleg példával illusztrálni, mit várok el a játékosoktól, főleg azoktól, akik nem jártasak a drámajátékokban.

- Bizonyos tevékenységeket nincs értelme siettetni, akkor sem, ha nincs elég idő, hisz az a megértés, a jó játék és nyelvhasználat rovására mehet.
- Nem kell félnünk a szünetektől, a gondolkodási idő hossza függ a játékos egyéniségétől, be kell várni mindenkit, hogy a kiscsoportokban is egyenrangúként tudjanak dolgozni.
- Biztosítani kell a „szükséges” felkészülési időt.
- Nincs meg azoknak a névsora sem, akik jelen voltak, ami azért lenne jó, mert akkor fordulhatnék az észrevételekért a résztvevőkhöz, bár ezen a gondon – reményeim szerint – a szervező, a Magyar Macmillan tud segíteni. Ha egy fórumbeszélgetés vagy levelezés létrejönne, akkor tágíthatnánk mind az érdeklődők, mind a szakemberek körét, ami mindenképpen előre vihetné az idegen nyelvi órákon bevezethető/bevezetendő drámatanítás ügyét és a drámai elemek, technikák felhasználását az idegen nyelvi órákon.

A konferencián ismét egyértelművé vált, hogy hatalmas igény van az ilyen jellegű bemutatókra, foglalkozásokra. Ez csak erősíti néhányunk azon szándékát, hogy jó lenne létrehozni a Magyar Drámapedagógiai Társaságon belül egy idegen nyelvi tagozatot...

Melléklet: The King's Breakfast

*The King asked
The Queen, and
The Queen asked
The Dairymaid:
„Could we have some butter for
The Royal slice of bread?”
The Queen asked the Dairymaid,
The Dairymaid
Said, „Certainly,
I'll go and tell the cow
Now
Before she goes to bed.”
The Dairymaid
She curtsied,
And went and told
The Alderney:
„Don't forget the butter for
The Royal slice of bread.”
The Alderney
Said sleepily:
„You'd better tell
His Majesty
That many people nowadays
Like marmalade
Instead.”
The Dairymaid
Said, „Fancy!”
And went to
Her Majesty.
She curtsied to the Queen, and
She turned a little red:
„Excuse me,
Your Majesty,
For taking of
The liberty,
But marmalade is tasty, if
It's very
Thickly
Spread.”*