

Színházi lecke a Marczibányi téren

a fény, a tér, a zene színházi alkalmazásának alapleckéi, műhelytitkai
2008. február 9.

I.

Ha az alternatív vagy kőszínházi körökben hasonló workshopot szerveznek, jöjjön oda akár a leghíresebb nemzetközi színházi szaktekintély is, lasszóval kell fogni az érdeklődőket. Jó, ha nyolc-tíz embert össze lehet terelni két-három foglalkozásra. Szombat reggel háromnegyed kilenckor alig tudtam befurakodni a Marczy előterébe, oly sok érdeklődő regisztrált erre az egész napos fej- és szemlélettágító kurzusra. Sok ismerőssel is találkoztam, drámapedagógusokkal, tanítókkal, tanárokkal, akiket a Weöres Sándor Országos Gyermekszínház Találkozó elődöntőiből ismerek. Az amatőr-színházi szcéna szinte minden korosztálya és rétege képviseltette magát, rendezők, színjátszók, kritikusok, zsűri- és kuratóriumi tagok, minősítést osztók és minősítést várók. Jó volt érezni, hogy mindenki fontosnak tartja ezt az együttlétet, hogy sokat várnak ettől a naptól. És aki végigülte, figyelte az előadásokat, az biztos, hogy gazdag szakmai zsákmánnyal távozott, még akkor is, ha az otthoni körülményei messze elmaradnak azoktól lehetőségektől, melyek között a színházi lecke óraadói dolgoznak. Mert a színész mellett a fény vagy annak hiánya, a tér és annak struktúrája, valamint az akusztikus elemek megválasztása minden előadás szerves komponense még akkor is, ha erre tudatosan nem gondolnak az előadás létrehozói.

A nap színházi leckeadáói pont attól voltak jók és érdekesek, hogy erre a sokszor mellékesnek kezelt kérdéskörre úgy hívták fel a figyelmet, hogy egyáltalán nem lekezelően, a profik magaslatából osztották az észet, hanem a maguk saját, mindennapi kérdéseire keresték a választ, velünk együtt. Aki odafigyelt, az a „Kikkel?” és „Mit?” mellett most már akkor is felteszi magának a „Hol?”, „Milyen megvilágításban?” és „Milyen hangzó világban?” kérdését, ha csak egy osztályteremben, neonlámpák alatt, egy CD-lejátszóval felszerelve csinálhat előadást. Mert lehet, hogy majd a padokból gúlat rak a tér közepére, a székeket körbe állítja, a színészek meg a nézők feje fölött beszélnek át, a neonlámpákat, mondjuk, gyertyákkal váltakozva használja, a CD-lejátszó helyett pedig zajkeltő eszközöket ad a színjátszók kezébe, hogy ezzel teremtsék meg az előadás akusztikus dramaturgiáját. A lehetőségek igen tágak, de nem végtelenek! A megszülető előadás végül szerves és logikus egységbe kell, hogy forrassza az összes hatáselemet. De a látszólag mellékesnek tűnő kérdéseket is föl kell tenni, még az olyanokat is, aminek megválaszolása a körülmények szegényessége miatt nem rejt alternatívákat. Nos, a nap legnagyobb hozadéka éppen ez a figyelemfelhívás volt, ami mindegyik leckéből erőteljes üzenetként jutott el az érdeklődők tudatába.

Az első előadás Novák Eszter rendező és Bányai Tamás fénytervező párbeszéde volt a fényről. Két fiatal színész segítségével (Kiss Fiána Magdolna és Tarjányi Tamás) a ház átlagosnál jobb lámpaparkjára építve, demonstrálták a fénydramaturgia legfontosabb elemeit, hatáskeltő megoldásait: bejövő fény a nézőknek, kezdőfény, térélmény és fényirány valamint a fényerő összefüggései, a titok, a figyelemfelkeltés hatáselektől, az elrejtés és megmutatás kontrasztja, a színhasználat, a nappal és éjszaka, a szubjektív érzékelés segítése, a fény beadásának és elvételének ritmusa stb. Előadásukból nem csak az derült ki, hogy milyen sok időt igénylő, sziszifuszi munka tud lenni a fénytervezés, hanem az is, hogy legtöbbször mekkora technikai és emberi akadályokat kell legyőznünk ahhoz, hogy akár még az egészen egyszerű elképzeléseinket is – mondjuk egy lámpa átállítását – megvalósíthassuk. Olyan abszurd helyzetek is előfordulhatnak, hogy meghívóinknak fogalmuk sincs arról, milyenek is a saját berendezéseik. Ilyenkor nem árt, ha némi ismerettel felvértezve nézünk körül az adott helyen és próbáljuk magunk mellé állítani a mindig ellenálló műszakot. Bányai Tamás ebben sokat segített azzal, hogy bemutatta a leggyakoribb lámpatípusokat, azok felhasználási lehetőségeit, meg a színszűrők arzenálját is. Itt kell megjegyezni, hogy a Marczy technikusai és technikája kitűnően dolgoztak alá az előadók sokszor improvizatív váltásainak, kéréseinek. Dicséret érte!

A lecke második óráját Perényi Balázs és Schilling Árpád tartotta a térhasználat dramaturgiájáról. Na, ennél parttalanabb és megfoghatatlanabb téma kevés létezik a színházban! Amikor Richard Schechner *The Performance*, illetve az *Environmental Theatre* című könyveit fordítottam a nyolcvanas években, akkor kellett szembesülnöm azzal az evidenciával, hogy egy előadás tere nem csak az előadásban megjelenített, konkrét drámai történés fiktív tere, hanem – ha kifelé tágítjuk a kört – a játszó és játszó és nézők térbeli viszonya is. Meg a színház architektúrája is, meg a színháznak a városon belüli elhelyezkedése is, sőt földrajzi-kulturális értelemben is számít, hogy hol zajlik a dolog. Egy no-színházi előadást egészen más Japánban megnézni, mint a Budapesti Operettszínházban.

Szerencsére Schilling és Perényi, diákszínjátszó segítőikkel együtt, „házon belüli” szűkítették ezt a szerteágazó kérdéskört, azaz a drámai események belső, valamint a nézőkkel és a játéktérrel összefüggő kérdéseit boncolgatták. Ehhez Peer Krisztián Molière *Tudós nők* átiratát vették elő. A demonstráció során különböző térviszonyok közé helyeztek egy-egy jelenetet: szerelmi háromszög jelenet fönny a színpadon, rendezői balon, majd a jobbon, a szereplő entre-jának irányba, egy meglepő vagy inkább abszurd térhasználat, amikor a kanapé mögül bukkan fel, és a két női szereplő között kúszik-mászik a férfi szereplő. Aztán lejöttek közénk és bemutatták, hogy mindez hogyan működik round-in szituációban, aztán úgy, hogy a színészek a jelenet közben folyamatosan körbe mozognak előttünk, meg úgy is, hogy mögölünk szólalnak meg, a fejünk fölött lépve dialógusba a játéktér közepén akciózó színészekkel. Voltak, akik jónak láttak volna valamiféle elméleti alapvetést is ehhez a demonstrációhoz, szerintem azonban a dolog jól illeszkedett a nap gyakorlatiasabb vonalába. Igaz, a demonstrálók – a diákszínjátszók – akcióereje, játékkuk pontossága, egyáltalán színházi technikája nem mindig tudott megfelelni annak a követelménynek, hogy az adott feladat, probléma plasztikusan és pontosan jelenjék meg.



A Színházi lecke nézői, a sokadik órában. Feszült figyelem. Kaposi László felvétele

Kissé már fáradtabban és némileg megfogyatkozva ültünk be Uray Péter és Kovács Márton demonstrációjára, mely a zene jelentésteremtő és -módosító szerepéről szólt. Ők is igyekeztek párbeszédese formában elővezetni mondani- hallgatni- és látnivalójukat. A karnagyként, zenepedagógusként is működő Uray Péter a színházat, s benne a színészt, minden ízében átjáró zeneiséget helyezte előadásának középpontjába, elsősorban a mozgásszínház, a zenés színház példáiból kiindulva. A Mohácsi testvérek állandó alkotó partnere, Kovács Márton, aki a színházat hangzó univerzumként éli meg és így is viszonyul a rendezőtől kapott alkalmazott zenészi feladatához, szép példákkal illusztrálta, hogy miként épül fel egy-egy előadás zenei és zöreijvilága.

„A zene közvetlen kisugárzása mélyebb, mint bármi, amit kommentárként, értelmezésként hozzáfűznek.” – mondta Uray. Ez a primer és közvetlen hatás megelőzi az érzékelés és a befogadás minden más érzékhez kapcsolódó módját. Ezért is nagy felelősség, hogy milyen eszközökkel alkotjuk meg egy-egy előadás hangzó világát: lehet háttér zenét alkalmazni hangulatteremtési céllal, lehet táncolni zenére, ellenpontosítani, belső monológként használni, lehet zörejekkel operálni, amit a színészek hoznak létre. Ennek szép

példáját mutatta be Kovács Márton, amikor a kaposvári *Csak egy szög* című előadás zárójelenetében valamennyi színész a díszleten, kalapáccsal szólaltatta meg az exodus ritmusát.

Az előadás hangzó világa, beleértve a beszédet, a zörejeket, a zenéket, legyenek azok előre felvett gépi vagy élő részesei a színpadi eseményeknek, szerves egységet alkot a többi színpadi hatáselemmel. Itt sem szabad a gyors, a rögtön kéznél levőnek tűnő megoldásokra hagyatkozni. A két előadó szavaiból és demonstrációiból az derült ki, hogy igenis „útja van” a zenének az előadáshoz, hogy a zene nem csak kíséret, hozzárendelt szerepet játszó valami, hanem a drámai események aktív szereplője, és ha, történetesen, egy egész zenekar kerül föl a színpadra, akkor annak – ahogy Kovács Márton fogalmazott – „története kell, hogy legyen az előadásban”. Így lett nekünk, hallgatónak is történetünk az ő előadásukban, amikor este 7 körül kasztanyettákat, rumbatókókat osztottak szét közöttünk, és mi lelkesen szálltunk be a *Boci, boci tarka* kezdetű közismert klasszikus ritmizálásába, hogy egy többszólamú mestermű szülessék belőle. Sűrű és tartalmas volt ez a nap. Lehet, sokan kifáradtak a végére, de biztos, hogy jóleső fáradtság nehezedett valamennyiünkre. Arra gondoltam, akár hosszabb időt is lehetne szentelni egy-egy ilyen témának. És akkor talán több ötlet, eredetiség bukkanna fel az amatőrök előadásainak fény-, tér- és zenei megoldásaiban, ami – ahogy ezt ez a nap is sugallta – nem mindig a pénz és lehetőségek, hanem sokkal inkább a kreativitás és igényesség kérdése.

Regős János

II.

Leckét kaptunk ezen a hétfőgén színházból, leckét és – jómagam legalábbis – igazolásokat is. Mindehhez napsütést. Kint és bent egyaránt szép napunk volt.

Azt gondoltam, majd úgy írok erről a szombatról, mint már több másikról, ahol sok mindent láttam, hallottam –, s születik majd valamiféle összegzés is. De most azt gondolom, erről a hétfőgéről nem lehet igazán jól írni, mert erről olvasni kevés, ezen *részt kellett volna venni*. Még több embernek. Holott, bajosan fértünk volna el többen, hiszen tele volt a ház. Aligha lett volna jó, ha többen vagyunk, mert így sem voltak igazán műhelyjellegűek, inkább afféle egyetemi előadásra hasonlítottak a demonstrációk. Mégis azt kívánom, bárcsak még többen lettünk volna, mert hasznos, ritkán hallható-látható színházi dolgokról esett szó, és hiteles, nagyszerű emberek szájából hangzott el mindez.

Mégis, mi történt itt, a Marczibányi téren, február 9-én, a Drámapedagógiai Társaság és a Művelődési Központ közös szervezésében? Három előadásra került sor, kb. 2,5-2,5 órában. (Ez akárhogya is nézzük, kitett egy rendes műszakot a hallgatók számára.)

A FÉNY, a TÉR és a ZENE került középpontba, ezek színházi alkalmazásának alapleckéit, műhelytitkait ígérte a hétfőge – hozzátéve, vannak eltanulható és nem tanítható, csupán elleshető titkok. Nem mondhatjuk, hogy maradéktalanul teljesült minden cél, de hogy ízelt, ínycsiklandó bevezetőt kapott minden résztvevő, az nem lehet kétséges.

Persze, mindenki mást várt. Volt, aki azt hitte, most aztán tuti tippeket kap, például mit kell csinálnia három lámpával. (Meg is ijedtem kissé, amikor az első interakció során elkezdődött az össznépi, szokásos, siránkozó kérdésfelvetés, nekünk csak x lámpánk van, mit tehetünk ezzel..., szerencsére, valahol gellert kaptak ezek a hangok, s útjára indulhatott az intuitívabb beszélgetés.)

S mit kaptunk? Sokat.

Először Novák Eszter színházrendező és Bányai Tamás (egyetlen magyar) világítástervező jóvoltából a **FÉNY** volt a témánk. No, nem a színházi fény teljes története, bár azt is lehetne s érdemes volna végigkísérni útján, ahogy a napfényben játszódó előadásoktól eljutottunk a mesterséges fényt alkalmazó, rafinált világítású előadásokig. Mindkét előadónk úgy fogalmazta meg a fényről való gondolatait, hogy azok közérthetőek maradtak, sőt, hasznos kiindulópontot jelenthettek a figyelők számára.

Muszáj azzal kezdenem, hogy a nap előadói többek között azért voltak nagyszerűek, mert senki nem próbált meg úgy beszélni a többségében pedagógus amatőr színjátszó rendezőkkel, mint akikhez le kell ereszkedni, vagy akik nem érthetik teljesen a fennkölt színházművészetet – nem ritka az ilyen attitűd. Az volt a nagyszerű, hogy a beavatottak fennhéjázása helyett a színház szeretete, tisztelete dominált. (Már előre elnézést kérek, ha ezért többnyire elveszítem a higgadt szemlélő hangját, de az előadók maximálisan elnyerték szimpátiámat. Remélem, minden hallgatóét.)

Novák Eszter magával sodró egyéniség, „mániái” fontos alapvetéseket fogalmaztak meg. Ezek között az első a *fogadófény*. Előadónk szerint az előadás atmoszférája már a fogadófénynél megteremtődik, de legalábbis nagyban segíti az előadásra való ráhangolódást, a „színházban vagyok” érzetét. A színház titko-

sabb világát megerősíti, ha a fény először elsődlegesen a nézőkre irányul, s a színpadi csoda még várát magára...

(Természetesen minden alapvetést, amelyet a két előadó a fénnel kapcsolatban megfogalmazott a Marc-zibányi Téri Művelődési Központ színháztermének adottságaihoz mértek – de szó esett ennél szűkösebb, tágasabb lehetőségekről is. Amúgy nem voltak kíméletesek a Marczi lámpaparkját illetően, kritikusan, ám megértően nyilatkoztak a készletről.)

A fényről való gondolkodás másik alapvetése, hogy *hogyan kezdődik* el az előadás. Maximálisan igazat adok Novák Eszternek, aki erős és megkapó hangulattal szeret indítani, amelynek természetesen eleme a fény. Ő azt szereti, hogy amikor fölmeleg a függöny (vagy ha nincs, akkor feljön a fény!), a tér, a látvány, ami a néző szeme elé tárul olyan, hogy „*rögtön becsúszik a szívébe*”(N.E.). Az erre bemutatott példa éke-sen bizonyította, hogyan lehet fénnel semleges helyzetből atmoszférát teremteni. A titok egyik fontos eleme, hogy ne csupán egy pont legyen megvilágítva (a példában egy kanapén ülő párra esett fény, ezt el-lensúlyozta egy zongorán álló számovár megvilágítása.) S ha lehet, mindig legyen úgynevezett *gégen* – hátulról jövő megvilágítás – ami segít a testek, tárgyak plasztikusabbá tételében.

A varázslatos hatáshoz persze nagyon sokat kell pepecselni a pontos beállításokkal (ez a munka rendkívül időigényes); nem engedhetünk meg olyanfajta apró hibákat sem, hogy nyitva marad valahol egy ajtó, ab-lak – amin beszűrődik a nappali fény, vagy éppen azt sem, ami gyakori hiba, hogy például a függöny nem ér egészen a földig, és átlátszanak alatta a készülődés fényei. Romboló lehet, ha a színpad nem rendel-kezik megfelelő fekete takarásokkal, vagy ha éppenséggel a színpadkeret körül műanyag borítású fal van. (Mint a Marczin.) Abszolút bebizonyítható, hogy képszerű, színházi hatást nem érhetünk el úgy, hogy az ún. általános derítést, a munkafényt alkalmazzuk. Ez szétszórja a figyelmet, s megöli a festői hatásokat. Ahogy Bánya Tamás fogalmazott – aki nyugodt szakmai elhivatottsággal beszélt – a világítás a festészet-tel rokon, mindkettő sokat foglalkozik a fényviszonyokkal, és a színpadon alkalmazott, fénnel festett kép is mindig jelentést hordoz, nem önmagáért való esztétikum.

Apró, ám fontos tanács a már említetteken kívül: mindig mozogjon, aki elképzelte a fényeket; ellenőrizni kell a látványt, hiszen a nézőtér más és más pontjáról nem ugyanazt a képet látjuk, s a fények nagyban be-folyásolhatják a látvány egészét.

Szó esett a színpadi lámpák különböző fajtáiról, s hogy miből mennyi kéne, de ezeket inkább nem ecsete-lem, hiszen ez is helyfüggő. Azt azonban nem árt tudni, hogy ha valaki lámpaparkot tervez, az ú.n. *profil lámpákra* összpontosítson, ezek a legjobban hasznosíthatóak. Megtudtuk, hogy a lámpák teljesítménye a fényérzetünk szempontjából nem mellékes, s hogy színekkel kombinálva további hatásokat érhetünk el. (A színészen lévő jelmezről is függ, mennyi fényt kell kapnia – minél világosabb ruha van rajta, annál ke-vesebbet.) Elleshettünk apró kis trükköket: hogyan csempésszünk a színpadi gyertyafény köré mestersé-ges fénykört, ami ráerősít csupán a fényére, s meghagyja a gyertyafény illúzióját; hogyan keverjünk sár-gát a nappali, kéket az éjszakai jelenetekhez – soha nem feledkezve meg a *gégenről*, amitől (ahogyan már említettük is) a jelenlévők kontúrja lesz sokkal pontosabb.

Tapasztalati munkáról van szó, ha a világításról beszélünk – hangsúlyozták az előadók. Ennek a folya-matnak a része, ha megismerkedünk a fényirányok jelentőségével, a különböző elnevezésekkel. Egy ten-gelyhez képest a felülről jövő fényt felsőnek, vagy *dusnak* (tusnak, topnak – zuhanynak) nevezik; az elől-ről jövőt *derítésnek*, a hátulról jövőt *gégennek*. Ezek együttes illetve külön-külön történő használatával a plasztikusságot, a mélységet lehet kombinálni. Megint csak fontos apró trükk: arcot gégen nélkül soha ne világítsunk meg.

Igaz, hogy a gégenek használatakor gyakran előfordul, hogy a nézők számára lelepleződik a fényforrás, ezt a *szufitákkal* lehet eltüntetni (felső takaró függöny, amelyet legjobb feketéből és egyenesre szabva fel-tenni, bár a rossz hagyomány, a raffolás, sajnos működik). Ahol lehet, kerülni kell, hogy ez a néző szá-mára zavaró legyen. (Sajnos, kevés szó esett a különleges terekről – például a passzázs vagy aréna esetében történő világításokról.)

Nagyon izgalmas fényjátékokat tesz lehetővé az *utca-fények* alkalmazása. Az *utca* a színpad két oldaláról beadott fény, általában egymással szemben álló két lámpa fénye adódik össze. Különlegesen szabdalja a teret, a fénybe lépő testeket. Szerencsés, ha nem csupán egy, de több „utcat” is kialakítunk. Ha alulra he-lyezünk utcafényt, az eséseknek adhat különös jelentőséget, de a reflexáló padlót lehetőleg ne világítsuk meg. Ezek a hatások a tánc és mozgásszínházaknál szinte nélkülözhetetlenek. (A lámpákat itt is eltüntet-jük az oldaltakarásokkal.)

Sokat lehetne még beszélni – mint előadóink is tették – a fénnel való játék lehetőségeiről, a térbe állított tükör és a fény kapcsolatáról, a díszletbe vagy zenekari árokba rejtett erős fényvetőkről, amelyek hirtelen fellobbanása nagyon erős hatás, de az egészen finoman használt fényekről szintén, amelyekkel akár a bőr színét is tompíthatjuk. (Persze, beszélni, látvány nélkül, nehéz ezekről.)

Látványnak sem megvetendő, ha lámpáinkat színezve komplementer színeket keverünk a színpadon, de a példákat most nem sorolom. Aki ott volt a Marczibányi téren, és lehetősége nyílik rá, nyilván kísérletezik majd, játszik a fények kínálta hatásokkal. S hogy mit is jelentenek tulajdonképpen a fények, azt nagyon találóan fogalmazta meg a két jelenlévő szakember; a rendező és a világítástervező. A színház sűrített kifejezőmódja a valóságnak, nem pusztán ábrázoló, és a világítás abban segít, hogy költői lényegét „*ütősebben*” fogalmazhassuk meg.

Szóba került a fényváltások, csúsztatások szerepe, ezek szintúgy jelentéshordozó tartalommal bírnak, és a rendezői koncepció részét képezik, ha például látjuk a fénymozgásokat. Természetesen a fényhez tartozó sötét időtartamának is üzenetértéke van, mikor, mennyi ideig van sötét, gyors sötét van-e, vagy szinte észrevétlen telepszik ránk. (Biztos egyébként, hogy ez esetben nem az amatőrök körében olyannyira kedvelt díszlet- vagy jelenetváltáshoz használt állandó sötétekről van szó.)

A fénnel rajzolunk, festünk a színpadon is, Ehhez persze az kell, hogy a színészek kellően megbarátkozzanak a fénnel, érzékeljék azt, tehát „*keressék meg, találják meg a fényüket*”. Ám végezetül, amit mindenképpen a két remek előadó pozitívumaként értékelhetünk; e sok-sok fontos, lázas izgatottsággal sorolt dolog a fényről, mégsem tűnik a legfontosabbnak. Mert állították, a színház akkor is színház, ha nincs világítás – csak hittel játszó emberek. Ennek jegyében Novák Eszter tehetséges ifjú színész-tanítványainak (Kiss Fiána Magdolna és Tarjányi Tamás) – akik a demonstrációban a szükséges *színpadi alakok szerepét* is vállalták – kis produkcióját kaptuk végső ajándékkul.

Rövid szünet után – sorbaállítás a büfénél és a korántsem mellékes helyeken, tülekedés a könyvtárusító asztal előtt (megjegyzem, talán szerencsésebb volna más helyet találni ennek) – jött a folytatás; *Perényi Balázs* és *Schilling Árpád* (utóbbi színjátszós berkekben csak Süsü néven ismert) kettőse.

Perényi, aki tanárként, rendezőként és színikritikusként is foglalkozik a színházzal ezúttal megelégedett az animátori szerepkörrel. Partnere számomra meglepetésszerű színházi élmény volt. Schilling Árpád rendezői, színházteremtői érdemeit illik ismerni és elismerni. Szerencsémre én még azokból az időkből is emlékszem kiváló teljesítményére, amikor a média még nem kapta fel, s a Krétakör csak szárnypróbálgatásainál tartott. Úgy vélem, nem divatból tartom munkáit izgalmasnak. Ám amit itt produkált, az túlszárnyalta eddig véleményemet; most egy minden ízében felnőtt, gondolkodó, letisztult színházlátású rendező mutatkozott előttünk, sallangok nélkül, védtelenül és játékosan. Védtelenül, mert nem bújta el hírneve köpenye mögé, hogy már kivívott sáncaival óvja magát az esetleges kudarcától, s játékosan, mert a váratlan helyzetekben is a tiszta játékot demonstrálta. Hosszú volt a bevezető, de mint már említettem, nehéz elfogulatlannak maradni.

A térhasználat dramaturgiája volt ennek a szakasznak az elnevezése, s az előadók valóban a Térrel játszottak. (Is.) Ahogyan S. Á. Krétakörös tapasztalataira alapozva nagyon találóan fogalmazta; gyakorta dolgoznak „*talált terekkel*”. Ismerni kell a helyszínt – ahol színházat akarunk csinálni, s alkalmazni kell azt terveinkben, vagy alkalmazkodnunk kell hozzá. S hogy mi a legfontosabb az egészben? A közönség és a játszó viszonya. Hiszen a tér határozza meg, hogy felmutatunk valamit, megmutatunk, bemutatunk-e valamit... s hogy azt hogyan tesszük; a színésznek például úgy kell éreznie, érzékelnie a teret, hogy az meghatározza hangját, hangszínét, mozgáslehetőségeit is. Természetesen itt is a térből fénnel kivágott, vagy más módon fókuszba kerített tér-darabra figyelünk elsődlegesen. S hogy mindez ne csupán beszélgetésünk alapja, de tapasztalati tárgy is lehessen, Perényi Balázs csoportja – éppen a Peer Krisztián frissítette *Tudós nőkkel* dolgoznak (*Okoskodók* címmel) – részleteket választva a munkadarabból, jelene- teket adott elő. A munkát rendező Perényi felajánlotta Schillingnek, hogy egy-egy jelenetet helyezzen el, alakítson át a most éppen rendelkezésre álló térben. Izgalmas kísérlet volt, és egészen jó pillanatok születtek így. Még az is lehet, hogy a munka folytatásához is inspirációt jelentett.

Rögtön az első jelenetnél érdekes volt megfigyelni, hogy a két játszó, ahogy „bekóválygott” a hatalmas, üres színpadra – nem nagyon tudott mit kezdeni magával. Tébláboltak, felesleges gesztusokkal próbálták meg szabdalni, felosztani (kicsinyíteni) a teret. S.Á. azt tanácsolta nekik, hogy húzódjanak a tér egy ki-tüntetett sarkába, ahol fénnel kiemelte őket az ürességből, és megkérte, ha lehet, álljanak egy helyben. A *szövegben* rejlő utalásokat kihasználva (hogy ez milyen fontos! és mennyiszer elsikkad!!!), elképzeltette velük a *saját terüket*, amely azáltal válik konkréttá, a néző számára is érzékelhetővé, hogy ők, a játszó pontosan tudják, merre is van, s milyen határai vannak. Izgalmas volt, ahogy a teret a bejátszott zenével és a játszó hangerejének változásával is érzékeltette... Nagyon plasztikussá vált maga a helyzet, és finomodott a két játszó közötti viszony kontúrja. (A kísérleteket, amiket most túlságosan aprólékos volna leírni, érdemes bevetni a próbák során – a nagy tér kínálta lassúságnak, a kisebb automatikusnak hitt sűrítésében mi is rejlik igazán, s hogyan lehet ellene dolgozni mindennek.)

A demonstráció hihetetlenül finommá és izgalmassá vált (még akkor is, amikor úgy látszott, hogy Süsüt is elragadja a variációk játéka, s szinte leragadt egy-egy megoldási lehetőségnél!). Nagyon, nagyon bol-

doggá tett – remélem, másokat is igazolt – az a kitétel, miszerint a *szöveg*re érdemes alapvetően koncentrálni, abból kell kibontani a lehetséges cselekvéseket. A szereplők közötti viszonyok meghatározzák, mi az, amit elbírnak egy jelenet – és azt milyen térben bírja el. Ha a kísérletek közepette a játékosok el-elmentek a könnyebb ellenállás irányába, megragadva a kínálkozó poénokat, a közönség kis nevetéseit, akkor Schilling Árpád finoman, de határozottan elmondta, minden vicces lehet, ha attrakciónak tekintjük a kísérleteket, ha közönségsikerre vágyva dolgozunk, ám ilyenkor kevesebb a lehetősége az igazi értékek felfedezésének, az igazi megoldásoknak.

