

Útközben

Színházi Nevelési Társulatok III. Országos Találkozója

Sándor L. István

Immár harmadszor rendezte meg¹ a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ és a budapesti Marczibányi Téri Művelődési Központ (a magyarországi drámapedagógia központja) a TIE-társulatok fesztiválját. A találkozó elsősorban nem a nyilvánosságnak szólt, az együttesek nem eddigi eredményeik és erényeik látványos demonstrálására törekedtek, inkább mindennapjaikba engedtek bepillantást, és ezáltal egyfajta szakmai fórumot teremtettek, ahol – a bemutatott programok elemzéséből kiindulva – drámapedagógusok és színházi szakemberek beszélgettek a műfaj aktuális magyarországi problémáiról.

A fesztiválon négy együttes hat programja volt látható. Ugyanazok az együttesek mutatkoztak idén is be, mint amelyek az előző fesztiválon is szerepeltek. Ez azt jelenti, hogy se előrelépés, se visszalépés nem történt a TIE magyarországi helyzetében. A támogatási lehetőségek továbbra sem bővültek – így aztán új társulatok nem kaptak kedvet a műfaj művelésére –, de nem is szűkültek a pénzügyi lehetőségek oly mértékben, hogy ellehetlenítsék a már működő együtteseket.

Összességében azonban el lehet mondani, hogy a TIE Magyarországon továbbra is perifériális helyzetben van. A színházi terület továbbra sem érzi sajátjának a műfajt (olyannyira, hogy több szakember még azt is megkérdőjelezte, hogy jogosan szerepelt-e két TIE-társulat az első magyarországi gyermekszínházi biennálén). Ugyanakkor az oktatási terület sem ismerte még kellően fel a TIE jelentőségét. Bár az oktatási minisztérium az elmúlt években jelentős összeggel támogatott beavató színházi programokat, a színházi nevelés fejlesztését nem érezte feladatának. Ez a „két szék között a pad alatt” helyzet csak azoknak az együtteseknek nem szegte kedvét, amelyek valóban elkötelezetten művelik a műfajt.

A TIE magyarországi meghonosítója a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ. A Kaposi László vezette társulat (változó összetételben) már több mint 10 éve működik. A fesztiválon két programmal vettek részt, egy évek óta sikeresen futó produkcióval, illetve a legújabb műsorukkal. A régebbi program Shakespeare Lear király című drámájából indul ki. A darab első jelenetének eljátszása indítja a játékot. Kent és Gloster dialógusát a gyerekközönséggel folytatott megbeszélés követi. Ebből egyrészt az derül ki, hogy Shakespeare milyen pontosan exponálja a történetet: egy világosan megteremtett szituációban néhány utalásszerűen elhangzó mondat is bonyolult emberi életutakat és kapcsolatokat képes felvázolni. Ugyanakkor azt is sejteti a bevezető jelenet, hogy Shakespeare nyitott szituációkkal dolgozik, amelyek nemcsak várakozást (és ezáltal drámai feszültséget) képesek kelteni, hanem valóban eldönthetetlen emberi helyzeteket mutatnak be, amelyek többféle irányban is folytathatóvá teszik a történetet.

A Kerekasztal Edmund és Edgar című foglalkozása ezeknek a nyitott shakespeare-i szituációknak többirányú továbbgondolására épül. A testvérpár kapcsolatának exponálása után három csoportban arra keresték a drámatanárok vezetésével a gyerekek magyarázatot, hogy mi vezethetett oda, hogy Edmund, a törvénytelen fiú, féltestvére, Edgar elárulására készül. A foglalkozás későbbi fázisában – a darab történetének továbbpörgetése után – megfordul a játék iránya: ekkor nem a kialakult kapcsolat motivációt kutatják a foglalkozás résztvevői, hanem azt, hogy egy adott szituáció milyen alternatív cselekvési lehetőségeket vet fel. A foglalkozás többek közt azt példázza – amiről manapság elfeledkezni látszanak a hazai TIE-társulatok –, hogy egy erős drámai szöveg milyen biztos alapot teremthet az emberi viszonyok és motivációk többirányú, összetett vizsgálatához.

Másfajta tanulságai vannak a Kerekasztal legújabb munkájának, amely az olasz Gianni Rodari Kétszer volt, hol nem volt című meseregényéből indul ki. A Lélekvesztő című előadás egyrészt megerősíti a darab mitikus rétegeit, s egyfajta fausti helyzetet bont ki a történetből. Ezt gondolja tovább a foglalkozás is: a gyerekek olyan szituációkat keresnek, játszanak el s értelmeznek dramatikus eszközökkel, amelyekre érvényes lehet a szólásmondás: eladta valaki a lelkét az ördögnek. Miközben a foglalkozás nagyon pontosan veti fel témáját, az ezt bevezető (majd továbbfűző) színházi előadás túl is szalad rajta. S ez a mai magyarországi TIE egyik legérdekesebb (más csoportok munkáiban is felbukkanó) problémájára utal, nevezetesen arra, hogy időnként szétválnak egymástól az előadásokban megjelenő színházi és drámapedagógiai ambíciók.

¹ A Nemzeti Kulturális Alapprogram Közművelődési Kollégiumának támogatásával.

A Lélekvesztőben is erősebbnek tűnnek a színházi ambíciók. Miközben a foglalkozás szakszerűen, de módszertani újítások nélkül zajlik, addig az előadásrészletek egy olyan ötletközpontú, lendületes, szellemes játéksort teremtenek, amely véleményem szerint alkalmas lehet a magyar gyermekszínházi stílus megújítására is. Ugyanis épp abból indul ki, amit a gyerekszínházi előadások többnyire negligálni próbálnak: a gyerekeknek a felgyorsult világban szabadabbá és kötetlenebbé váló asszociációiból, a diákok vehemensen szellemes, pimaszul fantáziadús ötleteiből, amelyek görbe tükröt tartanak a környezetüknek, s ironikusan viszonyulnak saját magukhoz is. Az előadás erre a felpörgetett diákos játékmódra épít. Míg azonban a Kerekasztal előző munkájában, a Gyerektragédiában (amely Wedekind darabjának, A tavasz ébredésének szabad feldolgozása volt) a téma szinte megkívánta ezt a fogalmazásmódot (s ezáltal aktualizálta is a 19. századi, mára avittá vált problémafelvetést), addig ebben a produkcióban kissé öncélúnak tűnik az előadásból a nézőkre zúduló ötletáradat, hisz az előadás második fele csak egy nem túl érdekes kalandtörténetet mesél el a segítségével.

Szintén két produkcióval képviseltette magát a fesztiválon az öt évvel ezelőtt a Kerekasztalból kivált Káva Kulturális Műhely (melyet Takács Gábor vezet). Mindkettő még nagyon friss előadás (annyira, hogy az egyiknek a fesztiválon volt a premierje), így több olyan problémát is felvetettek, amelyek a produkciók bejáratásával könnyen orvosolhatók. A Kávánál már afféle hagyománynak tekinthető, hogy sosem már meglévő darabból indulnak ki, előadásaik többnyire a társulat számára készített adaptációkra épülnek. Most továbbmentek még egy lépéssel ezen az úton: mindkét előadás a Káva számára írt önálló szövegből készült.

Amennyi előnye van ennek a módszernek (a szerzők eleve a társulat színészeire írják a szerepeket), annyi hátránnyal is jár: az előadásnak kell bizonyítania a máshol még ki nem próbált darab működőképességét. És ha ez nem bizonyosodik be, akkor nem csak az előadást kell javítani, hanem bizony a szövegböveget is újra kell fogalmazni.

Az Istenek ajándéka című produkcióról például az derült ki, hogy némileg túlírt, néhol túlbonyolított darabról van szó (amelyet maga a szerző, Romankovics Edit állított színpadra). Túlzás például az, hogy a keretjáték és a fő történet majdnem hasonló terjedelmű: egyrészt három színházi előadásra készülődő gyerek kapcsolatrendszerét, viszonyaik többszöri erőátrendezését, státuszharcaikat figyeljük. Ugyanakkor látjuk azt is, amit végül is eljátszanak: egy mitikus toposzokból összeállított történetet a boldogságkeresésről. A kettő azonban nem igazán erősíti egymást, elvonják egymásról a figyelmet, s nem teremtik azt egy másfajta szinten újjá. És az így majd' kétórássá bővülő előadás elveszi az időt a foglalkozástól is. Holott az előadás mindkét rétege számtalan olyan emberi problémát vet fel, amelynek biztosan szívesen nyomába erednének a színház eszközeivel a programon részt vevő gyerekek.

A Káva másik bemutatója, a M.Á.S. című foglalkozás más módon ugyan, de hasonló hibába esik: olyan erős problémából indul ki (a faji megkülönböztetésből, az etnikai előítéletekből), hogy nem tudtak az alkotók ellenállni a kísértésnek, hogy ezt ne több összetevőjében, illetve fázisában mutassák meg. Mindegyik megért volna egy teljes foglalkozást is, de együttesen kissé túlfeszítették a program három órás időtartamát. (Mint ahogy kissé sokfélének hatnak a nagy invencióval létrehozott előadás színházi eszközei is: volt filmrészlet, bábjelenet, párbeszéd élő és csak videón megjelenő szereplők között, többszörös átváltozásra képes kellékek, illetve vándorlás a művelődési ház különféle helyszínei között.)

Az első fázis a gyerek első találkozása az etnikai előítéletekkel: a Németországban élő Ali az iskolában fedezi fel azt, hogy mások a tanárai és a szülei elvárásai, konfliktusba azért keveredik a környezetével, mert nem bírja magában összebékíteni ezt a kétfajta elvárásrendszert. A második fázis a kamasz nézőpontja, amely az előítéletek meghaladását és elmélyülését is jelzi: Ali és a német Helga egymásba szeretnek, de a lány szülei elutasítják a kapcsolatot. A harmadik fázis a felnőttkor határára ért fiatalok szembesülése azzal, hogy kapcsolatuk kirekesztetté teszi őket a társadalomban. Az egyes fázisokat dramatikus játékok választják el egymástól. De a „folytatásos” szerkezet azt eredményezi, hogy a gyerekek csak egyes részproblémákat tudnak a játékkal körbejárni, s nem az egész problémakört. Mert az események kimenetelét mégis csak az előadás előre megírt szövegböveget irányítja, így fel sem merül annak a lehetősége, hogy másfelé is kifuthatnának az események, mint ahova végül is tartanak, a fiatalok öngyilkosságához.

A Méta Kommunikációs Nevelési Kör először vállalkozott arra, hogy színházi részleteket is felhasználjon foglalkozásához. Az általuk bemutatott néhány jelenet a probléma exponálását szolgálta. A 30-as évek Németországában járunk, ahol a fiatalok egy része a swing büvöletében él. Ezt az amerikai táncot azonban tiltják a hatóságok. Így Thomasnak, a történet főhősének, amikor egy titkos táncpartin lebukik, nincs más választása, minthogy beálljon a hivatalos ifjúsági szervezetbe, a fiatalok szemléletét átnevelő Hitlerjugendbe. Innentől kezdve a gyerekek dramatikus játékaik viszik tovább a történetet. A játékokra felkínált szituá-

ciók azt vizsgálják, hogy a főhős meddig őrizheti meg integritását, mikor kényszerül elárulni barátait, elveit, végeredményben saját magát is. A foglalkozás apró fázisokban halad előre, talán túlságosan is pontosan meghatározott állomásokon keresztül, hisz a játékok kiindulópontjaként adott szituációk némileg zártak, egy-egy újabb fordulatot készítenek elő, s így úgy hatnak, mintha egy előre megírt forgatókönyv irányítaná a foglalkozás résztvevőinek a játékaikat.

Néhány éve Magyarországon szinte egyedülinek ható klasszikus szerkezet (bevezető színházi előadás, majd annak a problémáit továbbgondoló foglalkozás) a hat program közül csak kettőben jelent meg, az Is-tenek ajándéka című Káva-produkció mellett a 21. Színház bemutatójában. Az Amese marad című program első részében Zalán Tibor darabját mutatta be az együttes. A jó nevű drámaíró a társulat számára készítette a szöveget, felhasználva hozzá az együttes improvizációit is. A falusi életképsorozat lényegében arról szól, hogy a jugoszláviai háború során Magyarországra menekült lányt, Amesét – miután kiderül, hogy a szülei valószínűleg meghaltak – többen is örökbe akarják fogadni. Emiatt konfliktusba kerülnek egymással, miközben a lány érzékenysége, érdekeire egyáltalán nincsenek tekintettel. Az előadást követő foglalkozás ezeket az eshetőségeket gondolja tovább: a gyerekek három csoportban azokat a lehetőségeket vizsgálják, hogy mi történik Amesével, ha egy-egy önjelölt nevelőszülőhöz kerül. Miközben valódi dilemmákat dolgoznak fel a felmerülő szituációk, a megfigyelőnek mégiscsak az az érzése, hogy a most kinagyított kérdés valahogy mellékes maradt a bevezető előadásban, amely inkább a felnőtt világ konfliktusaira, érdekellentéteire figyelt, s ehhez csak ürügyül szolgált Amese személye.

A három nap hat bemutatója között sem kiugróan magas színvonalú előadások, sem vállalhatatlanul rossz programok nem szerepeltek. Mintha elmúlt volna a TIE felfedezésének eufóriája, mintha itt-ott érződne már a rutin kísértése is. Dolgos hétköznapjait éli manapság Magyarországon a TIE. És hogy mivé fejlődik, az sajnos nem csak a társulatokon múlik.



Utak-módok

variációk a tánc és dráma modultárgy tanítására – 2003. március²

Kaposi László

A NAT megjelenésével (sokszorosán átpolitizált döntés eredményeként) létrejött egy kizárólag papíron létező „műveltségi terület”, a *tánc és dráma*. Ez a műveltségi terület nem csak abból áll, ami a nevében szerepel (ennyire nem lehetett leegyszerűsíteni a dolgokat...): keverve, összegyúrva van itt a dráma a hagyományörzéssel és -ápolással, az ünnepi szertartásokkal, a tánccal, a táncon belül népivel, társassal, történelmivel, tánc- és mozgásművészettel, a bábjátékkal és a bábkészítéssel, a bábszínházzal, a színi neveléssel. Keverve olyan, aminek lényege, továbbá eredete, múltja és jelene kapcsán van vagy lehet, s olyan is, aminek nincs és nem is lesz köze egymáshoz. Bár a „drámás” követelmények érezhetően hangsúlyosak voltak a NAT ezen részében, ezzel együtt a tánc és dráma részműveltségi terület taníthatatlan volt: nem csak mint tananyag hullott elemeire, hanem olyan pedagógus is ritkán akadt, aki azt teljes vertikumában tanítani tudta volna, hiszen egyformán értenie kellett volna a drámához, színházhoz, a bábjátékhoz, a mozgásszínházhoz, a néptánchoz, a társastánchoz, ráadásul át kellett esnie alapos néprajzos képzésen is. Egy kézen (a rossz nyelvek szerint *egy ujjon*, de lehet, hogy még ez is pozitív irányú túlzás) meg lehetett számolni azokat, akik a felsorolt területeknek mondjuk legalább a felén otthon és biztonságban érezhették magukat.

A NAT által összelapátolt anyag átfésülését, az összekuszált szálak kibogozását az adott terület tantervi megjelenésében az arányok felülvizsgálatát, a tananyag és a követelmények súlypontozását is felvállalta azon tantervek egyike-másika, melyek a NAT-hoz készültek – ezt mindenképpen meg kellett tenniük, hiszen mint említettük, az ott közölt tananyag egészében taníthatatlan volt, a követelmények jobbára teljesíthetetlenek. A kerettanterv tánc és dráma modulját kidolgozó csapat is hasonlólt vállalt. Előzménye volt a kerettantervi munkájuknak az, hogy hasonló (de nem azonos) összetételben készítettek már tantervet a tánc és

² Az Országos Közoktatási Intézet felkérésére készült tanulmány ("modultárgyak tantárgyi obszervációja") néhány ponton módosított változata. (K. L.)

drámához.³ Ezt a tantervet – bevallottan – alapul vették a modul tervezése során. A munkával együtt kényyszerűen fel kellett vállalniuk a szakmailag nem – legfeljebb politikailag – indokolható döntést, miszerint bizonyos évfolyamokon kap óraszámot a modul, annyit, amennyit, másutt semmit. Ezt még akkor is tudomásul kellett, hogy vegyék, ha a művészeti nevelés esetén a folyamatot nagyon fontosnak tartják, s akkor is, ha nem azokon az évfolyamokon kaptak óraszámot, ahol az életkorilag – szerintük, és sokak véleménye szerint is – elengedhetetlenül fontos lenne. A munka során fontos háttér-tudás volt az, hogy lesz olyan modul is, amelynek a fő feladata a hon- és népismerettel való foglalkozás, vagyis jogos feltételezésnek tűnt, miszerint nem kell a tánc és drámának olyan mértékben mindenevőnek lennie, mint a NAT-ban. A modul szervező területe a dráma lett – a színházi gyökerek és kötődések miatt ez a terület eleve összművészeti, szemléletében és módszereiben is integratív.

A fentiek kiterjesztett értelmezése is érvényes a dráma esetében. A modul tanításához készült útmutatóban (ami sajnos a gyakorlatban nincs jelen, még megrögzött drámások, a minden szakirodalmat begyűjtők számára is újat jelentett ennek létezése) szerepel a következő: „A tánc és dráma mint modul lehetőséget biztosít arra, hogy az egyes befogadó tárgyak tantárgyi tartalmait szervesen integrálja (például felismertesse a tanulókkal, hogy egyazon témát – pl. a rasszizmus vagy a géntechnológia által felvetett kérdések problematikáját – különböző történeteken keresztül is meg lehet fogalmazni). Emellett azonban rávilágíthat a különböző tantárgyak körébe tartozó ismeretek, műveltségi tartalmak összefüggéseire, a valós világban is megtapasztalható integrációjára (az atombomba működési elvének felfedezésével és az első bomba létrehozatalával kapcsolatos drámaórán például ötvözhető a történelmi-politikatörténeti ismeretek, a korabeli naplórészletek és a tudósok által írott nyílt levelek szövegelemzése, a technikai-katonai fölény alkalmazásával kapcsolatos etikai vonatkozások stb.). Ez a megközelítésmód hozzájárulhat a kerettantervben is megfogalmazott tantárgyi tartalmak integrációjához, illetve az egyes ismeretek és kialakított készségek pozitív transzferhatásához is. E folyamat hatására különböző tantárgyak tartalmi könnyebben válnak elsajátíthatóvá a tanulók számára, mivel nem elvont és életidegen formában, hanem konkrétan és aktív, személyes tapasztalattal megerősítetten jelennek meg előttük.”

(Zárójelben jegyezzük meg, de sokkal fontosabbnak tartjuk: mivel a témakörök és a tartalom vonatkozásában is a dráma a hangsúlyos a modulban, továbbá mivel dráma összművészeti volta miatt képes a befogadásra, akár a modul nevét is meg lehetne változtatni. Talán csak a NAT-hoz való ragaszkodás miatt az a neve, ami, egyébként teljes joggal lehetne dráma modulnak is nevezni. A kétszintű érettségi rendszerében már nem is tánc és drámából fognak érettségizni 2005-től, közép- vagy emelt szinten, hanem drámából. Lehet, hogy ez egy idő után visszafelé is hat majd.)

A fentiekben taglalt gondok érződnek a tánc és dráma modultárgy anyagán is: bár kevesebb területről, de érezhetően a szükségesnél, a vállalhatónál és a teljesíthetőnél jóval több helyről jönnek össze az ismeretek. Olvasóként mindenki érzi, hogy a szöveggörnyezettől független, így az addigiakhoz nem sok köze van például az 5. évfolyam anyagában a bábos technikák, illetve a bábkészítés témakör megjelenésének, hasonlóképpen nem szervül a néptáncos anyag: villogó háttér a sorok mögött, szinte kiabál a papírról, hogy a régi stílusú táncok megjelölés alatt említett legényes és ugrós nagyon más, mint amiről addig szó esett. Talán, ha bátrabbak a modul készítői, akkor még többet hagyhattak volna ki a NAT kínálta salátástáliból. De nem voltunk azok – így *tartalmi szempontból*, főként az 5-6. évfolyam anyaga széteső. A 9-10. évfolyamé sokkal egységesebb, mivel ott a NAT (több év óta nyilvánosan meg nem magyarázott módon) nem adott semmiféle kötelezően figyelembe veendő anyagot: a tánc és dráma esetében ugyanis a 8. évfolyam a „véget jelentette”. Ezek az évfolyamok például semmiféle „kanonizált táncrend” (népi, társas, történelmi stb.) oktatása nem szerepel a kerettantervben, megtalálható helyette viszont a többféle mozgásrend szerint is tanulható, tanulmányozható témakörök, tartalmak sora.

Mennyiségi szempontból is problémákat jelent a modultárgy, főként a 6. évfolyamon. Ott ugyanis az utolsó pillanatban változtatták meg modul óraszámát (értsd: csökkentették). Lehetnek mennyiségi problémák az 5. évfolyamon, de ott csak abban az esetben, ha az adott oktatási intézményben nem teljesítették a NAT által az első tantárgyszakaszra előírtakat. Erre nagy esély van, hiszen hiába készült a 1-4. évfolyamra

³ A Kerekasztal tanterv elkészítésében a jelen sorok írója által összefogott csapatban Szauder Erik és Uray Péter mellett közreműködött Szabó Zsuzsa és Vörös Árpád. Ez a tanterv részekre, tantárgyakra bontotta a NAT-ban szereplő elemeket, s jó néhányat ki is hagyott közülük...

is részletes, a témaköröket és tartalmakat az említett 5-6. és 9-10. évfolyamoknak megfelelő részletességgel tárgyaló tanterv, annak csak kivonata jelenhetett meg – önálló óraszám nélkül, integrálva a magyar nyelv és irodalomba.

A magyar drámapedagógusok harminc éve, kitartóan, bár változó lelkesedéssel vitatkoznak azon, hogy a dráma módszerként vagy önálló tárgyként lenne-e leginkább a helyén a hazai oktatási gyakorlatban. Most, hogy van egy – a helyi akarattól függően – önállóvá is tehető tantárgyuk, természetesen ismét felerősödött ez a vita: sokan állítják azt, hogy a dráma mint módszer teret kell, hogy kapjon más tantárgyak munkájában. Még igazából gyökeret sem verhetett, meg sem erősödhetett ez a tárgy a magyar oktatásban, máris, a drámapedagógusok között is megosztja a véleményeket. Ezzel együtt a drámapedagógusok többsége – az említett vitától függetlenül, az előző évi visszajelzések alapján – nyilvánvalóan jó néven vette, hogy a tánc és dráma mint *egységes modul*tárgy kívánt megjelenni a kerettanterv szerkezetében. A modul tárgy tervezői úgy vélték, hogy a helyi tantervek készítése során ez az alapelv gyakorlati szempontból annyit jelent majd, hogy a készülő helyi tantervekben a cselekvéses művészeti terület egyes elemeinek – azaz a *drámának, a bábjátéknak és a táncnak* – egymással szoros összefüggésben, szerkezetileg-tartalmilag összehangoltan kell megjelenniük. Bármely tevékenység oldaláról indítsa is el tehát a pedagógus a munkát, célszerű törekednie arra, hogy a létrehozott tartalmakat, formai megoldásokat a többi formanyelv eszköztárának bevonásával kiegészítse, gazdagítsa, újrafogalmaztassa. (Egy olyan esetben például, ha a táncos foglalkozás keretében stilizált mozgásformák összefűzésével foglalkoznak a tanulók, szerencsés lehet a mozgásokat valamilyen drámai tartalom köré építeni, illetve a történetben megjelenő figurák megjelenítését maszkos játékkal megerősíteni.)

Hogyan jelent meg a magyar iskolákban a tánc és dráma?

Ennek korrekt felméréséhez alapos és feltehetőleg hosszadalmas vizsgálatra lenne szükség. Nem elég hozzá egy amatőrnek tekinthető kérdőív és néhány interjú (amit jelen esetben használt ezen sorok szerzője). Feltehetőleg a kérdőíves információszerzés és az interjú mint módszer sem megfelelő jelen esetben, hiszen pontosan azoknak nem lesz okuk igaz válaszokat adni, akik az integráció leple alatt semmit nem tesznek ezen a területen.

Talán éppen egy olyan alapos vizsgálat adhatna hű képet, ami gyakori hospitálással és a „tanügyi dokumentumok” alapos tanulmányozásával járna együtt.

Éppen ezért az alábbiakban csak a tánc drámát érintő egyes próbálkozások, utak-módok megjelölésére vállalkozhatunk. *Véleményünk szerint az alábbiak* – minden már említett aggály ellenére – *fedik a létező utakat. Csak éppen az arányokra nem tudunk érvényeset mondani.*

Elkezdték tanítani a tánc és drámát...

a) Önálló tárgyként tanítják

A modul tárgy évi 18-18 órát kapott az 5-6. évfolyamon, ami kiegészíthető az iskola keretéből. Azok, akik elkezdtek tanítani a tánc és drámát a következő keretek között tették.

Kéthetente egy órában, egész éven át (évi 18 óra)

A gyakorlatban dolgozók közül többen *folyamatellenesnek* tekintik ezt a szervezési rendet –, az általam kérdezettek közül egyetlen iskolában választották ezt a megoldást. Állítólag órarendi problémákat jelent, továbbá, ha csak ilyen gyakorisággal (beleszámítva az időnként elmaradó órákat) találkozik a tanuló a tárggyal, illetve a tanár az osztállyal, akkor a művészeti területre vonatkozó formanyelvi ismeret terén még lehetséges az előrelépés, de a tárggyal együtt járó képességfejlesztés, közösségépítő, személyiségfejlesztő folyamatok megvalósulása nagy nehézségekbe ütközik.

Az az iskola, ahol ezzel a megoldással találkozhattam, az óraszám minimális szinten tartása mellett vállalta a csoportbontást: fél-fél osztálynak van kéthetente egy tánc és dráma tanórája.

Kombinált megoldás: az első féléven tömbösítve, a másodikban kéthetente egy órában (évi 18 óra)

Hatásos bevezető, hiszen a gyerekek, a szülők és a kollégák felé egyaránt megnyerő lehet néhány nagyobb időtartamú akcióban látni a tanulókat: olyan körülmények között, amelyek megközelítik a helyben elérhető ideálist. Erre a „sikerpropagandára” épül a második félév kifelé kevésbé látványos műhelymunkája. (Ennél a változatnál könnyen megoldható az első félévben külsők bevonása.)

Hetente egy órában, fél éven át (évi 18 óra)

Az éves tananyag egyetlen félévben: állítólag kevesebb az órarendi, tervezési probléma, a folyamatjelleg ebben a rövid időszakban felerősödhet. Népszerű megoldásnak számít. Más lapra tartozik, hogy ennyi idő alatt egyes évfolyamok (pl. a már említett 6. évfolyam) anyagát nem lehet megtanítani.

Hetente egy órában, egész éven át (évi 36 óra)

Ebben az esetben az iskola által szabadon kezelhető órakeretből kapott a tánc és dráma modul. Ehhez az szükséges, hogy *a)* a tantestület belássa a tánc és dráma tanításának fontosságát, illetve lehetetlenségét a kerettanterv által biztosított óraszámban és/vagy *b)* olyan drámatanára legyen az iskolának, aki el tudja fogadtatni szakmai érveit a testülettel. Leginkább azokban az intézményekben kapott a tánc és dráma modul a kerettanterv által biztosítottnál nagyobb óraszámot, ahol több drámatanár van az intézményben, vagy ahol az iskola profilja miatt a művészeti nevelést (kerettanterv nélkül is) eleve kiemelten kezelik.

Tömbösítve, néhány alkalom alatt (évi 18 óra)

A magyarázat: ha csak néhány alkalommal is, de érje erős hatás a tanulókat. Arra a néhány alkalomra kapja meg a tánc és dráma azt az óraszámot, amivel ideális lehet egy-egy találkozás felépítése. Mivel a magyar iskolákban gyakran nem alkalmasak a termek (például) a tánc és dráma tanítása során végzendő munkához, az azok átrendezése, valamint a hangulatteremtés „kötelező” feladata miatti idővesztés, a szünetekkel kényszerűen szabdalta munka (amely persze nem a belső folyamatok szerint tagol), a tanulók napi megszkott túlterhelése, mindezek olyan érvek, amelyek amellettszólnak, hogy érdemes akár hétfégi időpontokra összevontan megtartani a tánc és dráma modul óráit. Ez a néhány erős hatás esetenként fontosabb lehet, mint a (nevelési) folyamat – mondják ezen megoldás hívei.

Fontos, és az említett szervezési eljárások bármelyikéhez társítható megoldás, hogy a tánc és dráma modul óráit úgy helyezték el, hogy utána már ne legyen tanóra, így a befejezéssel nem kell minden esetben szigorúan alkalmazkodni a csengetéshez...

b) Integrálva tanítják

A kérdés, hogy milyen tantárgyhoz csatolják a drámát. Az Oktatási Minisztérium honlapján megtalálható, a kerettantervre vonatkozó kérdéseket és feleleteket tartalmazó írásban azt olvashattuk, hogy jogilag sem lehetséges a modultárgy további bontása, például táncra és drámára. Merthogy szakmailag nem szerencsés az integrációs szándékkal megalkotott tanterv darabolása, az biztosnak látszik. Ennek ellenére több intézmény folytat (e tekintetben) jogellenes gyakorlatot, pl. a testnevelő tanár táncos képzettsége miatt a modul egy részét a testnevelés órákhoz, míg a fennmaradó részt a magyar nyelv és irodalomhoz csatolták. Az alkalmazott variációk közé tartozik az ének-zene és a magyar közötti osztozkodás is. Nyilván színezhető a kép (a biológia-testnevelés-ének között felosztott óraszám joggal veti fel az *itt a dráma, hol a dráma* kérdését), jó néhány változat fordulhat még elő az országban. A variációk számától (és sorolásától) eltekintve nagy valószínűséggel állítható, hogy ahol a más tantárgyba való integrálást választották, ott *többségében* a magyar nyelv és irodalom a befogadó.

Mit jelenthet ez a gyakorlatban?

a) Gyakran csak és kizárólag a magyar nyelv és irodalom óraszámának növelését. Amúgy joggal tehető fel a kérdés: egyáltalán lehetséges-e a magyaron belül tanítani a drámát? (Azért a drámát említjük itt – jóformán kizárólagosan –, mert a köztudat, nyilván tévesen, a modul tartalmi közül ezt véli leggyakrabban az irodalomhoz tartozónak... A dráma a kerettantervi értelmezésben nem az irodalom harmadik műneme, hanem csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli világot építenek fel, abba szereplőként vonódnak be, a fikción belül valós problémákkal találkoznak, s ezekből a találkozásokból valós tudásra, tapasztalatra tesznek szert.)

Teljesíthető-e a modultárgy összes követelménye, ha hozzácsapják a „nagy testvérhez”?

A drámás szakmai válasz az, hogy nagy valószínűséggel nem. A tánc és dráma modulnál nem az irodalom, hanem egy másik művészeti ág (a színház) formanyelvének tanítása a cél. Az egyes művészeti ágak jelentős különbségei már önmagukban gyakran képezik akadályát az integrált tanításnak. (Talán nem véletlen, hogy nem tanítják együtt például az éneket és az irodalmat, annak ellenére, hogy pl. a dal mint műfaj mindkettőben szerepel.) Az olyan formai elemek, mint az alapvető drámai konvenciók megismerése és alkalmazása (a modul 5. évfolyamos anyagának egyik témaköre) nem tanítható egykönnyen pl. a magyar irodalom anyagán belül. Ez önálló *drámamunkát, annak alapján történő kifejtést* igényel. Hasonló a helyzet a modulban szereplő társművészeti területekkel, a táncos és bábos ismeretekkel. Tantárgyi tanterv született tánc és dráma címszó alatt, s itt a dráma nem módszerként jelenik meg. (Vagyis a tánc és dráma nem a ma-

gyar nyelv és irodalom szolgáltatója.) Magyarán: ha integrálják a modult, a tanítás során akkor is többnyire szét kell választani a befogadó tárgytól. Ilyen esetekben jobb, ha külön kezelik, ez legalább megkönnyíti az értékelést.⁴

b) A magyartanítás „fűszerezése”, módszerbeli színezése: a gyakorlatban nem jelent többet, minthogy gyakrabban kerül sor tanórai dramatizálásra, emellett szabályjátékok alkalmazásában csapódik le.

A tanórai dramatizálásról már rég tudjuk, hogy igazából a tanulói figyelem élnékitését, hangsúlyosabban a *színjátékos megjelenítés minőségét* célozza, s nem a vizsgált helyzetek és történetek mélyebb feldolgozását. A modulban szereplő „történetek feldolgozása a dráma eszköztárával, bábjátékkal, tánccal” témakört vélük többen olyannak, ami a dramatizáláshoz közel áll – ez szakmai tévedés, mivel ott dramatikus improvizációról van szó, míg az iskolai-tanórai dramatizálás többnyire színjátékos improvizáció. Ennek alapján nem fedi ezt a fajta tevékenységet, vagyis a megszokott formában történő tanórai dramatizálásnak a modul követelményeihez nem sok köze van. A drámapedagógusok által (is) kedvelt szabályjátékok alkalmazása csak a modul témaköreinek egyikét érinti, az összes többit nem. (Csak az 5. évfolyamon szerepel még másik hat témakör, a 6. évfolyamon pedig hét.)

Jelentős akadályát képezi a modul integrált tanításának az, hogy *a befogadó tárgyat tanító pedagógusok többsége a modul tanításához szükséges alapvető szakmai tudással nem rendelkezik*. Ez gond, annak ellenére, hogy egy oktatási miniszteri közlemény lehetővé teszi, hogy 2008-ig a tárgyhoz szükséges szaktudás nélkül tanítható legyen ez a modul is. A drámapedagógia és a táncpedagógia is szakmává vált, s a mindazok, akik részt vettek ilyen irányú képzésen vagy továbbképzésen, azok állítják (mégpedig hiányként), hogy az efféle szakismeret nem része a pedagógusok alapképzésének. Más (bármilyen) szakos egyetemi-főiskolai végzettségükkel, csak azzal, továbbképzések nélkül semmit sem értenének hozzá. Így általában semmit nem ért a drámához például a miniszteri rendelettel a területre (feltehetőleg főként az óraszámra, a tárgy legalizált eltüntetésére) rászabadt magyar, esztétika, művészettudomány, ének-zene, testnevelő szakos tanárok sokasága. E rendelet szerint 2008-ig nekik *csak* ajánlott akkreditált továbbképzés elvégzése.⁵

Kissé alaposabb tájékozódással a minisztériumi közlemény szerzői észrevehették volna, hogy a NAT utáni továbbképzési hullám (a nagy mértékű továbbképzési támogatás miatt is) nagyon sok drámás képzést eredményezett. *Egyrészt* csak a Magyar Drámapedagógiai Társaság képzésein végzett kb. 1200 fő, de a különböző intézmények, intézetek, alapítványok, cégek stb. által akkreditált drámapedagógiai képzések száma *húsz feletti volt*, s ezek egy része aktívan működött. Hasonló számmal alapítottak tánc és dráma elnevezés alatt pedagógus továbbképzést! *Másrészt* az utóbbi években a felsőoktatási intézmények a drámapedagógia, illetve a tánc- és drámapedagógia szakirányú továbbképzési szakokon (van olyan, amelyik feltüntetni kihelelyezett képzést szervez) évente több száz hallgatót bocsátanak ki. Lassan ott tartunk, hogy a magyar iskolák számával megegyező lehet az akkreditált továbbképzésen, illetve a szakirányú továbbképzési szakon drámát tanultak száma. A képzések résztvevőinek tudásszintje, elméleti és gyakorlati tudásuk aránya, gyakorlottságuk foka, egyáltalán tudásuk korszerűsége, a kerettantervhez közeli vagy éppen távoli volta, más megközelítésben pedig munkahelyeik eloszlása, a területi lefedés nyilván kérdéses... Talán éppen ezért a rendeletbe az is bekerülhetett volna, hogy a modulhoz kapcsolódó akkreditált továbbképzés elvégzése *kötelező* (a jelenleg ott szereplő, szakmailag elírásnak tűnő *ajánlott* helyett). Ez nem akadályozta volna a modultárgy indítását – így is több iskola azért tette át az 5. évfolyam II. félévére, vagy éppen a 6. évfolyamra a tánc és drámát, hogy az így nyert idő alatt a modul tanítására kiválasztott kollégát valamilyen alapképzésre beiskolázhassa.

A kerettantervi modulok bevezetése a pedagógusok képzettségére, képzésére-továbbképzésére kiterjedő figyelemmel valószínűleg sikeresebb lehetett volna. De mint a NAT-nál, itt sem kapták meg az iskolák a kellő felkészülési időt, aminek egyértelműen politikai, nem pedig szakmai okai voltak.

Ha valaki az akkreditált továbbképzéseket választja, akkor az alapszintű tájékozottsághoz és gyakorlottsághoz is legalább 120 órás tanfolyam szükséges, s aki nem alapszinten akar tanítani, annak sokkal több (számukra indítják egyre több felsőoktatási intézményben a drámapedagógia szakirányú továbbképzést, négy félévben, kb. 500 órában). A modul szerzői szerint legalább a 120 órára meghirdetett pedagógus továbbképzések valamelyikét célszerű elvégeznie annak, aki akár az 5-6. osztályban, akár a gimnáziumok 9-

⁴ A gyakorlatban teljes tétovaság övezi a modul értékelését abban az esetben, ha más tantárgyba integrálva jelenik meg.

⁵ Közlemény a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 28/2000 (IX. 21.) OM rendelet alapján induló kötelező kerettantervi modulok oktatásának képesítési feltételéről (2001. ápr.)

10. évfolyamán ezt a modult tanítani kívánja (annak is, aki maga nem kívánja, de ezt várják tőle a munkahelyén).

A modul tanítására alkalmazhatók külsősök (óraadók) is. Több esetben talákoztam olyan megoldással, amikor a külsősök szaktudással bőségesen, de pedagógus végzettséggel egyáltalán nem rendelkeztek. A gyakorlat ilyen szempontokból realista a törvényi szabályozáshoz képest. A törvény szerint (jelenleg) a szaktudás mellőzhető, a pedagógus diploma nem. Ennél a szintnél az igazgatók nagy része azért jobban ért a pedagógiához, egy részük pedig kellően bátor is (és nem érdeklik a rossz szabályzók)...

Nem kezdték el tanítani a tánc és drámát...

A következő tanévben teszik ezt – más „jogszerű”, „hivatalos” magyarázat az általános iskolában nincs. A modul tárgyak közötti cserékkel lehetséges, hogy az 5. évfolyamra kerül a hon- és népismeret teljes, kétéves anyaga, míg a 6. évfolyamra a tánc és drámáé. Így mindegyik tárgyra jutna heti egy-egy óra. Ez természetesen nem zárja ki, hogy a fentiekben leírt utak-módok közül más is számításba jöjjön: például továbbra is lehetséges a modulok tömbösített tanítása, vagy kéthetente *dupla* órában (ami a tánc és dráma szempontjából nem is számít rossz megoldásnak).

A gimnáziumok esetében a kerettantervek kiadásáról szóló miniszteri rendelet megengedi, hogy a 9-12. évfolyamon az iskolák szabadon átcsoportosítsák egyebek mellett a tánc és dráma óráit is. Így ott még szabadabban halasztható a dolog –, egészen addig, amíg a modul tanításához szükséges szaktudással rendelkező tanár nem áll rendelkezésre. Mindenesetre érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy talán inkább a gimnázium első éveiben lenne leginkább a helyén ez a modul, s nem annyira azokon az évfolyamokon, amikor az érettségi és a felvételi miatt úgysem figyel senki az ilyen „apróságokra”. (Vagyis ezeken az évfolyamokon még nagyobb az „asszimiláció” esélye.)

Találkozhattam olyan nézetekkel is, miszerint „mi ezzel nem foglalkozunk”, más a dolgunk, mást vár tőlünk a tanuló, nem tánc és drámát vár a szülő stb. Ezen vélemények egy-egy iskolában az adminisztrációs feladat szintjére süllyeszti a drámát (ti. hogyan lehet „leadministrálni”). Egyben jelzése is annak, hogy a gyakorlatban elégük van a kollégáknak a reformokból, abból, hogy megmondják nekik, miből mennyit...

Tankönyvek, segédletek

Nem egyszer kaptak kissé irigy megjegyzéseket az utóbbi időkben a drámapedagógusok miatt, hogy van szakirodalmuk. Igaz, megjelent néhány alapkönyv, vannak szöveggyűjtemények, rendelkezésre áll néhány tanári segédlet. A gyerekekkel, fiatalokkal drámán keresztül foglalkozó kollégák közül – ha valaki éppen nem a saját ötleteire akar játékot szervezni – mindenki választhat már *idehaza készült* drámaóratervet, de ezek a kiadványok még a NAT-hoz készültek, ami azt jelenti, hogy a törvényi szabályozással megváltoztatott tartalmak és a szintén változó követelmények miatt jelentős átalakításra, adaptációra szorulnak. A NAT megjelenését követő ilyen irányú pedagógiai innovációnak nyomai sincsenek ma (vagy ma még?). Jelenleg a piacon csak sebtében módosított, éppen a kerettantervi kívánalmaknak nem megfelelő kiadványok találhatók. Ezek egy része (a cím átírásán kívül) még azon a szinten sem foglalkozott az adaptációval, hogy a jellemzően NAT-os, a kerettantervben egyáltalán nem szereplő követelményeket minden esetben törölje. A piaci orientáció látszik ezeken a munkákon: minél gyorsabb anyagi siker elérése.

(...) Sajnos az elindulás segítése végett készült (s tanulmányunkban már említett) módszertani útmutató csak helyvel közel jutott el a végvárákig.

Fel kell vetni azt a kérdést is, hogy a segédletek, tankönyv nélkül mennyi idejébe kerül a pedagógusoknak a tánc és dráma tanítására való felkészülés. Azt is, hogy megfizeti-e ezt valaki... Nos, a legkevesebb, amit válaszadóim megjelöltek a tanórai felkészülésre, az a tanóránként 0,5-1 óra volt (de ez unikumnak számított). A többség jóval nagyobb számokat adott meg – és válaszaik alapján nyilvánvalónak tűnik, hogy ezt az innovációt senki nem fizeti meg nekik...

A mi zavaró, mi számít feleslegesnek a modul anyagában, illetve mit tenne még bele kérdésekre kapott válaszokban nagy a különbség: válaszadóim tematikusan jobbra szűkítenének az anyagon (többen kihúznák például a hagyományörzéshez és a néptánchoz tartozó elemeket), míg mások azt nyilatkozták, hogy a *mi kellene bele* kérdésre adandó válaszhoz kevés még jelenleg a rálátásuk, a tapasztalatuk.



Tánc és dráma

a 10%-os csökkentés után

Ez év áprilisának végén, a MAGYAR KÖZLÖNY 2003/43/II. számában jelent meg az oktatási miniszter 10/2003. (IV.28.) OM rendelete, amellyel módosította a 2000. évi, a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló miniszteri rendeletet.

A NAT korrekciójával kapcsolatban várható viták a figyelmet más irányba fogják terelni (ez ügyben ld. a 13-15. oldalon a NAT 2003 vitaanyag Művészetek fejezetéből a Tánc és dráma alfejezetet!). Ezzel együtt érdemes megismerkedni a *jelenleg érvényben lévő rendelet* szakterületünkre vonatkozó részével. Ezt segítő közöljük a közlönyben megjelentekből szerkesztett anyagot – vagyis az alábbiakban az olvasható, ami a tananyag 10%-os csökkentése után érvényes a tánc és drámára...

Ahol nincs önálló tárgyként óraszámunk:

1. évfolyam

Érzékelő, utánzó és memóriafejlesztő játékok.

A beszéd, az ének, a mozgás összekapcsolása játékhelyzetekben.

Történetek feldolgozása a báb és a dráma eszközeivel.

Utánzó játékok. Énekes népi gyermekjátékok összekapcsolása mozgással, előadása társakkal. Az olvasott történetek reprodukálása bábozással, szerepjátékokkal.

2. évfolyam

Érzékelő-, utánzó és memóriafejlesztő játékok.

Népi mondókák, gyermekjátékok, népszokások, dramatizált mesék.

Történetek feldolgozása a báb és a dráma eszközeivel.

A szövegmondás összekötése ritmikus mozgással. Egyszerű lépésekkel kísért énekes népi gyermekjáték előadása. Rövid mesék, történetek dramatizálása, a szereplők és a főszereplő megkülönböztetése.

Improvizációs játékok tanári irányítással.

3. évfolyam

Ritmus-, mozgás- és beszédgyakorlatokkal kombinált koncentrációs és memóriagyakorlatok. Fantáziajátékok. Történetek földolgozása a dráma eszköztárával, bábjátékkal. Dramatizált elbeszélések, népszokások.

Ritmikus mozgással és szöveggel összekapcsolt gyakorlatok: gyermekversek előadása ritmus- és mozgásváltással. Játék elképzelt tárgyakkal; tárgyfelidéző gesztusok, elképzelt személyek megjelenítése. Csoportos improvizációs játékok; rögtönzések alapszintű elemző megbeszélése.

Továbbhaladás feltételei: Részvétel a közös drámajátékokban, illetve a játékok készségfejlesztő gyakorlataiban.

4. évfolyam

Ritmus-, mozgás- és beszédgyakorlatok – kombinált koncentrációs és memóriagyakorlatok. Fantáziajátékok. Egyszerűbb drámai konvenciók megismerése. A színházi formanyelv alapjai. Történetek földolgozása a dráma eszköztárával. Színházi, bábszínházi előadás megtekintése.

Térkitöltő, térkihasználó gyakorlatok; játékos, mozgással és szöveggel összekapcsolt ritmikus gyakorlatok. Játék elképzelt és valóságos helyzetek megjelenítésével. Egész csoportos és kiscsoportos játék; állóképek. A szerkezet érzékelése (jelenet, felvonás), a kezdet és a vég fölismerése térbeli és időbeli struktúrákban; a színházi előadás formai elemei (díszlet, berendezés, jelmez, kellék, fény- és hanghatások). Csoportos improvizációs játékok, közös dramatizálás a tanult konvenciók alkalmazásával. Rögtönzések és a látott előadások alapszintű elemző megbeszélése.

Továbbhaladás feltételei: Részvétel a csoportos történetalkotásban, az improvizációkban és az elemző beszélgetésekben.

7. évfolyam

Tánc és dráma Figurateremtés hanggal és nem verbális eszközökkel. Improvizáció közösen egyeztetett témára, történetváz alapján a megismert drámai konvenciók elemeinek alkalmazásával.

Továbbhaladás feltételei: Részvétel a csoportos történetalkotásban, az improvizációban és az elemző beszélgetésekben.

8. évfolyam

Tánc és dráma

Improvizáció – közösen egyeztetett témára, együttesen kidolgozott történetváz alapján.

Továbbhaladás feltételei: Színházi előadás megtekintésének élménye alapján beszámoló készítése. Részvétel az improvizációs játékokban.

Ahol van óraszámunk:

5–6. évfolyam

Célok és feladatok

A Tánc és dráma tantárgy tanterve nem elméleti ismeretek tanítását helyezi a középpontba, hanem a drámajáték eszköztárának és a különböző színházi nyelvek elemeinek megtapasztalását a tanulók saját tevékenységén keresztül. Ez természetesen nem az elméleti ismeretek figyelmen kívül hagyását jelenti; mindössze arról van szó, hogy az elmélet minden esetben a gyakorlati tevékenység eredményeképpen, az így szerzett tapasztalatokból leszűrve jelenik meg. A Tánc és dráma mint tantárgy tevékenységközpontú. A tevékenységet követő elemző beszélgetések a fogalmi ismeretek bővítésével járnak, de nem valósulhatnak meg anélkül, hogy a tanulók megszerzett tudásukat, általában lévő véleményüket, felvetődő kérdéseiket cselekvésbe ne emelnék. Az egyes drámai és színházi konvenciók megismerése és használata ezért tanár és tanuló számára egyaránt azzal a haszonnal is jár, hogy a nehezen megfogalmazható (vagy épp formálódó) gondolatok és érzelmek kifejezésére, illetve a meglévő ismeretek gyakorlati ellenőrzésére teremt lehetőséget.

Ezt a tevékenységközpontú szemléletet tükrözi a tantervünkben követett szóhasználat is – gyakran szerepel együtt a *játék* és a *munka* szó. Ezek együttes szerepeltetése megerősíti, hogy a különböző területeken folyó művészeti tevékenységet szigorú szakmai folyamatok vezérlik ugyan, az órákon való részvétel azonban a tanulók számára minden esetben örömet és szellemi izgalmat kell jelentsen.

A tánc és dráma lehetőséget nyújt a minél változatosabb dramatikus, táncos, bábos tevékenységformákban való részvétellel; a tanulók képesség és adottság szerinti differenciált foglalkoztatására; a drámajátékban, a táncban és a bábjátékban fellelhető öröm- és szabadságélmény megtapasztalására. Differenciált feladatokon keresztül a dramatikus, illetve bábos technikák és konvenciók, a táncot felépítő technikai elemek és formák elsajátítására és alkalmazására; a drámai formával, a bábjátékos technikákkal, a táncot felépítő technikai elemekkel való improvizációra; a dráma, a tánc és a bábjáték mint művészi kommunikációs forma megtapasztalására.

Kiemelt célja a valós emberi szituációk, illetve fiktív történések megjelenítése különböző színházi formákban, valamint az, hogy a tanulók a más területeken elsajátított ismereteiket, készségeiket a drámában, a táncban, a bábjátékban is alkalmazni tudják.

A tánc és dráma foglalkozásai alkalmat adnak az önértékelésre annak érdekében, hogy a tanulók képessé váljanak saját eredményeik felismerésére és tapasztalataik beépítésére a művészeti tevékenységükbe, arra, hogy egyénileg és csoportosan előadást tervezhessenek, létrehozassanak, illetve a létrejött előadást bemutathassák.

Fontos, hogy a tanulóknak legyen módjuk minél több élő és felvett színházi, tánc-, mozgás- és bábszínházi előadás – köztük társaik által készített produkciók – megtekintésére; drámával és a különböző színházi formákkal kapcsolatos fogalmi készletük, aktív szókincsük bővítésére.

Fejlesztési követelmények

A tanulók játékos gyakorlatok során sajátítsák el az alapvető táncos, bábos és drámai kifejezési formákat. Tudják a mindennapi élet és különböző történetek szituációit közösen elemezni.

A követendő és az elvetendő beszédpélda hallás alapján történő felismerése, a durva légzéstechnikai, hangadási és artikulációs hibák felismerése mások beszédében és a saját beszédükben. A fejlesztő és szinten tartó beszédes játékok és egyszerű beszédgyakorlatok ismerete, alkalmazása.

Saját ötletek és egyes történetek jelenétté szerkesztése a tanulói csoportok önálló munkájával. Saját ötletek és egyes történetek jelenétsorrá szerkesztése a tanulói csoportok önálló munkájával.

Különböző bábfigurák (marionett és árnybábok) készítése és mozgatása az adott technikának megfelelően. Ritmusképletek alkalmazása, megtartása negyed és nyolcados járástempó mellett. A tanult tánc- és mozgásmotívumok utánzása.

Látott vagy részvételükkel zajló drámamunka és/vagy színházi előadás elemző értékelése.

5. évfolyam

Belépő tevékenységformák

Játékos gyakorlatok során az alapvető táncos, bábos és drámai kifejezési formák elsajátítása.

A mindennapi élet és különböző történetek szituációinak közös elemzése.

A követendő és az elvetendő beszédpélda hallás alapján történő felismerése.
 A durva légzéstechnikai, hangadási és artikulációs hibák felismerése mások beszédében és a saját beszédükben.
 Saját ötletek és egyes történetek jelenetként szerkesztése a tanulói csoportok önálló munkájával.
 Egypálcás marionett készítése és mozgatása (áttételes bábmozgatás);; árnyfigurák mozgatása az adott technikának megfelelően.
 Ritmusképletek alkalmazása, megtartása negyedes és nyolcados járástempó mellett (egyenletes járás közben különböző ritmusképletek tapsolása, dobogása egyenletes zenére).

Témakörök	Tartalmak
Képességfejlesztő gyakorlatok	Beszéd- és légzéstechnikai gyakorlatok. Egyszerűbb interakciós játékok. Kapcsolatteremtő és kommunikációs játékok.
Színházi, dramaturgiai alapfogalmak	A mese és a cselekmény fogalmának ismerete.
Az alapvető drámai konvenciók megismerése és alkalmazása	Belső hangok, gondolatkövetés, mimes játék, telefon- és rádió-beszélgetés, interjú.
A színházi formanyelv tanulmányozása	A megismert színházi formai elemek hatásának tanulmányozása. Egypálcás marionett készítése. Árnyjátéktechnikák megismerése.
Énekes-táncos játékok	Gyerekjátékok, leánykarikázók mozgásanyaga. Egyenletes lüktetésű zenei és táncmotívumok illesztése egymáshoz.
Régi stílusú táncok	Ugrós táncok. Páros forgató típusú lépések.
Történetek feldolgozása a dráma eszköztárával, bábjátékkal, táncal	Dramatikus improvizációk – a tanár által megadott és/vagy a tanulók által létrehozott történetváz alapján. Mozgásra épülő csoportos improvizációk – a tanár által megadott egyszerű cselekményvázra. Játék az elkészített marionettfigurákkal és árnyjátéktechnikákkal. Improvizációk a megismert bábtechnikák felhasználásával. Bábelőadás megtekintése és megvitatása.

A továbbhaladás feltételei

Részvétel a gyakorlatokban, a csoportos improvizációkban és az alapszintű elemző beszélgetésekben.
 A rögtönzés szabályainak ismerete, betartása. Egyenletes lüktetés, valamint egyszerű ritmusképletek visszaadása tappsal, illetve dobogással. Egy régi stílusú tánc alaplépéseinek szabad előadása. Részvétel bábbal végzett improvizációban.

6. évfolyam

Belépő tevékenységformák

Játékos gyakorlatok az alapvető táncos, bábos és drámai kifejezési formákban.
 Saját ötletek és egyes történetek jelenetsorrá szerkesztése a tanulói csoportok önálló munkájával.
 Látott vagy részvételükkel zajló drámapunka és/vagy színházi előadás elemző értékelése.
 A fejlesztő és szinten tartó beszédes játékok és egyszerű beszédgyakorlatok ismerete, alkalmazása.
 A tanult tánc- és mozgásmotívumok utánzása.
 Az újonnan tanult táncok felismerése és reprodukálása.
 Marionettfigurák készítése és mozgatása az adott technikának megfelelően.

Témakörök	Tartalmak
Képességfejlesztő gyakorlatok	Beszédtechnikai gyakorlatok, interakciós játékok, egyensúly- és bizalomgyakorlatok, szituációs játékok.

A gyakrabban alkalmazott drámai konvenciók megismerése és alkalmazása	Forró szék, fórum színház, szerep a falon, kellékhasználat, szertartás.
Improvizációk a megismert technikák felhasználásával a tanár által megadott és/vagy a tanulók által létrehozott történetváz alapján.	Dramatikus improvizációk – a tanár által megadott és/vagy a tanulók által létrehozott történetváz alapján. Egyszerű elemekből építkező mozgássor létrehozása (indítás, megállítást, gyorsítás, lassítás, fordulat, járás, futás, mozdulatkitartás). Mozgásra épülő csoportos improvizációk – a tanár által megadott egyszerű cselekményvázra. Improvizációk pálcás, illetve zsinóros marionettfigurákkal.
Különböző technikák a szereplők ábrázolására	Figurák megjelenítése verbális, vokális és nonverbális eszközökkel.
Új stílusú táncok	Csárdás táncok megismerése.
Színházi előadás megtekintése és véleményezése	A látottak kollektív elemzése a megismert fogalomkészlet alkalmazásával. A megismert színházi formai elemek alkalmazása improvizációkban.
Színházi dramaturgiai alapfogalmak	Szándék, feszültség, konfliktus, fordulópont.

A továbbhaladás feltételei

Részvétel a gyakorlatokban, a csoportos történetalkotásban, az improvizációkban és az elemző beszélgetésekben. Az egyszerűbb drámai konvenciók alkalmazása. Legalább három énekes-táncos játék ismerete, egy új stílusú tánc alaplépéseinek szabad előadása. Részvétel marionett-bábbal végzett improvizációban.

9–10. évfolyam

Célok és feladatok

A Tánc és dráma tantervi modul nem elméleti ismeretek tanítását helyezi a középpontba, hanem a drámajáték eszköztárának és a különböző színházi nyelvek elemeinek megtapasztalását a tanulók tevékenységén keresztül. Ez természetesen nem az elméleti ismeretek figyelmen kívül hagyását jelenti; mindössze arról van szó, hogy az elmélet a gyakorlati tevékenység eredményeképpen, az így szerzett tapasztalatokból leszűrve jelenik meg.

A Tánc és dráma tevékenységközpontú. A tevékenységet követő elemző beszélgetések a fogalmi ismeretek bővítésével járnak, de nem valósulhatnak meg anélkül, hogy a tanulók megszerzett tudásukat, alakulóban lévő véleményüket, felvetődő kérdéseiket cselekvésbe ne emelnék. Az egyes drámai és színházi konvenciók megismerése és használata ezért tanár és tanuló számára egyaránt azzal a haszonnal jár, hogy a nehezen megfogalmazható (vagy épp formálódó) gondolatok és érzelmek kifejezésére, illetve a meglévő ismeretek gyakorlati ellenőrzésére teremt lehetőséget.