Ha ritmusokkal, magával a térrel játszunk, sokféle elképzelés érvényesülhet. Előkerült a „*híres Székelyféle diagonál*”, amit főiskolai tanárának térhasználati téziseivel kapcsolatban emlegetett. (Megjegyzem, én is úgy tanultam, igencsak fontos a színpadi átló használata...) Ez a térszervezési mód – amiben az átló jelentős hangsúlyt kap – az ú.n. klasszikus dobozzínházi térhasználatra jellemző. Ebben valószínűleg mindig egy figura válik kiemeltté, s hozzá képest van helyzetben minden más, s ez esetben nem feledkezhetünk meg arról, hogy a díszlet is a tér része. Alkalmassint ezt lehet úgy használni, hogy egy biztos nézőpontból eleve megtervezettnek vesszük (körbejárva a nézőtér különböző pontjait). Más, nem meghatározott nézőpontú előadásként konstruálva bele kell kalkulálnunk azt is, amit pl. a passzázs-színpad esetében az egyik oldal *nem* lát. Ezt leírva nehéz elképzelni, de higgyék el, Schilling Árpád meggyőzően bizonygatta (és a gyakorlatban is számtalan példa igazolja), lehetséges azzal is komponálni, amit nem lát, illetve máshogy lát egy-egy nézőtéri oldal. Ez esetben persze mindenki kicsit mást kap az előadásból, de a nem rögzített nézőpontú előadásoknál ez csak továbbgondolkodási alap. Mindez nyilvánvalóan együtt jár egy erősen stilizált játékmóddal – amit vállalni kell. Felhívta a figyelmet arra a – voltképpen alapvető – szabályra is, miszerint a játék közös; ha valaki megáll a színpadon, arra a többieknek reagálni kell. Ily módon a térhasználat is a játékszabály része. (Ha érdemes volna humorizálni, s még lennének, akik emlékeznek ilyesmire, a *ne takarj...* kezdetű mondatokra hívnám fel a figyelmet.) Alapvetés, hogy a játék során, ha működik valami, azt kell néznie, hogyan tudom *tovább* működtetni – legyen az párbeszéd, mozgássor, bármi... A játékot *blokkolni* könnyű, ám csak továbbvinni érdemes.

Döntéseinket ugyanakkor következetesen végig kell gondolni, s ha elfogadtattunk valamit, annak fényében lehet csak továbblépni. (Schilling újra és újra, nagy boldogságot okozva ezzel nekem, visszatér a szöveghez, mint a forráshoz – innen indul ki, ezzel igazolja a mozgásokat, az egymástól való távolságot is akár.) Kitágítja s beszűkíti a teret, mindig az adott tágasságát bejátszva – ez az, amit meg kell tanulni *érezni*. Egészen egyszerűen nem tesz mást – instrukcióiban is *gondolkodik*. Ez az, ami lenyűgöző. (Nem is csinál úgy, mint aki tudja a tutit, el-eljátszik egy lehetőséggel. Fölöttébb nagyszerű dolog ez.) Így képes arra, hogy inspirálja a vele együtt-gondolkodni képeseket. És egyszer csak azt vesszük észre, hogy a Tér működni kezd, hogy egy oszlop is segítség lehet, hogy egy idő után a jellemábrázolást segíti, ki honnan, milyen pozícióból beszél. Mindez persze nagyon olcsóvá is válhat, ha direkt jelzésként alkalmazzunk – félreértés ne essék, ez a demonstráció kerülte az efféle csapdákat. Bebizonyosodott, hogy nincs szabályrendszer, a helyzet dönti el, hogy mit is akarunk és tudunk kifejezni a Tér plasztikus rajzaival.

Különösen szimpatikus volt, amikor (ismét a szövegközpontúság!) egy meglehetősen „*lila*” jelenetre vonatkozóan azt boncolgatta, mi a szövegbe épített „*lilaság*” és a „*ráhúzott lilaság*”; egyértelművé vált itt is, hogy a játékosnak még a „*lilaság*” természetrajzával is tisztában kell lenni, ha ábrázolására törekszik. És hogy a kevesebb sokszor több, s hogy ha megtörténik valami, az belülről építi, bontja ki a teret. S csak az használja igazán a teret, aki gondolkodik a Térben.

Arra kell törekedni – mondta Schilling –, hogy lássuk magunkat a térben. Ez a legizgalmasabb kérdések egyike. Különböző játéklehetőségeket is sorolt ennek gyakorlására, érzékeltetésére. Például; minden színésznek van egy kamerája (képzeletbeli), amit használva a következő dolgokat kell kifejtienie – hol vagyok a térben, hogyan nézhetek ki, tudom-e pontosan hol állok másokhoz viszonyítva stb. Vagy képeket készítenek (akár konkrétan is), létrehozunk egy képzeletbeli képet, pontosan meghatározva a kép kivágást – mit kell látnia a kamerának –, majd az elkészült fotót tanulmányozzuk, ezt gondoltuk-e végeredménynek? A cél az, hogy a játékok során alakuljon ki a színjátszók térérzete... Gondolkodni kell a térben. Ha új helyszínen kell játszani, a színjátész is tegyen javaslatot, hogyan reagáljunk rá... (Ne kelljen feltétlenül megmondani, mit csináljon egy megváltozott térben, érzékelje azt, és szándékai szerint alakítsa magához.)

Általánosságban úgy gondoljuk, hogy egy megnövekedett térben eleve a nagyobb hangerő szükséges. Ez nem feltétlen van így – előadásfüggő a dolog. (Ezért nem igazán jó, ha – amit gyakorta látunk – egy nagyobb térbe került gyerekszínjátész előadásnál azt adjuk instrukcióként a gyerekeknek, hogy beszéljenek hangosabban. Általában rögtön süvölteni kezdenek, és minden széttörik. Persze, nekik nincs rutinjuk...)

Egy összeszokottabb és rutinosabb társulatot is meg-megzavarhat, ha változik a tér – ám némely előadásnak kifejezetten jót tesz, ha változik, hirtelen ugyanis az interakciók válnak valóságosabbá, mert nagyon

arra koncentrálni a játékos, hogy közvetítse a lényegét... Vagyis a játék belső ritmusa feltehetően megváltozik. Sziszifuszi munka erre felkészíteni a színjátszókat, de csak így lesznek képesek igazán élni a színpadon.

Schilling Árpád és Perényi Balázs, no és a tanítványok demonstrációja rendkívül hasznos volt, bár megkockáztatom, hogy – a fényről való beszélgetéshez hasonlóan – nem aknázott ki minden lehetőséget (mert még mennyi mindenről lehetett volna szó!), de túlmutatott a témamegjelölésen. Itt már egyértelműen megfogalmazódott bennem – és gondolom másokban is; lehetséges, hogy érdemes volna ezeket a diskurzusokat folytatni.

Talán a fáradtság volt az oka, talán az, hogy a „beharangozott” színinövendékek nem érkeztek meg az utolsó előadásra, tény, hogy *Uray Péter* és *Kovács Márton* zenéről való elmélkedését tartottam a legkevésbé praktikusnak. Félreértés ne essék – jó volt hallgatni őket, **a zene és a színház** kapcsolatát feszegető gondolataikat, a bemutatott példákat, de mintha a napnak ez a része lett volna a legöntörvényűbb, a legkevésbé átültethető a napi praxisba.

Uray zenészként és koreográfusként, mozgásszínházi rendezőként közelítette meg a zenehasználat kérdését, és természetesen mihelyt annak színházi alkalmazásáról beszélt térben, fényben és kompozícióban fogalmazott. Amit lényegesnek tartok, rögzítette a színpadi zenehasználat funkcióit, miszerint van *háttérzene*, *kísérőzene*, *ellenpontként* vagy *a belső gondolat erősítésére* használt alkalmazási lehetőség. A különböző funkciókban a zene különböző színházi hatások elérésére alkalmas, és egyértelműen segít az előadás atmoszférájának megalkotásában. Érdekes felvetésnek tartottam azt is, hogy a koreográfiákat más zenére kezdi el „betanítani”, kialakítani, hogy ne csépelje el az a muzsikát, amellyel majd valójában meg kell jelennie a műnek. (Laikusként nem értem teljesen tisztán, hogyan lehet komponálni nem a „valódi zenére” – de majd utána járok...)

Kovács Márton szerint a zene csupa olyan dolgot tud, ami létezik a színházban – épp ezért érzékenyen kell „hozzányúlni”, hogy a kétféle hatáselem ne gyöngítse, hanem erősítse egymást. A zenehasználat tárgykörébe sorolja a zörejeket is – többszöri hivatkozással John Cage-re – hiszen tökéletes csend nincs is... Saját zenealkotási példáiban számtalan esetet sorol, amikor a zörejeket, legyenek azok tárgyak által keltett, vagy a színészek által kiadott hangok, a zene szerves részévé tette. Talán ez a rész volt a leginspirálóbb, hiszen az élőzene használatának (zöreje, hang) szorgalmazása minden színjátszó-csoportban fontos. Nagyszerű példákat mutattak be mindketten, de az elején felvetett élő lehetőség, miszerint ha itt lettek volna a színészek, megnézhattuk volna, hogyan befolyásol egy-egy jelenetet a hozzárakott zene, hiányzott. Ám a bejátszott darabrészeket élvezettel néztük. S noha már sötét este volt fél hét körül (s ha belegondolunk, már több mint nyolc órája tartott a demonstráció-sorozat), voltak vállalkozó szelleműek, akik maradtak még kicsit *kreatívan zörejezni*, *zenézni* Kovács Mártonnal. Kíváncsiság ide, vágyak oda – én ekkor már feladtam. Aztán persze sajnálkoztam magamban, hogy kár volt...

Sokan voltak a Marczibányi téren február kilencedikén, s azt hiszem olyan napot zártunk, ami magában hordozza a következő Színházi Lecke zsúfoltságát is.

Köszönet érte a szervezőknek és az előadóknak.

Tóth Zsuzsanna

III.

A rendszeres **Drámapedagógia hétvégék** után – amely a továbbképzésnek egy nyitottabb formáját jelenti – néhány éve elindította a Drámapedagógia Társaság és a Marczibányi Téri Művelődési Központ a *Színházi lecke* című sorozatát is, amelynek kimondott-kimondatlan célja az, hogy a drámapedagógia és a gyermekszínház területén dolgozó szakemberek elmélyültebb színházi ismeretekhez jussanak, illetve inspirációkat kapjanak a további munkájukhoz. A korábban kétnapos rendezvény már tavaly is egynaposra szűkült, amikor is a történet különböző aspektusairól esett szó. Az idei színházi napon három markáns probléma került a középpontba: a világítás, a térhasználat és a zenehasználat. A három kérdéskörrel háromszor három órás demonstrációt tartott két-két neves színházi szakember. A világításról Novák Eszter és Bányai Tamás, a térhasználatról Schilling Árpád és Perényi Balázs, a zenéről Kovács Márton és Uray Péter beszélt.

A rendezvény tanulságairól **Szűcs Mónika** és **Sándor L. István** beszélgetett.

Inspiráció a kísérletezésre

S.L.I.: Vannak mindenféle tanfolyamok, pedagógusok számára meghirdetett képzések, amelyeken színházi ismereteket is lehet szerezni. Kérdés, hogy ezek között van-e létjogosultsága egy ilyen egynapos továbbképzésnek.

Sz.M.: Persze, hogy van, hiszen ide olyan szakembereket lehetett meghívni, akikkel az említett képzéseken aligha lehet találkozni. Novák Eszter eljön egy évben egyszer egy ilyen rendezvényre, de nem lesz ott minden gyerekszínjászó rendezői tanfolyamon. És nem fogja tudni magával vinni Bányai Tamás világítástervezőt, és nem fognak tudni egy egész lámpaparkot működtetni. A világítás kapcsán olyan kompakt ismeretekhez juthattak ez alatt a három óra alatt drámapedagógusok és gyerekszínjászó rendezők, akik a kérdéssel csak érintőlegesen foglalkoznak, amit egyébként máshonnan nehezen tudtak volna megszerezni (ha ugyan hozzá tudtak volna jutni). Kovács Márton zeneszerző sem fog felbukkanni mindenféle tanfolyamokon, mert neki erre nincs kapacitása, hogy elmenjen ide-oda. De most olyan plasztikus példákat tudott mutatni, elsősorban a különböző Mohácsi János rendezte előadások zenehasználatával kapcsolatban, amelyeket legfeljebb azok ismernek, akik megszállott Mohácsi-rajongók, és módjuk van eljárni Kaposvárra előadásokat nézni. Az is unikum, hogy Schilling megjelent ezen a rendezvényen. Ő sem járkal már ilyen szintű tanfolyamokra.

S.L.I.: Tehát a meghívott vendégek miatt volt értelme a *Színházi leckének*?

Sz.M.: Az egyik jelentőségét a meghívott vendégek szakmai súlya adta. Ugyanakkor itt olyan lehetőségek álltak rendelkezésre a demonstrációhoz, amelyet egy hagyományos tanfolyam keretei között lehetetlen biztosítani. Csak a zenéről szóló részben találkoztunk olyan illusztrációval, amelyet egy számítógéppel és egy kivetítővel meg lehet oldani. A világításról szóló részben azonban a Marczibányi Téri Művelődési Központ egész lámpaparkja és eszközkészlete (meg egy technikus kolléga is) szerepelt. Ez azért egy normál tanfolyam hallgatóinak nem áll rendelkezésére. De még diákszínjászókat sem lehet minden foglalkozásra mozgósítani, mint ahogy az történt a térről szóló három órában.

S.L.I.: Végül is olyan szintű szakmai ismeretek kerültek szóba a lámpák fajtáitól a tér bemozgatásán át Kovács Márton műhelytitkaiig, amelyek szerintem egy tágabb körnek is szólhattak volna, nemcsak drámapedagógusoknak és gyerekszínjászó rendezőknek. Kicsit sajnáltam például azt, hogy az ELLENFÉNY szerzői nincsenek jelen. Sokat tanulhattak volna ők is, és sok mindenre visszautalhattunk volna a későbbi beszélgetéseink során. Ez a rendezvény ugyanis – és ebben is eltért egy normál tanfolyamtól – nem a gyakorlatban könnyen alkalmazható szakmai ismeretekből indult ki, hanem bizonyos hangsúlyozott színházi problémákból...

Sz.M.: Hangsúlyozottan színházi problémákból, de nem a befogadó szempontjából nézve, hanem a színházi előadás létrehozójának szempontjából. Valóban lenyűgöző volt, hogy a világosításról szóló részben az összes lámpatípusnak elmondták a nevét, megmutatták a felépítését, a működésmódját, beszéltek róla, hogy mire, hogyan használhatók. De ez az alkotónak fontos, annak, aki egy adott hatást akar létrehozni. A néző szempontjából teljesen mindegy, hogy amit érzékel, azt gégennek hívják-e vagy derítésnek. A befogadói élményéhez nem ad túl sokat hozzá, ha megfigyeli, hogy honnan és milyen forrásból érkezik a fény. Arra viszont felszabadító hatással lehetett ez a három óra, aki maga is színházzal foglalkozik (még ha iskolai keretek között is), és – ahogy Novák Eszter is mondta – van már legalább két lámpája. Az most a láttak, tapasztaltak hatására elkezdhet kísérletezni. Kipróbálhatja, hogy mit is tud kezdeni a lámpáival. Nem arra adott ösztönzést ez a három óra, hogy bizonyos hatásokat konkrétan hogyan lehet kikeverni, hanem arra, hogy érdemes kísérletezni a különféle effektekkel. Ilyen szempontból a legkevésbé talán a zenéről szóló rész volt inspiráló. Mert a lámpát elég felkapcsolni, lekapcsolni, ide rakni, oda rakni, ehhez különösebb mesterségbeli tudásra nincs szükség. A tér bemozgatása meg egyébként is mindennapi feladata a gyerekszínjászó-rendezőknek. De a zene olyan különleges terület, amihez külön felkészültség, igazi mesterségbeli tudás kell. Az egy külön szakma.

S.L.I.: Azért az világosan kiderült, hogy a világítás is egy külön mesterség. Mert a világosítóból lett fénytervező Bányai Tamás egészen más szinten szólt hozzá a problémákhoz, mint Novák Eszter, aki színházi rendezőként mint alkalmazó viszonyult azokhoz. Mondta is, hogy a főiskolán nem tanítottak világítási alapismereteket, alapvetően neki is „autodidaktaként” kellett rájönnie a megoldásokra.

Sz.M.: A zenei részből épp ez az alkalmazói oldal hiányzott. Ott a mesterséget láttuk a működésében. Csodálatra méltó dolog volt, amit a zenészek mutattak, de nem éreztem azt, hogy nekem is kedvem támad, hogy a kezembe kapjam a hangszereket, és kipróbáljam magam a zenében.

S.L.I.: Talán azért nem, mert a legvégén már nem voltunk ott, amikor Kovács Márton mindenféle ritmus-hangszerek és egyéb talált tárgyak segítségével kreatív zenei gyakorlatokat vezetett.

Sz.M.: Lehet. Ugyanakkor az is nagyon izgalmas volt, amikor Uray Péter ugyanazon mozgásetűdök, táncjelenetek alá különböző zenéket kevert. Döbbenetesen más hatásuk volt. Ez egy nagyon érdekes játék. De azért ehhez össze kell szedni az embernek a bátorságát, hogy ilyesmit kipróbáljon. Pedig bizonyos értelemben ehhez talán kevesebb „adottság” kell, mint mondjuk egy világítási kísérlethez.



Uray Péter, a Színházi lecke egyik előadója. Kaposi László felvétele

„Szószedet” vagy személyes ars poétikák?

S.L.I.: A zenéről szóló rész elsősorban személyes ars poétikákra épült. Uray Péter is ilyen jellegű demonstrációt tartott, amelyből alapvetően egy karnagyból mozgásrendezővé lett személyiség viszonya derült ki a zenéhez. Kovács Márton is zeneszerzői működésének alappilléreit mutatta meg a zörejekhez való viszonyától kezdve a ritmusjátékokon, a készen talált és fölhasznált dallamokon át egészen a saját maga által komponált eredeti zenéig. De mindannak, amit szóba hozott, az volt az alapvető szempontja, hogy a különböző zenei megoldások hogyan kapnak funkciót egy adott előadásban. Hogy magát az előadást miképp tudják szolgálni. Szerintem ez az, ami leginkább inspiráló lehetett egy gyerekszínházi rendező számára. Mert azt az elkötelezettséget lehetett látni, hogy minden összetevőnek az előadás egészét kell szolgálnia. Egy zenész számára is ez az elsődleges, ha színházzal foglalkozik. Bizonyos értelemben a térről szóló három óra is ide futott ki, amikor Schilling Árpád felretette a konkrét problémát, egy darab különféle jeleneteit, amivel addig foglalkoztak, és egy negyvenperces beszédet tartott arról, hogy ő mit tart fontosnak a térben, az előadásban. Nem a konkrétumok, a lejegyezhető ismeretek voltak itt fontosak, hanem az, hogy egy rendező miképp gondolkodik. A legkevésbé ars poétika jellegű, inkább a mesterségbeli tudást átadni akaró rész a világitásról szóló három óra volt. Itt lehetett a legtöbbet jegyzetelni, itt lehetett a legtöbb konkrétumot tanulni. Ebből akár egy szószedetet is össze lehetett volna állítani: milyen típusú fényforrások, milyen világítási formák vannak, ezekkel milyen hatásokat lehet elérni. Itt a szakemberek arra tettek kísérletet, hogy elmondják mindazt, ami ebből a szakismeretből ilyen időkeretben átadható. Bányai Tamásék több napig készültek arra, hogy a Marczibányi téren rendelkezésre álló lámpákból mindezt kihozzanak, amivel a színpadi fény természetét érzékeltetni lehet. Én épp ezeket a konkrétumokat hiányoltam a térről szóló részből. És azokat az átadható ismereteket, konkrét, megtanulható fogalmakat, amelyek ezen a területen is rendkívül fontosak.

Sz.M.: Amit hiányolsz, erről a „szószedet”-ről vagy a színházi „enciklopédia”-ról Schilling világosan elmondta, hogy őt ez nem érdekli. Nem akar foglalkozni azzal, hogy ilyen vagy olyan színpadi formák vannak, mert őt az érdekli, hogy az előadás egy adott (többnyire talált) térben hogyan tud megnyilvánulni. Ez lehet akár egy geometriai alakzat, lehet akár egy terem is, amiben oszlop és ablak van, így az is kérdés, hogy a beszüremkedő fénnel, látvánnyal, hangokkal mit lehet kezdeni. Hogy egy konkrét környezettel hogyan tud együtt lélegezni egy előadás. Erről beszélt nagyon hosszasan. Ezt demonstrálni nem lehet. Ezt az alkotói szemléletet rendkívül fontosnak tartom, mert a legtöbb gyerekekkel és diákokkal foglalkozó rendező többnyire hasonló helyzetekbe kerül. A legritkább esetben tudnak laboratóriumi körülményeket teremteni az előadások elkészítéséhez és játszásához. Mindig közbe fog jönni valami. Nincsenek olyan feltételeik, hogy mindig a pontosan rögzített kottát tudják eljátszani. Schilling egyik legérdekesebb példája a neves litván rendezőről, Nekrosiusról szól, aki teljesen összeomlott, amikor az elemek – nevezetesen egy vihar – szétdúlták a szabadéren felállított díszletét, így az előadás gondosan felépített rendszerét is megsemmisítették. Ezzel szemben Schilling egy olyan színpadi világot állított ellenpontként, amely önmagában, külső feltételek nélkül is hiteles és kompakt. Két olyan gondolkodásmód jelent meg itt, amely között még választania sem kell egy gyerekszínjátzó rendezőnek, hanem örülnie lehet, hogy ilyen színházi gondolkodásmódok léteznek.

Rejtett tanulságok

S.L.I.: Tehát neked nem hiányoztak azok a pontos, eligazító, ismertközlő mondatok, amely a világításról szóló három órában meghatározóak voltak?

Sz.M.: Olyan alapproblémákkal szerintem már nem érdemes külön foglalkozni, amit néhány hónapos munka, illetve egy-két előadás után a gyerekekkel, diákokkal foglalkozó rendezők is tisztáznak magukban. Ugyanakkor ezeket az alapfogalmakat mindenféle könyvekből is el lehet sajátítani, mondjuk Nánay Istvánnak a rendezésről szóló munkájából¹. Nem elemi szintű ismereteket, hanem a térbeli hatás szempontjait akarta megmutatni Schilling Árpád. Nevezetesen azt, hogy egy szöveg, egy helyzet hogyan tud megszólalni a térben. Perényi Balázs ehhez kínált fel a diákjaival olyan jeleneteket, amelyekkel korábban már foglalkoztak. Egy nyilvános próbát láttunk, amelyben Schilling megpróbálta továbbgondolni azt, ameddig az iskolai munka során eljutottak a diákok. Perényi jól átgondolta, hogy előbb egy páros, majd egy hármas jelenetet kínál fel, végül pedig egy csoportos jelenetet. Ezekhez különféle színpadi formákat is társítottak, frontálisan nézhető nagyszínpadot és egy négy oldalról körbeülhető intimebb teret. (Valóban hiányzott a pást forma, ahogy Kaposi László meg is jegyezte, bár ezt viszonylag kevesen használják, és éppen ezért lehetett volna újdonságértéke.) Ezzel a munkaformával Schillingék azt érték el, hogy száraz ismeretátadás helyett a jelentés vagy a színpadi pillanat igazságának problémája került a fókuszba. Schilling olyasmit feszegetett, hogy mi történik a helyzettel, ha megmozdul a szereplő, vagy ha az adott térből kilépve szétfeszítik magát a szituációt is. Mit ad ez hozzá a jelenet értelméhez, jelentéséhez vagy jelentőségéhez (vagy mit vesz el belőle)? A világításról szóló rész idáig nem jutott el.

S.L.I.: Mert vállalta az alapismeretek, a „szószedet” ismertetését...

Sz.M.: ...mert azon a területen az alapismeretek is hiányoznak. De ott is láttunk szemlélettágító mozzanatokat bőven. Mondok egy példát. Senki számára nem vált világossá, hogy egy érdekes térbeli kísérletet láttunk, amikor a segítségül hívott két fiatal színész (Kiss Diána Magdolna, Tarjányi Tamás) előadta a Varázsfuvola képáriáját. Most a nagyszínpadon énekelték és játszották el azt, amit egyébként eredetileg egy nagyon finom kicsi térben csinálnak meg, lényegében stúdiókörülmények között. A nagyobb térbe áttett jelenet másfajta mozgásokat hívott elő, mint ami a Merlinben látható ugyanennél a jelenetnél. Erre akár ki is térhettek volna az előadók, mert ez ragyogó példája annak, hogy a tér átalakulása milyen változásokat von maga után. De a világítás volt a „lecke”, így itt erről nem esett szó.

S.L.I.: A két fiatal színész improvizációi is többről szóltak, mint arról, hogy ugyanazt a buszmegállót hogyan lehet nappali és éjszakai fénnel megvilágítani. Ezek a jelenetek is a térhasználatról szóló második rész felé mutattak. Ebben a második három órában azonban nem a diákok, inkább Schilling Árpád improvizált. Fel volt adva neki a lecke, mert nem ismerte a *Tudós nőkből* készített Peer Krisztián-átíratot, amivel dolgoztak Perényi diákjai. Nem ismerte sem a szöveget, sem a jeleneteket, sem a játszókat. Nekem úgy tűnt, hogy nagyon sokáig kereste a fogást a feladaton. Aztán természetesen jól kivágta magát, és sok izgalmasat tudott mondani és mutatni. De ha Perényi „tanár úr” és Schilling „rendező úr” jobban egyeztettek volna, akkor talán frappánsabban tudták volna megmutatni a tudásukat.

¹ Nánay István: A színpadi rendezésről. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 1999, 51-61. o.

Sz.M.: Lehet, hogy frappánsabban, de érdektelenebbül. Egy pedagógus számára a keresgélést látni – hisz erről szól az egész élete – sokkal fölzsabadítóbb, mint ha megmutatják neki a tutit. Azt gondolta volna magában, hogy igen, hát ezek csak így jönnek. De ha nekem nem jönnek, akkor mit csináljak? Jó volt látni, hogy azért nem úgy születnek a jó megoldások, hogy az embernek bevillan egy csodálatos eszme, és ezután megy minden a kiteljesedés útján. Most azt láthatta, hogyan kell próbál(koz)ni, hogyan érdemes megtartani és elvetni dolgokat, hogyan kell már jónak tűnő helyzeteket még tovább vinni. A páros jelenetben volt egy olyan fázis (már nem állt egymással szemben a két szereplő, Schilling egy kicsit feloldotta őket), amikor őszintébben szólt a játszó szájából a szöveg. Sokan itt fellélegeztek volna, hogy rendben, megvan a jelenet, mehetünk tovább. Schilling meg azt mondta, hogy na jó, akkor kezdjünk el gondolkodni a szöveg egy adott pontjáról, hogy annak milyen következményei lehetnek. Nem jössz táncolni? – kérdezte a fiú. Igen, – kérdezte erre Schilling – hol is van akkor a táncmulatság? És ennek milyen következményei vannak a térre? Mondom, a gondolkodás folyamatának efféle megmutatása szerintem érdekesebb, mint a biztos ismeretek átadása.