Ezt a tevékenységközpontú szemléletet tükrözi a tantervben követett szóhasználat is: gyakran szerepel együtt a *játék* és a *munka* szó. Ezek együttes szerepeltetése reményeink szerint megerősíti azt a törekvésünket, hogy bár a különböző területeken folyó művészeti tevékenységet szigorú szakmai folyamatok vezérlik, az órákon való részvétellel a tanulók számára minden esetben örömet és szellemi izgalmat jelentsen.

A Tánc és dráma lehetőséget nyújt:

- a tanulók képesség és adottság szerinti differenciált foglalkoztatására;
- a drámajátékban, a táncban és a bábjátékban fellelhető öröm és szabadságélmény megtapasztalására;
- a dráma, a tánc és a bábjáték, mint művészi kommunikációs forma megtapasztalására;
- valós emberi szituációk, illetve fiktív történetek különböző színházi formákban való megjelenítésére;
- arra, hogy a tanulók a tanterv más területein elsajátított ismereteiket, készségeiket a drámában, a táncban, a bábjátékban is alkalmazni tudják;
- arra, hogy a tanulók egyénileg és csoportosan előadást tervezhessenek, létrehozassanak, illetve a létrejött előadást bemutathassák;
- minél több élő és felvett színházi, tánc- és mozgásszínházi, bábszínházi előadás – köztük társaik által készített produkciók – megtekintésére.

Fejlesztési követelmények

Változatos dramatikus, táncos, bábos tevékenységformákban való részvétel; differenciált feladatokon keresztül a dramatikus, illetve bábos technikák és konvenciók alkalmazása. A táncot felépítő technikai elemek és formák elsa-

jávitása és alkalmazása. A drámai formával, a bábjátékos technikákkal, a táncot felépítő technikai elemekkel való improvizáció. A tanulók képessé váljanak saját eredményeik felismerésére és tapasztalataik beépítésére művészeti tevékenységükbe, a különböző színházi formák kulturális tradícióinak tanulmányozására, az alapvető színpadtechnikai eljárások megismerésére. A tanulók drámával és a különböző színházi formákkal kapcsolatos fogalmi készletek, aktív szókincsének bővítésére.

Belépő tevékenységek

Különböző technikákat tartalmazó összetett improvizációk mozgásban, táncban.

Epikus alapanyag drámává szerkesztése a tanulói csoportok önálló munkájával.

Drámai, színházi alkotások szerkezetének felismerésére, a szereplők szándékainak, tetteinek és kapcsolatainak elemzésére.

A drámai konvenciók gyakorlati alkalmazása.

Az újonnan megismert színházi műfajok és a színházi stílusok felismerése, megkülönböztetése.

A megismert fogalmi készlet alkalmazása a látott előadás vagy improvizáció elemzésében.

A maszk hagyományának, jellegének megfelelő maszkos játékok létrehozása.

Mozgásmotívumok átvétele és továbbfejlesztése.

Mozgásmotívum-sorok kialakítása önállóan, egyéni tervezés alapján.

Témakörök	Tartalmak
Improvizáció	Improvizáció a tanár által megadott témára, a tanulók által közösen kidolgozott történetváz alapján, a megismert drámai konvenciók összefűzésével, a színházi stílusok elemeinek alkalmazásával.
Maszkos játék	Dramatikus alakoskodó játékokban, színházi munkában.
Színházi, dramaturgiai alapfogalmak	A fókusz, kontraszt, szimbólum, drámaszerkezet fogalmának ismerete.
Drámai konvenciók csoportosítása, egymásra építése	Történetyszerkesztés és -megjelenítés a különböző színházi és drámai konvenciók alkalmazásával.
A színházi műfajok és stílusok tanulmányozása	A történeti műfajok és napjaink színházi műfajai. Az egyes színházi stílusok jellemző jegyeinek felismerése. Különböző színházi irányzatokhoz tartozó színházi előadások megtekintése, megvitatása.
Mozgásmotívumok kialakítása megadott szituáció, zene vagy téma alapján	Egy adott szituáció megfogalmazása tartásképpen, majd mozdulatsorral. Improvizáció adott zene vagy téma alapján.

A továbbhaladás feltételei

Az összetett drámai konvenciók alkalmazása a csoportos improvizációkban. A legfontosabb színházi műfajok és stílusok ismerete, felismerése. A legfontosabb színházi és drámai fogalmak ismerete. Részvétel maszkos improvizációban. Részvétel legalább egy, a tanult mozgáselemekre épülő mozgásetűd létrehozásában.



Részlet a NAT 2003 című vitaanyagból

A minisztérium július közepén megküldte, továbbá július elejétől már a szakhatóság honlapjáról is letölthető a NAT 2003 című vitaanyag. Persze a pedagógusok többsége ilyenkor nem „töltöget az Internetről”, hiszen kitört a nyár, pihenhet végre, vagy ekkor keres pénzt ahhoz, hogy tanév során is megélhessen valahogy. A vita ősszel várható.

A szerkesztő véleménye szerint megkerülhetetlen lesz a szakmai vita: a drámapedagógusok – lehet, van ebben némi elfogultság(?) – sokkal jobb tantervi anyagot érdemelnek, mint ami az alábbiakban olvasható. Helyhiány miatt nem tudjuk közölni a új NAT azon fejezeteit, amelyek mellett a tánc és dráma „mindenről ugyanaz jut eszembe” jegyében szerkesztett táblázatai még kiindulási pontnak sem fogadhatók el (tananyag vagy köve-

telmény helyett rendre ugyanazon mondat/mondatok szerepelnek). Érdemes lesz, már csak az összehasonlítás végett is, beleolvasni a vitairat többi fejezetébe. Ami a tánc és dráma vitaanyagát illeti: talán jobb lenne újat írni, mint ezt vitatni...

Megjegyzés: A minisztérium által postázott anyagban a tánc és dráma 1. pontja alatti táblázat kétszer is szerepel, a 4. pont után ismét bekerült – feleslegesen. (Az 1. pont egyébként a *Koncentráció, összpontosítás* címet viseli – mintha a „kétszer mondjuk ugyanazt” lenne az elv itt is. A 4. pontnak *Hagyományismeret* a neve – mivel a vitairat szerint a hon- és népismeret az egész NAT kiemelt fejlesztési feladata, ezért jogos kérdés, hogy miért kellene a tánc és drámának elvinnie azt olyan mértékben, mint az alábbiakban olvasható... Vagy talán nincs a tantárgyunknak saját anyaga?)

Részlet a Művészetek c. fejezet bevezetőjéből:

„A **Tánc és dráma** kreatív folyamata az együttes élmény révén segíti elő az ember aktivitásának serkentését; ön- és emberismeretének gazdagodását; alkotó- és kapcsolatteremtő képességének kibontakozását; összpontosított, megtervezett munkára szoktatását; testi, térbeli biztonságának javulását, idő- és ritmusérzékének fejlődését, mozgásának harmóniáját és beszédének tisztaságát. A dráma és tánc területének kiemelt szerepe van a nemzeti és az európai azonosságtudat kialakításában, a nemzeti kultúra és más kultúrák értékeinek megismertetésében és megszerettetésében, a kortárs művészeteknek és a távoli világok kultúrájának a megismerésében. A dráma módszerként és tantárgyként való alkalmazhatósága az érzékelés és a kommunikáció iskolája, mely a *találkozás*, a *rögzítés*, a *sűrités* és a *struktúrateremtő közvetítés* munkaszakaszait jelenti. Így létrejöhet az élmény megosztása, a megszerzett személyes tapasztalat megérkezik a *másik emberhez*. Kialakítandó a *belső képekkel* való élni tudás, mely alapvető jelentőségű mind a tudományos, mind a művészeti alkotómunkában. A *kifejező közlés* gyakorlatai és játéka a családi életre nevelést s a nyilvánosság előtti megjelenés biztonságát egyaránt szolgálják. Cél a képességek fejlesztése: a fogékonyság, a fantázia, a koncentráció és a jó értelemben vett érzékenység fokozása, az észlelés finomságának, a kifejezés árnyaltságának fejlesztése, valamint az értékek iránti fogékonyság, a tolerancia és az együttműködés magas szintjének kialakítása.”

Tánc és dráma

1. Koncentráció, összpontosítás

Az élménnyel való találkozás elmélyítése, formák és tartalmak megtapasztalása.

	1–4. évfolyam	5–6. évfolyam	7–8. évfolyam	9–12. évfolyam
Érzékelés: látás, hallás, szaglás, tapintás , ízlelés. Ritmusérzék Megfigyelés	Gyakorlatok, játékok a korosztálynak és a csoport adottságainak megfelelően meghatározott folyamatos, állandó, időnként ismétlődő alapozó és feltáró tevékenység , szükség szerint eltérő metodikával.			
Tájékozódás: térbeli tájékozódás, időbeli tájékozódás, társas helyzetek felismerése. Felismerés és döntés	Gyakorlatok, játékok, drámajátékok a korosztálynak és a csoport adottságainak megfelelően meghatározott folyamatos, állandó, időnként ismétlődő tevékenység, szükség szerint eltérő metodikával, időnként szerepbepeléssel.			
Emlékezet: vizuális memória, térbeli emlékezet, motorikus memória, akusztikus memória, verbális emlékezet érzelmi emlékezet.	Gyakorlatok, játékok, drámajátékok a korosztálynak és a csoport adottságainak megfelelően meghatározott folyamatos, állandó, időnként ismétlődő tevékenység, szükség szerint eltérő metodikával.			
Kreatív befogadás	Jelenségek, események, személyek, művek érzékelése, az élmény elemzésével a korosztálynak megfelelő szinten.			
Kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás	Játékok, népi játékok, táncok, gyakorlatok.	Játékok, népi játékok, táncok, gyakorlatok.	Játékok, gyakorlatok.	Játékok, táncok, gyakorlatok.
Nyilvánosság előtti megnyilvánulás	Nyilvános órák, éneklés, vers- és mesemondás, tánc.	Vers- és mese, jelenetek; mozgásos bemutatók.	Vers- és mese, jelenetek; mozgásos bemutatók.	Vers- és mese, jelenetek; mozgásos bemutatók.

2. Konstruktív, alkotótevékenység, kreativitás

Formák és tartalmak, szerkezetek, kifejezési módok megtapasztalása , kipróbálása, létrehozása.

	1–4. évfolyam	5–6. évfolyam	7–8. évfolyam	9–12. évfolyam
Fantáziafejlesztés Vizuális, térbeli, akusztikus, időbeli, mozgásos, dramatikus események szerkezete .	Gyakorlatok, játékok, drámajátékok a korosztálynak és a csoport adottságainak megfelelően, szükség szerint eltérő metodikával, kísérő beszélgetésekkel.			
Kifejezési formák megtapasztalása Zenei, táncos, mozgásos, verbális, dramatikus, bábozó és színházi műfajokra jellemző kifejezési módok. Improvizáció	Alapvető mozgás- és zenei elemek, bábozó és dramatikus kifejezési formák megismerése, gyakorlása improvizáció tárgyakkal, bábozókkal, népművészetben, zenével, szövegesen – tanári megítélés szerint – <i>attól függően, hogy az osztály az előző időkben mit tudott elsajátítani.</i> A hiányosságok pótlása, a hibák folyamatos korrigálása. Színházlátogatás.			
A megismert kifejezési formák alkalmazása A sűrítés	Tanári megítélés szerint, <i>attól függően, hogy az osztály az előző időkben mit tudott elsajátítani.</i> A lényeg kiemelésének gyakorlása történetmesélésnél, dramatikus eseményeknél, térbeli és síkbeli kompozíciók esetében, a rendelkezésre álló időhöz alkalmazkodva.			
Problémamegoldás	Kreatív gyakorlatok.	Kreatív gyakorlatok, döntési helyzetek.	Erkölcsei problémák. Szervezési gyakorlatok.	Döntési helyzetek. Szervezési gyakorlatok.

Elemzés és értékelés Fogalmak ismerete Színházi előadások elemzése	A korosztálynak és a csoport adottságainak, képzettségének megfelelő szinten.
--	---

3. Kooperáció, együttműködés

Az együttlét minőségének érzékelése, a közösségi tevékenységi formák megtapasztalása.

	1–4. évfolyam	5–6. évfolyam	7–8. évfolyam	9–12. évfolyam
Önismeret, önkép gazdagítása	A korosztálynak és a csoport adottságainak, képzettségének megfelelő szintű játékok, gyakorlatok, esetleg produkciós események során megélhető helyzetek kialakítása, tudatosítása, elemzése, értékelése időnként műelemzés (irodalmi és képzőművészeti alkotások) segítségével. A tanulókra vonatkozó követelmény: alkotó részvétel az eseményekben.			
Partnerészlelés				
Rugalmasság				
Minőségérzék				
Erkölcsei érzék				
Szolidaritás, felelősség				
Munkamegosztás				
Tervezés				
Szervezés				
Ellenőrzés				
Szabálytartás				
Külkapcsolatok				

4. Hagyományismeret

Az esztendő jeles napjainak szertartásai: karácsony-betlehemezés, regölés, vízkereszt, farsang, húsvét-pünkösd. Táncos, zenés rítusok.

A történelmi tanulmányokhoz kapcsolódó ősi, improvizatív jellegű táncok és szertartások.

	1–4. évfolyam	5–6. évfolyam	7–8. évfolyam	9–12. évfolyam
Népi játékok Történelmi táncok Mozgásművészeti ismeretek	Népi gyermekjátékok. Kiolvasó mondókák. Szerepjátzó gyermekjátékok. A téli és tavaszi ünnepkör játékaival, lakodalmas játékok.	Énekes-táncos játékok (<i>kiolvasók, párválasztók, párcserélők, fogyógyarapodó, vonulós-kapuzós játékok</i>). Ugrósok, karikázó, eszközös táncok, szatmári csárdás. Népek, nemzetiségek, etnikumok táncai.	Történelmi táncok ismerete és gyakorlata. Reformkori magyar főúri táncok. XX. századi társastáncok. A XX. század tánc- és mozgásművészete.	

A tehetség problémája – színház az oktatásban

Vatai Éva

Színház az iskolában

A klasszikus oktatási módszerek és anyagok, a klasszikus iskolarendszerek és a még klasszikusabb viszonyrendszerek mellett piros tollal írt kérdőjelek sokasodnak.

Miért? Mert az eredmények emberi és szakmai szempontból váltak labilissá: mintha tanári munkánkkal egy lyukas korsóba hordanánk a vizet. Az értékrend, amellyel és amely szerint tanítunk, sorozatosan arcul csapnak: egyre nehezebb és divatja múltabb védelmére kelni. Pedig ha hiszünk benne, ki kell állni mellette: más módszerekkel, más hangnemben. S ehhez el kell ismernünk, hogy szakmai, emberi és kommunikációs módszerváltásra van szükség, ellenkező esetben sok minden kicsúszhat a kezünk közül. A *problémafelismerés és -kezelés*, az adott helyzethez illő *kommunikáció* fontossága, a *kreativitás és az empátia* elsődlegessége a cél-adathalmazokat egy kattintással az Internetről is le lehet hívni.

A *színház* oktatásbeli szerepe közel sem volt mindig pozitív (s vajon ma az-e?): gondoljunk Platónra, aki a csábítás eszközének könyveli el – s az iskola dolga, hogy megtanítsa ellenállni a csábításnak. Rousseau, a „modern pedagógia” előfutára nem csupán a színházat, de még az irodalmat is károsnak vélte a gyermek szellemére!

Másrészt a színház mint pedagógiai munkaforma már a 18. sz. végén megjelenik bizonyos – nehéz gyerekekkel foglalkozó – pedagógusok eszköztárában. Pestalozzi, Montessori, Makarenko, Germain Torte a test állandó mozgolódásának koordinálására, a szellem kibontakoztatására, az érzelmek kanalizálására használták. Napjainkban sokat vitatott terület: egyesek időfecsérlésnek, mások kifejezetten káros szemléletet hordozónak, megint mások a reformpedagógiák elengedhetetlen kellékének tartják.

Gyakorlatomban semmiképpen nem terapikus eszköz, hanem a fentiekben felsorolt fejlesztési területeket érintő művészeti ágak az oktatás rendszerében való felhasználása, amelynek nagy előnye, hogy a tanár-diák viszony demokratikus fejlődésének előmozdítója.

A *Leőwey Gimnáziumban* egyre több területen jelennek meg színházi és színházi nevelési tevékenységi formák.

1. Dráma

A 2001/2002. évben kötelezővé emelt *Tánc és dráma* modul bevezetésével, a 9. és 10. osztályok órarendi keretébe iktatva évi 18 órában. Az iskola tanulóinak felét érinti: kb. 500 diákot. Jelenleg három tanár látja el ezt a munkát. (A tantárgy oktatásának feltétele a drámafoglalkozás-vezetői képesítés: ezzel iskolánkban jelenleg 6 tanár rendelkezik.)

Az idén kísérletképpen bevezettük a francia két tannyelvű oktatásban az évi 36 órás *tánc és dráma* modult, amelyet a második évtől kezdve francia nyelven tanítunk.

2. Idegen nyelvű színjátszás

A megjelenés időrendi sorrendjében: francia, olasz, német és angol nyelven. Ez évente kb. 70 diákot érint és 6-7 tanár számára jelent órarenden kívüli munkát. Jelenleg a gimnázium három idegen nyelvi tanára vesz részt gyermekrendezői tanfolyamon Budapesten.

3. Magyar nyelvű színjátszás

Ebben az évben az iskolánkban már csak saját osztályában tanító Zalay Szabolcs vezette *Labirintus* színjátszó kör mellett működik egy harmadikos diákunk által létrehozott színjátszó klub. Az ilyen – diákok felől jött – kezdeményezéseknek mindig örülünk, mert jelzik: öröm- és energiaforrás a diákok számára a színház, s ezt az önkifejező tevékenységet fontosnak és elengedhetetlennek tartják.

Létezik egy *negyedik területe* is a színházi elemek alkalmazásának – egy sokkal gyakoribb és intimebb: a tanórán belüli, amely a *színházművészet* formanyelvének gondolkodásbeli alkalmazására tanít. Én ezt a tanítási módszert szakmai ars poeticámnak tekintem, két okból is:

- A *tanár szerepe* alkalmanként sok mindenben hasonlít a színpadon az érdeklődésért küzdő komédiáséra. Badarság lenne azt hinnünk, hogy a diák a biológiát vagy a franciát önmagáért szereti, ezért figyel: az érdeklődéséért néha kemény csatákat kell vívni. Évtizedekig jól beváltak tűnő figyelemfenntartó eszközünk az *osztályozás* lassan nevetséges pótcselekvéssé silányul: akkor, amikor közepes tanulónk is mosolyogva kerülnek be az egyetemekre, egyre kevesebb jelentősége van az osztályozással megteremtett értékrendnek. Elavult ötjegyű mércénk amúgy sem képes a valós teljesítmények tükrözésére.

- A színház *kreatív művészet*: ha a diák mint alkotótárs van jelen a tanulás folyamatában, így sokkal nagyobb az esély, hogy ezt a folyamatot a magáénak tekinti.

AZ IDEGEN NYELVŰ SZÍNJÁTSZÁS

Az *idegen nyelvű színjátszás* a színjátszásnak egy olyan fajtája, amely Magyarországon igen mély gyökere. Az idegen nyelvek tanításának már húsz éve megkezdett reformja szükségszerűvé teszi, hogy új és új módszereknek engedjen teret a köztudat: ebben Magyarország – tekintve, hogy nyelvi elszigeteltségünk miatt a nyelvtanulás vitális kérdés – mindig is élen járt.

Az idegen nyelven való középiskolai színjátszás népszerűségére utal magyarországi fesztiváljainak száma.⁶

Gimnáziumunkban 14 éves a *francia nyelvű színjátszás*. Néhány – a nyelv és színház irányában elkötelezett – diákkal kezdtük: jelenleg három csoportban 35 állandó színjátszónk van. Régebben büszkék voltunk arra, hogy a színjátszás miatt egyre több diák választja a franciát: ma arra vagyok büszke, hogy minőségi, jó színházat csinálunk – a francia nyelv eszközével. Mert időközben *a célból eszköz lett!*

A sok éves munka engem is megjutalmazott: megtanította velem a közös intellektuális és művészi kaland örömét, és azt, hogy tudjam kezelni néha parttalanak tűnő ötletfolyamaikat.

HOGYAN DOLGOZUNK?

Bemelegítő gyakorlatokkal és játékokkal indítunk: ez a fázis változó ideig tarthat (20-40 perc). Koncentrációs és reflex-gyakorlatok sora vezeti be a foglalkozást. Az agresszivitást és az energiatúltengést más gyakorlatokkal „kezelhetjük”: hogy az adott pillanatban milyen a fiatalok lelkiállapota, munkabírása és hozzáállása, a foglalkozás első szakaszában rövid idő alatt tapintható.

A próbafolyamat mintegy 50-70 perces. Nagy hangsúlyt fektetnek a csoportos kreatív munkára. Ezen az alkotó szakaszon belül alapkövetelmény a másik meghallgatása, respektálása, esetleg a véleményének való ellentmondás „próbáljuk ki az én megoldásomat is!” alapon. Gyakran a végsőig hagyom folyni a vitát, amelynek általában a gyakorlatban való kipróbálás vet véget.

Egy adott pillanatban elfogadott megoldás nem biztos, hogy jó: a részeket többször átvesszük, egymást követő foglalkozásokon újra és újra kipróbáljuk. Kezdő színjátszók ilyenkor szemrehányással válaszolnak: egy előzőleg jónak elfogadott megoldást miért kérdőjelezünk meg, miért söprünk ki? Később megértik: a színházcsinálás közös keresés, nekem is legalább annyi fejlődéssel, kínlódással és örömmel jár, mint nekik. Nincsenek „kész” és „eleve jó” megoldások, csak kemény munka közben talált kincsek. Amit mi munkának hívunk, az a megfelelő forma keresése.

Peter Brook szavaival: a színházi forma egy növényhez hasonlít, amely nő, virágot hoz, nyílik, elhervad, majd átadja a helyét egy másik virágnak. Állandó energiaáramlás egy csoporton belül, amely adott időben, adott helyenként változik: egy próba vagy előadás soha nem lehet ugyanolyan.⁷

Mivel gyakorlatilag sosem játszunk kész szöveget, a színházi munka *a témaválasztással* kezdődik. Csak olyan témával foglalkozunk, amely érdekli, foglalkoztatja a fiatalokat.

Írtunk már így darabot a cirkuszról, a moziról, a szerelemről, s a halálról. Jelenleg a nő és férfi kapcsolat aspektusain dolgozunk. A fő az, hogy a témát és a karaktert ők választhassák, s a szövegbeli és színpadi kidolgozáshoz tanári tanácsokat és – ha kell – segítséget kaphassanak a közös alkotómunka során. A próbák rendszeressége igen fontos: a színházban nincs passz, nincs lógás: a többiek munkája nagyban függ az egyén részvételétől és a részvétel minőségétől. Ezt a felelősséget már kezdetben felvállalják, ha nem, „egyéni sportok” felé irányítom őket. Hetente egyszer találkozunk másfél óra erejéig: gyakran sor kerül folyosói beszélgetésekre, s évente egyszer egy napos „zárt ajtós” munkára: ilyenkor egy napra bezárkózunk, s csak a készülő darabbal foglalkozunk.

A TEHETSÉG PROBLÉMÁI

Az oktatási intézményeken belül létező *színházi műhelyek* két fontos szakmai kérdést is felvetnek:

- elégedjünk-e meg az együttlét belső művészi és pedagógiai gyümölcseivel, vagy – ahogy azt erősen kompetitív jellegű társadalmi és oktatási rendszerünk elvárja tőlünk – hozzunk létre produkciót?

⁶ DRÁMAjátékos 2002/4.

⁷ Peter Brook: *Le diable c'est l'ennui* (Actes Sud-Papiers 1991.)

- ha produkciót kell létrehozunk, akkor annak minőségére gondolva a folyamatban nyilván csak erősen motivált és „válogatott” fiatalok vehetnek részt. A szelekció e formája erősen antidemokratikus lenne az oktatásban.

Feltétlenül beszélni kell arról a két jelenségről, amely a folyamat kezdetén is feltűnő volt.

- A színjátszósok tanulmányi munkáját tekintve néha rémitő a kép: rosszak az eredmények, sok a bukás. Néhány diák iskolai szinten számon tartott „rendbontó.”
- Az itt tevékenykedő fiatalok egy részének további életében meghatározó lesz a színház, illetve tartós kapcsolatot alakítanak ki valamilyen más, a színházhoz kötődő művészeti területtel (*fotó, tánc, drámapedagógia*).

Az iskolai színházi tevékenységek kapcsán visszatérő kérdésként merül fel: miért van az, hogy „hátsó pár előre fűs” játék alakul ki: a rossz tanulók, a viselkedésbeli devianciákat mutatók, a tagadók és felforgatók lesznek a hangadók, e komplex és kreatív művészeti tevékenység motorjai? A problémás gyerekek könnyen megtalálják a *színházat*, mert az vonzó és a kamaszok nagy mértékű exhibicionizmusának megfelelő, nem egyértelmű és nem mindennapi kifejezésformákat kínál. A szerepek által lefedettek (= más bőrében mondhatják el érzéseiket, gondolataikat), így egyszerre védettek és nyitottak. Gyakran a kívülről arroganciának látott hozzáállás csak a kamaszkorra jellemző egészséges dac és kritizáló hajlam. Ezek a jellemvonások könnyen befoghatók a színházcsinálás szekerébe, mert óriási mértékű – máshol nehezen vagy egyáltalán nem felhasználható – energiát fejlesztenek.

A próbák és az azokat kísérő beszélgetések alatt alkalmam nyílik olyan személyiség- és fejlődésbeli problémák megfigyelésére és kezelésére, amelyre a klasszikus órakereteken belül nincs lehetőség. A rejtett agresszivitás, a másik nemhez való vonzódás, vagy akár a szexuális másság az alkotás intim légkörén belül képekkel, szavakkal, színpadi helyzetekben olyan módon exteriorizálódhat, hogy a feszültségek feloldódnak vagy/és művészi formát találnak.

Jellemző a színjátszással foglalkozó fiatalok körében, hogy párhuzamosan más művészeti ágakban (zene, versírás stb.) is kipróbálják magukat: tavalyi csoportomban négy kimagasló művészi teljesítményt nyújtó fiatal is volt. Ez a kifejezésbeli bőkezűség, adni és teremteni akarás „megdobja” a színházi munkát is.

Nem volt még tehetségtelen diákom, csak olyan, akivel évekig küszködtünk, hogy kijöjjön a belőle maximumisan kihozható. Nem mindenki termett színpadra. Van beszédhibás, nem kifejezetten esztétikus látványt nyújtó, problémákkal küszködő, személyiségzavaros diák. Valahogy a közös munka során ezek a különbségek tompulnak, s egy idő után minden eltökélt fiatal egyenlő eséllyel vesz részt a játékban. Az én tanári felelősségem, hogy „védtelenül” ne menjenek színpadra. Olyan fokig nyitjuk ki a diákot, ahonnan érzékenysége tapinthatóvá válik *Francoise Dolto*, francia gyermekpszichológus a kamaszkorúakat vedlő tarrisznyarokokhoz hasonlítja, akik érzékenyek s védtelenek: mindenfajta kívülről érkező veszélynek ki vannak téve.⁸

Gyakran megmutatózó problémák: a színházi munka megkívánta nyitottság a hétköznapokban is megmarad. De a tevékenységünk során megszokott viselkedési normákat és kérdésfeltevéseket tolerálja-e a klasszikus iskolarendszer? A színházi munkában szükséges alkotói mellérendeltség tanár és diák között átvihető-e a hétköznapokra?

Személy szerint tisztában vagyok azzal, hogy a színjátszásban épp azokat a „vadhajtásokat” gondoljuk, amelyeket az iskolarendszer erőnek erejével nyeseget. Másrészt olyan szemléletet sugallunk, amellyel a diák „csípőből” kritizál és kényes kérdéseket is megfogalmaz.

Kinek jó ez?

Sokaknak nem, s ennek direkt vagy indirekt módon hangot is adnak. Viszont hosszútávon jó maguknak a diákoknak, s nekem, – problémás és állandóan kereső tanárnak.

Régi tanítványaim között van diplomata, rendező, gyógypedagógus, üzletember, filozófus – és sajnos nem mindegyik érte meg az alkotó felnőttkort. Egy dologról azonban mindegyikük biztosított: a közös munka érző, kereső, gondolkodó emberré formálta., s örül, hogy akkor és ott elmondta a világról és önmagáról, amit elmondani lehetősége volt.

Nekem pedig azt jelenti ez a fajta tevékenység, amit talán soha sehol nem tanultam volna meg: csapatban dolgozni, ahol saját helyem, feladatom, értékem van. Ha kell, alárendelni magam a diákoknak, mert más szögből látják az életet, más – igen nagy tiszteletre méltó – tapasztalataik és kifejezőeszközeik vannak.

...S hagyni, hogy ők maguk kifejezzék azt, amihez nekem nem lettek volna eszközeim.

⁸ *Francoise Dolto: La cause des enfants (Laffont 1985.)*

A Fórum Színház dramaturgiája

Sz. Pallai Ágnes

Augusto Boal brazil színházi szakember, rendező, politikus és „népművelő” színházi technikáit, módszereit ismerik és használják szerte a világon. Fórum Színháza a nézők bevonására és aktív részvételére épülő színházi forma, mely sajátos dramaturgiájánál fogva különösen alkalmas pedagógiai célokra.

Tanulmányomban áttekintem a Fórum Színház kialakulásának történetét, megvizsgálom, milyen művészi és pedagógiai szemlélet határozza meg Boal munkásságát, és milyen szabályok szerint működik a Fórum Színház. A Fórum drámamodell elemzésénél arra a kérdésre keresek választ, hogy milyen dramaturgiai jellegzetességek teszik alkalmassá a Fórum Színházat arra, hogy alkalmazzuk az oktatásban.

A Fórum Színház kialakulásának története

A *Theatre of the Oppressed* (1979) című, színházesztétikai nézeteit összefoglaló könyvében Boal ismerteti a Fórum Színház kialakulásának történetét.

1973-ban a perui kormány meghívására Boal részt vett egy az analfabétizmus megszüntetésére irányuló nemzeti programban, amikor is a 14 millió lakosú Peruban mintegy 4 millió felnőtt művészeti oktatóprogramok segítségével tanult anyanyelvén valamint spanyolul írni-olvasni. Boal szerepe az volt, hogy megtervezte és lebonyolította azokat a kísérleteket, melyeknek során a színház kifejezőeszközeivel ismerkedtek olyan emberek, akik azelőtt soha semmilyen formában nem találkoztak színházzal.

Koncepciójának kiindulópontját úgy fogalmazta meg, hogy „a színház olyan nyelv, mely alkalmas arra, hogy bárki használja, akár van művészi tehetsége, akár nincs” (Boal, 1979: 121). Az volt a szándéka, hogy a programban részt vevő egyszerű embereknek megtanítsa a színház nyelvét, azért, hogy azok képesek legyenek – a beszéden kívül – drámai cselekvéssel is kifejezni magukat. Ennek a tanulási folyamatnak fő célkitűzése, hogy a nézők a színházi előadás passzív befogadása helyett váljanak a drámai cselekményt aktívan befolyásoló, megváltoztató, úgynevezett „játészó-nézőkké” (*spect-actors*: Boal szójátéka, a *spectator/néző* és az *actor/színész* szavak összevonásával), vagyis a közönség cselekvő résztvevője legyen a színházi eseménynek.

Boal meggyőződése, hogy ha valaki egy fiktív színpadi történet főszereplőjeként megpróbálja megváltoztatni kilátástalannak tűnő helyzetét, és ez a kísérlet a darab képzeletbeli világában sikerül, akkor az átélt élmény cselekvési mintát ad a nézőknek, és elősegíti, hogy a valóságban is kézbe vegyék sorsuk irányítását. Boal úgy fogalmaz, hogy a „játészó-nézők” színpadi akcióit valóságos cselekvéseik főpróbájaként lehet fel-fogni.

Ahhoz, hogy nézőből résztvevővé válhasson, a „játészó-nézőnek” meg kellett tanulnia a színház nyelvét, el kellett sajátítania a színház kifejezőeszközeit. Boal kidolgozott egy, a nézők aktív részvételére épülő színházi foglalkozás-sorozatot, melynek első fázisa egy test-tudatot és mozgáskészséget fejlesztő játékos tréning volt. Ezt követte az „állókép-színház” technika, melyben a résztvevők gondolataikat emberi testekből létrehozott állóképekkel jelenítették meg. A következő fázisban a résztvevőket bevonták a „drámaírásba”: a nézők ötletei és szóbeli utasításai alapján a színészek improvizációs módszerrel hoztak létre színdarabokat. Ez az úgynevezett „szimultán dramaturgia”, melyben a nézők által felvetett problémára színészek és nézők együttesen kerestek megoldást. A negyedik fázisban (ez tekinthető a Fórum Színház őséneke) a nézők saját problémáikról meséltek igaz történeteket, ezeket a színészek eljátszották egy lehetséges megoldással, majd újrajátszották a jeleneteket, és kipróbálták a nézők különféle megoldási javaslatait.

Érzékelhető a leírásokból, hogy ezek a játéktechnikák rendkívül magas szintű improvizációs készséget igényelnek a színészektől. Sem a szimultán dramaturgiában, sem az ős-Fórumban nincs a hagyományos színházi értelemben vett próbaidőszak, még a darabot is a nézők aktív közreműködésével, menet közben alakítják ki. „Próbáról” is csak abban az értelemben beszélhetünk, hogy a társulat a közönség szeme láttára kísérletezi ki, hogy a darabot formáló egy-egy ötlet, megoldási javaslat működik-e a gyakorlatban. Különös figyelmet érdemel, hogy Boal nagyon sokszor nem a saját, képzett színészekből álló társulatával dolgozik, hanem pedagógusokkal, népművelőkkel vagy szociális munkásokkal, akiket a programot megelőzően *ugyanezekkel az improvizációs módszerekkel* készít fel a szereplésre.

A Boal módszereivel foglalkozó szakirodalomban visszatérő téma, hogy vajon a meghatározott céllal, és a konkrét helyzetnek megfelelően kidolgozott technikák alkalmazhatók-e más, lényegesen eltérő körülmények között. A másik gyakran felmerülő kérdés, hogy pontosan kell-e követni a szabályokat, vagy Boal

technikái elég rugalmasak ahhoz, hogy változtatásokkal más célokra is használni lehessen őket. A *Playing Boal* (1994) című kötetben Diamond, Schweitzer, Feldhendler, Cohen-Cruz, Schutzman, Salverson és Fisher beszámolóit az igazolják, hogy Boal módszereit szerte a világon, a legeltérőbb körülmények között, sokféle emberrel és célra használták már eredményesen, olyan területeken például, mint a csoportterápia, a politikai és az amatőrszínház, szociális munka vagy a feminista pedagógia. Thompson (1999) munkatársával együtt a börtönviseltek rehabilitációs foglalkozásaiba építette be a Fórum Színházat.

Boal a legnagyobb hatást a nagy-britanniai pedagógiai célú színházi mozgalomra, a TIE-ra (*Theatre in Education*) gyakorolta. Vine (1993), Oddey (1994) és Campbell (1994) tanulmányaiból kitűnik, hogy a Fórum Színház filozófiájára és technikáira sok jelentős TIE program épült, ugyanis a TIE és Boal művészetfilozófiája és pedagógiai szemlélete között nagyon sok rokon vonás fedezhető fel.

Boal művészetfilozófiája és pedagógiai szemlélete

Boal nyugtalan és dinamikus művész, aki állandóan keresi a világ jobbításának lehetőségeit, színházi, pedagógiai, politikai vagy éppen terápiás eszközökkel. Vallja, hogy a művészet feladata nem csak az, hogy megmutassa, milyen a világ, hanem választ kell adnia arra is, hogy miért ilyen, és hogyan lehet átalakítani (Boal, 1992: 47).

Schutzman és Cohen-Cruz (1994) úgy látják, hogy Boal tevékenységének legjellegzetesebb vonása a politikai elkötelezettség, Chris Vine (1993) szerint pedig Boal elsősorban színházi újtó, aki a hagyományos színházi formák és a színész-néző kapcsolat megváltoztatására törekszik.

Boal *egész munkássága* azonban nem értelmezhető sem politikai, sem művészi kategóriák szerint. Politikai gondolkodása sokat változik az idő múlásával, és rendezőként nem alakít ki jellegzetes, egyéni színházi stílust. Amikor új kifejezőeszközökkel kísérletezik, ezek sokkal inkább új pedagógiai módszerek, mint művészi újítások. Technikákat talál ki, amelyek segítségével a legszélesebb rétegek számára teszi hozzáférhetővé a színházművészetet, módszerei által olyan emberek ismerik meg a színházat, akik különben soha a közelébe sem kerültek volna. Boal hisz a művészet demokratizmusában: „Azt hiszem, a varázslók, miután elkápráztattak bennünket a varázslataikkal, meg kellene tanítsák nekünk a trükkjeiket. A művészeknek is így kellene: először alkossunk, azután tanítsuk meg a közönséget is az alkotásra, arra, hogy hogyan kell művészetet csinálni, azért, hogy azután mindannyian együtt élvezhessük a közös alkotást.” (Boal, 1992: 29)

Ez a szemlélet hatja át Boal egész munkásságát. Színházzal nevel, és színházra nevel, azt akarja elérni, hogy az emberek képesek legyenek a saját problémáikat egy színházi esemény aktív részeseiként vizsgálni, és közben tanulják is meg a színház nyelvén kifejezni magukat. Boal elsősorban művészetpedagógus, tanár-rendező, vagy úgy is mondhatnánk, hogy *színházpedagógus*.

A Fórum Színház is pedagógiai célokat valósít meg a színház eszközeivel. A programok nézői „cselekvően tanulnak”, képzeletbeli helyzetekbe lépnek be játszani, hogy belülről ismerjék meg a felvetett problémákat, és kísérletezzenek a lehetséges megoldásokkal. Tanulmányozzák az emberi viselkedést, az emberek közötti kapcsolatokat, az alá- és fölérendeltségi viszonyok bonyolult működését, közben persze megismerik a színjátszást, gyakorolják a szereplést, a szerep logikája szerinti cselekvést és a drámai gondolkodást. Ezek a nevelési és művészetpedagógiai célok megegyeznek a drámapedagógia és a Theatre in Education (TIE) céljaival.

Boal pedagógiai nézeteinek kialakulására Paulo Freire (1970) nevelésfilozófiája, a „tranzitív tanulás” elve hatott, melyben a tanuló nem passzív befogadója az elsajátítandó ismereteknek, hanem a tanulási folyamat aktív résztvevője, alakítója. A tanuló, a tanárral együtt felelős a tanulás eredményességéért, és cselekvően vesz részt a tervezésben és az értékelésben is. Ebben a pedagógiai rendszerben a tanár nem a tudás egyedüli birtokosa és forrása, hanem segítőtárs, aki közös megegyezés alapján irányítja a munkát.

Boal pedagógiai szemlélete sok szempontból rokon a drámapedagógia és a TIE nevelésfilozófiájával. Azonos az aktív részvétel, a „cselekvő tanulás” elve, és a megváltozott – egyenrangú együttműködést igénylő – tanár-diák, illetve színész-néző viszony. A reflexió mint a tanultak elmélyítésének, tudatosításának eszköze ugyancsak megtalálható mindhárom módszertanban. A drámapedagógia „tanulási szerződése” (Neelands, 1984) a Fórum Színházban is megjelenik, olyan formában, hogy a játékszabályokat a program megkezdése előtt megismerik a játékosok, és megtudják, hogy azért nézik az előadást, hogy utána segítsenek megoldani a főhős problémáját. A játékszabályok és az elvárások előzetes tisztázása segíti a látottak minél mélyebb átélését és megértését, valamint az aktív bekapcsolódást a játékba. Ez a szempont nagyon nagy hangsúlyt kap a drámapedagógiában (lásd: Kitson és Spiby, 1997) és a TIE-ban is (lásd: O’Toole 1976 és 1992).

A Fórum Színház formája és szabályai

A klasszikussá vált **Fórum Színház** – amelynek tapasztalatait Boal a *Games for Actors and Non-Actors* (1992) című könyvében foglalja össze – a következő formában és szabályok szerint terjedt el a világban.

A „színészek” (nem feltétlenül hivatásos színészek, mint már említettük, Boal sokszor erre a konkrét feladatra felkészített pedagógusokkal, népművelőkkel vagy szociális munkásokkal dolgozik) bemutatnak egy improvizációs módszerrel közösen létrehozott színdarabot, ez az „*anti-modell*”. A darab meghatározott, nem túl nagy létszámú közönség számára készül, és olyan problémáról szól, melyről az alkotók tudják, hogy közelről érinti leendő nézőiket. A darab központi figurája, a „főhős” vagy „*protagonista*” „*nyomasztó helyzetbe*” kerül, amit egy másik szereplő, az „*elnyomó*” („*oppressor*”) agresszív viselkedése okoz. A főhős megoldhatatlan „*problémája*” „*válsághoz*” vezet, ezzel végződik a bemutatott darab. A program ezt követő, úgynevezett „*Fórum*” részében a „*Joker*”, a program műsorvezetője, aki a társulat és a közönség közötti összekötő szerepét tölti be, ismerteti a játékszabályokat és megkéri a nézőket, hogy segítsenek megoldani a főhős problémáját. Amikor a társulat *újra eljátssza* a darabot, a nézők közül bárki bármelyik pillanatban megállíthatja az előadást „*Stop!*” felkiáltással, és a főhős szerepébe lépve *eljátszhatja* saját ötletét, kipróbálhatja elgondolását a főhős helyzetének javítására. A „*játszó-néző*” „*beavatkozásával*” módosíthatja a főhős viselkedését, cselekedeteit és szavait, és ennek megfelelően változik a darab cselekményének menete. A főhős szándékát, motivációját valamint a szituáció adott körülményeit azonban (hol, mikor, kik, milyen viszonyban és milyen körülmények között) nem lehet megváltoztatni! A többi szereplő feladata, hogy úgy alkalmazkodjanak az új változathoz, úgy *improvizáljanak*, hogy egyúttal következetesek maradjanak figurájuk jelleméhez, és továbbra is próbálják megvalósítani a figura eredeti szándékát. Egy-egy kérdéses helyzetet vagy jelenetet több játszó-néző is kipróbálhat, és a játékot vezető Joker a közönség véleményének figyelembevételével dönti el, hogy melyik új változat javított a főhős helyzetén, és melyik vezet a probléma megoldásához. Ha több jó megoldási javaslat érkezik, a Joker választja ki a dramaturgiailag legmegfelelőbbet, és a játék ebben az irányban halad tovább. A játszó-nézők csak a protagonista szerepét vehetik át, a többi szereplő helyett nem léphetnek be játszani.

Az anti-modell (az alap-darab) dramaturgiája

Látható a szabályokból, hogy a Fórum Színház sok mindenben eltér egy hagyományos színházi előadástól. Nem csak arról van szó, hogy az előadást a program második részében még egyszer eljátsszák, vagy hogy a nézők bekapcsolódnak a színpadi eseményekbe, hanem maga az alkotó folyamat is alapvetően más. Drámaírók által megírt színdarabok színrevitele helyett a Fórum Színház társulata közösen, improvizációs módszerrel és meghatározott dramaturgiai szabályok szerint alakítja ki az alap-darabot, és ennek a darabalakító folyamatnak rendkívül jelentős szerepe van az egész program sikerében.

Mindenekelőtt meg kell határozni, hogy kiknek, milyen összetételű közönségnek készül a program, ugyanis már a darab témáját is aszerint kell kiválasztani, hogy mi felel meg leginkább a nézők érdeklődésének és életkorának. Másról kell játszani felnőtt közönségnek és megint másról gyerekeknek. A tízéveseket nem ugyanolyan problémák foglalkoztatják, mint a tizenhárom vagy tizenöt éveseket, és ha a társulat azt akarja, hogy a nézők beálljanak játszani, a főhős (*a protagonista*) figuráját is olyanná kell alakítani, hogy az adott közönség azonosulni tudjon vele.

Az alap-darab szerkesztésénél elsőként azt a *nyomasztó helyzetet* kell kitalálni, amelybe a főhős kerül, és ami a darab végén válsághoz vezet. A Fórum Színház céljaira nem felelnek meg a fizikai erőszakot tartalmazó helyzetek, melyekben a főhősnek nincs más választása, mint a viszont-erőszak vagy a pusztulás. Még akkor is, ha előre látható, hogy a történet elkerülhetetlenül tragédiába torkollik, az alap-darab csak addig mutathatja be az eseményeket, ameddig még megállíthatók vagy megváltoztathatók, mert a Fórum Színház egyik legfontosabb dramaturgiai szabálya, hogy még legyen alternatíva. Ugyanis egy halott főhős sorsán már nem tudnak változtatni a játszó-nézők.

Ez a dramaturgiai szabály Boal *krízis-elméletéhez* kapcsolódik. Definíciója szerint a krízis az az állapot, mely egyszerre tartalmazza a veszélyt és a főhős választási lehetőségeit a válság elkerülésére (Boal, 1998). Az alap-darabban be kell mutatni a válsághoz vezető események teljes sorát, valamint azokat a döntéseket, melyek belesodorják a protagonistát a megoldhatatlan helyzetbe. A játszó-nézők várhatóan a választási lehetőségeknél fognak beavatkozni, hogy a főhős „rossz” döntései helyett más lehetőségeket próbáljanak ki. Mivel minden változtatási javaslat más-más irányba viheti a cselekményt, ezeket a lehetőségeket érdemes előre végiggondolni, és már eleve beépíteni a készülő alap-darabba. Minél több lehetőséget nyújt az anti-modell a játszó-nézőknek a beavatkozásra, annál sikeresebb lehet a program Fórum-része.

Boal (1992) szerint a Fórum sikere nem azon múlik, hogy végül megoldják-e a főhős problémáját, vagy sem, sokkal fontosabb, hogy minél több nézőt játékra serkentsen, hogy különféle lehetőségeket lehet egymással szembeállítani és kipróbálni. A játékot vezető Joker feladata, hogy a nézőkkel együttműködve eldöntse, hogy egy-egy beavatkozás javítja-e a főhős helyzetét, és melyik az a cselekményszál, amelyiken érdemes továbbhaladni. A Joker szűri ki és utasítja el az irreális, „mágikus megoldáshoz” vezető változatokat is. A Fórum Színház a romantikus happy end-del szemben a reális megoldásokat részesíti előnyben.

A Fórum Színház anti-modellje *dramaturgiai* szempontból nagyon egyszerű konstrukció. A *drámai alaphelyzet* mindig a szereplők közötti *erőviszonyok* vegytiszta, könnyen felismerhető *képletére* épül: a főhős alárendelt helyzetben van, vagyis *alacsony státuszt* játszik, ellenfelei, az „elnyomók” *magas státuszt* játszanak, vagyis fölérendelt helyzetben vannak. A *konfliktus* abból származik, hogy a főhős ellenfelei visszaélnek fölérendelt helyzetükkel, és ez ütközik a protagonista érdekeivel. A *válságot* az erőviszonyok *stabilizálódása* okozza: az ellenfelek *nem hajlandók* „alább adni”, engedni, alacsonyabb státuszt játszani, a főhős pedig *nem képes* érvényesíteni érdekeit és emelni státuszát.

Az anti-modell dramaturgiai képlete kimondatlanul is azt sugallja, hogy a főhősnek mindig „igaza van”, még hibái, gyengéi vagy rossz döntései ellenére is, viszont ellenfeleinek „nincs igazuk”, még akkor sem, ha minden lépésük indokolt, és tulajdonképpen jót akarnak. A néző érzelmileg kényszerhelyzetbe kerül, nem dönthet szabadon arról, hogy melyik szereplővel érezzen együtt, a darab felépítésénél fogva kénytelen a főhőssel azonosulni. Boal megfosztja a közönséget az esztétikai élmény szintjén meghozott morális döntés jogától – ezt a döntést Boal meghozza a néző helyett –, viszont cserébe a cselekvő döntés jogát kínálja fel: a néző választása helyett a résztvevő döntéseit. Nem elégszik meg a közönség érzelmi és gondolati azonosulásával, azt várja el a játékos-nézőtől, hogy a főszereplő nevében cselekedjen, és hogy cselekedeteivel hozzon a játék menetét tényleges befolyásoló döntéseket. A Fórum Színházat az különbözteti meg minden más drámai modelltől, hogy a darab szerkezetébe *szabályként* épül be a játékos-néző *cselekvő problémamegoldása*.

Megállapíthatjuk, hogy az anti-modell drámai szerkezetének egyszerűsége nem művészi célokat szolgál. Az esztétikai értéket gyengíti a szereplők alá- és fölérendeltségi viszonyainak polarizációja és rugalmatlansága, valamint az, hogy az alaphelyzet túl átlátszó. Ronthatja a művészi hatást, ha a darab az erőviszonyokat csak egy szempontból, a szereplők társadalmi helyzete oldaláról láttatja (úgy, ahogy ezt Boal javasolja), ezért rendkívül nagy szükség van komplex, részletesen kidolgozott karakterekre, a szereplők árnyalt jellemzésére és a pszichológiailag hiteles motivációs rendszerre.

Ami művészi szempontból hátrány, előnyt jelenthet pedagógiai oldalról. A nézők könnyebben eligazodnak a darabon, megértik a szereplők szándékait és viszonyait, és az átlátható dramaturgiai konstrukció elősegíti, hogy a főszereplő hibás döntéseinél bekapcsolódjanak a játékba. A dramaturgiai modell egyszerűsége nemcsak a közönségnek, a társulatnak is hasznára van. A dráma „csontvázát” készen kapják, a szabályok meghatározzák a darabcsinálás lépéseit, és megoldják azt az egyáltalán nem egyszerű kérdést, hogy miként vonják be a nézőket játszani. Ez a szerkezet szinte bármilyen témánál alkalmazható, és egyúttal lehetőséget ad arra is, hogy a társulat, ügyesen kiválasztott művészi eszközök felhasználásával, jó darabot és élvezetes előadást hozzon létre.

Összegzés

A Fórum Színház története, művészeti és pedagógiai szemlélete valamint dramaturgiája elemzése során világossá vált, hogy Augusto Boal ezzel a hagyományostól eltérő drámai és színházi modellel egy pedagógiai célú színházi formát hozott létre. Szemlélete szinte mindenben megegyezik a drámapedagógia és a Theatre in Education felfogásával, dramaturgiája pedig megoldási receptet kínál arra, hogyan vonjuk be egy színházi előadás nézőit játszani. A Fórum szabályai meghatározzák, egyben segítik az improvizációs módszerrel készülő darab kialakítását, ezért egy Fórum program megtervezése kitűnő dramaturgiai stúdium lehet a résztvevők számára.

Felhasznált irodalom

- Boal, A. (1979) *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press
Boal, A. (1992) *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge. Translated by Jackson, A.
Boal, A. (1995) *The Rainbow of Desire*. London: Routledge
Boal, A. (1998) *Legislative Theatre*. London: Routledge
Campbell, A. (1994) 'Re-inventing the Wheel – Breakout Theatre-in-Education' In: Schutzman, M. and Cohen-Cruz, J. eds. *Playing Boal*, London: Routledge, (pp.53-63)
Cohen-Cruz, J. (1994) 'Mainstream or Margin? – US activist performance and Theatre of the Oppressed' In: Schutzman, M. and Cohen-Cruz, J. eds. *Playing Boal*. London: Routledge, (pp.110-123)

- Diamond, D. (1994) 'Out of the Silence – Headlines Theatre and Power Plays' In: Schutzman, M. and Cohen-Cruz, J. eds. *Playing Boal*. London: Routledge, (pp.35-52)
- Feldhendler, D. (1994) 'Augusto Boal and Jacob L. Moreno – Theatre and therapy' In: Schutzman, M. and Cohen-Cruz, J. eds. *Playing Boal*. London: Routledge, (pp.87-109)
- Fisher, B. (1994) 'Feminist Acts – Women, pedagogy, and Theatre of the Oppressed' In: Schutzman, M. and Cohen-Cruz, J. eds. *Playing Boal*. London: Routledge, (pp.185-198)
- Freire, P. (1970/1996) *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books
- Kitson, N. and Spiby, I. (1997) *Drama 7-11*. London: Routledge
- Neelands, J. (1984) *Making Sense of Drama*. Oxford: Heinemann
- Oddey, A. (1994) *Devising Theatre: A practical and theoretical handbook*. London: Routledge
- O'Toole, J. (1976) *Theatre in Education*. London: Hodder and Stoughton
- O'Toole, J. (1992) *The Process of Drama*. London: Routledge
- Salverson, J. (1994) 'The Mask of Solidarity' In: Schutzman, M. and Cohen-Cruz, J. eds. *Playing Boal*. London: Routledge, (pp.157-170)
- Schutzman, M. (1994) 'Brechtian Shamanism – The political therapy of Augusto Boal' In: Schutzman, M. and Cohen-Cruz, J. eds. *Playing Boal*. London: Routledge, (pp.137-156)
- Schutzman, M. and Cohen-Cruz, J. eds. (1994) *Playing Boal*. London: Routledge
- Schweitzer, P. (1994) 'Many Happy Retirements' In: Schutzman, M. and Cohen-Cruz, J. eds. *Playing Boal*. London: Routledge, (pp. 64-80)
- Thompson, J. (1999) *Drama Workshops for Anger Management and Offending Behaviour*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Sz. Pallai, Á. (2001) *Skills Development through Forum Theatre Methodology*. Unpublished MPhil Thesis, Glasgow: University of Strathclyde
- Vine, C. (1993) 'TIE and the Theatre of the Oppressed' In: Jackson, T. ed. *Learning through Theatre*, London: Routledge (Second edition, pp.109-130)



„Dráma és színház a soknyelvű és multikulturális társadalomban”

DRAMA IN EDUCATION WORLD CONGRESS

Burg Schlaining/Ausztria 2003. április 11-17.

1.

Mag. Josef Hollos (Hollós József) és az osztrák ÖBV Theater szervezésében „Dráma a nevelésben” elnevezéssel „világkonferencia” zajlott Burg Schlainingban. Előadások és műhelymunkák egy hete volt ez a tanítási dráma és a színházi nevelés nemzetközi specialistáival: Prof. Dr. Kathleen Berry (Fredericton, Kanada), Prof. John Somers (Exeter, UK), Chrissie Poulter (Dublin, Írország), Kathleen Gallagher, Ph.D. (Toronto, Kanada), Frank Katoola (Uganda).

A Magyar Drámapedagógiai Társaság képviselőjében (*Tóth Adéllal* együtt) vehettem részt ebben a sok szempontból izgalmas és mély tanulási folyamatban.

A Társaság májusi közgyűlésén Adéllal tartottunk már egy rövid beszámolót és gyakorlati bemutatót, de a komolyabb áttekintést és az Ausztriából hozott előadásjegyzetek földolgozását, fordítását jelen beszámolóval nem vállalhatom: (szerencsére) túl nagy az anyag, így az előadások fordításait később szeretnék a Magazinban megjelentetni. A konferencia nivósságát jelzi, hogy *Frank Katoola*, az ugandai mozgásművész és koreográfus, AIDS-ellenes kampányáról is híres művészeti iskola igazgatója csak a reggeli bemelegítések megtartására szerződöttetett, s munkáját csupán egy rövid videó-prezentációval ismertette.

Zárt, nem átjárható nemzetközi csoportokban dolgoztunk együtt négy teljes napon át a neves drámatanárok vezetésével, naponként váltva a vezetőket. Jól egészítették ki az erősen gyakorlatias délelőtti, délutáni és esti műhelyeket az ebéd utáni előadások, melyeken módszertani alapvetéseket hallgathattunk intenzív ki-vonatokban.

Alább *Chrissie Poulter* és *Kathleen Gallagher* csoportunkkal végzett drámamunkáját kísérelem meg – nagyon vázlatosan – bemutatni.

Chrissie Poulter

(rendező; a dublini Trinity Kollégium színész-képző programjának kitalálója és igazgatója; az Artslab színházi laboratórium vezetője; jelenleg főként a hivatásos és a nem-hivatásos színházi előadók nemzetközi együttműködésével, kapcsolódásaival foglalkozik)

Játékok a figyelemről és a másik ember jobb megismeréséről

1. Vajon hány embernek van kék szeme ebben a teremben? Mutatkozz be a másik embernek, és miközben találkozol, és kezdet fogsz valakivel, jegyezd meg a nevét és próbáld megfigyelni, vajon kék-e a szeme! Egy perc van minderre. Ha már végeztünk, próbáljunk egyeztetni a kék szeműek számáról! Ezután kérjük meg a magukat kék szeműeknek gondolókat arra, hogy emeljék föl a kezüket!
2. Válassz magadnak párt! Amíg társad elfordul, változtass meg magadon (az öltözékeden vagy a helyzeten) három dolgot! Legyen mindez nagyon vicces, komikusan eltúlzott. Párcsere után hasonló a feladat, azzal a különbséggel, hogy a változtatások legyenek egészen kicsik és rafináltak. Tegyük próbára alaposan a páruunk figyelmét!
3. Ülj háttal a párodnak úgy, hogy a hátatod egészen összeérjen! Csukd be a szemed, s amikor megérintem a válladat, próbáld egészen pontosan elmondani, úgy, hogy csak a párod hallja, mi az, amit megjegyez téll róla a haja színétől a cipőfüzőjéig. (Komoly társismereti játék válhat ebből a gyakorlatból...)