Diákszínjátsszók Schilling Árpád és Perényi Balázs előadásán. Kaposi László felvétele

S.L.I.: Tegyük ehhez hozzá, hogy Perényi Balázs középiskolai tanítványai is remekül állták a sarat. Egyrészt hajlandók voltak egy teli nézőtér elé odaállni és próbálni. Másrészt nem jöttek zavarba attól, hogy most nem Perényi tanár úr, hanem egy nemzetközi híró rendező instruálta őket. Ráadásul még többször, többféleképpen is ki kellett próbálniuk ugyanazt. Erre sem görcsöltek rá.

Sz.M.: Volt még egy rejtett tanulsága is ennek a nyitott próbának. Egy diákokkal foglalkozó pedagógus-rendező nagy élvezettel követhette végig, hogy Schilling hogyan tudta rendbe rakni az egyik bohóckodó, a jelenetet túljátszó fiút, anélkül, hogy egyszer is direktben rászólt volna.

S.L.I.: Arra a fiúra gondolsz, aki a hármas jelenetben fejfelé átmászott a kanapén. És Schilling valami olyasmit mondott neki, hogy ha hülyeséget csinálsz, azt is vedd komolyan.

Sz.M.: Ilyen gyerek biztosan minden színjátszó csoportban előfordul. Ugyan nem az volt a demonstráció célja, hogy megmutassuk, hogyan kell a nehezen kezelhető színjátszókkal bánni, de erre is gyönyörű példát láthattunk. És senki nem sértődött meg, nem ment szét a próba.

S.L.I.: Olyan derekasan állták a sarat a diákok, hogy ezeket a középiskolásokat a Revizor című NKA kritikai portál felkészületlen szerzője² főiskolásoknak nézte.

Sz.M.: Ez kifejezetten dicséret nekik. Azt viszont sajnálom, hogy Perényi Balázs nem mutatkozott meg igazán, csak a moderátor szerepét vállalta magára, és csak a tanítványai magabiztos jelenlétében lehetett érzékelni, hogy milyen remek pedagógus-rendező ő is.

Folytatásért kiált

S.L.I.: Talán jobban magára vállalhatta volna az átadható tudás közvetítését.

Sz.M.: Elmondhatta volna a szöszedetet?

S.L.I.: Csak javított volna az összhatáson, ha megjegyezhető ismereteket is hallottunk volna.

Sz.M.: Nem gondolom, hogy mind a három résznek ugyanarra a sémára kellett volna felépülnie és ugyanazt a hatást kellett volna keltenie. Ugyanakkor olyan problémát feszegetsz, amely felveti annak lehetőségét, hogy fel lehetett volna fűzni a *Színházi lecke* egyes alkotórészeit egy közös gondolatmenetre. Talán kiindulópontként olyan közös alapot lehetett volna választani, amit minden előadó továbbépíthetett volna a saját tudásával.

S.L.I.: Mire gondolsz?

Sz.M.: A három színházi összetevő, a világítás, a tér és a zene elég szorosan összefügg egymással. Ha hasonló célokat szolgálnak, de azért a három közül a térnek mégis csak kiemelt szerepe van. A térben való elhelyezés az alap, ennek egyik eszköze a világítás, ami különböző tereket hoz létre. Ugyanakkor a térben való elhelyezés eszköze lehet a zene is. Schilling kísérletezett is ezzel, világosan bemutatta a zene tér-meghatározó funkcióját, amikor a páros jelenetet zenével, zene nélkül, halk zenével, hangos zenével helyezett el a színpadon. Azt érzékeltette, hogy a zene megszólalása, ereje milyen elképzelt helyszíneket tud teremteni, és milyen teátrális hatásokat képes eredményezni. Ez volt az egyik legérdekesebb része a demonstrációnak. Tehát igazán az lett volna a logikus sorrendje a napnak, ha először a térről esik szó, aztán következett volna a világítás és a zene (bár itt talán már tetszőleges a sorrend). Az egész napot összefoghatta volna, ha mindegyik három óra végén visszatérnek az előadók egy adott jelenethez, képhez vagy drámai szöveghez, és megmutatták volna, hogy milyen az, amikor elhelyezik a térben, ugyanazt megvilágítják és az utolsó etapban pedig zenét adnak hozzá. Tehát a nap végére összeállt volna valamiféle teátrális összefoglalója annak, ami elhangzott.

S.L.I.: Mindjárt nekem is lesznek ötleteim, hogy miképp lehetett volna másképp felépíteni a *Színházi leckét*. De ez csak azt jelenti, hogy annyira sikeres és inspiratív volt ez a háromszor három óra, hogy folytatásért kiált. És beindította a fantáziánkat is, hogy miképp lehetne a választott formát tágítani. A sikert az is jelezte, hogy tele volt a Marczibányi Téri Művelődési Központ nagyterme. Nem hittem a szememnek, amikor beléptem. Ez azért a szervezők (és főleg Juscák Zsuzsa) nagyszerű munkáját dicséri.

Sz.M.: Még délután ötkor is nagyon sokan voltak, amikor indultak vidékre a vonatok.

S.L.I.: Nekem egy nagy hiányérzetem volt a rendezvénytől kapcsolatban. Hogy minden alkotó, akit előadóként meghívtak, csak részfeladatokat kapott. Novák Eszter szépen magára vállalta a világítási alapismeretek közvetítését, de biztos vagyok benne, hogy a térről vagy a zenéről is nagyon sok mondanivalója lett volna. De Uray Péter is remekül demonstrálta volna a térhasználat vagy a világítás különböző formáit, fogásait. Mind a kettőben igazán nagyszerű eredményeket tud felmutatni. Most egy-egy alkotó személyiség munkájának, gondolkodásmódjának csak egy-egy szeletét ismerhettük meg, holott egész szemléletmódjuk érdekes lett volna. Meg az is, hogy az egyes összetevőket ők hogyan látják összefüggéseikben. És az is nagyon tanulságos lett volna, ha a munka során kiderül, hogy hárman (mondjuk Novák, Schilling,

² A portál munkatársa azt sem vette észre, hogy a Színházi lecke társrendezője a Magyar Drámapedagógiai Társaság. (A szerk.)

Uray) egészen más módon viszonyulnak ugyanazokhoz a problémákhoz, hogy gyökeresen külön utakon, teljesen eltérő módszerekkel hasonlóképp hiteles eredményekhez juthattak volna el.

Sz.M.: Három egymást követő nap kellett volna tartani a *Színházi leckét*? Én is azt hiszem, hogy ezek a témák és ezek a személyiségek nem merültek ki ebben az egy napban.

S.L.I.: Nem egy három napos rendezvényre gondolok, hanem arra, hogy a három előadó hat-hét óráig dolgozhatott volna egy-egy kisebb csoporttal, úgy hogy a maga megközelítésében a teret, a világitást és a zenét is érinti. És a nap végén a három workshop résztvevői egymásnak is megmutatták volna, hogy honnan indultak el és milyen fázisokon keresztül hova jutottak. Azt hiszem, hogy ebben a formában a résztvevők a saját személyes problémáikra is választ kaphattak volna. Mert a mostani, inkább az egyetemi előadásokat idéző formában – és így a hagyományos hallgatói szerepkörben – inkább csak általános kérdéseket vetettek fel.

Sz.M.: Ez szerintem is érdekes forma. Lehetne indítani egy három jelenetből összerakott kvázi darab olvasópróbájával, egy előadásvázlattal, ami után mind a három csoport elvonulna egy-egy jelenettel foglalkozni, dolgoznának vele térben, világitással, zenehasználattal. Ez elég komoly szervező munkát igényelne és bizonyára az egész házat igénybe venné. De talán érdemes lenne kipróbálni. Aztán a nap végén a három különbözőképpen megcsinált jelenetből összeállhatna a kvázi előadás.



Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozója, Dombóvár. Sereglei András felvétele

Tíz kérdés a színházi nevelésről

Golden Dániel

Az itt következő kérdéseket a Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozásán (Dombóvár, 2008. március 7–8.) folytatott beszélgetésre készülve fogalmaztam meg. Kérdések, és nem állítások – abban a reményben, hogy hozzájárulhatnak a műfaj jelenéről és jövőjéről zajló magyarországi gondolkodáshoz. Köszönettel tartozom a Kerekasztal Színházi Nevelési Központnak és a Káva Kulturális Műhelynek az inspirációért, amit a találkozóra való meghívás és a tőlük látott TIE-programok jelentettek számomra, illetve a bátorításért, hogy az udvariaskodást mellőzve tegyem fel az eszembe jutó kérdé-

*seket, adott esetben akár felvállaltan provokatív formában. Az alábbi mondatok tehát leginkább akkor éreznék jól magukat, ha valóban képesek lennének arra, hogy vitát generáljanak.*³

1. Mi a színházi nevelési program fő célja?

A laikus tekintet előtt erre az alapkérdésre három, első pillantásra hasonló, valójában igen fontos hangsúlyeltolódásokat tükröző válaszlehetőség merül fel: (a) közösen gondolkodjunk egy problémáról a színház mint eszköz segítségével; (b) közösen értelmezzünk egy színházi jelenetsort; (c) közösen gondoljunk végig, azaz játsszunk el egy történetet.

A fentiek közötti tudatos vagy ösztönös választás számos következménnyel jár. Meghatározza például, hogy mit tekintünk egy színházi nevelési program legfontosabb (nélkülözhetetlen) elemének? Ezt kissé kiélezve így is fogalmazhatjuk: mitől lesz jó (sikeres, hatékony) egy színházi nevelési program? A kötelező alkatrészek – a fókusz, a színházi minőség, a foglalkozásterv, a drámatanárok személyisége stb. – közül melyik az, amelyik, ha jó, akkor a többi lehet akár közepes illetve, ha nem jó, akkor hiába zseniális a többi? Illetve: *hol dől el* egy TIE-foglalkozás sikeressége, azaz van-e ahhoz hasonló alaptörvénye a színházi nevelési program tervezésének, mint ami a gyerek- és diákszínháztársulásban már-már közhellyé vált, hogy tudniillik egy produkció teljes sorsáról dönthet az anyagválasztás pillanata?

A három értelmezési keret mentén a színházi nevelési foglalkozás a jelenlegi iskolai kontextusban is háromféleképpen helyezhető el: (a) rendhagyó etikaóra, (b) rendhagyó irodalomóra, avagy (c) „normális” drámaóra. Ennek megfelelően arról is mást és mást gondolhatunk, hogy a színházi nevelési program céljait mely eszközök segítségével valósíthatja meg a leghatékonyabban. Ha az első változat mellett tesszük le a voksunkat, akkor a kérdés úgy fogalmazható meg, hogy elképzelhető-e színházi nevelési foglalkozás erkölcsi döntéshelyzet nélkül? Ha a második utat követjük, akkor az a kérdés, hogy elképzelhető-e színházi nevelési foglalkozás színvonalas, „örökérvényű” drámai alpanyag nélkül? Ha pedig a harmadikat: elképzelhető-e színházi nevelési foglalkozás a gyerekek szerepbe lépése nélkül?

Ezek az eszközök meglehetősen terhet rónak a tervezőre, s komoly kockázatok vállalását is igénylik: (a) Zavaros világunkban lehet-e egyáltalán határozott értékelkötelezettségeket állítani? Másfelől képesek vagyunk-e megbarátkozni a gondolattal, hogy azzal még nem követünk el pedagógiai felelőtlenséget, ha a gyerekeket a döntés pillanatában magukra hagyjuk a problémával? (b) Hajlandóak vagyunk-e felülemelkedni azon az esztétikatörténetileg rég meghaladott tételen, amely a kanonizált műalkotások megbonthatatlan integritását kéri számon bármilyen interpretáción, s alapvetően megkérdőjelezi a klasszikusokhoz való kreatív viszonyulást, a szó szoros értelmében vett *elsajátítás* lehetőségét? (c) Tudunk-e mit kezdeni azzal a szabadságfokkal, amelyet a játékba bevont gyerek hoz magával? Felkészültek vagyunk-e arra, hogy formai és tartalmi szempontból egyaránt kiengedjük a kezünk közül az irányítást, illetve vannak-e eszközeink arra, hogy ennek ellenére az általunk kívánt irányba tereljük a folyamatokat?

Ha pedig a kockázatoktól visszariadva lemondunk a feszültségkeltésnek ezekről a nyilvánvalóan legerősebb eszközeiről, akkor egy ilyen lépéssel nem kötelezzük-e el magunkat eleve a korlátozottabb hatás mellett?

2. Hogyan látja a gyereket a színházi nevelési program?

A színházi nevelési program ambíciója a lehető legközelebb férkőzni egyfelől a kiválasztott problémához, másfelől az aktuális foglalkozáson résztvevő gyerekekhez. Amikor ezt a célt tűzi maga elé, óhatatlanul bizonyosfajta gyerekképpel dolgozik, amire talán érdemes rákérdezni: milyen alanyokat lát maga előtt a TIE, milyennek képzei a gyereket mint befogadót? Ehhez képest mit gondol a gyerek bevonásának és folyamatos motiválásának alapvető feladatáról? Egyszerűbben szólva: mit feltételezünk, hogy *mi az, ami ebben a dologban a gyerekeknek fontos?*

Azzal akarjuk megfogni, hogy őt foglalkoztató erkölcsi kérdéseket járhat körül egy biztonságos, mert fikatív környezetben? Azzal reméljük bevonni, hogy érzékileg hatunk rá egy erős színházi előadás révén? Azzal szeretnénk elköteleződésre bírni, hogy közös játékot (kisebbségnél), illetve színházastit (nagyobbságnál) kínálunk? Melyik az erősebb ezek közül: a lelki vagy a testi aktivitás, az érzelmi vagy az értelmi hatás? Vajon akció és reflexió közül melyikre érdemes inkább támaszkodni? Lehetnek-e ebben életkori különbségek, s ha igen, mennyire alkalmazhatóak tudatosan az eltolódások? A gondolkodás absztrahálódásának fejlődéslélektani sajátosságai egyértelműen kijelölik-e az egyes korosztályok esetében követendő helyes utat? Valóban bele kell-e törődnünk az életkor növekedésével fokozódó passzivitás tételébe, ami a magyar iskolarendszer egyik legkárosabb rögeszméje?

Innen nézve a legfontosabb feladatok közé tartozna a tervezés során azoknak a munkaformáknak a kiválasztása, amelyek képesek arra, hogy a gyerekeket egyénileg és csoportosan is behúzzák a foglalkozásba.

³ A szerző és a szerkesztő szándéka egybevágó – a remélhetőleg kibontakozó vitának a magazin teret kíván adni. (A szerk.)

A laza, kötetlen beszélgetés lefegyverző a csoportra nézve, de nem elég radikális az egyének szintjén. A jól megválasztott történet egyénileg lehet lebilincselő, a csoportos jelenlétéhez viszont közvetlenül nem tud hozzájárulni. Talán az olyan helyzetek a legalkalmasabbak, amelyek általánosan érvényes tétet kínálnak, mint például a versenyszituációk. Ehhez az adott korosztály beható ismeretére van szükség: mi az, ami számukra ilyen téttel tud bírni?

A színházi nevelés program minden bizonnyal a legdemokratikusabb tanulási formák egyike. Kérdés, hogy vannak-e, illetve hol vannak ebben a módszertanban a gyerek egyenrangúként kezelésének határai? Az-e a feladat, hogy minél inkább a közös játékhoz, a természetes együttjátszáshoz közelítsük a szituációt, vagy fontos, hogy megmaradjanak bizonyos tanár-diák keretek? Nincs-e bizonyos feszültség aközött, ha a közös beszélgetés, feldolgozás során az egyenrangú partner szerepét ajánljuk fel, a színházi részen viszont a klasszikus konvenció szerinti totálisan alárendelt nézői magatartást várjuk el? Mi történik akkor, ha a gyerek nem tud (vagy nem akar) a kettő között váltani? Miként lehet áthidalni, ha hiányzik az ehhez szükséges kulturális tudás?

Avagy netán úgy kellene tekintenünk a színházi nevelési program közegére, mint valami olyasfélére, amilyen az Erzsébet-kori színház lehetett: addig és annyiban működik, amíg a lényegében teljes szabadságot élvező néző figyelmét sikerül lekötöni? Elképzelhető-e az a valóban totálisan felszabadított tanulási helyzet, amikor annak alanyát kizárólag az őt érő ingerek irányítják – vagyis bekapcsolva hagyhatja mobiltelefonját, előveheti szendvicset, és általánosságban bármikor kiléphet vagy beléphet az egyes szituációkból/szituációkba? Szembe tudunk-e nézni annak a fájó igazságával, hogy *amúgy is mindig ez történik*, legfeljebb szívós munkával beleverjük a gyerekekbe a figyelem lankadásának udvarias (a tanár érzékenységet nem bántó) palástolására szolgáló kulturális mintákat?

Vagy mindez illúzió, önáltatás, s bármiféle tanítási helyzetnek szükségszerű velejárója a mégoly szelíden művelt *fegyvelmezés*? Mit kell tenni, kell-e ellene tenni, ha egy kis csoport tudatosan vagy ösztönösen szembe megy a színházi nevelési foglalkozás kitűzött céljával, illetve irányával? Lehet-e „győztes” a gyerekek a színész-drámatanárral szemben, avagy ez módszertani hibának minősül?

3. Hogyan gondolkodik a színházi nevelés a csoportról?

A gyakorlatban a TIE-társulatok nem rendelkeznek előzetes ismeretekkel a hozzájuk érkező csoportról. A foglalkozás során nem támaszkodnak az osztályok meglévő kapcsolati hálóra, inkább ezek felfüggesztésében, közömbösítésében tűnnek érdekeltnek. Sőt, éppen az fogalmazódik meg járulékos célként, hogy esetleg sikerülhet fellazítani, átrajzolni a rögzült pozíciókat azáltal, hogy szokatlan helyzetbe hozzuk a csoportot és annak tagjait. Ha azonban ennyire „nem fontos” a csoport eredeti szerkezete, akkor miért ragaszkodik a hazai gyakorlat az iskolai osztályokhoz mint kerethez? Lehetséges-e, hogy kizárólag praktikus – átláthatóbb szervezés, a kísérőtanár személye által biztosított fegyvel – okok állnának e mögött? Avagy elméletben elképzelhető volna, hogy a színházi nevelési foglalkozásnak „fizető közönsége” legyen – vadidegenek, akik életükben először és utoljára találkoznak? Hiszen, ha azt mondtuk, hogy a csoportról mint csoportról nincs szükségünk előzetes tudásra, a foglalkozásnak csak az itt és most pillanatokra, illetve folyamatokra kell reagálnia, a kínált élmény, útravaló stb. pedig végső soron és elsősorban egyéni jellegű, akkor az egésznek az „utcaról beeső” gyerekekkel is véghez vihetőnek kellene lennie...

Ha csoportról és tanulásról beszélünk, akkor megkerülhetetlen az utóbbi években Magyarországon is megjelent ún. *kooperatív tanulás* módszertana. Mint minden elgondolás, természetesen ez is könnyen válhat a mechanikus, lélektelen alkalmazás áldozatává – eredendő megfigyeléseit, filozófiáját és céljait tekintve azonban sok mindenben rokonítható a drámapedagógia megközelítésmódjaival. Ami hasonlít, az a cselekvő tanulásra, a munkaformák változatosságára, valamint a kortárs csoportban rejlő erőre való támaszkodás. A különbségek közül itt és most csak azokat érdemes szemügyre venni, amelyek kapcsán mintha a *kooperatív tanulás* nagyobb tudatosságra törekedne. Ez a két terület a csoporton belüli *egyéni felelősségvállalás* és az *egyéni elszámoltathatóság*. (Ha valami, akkor éppen ezek különböztetik meg egyébként ezt a gondolkodást a hagyományos, strukturálatlan osztálytermi „csoportmunkától”). Előbbi a bevonódás, utóbbi a tanulás terén igyekszik az esetlegességek kiküszöbölésével nagyobb hatékonyságot biztosítani. Hogy a csoport minden egyes tagjának személyre szabott feladata legyen a folyamat első pillanatától kezdve, arra való, hogy lehetetlenné tegye a kívülálló, hosszabb távon destruktív pozíció elfoglalását. A csoport előtt álló feladat iránti – a kikerülhetetlen aktivitás révén előidézett – egyénenkénti, személyes elköteleződés nélkül sokkal nehezebben alakul ki a közös munka sikerét nagyban meghatározó csoportidentitás. A folyamat végén pedig az egyéni összegzés, számvetés pillanata azt hivatott biztosítani, hogy valóban senki ne távozzon „üres kézzel”. Ezek a megfontolások a csoport fogalmának strukturáltabb, tudatosabb kezelését teszik szükségessé, mint amit a színházi nevelésben megszokott kétpólusú modell sugall, ahol a belépés-oldódás, illetve kilépés-összegzés formája a „nagy csoport”, a feldolgozó mun-

káé pedig a „kiscsoport”. A kérdés tehát így szól: nem volna-e hasznos, kíváncsi egy ennél differenciáltabb kép, amelynek kialakításához olyan kérdésekre kellene például válaszolni, mint hogy melyik munkaforma hány gyerekkel, illetve milyen belső csoportszervezéssel működik jól?

Végül még egy mozzanat, amely szintén a kooperatív tanulás gyakorlatának fényében tűnhet érdekesnek. A feldolgozó folyamatot lezáró, a kis csoport eredményeit a többiekkel megosztó szöveges *beszámolót* a színházi nevelési foglalkozásokon jobbra a színész-drámatanárok tartják, esetenként a gyerekek illusztratív közreműködésével. Ezzel szemben a kooperatív tanulás annyira komolyan gondolja, hogy a valódi tanulás a kis csoporton belül történik, illetve annyira hisz a kortárs csoport erejében, hogy amikor csak lehet, kivonja a folyamatokból a felnőtt közreműködőt, s például a beszámolás kötelezettségét is egyértelműen a gyerekekre bízta (természetesen a saját rendszerén belül biztosított maximális tanári *előkészítettséggel*). Ebben az a meggyőződése vezeti, hogy a frontális tanári összegzés legyen bármennyire is informatív, mindig idegen, külső marad, hatásában tehát messze alulmúlja a kortársak által megfogalmazott, mégoly esetlen, ám annál személyesebb üzeneteket. Sarkítva: mintha ezen a ponton a színházi nevelés gyakorlata bizalmatlanabb volna a fiatalokkal szemben, mint ahogy azt a módszer elmélete sugallja.

4. Mit tanítunk a színházi nevelésben?

Talán nem felesleges arra sem rákérdezni, hogy végül is mi az a tudás és/vagy ismeret és/vagy készség, amit általában, illetve az egyes foglalkozásokon konkrétan átadunk és/vagy előhívunk és/vagy fejlesztünk. Bármelyiket is válasszuk a kiindulópontként ajánlott önmeghatározási lehetőségek közül, abban talán közös nevezőre hozhatók, hogy valamilyen módon az emberre mint egyénre, illetve mint társas lényre vonatkozó, a jövőben hasznosítható tapasztalatokkal akarjuk felvértezni a színházi nevelési foglalkozás résztvevőit.

A kortárs filozófiában létezik egy kategória: a *naiv* vagy *népi pszichológia* (*folk psychology*), ami alatt azon nézetek és vélekedések összességét értik, amelyek segítségével a mindennapokban véleményt formálunk a bennünket körülvevők mentális állapotairól, szándékairól, motivációiról abból a célból, hogy viselkedésüket értelmezni és magyarázni tudjuk, valamint képesek legyünk ezekre vonatkozóan előrejelzéseket tenni. Ez a hétköznapi tudás létfontosságú az egyén számára a mindennapok megélésében. Ennek megfelelően változó formában, de mindig is az emberi kultúra egyik legfontosabb építőköve volt, függetlenül attól, hogy éppen a vallás, a filozófia, az irodalom, a pszichológia vagy éppen a színház hordozta-e elsősorban.

Természetesen népi pszichológiai tudásunk is lehet kifinomultabb vagy „egy tömbből faragott”, s az ebben a kérdésben tanúsított igényesség alapvetően meghatározza a megjelenített kép minőségét. Kérdés, hogy felvállalható-e ez a tudományos diszciplínáktól, műveltségi területektől és tantárgyi keretektől fényévnnyi távolságban lévő valami mint az oktató-nevelő munka tárgya? Összeegyeztethető-e egy ilyen pórias énkép a bölcsészettudomány és ezen belül a pedagógiát a felvilágosodás kora óta fogva tartó szcientista ábrándokkal?

5. Hogyan gondolkodik a TIE a színházról?

Ha egy pillanatra komolyan vesszük a színházi nevelési szituációnak az Erzsébet-kori színházéval való párhuzamba állítását, akkor ennek komoly következményei lehetnek az alkalmazható, illetve alkalmazandó művészi eszközökre és eljárásokra nézve is.

A nézői szabadság ára például a dramaturgiának a gyors és primer hatások felé való elmozdulása az elmélyültség rovására; a változatosság előnyben részesítése a hosszan kitartott állapotokkal szemben – hiszen az előbbieket alkalmasak a bármikor elsétálni kész befogadó figyelmének fenntartására. Merthogy a nézőt rögzített széksorokba és pissenés nélküli, merev és áhítatos figyelembe kényszerítő elvárás a modern művészszínházé, amely a befogadó „rendetlenkedésétől” az alkotói kompozíció tökéletességét félti. Ha a TIE pedagógiai szemléletének demokratizmusát következetesen érvényesítenénk a színházi részt illetően is, akkor ebből a szempontból az igazán adekvát és korszerű mintákat a performansz, a happening vagy az akciószínház környékén kellene keresnünk.

A művészszínházi koncepció egy másik ponton is ellentmondásra vezethet. A TIE születésének idején egyértelmű volt az európai színházi gondolkodásban, hogy az igazi értéket a néző kiközlentése, önmagával és a világgal való szembesítése, elgondolkodtatása képviseli, ez a kiközlentés pedig nem képzelhető el másképpen, mint a színház nyelvének folyamatos megújításával. Ennek a küldetésstudatnak a jegyében alkotott a naturalizmustól a késő-avantgárdig minden „színház történeti jelentőségű” alkotó. Kérdés, hogy mára a színház környezetét szolgáló világ gyökeres átalakulásával nem változtak-e meg alapvetően ezek a szerepek is: mintha a mai színház (és nem csak a populáris) újra feladatának tekintené a szórakoztatást, mintha újra legitimációt nyernének a korábban lesajnált műfajok. Kérdés tehát, hogy szükségképpen formabontónak kell-e lennie egy TIE-foglalkozás színházi részének? Leegyszerűsítve: vajon a forma, a vá-

lasztott színházi nyelv tekintetében is olyan radikálisan provokatívnak kell-e lennie, mint a tartalom, a nevelési probléma kijelölésében, illetve feldolgozásában? Avagy a gyakorlatban nem történhet-e az, hogy a gyakorlatlan színházi befogadót egy valóban radikális színházi nyelv inkább eltávolítja magától a foglalkozástól? Hiszen egy nem bevett, nem megszokott, nem közérthető megoldásokkal kísérletező előadás kapcsán az első feladat minden bizonnyal magának a megjelenítés módjával szemben érzett idegenségnek a leküzdése lesz; s minél „kísérletibb”, vélhetőleg annál több időt, energiát és ötletet igénylő lesz ez a fel-táró-értelmező szakasz – ami szigorúan véve a voltaképpeni probléma feldolgozásától veszi el az időt.

Nem kerülhet-e ezen a ponton egymással ellentmondásba a bevonás kétféle programja: a színházi előadás révén történő, illetve a beszélgetés személyes kapcsolatán keresztül? Ezzel bizalmi kapcsolatot akarok kiépíteni, azzal sokkolok – mennyire lesz élhető ez a virtuális világ a résztvevők számára, mennyire akarnak majd élni az utazás felkínált lehetőségével? Hiszen igen hamar kialakul bennünk a „félrenézés” civilizációs önvédelmi készsége, amely megóv bennünket attól, hogy nap mint nap, valóban szembesülnünk kelljen a maguk élességében a minket körülvevő problémákkal. Talán hatékonyabb lehet egy ravaszabb, a mézesmadzag-elvet követő megközelítés, amely a kaland ígéretével csalogatja be hallgatóit, s aztán me-net közben gondoskodik róla, hogy a lépre mentek megfelelően szorult helyzetbe kerüljenek.