Szobrok

1. Alkoss magadból egy szobrot, számolj háromig, ha készen vagy és várj, amíg a párod kiegészíti valamivé a szobrodat! Ő is háromig számol, ha elkészült, te ekkor föloldhatod a saját szobrodat, és most neked kell kitalálnod egy újat, amelyet a párod pillanatnyi pózához tudsz illeszteni. Rövid történet is kerekedhet a folytonosan modulálódó szoborpárok játékából. Zenét is használhatunk, és persze fontos, hogy – a számolást kivéve – ez némajáték.
2. Csoportban úgy játszható mindez, ha a párok egyik tagja, a saját szobrának föloldása után keres magának egy új szobrot, és csatlakozhat így bárkihez, akinek a szobrát a teremben izgalmasnak találja.
3. Ugyanez a feladat, azzal a különbséggel, hogy az, akinek új szoborhoz kell lépnie, abban a pillanatban, amikor kiegészítette a párja szobrát, improvizál egy mondatot.
4. Mindez tovább fejleszthető komplex improvizációs játékká, ha az, aki kiegészíti a szobrot rögtön belekezd egy szöveges improvizációba. A másiknak azonnal el kell fogadnia ezt a helyzetet és meg kell találnia az improvizációt a lehető legjobban kibontakoztató karaktert!
5. A drámatanár mondja annak a nevét, aki köré a többiek szobrokat alkotnak. Ha elkészült egy szoborcsoport, rögtön valaki más kerül a név kimondása által a központba: ő marad csak mozdulatlan, s a többiek föloldva a szobraikat köré gyűlnek egy újabb szoborcsoportot alkotni.

Improvizáció és történetalkotás

6. A tárgy és története. Párokban indul ez a játék is. El kell mesélnünk minél részletesebben egymásnak egy rövid történetet, amely egy számunkra fontos tárgyról szól. Új párok alakulnak, s a történetet úgy kell továbbbadnunk, kicsit kiszínezve, mintha az a sajátunk volna. Végül visszaülünk az eredeti párunkhoz és meghallgatjuk a saját történetünket, abban a változatban, ahogyan ő emlékszik rá.
7. A drámapunkát inspiráló helyszín és a történet: olyan külső (vagy belső) helyszín után kutatunk egy órán keresztül a párunkkal, amelyről azt gondoljuk, hogy ihletője lehet egy izgalmas és rejtélyes történetnek. Az egész csoporttal végigjárjuk a helyszíneket, és miután meghallgattuk a párok történeteit, kérdéseket teszünk föl nekik, azt remélve, hogy az alaposan kidolgozott történet-kontextusból már el tudjuk indítani a drámapunkát.

Drámapunka a bizalomról és a hazugságról

8. Szülők és gyerekek. A történet és a karakterek megváltozása új információk hatására. Párban improvizálunk egy jelenetet, melynek két szereplője van: a szülő és tizenéves gyermeke. A gyerek egy órával később ér haza a diszkóból, mint azt megígérte. A szülő felelősségre vonja. Belenézünk az egyszerre improvizált jelenetekbe: minden pár mutat néhány másodpercet a fontosabb mozzanatokból. Ezek után a drámatanár kiviszi a teremből a „szülőket”, és megoszt velük egy új információt: „Ezen az estén, fél órával ezelőtt fölhívott téged a gyermeked barátjának az édesanyja, hogy tájékoztasson a késésről. Fiad/lányod barátja rosszul lett, összeesett az utcán, a diszkó előtt – azért késett a gyereked, mert bekísérted őt a kórházba, és megvárta, míg kiderült, hogy nincsen komolyabb baj. Az izgalom miatt elfelejtett telefonálni. Az anyukát az orvosok tájékoztatták, de arról, hogy mi lehetett a rosszullett oka, nem mondtak

semmit. Az anyuka megköszönte neked, hogy ilyen nagyszerű gyermeked van...”⁹ A gyerekeket játszó fél csoport ezek után bent a teremben a következő új információkat kapja a drámatanártól: „Azért késél, mert a legjobb barátod, akivel együtt szoktál hazajönni a diszkóból, a beszédett party-drogok hatására rosszul lett és összeesett az utcán. Bevitted a kórházba és megvártad, míg javul az állapota. Rád van bízva, hogy amikor édesanyád felelősségre von az egyórás késés miatt, mennyit mondasz el a valóságból.” Újrjátsszuk a jelenetet és megvizsgáljuk a párosok karaktereinek attitűd-változását...

Macolla para mañana...

Ez a spanyol mondat Chrissie Poulter számára nem a jelentése miatt fontos („Macolla holnapra”): a világ ehoi visszhangozzák folyton a történetek változatait a történelem körforgásában. A történelem (History) az ő történetét (his-story) is tartalmazva jut el az én történetemig (my-story), hogy aztán mindannyiunk története része legyen a nagy és közös Historiának... Ch. Poulter ezekkel a komoly-komolytalan szójátékokkal prezentálja gyakorlati munkáját, melyben a történet felépítésének módja izgatja a leginkább. A dráma titokzatos, rejtélyes világa (Mystery) magában hordja a kíváncsiságot (Curiosity), a felfedezést (Discovery), és a változást (Change). A drámán belüli cselekvés, tett (ACT) építői a megérkezés (Arrive), a kapcsolódás (Connect), és az átalakulás (Transform).¹⁰

Kathleen Gallagher

(egyetemi tanársegéd, David Booth asszisztense a torontói egyetem neveléstudományi tanszékén, valamint kutatásokat végzett, és drámatanárként dolgozott New York City-ben és egy torontói katolikus leánygimnáziumban)

Gallagher nemrég megjelent könyve (*Drama Education in the Lives of Girls, Imagining Possibilities*) bemutatásával kezdte a délelőtöt. Ez a könyv illusztrál egy olyan tanulási módot, melyben a dráma termékeny talajt nyújt a leányiskolában tanulók érzelmi és intellektuális fejlődéséhez. Abból a célból teszi mindent, hogy megvizsgálja a dráma iskolában kifejtett lehetőségét, és erejét a tanulási folyamatban. „...számtalan könyv elolvasása, zenék hallgatása, színházi előadások, filmek nézése... Mindez minek? Miért? Hogy azt mondhassuk, eltereltük őket valamitől, megóvtuk, pihentettük őket, szórakoztattuk őket, és végül kikönyörögtük belőlük a kérdést. Mi végre a még több óvás, pihentetés, szórakoztatás, csak hogy eméssze magát valaki más problémái miatt? Mi végre azonosítsa magát egy képpel, egy festménnyel, egy zene részletével, egy film vagy színdarab, vagy regény karakterével? Miért is válasszunk magunknak mindehhez ennyire rejtélyes szórakozást? Még hogyha a válasz az is lehet, hogy egyszerűen csak meg akarunk szökni a nem kielégítő létezésünkbelől egy másik létezésbe, mely sokkal gazdagabb és ugyanakkor mentes a kockázatoktól... A kérdés akkor is fölmerül: netán a saját létezésünk nem elég? Miért egészítjük ki saját nem kielégítő életünket mások figuráival, mások formáival? Miért bámulunk a nézőtér sötétjéből egy megvilágított színpadot, ahol van valami, ami csak játék, mégis teljes feszültségben képes tartani minket?”

Gallagher kutatásainak (és tanulmányának) célja: *pedagógiai alternatívákat* hozni a tanításnak egy mindinkább mechanikussá váló és elerőtlenedett periódusában.

Módszerének-kutatásának középpontjában a következőképpen megfogalmazott kérdés áll: „Egy egyenmű osztályban képes-e a tanítási dráma beindítani a lányok tapasztalatait a tanulásban úgy, hogy a rendelkezésükre álló perspektívák ki tudjanak szélesedni?”

A drámamunka – a mi csoportunkkal demonstrált drámamunka – fókuszában a kirekesztés, az agresszív közösségi viselkedés és a viktimizálódás (az a folyamat, melyben áldozattá válik az, akit fokozatosan a peremre szorít egy csoport vagy a csoport tagjai) és az önismeret fejlesztése állt.

A demonstráció alapja egy rövid novella volt: egy lányról szólt, akit társai egyre brutálisabban rekesztettek ki és aláztak meg minden lehetséges és képzeleten felüli helyzetben.

(Ennek a fiktív sztorinak az alapja egy Kanadában évekkel ezelőtt nagy botrányt kavart valós és horrorisztikus esemény volt: két torontói tizenéves lány féltékenységből – és még ki tudja, miért – sorozatosan megalázta és bántalmazta osztálytársnőjét a gimnáziumban, aki képtelen volt bárkitől is segítséget kérni. Végül a tinédzserek egy kis patak harminc centis vizébe fojtották bele a lányt.)¹¹

⁹ Véleményem szerint ott van óriási felelőssége a drámatanárnak, hogy az új információk mentén hogyan terelgeti a játszókat. Azt gondolom, ha a drog-téma be is jön a képbe, nagyon kell vigyázni arra, hogy a dráma az eredeti fókusz mentén haladjon, vagyis mindvégig a gyermek és szülő közti bizalomról játsszunk! (N. G. M.)

¹⁰ Chrissie Poulter módszertanának részletesebb leírását tudjuk majd adni burgschlainingi előadásának fordításával (készlöben). (N. G. M.)

¹¹ Burg Schlainingban magam is megerősítést kaptam, hogy a fiatalok egymás iránt való agresszív megnyilvánulásai és a

A workshop délelőttjén foglalkoztunk a mozgástechnikák adta lehetőségekkel. Hogyan fejezhető ki az emberi kapcsolatok a mozgásformák intenzitásával és jellegével? Amikor ezek a „csak mozgás-kapcsolatok” kialakulnak, hogyan változik az emberi figyelem fókuszja?

A drámatanár lépésről lépésre mutatta meg, hogy az a tapasztalás, amit a színházi formán keresztül egy emberi karakterről fölmutattunk, nem másnak a tapasztalata és élete, hanem nagyon is a saját tapasztalataink és életünk. Nagyon egyszerű példával: ha el kell játszanunk egy olyan csoportot, akik megalázzák egy, a csoporton kívül rekedt társukat, akkor kénytelenek vagyunk riadóztatni és életre hívni saját tapasztalatainkat, minden esetben mindkét oldalról. Előbb az egyik, a könnyebb nézőpontból (akinél az erő, a hatalom és agresszív gesztus van), majd az ellenkező oldalról (az áldozat oldaláról) szintén. Emlékszünk J. Neelands budapesti műhelyére: ez a tükrözése és fölnagyítása a jellemeknek – végül a szerepek megcserélésével fordítani egyet szemléletünkön is – a legerősebb pillanatokat eredményezte a drámamunkákban.

Mit árul el egyetlen mozdulat a kiszolgáltatott és mit a támadó emberről?

Melyik az a pont a történetünkben, amikor valami újat sikerült megtudni egy sokak által közhelyesnek vélt helyzetről?

K. Gallagher színházi eszközöket használ a tanulási folyamatban, sohasem öncélúan: a történet, amely a játékos tapasztalatait mentén színesedik, végig erős keretben tartja ezeket a formákat. A drámatanár óravezetés közben egyre jobban mélyülő és ezért egyre veszélyesebb folyamat irányítója: „A dráma és a színház olyan világok, melyek nagyon kellemesek és befogadók tudnak lenni hozzánk a tanulási folyamat első szakaszában. Ha viszont képesek vagyunk arra, hogy a felszín alá nézzünk, azt kapjuk, hogy kegyetlen és könyörtelen eszközei lesznek a társas kapcsolatok vizsgálatának.”

Gallagher David Booth-szal együtt jelentetett meg egy antológiát (2003 májusában, *How Theatre Educates* címmel). Az előadás záró részében erről a közös kutatásról számolt be. „Azt is szeretnénk volna elérni ezzel a könyvvel, hogy egyfajta kihívása legyen a színházi kifejezések sokaságának és a színházi benyomásokkal élettel telivé tegye a tanulásban részt vevő embereket a nevelés minden szögletében.”

Sokszor idézi P. Brookot, aki a *színházi esemény* kapcsán már 1973-ban olyan kérdéseket tett föl, amelyek érvényesek a mai nevelésről való gondolkodás esetén (is).

„Mire van igazán szükségünk egy eseményből? Mit tehetünk hozzá a színházi eseményhez? Mi az, amit a színházi folyamatban elő kell készítenünk és mi az, amit szabadon kell hagynunk?”

Elmesél valamit a színházi esemény, vagy valamiféle mámorban részesít minket? Mi tartozik hozzá a fizikai jelenléthez, mi szól az érzelmekről és mi a gondolatokról? Mi az, amit elvehetünk a közönségtől és mit tudunk nekik adni? Milyen felelősséget hordozunk és mit hagyunk magunk mögött a színházban. Hordoz-e valamilyen változást és mi az, amit át tud változtatni? (*Brook in Drain – ed. –, 1995, p.322.*)

K. Gallagher előadásában idézett egy torontói középiskolás lánnyal készített, drámaórát követő interjújából.¹² A lányt ír származású barátai partira hívják, ahol megjegyzéseket tesznek – kezdetben a háta mögött, majd nyíltan – a bőre színére: „– Ez a lány koszos. Latin? – kérdezik. Nem – válaszolja –, portugál vagyok. – Oké, akkor maradhat. – felelik erre vendéglátói.”

Eleven drámapedagógiai kérdések feszülnek ebben a kis szituációban.

Multikulturális társadalomban élünk. Hogyan felelünk meg a kihívásaira?

Hogyan nevelhet most és itt a dráma és a színház?¹³

Novák Géza Máté

2.

Chrissie Poulter és Kathleen Gallagher mellett Prof. Dr. Kathleen Berry (Kanadából) és Prof. John Somers (Angliából) vezetett egész napos drámatréninget Burg Schlainingban.

Kathleen Berry

(a New Brunswick-i Neveléstudományi Egyetem professzora, ahol kulturális és kritikai tudományokat,

viktimizációval foglalkozó magyar drámaprogramot írni nem haszontalan. (A témában a magyar irodalom remekműszövegeiből dolgoznék fel néhányat drámapedagógiai eszközökkel.) K. Gallagher kutatásai azért inspirálóak különösen, mert módszertanának kidolgozását megelőzően évekig tartó elmélyült drámamunkát végzett a fiatalokkal, melyet a folyamat alapos dokumentációjával és mérésével egészített ki.

¹² A fontosabb drámaórákat videóra rögzítette, a diákoktól írásos véleményeket gyűjtött és interjúkat készített velük, közvetlenül a drámafoglalkozások után.

¹³ Folytatás következik...

tanítási drámát tanít; több könyve megjelent már, többek között A dramatikus forma és kulturális tanulmányok című)

Workshopja, munkája és filozófiája középpontjában egyetlen szó, illetve a szó által képviselt széles tartalom és ennek megvalósulási formái állnak. Ez a szó pedig a „POWER”, azaz az erő, a hatalom.

Ezt a fogalmat és ezt aényt tartja a dráma lényegének: a hatalom és az erő történeteken, személyeken, állapotokon keresztül történő vándorlását, folyamatos változását vizsgálja.

Az egyetlen olyan útnak tartja ezt a megközelítési formát, amiben nem csak konkrét helyzeteket és történeteket, állapotokat és eseményeket vizsgálhatunk a drámán keresztül, hanem általánosságokat, alapvető megállapításokat, szélesre tágított következtetéseket vonhatunk le. A drámán keresztül történő tanulást olyan folyamatnak fogja fel, ahol minden egyes pillanatban tudatában kell lennünk az erő, a hatalom milyenségének és változásának, így és ezt vizsgálva eredményezhet a dráma tanulást.

Filozófiáját és drámafelfogását egy töredezett, sok mindent érintő, de egységélményt nem adó dráma-munka során próbálta bemutatni csoportunknak. A játékot egy város felépítésével kezdte, ahol a város működéséhez szükséges szerepkártyák kiosztásával kaptunk szerepeket, kiindulópontokat az erő változásának vizsgálatához. Pék, bankár, buszsofőr, gyártulajdonos, szociális munkás szerepébe lépve próbáltuk megteremteni a városunkat – a városban élők találkozási lehetőségeit, viszonyait vizsgálva. A játék azonban nem haladt tovább a megkezdett folyamatban, pedig sok izgalmas és érdekes személyiség, viszony, vizsgálandó kapcsolat épült be a játékba a lelkesen játszó csoport által, hiszen végtelenül széles és megkötések nélküli kiindulólélethelyzetből kezdtük építeni szerepeinket. A születendő problémahelyzeteket hátrahagyva, konvenciók működésének, elemzésének folyamatába ugrottunk hirtelen, és voltaképp innentől már nem is tudták a játékosok, hogy mit és miért csinálnak.

Kathleen Berry felépített magának egy konvenciórendszert, ami körülbelül hatvan saját konvencióból áll, és játékunk második részében ebből egyet dolgoztunk fel. Az általa konvenciónak nevezett forma voltaképp a játék során, demonstrációja során nem konvencióként működött, hanem sematikus problémahelyzetként. „A hős megdöntése” konvenció végigjátszásakor visszatértünk a városunkban élő személyekhez: közöttük indított el játékot a workshop vezetője, amiben az egyik városlakó kalandos körülmények között hőssé emelkedik, majd kiderül róla, hogy minden hazugság, és mégsem alkalmas a hős szerepére. A demonstrációs drámajáték tele volt ugrásokkal, nem logikus folytatásokkal, a probléma minél sokrétűbb körbejárására törekedett csoportvezetőnk, maga mögött hagyva a mélyebb tanulás, a valódi történetek megtörténéseinek esélyét. A felelősség mozgását és szerepét vizsgáltuk így a hatalom és az erő változásának tükrében. Mindezt izgalmas és fontos eleme lehet a dráma folyamatának, a drámán keresztül való tanulásnak. De ami bebizonyosodott nekem ezen a workshopon, az az, hogy ez az emlélet, ez a filozófia önmagában létező és megfogható, körüljárható és felépített szereplő személyek, problémák, a játék és a megtörténés igazi súlyának elvetése mellett nem működik, voltaképp nem több, mint egy elmélet demonstrációja.

A valóban izgalmas és élményt, tanulási lehetőséget nyújtó Chrissie Poulter és Kathleen Gallagher által vezetett workshop mellett figyelemre méltó volt John Somers csoportunkkal zajló munkája is.

John Somers

(az angliai Exeter egyetemének és előadóművészeti főiskolájának tanára; rengeteget helyen és formában, a világ minden részén dolgozik drámatanárként, ezen kívül rendezőként is, illetve színházi nevelési munkák részese is, projektvezetőként, rendezőként)

Néhány bemelegítő játék Johntól:

Táncoljunk együtt

Mozgásos bemelegítésként és a hangulat oldása érdekében arra kért bennünket John, hogy más nemzetiségű csoporttársunknak egy helyes kis slágerre tanítsunk tánc lépéseket saját népünk táncaiból. A dán és a magyar tánc lépések ötvözése a nyári slágerzenére vidám esemény volt –, ugyanezt élte át minden csoporttársunk is. John elmondta, hogy nagyon szereti vegyes nemzetiségű csoportok esetében ezt a játékot, mert azonnal oldódnak a csoporttagok.

Kenyér és morzsa

Két sorban állnak fel a játékosok, egymással szemben. Mindenkiel szemben áll valaki, ő lesz a párja. Az egyik sor a kenyér a másik a morzsa névre hallgat. Ha a játékvezető azt kiáltja, kenyér, akkor a mozsáknak menekülniük kell hátrafelé, ameddig lehet, mert a kenyerek dolga hogy megérintsék a párjukat, így szerezzenek pontot maguknak. Majd visszaállunk sorba, és újra kiált egy nevet a játékvezető.

Ennek a játéknak továbbfejlesztett változata: a párok nem mozdulhatnak el a helyükről, hanem csak a felsőtestükkel végezhetnek olyan mozgást, amellyel megakadályozhatják, hogy párjuk a vállukhoz érjen.

Kedvenc étel

50 másodpercük van a csoporttagoknak arra, hogy külön-külön mindenkire eljussanak és elmondják, hogy mi az ő kedvenc ételük, és ezzel együtt megjegyezzék a másik kedvenc ételét is. Az ötven másodperc letele után a csoporttagok közösen megpróbálják visszaidézni azt, hogy kinek mi volt a kedvenc étele.

Goofy

A játékosok körben állnak, csukott szemmel. A játékvezető körbemegy, és egyetlen embert megérint, attól kezdve ő lesz a játékban a nem-Goofy, azaz az a valaki, aki egyetlen szót sem szólhat. Elindul a játék, vagyis minden játékos csukott szemmel elkezd közlekedni a térben. Ha bárkihez odaérnek, ha találják, megérintenek valakit, akkor azt kell mindeniük, hogy Goofy. A játékosoknak addig kell keresgélniük, amíg meg nem találják az az egyet, aki érintésükre, nem válaszolja azt, hogy Goofy, aki tehát a nem-Goofy. Ha megtalálták, be kell állniuk a háta mögé, a vállát fogva. A játéknak akkor van vége, amikor minden játékos már a nem-Goofy háta mögött áll, hosszú kígyózó vonatot alkotva.

A bemelegítő játékok után John Somers vezetésével egy olyan kitalált világot kezdtünk építeni, ami színház esetén a nézőkre, dráma esetén a résztvevőkre épített történet. John munkája első részében a történet építésének és mesélésének erejét akarta hangsúlyozni – mindezt a drámán belül is kutatási folyamatnak tartja. Külön hangsúlyt fektetett a közös történetmesélésre, a közös történetben zajló játékokra.

Ennek a játéknak az improvizációk segítségével két szintjét különítette el. Az első szintet a vidám, játékos improvizációk szintjének nevezte. Ezen a szinten olyan improvizációkat játszottunk végig, amelyek előtt John hosszasan elmesélt, vázolt nekünk egy helyzetet, egy problémát addig, amíg mesélése segítségével a helyzetet és a közeget megteremtette. Ekkor léptünk mi játékba, és párokban, improvizációval folytattunk az általa meghatározott történetet.

A páros szituációkkal John úgy dolgozott, hogy engedte egymás mellett lebonyolódni a páros játékokat, majd egy ponton leállította az improvizációt, és közösen belenéztünk abba, hogy melyik páros hol tart éppen, azaz párokban megmutattuk a többieknek, hogy mi milyen irányba tartunk a szituációinkban.

Az improvizáció második szintje a mély, komoly improvizáció, ami sokkal mélyebbre megy, sokkal jobban építkezik belőlem, játszóból. Itt szintén párokban dolgoztunk: a pároknak szerepkártyákat adott John, amiben vagy egy mama vagy a gyereke szerepét kaptuk meg. A szerepkártyán nagyon pontosan meg volt határozva a szerep, és viszonya a másikkal. Én a mama szerepét kaptam, és a kártya elmesélte, hogy a 15 éves lányommal nagyon jó viszonyban vagyok, nővérként dolgozom egy kórházban, és rengeteg olyan helyzettel találkozom, amikor részeg fiatalokat hoznak be hozzánk. Az is nagyon fontos, hogy a férjemtől azért kellett elválnom, mert ivott, és ez lehetetlenné tette a közös életünket. Én épp ezért arra kértem a lányomat, hogy ha inni akar, a bárszekrényünkben, itthon talál mindent, csak ezt ne tegye titokban. A szituáció pedig az, hogy tudom, hogy éjszaka ért haza a lányom egy buliból, én éjjel nem beszéltem vele, de reggel a szomszédom azt meséli, hogy éjjel a lányomat egy rendőrautó hozta haza, a kórházban pedig azt hallom, hogy éjszaka a rendőrök megállították a lányom egyik barátjának autóját, és bevitték a sofőr fiút, mert részeg volt. Azt nem tudják, hogy a lányom a kocsiiban volt-e. A jelenetet onnan kell játszani, hogy hazamegyek, és lehívom a lányomat a szobájából.

A szituáció végigjátszása után John arra hívta fel a figyelmet, hogy még a lerágott csontnak tűnő témánál is arra kell figyelni, hogy a játék által személyesen meg tudunk-e élni egy problémát, az élővé válhat-e a játékos személyisége és a karakter keveredése által, és így hozhat-e a játékon keresztül tanulási élményt.

Az improvizációnak egy harmadik szintjét kezdtük vizsgálni ezután, amit John a legmélyebb szintnek tartott, és kiterjedt improvizációnak nevezett. Voltaképp egy tanítási drámát indított el egyetlen szituáció felrakásával. Egy fiatal tanár történetét kezdük játszani, szintén párokban. A pár egyik fele a fiatal tanár, a másik fele az iskola vezetőtanárának szerepét kapta – itt is szerepkártyákat használt John a karakterek meghatározásához. A véletlen úgy hozza, hogy a fiatal tanár egyedül visz el egy osztályt kirándulni a hét végén. Hétfőn a vezetőtanár egy levelet talál az asztalán, ami a kiránduló csoport egyik tagjának anyukájától származik, aki arra panaszkodik, hogy a kiránduláson, gyermeke elmesélése alapján, a fiatal tanár „túl bizalmaskodó” volt a gyerekekkel, azaz voltaképp pedofiliával vádolja meg a fiatal tanárt. A fiatal tanár szerepkártyáján annyi van, hogy ez a gyerek éjszaka bepisilt a kiránduláson, és ő segített neki tiszta pizsamát venni, és megvigasztalta, hogy ne legyen szomorú, nincs semmi baj. Ezt a vezetőtanár és a fiatal tanár közötti szituációt kezdtük el játszani, és több konvencióval feldolgozni a történetet.

Az improvizációs szintek, a játékezés különböző fázisainak bemutatásával John a játékban való elmélyülés lehetőségeit járta körül, illetve arra keresett és mutatott lehetőségeket, hogy a szituációk, a történet milyen erővel képesek elindítani egy drámai folyamatot.

Workshopja másik nagy része egy teljesen más munkaformát mutatott. Diaképeket vetített nekünk a falra különböző népek beavatási szertartásairól. Az első feladatunk az volt, hogy keressük és találjunk valamit, ami megfogott bennünket a képben, ami nekünk kapcsolatot jelent azzal a diával. Ezután csoportokban dolgoztunk, ahol a többiekkel megosztottuk azt, hogy bennünk mit indítottak el a diafelvételek.

John azt kérte a csoportoktól, hogy találjanak három beavatási szertartást, ami az egyes csoporttagok népének hagyományaiban jelen van, és a csoportban csináljunk ezekről egy képet. Ezeket a képeket egy lassú mozgásos technikával állítottuk be, és miközben megmutattuk a többieknek ők megpróbálták a képhez tartozó hangokat, zajokat találni, kibocsátani.

Az utolsó játék a diafelvételekhez való kapcsolódás volt, vagyis amikor csoportunknak ki kellett választania egy beavatási képet a John által mutatott sok közül, és meg kellett találnia azokat a mozdulatokat, amikkel ehhez a diához tudunk, csoportként, kapcsolódni.

A kétféle drámapunka nagyon különbözött egymástól, de az esti – diákkal zajló – munka során is azt kereste John Somers, hogy miként lehet a személyes érintettséget, a megélést megtalálni a drámapunka során.

Négy nagyon eltérő, drámatanárként gyökeresen másként dolgozó, mást képviselő személyiséggel találkoztunk Burg Schlainingban, ami a dráma sokféleségét, és sokféleségében rejlő erejét hivatott bizonyítani ezen a többnyelvűségről és multikulturalitásról szóló drámakongresszuson.

Tóth Adél



Beszámoló az IDEA közgyűlésről

Montpellier, 2003. április 21-25.

Az International Drama/Theatre Education Association (IDEA) alapszabálya előírja, hogy a háromévente megrendezett nagyszabású kongresszusok között legalább egyszer tartson küldöttgyűlést. Az IDEA kincstárnoka, Lucien Nicolas volt a házigazdája az eseménynek, melyet egy időben rendeztek meg egy nemzetközi diákszínjászó fesztivállal és egy francia diákszínjászó találkozóval. Sajnos a felnőttek és a fiatalok programjából csak az esti színházi előadás volt közös, így amíg a diákszínjászók izgalmas tréningeken és workshopokon vettek részt, addig a küldöttek véres vitákon és végeláthatatlan szavazási procedúrákon mentek keresztül.

Az egyértelműen kiderült, hogy a tíz éves múltra visszatekintő szervezet még mindig keresi a helyét és feladatát, hogy mivel tudna hasznára válni, hogyan tudná segíteni a világ különböző pontjain, különböző módszereket használó közösségeket, műhelyeket. Amint az az alább felsorolt, a közgyűlés során meghozott döntésekből is kiderül, ez alkalommal sem sikerült olyan elemeket beépíteni a szervezet működési rendjébe, amelynek segítségével azok a drámatanárok is nyernek valamit a szervezet létezéséből, akik (mondjuk anyagi okokból) nem tudnak részt venni a háromévente megrendezett (jövőre Ottawában, aztán Hongkongban) IDEA vilákgongresszuson.

Az egyértelműen kiderült, hogy csak akkor számíthatunk bármiféle látható eredményre, ha saját magunk fektetünk energiát abba, hogy megismerhessük azt, ami külföldön történik és mások megtudják azt, hogy mi miket csinálunk.

Annak ellenére, hogy egyedi példákban következethetnek arra, hogy Magyarországon és a környező országokban komoly és eredményekben gazdag munka folyik, senki sem képviseli ezt a régiót kifelé – valószínűleg kevesen vagy talán senki sem mondhatja el magáról, hogy átlátják azt, ami a térségben történik, pedig valószínűleg mi magunk gazdagodnánk tőle a leginkább.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság a tagok számát tekintve a legnagyobb egyesületek közé tartozik, eredményeinket, szervezeti felépítésünket tekintve világviszonylatban is rendkívül jól állunk. Talán a tudományos felmérések és publikációk területén van némi elmaradásunk azokhoz az országokhoz képest,

ahol nagy múltú és apparátussal rendelkező egyetemi tanszékek, intézetek foglalkoznak a drámapedagógiával.

A négy nap során a következő döntések születtek:

1. Különböző beszámolók elfogadása: az elnök, a titkár, a kincstárnok, a projektekért és a kiadványokért felelős személy beszámolóit. A projekteket az IDEA anyagilag nem támogatja, nem kaptunk írásbeli beszámolót ezek jelenlegi állapotáról.
2. Titkárság létrehozása: Az ausztrál egyesület vállalta, hogy a tíz éve működő egyesület első irodáját felállítja, és saját alkalmazottaik közül valakit megfizetnek, hogy az IDEA titkárságát fél munkaidőben vezesse. Így lesz valaki, aki a postázást, a címlistát és a honlapot kezeli.
3. Hírlevél, IDEA-újság: döntés született arról, hogy nyártól az egyik ausztrál egyetemmel közösen elektronikus módon, e-mailben érkezzen meg a tagokhoz az IDEA-újság.
4. UNESCO: komoly tárgyalások folynak az UNESCO-val, hogy az IDEA-t ismerje el a nemzetközi dráma ügyeket képviselő tárgyaló partnernek. Ehhez is szükséges, hogy az IDEA-nak legyen egy állandó irodája. Eddig két kontinens (Amerika és Afrika) művészeti-nevelési kérdéseit vizsgáló UNESCO-konferencián vettek részt az IDEA képviselői. Most lesz az európai – Helsinkiben, augusztus 9-12. között (Arts in Education – Cooperation Over Borders; a művészeti nevelésről szóló ajánlásokat fognak megfogalmazni).
5. 2004-ben Kanadában, Ottawában lesz a nagy konferencia. Ennek költségvetéséről nagy vita volt. Felmerült egy alapszabály változtatási javaslat, amelynek megszavazása postai úton történik. Eddig ugyanis az IDEA kapta a konferenciák profitjának 75%-t, viszont a veszteség egészét magára vállalta. Csak egyszer, Kenyában volt veszteséges a konferencia (az ottani főszervező meglépett a pénzzel), de jelenleg semmilyen védelem nincs a szervezet részére. Az új változat szerint semmilyen veszteségért nem vállal felelősséget a szervezet.
6. Az egyetlen jelentkező a 2007-es konferencia megrendezésére a hongkongi egyesület volt. A képviselők az atipikus tüdőgyulladás miatt nem jöttek el, de ajánlatukat hosszas vita után elfogadtuk.

Beszámoltam a Magyar Drámapedagógiai Társaság tevékenységéről, legalább két perccel túllépve a megengedett három perces időt. Angol nyelvű beszámolómat, a társaság elérhetőségeit minden résztvevőnek írásban átadtam.

Az IDEA honlapja: <http://www.idea-info.org/>. A 2004-es ottawai kongresszus honlapja: <http://www.idea2004.ca/>
A montpellier-i házigazda honlapja: <http://www.outil-theatre.com/>

Bethlenfalvy Ádám



Youth Empowered by Theatre

nemzetközi találkozó drámatanárok részére

Münster, 2003. május 4-9.

A münsteri Theaterpädagogisches Zentrum (TPZ) meghívására érkezett hét magyar drámapedagógus Münsterbe, hogy részt vegyen a *Youth Empowered by Theatre* (szabadfordításban: *A színház hatalmat ad a fiataloknak*) elnevezéssel fémjelzett európai hálózatépítő találkozón. Összességében hat országból 34 színházzal és neveléssel foglalkozó szakember vett részt a találkozón.

A szervezők szándéka hosszú távú együttműködések, szakterületek szerinti „network”-ök, hálózatok létrehozása volt. Az öt napos programot ezért a következő részekre osztották:

- *Workshopok*: a hat ország egy-egy képviselője workshopot tartott, bemutatva saját munkamódszerét. Három egy délutános (3 órás) és három két délutános (6 órás) műhelymunkán vehettek részt a jelenlévők. A magyar csoport részéről Bethlenfalvy Ádám és Takács Gábor vezetett workshopot, amelyben a magyar színházi nevelés néhány munkamódszerét és alkotó folyamatát igyekeztek bemutatni a résztvevőknek.
- *Talkshopok*: az érkezés után kitöltött kérdőív alapján munkacsoportokat alakítottunk, majd az adott területre közösen terveztünk „képzületbeli nemzetközi projektet”.

- *Előadások:* összesen két előadás hangzott el. Az egyik a Hannoveri BAG csoport nemzetközi projektjeit mutatta be, melyek elsősorban a Közel-Keletre összpontosulnak. A másikat Jitka Borovska, a találkozó főszerzője tartotta a nemzetközi projektek finanszírozásáról.
- *Országbeszámolók:* a találkozón résztvevő országokat és a drámapedagógia adott országbeli helyzetét mutatták be a résztvevők az estékben.

Igyekeztünk minél több információt, ezen belül a drámatanárok hétköznapi munkája során is használható ötletet, játékot hazahozni, és azokat mások számára is hozzáférhetővé tenni. Ennek jegyében tartottunk egy bemutatót a Magyar Drámapedagógiai Társaság közgyűlésén, 2003. május 27-én, és néhány játék leírása olvasható a továbbiakban is.

Szeretnénk röviden beszámolni arról, hogy – a müncheni találkozó tükrében – mi a helyzet hazánkban kívül, miként használják nevelésre a színház eszköztárát azokban az országokban, melyek képviseltették magukat ezen a nemzetközi találkozón.

Többszörösen szubjektív beszámoló következik, hiszen maguk a résztvevők is elsősorban a saját szakterületüket képviselték, annak eredményeiről számoltak be, és könnyen elképzelhető, hogy jóval többféle formában jelenik meg a drámapedagógia az adott országban, de arról ezen keretek között nem értesülhettünk.

Csehország: Az országbeszámolóból kiderült, hogy sok formában létezik náluk a drámapedagógia: a többféle gyermek- és diákszínjászó fesztivál mellett például a tanítási dráma oktatása a felsőfokú képzésben is jelen van. Az angolszász eredetű módszertan is ismert, többen alkalmazzák is mindennapi munkájuk során. Nincs azonban országos szervezet, amely segítene abban, hogy átláthatóvá és megismerhetővé váljék a külső szemlélő számára is ez a színes kép.

Észtország: A résztvevők elsősorban gazdag diákszínjászó életről számoltak be. Az iskolai oktatásban is csak ilyen formában van jelen a drámapedagógia. Az észt workshopból leginkább szabályjátékokat, dramaturgikus formákat ismerhettünk meg.

Hollandia: Komoly hagyománya van a színjátszásnak, továbbá az alap- és középfokú oktatásban is szervezetten jelen van a drámapedagógia. Országos egyesületük aktívan részt vállal a nemzetközi és a belső kapcsolattartásban, képzésben.

Németország: Elsősorban az ország különböző településein elhelyezkedő TPZ-k (Theaterpädagogisches Zentrum) jelentik a drámapedagógia „melegágyát” Németországban. Ezek többnyire önkormányzati és pályázati pénzekből működnek, vagy néhány esetben egyetemi fenntartású intézmények, amelyek a munkanélkülieknek kínált programoktól a színjászó csoportok fenntartásán át a fesztiválok szervezéséig a legkülönbözőbb feladatokat látják el. A *Zentrumok* között nincs túl sok kommunikáció, így még a házigazdáink sem tudták igazán, hogy mi minden történik hazájukban.

Norvégia: A középiskolai képzés során választható a dráma – abban az esetben, ha választják, viszonylag nagy óraszámban vesznek részt drámaórákon a diákok. Az ország két nagy egyetemén képzik a tanárokat, és országos egyesületük lobbizik a jobb oktatáspolitikai feltételek megteremtéséért. A 2001-ben rendezett bergeni IDEA Világkongresszus megszervezése és lebonyolítása az eddigi legnagyobb nemzetközi sikerük. Egyetlen – rész munkaidős – színházi nevelési csoportjuk van, melynek tagjai egyéb pénzkereső munkáik mellett készítenek időről időre egy-egy foglalkozást.

Egyértelműen kiderült, hogy ami Magyarországon történik a színház és nevelés területén, nemzetközi viszonylatban is rendkívül gazdagnak és sokoldalúnak mondható. Éppen ezért igyekeztünk kint tartózkodásunk során minél több oldalról bemutatni a magyar drámapedagógia helyzetét.

A magyar résztvevők: Beszterczey Ildikó, Bethlenfalvy Ádám, Gyevi-Bíró Eszter, Patonay Anita, Takács Gábor, Tolmár Fanni, Varjú Nándor

Bethlenfalvy Ádám



Útibeszámoló

Fókusz: Önnön merészségünk – Courage of one’s self – c. workshop beszámoló (Hendrik Becker – D)

Május 4. (14. 37’)

Hahh. Megérkeztünk. Butaság – mondom elnéző mosolyt kívánva Patonaytól – de én itt, Németországban is egy kicsit otthon érzem magam, hiszen félig sváb vagyok. Anita felém röppentette az „elnéző mosoly albumából” a legszebbiket. Igen, ő is.

Csomagjainkkal harcolva dacosan kiléptünk a nagy germán világba, még hozzá rögtön a pályaudvartól induló sétálóutcára kerültünk. Őrült kavalkád... Mindenféle színű, rangú, ruházatú és nációjú ember zsi-zsegett az utcákon. Ha egy angyal lehuppanna most a mennyországból és nekiesve, bottal és hideg tükörponttyal ütnénk agyba-főbe, akkor se tudná megmondani, hogy a föld melyik pontján jár éppen. Mindegy, gondoltam, biztos fesztivál van.

Május 5. (13. 25')

Ellógtam egy kicsit a többiektől és sétáltam egyet a városban. Millió arca van Münsternek... Mintha évszázadok óta minden városvezető azon mesterkedett volna főállásban, hogy minden utcasarkot, minden folyókanyart követő utcát, vagy teret teljesen más hangulatúvá alakítson, mint az előző volt. Egy felfoghatatlan és megemészthetetlen nagyságú fenséges bazilikától öt méterre egy új és csobogókban gazdag negyed következett, ahonnan véletlenül lekanyarodva az egyetem hidegen és fenségesen meredező harrypotteres falai felé átvágtam a folyón, melyet egy vad, dzsungelszerű sáv körített. Az egyetem után két utcasarknyi proletár-bérházsor következett, majd megbotolva vettem egy fél fordulatot és beestem a modern és fennhéjázó luxusüzletek sorába. Millió arca van Münsternek...

De micsoda mázli, hogy éppen valami nagy-nagy nemzetközi fesztivál van... Mennyi ember és mindenféle...

Május 5. (14. 26')

Gyülekeztünk a Theaterpädagogisches Zentrum előtt, amikor lelkesen megosztottam a többiekkel észrevételeimet. Takács szkeptikusan vonogatta fájós fején a szemöldökét. „Nem fesztivál van. Ez egy ilyen város. Tele van mindenféle emberekkel. Miért, van valami kifogásod ellenük? Eszter, kérlek, te rasszista vagy.”

Május 5. (14. 32')

Nem vagyok rasszista. Vadul és elszántam vágtam vissza Takácsnak. Olyan keményen és egyértelműen kifejező volt a hangom, hogy a Bávatag Kávatag meg sem mert szólalni. Képzletben. A való világban csak battyogtam a többiek után a workshopra, és jól elképzelttem, milyen nagyon kemény vagyok. Különben is, én nem ide akartam jönni, itt vagyok egyedül, senki, aki angolmániás szószátyár lenne, nincs körülöttem, azért vagyok itt, hogy mindenhova jusson egy magyar.

Nemcsak kemény vagyok, hanem kiváló mártír is.

Aztán, amíg gyülekeztünk a számunkra kijelölt teremben, mégiscsak felvillan valami. Öcsoportommal, a Karával voltunk tavaszolni pár napot. Egy esti beszélgetésen valaki felhozta, hogy ki milyen nációba tartozik közülünk. Megállapítottuk, hogy szinte teljesen mindegy, mit hiszel magadról, nem tudod kívülről és ezer évre visszamenőleg a családfádat, bármi megeshetett, nem érdemes valamilyen népcsoportot istenítő ideológia rabszolgája lenni, mert lehet, hogy a csoportod főellenségeként kikiáltott nép vére csörgedezik az ereidben. Nahát – mondta az egyik gyermekem –, még sosem csináltál olyan drámafoglalkozást, ami erről szólt volna, pedig ez érdekes téma. Tényleg, de szerintetek miért nem? (Jó dolog drámatanárnak lenni... Egy sor dologra jönnek rá a gyerekek maguktól és nekem csak kérdezni kell.) Azért, mert elpuhult, a kispolgári létben elpunnyadt, nyafka népség lakik Budakeszin, kérem!!! Nincs roma-, vagy zsidókérdés, mert nincs romaember, a zsidó származásúakról nem üvölt, hogy azok, ők is velünk éldegélnek békésen, hát így vagyunk mi, ilyen gondtalanul. Ha a „nyolckerben” élnénk, vagy a Dohány utcában, akkor lenne mit átbeszelnünk. Tudom, hogy durvának tűnik, amit leírtam, de nincs bennem egy csepp rosszindulat sem, azt írtam le, amit összegzésként elmondtunk.

Május 5. (14. 35')

Nekem itt kell lennem és nagyon kell figyelnem, mert eddig ezzel a témával nem foglalkoztam és akkor lehet, hogy a Fejfájásnak is igaza van? Aki nem gondolkozik el a rasszizmus kérdésén, az már úton van afele?

Az előadó, Hendrik Becker, kifejezetten szimpatikus fiatalember volt. Alacsony szintű angolnyelv tudása megadta nekem azt az örömet, hogy minden szót értettem. És most jöjjön a lényeg!

Zivilcourage

Az ismertetőben leírtak szerint a workshop azzal a kérdéssel szeretne foglalkozni, hogy miként magyarázzuk a fiatalságnak a civil kurázi érzetet és viselkedésmódot. Olyan érdekes dolgokkal foglalkozunk majd ebben a témában, mint a rasszizmus, a tolerancia és az erőszak. Szeretnének nekünk a bemutató szervezői megmutatni különböző közelítési és munkalehetőséget a fent említett témakörökkel kapcsolatban, segítő példákat használva, melyeket összegyűjtöttek a különböző feladatokban, gyakorlatokban.

Ezt ígérték, ezt is kaptuk.

Ez a többnapos foglalkozássorozat – 7-10 nap közötti időszakban dolgoznak, attól függ, hogy mennyit tud, vagy akar rászánni a csoport, naponta azonban csak 4 órát dolgoznak a gyerekekkel – pontosan tartalmazza a lépések sorozatát, melyek közül egy sem hagyható ki, és azt is, hogy a rendelkezésükre álló időt hány százalékban osztják el a különböző lépések között. A lépéseket én a vége felé már inkább szinteknek éreztem, ezentúl így hivatkoznék rájuk.

Minden egyes szint kezdésekor természetesen pontosan tudták, hogy milyen végkövetkeztetésekig szeretnék eljuttatni a gyerekeket. Azt éreztem, hogy pontos és nyugodt a foglalkozást elkészítő ember gondolkodásmódja. Meg is kérdeztem, hogy milyen forrásanyaggal dolgoztak a foglalkozás elkészítésekor. A válasz nem volt meglepő: egy Franciaországban élő, arab származású író könyvéből dolgoztak, aki nemcsak hüen próbálta tükrözni ezt az idegen világban létezést, hanem átgondolta a kérdések pedagógiai és emberi hátterét is, válaszokat keresett, hogy ő is tudjon válaszolni a gyermekei által feltett „Apa, én miért vagyok idegen?” kérdésre. A könyv pár éve megjelent németül is, a münsteri Beckerék pedig azonnal lecsaptak rá, hiszen a probléma náluk is eléggé aktuális Münster sokszínű lakosságát tekintve. Izgalmassá vált a dolog, hiszen a csoport is sok nációból állt össze, akikkel csináltuk. Itt mindenkinek mindenki idegen...

1. szint – Ki az idegen?

A témafelvetés célgondolata: a MI fogalmának a kimondása és körbejárása.

A rászánt idő: egy nap.

Játékok:

- Írjuk le egy papírra, hogy nekünk, vagyis inkább nekem valaki mitől idegen, honnan lehet megismerni azt, aki más, mint én. Legalább három ismertetőt kérnek... (most az én papíromon szereplő pontokat írom le)
 - a) más a bőrszíne, a hajának, a szemének a színe
 - b) más a ruházata
 - c) más a viselkedése
 - d) más a kultúrája
 - e) másik nyelven beszél
 - f) más szimbólumokat használ, van, amit én nem értek
- Válasszatok ki a papíron szereplő, átalatok leírt pontok közül egyet. Azt, ami a legnagyobb mértékben kiváltja a másság érzését benned, próbáld eljátszani...
 - a) A dánok egyből a nyelvkülönbségre álltak rá és eljátszottak egy zagyva nyelven beszélő, ámde dánul gesztikuláló europid fajtát, akit zagyvasága miatt azért mindenki tökéletesen értett.
 - b) A cseh fiatalember bizalmas közelségbe került mindenkivel és a szánkba mosolyogva köszöntött minket egy hellóval.
 - c) Én szotyizgatva és köpködve mindenkit végignéztem a sarokból, majd elkezdtem szájbölgözve cigánytáncot járni, szándékom szerint szépen, hogy megmutassam a kultúrájuk csodálatos oldalát is.
 - d) A többire nem emlékszem.
- Páros játékban mutassuk meg, milyen két ember találkozása akkor, ha az egyik „otthon” van és a másik az „idegen”.

Itt most nem untatnék senkit a jelenetek leírásával. A lényeg az, hogy a csekély színházi értéket magában foglaló „pádődők” után még mindig a karakterünket és hovatartozásunkat képviselve beszélgetést folytatunk arról, hogy miért éreztük azt, hogy a másik idegen. És a beszélgetés alatt kimondtuk: azért, mert nem olyan, mint MI, akik otthon vagyunk...

2. szint – Csoportképzés...

A témafelvetés célgondolata: mitől vagyunk MI jobbak, mint mások?

A rászánt idő: két nap.

Játékok:

- 4-5 fős csoportokban dolgozva találjuk ki, mitől tartunk mi össze, keressük meg, mi bennünk a közös, mitől lehetünk mi egy csapatá!
- A két csapat mutassa be magát, játsszátok el a közös dolgaitokat, ismertetőiteket.
- Most egy határt képezve a két csoport között kezd el felsorolni, mitől jobb a te csoportod és mitől rosszabb a másik. Mindenkinek legalább egy megszólalása legyen.

- Az egyik csoportból kiemelünk egy embert és átküldjük a másik csoportba a határon túlra. Az átküldött ember szeretne a csoportba tartozni, de nem akarja, vagy képtelen felvenni a csoport viselkedésmódját. Improvizációs feladat, aminek nem rögzített a kimenetele...
- Az egyik csoportból ismét kiemelünk egy embert és átküldjük a másik csoportba a határon túlra. Az átküldött ember szeretné meggyőzni a csoportot, hogy nem megfelelő szabályok szerint él és működik...
- Most csak egy-egy ember között zajlik az előző pontban említett vita. Érvek, ellenérvek „libbennek a szélben”...
- Beszélgetés arról, ami eddig történt.
 - e) Mit éreztél, amikor a csoport tagja voltál?
 - f) Mit éreztél, amikor átküldtek?
 - g) Mikor féltél, amikor mindenki szemben állt veled, vagy amikor csak egy ember?

3. szint – *Legyünk egyformák!!!*

A témafelvetés cél gondolata: mindenki más valamiben, mint a többiek.

A rászánt idő: két nap.

Játékok:

- Álljatok körbe! Álljatok teljesen egyformán! Vegyük észre, ha valaki máshogyan áll! Most járkaljunk körbe teljesen egyformán! Szóljunk, ha valamelyikünk nem úgy jár, mint mi!
- Most mit éreztetek? Nagyon szuper minden, csak halálra unjuk magunkat...
- Mászkáljunk a térben össze-vissza, ahogyan jól esik! Különböző ismérveket kiáltunk be: álljanak össze egy halmazba azok, akik az ismérvek alapján egy csoportba tartoznak!
 - a) Képezzünk halmazokat vallási hovatartozásunk szerint. Hopp! Ateisták a bal oldalon lenéző mosollyal nézték a katolikusok egymásra találásakor a tömegjelenetet. Egy német lány egyedül maradt, kiderült, hogy zsidó vallású. Hendrik előkapott egy tollat és egy pöttyöt rajzolt a kézfejére. Hirtelen rossz érzésem támadt, mintha ezt már láttam volna valahol. Talán nem ezzel kellett volna kezdeni. Mindegy. Valahogy bíznom kell... Tovább járkalunk.
 - b) Ki szeret lovagolni? Kinek van kocsija? Ki házas? Kinek van gyereke?
- És a végtelenségig lehetett volna folytatni. A lényeg, hogy mindenkinek legyen egy pötty vagy még több a kezén, hogy rácsodálkozhasson, milyen sok területen különbözik ő a társaitól.

4. szint – *Előítéletek...*

A témafelvetés cél gondolata: ha valaki valahogyan (akárhogyan is) viselkedik, akkor az a viselkedésmód nemzetének minden tagjára érvényes?

A rászánt idő: két nap.

Játékok:

- Beszélgetés arról, hogy miért alakult ki az előítélet, illetve hogy minden esetben helytelen-e, valamint arról, hogy nyilatkozhat-e úgy, miszerint „nekem nincsenek előítéleteim”.
- Mindenki mondjon a saját népével kapcsolatban egy-egy előítéletet...
 - c) A dánok: hangosak, erkölcstelenek, részegesek. És ez nem igaz? Nem, ők se ilyenek. Na ugye. (Nem a poén kedvéért mondom, de a hátralévő öt napot hihetetlen elánnal és hangerővel nyomták le a dánok, minden este csont-részek voltak és a végén volt valami kis flört valami észtl hölgygel, ráadásul a Patonayt végig „Ó, én Carmenem”-nek szólítva üldözték, de hagyjuk... Ismétlem: nem poénból írtam le.)
 - d) A csehek: részegesek, lusták és lopnak. Valóban nagyfokú baromság. Mi főállásban imádtuk a cseheket, nagyon jó kis banda volt.
 - e) A németek: elvakultak, nácik és tökéletes autókat építenek. Furcsa volt, hogy ezeket sorolták. Mosoly.
 - f) A magyarok: szintén sokat isznak, még mindig nyereg alatt puhul a hús és kezelhetetlenek, öntörvénnyűek. Na, és ugye, ez nem igaz? DE! Csak nem mindenkire. Ugyan már – mondta a német Sandra – , ilyet már ő is hallott a magyarokról, hogy még mindig hátrafele ijásznak, na, de hogy ez mekkora baromság! Én meg sem szólaltam, de a szünetben elmeséltem a cseheknek a reflexíj működésének lényegét és a magyar lovas-íjászat szabályait.
- Most mondj egy olyat, ami rád garantáltan nem jellemző, pedig te is a népedbe tartozol!...
- Most csak egyszerűen mondd el, hogy mit gondolsz egy-egy itt lévő emberről a külseje alapján. (Könnyes vallomások, megható pillanatok, igaz-nem igaz játék...)

- a) „A” nem festi a haját, tehát ő egy természetes lány.
 - b) „B” sportos zokniban hever, ő egy kényelmes ember.
 - c) „C” folyton pofákat vág, tehát neki mindenről megvan a véleménye.
- Beszélgetés arról, hogy milyen találati aránnyal tudunk egy embert jellemezni a külseje alapján és egy népet jellemezni a népnek egy tagja alapján...

5. szint – Előadás

Minden esetben színházi előadás megtekintésével zárul le a programsorozat. Az előadás milyensége attól függ, hány évesekkel dolgoztak. Általános iskolásoknak és gimnazistáknak külön előadást csináltak, a témája azonban minden esetben ugyanaz: A másság nem veszélyt jelent, hanem sokszínűséget...

Kértem az előadások leírását, ígérték, de nem kaptam meg. Nem haragszom, mert nagyon jól éreztem magam. Tehát a németek mégsem olyan precízek...

Május 5. (17. 45')

Szóval mégsincs fesztivál. Illetve van, csak minden nap.

Az utcán hirtelen rám tört, hogy milyen nehéz is lehet ezzel együtt élni.

Ha el is gondolkodtam a rasszizmus kérdésén, de félek szembenézni vele, akkor is úton vagyok afelé?

Gyevi-Bíró Eszter



„Meet your monster!”

A cseh *Petra Rychecka* búcsúzó szavait, mint mottót adnám annak a két „workshop”-nak, amelyet három napon át látogattam, és amely a drámát mint módszert, és mint folyamatot vizsgálja, keresi a helyét a személyiség formálásának bonyolult folyamatában, és megvalósításának lehetőségeit az iskolai munkában és színházi körülmények között.

Az angol mondat szöveghű fordítása – „Találkozz a szörnyeddel!” – nem adja vissza az eredeti mondat árnyaltságát, többértelműségét. Talán a „Fogadd el/Üdvözzöl a benned élő szörnyet (is)!”, vagy a „Fogadd el magad olyannak, amilyen vagy!” kifejezések közelítik meg legjobban az angol mondat eredeti jelentését.

Petra Rychecka két napra tervezett *Drámaépítés – konfliktuskeresés* című munkafoglalkozása során a logikusan, lépésről lépésre felépített játékok helyét fokozatosan vették át az improvizációs helyzetgyakorlatok és a dramatikus játékok.

Ízelítőül néhány játék...

Bevezetőül feszültségoldó játékokkal kezdtünk. Kézfogással és bemutatkozással kellett különböző hangulatokat, magatartásformákat, emberi típusokat megjelenítenünk az utasításoknak megfelelően: barátság-talan, pökhendi, kedves, képmutató, fontoskodó, behódoló, zárkózott stb.

Nekem kicsit gyorsan következett ezután, hogy különböző testrészeinkkel üdvözlöttük egymást, hiszen ez már magas fokú intimitást, a csoporton belül a fizikai érintés feltétlen elfogadását jelentette. Drámatanárok lévén nem okozott különösebb gondot, de mindennapi munkánk során nagyon oda kell figyelnünk, hogy milyen korosztállyal, mikor és hogyan építjük be az ilyen jellegű játékokat.

Ezután testbeszéddel párok alakultak, akik szemkontaktus segítségével folyamatosan kapcsolatot tartottak egymással. Tapsra mindenki megállt, és az elhangzott utasításnak megfelelő testhelyzetet vett fel. Egy-két utasítás után ismét eltávolodtak a párok, majd újabb utasítások szerint cselekedtünk: „Hát te ki vagy?” „Most meg mi bajod?” „Tűnj el!” „Még mindig itt vagy?” „Szeretlek!” „Szeretnék hozzád bújni!” „Már megint hol jártál?” stb.

A következő játékokban annyi széket tettünk ki, ahányan voltunk. Mindenki kiválasztott egy széket magának. Párcsere után a pároknak egymásra és a székekre is figyelniük kellett, mert mozgás közben bárki, bármelyik székek megváltoztathatta a helyét és a helyzetét. Tapsra ismét mindenkinek a székehez kellett mennie, és a szék helyzetének megfelelően, valamint párjának a tőle való távolságát és helyzetét is figyelembe véve nem-verbális kommunikáció segítségével egy szituációt kellett felépítenie. A pároknak tapsra ki kellett merevíteniük a képet, majd megnéztük egymás improvizációit. Érdekes volt látni a személyes tulajdonságok, az egyéniségek, a tapasztalatok stb. alapján felépített szituációk sokféleségét, a helyzetekben rejlő konfliktus megtalálását, kibontását és megoldását.