Összefoglalva és megint csak provokálva: mennyire nélkülözhetetlen eleme egy TIE-társulat önképének, hogy a színházi nyelv megújítása tekintetében is az élcsapathoz sorolhassa magát, avagy a kísérletezés iránti vágy alárendelhető, alárendelendő a nevelési cél minél hatékonyabb megvalósításának?



Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozója, Dombóvár. Sereglei András felvétele

6. Van-e meghatározható / kötött / preferált színházi nyelve a TIE-színháznak?

Vajon mennyire kell, illetve szabad a fentiek fényében a stilizáció eszközével élnie egy TIE-előadásnak, avagy inkább a naturalista-realista megoldások felé érdemes tájékozódnia, amelyek az átlagos diáknéző számára könnyebben dekódolhatóak? Ha a nevelési rész elsősorban a szereplők motivációi, személyisége kapcsán próbál pszichológiai és etikai tartalmakat, tudást átadni, akkor ezt a célt nem a klasszikus konfliktusos dráma és a lélektani realizmus szolgálja-e a legjobban? Avagy éppen ellenkezőleg: úgy gondoljuk, hogy ha valamit, hát ezt érdemes elkerülni; a figurák és cselekedetek értelmezését teljes egészében a gyerekeknek kell átengedni, amit viszont a szimbolizmus, az abszurd vagy akár a mozgásszínház absztrakciós szintje tesz igazán lehetővé?

Vajon a „fejtés” számára melyik út a termékenyebb? Ha egyértelműek a karakterek, a szándékok stb., s így viszonylag gyorsan rátérhetünk a történet gyerekekkel közös továbbgondolására, vagy ha homályos, többértelmű szerkezetet építünk, ahol már maguknak a jeleknek az értelmezése is kihívást jelent? Meddig tágítható ilyenkor a kitűzött irányok sérülése nélkül az értelmezésbeli szabadság? Avagy itt is az a helyzet, hogy a nemes célokat adott esetben jobban szolgálhatják a populáris kultúra alantas, ámde jól bevált eszközrendszerei, mint például a *detektívregény dramaturgiája*, ahol az „összeáll a kép” motiváló erőként messze jobban működik, mint bármilyen kifinomult kísérletezés.

Végül egy általánosabb érvényű kérdés: kell-e törekednie a színházi nevelési foglalkozásnak a színház egyik legklasszikusabb, a mai néző által is elvárt funkciójának betöltésére, az *illúzióteremtésre*? Ez komoly színházi apparátust igényelne, miközben a TIE-foglalkozások közege, illetve materiális lehetőségei sokkal inkább a „szegény színházi” formákra predesztinálják őket. A kellékek, jelmezek és szerepek nyílt színi felvétele, a smink kerülése stb. – mindezek összhangban vannak a TIE nevelési filozófiájával, ugyanakkor mintha az egyszeri néző számára a másik oldalról előírt „erőtéljes színházi élmény” ellenében hatnának.

7. Miben áll a színész munkája a TIE-színházban?

Bármely tudatos színházi alkotómunka meghatározó eleme a színész feladatáról, szerepéről való gondolkodás. A TIE egyik legfontosabb sajátossága az egy személyben találkozó két funkció, a színészé és a drámatanáré. Az ebből fakadó kulcskérdés így szól: hogyan történjen, s miként az átmenet az egyikből a másikba? Mi a jobb: ha jól elhatárolható egymástól a kétféle jelenlét, vagy éppen azt érezzük termékenynek, a nevelési célokat elősegítőnek, ha minél inkább zökkenőmentes az átmenet? Ám ha hasonló a jelenlét, nem a színházi illúzió előbb említett rombolásához jutunk-e éppen? Tud-e annyira erős „szegény színházat” csinálni egy nem kiemelt körülmények között dolgozó TIE-társulat, hogy valóban működjön a varázslat, amelynek során tényleg minden a színész testéből tud megszületni?

Általában mire kell törekedniük a színházi részben a színészi megszólalásoknak: a hangsúlyozottan megemelt, akár kissé mesterkélt beszédmódra abból a célból, hogy a színházi és a pedagógiai részt, funkciót minél pontosabban leválasszák egymásról, avagy épp ellenkezőleg: a folytonosságot kell sugallniuk azzal, hogy mindkét szerepben a lehető legtermészetesebb, hétköznapi kommunikációra törekednek?

De más típusú problémát is okozhat a kétféle kommunikációs helyzet ütközése. A tanítás tempója általában a kilassítás, jellemző tevékenysége az analizálás, míg a színházé általában az életszerű gyorsaság, illetve az elhallgatásos, kihagyásos szerkesztés a szintetizáló fogalmazás jegyében. Elvárható-e a színész-drámatanároktól ennek a két állapotnak a váltogatása? Avagy szükségképpen az történik, hogy a színházi előadás kissé szájbarágós, a nevelési rész kissé elnagyolt lesz?

S milyen színészi játékmód a követendő / kívánatos / megfelelő / hatékony a színházi részben? A szerepnek a történetben betöltött helyére koncentráló, azt megértetni kívánó *funkcionális játék*, avagy az életszerűséget, minél tökéletesebb illúziókeltést célul kitűző *karakterjátás*?

8. Van-e élet a színházi nevelési foglalkozáson túl?

Az egyik legizgalmasabb kérdés – amely a jelek szerint a magyarországi társulatokat is erősen foglalkoztatja mostanában –, hogy kell-e, lehet-e a csoporttal eltöltött három-négy órán túlmutató utóélete (és/vagy előélete) egy-egy foglalkozásnak? Félreértés ne essék: ez nem ama rövidlátó pedagógiai téveszme jegyében megfogalmazódó szemrehányás, amely azzal áztatja magát, hogy feladatát akkor és azzal végzi kimerítően, ha a gyermek minden egyes lépésénél mellette áll és közletről felügyeli – ezzel megakadályozva őt abban, hogy valóban megtanuljon önállóan járni. Inkább arról van szó, hogy ha valóban betöltötte hivatását a színházi nevelési foglalkozás, vagyis az erős élmények révén olyan pontokon nyitotta meg a résztvevőket, amelyek korábban, illetve a hagyományos iskolai helyzetben zárva maradtak/maradnak, akkor nem volna-e logikus az az elvárás, hogy ehhez a megnyíláshoz további segítséget, további inspirációkat kaphassanak a gyerekek? Kérdés, hogy az ilyesfajta „utókezelés” mennyire építhető be egy TIE-társulat struktúrájába, illetve hogy milyen speciális kompetenciákat igényel (előfordulhat például, hogy erre a feladatra már a színész-drámatanároknál alkalmasabb egy az adott korosztályt jól ismerő pszichológus).

A kérdés másik oldala, hogy elvárható-e a pedagógustól, hogy a fenti értelemben vett utómunkára készen álljon? Az megkockáztatható, hogy a színházi nevelési programra diákjaikat elhozó tanárok a nyitottabbak, érdeklődőbbek és nevelési céljaikat tekintve tudatosabbak közül valók. De elég-e ez minden további speciális támogatás nélkül a TIE által adott útravaló feldolgozásához?

Ennek kapcsán pedig talán érdemes egy további furcsa körülményre is ráirányítani a figyelmet. Szigorúan véve a színházi nevelési foglalkozáson a pedagógusnak jut a legmostohább sors: a közös játék résztvevője nem lehet (hiszen gátlásokat ébresztene a gyerekekben, de valószínűleg saját magában is), sem az előkészítésbe, sem a lebonyolításba praktikus okokból nem vonható be – szerepe így gyakorlatilag a csoportki-

sérőre korlátozódik... Az egyetlen felkínált lehetőség, hogy feltűnés nélkül „kukkolhatja” a gyerekeket munka közben. Valljuk be, összességében elég méltatlan helyzet ez így. (Nem is tudnak nagyon mit kezdeni vele: jobb esetben próbálnak udvariasan nem unatkozni, kicsit sétálgatni a kis csoportok között, rosszabb esetben csak a színházi részekre kapcsolódnak be a programba, legrosszabb esetben azzal töltik az időt, hogy menetközben fegyelmeztetik a gyerekeket.) Kérdés, hogy nem lehetne-e megtalálni annak a formáját, hogy a pedagógus is a körön belül kerülhessen, hogy a színházi nevelési programhoz ne csak asszisztálnia kelljen, hanem ő is szerves részesévé válhasson? Miért ne állhatna fenn vele kapcsolatban is a színházi nevelési feladat – hiszen az esetek többségében magányosan próbál megküzdeni az újabb és újabb generációk problémáival, s ebben a helyzetben minden segítséget szívesen fogad? És azt sem érdemes figyelmen kívül hagyni, hogy a jelenlegi iskolai szerkezetben szervezési szempontból is éppen a tanárokat kellene elsőszámú célcsoportként azonosítani, hiszen alapvetően rajtuk múlik, hogy elviszik-e a rájuk bízott gyerekeket az aktuálisan kínált programokra, avagy sem...

9. Vannak-e a színházi nevelési programnak objektív határai?

Mint minden komoly, részleteiben kidolgozott módszertan, a színházi nevelés is nagy meggyőző erővel sugallja a maga univerzális működtethetőségét. Kérdés, hogy vannak-e mégis olyan határai, amelyeknek átlépése – nem a módszer, hanem a világ „hibájából” – mégiscsak problematikus.

A gyakorlatban a foglalkozások nem mennek a hét-nyolc éves kor alá, illetve a tizenöt-tizenhat éves kor fölé. Vajon tényleg kijelölhető-e ilyen módon a színházi nevelés alsó, illetve felső korhatára? Vagy ebben is pusztán a magyar iskola praktikus szempontjaihoz való alkalmazkodásról van szó?

S ha ezen az úton továbbindulunk: a biológiai életkortól függetlenül létezhetnek-e olyan személyiségképek, illetve csoportszerkezetek, amelyek mellett a módszer nem működik? Durván szólva: lehet-e olyan egyszerű a lélek (áltudományosan: van-e olyan alsó EQ-határ), amelynél kudarcra van ítélve az érzelmi bevonódás? Másfelől: elképzelhető-e a léleknek olyanfokú kötöttsége (vagyis van-e olyan felső IQ-határ), amelyen pedig a közös fikcionálás, történetépítés és szerepjáték fut zátonyra?

Egy másik igazán kényelmetlen kérdés – amellyel nemcsak a TIE-nak, hanem a hagyományos magas kultúra egészének kell egyre inkább fájdalmasan szembesülnie –, hogy mennyire találja el a módszer az átlagembert, az átlagdiákot mint befogadót? Vajon nem becsüli-e túl hangsúlyozottan nem-válogatott közönségét a TIE, amikor a színházat nem a szórakoztatás, hanem a gondolkodás eszközeként kínálja számára? Nem úgy van-e, hogy a többség számára a problémák nem a világfeltárás lehetőségeként jelennek meg, hanem a gondtalan élet útjában álló, a lehető legrövidebb úton kiküszöbölendő kellemetlenségeként, s ily módon az önmagamra és környezetemre történő reflektálás sokkal inkább a szükséges rossz kategóriájába tartozik? S ehhez kapcsolódóan nincs-e dolgunk annak az apró csúsztatásnak a kezelésével, hogy amikor egy csoport a színházi nevelési foglalkozásra érkezik, akkor ez a *tanár döntése* alapján történik, az ő érdeklődését, elkötelezettségét tükrözi, s korántsem szükségszerű, hogy ezzel összhangban álljon a csoporté, s különösen nem az azt alkotó egyéneké külön-külön? (A jelenlegi szerkezetben a személyes választás mint motiváló és identitásképző erő eleve nem juthat szerephez a kötelező iskolai programon részt vevő gyerekek esetében.) Összefoglalva: vajon a színházi nevelés nem tulajdonít-e indokolatlanul átlag feletti emberi és színházi érzékenységet a nézőinek?

Egy színházi nevelési foglalkozás nyilván akkor érdemli meg ezt a nevet, ha valamilyen dramatikus eszközt is igénybe vesz a gyerekek munkára fogásában. De mi van akkor, ha mindenféle előzetes tapasztalatot nélkülöző diákok kerülnek ebbe a helyzetbe? Az eredmény szükségképpen a kezdő színjátszó körök problémáira emlékeztet: ott hosszú heteknek, hónapoknak kell eltelnie, amíg a résztvevők megszokják annyira egymás szerepben-létét, hogy a feszült helyzeteket, témákat ne a szituációból való kieséssel (vihogással stb.) vagy éppen túlhajtott szereplési vággyal (poénra hajtással stb.) kezeljék. Elkerülhetők-e ezek a gondok az egyszerre történő szerephez léptetéssel, ahol elvileg mindenkinek önmagáért kell játszania, s megszűnik a „kifelé” iránya? Mennyire várható el, illetve hogyan tartható be a közös történetépítésben a színjátékos improvizáció szintén csak elég lassan beállítható alapszabálya, amely szerint az egyszer valaki által kimondott kitaláció onnantól kezdve igazságként, valóságként kezelendő, amelyet nem szabad minden másodpercben felülrni? Azt jelenti-e ez, hogy a színházi nevelési foglalkozás tervezése során eleve csak a „kezdetlegesebb” drámajátékokban érdemes gondolkodni? Sőt, az a legbiztosabb, ha inkább csak beszélgetünk...?

Vajon ezekre a problémákra nem valamiféle „szerénység” jelentené-e a megoldást? Azaz annak a világos és egyértelmű elhatárolása, hogy a színházi nevelési foglalkozás során nem cél és nem reális lehetőség a gyerekeknek a színházi formákkal való önkifejezésbe való bevezetése, hanem pusztán annyi történik velük, hogy az animátor vezetésével különféle aktivitásokban vesznek részt, amelyek ideális esetben egy irányba, egyetlen probléma vagy történet körüljárása felé mutatnak. Ne áltassuk tehát se magunkat, se a

gyereket: nem *színházra* akarunk vele szerződni, hanem „csak” *játékra*. Az azonban talán a fentiekből is kitér, hogy ebben a kontextusban az utóbbi jóval mélyebb azonosulást és elköteleződést tételez fel.

A közös történetépítés még egy problémát vet fel, ez pedig a „fertőzött fantáziáé”. Egy mai gyerek narratív bázisát a szappanoperák és a hollywoodi (egészen a mesecsatornáig lehatoló) filmipar határozza meg, amelyek közös sajátossága a szélsőségekre kihegyezett dramaturgia. Ez azt jelenti, hogy egyenlőségjel kerül az érdekesség és a valószínűtlenség közé: minél váratlanabb, meghökkentőbb, bombasztikusabb egy karakter vagy egy fordulat, annál jobb. Ez nyilvánvalóan épp az ellenkező irányba mutat, mint ami a színházi nevelés célkitűzése volna. Mit lehet kezdeni ezzel a helyzettel, hogyan lehet a realitással összeolvadó virtuális világok korában a gyerekeket visszavezetni a szürke valóságban élő hús-vér személyiségek hétköznapi nehézségeihez?

Végezetül: amikor egy színházi nevelési foglalkozás kijelöli a maga nevelési területét, nem viselkedik-e gyakran ugyanúgy, mint a felnőtt-társadalom általában, amikor nevelésen azt érti, hogy a saját problémáit, világnézetét, „bölcsségét” viszi be a gyerekek teljesen eltérő módon strukturált világába? Vajon a módszertan automatizmusai, illetve a pályázati elvárások eredményeként kijelölt fókuszokkal nem „lövünk-e fölé” a mai magyar átlagos fiatal kérdéseinek? Vajon valóban az-e a színházi nevelés küldetése, hogy a maguk apró ügyeivel elfoglalt tinédzserek szemét rányissa a való világra? Félreértés ne essék, nem az „óvjuk meg őket ettől, ráérnek még megtudni stb.” típusú lamentációt kívánom bemutatni, csak tisztán praktikus szempontból vetem fel, hogy meg tudunk-e olyasmit tanítani, ami a gyereket valójában nem érdekli, hidegben hagyja.



Fogságban. A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ foglalkozása. Résztvevők: a Sashalmi Tanoda diákjai. Erdély Máttyás felvétele

10. Van-e élet az átlag felett?

Ha azt mondtam, hogy mintha a színházi nevelés az átlagfeletti gyerekeknek szólna, akkor legalább ennyire igaz ez szerintem az alkotói oldalra: a színházi nevelési program tervezése, vezetése, illetve színész-drámatanári lebonyolítása bőven az átlag feletti készségeket kíván. És itt nem egyszerűen a színészi és a pedagógiai munka kettősségéből adódó kétféle és kétszeres terhelésre gondolok, hanem éppen arra, hogy színészként nem azt kell csinálni, amit általában színészként kellene szokott, illetve tanárként nem azt kell csinálni, amit tanárként kellene szokott. Némi nagyzsolással azt lehet mondani, hogy a TIE-forma mindkét szakma esetében azonnal bünteti mindazokat az elkenéseket és hazugságokat, amelyekkel „tisztá”, professzionális megvalósulásaikban, azaz a mai magyar iskolában, illetve a mai magyar színházban lépten-nyomon találkozhatunk.

S ha már ilyenformán eljutottunk a célok ideáitól a kiábrándító realitásokhoz, akkor talán feltehető a legnehezebb kérdés is: vajon elvárható-e a mai magyar valóságtól, hogy a szó átvitt és konkrét értelmében egyaránt fenntartója legyen az olyan átlagfeletti vállalkozásoknak, mint amilyen a színházi nevelés? És zárásként: mi az, ami ebből a problémából ön-fenntartásként saját hatáskörben felvállalandó? Vagyis hogyan épüljön fel egy TIE-társulat, mi a „művészi” és a „szervezési” részleg megfelelő aránya? Mi lehet a rövid- és hosszútávon is gyümölcsöző alkotómunka záloga: az „en suit” működés minél kevesebb párhuzamosan futó foglalkozással és szerződéses szereplőkkel, avagy a repertoárban és műhelymunkában gondolkodó szívós társulatépítés? Hogyan biztosíthatóak egyszerre az ideális működés szociálpszichológiai (áttekinthető méretű kis csoport), színházesztétikai (folyamatos kölcsönös inspirációra képes társulat) és pénzügyi (fenntartható és tervezhető folytonosság) feltételei?

A színházi nevelés értéke

Geoff Gillham⁴

Ez a cikk három részből áll. Az első rész a színházi nevelés⁵ (TIE – Theatre in Education) három kulcselemét mutatja be. A második egy olyan színházi nevelési program vázlatos leírása, amelyben megjelennek ezek a kulcselemek. A harmadik részben néhány általános megjegyzést tartalmaz a színházi nevelés értékeiről, és azokról a veszélyekről, amelyek folytán a TIE teljesen eltűnhet az angol iskolákból.

A színházi nevelés három kulcseleme

Egy idejétmúlt elgondolás szerint a színházi nevelés didaktikus közvetítő műfaj, a szó pejoratív értelmében. Az elmúlt harmincvalahány éves történelme során⁶ a színházi nevelés komoly fejlődésen ment keresztül, és így ma már a szó legnemesebb értelmében mondható didaktikusnak. A TIE három olyan elemével fogok most foglalkozni, amelyek miatt igen erőteljes tanulási és tanítási eszköznek mondható. Az első kettő minden jó színház sajátja, a harmadik kimonodottan a TIE-ra vonatkozik.

Az alábbi tanulmány szóhasználatára szerint a színházi nevelés megnevezhető a TIE-nak. Az egyre inkább terjedő magyarországi értelmezés szerint a színházi nevelés sokkal tágabb fogalom, mint ahogy azt jelen esetben a szerző (és ennek következtében a fordító) használja. A színházi nevelés – nevelés a színház és a drámapedagógia eszköztárával (az utóbbi azért kerülhet ide, mert eleve elválaszthatatlanul része a színház: a dráma a színház nyelvén beszél).

A színházi nevelés tág fogalmába beletartozik nagyon sokféle színházi (jellegű) tevékenység. Ilyen például:

1. a hagyományos gyerekszínházi előadás
2. a bábszínházi előadás
3. az interaktív („nézőaktivizáló”) gyerekszínház
4. a beavató színház
5. a gyermekszínházi csoport tevékenysége
6. a dramatikus játszótér tevékenység
7. a rendhagyó irodalomóra
8. a többtanáros drámafoglalkozás
9. a színházi nevelési program (Theatre in Education, TIE)
10. a drámafoglalkozás (DIE)

(Itt és most nem foglalkozunk a médiával, bár e területen is van/lehetne szerepe.)

Kaposi László

Az első ilyen jellegzetesség a **rezonancia**.

Az általam bemutatott példában a gyerekek Goya „fekete festményeinek” mélyen pesszimista világába fognak belépni – a tizennégy festményből álló sorozat a falakra festett képek színvilágáról kapta a nevét. A sorozat tagja például a *Szturnusz felfalja gyermekét* című kép.⁷

Ez a mi világunk is, és a gyerekek világa is.

Lebombázott iraki gyerekek, éhínségben meghalt szómáliai gyerekek, lemészárolt boszniai civilek és gyerekek – és még nem említettük a saját (brit) gyermekeink által közvetlenül megélt kegyetlenségeket.

Miként érthetik meg az ilyen dolgokat a gyerekek?

A megértés szót itt nem abban az értelemben használom, amelyben világunk szócséplő politikusai teszik, vagy ahogy azt színes szófordulatokban racionalizálva a politikai elemzők használják.

⁴ Geoff Gillham tanulmánya The value of Theatre-in-Education címen jelent meg a SCYPT Journal 27. számában, 1994 áprilisában. (A ford.)

⁵ A színházi nevelés fogalmának értelmezése kapcsán ld. keretes írásunkat. (A szerk.)

⁶ Az első színházi nevelési foglalkozásra 1965. szeptember 1-én került sor (Coventry, Belgrade TIE). (A szerk.)

⁷ Goya képének címét – magyar nyelven – több változatban is ismerjük. A tanulmányban említett mellett gyakran egyszerűen Saturnus (v. Szturnus) címen említik. A festményről készült fotót csak monokróm változatban tudjuk közölni. (A szerk.)



Hogy lehet az ilyen eseményeket és emberi viselkedésformákat úgy integrálni a gyerekek gondolkodásába, hogy megélt emberi viszonyuk alakulhasson ki a felvázolt problémákhoz?

Ez a feladata, a célja és a területe a művészeti nevelésnek. Különösen a drámai és a színházi nevelés területének, hiszen ezek a dolgok az emberi **érintkezés társadalmi folyamataival** kapcsolatosak. Az igazi megértés a *megértésre jutás* folyamata: nem adhatjuk át másnak pusztán saját ismereteinket. Az igazi megértést éreznünk is kell. Csak akkor épül be a gyerek vagy bárki más agyába az, amit megért, ha érzi is. A beépülési folyamat kiindulópontja a rezonancia. Ha valaminek van rezonanciája számunkra, akkor az erőteljesen foglalkoztat minket. Vagyis érzelmileg köt le. Az sem elhanyagolható, hogy mindeközben áttételesen azzal is foglalkozunk, ami rezonál a dologban. A rezonancia nem autoriter, mégsem lehet ellenállni a lehetőségnek, amit kínál! Mi a **mai világunkat** rezonáltatjuk **Goya Szaturnuszában**.

A második elem valójában két részből áll: (a) **távolítás**. A színházban nem védtelenül szembesülünk a nyers valósággal. A gyerekek nem közvetlenül szembesülnek a világ barbárságával vagy Goya Szaturnuszával. Goya lesz a gyerekek „másik énje”: az a szem, amelyen keresztül a világ kíméletlenségét és kegyetlenségét tanulmányozhatják, kutathatják és megmagyarázhatják. Ilyen módon a foglalkozás nyers-

anyagát, a tanulási területet az ő irányításuk alá helyezzük. Olyan tempóban és mélységben foglalkozhatunk vele, amilyenre közösségileg képesek.

A második elem (b) részét a távolítás teszi lehetővé, ennek segítségével juthatnak el biztonságosan a gyerekek ahhoz, amit Dorothy Heathcote egyszerűen **a szituáció zsigeri mélységének** hív.

Ezzel elérkeztünk a harmadik elemhez, ami (színházi szempontból) kizárólag a színházi nevelés sajátja. Ez pedig az, hogy a **gyerekek a létező világ elemeit fizikailag is manipulálhatják a színházi nevelési program fiktív világán belül**.

A fizikai átalakításban ők maguk vesznek részt, **teljes énjükkel**: használják benne élettapasztalatukat, tudásukat, érzéseiket, képzeletüket, ötleteiket és meglátásaikat, kezüket és testüket. **Benne** vannak, és nem csak nézik.

Ezek a **mindennapi élet** során történő tanulás sajátosságai.

A színházi nevelési élmény azonban *eltér* más élettévékenységektől abban, hogy fikció és *nem* valóság. Fikcióként *sűríti* az élettapasztalatot; nem véletlenszerű és kaotikus mint az élet, és ezeket a tapasztalatokat *felügyelet* alatt tartja, mint egy laboratóriumi kísérlet anyagait.

A színházi nevelési élményt, hasonlóan a tanítási drámához, úgy éljük meg, mint a hétköznapi életet, miközben nem az, hanem fikció. Ez a dialektikus folyamat lehetővé teszi a gyerekek számára, hogy „jól tanuljanak” – ne a jó válaszokat tanulják, hanem arról tanuljanak, hogy mi tesz bennünket emberibbé.

A Párkák – egy példa a színházi nevelési foglalkozásra

Nos, itt egy példa, amelynek megértéséhez az olvasónak is kell használnia a képzeletét. Először is képzeljen el egy iskolai tornatermet. Benne egy színházi díszletet, amely Goya lakásának előszobáját és műtermét reprezentálja. Nagyon kopár.

25 tíz éves gyerek jön be a terembe, a tanáruk kíséretében. Izgalom és csodálat hatja át a helyiséget, ahogy befogadják a sötét falú szobabelső által keltett légkört.

Egy színész-drámatanár fogadja őket, a következők hangzanak el: „Ma azon fogunk közösen dolgozni, hogy többet tudjunk meg a sorsról, és arról, hogy irányíthatjuk-e mi magunk. Mít jelent számotokra a sors (fate) szó...?” „Olyasmi, ami ellen nem lehet tenni.” „Halál.” „Ilyet szoktak rendezni nyáron a templomnál.” Zavart csend. „Ezt hogy érted?” „Olyan, mint egy vásár, – hogy pénzt gyűjtsenek az egyháznak.” „Oh, te a fete-ről beszélsz? (A francia eredetű kifejezést használják angolul is, jelentése: vásár, ünnep – A ford.) „F-E-T-E?” „Igen.” „De mi most a másik jelentéssel fogunk foglalkozni...”

„A görögök a sorsot három lánytestvérként képzeltek el. Őket hívták Párkáknak. A Párkák szőtték az élet fonálát... Az egyik fonta... a másik szötte... a harmadik pedig elvágta... ennyi volt az életed...”

A gyerekek megtudják, hogy a ház egy festő tulajdonában állt sok évvel ezelőtt, és a halála óta zárva tartották az ajtait. Azt beszélnek, – állítja sejtelmesen a színész-drámatanár – hogy ez egy „nyugtalan ház”, amely az utóbbi időben ismét „aktív” vált.

Bemennek és a műhelyében heverő tárgyak jelentőségéről töprengenek. A tárgyakat a TIE-társulat a potenciális metaforikus használatukat figyelembe véve gondosan válogatta, készítette el kártyalapokon szereplő zsírkréta rajzként: pókháló, borotvapenge, egy befőttesüvegben bibortetvek, Goya naplója, egy elefánt makettje és mozsár.