Nagyon tetszett a székekkel megvalósított csoportos improvizáció: 4-5 fős csoportokban, a létszámnak megfelelő számú székekkel egy-egy történetet kellett kitalálnunk, és testbeszéd segítségével „halandzsanyelven” végigjátszanunk. A székeket a történet utolsó pillanatának megfelelő helyzetben hagytuk. Mivel

minden csoport egyszerre játszotta el a saját történetét, ezért mindenki csak a sajátját ismerte. Ezután minden csoportnak egy másik csoport történetének végéből – „végszavából”: é. székeinek záróképéből – kiindulva kellett felépítenie a történet egészét. Ezeknek a visszafelé felépített történeteknek az előadása után ismét megnéztük – most már külön-külön – az eredeti történeteket, majd megbeszéltük a látottakat. Az eredeti és a „kreált” történetek kb. 50%-ban fedték egymást. Ismét végig kellett gondolnunk, hogy ahányan látjuk, annyiféleképpen értjük ugyanazt a helyzetet, és ismereteink hézagait saját félelmeinkkel, problémáinkkal, tapasztalatunkkal töltjük ki.

Ezt a néhány improvizációs játékot azért választottam ki, mert különösen gyerekeknél nagyon fontosnak tartom a nem-verbális kommunikáció fejlesztését, megértését és tudatos alkalmazását. A gyerekek olyan tartalmakat is ki tudnak fejezni a segítségével, amelyeket egyébként nehéz „szavakba önteni”, továbbá alkalmazása során jobban megértik a bennük lezajló folyamatokat és érzelmeket, ezzel együtt finomodik érzékenységük a másik ember gondolatainak, érzelmeinek „vételére” is, amely sok későbbi félreértés elkerülését segítheti elő.

Még két improvizációs játék, ami mozgatta egyéni, illetve csoportos fantáziánkat.

Az elsőben megadott helyszínre – *az utcán* – kellett egyénileg egy konfliktust felvillantani és némajátékkal előadni. Miután mindenki bemutatta, a következő körben a teljes szituációt kellett eljátszanunk, az előzményeket kibontva. A bemutatókat követő megbeszélésen ismét kiderült, ugyanazt a konfliktushelyzetet mennyire különbözőképpen éljük meg, és nem csak a témaválasztásban, de a megoldási lehetőségekben is ott rejlik személyiségünk, öntudatlanul is információt közlünk magunkról, amely önmagunk és mások mélyebb megismeréséhez vezethet, a játékban felmerülő konfliktusok sokoldalú körüljárása és megoldási lehetőségeinek kutatása pedig olyan szerepek, és élethelyzetek kipróbálását teszi – tét, és következmények nélkül – lehetővé, amelyek során valós tudásra tehetünk szert, s amelyek akár hosszú távon is meghatározhatják szemléletünket, kapcsolatainkat stb.

A másik improvizációs játékban két ember kijött a színpadra, és egymástól függetlenül elhelyezkedett valamilyen pózban. A csoport feladata az volt, hogy a két ember egymáshoz viszonyított helyzetéből, mozdulatából kiindulva címet adjon a képnek. Pl. „Miből fizetem ki a számlákat?” A történet innen indul és két ember egyéni elképzelésének egymáshoz csiszolódását mutatja be.

Az egymás gondolataiba, érzelmeibe való belehelyezkedés nagyfokú beleérző képességet, a közös „cél”-hoz való eljutás pedig a másik emberre való odafigyelés képességét és kreativitást igényel. Ezekben a játékokban is folyamatosan kísértettek „szörnyeink”, és hogy meg tudjuk „szelídíteni” őket, ki kellett engednünk őket a palackból, hogy játszassunk velük, hogy a játék során megismerteket, megtapasztaltakat saját belső épülésünkre és hasznunkra fordíthassuk.

Merle Karusoo (Észtország) *az iskolai színházi tevékenység kialakításának első lépéseit* vázolta fel. Hangsúlyozta a csoport mint egység fontosságát, és azt mutatta be, hogy egy egymást nem ismerő társaságban az ún. „ice-breaker” (jégtörő, feszültségoldó) játékok segítségével miként erősödik az összetartozás érzése, a közös munka igénye.

Az elméleti fejtegetést követő játékokban nagy kedvvel vettünk részt – annak ellenére, hogy a játékok többségét ismertük (Rudolf Ottóné, Éva néninek és a nyomtatásban megjelent játékgyűjteményeknek köszönhetően), és mi is megtanítottunk néhány játékot („a bizalom kapuja” mellett ritmus- és koncentrációs játékokat). Ami miatt mégis hiányérzettel távoztunk, az a játékok összerendezetlenségéből eredt. Jó lett volna a játékok felhasználásának helyét, értelmét, egymásutániségük elméleti hátterét legalább nagy vonalakban áttekinteni, mert így félő, hogy nem egy emberben a drámajátékok tudatos használata összekeveredhet az öncélú „játszadozás” fogalmával.

Végezetül: az angol nyelvtanár szempontjából is hasznosnak tartottam a konferenciát. A játékok többségének és a szituációs gyakorlatoknak helye és funkciója van az idegen nyelvi órákon, megfelelően beépítve sokat segíthetnek a nyelv elsajátításának oldottabb formában, de nagyobb határfokkal történő folyamatában.

Úgy gondolom, mind a heten újabb tapasztalatokra tettünk szert a nemzetközi konferencián, ugyanakkor jó érzéssel vettük-vehettük tudomásul, hogy tudunk újat mutatni más országok drámatanárainak – feltétlenül van keresnivalónk a nemzetközi „drámaszínpadon”.

Beszterczey Ildikó



Szabályjátékok az ész workshopból

Kézfogó

Körben állunk. Amikor a játékvezető tapsol egyet, elindulunk egymás felé. Akivel találkozunk, azzal kezet fogunk és bemutatkozunk egymásnak. Ezután haladunk tovább, de addig nem engedjük el az előző kezét, amíg nem találunk valaki mást, akivel kezet tudunk fogni. A játék addig tart, amíg nem találkozik mindenki mindenkivel.

Amikor megtanultuk a neveket, jöhet a játék következő fázisa: kézfogáskor köszönünk és névén szólítjuk egymást.

„Tekintet balra”

Körben állunk. A tekintetünk (mindenkié) balról jobbra halad, minden egyes játékosnál megáll egy pillanatra. Ha valakivel találkozik a tekintetünk, azzal a körön belül helyet cserélünk, majd megint balról jobbra indítjuk a nézést.

Kártyavár

A játékhoz annyi kártyalapra van szükség, ahányan vagyunk. Az egyik játékos kimegy a szobából, a többiek húznak egy-egy kártyalapot, majd szobrot alkotnak a lap értékének (kártyabeli rangsorának) megfelelően. A kiküldött játékos feladata, hogy „felépítse a kártyavárat”, vagyis a szobrokat megnézve sorba állítsa a játékosokat a legkisebb értéktől a legnagyobb felé haladva.

Változatok:

- A lap értékét kézfogás erősségével éreztessük meg a kiküldött játékosal!
- A lap értékét egy megadott hangulat erőssége alapján mutatjuk meg (pl. öröm, harag).

Magányos vadnyugati hős

A magányos vadnyugati hős találkozik három banditával. A banditák előre megbeszélték, hogy ki fog először, másodsor és harmadsor lőni a magányos vadnyugati hősrre. Annak viszont meg kell éreznie, milyen sorrendben lőnek majd rá a banditák. A játékvezető kilencig számol, a magányos vadnyugati hősnek ekkor kell lőnie. Ha nem találja el az első banditát, akkor az tízre lelövi. Ha viszont eltalálja, megy tovább a játék (a játékvezető újból számol)...

A vakvezetés játékok újabb variációja

Üljünk le párokban! Egyezség szerinti sorrendben ugyanazt játsszák a párok: a pár egyik tagja behunyja a szemét, a másik pedig körbevezeti őt a szobában, bizonyos pontoknál megállítja, megvizsgálhatja a csukott szemű játékosal az ott található tárgyakat (pl. ablaklinc, fogas, tapéta). A vezető a kiinduló pontra vezet vissza a párját, akinek ezután pontosan be kell járnia – nyitott szemmel – az előzőleg megtett utat. Ha nem a pontos utat járja be, egy harmadik játékos megmutatja neki, hol tévesztett.

Szoborpark és diafilm

A játékot négyen játsszák. A négy játékos egy-egy szobrot hoz létre. Ezután alaposan megnézik egymás szobrait. Újra egymás mellé állnak. A játékvezető adott jelére egymás után mutatják meg a négy szobrot. Mindenki a tőle balra álló szobrával indít. Amikor már pontosan mutatják a szobrokat, a játékvezető gyorsíthatja a ritmust. A végén folyamatos mozgássor alakul ki.

Patonay Anita – Tolmár Fanni



Ifjúsági programok az Európai Unióban

A rendezvény egyik szervezőjétől, Jitka Borowskától az EU ifjúsági programjairól kaptunk áttekintést. A program 2000-ben indult – eddig már több mint 200 ezer 15-25 év közti fiatalnak juttatott különböző támogatásokat.

Az ifjúsági programcsomag az EU oktatási programjainak része, de iskolán kívüli tevékenységeket támogat. Célja, hogy bevonja a fiatalokat az EU közösségi életébe, támogassa a fiatalok kezdeményezéseit, vállalkozásait, a rasszizmus, idegengyűlölet elleni küzdelmet és az országok közti csereprogramokat, és ezen keresztül járuljon hozzá az Unió építéséhez.

A programhoz tartozó támogatási területek:

1. Európai önkéntes szolgálat (European Voluntary Service)

Meghatározott időre szóló önkéntes munka 18-25 év közti fiataloknak (általában 6-12 hónap közti időszak) egy ún. fogadó szervezetnél. Ez idő alatt teljes ellátást és zsebpénzt kapnak. Az önkéntes a helyi közösség fejlődését célzó nonprofit tevékenységekben vehet részt többek között az alábbi témákban: egészségügy, környezet, művészet, kultúra, gyermekprogramok, esélyegyenlőség, média és kommunikáció, ifjúsági sport, ifjúsági szabadidő, fiatalkori bűnmegelőzés.

Nem-formális (iskolán kívüli) tanulási tapasztalatot ad a fiataloknak, bátorítja a szociális integrációt, szakmai gyakorlatot ad. Támogatja a helyi közösségek fejlődését. Lehetővé teszi új kapcsolatok létrejöttét és a tapasztalatcserét.

2. Fiatalok Európáért (Youth for Europe)

Nemzetközi ifjúsági cserék és ifjúsági találkozók 15-25 év közti fiatalokból álló csoportok részére. Célja, hogy a fiatalok kapcsolatba kerüljenek másfajta kultúrákkal, életmódokkal, tanuljanak egymástól és felfedezzék a különbségeket és azonosságokat egymás kultúrájában. A résztvevők lehetőséget kapnak egymás élethelyzetének jobb megismerésére, valamint céljaik között szerepel az önállóságra nevelés, a fiatalok társadalomba való beilleszkedésének elősegítése és a felelősségvállalásra való nevelés.

A csereprogramok valamilyen konkrét témára épülnek, amik kapcsolatban vannak a résztvevők mindennapi problémáival, tapasztalataival. Pl.: zene, filmek, környezetvédelem, rasszizmus, vagy drogproblémák. A csereprogramok 6-21 nap közti időtartamra szólnak.

3. Ifjúsági kezdeményezések (Youth Initiatives)

Az alprogram célja a fiatalok kezdeményezőképességére és kreativitására épülő projektek támogatása. Az alprogramon belül a következő programtípusok léteznek:

a) Csoportos kezdeményezések

Ezek a projektek elsősorban a helyi közösségek fejlődését szolgálják. Megvalósításukat egy helyi civil szervezet kezdeményezi azért, hogy az őket körülvevő környezet valamilyen szükségletére választ adjon.

b) Befektetés a jövőbe – Future Capital program

A program célja segíteni az önkénteseket tapasztalatuk továbbadásában, személyes fejlődésükben és munkaerőpiaci elhelyezkedésükben. A programra kizárólag az Európai Önkéntes Szolgálaton részt vett fiatalok pályázhatnak.

4. Metszéspont projektek (Joint Actions)

A Socrates, Leonardo és az Ifjúság 2000-2006 programok együttműködésének, egymást kiegészítő közös projektjeinek a támogatása az oktatás és a nem formális nevelés találkozási területén.

5. Fejlesztő projektek (Support Measures)

Képzések, tanulmányutak, előkészítő látogatások, partnerscsoport találkozók, ifjúsági információs projektek támogatása annak érdekében, hogy minél több és színvonalasabb nemzetközi ifjúsági projekt valósulhasson meg.

Bővebb információ angolul: <http://europa.eu.int/> (itt információk találhatóak más oktatási pályázatokról is!), www.eurodesk.org és www.sosforevs.org. Magyarul: www.mobilitas.hu és www.ifjusag.hu

Tolmár Fanni



Talkshops – összefoglaló a tervezési játékról

Az alábbiakban a münsteri drámakonferencia egyik legfurcsább szakmai programjáról, az ún. „talkshop”-okról lesz szó.

Szervezőink a konferencia minden napján, délelőttönként kb. egy órát adtak arra a feladatra, hogy véletlenül egymás mellé sodródott kollégák hosszútávú, konkrét programokat tervezzenek közösen. A csoportokba a megérkezéskor lehetett jelentkezni, természetesen annak tudta nélkül, hogy a többi jelentkező miért pont azt a területet választotta. Valószínűleg eredményesebb lehetett volna az egész tervezés, ha mindenki már otthon eldönthette (és a többiekkel előzetesen ismertethette) volna, hogy hova is akar csatlakozni és milyen ötleteket lát megvalósíthatónak. Így, ebben a formájában a munka mindvégig megőrzött valamit a bi-

zonytalanságból, abból a hangulatból, hogy az egészség talán nem is kell komolyan venni. Nem állítom, hogy ez előnyére vált a közös gondolkodásnak.

Az alábbiakban szeretném közreadni azon kérdések gyűjteményét, melyek a munkát segítették, majd az egyik munkacsoport konkrét ötlete következik.

A kérdéssor

MIT

Milyen fajta projektet akartok tervezni?

Milyen témában?

Milyen célokkal?

Miért akarjátok megvalósítani a projektet?

KIK

Kik a szervezők?

Ki a célcsoport?

Kik lesznek az előkészítés résztvevői?

Milyen formái lesznek az egyeztetésnek a partnerek közt?

HOL

Mikor és hol valósulhat meg a projekt? (ország, város, szállás, a munka helyszíne)

Milyen hosszú lesz a projekt pontosan?

HOGYAN

Milyen metódust/módszert akartok alkalmazni?

Hogy fognak a résztvevők részt vállalni az előkészítésben, a megvalósításban és az értékelésben?

Mik a várt eredményei a projektnek?

IDŐKERET

Milyen lépésekben fogtok haladni a megvalósításkor?

Mikor és mi fog történni? (időtábla készítése)

PÉNZ

Mennyi a teljes költség? Mennyibe kerülnek a főbb szakaszok?

Honnan lesznek meg a szükséges támogatók?

A példa

Téma: 3 éves nemzetközi színházi-nevelési együttműködés

Ez a munkacsoport négy ország (Észtország, Norvégia, Németország, Magyarország) színházzal és gyerekekkel foglalkozó munkatársaiból állt össze, véletlenszerűen. A kezdő beszélgetésen, ahol próbáltunk értelmet adni a tervezésnek, több ötlet is felmerült az együttműködésre. Az gyorsan világossá vált, hogy partnereink nem ugyanazt értik dráma, drámapedagógia és főleg nem ugyanazt értik színházi nevelés alatt. Az ún. angolszász dráma-irányzat mindössze norvég kollégáinknak volt ismerős. TIE-társulat Magyarországon kívül egyik helyen sem működik, bár úgy sejtették, valami hasonló lehet Norvégiában. Így aztán némi időt vett igénybe a nagyjából hasonló fogalmak tisztázása.

A kezdeti ötletek közt volt szó TIE-fesztiválról, nemzetközi résztvevőkkel megvalósuló TIE-programról, profi színészeknek szóló workshopról és nemzetközi kurzusról iskolában tanító művésztanároknak. Végül maradtunk a színházi nevelési együttműködésnél. Három éves programban gondolkodtunk, mely minden nyáron kb. 14 napi munkát jelentene.

Lehetséges célok: a TIE módszerének elterjesztése, egy közös metódus megtalálása, a különböző színházi metódusok megismerése, néhány használható modell kidolgozása a színházi nevelés számára

Partnerek: egyetemek, alternatív és ifjúsági színházak, ASSITEJ, IDEA, SCYPT, minisztériumok

Célcsoport: ebben nem egyeztünk meg pontosan, de 18 évesnél idősebbeknek szólna a program

Helyszínek: az első évben Magyarország, a másodikban Észtország, a harmadikban Németország

Kapcsolattartás, előkészítés: e-mailen, majd a projekt számára létesített honlapon keresztül

A program első éve

Tartalom: színészek és tanárok találkozója, akik TIE-csoportban dolgoznak; workshop a színészek számára

a különböző metódusok megismerésére (vendégek: professzionális írók, dramaturgok)
Résztevők: öt országból, két héten át, kb. 50 fő
Tervezett költség: 50.000 EUR

A program második éve

Tartalom: nemzetközi kurzus az iskolákban tanító művésztanárok számára; speciális kurzus fiataloknak
Résztevők: 3 csoport országonként, összesen 15 csoport, kb. 150 fő, 10 napig, 20 tréner
Tervezett költség: 100.000 EUR

A program harmadik éve

Tartalom: féléves csereprogramok, közös TIE-programok létrehozása, TIE-fesztivál
Tervezett költség: 100.000 EUR

Tervezett összes költség: 250.000 EUR

Lehetséges támogató: CULURE 2000 program

Hát, ennyi. Az összefoglaló elején említett körülmények nehezítették a munkát, nagyon nehéz volt komolyan venni ekkora volumenű munka tervezését négy órában, ismeretlen emberekkel. Ennek ellenére nem érzem hiábavalónak a tervezést, azt bizonyította, hogy alaposabb előkészítés, megfelelő partnerválasztás esetén nem reménytelen egy ilyen jellegű munka. Nagyon érdekes volt látni, hogy – legalábbis az említett országokban – mennyire máshogy gondolkodnak színházról, diák- és iskolai színházról, színházi nevelésről. Nem vagyunk egyedül, de ami Magyarországon történik, az sokszínűségében, szakmai színvonalában abszolút professzionális szintet, nagyon magas minőséget képvisel Európában. Szerintem. A látottak alapján.

Takács Gábor



Egy elmaradt fesztivál emlékére...

Vatai Éva

Magasra szökött a 2003-as Avignoni Fesztivál logójával árusított emléktárgyak ára, mert megtörtént az, amire a fesztivál 1947-es létrejötte óta nem volt példa: hivatalosan is bejelentették, elmarad az idei IN.¹⁴

A legszivszagatóbb ünnep – hirdeti a gyászszalag a fesztiválirodák előtt. Az Avignoni Fesztivál első napjaiban óriási volt a bizonytalanság. Az előadásokból élők – művészek és technikai dolgozók – tanácsstalanul, alkalmi csoportokba verődve várták, hogy alakul a legnagyobb francia szakszervezet, a CGT és a kormány kötélhúzása.

Érthető a reakció, hiszen státuszuk megváltoztatása, a munkanélküliség feltételeinek módosítása anyagilag előnytelen helyzetbe hozná a munkavállaló művészeket és technikusokat, harcukkal mégis erősen megosztják a közvéleményt. Dél-Franciaország legnagyobb és legrangosabb nyári rendezvényei kerültek veszélybe: a Montpellier-i TánCFesztivál elmaradt, s törölni kellett az 55. Aix-en-Provence-i Fesztivál első előadásait is. Még akkor is volt remény, amikor az IN nyitó előadása, a flamand rendező Alain Platel Wolf című anti-operája elmaradt, de az azt követő két nap sikertelen tárgyalásai kérdésessé tették, hogy a többi előadás megtartható-e ilyen körülmények között: egyébként is sokaknak elment a kedve a színházasditól, egyszerűen hazautaztak.

Az idei fesztivál egyébként sok sebből vérzik. Még nem látni pontosan, hogy a jelenlegi jobboldali kormányzat meglehetősen szikár és szigorú kultúrpolitikája csak felszíni karcolásokat ejtett-e a több mint fél évszázados rendezvényen vagy radikális változásokat idéz majd elő a művészet támogatásának jelenlegi struktúrájában. Az idén leköszönő fesztiváligazgató, Bernard Faivre d'Arcier lemondása körüli hírek, az előadásból élők státuszának jól időzített módosítás-tervezete nem sok jóval kecsesgetti a francia művészvilágot.

A város szomorú képet fest: a főutcán minden délben feketébe öltözött művészek fekszenek a földre, jelképesen eljátszva a művészet halálát. A járóelők egy része „szolidáris néző” feliratot hord, a város főbb pontjain táblák hirdetik: *Meghalt a művészet! Hajtóvadászat művészekre! A fesztiválnak már három napja*

¹⁴ 1968-as francia események miatt is csak a nyitóelőadás maradt el.

el kellett volna kezdődnie. Ma már nincs mit remélni az IN-től, s szolidaritásból az OFF előadásainak egy része is elmarad.

Az avignoniak bosszúsak, hiszen az itt kialakult helyzet közvetlenül főként őket sújtja: sokan a turizmusból, a fesztiválból élnek. Bár a művészek sztrájkhoz való jogát senki sem vitatja, itt-ott elhangzik a kérdés: *És a közönség?* A társulatok beszélgetéseket szerveznek: magyarázzák a helyzetet, latolgatják a sztrájk esélyeit, de leginkább a közönség támogatását kérik ahhoz, hogy ebből az eseményből egységes országos mozgalom nőhessen ki.



Kár, hogy így alakult a helyzet, a szakma felkészült az ünnepre. Az IN mintegy 25 darabot kínált volna (köztük Mnouchkine, Brook, Lacascade, Ostermeier, Rodrigo Garcia rendezései, a Zingaro Lovasszínház), gazdagon körítve egyéb, a színházhoz kapcsolódó rendezvényekkel (d’Arcier elvei szerint a színházi előadásokat szorosan kapcsolni kell más művészeti ágakhoz – tánc, képzőművészetek – csak akkor lesz teljes a kép. Ő hívta meg először a nancy-i fesztiválon feltűnt Pina Bauscht – a szokványosabbhoz szokott avignoni közönség nem kis megdöbbenésére.) Nagy szenzációnak számított volna az idei programban Mnouchkine és Brook egy-egy darabja (Az utolsó karavánszeráj, Krisna halála).

Az OFF kínálata is gazdag és változatos: majd 700 előadás lenne műsoron három héten keresztül – ebből hetven(!) gyerekszínházi produkció. Az OFF műsorpolitikájának erőfeszítései az idénre ország-világ színe előtt igazolódtak: egy most megjelent tanulmány¹⁵ szerint a fesztiválra érkező nézők 67,9%-a jön az OFF-ra, 1,5%-a az IN-re, s 26,5%-a mindkettőre.

A könyvkiadás is sok újdonsággal büszkélkedhetne színház és színházi nevelés témakörben. A Lansman Kiadó 400. kötetének kiadását ünnepli (a kiadó kizárólag napjaink ismeretlen vagy kevésbé ismert drámaíróinak munkáira specializálódott). A színházi nevelés berkeiben legjelentősebb Retz Kiadó ismét oroszlanrészről vállalt az ismeretterjesztésben: az idén már kisiskolások számára szerkesztett színészi hanggyakorlatok gyűjteménye is megjelent!

Újra kirakatba kerültek a már életükben klasszikusnak számító Ariane Mnouchkine és Peter Brook munkájáról szóló könyvek. Munkatársak, tanítványok szólnak módszereikről, művészi hitvallásukról. Érdekes, hogy e két egymástól merőben eltérő gondolkodású és múltú ember a maga által Párizs két különböző sarkában alapított színházban, hosszú színházi gyakorlat után hasonló következtetéseket fogalmaz meg a színházról. Mindketten a színészi munkára alapozó keleti színházi hagyományokban keresik e művészet lényegét. A színházi munka alapvető célját az előadás létrehozása mellett a pszichologizálástól mentes és megfelelő ritmusban játszó színész és közönség találkozásában látják, amiből létrejön az emóció. Erre a mindig jelen idejű munkára a színészt meg kell tanítani: a jelenlegi színházi iskolák erre nem alkalmasak, nincsenek felkészülve. A hosszas művészi keresést rutinszerű ismeretek elsajátítására redukálják, elhivatván a színészpálántával, hogy tanulmányaik befejeztével ők a színház nagy titkainak ismerői.

Mnouchkine évenként 7-15 napos ingyenes kurzusokat ad fiataloknak, s Brookkal együtt vallja, hogy a színházról megszerzett tudást kötelesség átadni.

A közönséget mindketten nagyra becsülik, tisztelik, odafigyelnek rá, s az előadás részének tekintik, de nem kívánják kiszolgálni. (Mnouchkine színházában, a Cartoucherie-ben nincsenek számozott helyek, azért, hogy a közönség előbb jöjjön, s ismerkedve a hellyel, felkészülhessen az előadásra. A büfében, a pénztárakban is a társulat tagjai dolgoznak.)

„A közönséget nem lehet lecserélni. De az előadást sem. Küzdeni kell. Az előadást meg kell védeni. Ha a terem üres, akkor valamin talán mégis csak változtatni kell. Mondjuk elfelejtettük kinyitni az ajtót.”¹⁶



Luca-napi apa-nap

Kunné Darók Anikó

¹⁵ Théâtre dans l’espace public – Avignon OFF (Edisud 2003)

¹⁶ Josette Féral: Dresser un monument à l’éphémère (Editions Théâtrales 2001)

2002-ben a Luca-nap péntek tizenharmadikára esett. Ez olyan apa-napi dátum. És mit csinál apa-napon egy óvodás az apukájával? Mint mindig, játszik.

Előzmények, előkészületek

- Meghívók elkészítése, kézbesítése (jeleztük, hogy kalapácsra szükség lesz).
- Ajándék készítése (portré az apukákról üvegfestéssel díszített keretben).
- Apák koronáinak elkészítése, egyéni díszítése.
- Apanóták megalkotása.

Délelőtti események

- Bevittük a székek darabjait, amit majd este az apákkal kell összeszögelniük.
- Elmondtuk a Luca székehez kötődő történeteket.
- Tisztáztuk, hogy a Luca széke fogadalomtételre, avatásra is használható, ha a jobb lábunkat ráhelyez- zük.
- Ebédnél az asztali díszekbe helyezett gyertyák rejtélyesen sorra elaludtak. (Ez nem óvónői szervezés, egyszerűen az aranycsillám elfojtotta a tüzet, de jól jött.)
- Az egyik asztalfelelős kijelentette, hogy nem mer vizet tölteni a többieknek, mert fél, hogy a Luca-napi boszorkányok közben meglökik a könyökét. Így minden asztalnál átvállaltuk a feladatot.
- Végül ebéd közben kiesett az egyik fiúcska foga. Ezzel végérvényesen belátta mindenki, hogy boszorká- nyok ténykednek környezetünkben.
- A délutáni pihenő nyugodtságát egy *tündérbáb* kihelyezésével oldottuk meg: boszorkányűző tündérként mutattunk be a gyerekeknek, de a szekrényajtóra még kitettünk egy táblát is, miszerint „Boszor- kányoknak behajtani tilos!”

Belátható, hogy a fenti eseménysor nem drámapedagógiai bravúr, inkább arcátlan szerencsefolyam!

ESTE ÖT UTÁN

Korcsoport: 5-6 évesek

Fókusz:

1. Hogyan válok részesévé gyermekem játékélményének?
2. Miként tudok úrrá lenni kicsinységemen, félelmeimen?

Kellékek (amit nem a gyerekek készítettek): nagy lepedő, lámpa, CD-lejátszó, kalapácsok, szögek, székdarabok, térbáb kellékei, „bájjítlok”, repülő formájú levél, kendők, szendvicsember-plakát a Táblamester jelmezéhez (hasán tündérpálca, hátán kard), az „élősarok” méretes, megjelölt terméskövei, mécsesek, két textilcsik, köpönyeg a Kalandőrnek, jelvények, elemlámpa

Szerepek:

gyerekeknek: boszorkányűző tündérjelöltek, boszorkányűző lovagjelöltek

apáknak: Luca-napi királyok

óvónő/1-nek: Kalandőr, Bűbájká (óvónő/1 felöltötötett lábszára, térde és keze)

óvónő/2-nek: Táblamester

BOSZORKÁNYŰZŐ TÜNDÉR- ÉS LOVAGAVATÁS

Vers meghallgatása apákkal, közben a gyerekek a folyosón gyülekeznek (Kosztolányi Dezső: A játék az különös... – a Kaláka feldolgozásában)

Árnyjáték

A gyerekek az ajtóra kifeszített lepedő mögött táncikálnak egyesével, a teremből az árnyékuk látszik és közben kérdés-felelet énekes játékot játszanak a csoporttal. A saját daluk végén előbújnak és beülnek a körben elhelyezkedett apukák ölébe. Például:

- *Az én apám építkezős.*
- *Mit csinál egy építkezős?*
- *Keveri a maltert.*
- *Ezt lassan megteszi.*
- *Pakolja a téglát.*
- *Ezt lassan megteszi.*
- *Engem ölel, engem ölel, ezt gyorsan teszi!*

(A dal alapötletét a Bors néni c. színdarabból vettük, és a hazafelé, az autóbuszos utazás alatt találtuk ki.)