A gyerekek arról beszélhetnek, hogy miért ezeket a tárgyakat tartotta a műtermében a festő, és eközben kialakítanak egy képet magukban Goyáról. „Zaklatott ember.” „Senki sem viselte gondját.”

Lassan és alaposan dolgoznak.

A színész-drámatanárok a gyerekek válaszaival kapcsolatban kérdéseket fogalmaznak meg, a dolgok mögöttes jelentését próbálják feltárni velük. Egyikük azt mondja: „Goya azért nem szedi le a pókhálókat, mert azokat egy pók készítette – és ő tudja, hogy milyen érzés, ha lerombolják valakinek a munkáját.”

A színész-drámatanárok szerepükből adódóan többet tudnak a helyről, mint a gyerekek, akik eddigre már nem gyerekeként, hanem a paranormális jelenségeket szakértő nyomozókként tekintenek magukra. Azal kezdnek foglalkozni, hogy vajon mitől éledtek fel a ház furcsa jelenségei.

Szünet következik⁸. A szünet után, amikor visszatérnek a gyerekek, már a díszlet elé kirakott székekre ülnek le.

Egy színész-drámatanár javasolja a gyerekeknek, hogy ismerkedjenek meg Goya naplójának részleteivel, – már korábban felfigyeltek arra, hogy ezeket tükrírásban írta – mert ezekben újabb nyomokat fedezhetnek fel a ház „nyugtalanosságával” kapcsolatban. (Nem igazán finom átkötés a színdarabra, de a gyerekeket ez nem zavarja.) Egy színész-drámatanár Goyaként olvassa föl saját naplójának részleteit, melynek cselekvéseit egy kollégája ezzel párhuzamosan megjeleníti. Mint minden naplónak, ennek is múlt idejű a szövege. Goya múlt időben beszél, de az elmondottakat a jelenben látjuk. Az előadásban más nem hangzik el. A cselekvést némán hajtja végre a színész, csak a felolvasott naplórészleteket halljuk: olyan, mintha álom vagy hallucináció lenne mindaz, ami történik, mintha bepillantathatnánk a szellemvilágba. A játék tempója nagyon lassú.

A gyerekek nagy figyelemmel követik az előadást, minden jelentőségteljes pillanatot kiszűrve.

A darab-töredékek megmutatják és elmondják Goya küzdelmét a *Szturnusz megeszi gyermekét* kép megfestésével kapcsolatban, és Szturnusz legyőzhetetlensége miatti elkeseredését. Tudomást szerzünk a süket festő által (fúlúgása miatt) hallott sikolyokról; három öreg parasztasszonnyal való találkozásáról. Arról, hogy azok hogyan jelentek meg nála, hogy modellt álljanak a *Párkák* című, készülő festményéhez. Megtudjuk, hogy a Goya által kért hagyományos beállításoknak miként állnak ellen az öregasszonyok, akik a falra festett Szturnusz képre reagálva állították be magukat. A naplóból kiderül, hogy a festménye (*a párkák*) énekel.

A színház harmincöt perc hosszú.

Az előadás végén a *Szturnusz megeszi gyermekét* című festmény marad a színen. A gyerekek ezt szeretnék megérteni. A vita során az egyik gyerek a következőket mondja: „Az emberek nem mindig tudják, hogy ott van, mert agyimosottak. Csak a művész láthatja igazából.”

A *párkák* című képet három színész-drámatanár jeleníti meg. Nem tudhatjuk azonban, hogy a naplórészlet, miszerint a kép énekel, arra a változatra vonatkozik, amit Goya szeretett volna beállítani, vagy arra a változatra, amelybe beállt a három öregasszony. A gyerekeknek el kell dönteniük, hogy melyiket festette meg végül Goya, melyik kép „énekel”. Ez azért fontos, mert a párkákat bemutató képen keresztül lehet foglalkozni Szturnusz gyermekeinek „sikolyával”. A gyerekek az általuk megfelelőnek tartott testhelyzetben idézik meg a párkák szellemeit. Az életre keltett kép hall és beszél, de a kép kerete korlátokat szab az asszonyok cselekvésének. A gyerekek (médiumpok) hatalma irányítja őket.

A gyerekek a Szturnusz képhez viszonyítva állítják be a három színészt. Több variációt kipróbálnak, míg kiválasztják a legmegfelelőbbet. Ez után a gyerekeket arra kéri, hogy találják ki a *Párkák* festményének dalát.

A színész-drámatanárok a gyerekek által választott szavakat dallá formálják.

„Megkínóztál minket,
Nem felejtjük el,
A gyerekek élni akarnak,
A Te fonálad vágjuk el”.

Az egész délelőttöt kitöltő színházi nevelési program így ér véget. A gyerekek a jelenlegi érzékelt tudásukat fejezték ki arról, hogy a *Párkák* irányítják-e életünket, vagy mi döntünk a saját sorsunk felett. Megmu-

⁸ Az angol iskolákban általában két szünet van, egy tízórai és egy ebédészünet. Tehát nem egyértelmű, hogy mennyi ideig tartott az első rész, valószínűleg 45 perc és másfél óra közötti idő lehetett. (A ford.)

tatják, hogy a Párkák Szaturnusz vagy gyermekei pártját fogják. A gyerekek szembesültek világunk sötét-ségével és barbárságával, és azt mondták: „Le tudjuk győzni. Az emberség kerekedik fölül.”

A kísérőtanárt lenyűgözte mindaz, amit tanítványai tettek és mondtak: „Rani soha nem szokott felszólalni magától az órán. Sharon általában két-három percig bír összpontosítani, de itt az elejétől a végéig odafigyelt. Damian hozzászólását komolyan vették a többiek, pedig általában lenézik, és nem figyelnek rá. Ki gondolta volna, hogy a háború, szenvedés és kétségbeesés kérdéséről ennyi mindent tudnak mondani. Nem gondoltam volna, hogy az osztályom az élet és a halál kérdéséről ilyen filozofikus mélységben tud beszélni. Meg kell mondanom, hogy engem is elgondolkodtatott a foglalkozás.”

A tanár a következő három hétben építhet az osztálytermi munkájában a foglalkozás által kínált témákra és a gyerekek motiváltságára. Rajzórán vagy kreatív írás terén, olvasmányokban, mitológiai vagy biológia tanulmányok területén –, akár még az emberi fülről is taníthat ennek kapcsán.

Végtelenül sok lehetőség áll előtte...

Délután egy újabb csoport vesz részt a foglalkozáson. Ugyanaz lesz, de mégis egészen más.

A színházi nevelés értéke és a veszélyek, amelyek fenyegetik

Ez egy példa egy színházi nevelési foglalkozásra és arra, hogy mire képes ez a műfaj. A fent bemutatott foglalkozást létrehozó Harlow Theatre Van társulatának 1992 augusztusában megszűnt az önkormányzati támogatása, mert központi rendeletekkel szabályozták az önkormányzatok költségeit. A társulat tagjainak húsz hónapon át tartó kampánya nem vezetett sikerre, a társulatot megszüntették. Az Egyesült Királyságban kevés olyan társulat van ma, amely ne nézne szembe a megszüntetés veszélyével. A színházi nevelési csoportok 5 éves kortól az érettségizőkig, minden korosztály számára kínálnak programot, a legkülönbözőbb témákkal, területekkel kapcsolatban. Vannak olyan foglalkozások, amelyek a gyereket, fiatalokat érintő közvetlen problémákról szólnak: szülőkkal való viszony, drog, szexualitás. Más foglalkozások – a fent leírt példa is ilyen – fontos témákat, fogalmakat járnak körbe: a változás folyamatának hatásai, az emberi természet, a múlt és a jelen viszonya, értékrendünk. Olyan foglalkozásokkal is találkozhatunk, amelyek mai vagy történelmi eseményeket, témákat dolgoznak föl: a boszniai események, a náci Németország koncentrációs táborai, AIDS, oktatás. Színházi nevelési foglalkozásokat létrehozhatnak konkrét társadalmi problémák kezelésére: fiatal nők elvárt élettartamának növeléséért, egy multikulturális társadalomban a hivatalos nyelv mellett használt más nyelveket beszélő közösségek kulturális legitimációjának erősítésére, fogyatékkal élők képességeinek fejlesztésére.

A színházi nevelési társulatok munkája gyakran nem alkalmazkodik a pocsék Nemzeti tantervünk által szabott szűk keretekhez. Éppen ezért értékeli oly nagyra sok tanár a lehetőséget, hogy valóban azokkal a kérdésekkel foglalkozhat, amelyek igazán fontosak a gyerekek fejlődésében, és felteheti egy időre a tanterv által diktált feleletválasztós, igen/nem attitűdöt.

Nem pusztán a vizsgált témák miatt nélkülözhetetlen eleme az oktatásnak a színházi nevelés. Lényegi szempont, hogy a színész-drámatanárok (legtöbbször) maximum 35 gyerekkel dolgoznak, amely lehetővé teszi minden egyes gyerek aktív részvételét. Szerepből kérdezhetnek, vitázhatnak, reagálhatnak azokra a karakterekre, szerepekre amiket a színész-drámatanárok játszanak, hogy ennek eredményeként drámai találkozások szülessenek. A diákok teljes részvétele és a színházi előadás gazdagsága adja meg a színházi nevelés különleges művészi és nevelési erejét. A színházi nevelés *módszere* ugyanannyira fontos a fiatalok nevelésében, mint a foglalkozások által vizsgált témák, problémák relevanciája és gazdagsága. Ezért fordulhat elő, hogy tanárok, a saját munkájuk alulértékelése nélkül állíthatják egy foglalkozás végén, hogy a gyerekek egy nap alatt többet tanultak, mint a tanórákon töltött hosszú idő alatt.

Nem okozott meglepetést számunkra, hogy a British Actor's Equity⁹ által szervezett *TIE-kríziskampány* ekkora támogatottságot élvezett a színházi szakma különböző területein dolgozók részéről, az oktatásban dolgozóktól, és sok helyi szinten dolgozó politikustól, művészeti és oktatási referenstől. A TIE-kríziskampány azt kérte a kulturális örökség miniszterétől (akihez az angliai és a walesi kulturális ügyek tartoznak), hogy adják vissza a színházi nevelésnek azt a közel egy millió fontot, amit a helyi és a központi költségvetés megkurtításával elvettek a területtől. Továbbá állítsanak fel egy bizottságot, ami javaslatokat tesz a színházi nevelési társulatok 1994 utáni finanszírozására. Nem szabad meglepődnünk azon, hogy az a kormány, amelyik képtelen figyelembe venni a lakosság valós szükségleteit, kerek-perec elutasította mindkét követelésünket. A színházi nevelés egész területét nyilvánvaló veszély fenyegeti! Nem szabad hagynunk, hogy ez valósággá váljon. Olyan kormányunk van, amely mindennek csak az árát tudja, és nem az értékét.

⁹ Brit Színészek Szakszervezete

Konklúzió – tizenegy tétel a színházi nevelésről

1. A színházi képek akkor is megmaradnak az emlékezetünkben, amikor a pusztá tényeket rég elfelejtettük.
2. A cselekvés, az érzelmek és a tudás ritkán egyesülnek az iskolai tantervekben – a színházi nevelésben nagyon gyakran.
3. A színházi nevelés kitart amellett, hogy a képzelet és a kreativitás az emberi fejlődés nélkülözhetetlen elemei.
4. A színházi nevelés tudja, hogy a játék a gyerekek számára komoly tevékenység.
5. A színházi nevelés hatalmat ad a gyerekek kezébe.
6. A színházi nevelés szerint az oktatás folyamat, amelyben a gyerekek cselekedve keresik az igazságot.
7. A színházba járók számára láthatatlan marad a színházi nevelés, viszont nélkülözhetetlen azoknak, akik nem járnak színházba.
8. A gondolkodásra készített elmék fontosabbak, mint a magas nézőszám.
9. A gyerekek nem fejletlen felnőttek, hanem olyan emberek, akik egyedi tapasztalatokkal bírnak és olyan gondokkal küzdenek, amelyek az emberi létezés legalapvetőbb kérdéseivel kapcsolatosak. A színházi nevelés ezt felismerve cselekszik.
10. A zsarnokok félnek a színháztól és a fiataloktól, ezért megpróbálják mindkettőt irányításuk alá vonni (vagy megsemmisíteni).
11. A színházi nevelésben egyesül a kultúra és a fiatalok törekvése egy jobb világért.

Melléklet

Részletek Goya naplójából

írta Geoff Gillham

1. részlet

Álmomból ébredtem. Szörnyű hangok. Szörnyű hangok. Nem akarok lemenni. Nem akarok vele újra találkozni. De a gyermekei nem hagyják abba az üvöltést. Követelnek.

Vége. Újra csönd van. Gyertyát gyújtottam és lementem. Zaj-szörnyűség. Ecsetet fogtam és napkeltéig festettem. Szürke hajnal. Naptalan. Ó, Spanyolország, véget érhetnek valaha kínjaid? Ki, mi győzheti le Szaturnuszt?

2. részlet

Ma jobban éreztem magam. Felmentem San Antoniohoz, a hegyre, hogy lefessek a napfelkeltét. Miután letelepedtem, három idős parasztasszony jött oda hozzám, biztos ott élnek. Nem gondoltam volna, hogy bárki élhet ilyen rozoga viskóban. Nem vettem őket észre rögtön, azt hiszem egy ideje már figyeltek. Izgatottnak tűntek, mint a madarak, amikor az ember túl közel megy a fészekükhöz. Mégsem jöttek oda hozzám. Nem tudtam, attól tartottak-e, hogy az oldalamnál lévő kerítés a szakadékba dől, vagy egyszerűen csak zavarta őket a jelenlétem. Jó reggelt kívántam nekik, és mondtam, hogy remélem, nem zavarom őket. Ettől egy kicsit megnyugodtak és lassacskán közelebb húzódtak, hogy belenézzenek a munkámba. Azt hiszem teljesen bolondnak néztek. Nyilvánvaló volt, hogy nem fogok tudni így dolgozni, ezért összehajoltam és hazaindultam. Fura asszonyok. Egy negyed mérfölddel lejjebből visszanéztem – még mindig figyeltek! Jó lett volna lerajzolni őket. Valami különleges veszi őket körül. Vagy bennük van valami különleges.

3. részlet

Ólmos nehézség lett úrrá rajtam. Nem tudok dolgozni. Bámulom a falat, ecsettel a kezemben. Semmi nem jut eszembe. A gyerekek sikítanak. Mit tehetnék? Mit tehetnék ellene? Nincs semmim. Nem tudom megnyugtani, sem megmenteni őket. Semmi, semmi, semmi. Ez a sorsotok. Elfűjni a fényt, elfűjni a fényt.

4. részlet

Nagyon beteg lehetek. Amikor ma reggel lementem, már ott vártak rám az Éjszaka Lányai. Nem emlékszem arra, hogy kértem volna tőlük, hogy álljanak modelt, de ők hajthatatlanul ezt állítják. Itt voltak. Vártak rám. Elnézésüket kértem, hogy nem hallottam, amikor megérkeztek, és megvárakoztattam őket. Mondtam nekik, hogy nézzenek szét a műhelyemben – láthatóan kíváncsiak voltak rá, és így én is alaposan szemügyre vehettem őket. Észrevették a róla készült képet, és hosszan nézték. Az egyikük azt mondta, hogy olyan, mint Don Miguel, és aztán suttogni kezdtek. Barátjuk vagy ellenségük vajon? Ez a három egyszerű, különleges asszony az én három Párkám.

Beállítottam őket, ahogy szerettem volna. Gyorsan dolgoztam, mert nyughatatlanok voltak, nem bírtak mozdulatlanok maradni. Folyton ránéztek. A festmény nem rossz, de nem sikerült igazából elkapnom őket. Félig-meddig sem.

Nem jó. Használhatatlan. Nem sikerült elkapnom semmit. A sikolyok még mindig ott vannak.

5. részlet

A festmény énekel.

Fordította: *Bethlenfalvy Ádám*



Fogságban. A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ foglalkozása. Résztevők: a Sashalmi Tanoda diákjai. *Erdély Máttyás felvétele*

Fogságban

**a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ színházi nevelési programja
1-2. osztályos gyerekeknek Andersen A császár új ruhája című meséje nyomán**

A foglalkozás fókuszában a hatalom, hatalmaskodás témaköre áll.

A közös játék során a hatalom különböző aspektusait tapasztalják meg a gyerekek – anélkül, hogy szerepet váltanának, olyan szituációkba kerülnek, ahol mind a hatalomban lévő illetve hatalmat gyakorló, mind pedig a hatalomnak kiszolgáltatott emberek helyzetében próbára tehetik magukat.

A programot a 2006/2007-es évadban mutatta be a társulat. (A játék a 2007-es Országos Gyermekszínházi Szemlén a főváros különdíját kapta „kiváló színházi nevelési produkció” címen.)

A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ munkatársaiként először vettük a bátorságot, hogy olyan komplex foglalkozást hozzunk létre, melynek közönségét egészen kicsik, az általános iskolák 1-2. osztályai adják. Alapanyagként Andersen A császár új ruhája című meséjét választottuk. A munka kezdetekor a következő szakmai kérdésekben állapodtunk meg:

1. A játék a hatalom, hatalmaskodás témakörét igyekszik majd vizsgálat tárgyává tenni.
2. Egy lényeges ponton megváltoztatjuk a mesét: a kisfiút, aki a történet végén ki meri mondani, hogy „a császár meztelen!”, a mi változatunkban nem ünneplik bátor tetteért, hanem a császár katonái el-

fogják és börtönbe zárják (a börtönben ülő, saját történetét mesélő kisfiú mint központi kép vezérelte gondolkodásunkat).

3. A tér, melyben a közös játék zajlik, nem más, mint a börtön, ahol a kisfiú raboskodik.
4. A néző-résztvevő gyerekeket minden eddigi kísérletünkénél közelebb engedjük magunkhoz a játék során: sőt, közöttük játszunk a színjátékos részeket is. Ezért a színészi játékmód bizonyos elemeiben hasonlatos lesz a gyerekek mintha játékához, alig válik el a gyerekek létezésétől, játékától.
5. Szándékunk volt továbbá, hogy kellékként nagyon egyszerű tárgyakat használunk majd: olyanokat, amelyek a környezetet is jól jellemzik, valamint a történet megjelenítése során is segítségünkre lehetnek.
6. A történethez kapcsolódó képi világ (a kastély, a börtönzárka, a szűk folyosók stb.) és az ahhoz kapcsolódó emocionális tartalmak (vízcsöpögés, fémek nyikorgása, szagok) elsősorban a gyerekek fantáziájában, belső képként jelenjenek meg –, a színészek ebben támogatják majd őket.
7. Életkori sajátosságaikat figyelembe véve ne léptessük ki-be a gyerekeket a szerepükből: lehetőleg a foglalkozás teljes időtartama alatt szerepben dolgozzanak, még akkor is, amikor valójában nézők.
8. Mivel tapasztalataink szerint az együttjátszást is tanulni kell a gyerekek zömének, a játékban arra is koncentrálnunk, hogy játszótársaink olyan csoportos játékművekhöz jussanak, amiktől máskor is lesz kedvük közösen történeteket eljátszani. Az ezzel kapcsolatos szabályokról is tanulunk az együtt töltött délelőtt során.

Forgatókönyv-vázlat

A játékon 1-2. osztályosok vesznek részt, a szokásokhoz híven teljes osztályok.

A játék a színészek és a gyerekek egy szőnyegen körbeülnek (külső, „semleges tér”) és megbeszélik a délelőtti menetet, felajánlják a közös színházi játék lehetőségét.

A színészek meséje a császárról, akit csak a ruhák érdekelnek (narráció).

A gyerekek és a színészek egyidejű szerepbelépése: mindannyian gyerekeket játszanak, akik elhatározzák, hogy a császárból csúfot űznek, nevetségessé teszik az alattvalók előtt. Ennek módját a néző-résztvevő gyerekek találják ki.

A színészek narrációja az akció következményeiről: a császár börtönbe vetette a mókát kieszelő társaságot.

Narráció és színházi jelenet következik: egy anya sikertelen kapcsolatteremtési próbálkozása bezárt gyermekével. Egy marcona börtönőrt és az anyát látjuk.

Ezután ismét jelenet, melyben egy elzárt fiút látunk, aki a szokásos napi séta során – a börtönudvaron – egy kis üzenetet igyekszik kijuttatni (átdobni a börtönfalon), hátha eljut a szüleihez. A börtönőr durván közbelép, megakadályozza őt.

Narráció, melynek során a résztvevők is a bezárt gyerekek szerepébe lépnek és – a „ napi sétát követően” – visszatérnek zárkájukba.

Ekkor lépnek be a színházi térbe, ahol egy megkötözött gyereket találnak. Ez a fiú azonos az Andersen-mese kisfiújával, aki azt kiáltotta, hogy „a császár meztelen”.

(A gyerekek rendre segítenek a fiúnak: kikötözik, majd kifaggatják, hogy miért került ide.)

A fiú elkezd mesélni történetét, amiben a gyerekek ráismerhetnek vagy megismerkedhetnek a mesével (ebben a gyerekek tudása meglehetősen különböző: néhányan ismerik az Andersen-történetet, gyakran vannak olyanok, akik látták rajzfilmként, másoknak teljesen új. Ezért e szakasznak többek között az is a célja, hogy a gyerekek tudását közel azonos szintre hozza a mese kapcsán). A fiú meséjének megjelenítését időnként a térben lévő tárgyak animációja segíti, esetenként pedig a gyerekek is szerepbe lépnek (eljátsszák például a fiút elfogó és bezáró őrséget), közreműködnek annak megjelenítésében.

A gyerekek azon töprengenek, hogyan eshet meg az, hogy a császár meztelenül megy az emberek közé. Az egyik színész-drámatanár – mint gyerek – javaslatára színházi jelenetben mesélik el a színészek a mese e szakaszát: ahogyan a takácsok az orruknál fogva vezetik az udvart.

Ezután egész csoportos improvizáció következik arról, ahogyan az udvaroncok mesélnek a császárnak a készülő új ruháról, amit már ők maguk megtekintettek, s amit a császár csak ezután fog látni.

A gyerekek kisebb csoportokban a színészek köré gyűlnek és azon töprengenek, hogy vajon miért hazudott mindenki, miért nem mondtak igazat a császárnak. A beszélgetés játékba, improvizációba is átfordul: a császár környezetében élő emberekről játszanak a gyerekek.

A kis csoportos játékokat az őr (színész-drámatanár „külső” szereplőként, tehát jelmezben) belépése szakítja meg: felháborítja a rendetlenség, de főként az, hogy kiszabadították a fiút (esetenként ezt nem veszi észre, ha pl. a gyerekek úgy döntenek, hogy a kötözéshez használt anyagokat a kezük ügyében tartják azért, hogy ha bejönne az őr, akkor gyorsan vissza tudják tenni azokat a fiúra, hátha sikerül becsapni az őrséget). Megpróbálja kideríteni, ki tette. Sorakozó, indulás a „szokásos sétára”.

A színházi térből kilépve a színészek arra kéri a gyerekeket, hogy „míg a séta tart, tegyék le szerepeiket, pihenjenek, tartsanak egy kis szünetet a játékokban”.

A játék második része ismét a külső teremben veszi kezdetét. Itt a felnőttek emlékeztetik a gyerekeket azokra a szabályokra, amiket érdemes betartani és felhívják a figyelmet olyan játékszabályokra is, melyeket a játék során vezettek be, korábban nem említettek, de a gyerekek minden esetben könnyen alkalmaztak. Ez a következő: amikor egy színész jelmezt ölt magára, akkor olyan szereplőt játszik, aki kívülről érkezik hozzánk és minden esetben valóban azt a figurát jeleníti meg, akit a jelmez jelöl és akinek nevezzük. Ha nem vesz magára külön jelzést, akkor továbbra is egy gyerek a sok közül, aki éppen eljátszik egy másik embert. Ugyanígy fordítva is érvényes: „Ha például Zsuzsa a jelmezét felöltve örként szól hozzánk, majd kimegy és visszatér a jelzése nélkül, akkor ő ismét közülünk való gyerek.” Azért tartjuk fontosnak a játék e pontján, hogy erre külön felhívjuk a figyelmet, mert a második részben sokkal többször használjuk ezt a formát – érdemes tudatosítani a gyerekekben.

Narráció következik, ami a szabályok világából visszavezeti a gyerekeket a mesei keretbe: az örök beszélgetését „idézik fel” a színészek, amit a gyerekek séta közben hallgattak ki. Eszerint a császárnak már semmi és senki sem szent, hiszen a saját dajkáját is bezáratja...

A cellába visszatérve a gyerekek megpillantják, hogy a sarokban egy öregasszony üldögél. Szinte minden alkalommal „felismerik” benne a dadust. Beszélgetnek vele, kérdezzétek. A dadus elmeséli, hogy azért zárták be, mert nem tűrhette, hogy a császár városszerte azt híreszteli magáról, hogy „milyen jó gyerek volt; bezzeg a mai gyerekek...”. Erre a piacon ő is elmesélt néhány történetet az embereknek, hadd emlékeztesse őket, miket művelt a császár gyerekként. A dajka a gyerekeknek is elmond néhány esetet: színházi jelenetként idézi meg, mikor a császárfi a szobájába záratta őt, mert nem azt kapott reggelire, amit akart; egész csoportos improvizációként, beépített gyakorlat formájában (örjáték) jelenik meg az az emléke, amikor a császár gyerekként csalt a játékokban. (A gyerekek császár iránt érzett haragja ekkor rendre a tetőfokára hág.)

A dajka felajánlja a gyerekeknek, hogy megpróbálja kiszabadítani őket a börtönből. Mivel ismer egy titkos járatot (a múltból, mikor gyakran itt lent bújócskázott a még gyerek császárral), fel tudja őket vezetni a palotába. A járat túlsó vége a császár öltözőszobájában van.

Ahhoz, hogy ki tudjunk jutni a cellából és a titkos járáshoz osonhassunk, valahogyan túl kell járni az őr eszén. Csak az erőnket bevetve nem bánhatunk el vele, mert fegyvere van, a közelben más örök is járhatnak, így több kell annál, mintsem hogy „bejön és leütjük”. Gyakran olyasmit találnak ki a résztvevők, hogy valamilyen csellel csaljuk beljebb az ajtótól és itt bent üssük le, kötözzük meg. (Ha a gyerekek képesek a gyors összefogásra, hamar ki tudnak szabadulni, ha nagyon széttartóak, akkor akár több próbálkozásra is sor kerülhet. Hogy mit tekintünk sikeresnek, azt az őr játszó színész-drámatanár dönti el.)

A dadus vezetésével kisurrannak a cellából, majd a színész-drámatanárok narrációja és a gyerekek fantáziájából előhívott képek segítségével képzeletükben megteremtik a föld alatti labirintus-rendszert, melyen keresztül elindulnak a palotába, a császár öltözőszobája felé.

Útközben találkoznak a kincstárnokkal (akinek figurája az első rész azon színházi jelenetéből lehet ismerős a gyerekeknek, amikor a színészek eljátszották, ahogyan a takácsok „megvezetik” az udvaroncokat), akit először kilehetnek (színházi jelenet), majd beszélhetnek vele és valahogyan (erőszakkal vagy felfanggal) megszerezhetik tőle a kiürült kincseskamra utolsó őrzött tárgyait: három fekete követ. Ezekről kiderül, hogy évszázadok óta itt őrzik; már a császár felmenői is vigyázták, de mára már nem tudni, mire jók.

A szökés következő állomása az öltözőszoba.

A drámatanárok narrációját követve a gyerekek magukat öltöztetőbabáknak álcázva besurrannak a szobába és így próbálják először kihallgatni a császárt és öltöztetőjét (jelenet, amiből azt is megtudjuk, hogy egyetlen őr sincs a palotában, mert a király parancsára mind a főtérre mentek, ahol a nép összegyűlt és gúnydalokat énekelt a császárról), majd – miután a császár leleplezi őket – kapcsolatba lépnek a császárral. Ez – a gyerekek vérmérsékletétől és problémamegoldó kultúrájától függően – a szóbeli kommu-

nikációtól a tettegességig terjedő eszközökkel történik. Ha a gyerekek megmutatják a fekete köveket a császárnak, minden erővel igyekszik megszerezni tőlük. Hogy sikerül-e és hogyan, az változó.

Miután a császárt megfosztják hatalmától, kiszabadulnak a palotából. A színházi térből kilépve a sikertől felhevült gyerekekkel a színészek még néhány percre leülnek arra a szőnyegre, ahol először beszélgettek velük és elmesélik a történet befejezését (valahogy így, a szöveg nem teljesen kötött):

„A gyerekek boldogan szaladtak végig a kijáráshoz vezető folyosón. A palota hatalmas tölgyfaajtaja azonban megállásra készítette őket. Felágaskodtak, hogy elérjék a kilincset, majd minden erejüket összedva nekiveselkedtek a súlyos tölgyfaajtónak és megpróbálták kinyitni. A súlyos szerkezet először nem mozdult, de aztán nehézkes nyikorgással lassan megnyílt. A gyerekek azt sem tudták, hová legyenek örömükben, mikor először szippantották be a szabadság illatát... Futásnak eredtek, egyenesen a főtér felé tartottak. Az elől szaladók egyszer csak megtorpantak. Meglátták, hogy hatalmas tömeg közeledik feléjük. Már-már szétfutottak, hisz arra gondoltak, hogy tán a katonaság tér vissza, mikor az elől állók közül valaki észrevette, hogy ezek nem a király emberei, hanem a szüleik. Odafutottak hozzájuk, egymás nyakába borultak, ölelkeztek, puszkkodtak. Visszatértek a főtérre, ahol már a sok katonától sem kellett félni, mert eddigre mind egy szálalig álltak a nép oldalára.

Csaptak akkora ünnepséget, hogy az örömük az egekig ért. Ettek, ittak, mulattak...

Egyetlen fiú volt, aki nem táncolt és nem énekelt: ő egy hatalmas tölgyfa alatt üldögélt, a kezében három fekete kő... És csak töprengett, töprengett... Nem hagyta nyugodni a kérdés: vajon mi lehet az a nagy titok, ami bennük lakik, ami miatt úgy őrzik és a császár is annyira szerette volna visszakapni.”

A színészek búcsúzásképpen arra kéri a gyerekeket, hogy ha lesz kedvük gondolkodni rajta, találják ki azt az újabb mesét, amiből megismerhetjük a kövek történetét, megtudhatjuk a titkukat. (Gyakran kapunk gyönyörű rajzokat, amik erről mesélnek vagy éppen a foglalkozás egy-egy pillanatát idézik fel...)



Fogságban. A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ foglalkozása. Résztvevők: a Sashalmi Tanoda diákjai. Erdély Máttyás felvétele

Színész-drámatanárok: Bethlenfalvy Ádám, Hajós Zsuzsa, Lipták Ildikó, Nyári Arnold

Jelmez: Szabó Zsuzsa. Díszlet: Braun Orsolya. Rendezte: Perényi Balázs

A játékot 2008 júniusáig játssza a társulat.

Lipták Ildikó

Fogságban – egy lebilincselő előadás

Február 9-én, délután elsőként érkezem a pécsi I. sz. Gyakorló Általános Iskolába: megkérdezem, hol lesz a Kerekasztal Társulás előadása, majd beülök az üres osztályterembe. A játékkeret csak a földre fektetett, szürke kövezetet mintázó szivacsok jelzik, mellette pedig néhány szék a tanár nénik és a szakmai érdeklődők számára. Aztán megérkeznek a színész-drámatanárok is: Hajós Zsuzsa, Lipták Ildikó, Bethlenfalvy Ádám és Nyári Arnold. Pécsi turnéjukon három nap alatt hatszor játsszák a Fogságban című előadást, én pont a hatodik, összességében a kereken századik foglalkozásnak lehetek szemtanúja. „Külsősként”, mint színházbarát, drámából érettségizett diák újságíró.

Egy óra előtt pár perccel már zivaj hallatszik be a terembe: megérkeztek a darab további szereplői, a 7-8 éves gyerekekből álló osztály. Ekkora már mi, érdeklődők elhelyezkedtünk székeinken, de a színészek gyorsan szólnak nekünk, hogy jobb lenne, ha kimennénk mi is. Tudniillik most éppen a börtönben ülünk, a darab pedig szabadlábon, azaz a termen kívüli kis előtérben kezdődik.

Amint a színészek kilépnek a teremből, a gyerekek elhallgatnak, szófogadóan lerugdossák magukról a cipőiket és tágra nyílt szemekkel hallgatják az előadás „játékszabályait”. Mindenki lelkesen bólogat arra a kérdésre, hogy jártak-e már színházban, az egyik fiú bekiabálja, hogy ő bizony mindent tud róla, az ő apukája színész. Aztán a drámatanárok mesélni kezdenek, elindul a játék.

Az előadást egy Andersen-mese, A császár új ruhája alapján rendezték. A történetben a fényes császárnak a takácsok olyan csodás anyagból szőnek ruhát, amely a buta emberek számára láthatatlan. A takácsok persze csalók, de senki nem meri bevallani, hogy nem látja a ruhát, nehogy a butaságára fény derüljön. Ennek pedig az a vége, hogy a császár pucéran vonul végig a főutcán. Az előadás ennél a pontnál folytatja a mesét: azt a fiút, aki kinevette a császárt, börtönbe vetik, a gyerekek pedig megpróbálják őt kiszabadítani.

A cselekményváz tehát adott, viszont a darab részleteit a gyerekek ötletei alapján játsszák el, közösen. Ehhez a kicsik kreativitására, határtalan képzelőerejére van szükség. Csak egy példa az általam látott előadásból: a gyerekek úgy akarták felidegesíteni a császárt, hogy egy idomított tyúkot rejtenek abba a zsákba, melybe a nép adóját szedik, és amikor az uralkodó az aranyait majd a raktárban vizsgálja, a tyúk kiszabadul a zsákból, ráül a császár fejére, és rápottyant egy tojást.

Fontos, hogy a színészek tudjanak reagálni a gyerekek ötleteire, hiszen az ezek alapján létrejövő rövid improvizációk gördítik előre a történetet. Érdekes volt látni az osztály felépítését a szerint, hogy ki vállal aktívan szerepet az előadásban, és ki az, aki inkább csöndesen meghúzódik a tömegben. Néhány örömozgó fiú mindig fel akarta hívni magára figyelmet, bekiabáltak, sőt volt olyan is, aki rohángált, néha fején állt az előadás közben. A lányok valamivel visszahúzódóbbak voltak, nem oldódtak föl olyan könnyedén. A színészek viszont próbáltak mindenkire odafigyelni, kb. 20 tanulót kellett megmozgatniuk a darab folyamán. A csöndesebb gyerekektől külön megkérdezték, hogy szerintük mi volna jó megoldás az aktuális problémára, azok pedig örömmel súgták a színészek fülébe az ötleteiket. Jó volt látni, hogy ezek a gyerekek milyen szeretettel fordulnak a felnőttek felé, játék közben követik őket, ha leguggolnak, átölelik a nyakukat...

Viszont egy ilyen délutáni előadáson bizony fárasztó a gyerekeknek folyamatosan koncentrálniuk. A színészeknek nem is volt céljuk, hogy mindenkit erőszakosan bevonjanak a játékba. Inkább pihenésképpen visszarepítették őket a császár gyermekkorába, és a gyerekek a fiatal császárral a kisiskolások körében jól ismert játékokat játszották. Amikor pedig börtönbe kerültek, és eljött a napi séta ideje, valóban lementek az iskolaudvarra levegőzni. Persze még ezek után is akadt néha olyan, aki elszakadt a csoporttól. Azoknak az érdeklődésért volt fontos újra felkelteni, akik az aktívan részt vevő gyerekeket zavarták. Például elég illúzióromboló volt, amikor az egyik gyerek a börtönben az amúgy gondosan elrejtett tévé gombjait nyomkodta vagy egyszerűen kinyitotta azt az ajtót, amiről még pár perce azt mondták, hogy hét lakattal van bezárva.

A legtöbbben mégis teljesen beleélték magukat a szerepükbe. A 7-8 éves korosztályban még olyan mélyen él a mesék világa, hogy pár perc alatt azonosulnak a szereplőkkel, magával ragadja őket a történet. Sokszor az volt az érzésem, hogy mintegy extázisba esve nem tudják vagy inkább nem akarják elkülöníteni a játékot a valóságtól. A szereplők érzelmeit a sajátjukként élik át: a hatalmaskodó császárra valóban mérgesek, kiabálnak vele, amikor csal a játékban, amikor pedig a börtönből szöknek, a börtönőrt igazán meg akarják verni, erősen meg akarják kötni. A drámatanároknak mérlegelniük kell a játék közben, hogy meddig mehetnek el a gyerekek, nehogy túlságosan elszabaduljanak az érzelmek, nehogy a történet egy nem kívánt vagy teljesen irreális irányt vegyen. Ekkor akár meg is állíthatják a játékot, és megbeszélhetik,

hogyan folytassák tovább. A gyerekeket viszont már akkor is szembesítik a valósággal, amikor a szereplők pár mondatot narrátorként mondanak el, ezzel tudatosítva bennük, hogy a játék csak játék.

A gyerekek alapvetően valóban „csak” játszanak, szórakoznak. A drámatanárok a játékba finoman csempészik bele a színházra nevelést. A gyerekek megismerkedtek a pantomimmal, amikor a császár láthatatlan ruháját készítették, megérintették a képzeletbeli anyagot, meséltek a színéről, mintájáról. Nem zavarta őket, amikor szerepet kellett váltaniuk: egyik percben a börtönbe került gyerekeket játszották, a következőben már a császár katonáit. A jelen történéseibe flashback technikával beágyazták a múlt eseményeit és eljátszották azokat. A történet folyamán kisebb csoportokra osztva is beszélgettek egy-egy színész vezetésével és rövid jeleneteket improvizáltak a „Szerinted ez hogy történhetett?” kérdésre.

Külső szemlélőként más volt a szerepem, mint egy szokványos színházi előadáson, ahol kifejezetten nekem, a közönségnek játszának a színészek. Ezen a foglalkozáson úgy éreztem magam, mintha egy kulcslyukon, titokban kukucskálnék a színészek-gyerekek belső világába. E furcsa helyzetből is érdekes volt megismerkednem a TIE-módszerrel és a drámapedagógusok összetett munkájával.

A valódi közönség a másodikos osztály volt. Lehet, hogy ők csak játéknak fogták fel a foglalkozást, de hosszútávon biztosan maradandó élmény ez számukra, melyből a későbbiekben építkezni tudnak: felnőttként jobban megértik majd a színház nyelvét, érzékenyebben reagálhatnak a színházban – és az életben – zajló folyamatokra.

Zöldi Blanka

Leőwey Gimnázium, 11.C., Pécs

Rabok legyünk vagy szabadok

A Fogságban pécsi turnéjáról, egy színész-drámatanár szemszögéből

Már harmadik napja játszottunk napi két *Fogságban*, és ez alaposan kimerítette a négyfős társaságot. Ez a foglalkozásunk az, aminek a végén eleinte 5-10 percet bambán meredtünk magunk elé, mielőtt elkezdtük átbeszélni azt, ami az előző két és fél órában történt. A bemutató óta eltelt majdnem másfél év, kitanultuk, hogy miként lehet meghallani, amit a 7-8 évesek mondanak, és hogyan lehet ezt azonnal beépíteni a játékba. Komoly tapasztalatokat szereztünk abban is, hogy miként kell úgy figyelni három másik kollégára, hogy ne egymásra taposva hozzunk be új irányokat, kérdéseket, játékokat a történetbe, és hogy a különböző temperamentummal, érdeklődéssel, koncentrációval bíró gyerekek mind egy történet részeseivé válhassanak.

Természetesen hazudnék, ha azt mondanám, hogy ez mindig sikerül. Emlékszem olyan foglalkozásra, ahol annyira megőrültek a gyerekek az általunk kínált szabadságnak és játéklehetőségnek, és olyan vehemenciával kezdtek bele mind a húszan a saját történetükbe, hogy mi csak kapkodtuk a fejünket. A színházi jelenet, az általunk kínált történet már nem is érdekelte őket, mélyen benne voltak a saját játékaikban, mi meg loholtunk utánuk és igyekeztünk megtalálni a közös nevezőt. Utólag kiderült, hogy a csoport kedves emlékként beszélt a foglalkozásról, bennünk viszont maradt hiányérzet, mert a foglalkozás középpontjában lévő fogalmat nem sikerült aznap körbejárniuk.

A Blanka által idézett pécsi foglalkozás nem ilyen volt.

A pécsi 1. számú iskolába nem vesznek fel akárkit. Gyakorlóiskola. Ennek minden előnyével és hátrányával. Mi egy napra költöztünk be az egyik második osztályterembe, amit próbáltunk „eltantermetleníteni”, elrejtteni minden olyan dolgot, ami a gyerekek figyelmét eltereli a közös játékról. Ez nem igazán sikerült. A masszív vasállványzaton álló óriás-plazmatévé egy kőmintás szőnyegdarabbal lepleztük, de ez nyilvánvalóan nem ijesztette el azt a fáradt másodikost, aki éppen gombokat akart nyomogatni.

Egy rendkívül szimpatikus tanárnő hozott egy játszani szerető osztályt. Felszabadultak voltak, várták már a találkozást, a délután amúgy is többnyire játszódó nekik. Nekünk színész-drámatanároknak nem hétköznapi a délutáni előadás. Általában napi egy háromórás foglalkozásunk van (előtte beépítéssel, utána pedig bontással), a délután pedig az egyéb munkáké. Nekem komoly energiákat kellett ahhoz mozgósítanom, hogy azon a délutánon megfelelő koncentrátsággal várjam játszótársainkat. (Talán a desszertet már nem kellett volna bevállalnom az iskola közelében lévő kiváló önkiszolgáló étteremben.) A gyerekek nagyon akartak játszani. Ennél a korosztálynál leginkább az a kérdés, hogy képes-e a színész, a tanár, a TIE-társulat folyamatosan a történetben vizsgált kérdés felé csatornázni a játszani akarást, az érdeklődést, a gyerekek képzeletét.

Arról a délutánról az az emlékem, hogy a gyerekek „lejátszottak” minket. Örömmel nézték a színházi jeleneteket, nagy vehemenciával álltak neki megoldani azokat a problémákat, amelyeket a történet kínált. És óriás erővel rohanták le az őrt, amikor már tényleg ki akartak jutni a börtönből. Ez utóbbi eseményről

a mai napig tart a vita a társulatban, hogy volt-e olyan pont, ahol le kellett volna állítani a játékot vagy sem. Az őt játszó kollégánk abban a pillanatban kiszolgáltatottnak és magatehetetlennek érezte magát, mi pedig ezt későn vettük észre. Van, amikor a gyerekek fejében összerosódik a játék és a valóság. Mivel az egyik fontos célunk éppen az, hogy vegyék komolyan a fikciót és annak a valósága szerint létezzenek a játékokban, a konkrét esetekben nehéz eldönteni, hogy figyelmeztessük-e gyerekeket, amikor elfelejtik, hogy ez történet, mese, játék.

A gyerekek aznap ebből a dilemmából nem sokat tapasztaltak, kezükbe vették a sorsukat, hatalmat gyakoroltak és mentek tovább a játék kínálta úton, amin újabb elágazásokhoz értek, új szereplőkkel, helyzetekkel találkoztak.

Mi Pécssett is azt szeretettük volna, ha az osztály a közös játék örömeit megélve, cselekedve tanul a hatalomról. Arról, hogy ez a külső szemlélő szerint aznap mennyire sikerült, levélben kérdeztük meg a fenti „dolgozat” szerzőjét, a még diák Zöldi Blankát. Következzen egy rövid e-mail részlet a válaszából:

„És a hatalomról... A meséből adódóan muszáj ezzel a kérdéssel foglalkozni, és így a gyerekek mindenképp szembesülnek a problémával. Viszont szerintem nem tudatosult bennük (legalábbis a nagy többségben), hogy az előadás egyértelműen erre lett volna kihegyezve. Inkább nagyon éles benyomásokat keltettek: a gyerekek a saját bőrükön érezték a igazságtalanságot, a nagyképűséget, az indok és cél nélküli hatalmaskodást, a csalást. Ez sokakban erős érzelmeket váltott ki, haragot, tehetetlenséget, vagy egyszerűen nevetségesnek találták. Ezzel azt akarom mondani, hogy valahol mélyen mindenki érezte, hogy a hatalomról van szó, de nem hiszem, hogy ez a játék közben így tételesen megfogalmazódott bennük. A közös játék intenzív élmény volt mindenki számára, és kell egy kis időt hagyni, hogy leülepedjenek a dolgok.” (Zöldi Blanka, személyes email, 2008. február 11.)

Bethlenfalvy Ádám

Az osztály adatai: PTE 1. sz. Gyakorló Általános Iskola
2.c osztály, 25 fő; osztályfőnök: Szabados Hajnalka

A fórumszínház kérdez

– beszámoló egy „dzsóker-kurzusról” –

Kuklis Katalin

Előszó

Általában fordítva szokott lenni: megtapasztalunk valamit, megtetszik és ezért szeretnénk minél többet megtudni róla, választ kapni felmerülő kérdéseinkre. Az alábbi két beszámoló a kivételt erősíti – mert van úgy, hogy a lehetőség diktálja a sorrendet. Mindkét írás egy-egy fórumszínház élményéről szól. Elsőként egy kétnapos képzés, majd egy fórumszínház előadás tapasztalatait összegzem.

Jolly Joker, avagy beszámoló egy játékmester kurzusról

2008. január 15., helyi idő szerint 9:20. London, szitáló eső

Egy épület előtt várakozok, amelyen felirat: *People's Show*. Jó helyen járok, bár még mindig nem tudom pontosan, mire vállalkoztam, vajon valóban jó helyen vagyok-e. A fórumszínházat eddig még csak hallomásból, illetve Sz. Pallai Ágnes írásaiból¹⁰ ismertem. Tehát bizonyos szempontból zsákbamacskát veszek.

A tréning tájékoztatója alapján a következőkre számíthatok:

1. A kétnapos kurzus intenzív lesz.
2. Vezetője: Adrian Jackson.

A **fórumszínház** több (a drámán kívüli) szakterületre hatással van. Az elnevezések magyarítása kérdéses, nincs benne közmegegyezés. Lapunkban is jelent már meg a fórum módszereinek és technikáinak alkalmazásáról rövidebb-hosszabb ismertető. A „**fórum**” tanítási drámás, konvenció szintű alkalmazása során a kötőjeles megnevezést használtuk, így: **fórum-színház**. Ezt tartjuk a továbbiakban is. Bár *Augusto Boal* módszerének magyar ismertetőiben, más lapokban is több alkalommal előfordult a **Fórum Színház** írásmód, a továbbiakban ehelyett a kisbetűs, egybeírt változatot használjuk: **fórumszínház**.

A **joker** vagy **dzsóker** nagyon fontos figura a fórumszínházban. Annyira fontos, hogy helyette a **játékmester** elnevezés honosításával próbálkozunk.

Vagyis a fenti alcím helyesen: **beszámoló egy játékmester-képző kurzusról**. (A szerk.)

¹⁰ Sz. Pallai Ágnes: Fórum Színház: ahol a nézők is játszhatnak. In: Várad, 2003/2; Sz. Pallai Ágnes: Mégiscsak színház?! In: Iskolakultúra, 2003/11; Sz. Pallai Ágnes: A Fórum Színház dramaturgiája. In: DPM 2003/1

3. A képzés során főként a fórumszínházbeli játékmester szerepköreivel fogunk foglalkozni, illetve a fórumszínház részét képező előadás dramaturgiájára térünk még ki.
4. Lehetőség nyílik arra, hogy a résztvevők vezessenek egy előre elkészített darabot a *Cardboard Citizens* társulatának előadásában, ill. egy a résztvevők által rögtönzött darab segítségével.

A kérdés ezek után csak annyi, vajon hihetnek-e a szórólapoknak.

A kurzus valóban intenzív volt. Két napon keresztül, reggel tíztől este hatig, egyórás ebédszünettel, két kávészünettel¹¹ – értsd teaszünet(!). Persze egy kurzus intenzitását nem az ott eltöltött idő hossza fémjelzi. A képzés felépítése teljesen hagyományosnak volt mondható: ismerkedés a témával, egymással, majd elmélet gyakorlattal fűszerezve. Mindannyiunk örömeire azonban az ismerkedést nem a szokásos körbeülős ez-vagyok-és-ezt-csinálok formában ejtettük meg, hanem mindjárt játszottunk.¹² Természetesen a játékok is a kezdeti feszültség oldását és az ismerkedést célozták meg:

- *Fogócska* – érintésre valaki fogó lesz. A második érintésnél az első fogóból akadályozó lesz, vagyis testével, szétárt karjaival az új fogót akadályozza abban, hogy a többiek közül bárkit is meg tudjon érinteni. Ugyanez játszható csoportokban, vagyis párok, négyes, hatos csoportok létrehozásával (a szomszéd nevét pedig már tudjuk is, mert van mindenkinek matricája...).
- *Ház, ember, vihar* – hármas csoportokat hozunk létre, ahol ketten kaput alkotva lesznek a „ház”, benne az „ember”, s az első játékvezető kimarad a hármasokból. Ha a játékvezető a „ház” instrukciót adja, a házat alkotó két ember szétválík, s egy másik ember feje fölött alkot újra házat. Ugyanígy, az „ember”-t hallva, a házakban lakó emberek új házat kell, hogy keressenek. „Vihar” esetén mindenki menekül és új hármasok alakulnak ki. Nyilvánvalóan a szétválásoknál a játékvezető is beáll, így valaki mindig kimarad.
- Az utolsó játék során megtudtuk, ki mivel foglalkozik, amikor dolgozik, illetve mit csinál szabadidejében. A játék első fázisában mindenki egyszerre némajátékkal bemutatja, mit csinál, amikor dolgozik, majd ezt folyamatosan működtetve, megpróbálja megtalálni azokat az embereket, akik hasonlót vagy ugyanazt a cselekvést mimelik. Előfordulhatnak egyszemélyes csoportok is. Majd a játékvezető felkéri a csoportokat egyenként, hogy adjanak hangot a tevékenységhez. Megtudjuk, ki a tanár, ki ül egész nap a képernyő előtt stb. Ugyanez eljátszható szabadidős tevékenységekkel, a játékvezető szabadon variálhatja a hangeffektusok megszólaltatását, izgalmas hangjátékot eredményezve.

A kurzust valóban Adrian Jackson vezette. Vele kapcsolatban előzetesen annyit tudtam biztosan, hogy ő az, aki *Boal* írásait angolra fordítja. Munkásságáról még kiderül, hogy *Boal*-nak nem csak fordítója, de munkatársa is. Rendező, a fórumszínház „guruja” otthon és külföldön. Továbbá alapító-rendezője a *Cardboard Citizens*¹³ társulatnak, amely többek között ezt a tréninget is (két másik, hasonlóan fórumszínházas, tréninggel egyetemben) vendégül látja. Szakértelméről meggyőző az első pillanattól kezdve. Olyan tanár, akire a tanítvány bátran rábízhatja magát. Végül is azt érezhettem, jó helyen vagyok.

A két nap során valóban főként a joker, a fórumszínház játékmesterének feladatát vizsgáltuk, kitérve bizonyos dramaturgiai kérdésekre is.

Maga a joker elnevezés a kártyajátékból jól ismert dzsókerre vezethető vissza. Ez az a kártyalap, amelyik nem tartozik egyik színhez sem, mégis bárhova tehető. Egy olyan „köztes”, amely hidat alkot, csakúgy, ahogy a fórumszínházbeli játékmester összeköti a színészt és nézőt, az előadást és magát a „fórumot” (t.i. azt a részt, amikor a nézőből játékos lesz). Ahogyan a fórumszínház különböző egységekre oszlik, úgy változik a játékmester feladata. A bevezetésben a játékmester elsődlegesen kapcsolatot teremt a nézővel, elmondja, mire számíthat az elkövetkezendő kb. másfél órában, bemutatja a társulatot, tisztázza a szabályokat. Ezt követi maga az előadás, a színészek által előadott darab, majd az a rész, amelyet Jackson

¹¹ Önkéntelenül a Kaposi László vezette 120 órás drámapedagógiai tanfolyam hétvégei jutnak eszembe.

¹² Megjegyzem, tehetjük ezt ezért is, mivel előzetesen e-mailben mindenkit felkértek, küldjön fotót és pár sort magáról, s a listát kézhez is kaptuk kezdéskor. Ezzel az általában a kurzus végére hagyott, sokszor el is felejtett email-, ill. telefonszámcsera ki volt pipálva mindjárt az elején.

¹³ A *Cardboard Citizens* (jelentése: kartonpapír állampolgárok/lakók) saját elmondásuk szerint „a hajléktalan emberek társulata”. A szigetország egyetlen olyan hivatásos csapata, amely a fórumszínházat alkalmazza a hajléktalanokkal, valamint volt hajléktalanokkal való munkája során. A társulat 1991-ben alakult, első projektjük résztvevői hajléktalan emberek voltak, akik fórumszínházat játszottak hasonló sorsú társaiknak, járva az ország hajléktalanszállóit, utcáit, konferenciáit. 1995-ben a csapat jogilag önállósult, tevékenységi körét kiterjesztette foglalkozások, workshopok szervezésére is, együttműködik más társulatokkal, s mára a brit színházi világ elismert együttese.

„hídnak” nevez – egyfajta kötés a színészek és nézők játéka között, aminek hatására a játékmesternek el kell érnie azt, hogy a néző felálljon és játsszon. A játékmester szempontjából kritikus rész ez, a legkritikusabb: ha a játékmester ezt elrontja, veszélybe kerülhet az egész további játék. Jackson itt felveti a kérdést, hogy vajon bemelegíteni vagy nem bemelegíteni. Tanácsa, hogy kellő óvatossággal illik ezen játékokat kezelni, mert a nem megfelelő bemelegítés be is fagyaszthatja a nézői közreműködést. Végezetül a játékmester felelőssége, hogy a megfelelő pillanatban zárja le a játékot – ajánlott ugyanis a nézőt nem frusztrált lelkiállapotban útjára engedni.

Alapjában véve a játékmester dolga, hogy olyan légkört teremtsen, egyfajta „lelki közösséget” hozzon létre közönségéből, amely képes együttgondolkodni, együttjátszani – ráérezve az adott közönség által generált erőviszonyokra; kérdezzen, visszakérdezzen, s mivel elsődlegesen verbálisan (de nem kizárólag!) lép kapcsolatba a nézővel, tudatosítsa a megfelelő szóhasználat fontosságát. A játékmesternek ugyanakkor nem áll jogában ítélkeznie, cenzúrázás nélkül minden hozzászólást el kell fogadnia, még akkor is, ha az negatív hozzáállást tükröz – t. i. ez már önmagában részvétel és vélemény, amit a játékmester tovább építhet. Ő a facilitátor, vagyis a lehetővé tevő, aki a felmerülő nézői ötletet segít eljuttatni a megvalósításig. Hasznos, ha nyelvhasználatában is ez a „-hat/-het” ható képző érvényesül (ez az angol *could*; a *would*-dal, ill. *should*-dal szemben). Időnként pedig provokátor – az ördög ügyvédje.