Beszélgetés

Beszámolnak a gyerekek a délelőtti, déli eseményekről, a Luca széke babonájáról.

Luca széke elkészítése

Apák gyermekeikkel szorgos munkába kezdenek.

Közben megzenésített vers szól: a Három székláb Kányádi Sándortól, a Kaláka feldolgozásában.

Útnak indítás

Elmondjuk, hogy az lenne a mai este célja, hogy a lányok boszorkányüző tündérékké, a fiúk boszorkányüző lovagokká váljanak. Ahhoz hogy ez megtörténjen, fel kell keresniük a Luca-napi királyt. A veszélyes út miatt el kell kéredzkedniük apjuktól, akik tenyerükbe hajtott fejjel hányták-vetették meg a dolgot. Majd minden gyereket útnak indítanak.

Az út eleje

Verset mondunk, miközben követjük a földre helyezett girbegurba fonalat.

Nemes Nagy Ágnes: Titkos út

Bátorságital

Eljutunk Búbájkához, aki a legmegfelelőbb főzettel szolgál. Amikor a főzetet körbeadjuk és „belekortyolunk”, jelöltekké válunk.

Búbájka nem más, mint egy térdbáb. Már találkoztak vele egyéb játék kapcsán, jövőmondás céljából –, így találkozásuk során felhőtlen beszélgetésbe lendül a csoport.

Kalandőr behozatala

Búbájka az ital mellé egy segítőtársat is felajánl, aki vezeti a jelölteket. Felmutatja köpönyegét, hogy megismerjék a jelöltek, ha találkoznak vele.

Kalandőr, mint ördög ügyvédje

Miután Búbájka visszavonul óvónő/1 nadrágszára alá, a Kalandőr köszönti a kalandra vágyókat. Elmondja, hogy ő már sokszor járt az előttük álló úton és szerinte semmi szükség a veszélykeresésre. Természetesen nagy ellenállásba ütközik.

Levél érkezik

Repülőformára hajtogatott papír – vagyis légiposta.

A levélen a címzettek: lovagfigura és hercegnőfigura, egy kanyargós út (*ezen már túl vagyunk, kiáltják a gyerekek*), bájtalfőző üst (*már megittuk*), veszélyt sejtető táblák, hármás útelágazódás, egyik végén híd, vár, király – tehát olvasunk.

Mimes játék

Szúrós, tövises ágakba akadunk. Patak kövein átszökkenünk. Szűk barlangba bújunk. Alvó sárkány mellett osonunk. Egymásba kapaszkodva feljutunk egy tisztásig.

Eltévedtünk, találkozunk Táblamesterrel

Három út áll előttünk, A Kalandőr jelzi, hogy ezen a ponton mindig bizonytalanná válik, segítségre szorul. Ugyanis a három út közül az egyik a királyhoz vezet, a másik kettő végén veszedelem várja a vándorlókat. Kiáltozással előcsalogatjuk Kalandőr barátját, Táblamestert.

A Táblamester próbatételei

Mindenkinek ki kell állnia három próbát ahhoz, hogy Táblamester megvilágítsa a jó utat.

Fiúknak:

- Rajz alapján a testükből meg kell építeni egy három ágú nyilat.
- El kell mondani egy verset közösen.
- Parancskövető játékot kell játszaniuk (a „tenyérhipnózis” játék alapján).

Lányoknak:

- Színes kendőkkel kell egy kecses táncot lejteni. Zene: Mozart Kis éji zenéje
- Közösen énekelni.

A testükből egy adventi koszorút megépíteni (itt elénekelhetik az adventi gyertyagyújtó éneket is).

Útbaigazítás, bizalomjáték

Elsötétül a terem, majd a Táblamester megvilágít egy hidat (két textil csík), amin úgy juthatnak át a jelöltek, ha a bekötött szemű lányokat a fiúk átvezetik, majd ezt cserével is megoldják.

Zene: Csajkovszkij Zongorakoncertjéből az Andante semplice

A cél előtt megszűnik az út a talpunk alatt

A Kalandőr megpihenteti a jelölteket a tisztáson, ameddig ő a „gondolkodó hegyére” elvonul. (A hegy nem más, mint egy apa válla.) Majd visszaérkezik a megoldással.

Útépités, az út megvilágítása

Két hegy (apa) között különös kőbánya található. A kettős nyíllal megjelölt szikladarabokból lehet utat építeni. A nyilaknak egy irányba kell mutatni. Mindig csak egy valaki mehet a bányához. Mivel félhomály van a teremben, a bánya bejáratánál lámpát kapnak a jelöltek, nehogy rossz követ mozdítsanak el! Azt a Kalandőr nem tudja, hogy mi történik, ha jelöletlen sziklát mozdítanak meg, vagy ha nem rakják a megbeszéltek szerint, de természetesen a vándorlóknak színes elképzeléseik vannak a következményekről.

Az utat tűz fényével kell megvilágítani, minden kőhöz csak egy mécsest helyezhetnek el, de úgy, hogy amíg odateszik nem alhat ki egy fény sem!

Hogy melyik munkát végezzék a fiúk illetve a lányok, azt a tisztáson ülve megbeszéljük. Arról is szó esik, hogy milyen nehezek a kövek (kb. 2-3 kg) – tehát nem kavics.

Azt is megbeszéljük, hogyan kell vinni az égő mécsest, hogy a feladat is sikerüljön, és senkit ne süssön meg a tűz. (Jó tanács: a mécseseket csak akkor gyűjtsük meg, amikor már kész az út, így nem olvad fel a viasz.)

Zene: Musszorgszkij Ódon kastélya

A király előtt

A következő események a Kalandőr halk narrációjából következnek.

(Az út elkészülte után az apák jelzést kapnak arra, hogy vegyék fel koronáikat.)

„A jelöltek a megvilágított sziklák mentén megkeresték saját Luca-napi királyukat, majd ki-ki főhajtással, meghajlással jelzi érkezését. A királyok örömeiket, elismerésüket jelzik azzal, hogy megveregetik a fáradt vándorok vállát, majd jobb lábuk alá helyezik a Luca székét.

A tündérvadász királyok felteszik bal kezüket a jelöltek vállára, és együtt mondják, hogy: Boszorkányűző tündérré avatlak. A lovagvadász királyok is felteszik bal kezüket a jelöltek vállára, és együtt mondják: Boszorkányűző lovaggá avatlak. Majd minden király feltűzi a tündérekre és a lovagokra a próbatételt igazoló jelvényt.”

Hazautazás

„Mivel már tündéreké és lovagokká váltak a jelöltek, egy suhintással paripává változtatják a királyukat és felülnek a hátára, vagy bekucorodnak az ölébe és három éjjel, három nap tartó repüléssel hazajutnak.”

A napok-éjszakák váltakozását a villany kapcsolásával érzékeltetjük. A suhanás élményét széleffekttel erősítjük. A játékból kilépve a gyerekek átadták az „apaportrékat”, majd felszerszámozva, felvértezve térnek otthonukba. Ajándékozás ideje alatt halk zene szól: Schumanntól az Álmodozás.

Érdekesnek tartottam, hogy az apák nagy része koronában indult haza és hogy, hogy nem, az iskolába készülő nagy gyerekek ölben maradtak.

(A lejegyzett játékot Török László Tündér-játéka ihlette.)



„Drámapedagógia-történet”

Csokonai, a drámapedagógus?

A debreceni diák, a csurgói tanár vonzalmáról Rousseau eszméihez sokat tudunk. Kevésbé ismert, hogy ezt a credo-t pedagógiai munkájában is következetesen érvényesítette. Diákjaival írt színjátékai, s ezek előadása ugyanekkor az iskoladrámák hagyományait is folytatják, megújítják. Az idézett szemelvény a Cultura c. darab elől való, melyet 1796-ban adtak elő a szerző „betanításában”.

Trencsényi László

ORATIO, MELLY A VÍG JÁTÉK ELŐTT ELMONDATOTT

Méltóságos gróf T. T. N. és nemzetes urak és asszonyságok! minden renden lévő nagyérdemű hallgatóink!!

Tudom, hogy a ti magatok megalázódásának becse, amely tivateleket született, sokkal nagyobb a mi csekély próbatételünkénél, amelyből most első zsenjét adunk: de mindazáltal, éppen az biztat engemet és mindnyájunkat, hogy ilyen csekélységre is, amellyről, mint első próbatételről, keveset tehettek fel, illy szabad bizodalommal és illy megörvendezettő sokasággal felgyülekeztetek. A ti jelenléteket bátorságunkra legyen-e minékünk, vagy félelmünkre, most egyszerre meghatározni nem tudom: bátorít a ti erántunk való jó-érzések, melyet orcátokon olvasok, de tisztelettel kevert félelembe borít mindnyájunkat egy illyen nagytekintetű szemlélőknek és hallgatóknak sokasága. – Egy játékot játszunk mi ma el, mellynek célja tréfa és valóság; szabad a tréfát hideg vérrel fogadni, de a valóságot megfontolás nélkül elbocsátani, gondolkodó kötelességünk ellen vagyon. Vigjátékot adunk mi elő, mert még a tragédiának érettebb ideje a mi culturánk grádicsának fentebb való fogán áll: Az isten adja, hogy a tökéletességnek ennyi próbájával is szolgálhassunk. – Vagynak itten, akik a Sespír, Kornél és Maffei parlamentjét, s a Kotzebue, Goldoni és Molière piaccát már megemerték; az ő lelkek és izlések feljebb emelkedett már a közepszerűségben.

De tudom azt, hogy azok szinte úgy fognak örülni a mi első mozgásunknak, mint azok a jó atyák, akiknek felnevelkedett gavallér fiaik a Redoutokban csudát tésznek, az ő bölcsöből kiszállt csecsemőjöknek első apró lépéseiben. – Mivel jobb kicsinyen és könnyűn kezdeni (melly minden szoktatásnak fő regulája) jobb a körülálláshoz és a tehetséghez mindent alkalmaztatni, mint megpukkadni a nagy felfuvalkodásban: ez okon a poéta, minden theatrumi mesterséget, minden nehezen követhető indúlatokat, a dolognak tekervényes öszve szövését, sé amit a negédes esthetica parancsol, feltett célból elkerülte. – Az ő legfőbb igyekezete a' volt, hogy a nagy lelkek az ő szavain ha nem egyszer, másszor gondolkodhassanak és azok, akik csupa újság kívánásból jelentek meg, vidámságra termett szíveket legeltethessék. – Ez a cél, ez a hely, ezek az actorok, mind akadályára voltak annak, hogy a theatrum regulái csorbúlást ne szenvedjenek: hát hs még azt is hozzá tesszük, hogy a leghiressebb theátrumba is hét számra készülnek, itt pedig egy hét alatt ki is dolgozták, le is írták, meg is tanúlták, játszani is próbálták a theatralis darabot egy hét alatt, még pedig az examaeni szoros napokba; – hogy másutt a poeta minden játékhoz való dolognak viselésében úgy tehet, amint akar, csak képzél és parancsol: itt pedig a firhangok is tegnap készültek el; – hogy a poeta (mert ez tesz ám legtöbbet) az ő két hetes nyavalyái között, felét kedvetlenség, felét pedig nyögés között többnyire az ágyból diktálta. – Nem így lett volna ez, ha ez és az elmondott akadályok nem történtek volna: de ami van és ami kitelt, mindnyájokról azt adjuk elő; és mégis szerencsénknek tartjuk, nagyérdemű hallgatóink! hogy csak ennyivel is lehet udvarolnunk – Egyéb bátorságunk, midőn csekélységünket meggondoljuk, nincsen e kettőn kívül, nem is lehet, t. i. hogy a mi nagy érdemű hallgatóink elég nemes szívűek, a törekedni kívánó együgyűségnek elfogadására is, magokat megalázni, és hogy ez a hibános első lépés és talám (ha nem kevéség azt hinni) egy óldalaslag való scholiont tesz többre menedőn gymnasiumunknak históriájában. – Légyen tehát a méltóságos gróf, légyenek a T. T. urak s asszonyságok, légyenek minden renden lévő nagyérdemű hallgatóink kegyes figyelemmel; mindjárt egy kis choralis éneklés után ki fog jönni *Lehelfi* és az ő inassa, *Fenekes*. Én pedig is magunkat és mindenünket ajánlom jó indúlatjokba s kezeiket csókolom. –



Színi nevelés a Gorkij-telepen

A korszak, a szovjet húszas évek vége megkapta már megérdemelt történelmi kritikáját. (A periódus elejéről származó dokumentumot, a művelt irodalmár, Lunacsarszkij és köre kezéből származó, a korszerű drámai nevelést magába foglaló tantervi koncepciót korábban a DPM-ben már bemutattuk.) Az ukrajnai Gorkij-telep vezetőjéről korábban legendák, ma ellenlegendák vannak forgalomban, vagy még rosszabb: a méltatlan feledés. Anton Makarenko, a holnap örömeinek pedagógusa a világ nyugodtabb régióiban ma is a humanista helytállás példája: a polgárháború rettenetes poklában megfertőzött suhancokból, fiatalkorú bűnözőkből volt képes komplex módszerével társadalomképes embert alakítani. A módszeregyüttes megannyi elemét – közösség, munka, önkormányzó szervezettség stb. – most nem idézzük. Jeles dokumentumregényéből, a Pedagógiai hőskölteményből azt a részt idézzük kivonatossan, mely a telepen élő kamaszok körében végzett színházcsinálás élményeiről és eredményeiről szól. Nem drámapedagógia ez a szó klasszikus értelmében. De a tevékenység terápia célja, személyiségfejlesztő mivolta mégis arról tanúskodik, hogy a széles értelemben vett színi nevelés sajátos válfajáról van szó.

Trencsényi László

A színház

Most már resteltem bevallani, de tény, hogy csaknem minden szabad időnk a színháznak áldoztuk.

Az új telepen ugyanis egy valóságos színháztermet is birtokba vettünk. Leírhatatlan boldogság volt, amikor a malombeli hodályt szabad rendelkezésünkre bocsátották.

Ebben a mi színházunkban hatszáz férőhely volt, vagyis jó néhány falu közönsége elfért volna benne. Műkedvelő társulatunk jelentősége – a vele szemben támasztott követelményekkel együtt – egyszeriben igen megnövekedett.

Igaz, színházunkkal kapcsolatban némi bökkenők is akadtak, melyeket Kalina Ivanovics olyannyira megoldhatatlannak vélt, hogy azt ajánlotta: használjuk a hodályt inkább kocsiszínek.

– Ha a szekeret állítod bele, kutya baja sem lesz a hidegtől, annak nem kell kályha. De a közönségnek kell.

– Hát akkor majd beállítunk egy kályhát.

– Annyit segít az, mint kódison a kézszorítás. Hiszen láthattad, nincsen mennyezet, a bádogtető alatt nincs semmi. Ha ott begyújtasz, legfeljebb a mennyországban melegíted a kerubokat meg a szeráfokat, de nem a közönséget. Aztán milyen kályhát gondolsz oda? Még leginkább vaskályha lenne jó, de hát ki ad rá engedélyt, mikor az kész tűzveszedelem: ahogy elkezded az előadást, mindjárt oltani is kezdhetsz. (...)

Vaskályhákat meg kisebb bádogkályhákat állítottunk be, és csak az előadások alatt fűtöttünk. Felmelegíteni a színház levegőjét soha nem tudtuk, mert minden meleg azonmód kirepült a bádogtetőn keresztül. Éppen ezért – jóllehet a kályhák vörösizzásig hevültek – a közönség mégis jobban szeretett kabátban, bekecsben ülni, legfeljebb arra vigyáztak, nehogy véletlenül megégjen a kályhafelőli oldaluk. Tűz is csupán egyszer ütött ki színházunkban, az se kályhától, hanem egy lámpától, amely leesett a színpadon.

Igazi színpadot csináltunk: tágas és magas volt, bonyolult kulisszaszerkezettel és sűgőlyukkal. A kulisszák mögött egyébként, sőt a színpadon is, olyan csikorgó hideg volt, mint künn a szabadban.

A nézőtéren néhány tucat széksor volt gyalulatlan lócákból; beláthatatlan távlatok, a kultúra hatalmas mezeje, mely csak bevetésre és aratásra vár.

Az új telepen roppantul fellendült a színjátszás, és három télen át soha egy percre sem csökkent ez a lendület, végül pedig olyan méreteket öltött, hogy most, mialatt erről beszámolok, magam is alig tudom elhinni.

Egy téli évadban mintegy negyven darabot hoztunk színre. Amellett sohasem hajhásztunk holmi olcsó sikereket: mindig komoly, egész estét betöltő, három-négyfelvonásos színdarabokat játszottunk, rendszeren a fővárosi színházak műsorából. Ez példátlan szemtelenség volt tőlünk, de becsületszavamra mondom, sohasem volt ripacskodás.

Harmadik előadásunk után színpadunk híre messze túljutott Goncsarovka határain. Eljöttek hozzánk a közeli falvak lakosai, Volovoj, Csumackoj és Ozerszkij tanyák parasztjai, eljöttek a környékbeli ipartelepek munkásai, vasutasok az állomásról és a vasúti műhelyből. Nemsokára már városi látogatónk is akadt. (...)

Nagybundás, szakállas férfiak fogták ki a takargatták pokrócokkal lovaikat, zörögtek a gémeskút körül láncos vödreikkel, mialatt meleg kendőbe bugyolált nők a szán körül topogva melegítették a hosszú út alatt elzsibbadt, elgémberedett lábukat, majd beszaladtak a lányainkhoz, és megvasalt, magas csizmasarkukon

imbolyogva, felújították nemrégis ismeretségeiket. Legtöbben úti elemőziát is hoztak a színházlátogatáshoz: töltött fánkot, lepényt, szalonnát, hurkát, kolbászt. Készleteik nagy részével a telepeseket vendégelték meg, és sokszor egész lakomát csaptak nekik, amíg a Komszomol vezetősége meg nem tiltotta, hogy bárminő ajándékot is elfogadjanak a nézőktől. (...)

A telep pénztárát alaposan megterhelték ezek a színelőadások. Negyven-ötven rubel elment egy-egy alkalommal csak a kosztümökre, vendéghajra és egyéb kellékekre, ami havonta mintegy kétszáz rubelre rúgott. Ez igen nagy kiadás volt, de mi egyszer sem engedtünk eredeti büszke elhatározásunkból, és soha egy kopejkát sem fogadtunk el a műélvezetért. Hiszen főként a fiatalságra számítottunk, márpedig a falusi legényeknek sohasem volt zsebpénzüik, s a lányoknak még kevésbé. (...)

Egyszer csak rájöttünk, hogy a színház már nem is szórakozás, mulatság, de kötelesség, elháríthatatlan közadó, melynek lerovását lehetetlen megtagadni...

A színjátszó csoport nem bírt el egyedül ilyen megterhelést. Már lehetetlen volt elképzelni akár egyetlen szombati napot előadás nélkül, s ráadásul minden héten új darab kellett. (...)

A parancsnokok tanácskozásán a Komszomol-vezetőség javasolta, hogy ne legyen külön színjátszó csoport, dolgozzék mindenki, és kész. A tanács mindig szerette, ha az ügyek napiparancsban öltöttek alakot. Ez esetben ez így szólt:

5. §. A parancsnokok tanácsának határozata értelmében a darabok színrehozatalát olyan munkának kell számítani, amelyben minden telepés köteles részt venni, ennél fogva a legközelebbi előadáson a következő összevont osztagok vesznek részt...

Itt következett az osztagok felsorolása, mintha nem is a magasztos művészetről, hanem répaegyelésről vagy krumplikapálásról lenne szó. A művészet megszenteltségének azzal kezdődött, hogy az eddigi külön színjátszó csoport helyett a hatodik „Sz” összevont osztag huszonnyolc embere jelentkezett Versnyev parancsnoksága alatt – a műsorra tűzött darab színrehozatalára... (...)

Rendesen a vasárnapi parancsnoki tanácsülésen jelentettem be, mi lesz a következő szombat műsordarabja, és kiket ajánlok az egyes szerepekre. Ezeket a tanács nyomban besorozta a hatodik „Sz” összevont osztagba, parancsnokukat közülük nevezték ki. A többi telepést is összevont színházi osztagokba szervezték, amelyek az előadás befejezéséig tevékenykedtek, és mind a hatos számot viselte. A következő összevont osztagok működtek: a hatodik „Sz” – a szereplők osztaga, a hatodik „J” – a jegyszedők, hatodik „R” – a ruházat, „F” – a fűtő, „D” – a díszletező, a „K” – a kellékes, „V” – a világító, „T” – a takarító osztag, végül a „Fü” – a függönyről gondoskodó osztag.

Ha tekintetbe vesszük, hogy egyelőre mindössze nyolcvan telepésünk volt – világos, hogy egy sem maradhatott munka nélkül, hogyha pedig a műsorra tűzött színdarabhoz sok szereplő kellett, akkor nem is jutott mindenre munkaerő. A parancsnoki tanács az összevont osztagok összeállításánál lehetőleg figyelembe vette az egyéni óhajokat és hajlandóságot, de ez nem mindig sikerült; előfordult, hogy a telepés zúgolódott:

– Miért tettek a hatodik „Sz” osztagba, mikor én még sohasem játszottam?

– Micsoda kulákbeszéd ez? Mindenkinek el kell egyszer kezdeni – volt a felelet. (...)

Gyakran adtunk háborús, harcias darabokat, így aztán egész fegyvertárunk volt, nemkülönben egyenruhák, vállbojtok, rendjelek nagy bőségben. Lassanként nemcsak jó színészek, hanem szakemberek is kiténtek a telepések közül: pompás géppuskások, akik leleményes eszközökkel a legélethűbb gépfegyverropogást produkálták, hasonlóképpen tüzérek, aztán Illés próféták, akik főként a villámlás és a mennydörgés terén remekeltek.

Egy hetet szántunk egy-egy darab betanulására. Eleinte iparkodtunk lelkiismeretesen lemásolni a szerepeket, és igyekeztünk betéve tudni, de aztán felhagytunk ezzel a szórakozással: se leírni, se betanulni nem volt elég idő, hiszen ott volt mindennapi munkánk is a telepen, meg az iskola: az iskolai leketanulás mindenekelőtt. Fittyet hánytunk tehát a színházi szabályoknak, és sűgő után kezdtünk játszani. Jól is tettük. Kifejlődött telepeseinkben az a képesség, hogy nagyszerűen elkapták a sűgő szavait. Még azt a fényűzést is megengedtük magunknak, hogy nem túrtunk semmiféle rögtönzést vagy nyegleséget a színpadon. Ámde ahhoz, hogy az előadás simán menjen, nekem a szokásos rendezői munkán kívül a sűgő szerepét is vállalnom kellett, mert itt nemcsak „fel kellett adni” a szöveget a sűgőnek, hanem általában az egész színpadot dirigálni: beigazítani a néma jeleneteket, javíthatni a hibákat, vezényelni a puska lövéseket, csókokat és meghalásokat.

Szereplőnk mindig volt elég. Sok tehetség akadt a telepések között. (...)

Lehetőleg nagy szereplőgárdájú darabokat választottunk, mivel sok telepés akart játszani, és előnyösnek látszott szaporítani a rátermett színészek számát. Én igen nagy fontosságot tulajdonítottam a színjátszás-

nak: jelentős mértékben csiszolta telepeseink beszédét, s általában szélesítette látókörüket. De olykor mégsem volt elég szereplőnk, s ilyenkor meghívtuk a dolgozókat. Egy ízben még Szilantij is fellépett. A próbákon tehetségtelen színésznek látszott, de mivel ezt az egyetlen mondatot kellett mondania: „A vonat három órát késik!” – hát nem kockáztattunk vele sokat. Ám az előadáson a valóság minden várakozásunkat felülmúlta. Szilantij idejében és rendesen be is jött a színpadra, de így mondta szerepét:

– A vonat, lelkem, három órát késik! Látod, így áll a dolog!

Bemondása nagy hatással volt a közönségre, de ez még csak hagyján; ellenben még nagyobb hatást keltett a vasútállomáson várakozó menekültek tömegében. A menekültek dülöngéltek a nevetéstől a színpadon, és ügyet sem vetettek s sügölyükből adott utasításaimra, annál is kevésbé, mert engem is rázott a nevetés. Szilantij egy ideig nézte ezt a fejetlenséget, aztán dühbe gurult:

– Nem hallottátok, tökfilkók! Késik az a vonat... három órát késik... mi van ezen röhögnivaló?



Szerkesztői jegyzet

A DPM 23. számában részleteket közöltünk Trencsényi Judit 1998-ban írt dolgozatából, amely az Országos Diákszínjátszó Egyesület 1989-1998. közötti történetével foglalkozik. A 24. számban ígéretet tettünk a folytatásra... Nos, ezt nem teljesítjük – ma úgy véli a szerkesztő, hogy a legfontosabb részeket sikerült kiválasztania az első válogatásban.

Ezzel együtt kérünk elnézést a szerzőtől és az olvasótól!

Magyar Drámapedagógiai Társaság
1011 Budapest, Corvin tér 8.
tel./fax: (1) 438 1024, tel.: (70) 335 6286; (70) 335 3959
levelezési cím: 1022 Budapest, Marczibányi tér 5/a.
honlap: www.drama.hu; e-mail: drama@drama.hu

BELÉPÉSI NYILATKOZAT

NÉV:

SZÜLETÉSI ÉV:.....

FOGLALKOZÁS:.....

ISKOLAI VÉGZETTSÉG:.....

MILYEN DRÁMÁS/GYERMEKSZÍNJÁTSZÓS KÉPZETTSÉGE VAN:.....

.....

MUNKAHELY NEVE:.....

MUNKAHELY CÍME ÉS TELEFONSZÁMA:.....

LAKCÍM:.....

LEVELEZÉSI CÍM:.....

MEGYE:.....

TELEFONSZÁM (vezetékes/mobil):.....

E-MAIL CÍM:.....

KÉR-E E-MAILBEN ÉRTESÍTÉST A LEGÚJABB HÍREKRŐL, INFORMÁCIÓKRÓL:.....

BESZÉL-E IDEGEN NYELVEKET, HA IGEN

MELYEKET, ÉS MILYEN SZINTEN:.....

.....

MILYEN SZERVEZETI/INTÉZMÉNYI KERETEK KÖZÖTT ÉS MILYEN ÉLETKORÚAKKAL ALKALMAZ DRAMATIKUS MÓDSZEREKET:

.....

.....

DÁTUM:..... ALÁÍRÁS:.....

A Magyar Drámapedagógiai Társaságról

A Magyar Drámapedagógiai Társaság társadalmi szervezet, kiemelten közhasznú egyesület. 1988 óta gondozza Magyarországon a drámapedagógia és a gyermekszínháztudomány területét. A kezdeti 100 fő körüli tagság napjainkra 1000 fő fölé nőtt.

Szervezeti felépítés

A Társaság évente kétszer tart közgyűlést, általában májusban és novemberben. A közgyűlések közötti időszakban a Társaságot 5 fős elnökség irányítja. Ennek jelenlegi összetétele: elnök *Kaposi László*, elnökhelyettes *Szakall Judit*, tagok *Antal Rita*, *Fodor Mihály* és *Szauder Erik*.

Az elnökség mellett szakmai grémiumként működik a Drámapedagógiai Tanács, amelynek jelenleg 42 választott tagja van. Az elnökség munkáját egy három fős ellenőrző bizottság felügyeli.

Belépés, tagsági díj

A tagsági díj egy évre 2000 Ft, ezért cserébe minden tagunk ingyen kapja évente négyszer megjelenő hírlevelünket, a DRÁMAjátékost, és a Drámapedagógiai Magazin évi két rendes számát, illetve kedvezményes részvételi lehetőséget kap a Drámapedagógiai Társaság egyes rendezvényein.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság legfontosabb tevékenységi körei:

- drámapedagógiai képzések szervezése
- a drámapedagógiai munkát és a gyermekszínháztudományt segítő kiadványok megjelentetése
- a drámapedagógusok közötti kapcsolattartás szervezése (hírlevél, magazin)
- az Országos Weöres Sándor Gyermekszínháztudományi Fesztivál szervezése
- gyermekszínháztudományi képzések szervezése
- a drámapedagógia és a gyermekszínháztudomány nemzetközi képviselete