Az előadott darab dramaturgiájának szempontjából a képlet egyszerű: adott egy főhős, aki egy problémával való szembesülés során kudarcot vall. De ez nem egyszerű elbukás, mindig jelen van az „elnyomó” személye, az ellenfél. Boal fórumszínháza az elnyomó-elnyomott szembesülésre épít (*Theatre of the Oppressed*), amit a néző segítségével próbál feloldani, s ezért is lehet ezen színházi forma „különösen alkalmas pedagógiai célokra” (Pallai, in: Várad). A darab témájának kiválasztásánál a célközönséget kell szem előtt tartani, ha azt szeretnénk elérni, hogy a néző érdemben hozzá tudjon szólni a problémához, hogy azt érezhesse, ez vele is megtörténhetett volna. A rendező feladata továbbá, hogy olyan „csapdákat” építsen be a darab folyamán, amelyek szinte kínálják magukat a közbelépésre, a néző igazságérzetét sérítik. Ha például a játékmester azt kérdezi a nézőtől, vajon történhetett-e volna másképp vagy pedig törvényszerű volt a főhős bukása, akkor a nézőnek ezek a helyzetek juthassanak eszébe. S így a nézőnek nem marad más dolga, minthogy a főhős szerepébe bújva megoldást keressen az adott helyzetre.¹⁴

A résztvevők valóban kipróbálhatták magukat játékmesterként.

Természetesen nem született mindenki játékmesteri képességekkel, azt viszont feltételezem, hogy aki sikerrel és biztonsággal vezet tanítási drámát, netalán színházi nevelési programot, az előbb-utóbb megbirkózik a játékmester szerepével is. Amiben az alapvető különbséget látom, az a színpad és nézőtér megléte, még akkor is, ha nem a klasszikus színpadra illetve nézőtérre gondolunk. A játékmesternek tehát nemcsak a megfelelő kérdéseket kell feltennie, de magáénak kell éreznie a színpadot is, bizonyos értelemben „showman” – a szó jó értelmében.

Mindkét nap adódott alkalom a kísérletezésre. Az első nap végén Jackson négy résztvevővel egy pár perces jelenetet kerekített pillanatok alatt. A történet az egyik londoni metróvonal utolsó esti járatán játszódik. Ez a járat az egyik legtávolabbi külváros felé igyekszik. A metrón egy férfi utazik, újságot olvas (egy következő játékos a hangosbemondót és az ajtó effektusait szóltatja meg), majd a következő megállónál egy nő száll be, vállán táská, körülnéz, leül a férfivel szembeni ülésre, majd közvetlen az ajtó záródása előtt „beesik” egy másik férfi, aki közvetlen a nő mellett foglal helyet. Kis idő múlva a férfi végigméri a nőt, majd folyamatosan nézi – a másik férfi olvas. A nő a bámuló tekintet felfedezve arrébb ül egy ülésnyit. A férfi követi. A nő újra tovább ül, a férfi szintén. A nő átül a másik oldalra az olvasó férfitől jó néhány ülésnyi távolságban, az előző férfi továbbra is követi, majd amikor a nő a következő megállónál gyorsan kiszáll, a férfi utánamegy.

Eddig a jelenet. A téma egyértelmű: zaklatás. Miután tisztáztuk a jelenet részleteit, ketten kipróbálhatták a játékvezetést, mi, többiek, pedig asszisztáltunk. A fórumszínház ezen változata – ahol az előadás a résztvevők rögtönzött játékából áll – nem tipikus. Általában a színészek felkészítése ennél hosszabb munkát, improvizációs gyakorlatok sorát igényli. Esetünkben a hangsúly a játékvezetésen volt, hogy az addig elmondottakat átültessük a gyakorlatba, s hogy ízelítőt láthassunk a másnapi munkából.

Másnap a *Cardboard Citizens* társulata mutatta be előadását, amelyik a *Going Going Gone*¹⁵ címet viseli, és három rövid történetet tartalmaz. Mindhárom a hajléktalan létnek egy-egy karakterét ábrázolja: egy

¹⁴ Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a hangsúly itt nem a főhős (színész által hozott) karakterén van, hanem a különböző megoldásokon. Tehát a kérdés úgy hangozhat: mit tenne a néző, ha a főhős helyzetében lenne.

¹⁵ A magyarban ez az árverésekről ismert „először, másodszor, harmadszor”-nak felel meg, s ez nyitójátékként meg is jelenik: a kelleket a játékmester árverésre kínálja fel – így veszünk meg egy emberi életet 25 fontért.

férfit, aki nyomorúságában hirtelen sok pénzhez jut, de rossz helyre fekteti be; egy nőt, aki felgyűjtja az újonnan kapott lakását, hogy valaki végre meghallgassa; illetve *A három kismalac* történetét dolgozzák fel, amikor a három „kismalac” (piggy) lakáshoz jut, azzal a különbséggel, hogy itt nincs „happy end”.

A huszonkét résztvevőből csupán hatan vállalkoztak a játékvezetésre, nekik egyenként negyed óra állt rendelkezésükre. Tehát miután megnéztük az előadást, a játékmesterek először mindannyiunk segítségével kis csoportokban összegyűjtötték azokat a kérdéseket, amelyek az egyes történetekkel kapcsolatban felmerülhettek (a három történet mindegyikére két-két játékmester jutott). Bizonyos nyelvi hátrányból adódóan a többséghez csatlakozva jómagam is játészó-nézőként és egyben kritikusként vettem részt a folyamatban. Persze így is roppant tanulságos volt látni a kollégákat, s levonni a tanulságot. Általában véve hasonló jellegű „hibák” (persze könnyű a székéből túlve kritizálni) merültek fel itt is, mint amilyeneket a drámatanár ejtett lépten-nyomon.¹⁶ Volt, aki a fórum helyett talk-show-t vezetett inkább, mások már az első adandó hozzászólást eljátszották volna mindenféle további egyeztetés nélkül. A „szakállas” hiba is megjelent, amikor a fejünkben kész van a jó válasz a saját kérdésünkre, s ezt a néző is tudja. Ugyanígy nehéz elkerülni (főleg pedagógusoknak) a válaszok értékelését.

Jackson véleménye szerint minél több színházat használunk, annál jobb. Néhány gyakorlati tanáccsal is ellát, úgy, mint a taps szerepe – egyfajta összekötő, amíg a néző kimegy a színpadra, illetve amíg visszaül; a szavazás lehetősége – „ki gondolja, hogy másként is történhetett volna/ ki nem?”; valamint, hogy tartsuk szem előtt: a fórumszínház nem üzenetet közvetít, hanem kérdez.

Visszatekintve, a tájékoztató nem állított valótlan, még csak nem is túlzott. Pedig manapság nehéz hinni a szórólapoknak.

Az elméleti megalapozás után nem maradt más hátra, mint megnézni a fórumszínházat élőben, hús-vér közönséggel.

Georg Büchner: Woyzeck – a Cardboard Citizens előadása

A 19. századi író, Georg Büchner drámáját mutatta be a Cardboard Citizens társulata február és március folyamán, három héten keresztül a Southwark Playhouse-ban, Londonban. A műsor lényegében a néhány évvel ezelőtti adaptáció „újraélesztése” volt új, más színészekkel, illetve azzal a különbséggel, hogy akkor, 2003-ban, a londoni bemutató után a társulat – küldetéséhez híven – vendégszerepelt az ország más színházaiban és hajléktalanszállóiban is. Idén ez kimaradt. A darab rendezője, s a fórum rész játékmestere Adrian Jackson volt.

Woyzeck alakját Büchner egy megtörtént esetből kölcsönözte. 1821-ben egy lipcsei borbélylegény féltékenységéből leszúrta kedvesét, s ezért nyilvánosan kivégezték. A dráma főhőse a mindenki által megaláztott kisember, aki végül azt pusztítja el, akit szeretett, kedvesét. Franz Woyzeck amellett, hogy borbélyként dolgozik, egy orvos megalázó kísérleteinek veti alá magát, mert pénzre van szüksége, hogy el tudja tartani kedvesét, Marie-t, és gyermeküket. De bármennyire is igyekszik erkölcsös életet élni, mivel szegény, környezete szemében csak egy „senki” marad. Már a dráma kezdetén világossá válik számunkra, hogy Woyzeck őrlődik ebben az állapotban, s már „nem teljesen beszámítható” – hangokat hall. S ez az idegállapot csak fokozódik, mikor rájön, hogy Marie megcsalja. Így jut el a végkifejletig, a gyilkossáig. Megnézve az előadást, elsőként az a kérdés merült fel bennem, hogy vajon melyik szereplő szempontjából folytatjuk majd a „fórumozást” a továbbiakban. Ha ugyanis az alapmodellből indulunk ki, az azt jelenti, hogy Woyzeck a főhős, tehát az ő szerepébe bújva vizsgálódunk tovább. S vajon mire, milyen kérdésre keressük majd a megoldást? Igazat megvallva nem repestem a gondolattól, hogy egy „őrült” fejével gondolkozzak, de felidézve a képzésen tanultakat, nem tartottam valószínűnek, hogy olyan játékot kínáljak majd, ami ne lenne vonzó a számomra. S nem is tévedtem.

A tízperces szünet után az előadás a fórummal folytatódott. A hangulat oldásaként Jackson mindjárt az elején többször is figyelmeztette a nézőket, hogy bár a kijárat látványosan a színpad mögött helyezkedik el, ne érezzük feszélyezve magunkat, ha időközben bármilyen okból kifolyólag el szeretnénk hagyni a termet; ismertette a fórumszínház játékszabályait, s bátorított a színpad birtokbavételére (lásd. a *hídról* írottak az előbbieken).

¹⁶ Az összehasonítás több szempontból működtethető. Párhuzam vonható a fórumszínház, valamint a tanítási dráma között. Első, és legfontosabb szempont, hogy mindkét tevékenység célja a megértés megváltoztatása, hogy a résztvevők a feldolgozott témát személyes szinten megtapasztalják. Jackson hangsúlyozta, hogy a színház el tudja érni, hogy az emberek megváltoztassák a véleményüket. Ami szükséges, hogy adott legyen a változás (akármilyen kis) lehetősége. Viccelődve, ellenpéldának a rendőrséget hozza – esetükben nem próbálkoznak a fórumszínházzal. Továbbá, a tanítási dráma használja a „fórum-színház” konvenciót, amelynek alapjául a Boal által kifejlesztett fórumszínház szolgál.

A továbbiakban Woyzeck figurájára „terelődött” a szó, s kipróbáltuk, milyen lehet az, amikor valaki hangokat hall. A nézőtérén hármast csoportot alkottunk, akik közül kettőnek a feladata, hogy beszélgesse egymással, a harmadik pedig próbálja ezt megzavarni úgy, hogy folyamatosan beszél az egyik illető fülébe. Később, a fórum részben a nézők szerepe az volt, hogy válaszokat találjunk arra a kérdésre, vajon hogyan segíthetünk az ilyen problémákkal küzdő embernek. Először is azt tisztáztuk, hogy történetünkben ki az a személy, aki segíthet. Marie, a kedves és Andres, a barát lett „megszavazva”, s ezután nem maradt más hátra, mint felidézni (a színészek segítségével) az egyes közös jeleneteket, s játszani – megoldásokat keresni.

A fórum rész – mondhatni – hibátlanul működött. Adrian Jackson elérte, hogy a nézők el akarják mondani ötleteiket – előfordult, hogy egy izgatott néző az „Én tudom!” felkiáltással ugrott fel ülőhelyéből, s próbálta ki saját megoldását az adott helyzetre. S annak ellenére, hogy „csupán” játszottunk, az este nemcsak szórakoztató, de ugyanannyira tanulságos is tudott lenni a néző/játékos számára. Ha ugyanis a főruhszínház jól működik, a való életbeli helyzetek főpróbájának is tekinthetjük azt.¹⁷

Utószó

Lehetőségem adódott egy következő alkalommal is beülni az előadásra. Akkor az előadás után – a fórum helyett – beszélgetésre került sor meghívott vendégekkel: pszichiáterek (egyetemi tanárok) és szociális munkások mondták el véleményüket, megfigyeléseiket a darabban, Woyzeck „esetével”, illetve a színház szerepével kapcsolatban, s válaszoltak a nézők kérdéseire. Mindannyian hangsúlyozták, hogy a művészetnek egyik fontos hozadéka, hogy segítségével előítéletek oldhatók fel, s ily módon hozzájárulhat a közvélemény formálásához. A művészetben pedig azért lehet a színház hatékony közeg, mert mi, emberek, egyszerűen „szeretjük a drámákat”.

S bár azt mondtuk, a főruhszínház alapvetően kérdez, úgy gondolom, az általa közvetített üzenet sem teljesen elhanyagolható.



Balról Adrian Jackson, jobbról Augusto Boal. (A középső úr személyazonosságát nem sikerült kiderítenünk.) Hugh Hill felvétele

¹⁷ Bőngészve a világhálót (számomra meglepő módon) találtam olyan kritikát is, ahol a kritika íróját nem győzte meg teljes mértékben az, amit látott. A szerző a műsorban azt kifogásolta, hogy az első rész – vagyis maga az előadás – nem állta meg a helyét előadásként. Felidézve az eddig általam látott angol színházi előadásokat, valóban, a különbség óriási. S azt is megértem, hogy a szövegközpontú angolszász színházhoz szokott nézőnek némi gondot jelenthet követni egy ennyire pergő és ötletgazdag előadást, ahol a színészek időnként szerepet váltanak, kellék és díszlet pedig gyakran csupán jelzésértékű – teret hagyva a képzeletnek.

Az élet tanítható

Mezei Éva rendező, drámapedagógus szellemi öröksége

A kötetet az Alexandra Könyvkiadó jelentette meg ez év márciusában, Illés Klára szerkesztésében.

A könyv sajtóbemutatójára az Örkény Színházban került sor 2008. március 17-én. Konszolidált, visszafogott társasági esemény részesei lehettünk (a Drámapedagógiai Magazin a felelős szerkesztő képviselte). Az ünnepi alkalomra gyülekezők (szép számú, kissé korosodó közönség, sok ismert személyiség) meghallgathatták a megszólalásra felkért vendégeket: volt közöttük olyan, aki felkészületlenül, kissé zavarosan, de hosszan beszélt (ennyiben megfelelt a rendezvény az általános hazai gyakorlatnak – azt már megtanulták a mindenkor előadók, hogy improvizálni kell, mert az olyan „meggyőző”; azt még nem sokan, hogy a rögtönzéshez kell az előzetes, alapos felkészülés és az erős, koncentrált jelenlét). Szerencsére akadt olyan is a megszólalók között, aki talán túlzottan szűkszavúan, de érdekesen (Mácsai Pál), és olyan is, aki kitűnően beszélt (Fodor Tamás): nem csak színházi körökben ismert, mindig remek előadó, aki hozta saját, megszokott, magas színvonalát.

A sajtóanyagban olvashattuk (többek között) az alábbiakat:

Mezei Éva (1929-1986) 1951-ben végzett a Színház- és Művészeti Főiskolán. Pályáját a Vidám Színpadon kezdte. Meghatározó szerepet játszott az Egyetemi Színpad, a 25. Színház, a Pincészház létrejöttében. A Népművelési Intézet munkatársaként a 60-as, 70-es években kibontakozott irodalmi-színpadi mozgalom egyik legfőbb motorja volt. Angliai tanulmányútjait követően a 70-es évek elejétől a drámapedagógia módszereknek az iskolai oktatásban való bevezetését elsőként próbálta ki Magyarországon. Létrehozta a Gyerekjátékszín nevű együttest, a gyerekek színjátékba való aktív bevonásának új módszereit kidolgozandó. Színészek, rendezők, értelmiségiek nevelője, útra indítója. Neves szinkronrendező.

A sajtótájékoztatónál minden bizonnyal érdekesebb, melegebb, emberibb esemény volt az, melynek a Pincészház adott helyet 2008. március 30-án délután.

„A Pincészházban – pontosabban a hozzá tartozó klubban –, ahogy mondani szokás, egy gombostűt sem lehetett volna leejteni. Mezei Éva kortársai, barátai, tanítványai gyűltek össze, hogy együtt örüljenek a róla, neki szóló könyv megjelenésének. S ahogy Mezei Évához illik, tették ezt vidáman, felszabadultan. Müller Péter Sziámi verseket mondott, Sándor György monológot, a Gyerekjátékszín tagjai felelevenítették egyik legsikeresebb számukat a Janikovszky Éva Ha én felnőtt volnék című zenés jelenetét. Izgalmas volt hallgatni Lázár Magda történeteit, Molnár Gál Péter és Trencsényi László visszaemlékezését. Talán csak egy fontos adalék a könyv kapcsán, de éppen e fórumon aktuális: aki elolvassa Az élet tanítható című könyvet, reméljük meglepetten és élményekben gazdagodva fogja tapasztalni, hogy Mezei Éva mennyi mindenben 'benne volt', hogy az a kép, amelyet azon szerencsések őriznek, akik még ismerhették e körben – tehát a drámapedagógus Éva néni – mennyire csak az egyik szelete volt nagy ívű, gazdag alkotói pályájának.” (Illés Klára sorai a DPM olvasói számára.)

Mezei Éva ünneplése

MGP

Vasárnap délután a Pincészházban meglehetősen telt ház előtt baráti ünneplésre gyűltek egybe azok, akik nem felejtették el halála után 22 évvel sem. Illés Klára szerkesztésében az Alexandránál megjelent Az élet tanítható címmel rá emlékező írások gyűjteménye. A Török Pál utcai Pincészházban, ahol a legeredményesebben avatkozott bele fiatal életekbe, észrevétlenül útravalóval látva el jóra fertőzése áldozatait: összegyűltek leghálásabbjai. Közösén énekeltek, verset mondtak, videofelvételeket játszottak be, meghatódtak, tréfálkoztak, úgy viselkedtek, mintha még mindig ott ülne köztük, nem csak tanításai, ösztökélései, lendülete hatna még ma is.¹⁸

Parányi természetű asszony nagy hatással. Nem színgazgató. Nem színházi rendezőként kiemelkedő, holott rendezői diplomával a Vidám Színpadnál elviselte az autodidakta nevetésiparosok, „ezt mi úgyis, tudjuk, aranyoskám” szakmai fennhéjázását, leszolgált egy évadot a folyamatosan sosem működő egri színháznál, amikor éppenséggel épülete sem volt, használaton kívüli templomban tartotta előadásait. Valamint az újságíró székház utolsó emeletén részt vett a 25. Színház konvenciórobbantó próbálkozásában (amit ösz-

¹⁸ Molnár Gál Péter írását a szerző engedélyével a szinhaz.hu oldalról vettük át – köszönettel. (A szerk.)

szefoglaló téveszméket publikáló teatrológusok úgy kifejejtene – világnézeti rövidlátás időszerűsége okán –, mintha sosem is lett volna.) Osztályvezető helyettes a Népművelési Intézetnél.

Szinkronrendező. Rendező a rádióban a Harsan a kürtszónál. A Madách Gimnáziumban lerakta alapjait a középiskolai színházra nevelésnek. Azt is nehéz felsorolni, ahol hivatalosan bejegyzetten dolgozott, hát még mindazon helyeket, ahol csak megjelent, minden kinevezés, funkció nélkül segíteni, bedolgozni, megoldani, példával élni, kölcsönenergiát ömlesztetni bátortalanokba, begyűjtani repülésre tétovákat.

Alattomban dolgozott. Álcázva ért el eredményeket. Félig hivatalból, nagyjából mégis színházi úton-állóként. Női Fatia Negraként: nappal tisztviselője a Népművelési Intézetnek. Az éj leple alatt járatlan utakra csábító esztétikai kútmérgező. A '60-as, '70-es évek színházi partizánjaként működött.

Stikában átalakította az ízlést. Megkérdőjelezte az értékrendeket. Kinyitotta a szemeket más színpadi látványokra. Hozzásegítette a füleket másként hallani.

Azon években a színészet háztájija tejelt jövedelmet a naptár szerint sorakozó vállalati és üzemi ünnepségekből. Dívott mondani Csohány Gabriella Szittya Attila Bendegúzi poétikai találatát: „nézem a nép masírozó seregét / számba veszem a legények elejét.” Fehér blúz. Révült elragadtatottság.

Sor követett verssort. Taps. Meghajlás. Új költői szocializmus-dicséret.

Taps. Meghajlás. Új műsorszám. Mezei Éva a kalárisba fűzött építő versek helyett elszaporította az „irodalmi színpadi” előadói formát. Átkomponált versműsorok logikai rendbe szedett összefüggésekkel. Színpadi kompozíciók a haptákba vágott óvodai versmondások helyett. Helyet kapott a költészet mellett az ének, a szcenika, a verskórus. Országos versmondó versenyek terjesztették az értelmes költői tolmácsolást. A daloló értelmetlenséget felváltotta az embernek, emberhez szóló emberi hang. Az állami ünnep helyett előtérbe került a versek kínálta esztétikai öröm.

Lelkes ifjú nemzedékből érkezett. Őszinte szívvel fűjták a parasztpárti költő, Jankovich Ferenc sorait: „Sej, a mi lobogónkat / fényes szellők fűjják, / sej, az van arra írva: / éljen a szabadság!” Éva kiábrándulásai, kijózanodásai után is mindhalálig komolyan a nóta szerint élt, bízva benne: holnapra megforgatjuk az egész világot.

Az egész világot Mezei Évának sem sikerült megforgatni, de miközben felfordult körötte/köröttünk a világ: sikerült neki minden nap szelet vetnie maga körül elsöprendő a korhadat, az avított, és felültetni az előrevivő szelek szárnyára az erőterébe került ifjú embereket.

Hétköznapi pedagógia

I. rész

Debreczeni Tibor

Kedves Olvasó!

Egy amolyan idős tanárnak, mint amilyen magam vagyok, illenék magvas bölcsességeket írni – pedagógiáról lévén szó – az utánam jövő pályatársaknak, illenék, ha magam magvas és bölcs lennék. Ennek híjjával, annyit tehetek, s gondolom, ez sem kevés, s ráadásul az idős tanári létállapotból logikusan következik is, hogy szemelgetek önéletrázós könyvemből, a Visszanéztemből¹⁹, vajh, találok-e benne olyan szövegrészeket, gyermek-, kamasz- és ifjúkori emlékeket – óh, milyen távoli idő ez, neked olvasó, történelmi idő, Horthy-korszak, háború utáni koalíciós időszak, Rákosi korszak –, melyek arra utalnak: lám, lám, efféle élmények hatására, ezeknek eredményeként lettem az, aki, reformpedagógus, személyiségközpontú metodikák kimunkálója és gyakorlója.

A szerkesztő jóvoltából módomban lesz folytatni az emlékezést és rögzíteni a közelmúlttal s napjainkkal kapcsolatos pedagógiai megfigyeléseimet, reflexióimat is. Ezért is írhatjuk, hogy I. rész.

Szemelvények a Visszanéztemből

Az anarcsi református egy tantermes iskolában, 1935-ben

Tanítáurnak hívják apukámat, egybe ömlesztve a két szót, azt hogy tanító s azt, hogy úr. Anarcsan hívják tanítáurnak. Tanítaur, sóhajtják, így óhajtják, préselik, szorongják, kiáltják, lelkenedzik ki magukból a

¹⁹ Debreczeni Tibor: Visszanézttem. Academia Ludi et Artis, Bp. 2006

megszólítást az első, második elemisták, amikor kezüket magasba lökve szándékoznak valamit elérni a tanterem gazdájánál, mondjuk, kimenni az illemhelyre, valamit közölni, ami kikívánczozik belőlük, valakit beárulni, hogy kapjon egy fülest, mivel az illető szalmaszállal piszkálja az előtte ülő nyakát, jelenteni, hogy ne haragudjon a tanító úr, amiért nem tudta elhozni a darab fát, mivel otthon csak csutka van meg kóro meg kukoricaszár, ami jó a spórba, de nem jó az iskolai vaskályhába.

A tanító úr elsőszülött fiaként, magam is itt ülök a hatvan-hetven gyerek között, mert hol is ülhetnék, ha éppen iskolakötelesre értem, s reformátusnak kereszteltek, mint az egyetlen kálvinista kisiskolában, itt a faluban. Ülök tehát az egyetlen tanteremben, az első padban, mint rövidlátó első, s magam is tanítárnak szólítom az apukámat, a diftongust kedvelő anarcsi tájszólás szerint. Bizalmaskodásra, személyes közlésekre nem nyílik lehetőség, lenne is nemulass, ha ilyesmire ragadtatnám magam.

Az iskolából, pontosabban az épület utolsó helyiségéből, ha elsőszülökként kilépek a kurta folyosóra és belépek a szemközti lévő, ajtó mögötti helyiségbe, máris a tanítói lakás konyhájában találom magam, ahol aztán, ha olyan a hangulat, kedvemre apukázhatok.

Tizenkét órakor fejeződik be a délelőtti tanítás, a gyerekek hazamennek, hogy ebédeljenek – a tanyasiakat kivéve, akik a tanteremben szalonnáznak bámulatra méltó, nekem elérhetetlennek tetsző szakszerűséggel –, a mi anyukánk is kifőzött már ekkorra, segítünk a terítésben, aztán jön a tanítur, a mi apukánk, beül a helyére, mi is a helyünkre, a két öcsém meg én, hangosan elmondjuk a Jövel Jézust, anyánk kirakja a porciót, amit meg kell enni, apukánk is szed, Mamuka is, aztán kezdődhet az étkezés, ahogy tanultuk, illetelmesen, az evőeszközöket akként használva, ahogy elő van írva. Ebéd közben és után praktikus dolgokról folyik a beszéd.

Kettő körül aztán újra hangos a tanterem meg az udvar, a bádögöggre is sűrűbben koccan a kannához, az ebéd utáni közérzet hangja ez, s mert nem illenék, hogy elkéssek, sietek magam is a tanterembe, még mielőtt apuka belépne. Majd nyílik az ajtó, felállunk, köszöntjük a tanító urat, folytatjuk a tanulást. S hogy érezzük, milyen jó élni, a tanítur kivisz minket az udvarra, s csoportosan játszunk, külön fiúk, külön lányok, meg együtt is. Fogócskázókat, felelgetőseket, kiszámolósakat, harciasakat, Gyertek haza, lúdaim; Héja és a kotlós; Kinn a bárány, benn a farkas, ilyeneket. Négy óráig.



Az 1980-as években, amikor drámapedagógiai képzéseken fiatal pedagógusokkal kerültem egy táborba, s mintegy magától értetődően a népi gyermekjátékos élményeket óhajtottam előhívni belőlük, mint olyat, ami része a magyar drámajáték-ismeretnek, legnagyobb megdöbbenésemre azt kellett tapasztalnom, hogy a pedagógusaimnak nem hogy élményük, de ismeretük sincs a hajdani örömforrásról. Már a faluról származó tanítónők emlékeiből sem szivárgott elő semmi. Mit tehettem? Elővettem azokat a játékokat, melyeket édesapám játszott még mivelünk Anarcson, az elemiben, első-második osztályos koromban, az akkori tanterv anyagát, pontosabban, a második osztályos testnevelési órák tananyagát, ahogy fogalmaztak, „a nép közt élő régi játékokat, népszokásokat, népies színjátékokat”. Ezekkel a személyiségfejlesztő közösségi játékokkal ma már – fájdalom – a tanítóképző főiskolákon sem lehet találkozni. Nem tanítják, nem tanulják...

A tanító úr népszínműveket rendez

Mondd meg apukádnak – üzent vélem Dajka Béla bácsi, aki szatócs Anarcson, egyszersmind gazdálkodó –, mondd meg apukádnak – közben mérte a cukrot, öntötte a petrólt, rakta ki a medvecukrot, hajtogatta a gumipertlit, ezeket mind haza kellett vinnem –, hogy négy jegyet tegyen félre, mégpedig jókat, az első sorba.

Apukánk A *falú rosszat* tanította be a tél során, mégpedig a mi iskolánkban, esténként. Ennek a bemutatójára rakatta félre a jegyeket Dajka Béla. Az előadásra is itt kerül sor, abban a tanteremben, amelyikben napközben tanulunk.

Az esti próbák hangulata be más – Apukánk megengedi, hogy meghúzzam magam a teremben. Egy csomó felnőtt a faluból. Egy estét el nem mulasztanék. A maxim lámpánk világít, a széthúzott padok közt tanulják a játékot, a pad tetején olvassák a szöveget, apukánk előre játszik, megmutatja, miként alakítsák a szerepeket, beszéljenek a darabban, s mert itt énekelni is kell, hegedűkísérettel tanítja a nótákat, később, amikor a padok tetejére színpadot ácsolnak, s a díszletekhez léckereteket szegelnek, a kifeszített vászonra és papírra szobabelsőt, utca-teret pingálnak, ő is fest, szegel, mázol. Varázslat a szemem előtt.

S az előadás! Mennyi ember! Sámli ülök a színpad előtt, s mielőtt még szétnyílnék a függöny, kukucskálok befelé. Mindent tudok már az előadásról, mért várom hát ennyire? Most és itt válhatok titkok tudójává? A függöny alatt látom apukám lábát. Ő volna a varázsló?

Ünneplőbe öltözött férfiak ülnek a bejáratnál, árusítják a jegyeket, s egy vonalas irkába jegyzik fel, tintaceruzával, ki mennyit fizet. Azok neveit is felróják, akik az előadásra ugyan nem tudtak eljönni, de a hozzájárulásukat elküldték. Mindenki előtt ismeretes, hogy az előadás bevételéből a tantermet és a tanítói lakást festik majd ki, ahogy befejeződik a tanítás.



Első színházi élményem ez itt. Az amatőr színjátszáshoz fűződő vonzalmam eredője is itt. S az első rendezői hatás, kitörülhetetlen, ez is ekkor.

Van telepes rádiónk – hallgatjuk szenvedélyesen

Anarcson, nem is tudom, rajtunk kívül van-e valakinek rádiója. A miénk telepes. Amikor lemerül, apukánk beviszi Várdára, rendszerint kerékpárral – csak vigyázni kell, mert sósav vagy mi lötyög a tartályban –, Gerőhöz a rádióshoz viszi be, hogy töltsse fel.

Meggondoljuk, mit is hallgatunk. A telep se merüljön le sűrűn. Egyébként is kicsi a tanítói fizetés, ezt mindig halljuk – anyukánk gondosan könyvel, mi a bevétel és kiadás –, spórolni kell. Ha a templomba el nem is jutunk, istentiszteletet azért hallgatunk. A rádióban. Anyukám Ravasz László püspök prédikációit kedveli, meg az evangélikus istentiszteletet a Bécsi kapu téri templomból.

A futballmeccsek közvetítését, a válogatott mérkőzéseit ki nem hagynánk, már csak azért sem, mert apukánk unokatestvére, a nagy kapus, Háda Jóska – így mondjuk –, apukánk látta is védeni, éppen kifogott egy tizenegyest, s az is az igazsághoz tartozik, hogy más országos híró rokonunk nincs is, de ő aztán országos, meg a fényképen is látszik, milyen jóképű, ezt anyukánk is megerősíti, ezért aztán a futball nálunk szent dolog. Izgulunk is a rádió mellett eleget, én például, ha bemondják, hogy tizenegyes következik, kimegyek pisilni, olyan izgatott leszek, ne halljam, hogy nem megy be a labda, ha annak be kellene mennie.

Anyukánk velem együtt hallgatja a színházközvetítéseket, látom az egész jelenetet, amint a bemondó közli, most belépett a szobalány, átnyújt egy levelet, a grófnő elájul a pamlagon és így tovább, nekem minden hiteles, mert elképzelem.



A hetvenes években, amikor a pódiumjátékok dramaturgiájával foglalkoztam, kitaláltam egy fogalmat, nem emlékszem, hogy korábban találkoztam volna vele, egy fogalmat, azt, hogy képzeletszerű realizmus, s hozzá a magyarázatot; jelzésszerűen kell játszani, lehetőséget kínálva a nézőnek, hogy képzeletével egészíthesse ki a játékot, mégpedig realisra. Erre épül a hangjátékok dramaturgiája is. De erre az összefüggésre mintha csak most jöttem volna rá. Gyanítom, hogy az efféle játék szeretete Anarcsig nyúlik vissza, a gyermekkori rádiózási élményekig. Ami igaz, igaz, máig jobban szeretem a rádiót, mint a televíziót. S változatlanul kedvelem a rádiójátékokat is.

A kisvárdai gimnázium bejáró tanulója. Ebben a gimnáziumban nem szeretik a kisdíjakot

Ebben a középiskolában mintha minden a kisdíjak ellenére történt volna. Erőltetett menetben az állomástól az iskoláig – de értettem később Radnóti! – két kilométer oda, kettő vissza, beértünk a suliba, de a főkapun, amely közelebb esett a tantermekhez, bizony hogy ott mi be nem mehettünk, csak a nyolcadikosok, a portás, mint egy katonai őrmester, ha elkapott – mert csak kísérleteztünk a bejutással, merészségre serkentő napfényes napokon –, s nyakon ragadott, vitt az igazgatóiba, máris fegyelmet aggattak ránk. Ezt az irodát is csak akkor láttuk, mikor büntettek, kínos ügyeket intéztek, az igazgató urat ilyenkor sem, elzárt ajtók mögött, gondoltuk, világít magának, szakrális alkalmakon, ha találkoztunk vele, amikor szózatot intézett hozzánk, mint kell viselkednünk, s mivel tartozunk az iskolának, a szülőknek, a hazának. De a tanári szoba is szentély volt, oda legfeljebb csak bekopogtathattunk, s a tanterembe, ha belépett a tanár, rögvest parancsoló hangot kellett hallatnunk, osztály vigyázz, tanár úrnak tisztelettel jelentem és így tovább. A tanár urak, az első félévben így éreztem, mintha csak robotoknak tekintettek volna bennünket, akiknek az a dolguk, hogy szöveget, szabályt, törvényt vágjanak be, s azt lehetőleg szó szerint mondják majd vissza. Nem egynek kedvenc szokásává vált, hogy a tanulót kipécézte, szellemeskedett a rovására, vagy azért mert buta, vagy mert idétlen, vagy mert mulatságos az illető, többiek meg örvendeztünk, hálásan lihegve, milyen jópofa a tanár úr, s röhögtünk, a másikon röhögtünk – ezzel is telik az óra, most nem rajtunk a sor. Egyszer Keresztes tanár úr megsimogatta a fejem, majd elsírtam magam, úgy meghatódtam.



Hogy belőlem jó tanár vált – hiszem, hogy az –, olyan tanár, aki igyekszik érteni a diákot, aki próbálja száműzni az oktatásból a túlszabályozottságot, a nevelésből a drillt, aki a demokráciára törekszik, az nem kis mértékben a kisvárdai gimnáziumban eltöltött kisdíák éveinek köszönhető. Én ugyanis elhatároztam, miután tanár lettem, hogy mindent másként teszek, mint tettek velem itt. A kisdíák élményei pedig oly elementárisan voltak negatívak, hogy később, nevelési relációkban, akarva akaratlanul kiszökkentek a tudat mélyéről, s mintegy figyelmeztettek: ne hogy ezt csináld! Amikor Karácsony Sándort hallgattam és olvastam, mindig az itteni diákéveim jutottak eszembe, velem itt minden megtörtént, minden, ami egy elhibázott nevelési viszonyban egy diákkal megtörténhet. Vannak gyerekek, akik másként akarnak apák lenni, miután rossz tapasztalatot szereztek, s ezért lesznek jó apák, mert rossz tapasztalatot szereztek. Valahogy így voltam én a tanárkodással.



Milyen megnyugvással és egyetértéssel hallgattam, olvastam Karácsony Sándor értekezését a mellérendelésről, hogy elkerülendő a pad alatti forradalmat, egyenrangúnak kell tekinteni a diákot. Aki a hátrányosabb helyzetben, az alattvalói sorban lévővel fölényeskedik, gúnyt űz belőle, hogy a többi nevéssen, az a tanár nemcsak a tanári etika, de az emberiség ellen is vét. Igen megnehezítettem KI rendezőre népművelési intézetes koromban, amikor ironikus megjegyzésekkel szórakoztatta a közönséget szavalóversenyeken a szegény amatőr versmondó rovására. Ilyenkor mindig Keresztes tanár úr jutott eszembe Kisvárdáról, meg a kipécézett, sután álló, megszégyenített delikvens, s a kárörvendően röhögő osztály.

A háború után Nyíregyházán, a Kossuth Gimnáziumban. Szeretek ide járni

Tetszettek a tanárok. Mind emberségesek. Ennek az evangélikus gimnáziumnak, a Lutyinak, ahogy hívták becézve, szellemiségéből áradt a humánus. Amit a tanárok árasztottak, ezek a nem mindennapi személyiségek.

Bölcs filozófus ábrázata volt az igazgatóknak, Scharbert Árminnak. És az is volt. Bölcs.

Magyartanárunk, a fiatal *Adriányi László*, szerette az irodalmat, mindig sok könyvvel megpakolva jött az órára, Féja Géza magyar irodalomtörténetéből idézett buzgón, látszott rajta, élvezte a tanítást. Ő lett az önképzőkör tanári vezetője. Adyt – ezért hálával gondolok rá – végérvényesen megszerettette velem.

Gacsályi Sándor olyannak tűnt, mint aki egyetemi magántanár, csak ide tévedt a gimnáziumba. Előadott, nem magyarázott. Olykor végignézett az osztályon, s indulat nélkül mondta: mintha a Szaharában tévőknek beszélnék. Tudni lehetett róla, hogy szociáldemokrata.

Benigny Gyula, megszélesedett, öreg agglegény, akár Krúdy regényéből is kiléphetett volna. Ő tanította a németet. Bejött, leült az asztal mellé, s ült, míg ki nem csengettek. Közben feleltetett nyelvtanból, fordításból, aztán továbbhaladtunk ebből is, abból is. Délután beült a Koronába a söre mellé, látszott, kedvtelve telik ilyenkor az idő.

Mátyás Antalné franciára tanított. Fiatal volt, szép, s éppen terhes. Imádtuk.

Péter Károly tanár úr, nyugdíj körüli. Ő volt a Kari bácsi. Derék magyar ember. Megtört magyar ember. Történelemtanár. Olykor még fellobbant benne a tűz. Akkor megnőtt és sugárzott. Mondták: alkohol nélkül már nemigen bírja.

Margócsy József, nagy formátumú pedagógus. Nemrég Eötvös kollégista, kevésbé nemrég hadifogoly, nekünk logikát tanító tanár, olyan valaki, akivel dicsekszik a diák, mondván, engem a nagy Margócsy tanított, akinek az óráján érdemes strigulázni, hányszor mondja raccsolva, hogy kéhem. Ez a Margócsy tanár úr becsült meg azzal – miután közöltem véle, hogy irodalom szakra kívánok menni –, hogy külön foglalkozott velem, meghívott a lakására, olvasnivalókkal látott el, felhívta figyelmemet Horváth János irodalomtörténeti munkáira, beszámoltatott, beszélgettünk.



Margócsy tanár úrnak ezt a gesztusát nem feledhettem. Ehhez hasonlóval előtte nem találkoztam. Egyénileg, baráti módon foglalkozni azzal, aki talentumosnak látszik, és ingyen. Szerette észrevenni az értéket. Utóbb, magam, tanárként követni törekedtem. Ha szerencsés évem volt, felfedezhettem valakiben az előadói képességet, az irodalom művelése iránti érzéket, máris megjelent Margócsy tanár úr, a későbbi Jócó bácsi. Hogy is csinálta? Ez a Horváth János tanítvány árasztotta magából azt a szellemiséget, amit polgárinak neveztünk akkoriban, s amely jelen volt Márai Sándor műveiben, de azt az irodalomtörténeti felfogást is, amit szellemtörténetinek mondtak, s amelyet később a marxisták lekezelően bíráltak. Mindaz, ami megjelent a tanár úrban, tetszett énnékem. Imponált Margócsy tanár úr.

Karácsony Sándor és köre

Úgy emlékszem, hogy Szüle Miklós tiszteletes úr irányította a figyelmünket arra a nyári egyetemre, amely otthonra a református egyház gyülekezeti házában talált, s amelynek rangosságához vita sem férhetett, mivel olyan előadók jelenlétét ígérték, akikről már olvastunk, halottunk korábban, mint a zeneesztéta Újfalusy József, Lükő Gábor néprajzkutató, Varga Balázs, Varga Domokos irodalmárok, s maga Karácsony Sándor professzor, a magyar szellemi élet kiválósága.

1946 nyarának egy teljes hetét ebben a szellemi fürdőben töltöm. A háború előtti szárszói konferencia szellemiségének továbbgyűrűződését érzi itt az ember, a nemzet sorsáért felelősen gondolkodó, keresztyén értelmiségiek előadásaiiban, megnyilatkozásaiban, lett légyen szó filozófiáról, népköltészetéről, irodalomról, szociográfiáról, Bartókról, Kodályról. Népben, nemzetben gondolkodnak, miként lehet Magyarországot megújítani, s egy szociálisan érzékeny demokrácia irányába terelni.

Karácsony Sándor záró előadásában a társadalmi reform szükségességéről beszél, amely, ahogy ő fogalmaz, kell, hogy társadalmi békéhez vezessen, generációk közötti, nemzetiségek közötti, osztályok közötti békéhez. S én ezzel egyetértek, amiként azzal is, hogy a reformnak, pontosabban a reformereknek azzal kell kezdeniük a munkálkodásukat, hogy számadást készítenek; mit gondoltak, mit tettek jól vagy rosszul. Csak tiszta lelkiismerettel lehet reformot kezdeni – mondja Karácsony Sándor.

Karácsony Sándor lefegyverez. Úgy érzem, helyettem is szól. S megnyugtató: egyszerre lehetek baloldali reformer és hívő keresztyén.



Nem túlzok, ha azt mondom, hogy gondolkodásomat, sőt sorsomat is meghatározó módon befolyásolta mindaz, amit itt hallottam; a politikai, intellektuális és érzelmi kötődés a demokráciához; a jogegyenlőségen alapuló gondolkodásmód; a mellérendelésre épülő társas viszony. Karácsony azt vallotta, hogy ennek kell érvényesülnie a politikai vezetésben, a pedagógiai munkában, mindenféle társas kapcsolatban. S én ezt a demokráciát, ezt a mellérendelő társas viszonyt igyekeztem gyakorolni a családban, nevelői tevékenységemben, közösségteremtő alkalmak során. S próbáltam magam is ily módon gondolkodni és élni.

1948-ban az egyetemi népi kollégiumban. A demokrácia jó íze. A központban már másként húzzák a harangot, csak mi nem halljuk, vagy nem akarjuk

Hamar ráérezek a kollégiumi demokrácia ízére, s bizony hogy nem fosztom meg magam az élvezettől, véleményt formálni, szavazni, beleszólni a dolgok menetébe, dönteni, vállalni a felelősséget. Családiasnak tartom, s tetszik, hogy a kollégiumban önkormányzati rendszer működik, hogy a lakószobánk független közösség, szövetkezetnek nevezzük, hogy vezetőt választunk, aki képvisel minket a kollégium igazgatóságában, hogy az igazgató, a titkár és a többi tisztségviselő személyét mi határozzuk meg, hogy a főhatalmat csúcsszervként a közgyűlés képviseli.

Már nem emlékszem, milyen apropóból, de gyakran veszünk részt felvonuláson, nevezhetjük tüntetésnek is, valamilyen baloldali jellegű politikai akció megsegítésére, ilyenkor végigvonulunk a főutcán, a Nagyerdőtől a Petőfi térig, és fújuk a mozgalmi dalokat, a Bunkócskát, a Bécsi munkásindulót s főként a Tito je marsalt, s persze megunhatatlanul a Sej, a mi lobogónkat. S nem morgolódok, hogy minek ez, mire ez, jó énekelni a többiekkel, egymáshoz igazítva a lépést. Ahogy jó énekelni közösen a gyülekezettel a templomban, a lelki gyakorlatokon, meg a Himnuszta gyűléseken.

Mi még a jó? Talán, hogy fontosnak tudjuk vagy érezhetjük magunkat, véljük, hogy a dolgok értünk történnek, s van jövőnk. Jók a kollégiumi esték, ahol együttesen beszéljük meg a feladatokat, a problémákat, a kollektívát meg az egyénét. Jó, hogy szabadon működhet a kritikai szellem, hogy a nevelődés eszköze a kritika és önkritika, s hogy ezzel senki nem él vissza, senki nem fordul a másik ellen, sandaságból, ideológiai vagy politikai megfontolásból. (A hatalom nem sokkal később, 1948 második felétől már minket is manipulál, miután megkezdte a népi demokrácia átszabását szovjet diktatúra formára.)



Olvasom a NÉKOSZ-központ 1947 szeptemberében keltezett körlevelében: „A jó népi kollégista komplex emberideál, mint amilyen összetettek a kor szükségletei és maga az az intézmény, amely e szükségletek kielégítésére épült. Jó szakember, alaposan művelt, művészileg fogékony, fizikailag harmonikusan edzett, társadalmi problémákat gyökeréig látó, gyakorlati teendők megoldásában otthonos, fejletlen társias, speciális ambícióktól is fűtött, határozott és fegyelmezett ember. A kiformalásra váró emberideál világosan áll előttünk. – Még csak annyit: a jó népi kollégista közösségben nevelődik. A jó népi kollégista

a diákközösség integer tagja.” A szisztéma lehetett központi, mivel azonban a kollégiumok autonóm közösségekként működtek, minden azon múlt, kik alkották és kik vezették azt a közösséget. Erről a féléről –januártól júniusig – a legjobbakat gondolom.

Karácsony Sándorról, már a debreceni egyetemen

A debreceni egyetem 12-es tanterme. A legnagyobb a bölcsészkaron. Zsúfolásig tele. A szokásos zsongás. Kinyitják az ajtót, bedöcög Karácsony Sándor. Nagyon el van hívva. Mondják, beteg. Két kezében mankó. A katedrára famulusai segítik. Szuszog. Belekapaszkodik az asztalba, aztán megszólal, s nem lehet rá nem figyelni. Amit mond, izgalmas, olykor provokáló, s ahogy mondja, lebilincselő. Megérzi, ha lankad a figyelem, és máris egy anekdota, egy személyes történet, egy vallomások közlés. Karácsony Sándor hiteles, ahogy ma mondják, mondanák, karizmatikus. Azonosul mondandójával. Mikszáthosan bölcs, s mégis úgy tetszik: mint egy misszionárius, ki képes arra, hogy megszólítson; egy kiválasztott, hogy örömhírt közöljön. Mintha biztatna: rendezd gondolataidat, tűnődj el, mi a dolgod a világban. Vagy azt hallod, valld be magadnak, hogy nem úgy élsz, ahogy rendeltetett.

De hát hogy rendeltetett?

Aztán egy kollokvium. Talán az utolsó. Hatan-nyolcan a mester körül. A szobájában. Mosoly a harcsabajusz alatt. Megszólal. – Kérdezzetek!

Én is kérdezek. S ő válaszol, szívesen, örvendezve s magyarázva.

Jeles, olvasom az indexben. S mellette az aláírása.

Most is kérdeznék. Nincs kitől.



Lendvai L. Ferenc ezt írja: „Karácsony Sándortól a kollégiumi autonómia, nevelő és nevelt demokratikus viszonyának mibenléte volt megtanulható.” És sejtetni is engedi, hogy a népi kollégium meghatározó személyiségei, Kardos Lászlók, ezt nemcsak megtanulták, de a gyakorlatba is áttették. Hogy aztán az én pedagógiai munkásságomba, gimnáziumi tanárkodásomban, irodalmi színpadvezetői munkámban honnan került be, közvetlenül Karácsony Sándortól vagy áttétellel a népi kollégiumi emlékeimből, nem tudnám megmondani, de hogy pedagógusi pályafutásom minden korszakában és mozzanatában ez a hatás eleven volt, ez bizonyosnak mondható.

Jómagam mikor tanár lettem, emlékeztem Karácsony Sándor tanítására, meg arra a félére, egy évre, amit a népi kollégiumban töltöttem, s megpróbáltam az ordas időkben is úgy tanítani, hogy az osztályban, amikor valamelyest ajtón kívülre szorul a nagyvilág, jusson érvényre a mellérendelő jogviszony – amit Karácsony Sándor nem egyszer megfogalmazott a pedagógiájában, s pedagógiai regényeiben a tanítás hogyanjával kapcsolatosan, hogy tudniillik az irányításban az alulról való építkezésnek illetve a mellérendelésnek kell érvényesülni, miként a presbiteri rendszernek az egyházban –, szeretettel spékelve. Úgy igyekeztem tanítani, hogy érvényre jusson a Karácsony Sándor-i nevelési elv s az ezen nyugvó népi kollégiumi gyakorlat a nevelés demokratizmusáról, amit a professzor így fogalmazott meg: „A nevelés akkor lesz demokratikus, ha minden rendű és rangú növendéknek szabad lesz az, ami eddig muszáj volt neki. Ez a boldog állapot pedig nem állhat be hamarabb, csak akkor, ha a növendéket teljes értékű embernek tartjuk, ennek megfelelően kezeljük. Nem velünk egyenrangú fél a gyerek, de velünk egyenjogú fél. Nem tökéletlen és fejletlen felnőtt, hanem fejlett, tehát tökéletes kisgyerek, nőgyerek, serdülő és adolescens. Teljes joga és tökéletes autonómiája van a kisgyerek, nőgyerek, serdülő és adolescens életre. Egyetlen felnőttnek sincs joga diktatórikusan ráoktrojálni a maga felnőtt életét.”

Rézakó

politikamentes tanítási dráma a helyi közéletéről

Zalavári András

Csoport: átlagos 10-11. osztály, minimális drámabeli jártassággal

Fókusz: Mit tehetünk, ha a jó szándékú segíteni akarásunkat semmibe véve kibabrálnak velünk?

Keret: a tanulók a Gyűrű városában működő, Rézakó nevű egyesület tagjai

Kellékek: sokszorosított újságcikk részlet, kitűző, papír és írószer, fénymásolt pályázati kiírás, ugyancsak másolva a pályázati eredmények részlete; SMS-ek

1. Egyeztetés

Mit tudunk a részképesség-zavarokról?

(Kb.: **diszlexia**, **diszgráfia**, **diszkalkulia**. ...**Díszpintység**?)

2. Kis csoportos jelenetek

A létszámtól függően 3-4 csoportot alakítunk. Olyan – nem iskolai! – helyzetről kérünk rövid jelenetet, amelyben komoly kellemetlenséget okoz valamilyen részképesség-zavar.

Ha egy-egy csoport bemutatója során ettől pontosabb vagy mélyebb megértés remélhető, kimerevítve visszakérhetjük a jelenet egyik képét és alkalmazhatjuk a **gondolatkövetés** konvenciót.

3. Újságcikk részlete:

Célszerű, ha a következő írományt sokszorosítjuk, és – miközben a tanár felolvassa – a tanulók kézbe is kapják. (Történetünk szerint a cikk egy országos napilapban jelent meg.)

A bevezetőben idézett statisztikai adatokból is kitűnik, milyen sok gyerek életét nehezítik meg a részképesség-zavarok. De az országban egyedül csak Gyűrű városában alakult olyan civil egyesület, amely a hátrányok csökkentését tűzte ki célul.

A helyiek által csak *Rézakó*ként emlegetett civil szerveződés a tevékenységi körét jelölő szavak első betűiről kapta közkeletű nevét: a **részképesség-zavarok** **korrekció**járól.

Az egyesületet egy jó szervezőképességű szülő hívta életre, és bár szakembereket (pl. tanítót, logopédust) is soraiban tudhat, önkéntes segítői többségükben mégis jó szándékú laikusok, köztük nem egy gyerek

4. Megbeszélés, egyeztetés

Milyen tapasztalataink vannak: mit tesz az iskola a részképesség-zavarokkal küzdők megsegítéséért? Mi gátolhatja az ilyen törekvések sikerességét? Mit tehetnek a laikusok? Mi lehet az a többlet, amit ők hozzá tudnak adni, és amivel az intézmények nem – vagy csak szűkösen – rendelkeznek?

Gyűrű természetesen képzeletbeli város. Legyen mondjuk az ország tőlünk viszonylag távol fekvő megyéjének második legnagyobb települése. Amúgy minden tekintetben átlagos magyar helység. Ha a játékosok ennél több adatot igényelnének, szinte bármilyen körülményben megállapodhatunk velünk, csak arra ügyeljünk, hogy kerüljük a konkrét politikai utalásokat, kivált a pártokhoz fűződőket. A játék általában szeretne szólni a kisemberekről és a döntéshozókról, függetlenül azok politikai színezetétől.

A megbeszélés végén a tanár említse meg, hogy a Rézakó egyesület valóban sikeresen működik, és ezért sokan remélnek tőle segítséget.

5. Szerepválasztás: a játékosok az egyesület tagja lesznek.

Hívjuk fel a figyelmet, hogy a tagság nem segítségre szorulókból, hanem segítségnyújtókból áll!

Esetleg készíthetünk kítűzőket is, amelyeken feltüntethetjük az ábrázolt személy nevét, korát, foglalkozását.

Fontos kitalálni azt is, mi hozhatta az illetőt az egyesületbe. Ennek a motivációnak azonban nem most kell elhangzania; a 7. pontban mondják majd el a tévés újságíró kérésére.

6. Térkijelölés

Az egyesületi összejöveteleket az egyik tag tágas nappalijában szokták megtartani. Ezt rendezzük be székekkel, és jelezzük a fontosabb tárgyak, irányok – például a bejárat – helyét.

7. Állóképből indított egész csoportos improvizáció (gyűlés) beépített szereplővel és tanári szerepbe lépéssel

Tanári szerep: a városi tévé főszerkesztője.

Készítsünk állóképet egy ilyen egyesületi taggyűlésről!

Ne feledjük: a résztvevők mindegyikének szívügye ez a tevékenység! Az együttlét azonban mégis inkább baráti, mint hivatalos.

A házigazdát játszó szereplővel előre megbeszéljük, hogy az improvizáció elején mondja el a következőket: Hamarosan érkezik a városi tévé főszerkesztője, aki foglalkozik a gondolattal, hogy kisfilmet forgasson az egyesületről. Most még nem lesz jelen kamera; csak előzetes informálódásról, ismerkedésről van szó.

Kopogtatnak, a házigazda bevezeti a vendéget.

A tévés bemutatkozik. Elmondja, hogy bár a városban sokan tudnak az egyesületről, neki végül is az országos lapban megjelent cikk keltette fel az érdeklődését, és mindannyiuk javára szeretné fordítani az ennek nyomán támadt figyelmet. Filmet készítené róluk, és titkon reméli, hogy azt esetleg eladhatja majd a közszolgálati tévének vagy valamelyik nagy kereskedelmi csatornának is.

Arra kéri a jelenlévőket, sorban mutakozzanak be, és azt is mondják el, mi hozta őket az egyesületbe. (Közben természetesen jegyzetel; az érdekesebbnek, fontosabbnak tűnő mondatok jelentőségét azzal is kiemeli, hogy írás közben hangosan elismétli őket.)

A bemutakozó kör után a tévés elmondja, hogy sokfelé érdeklődött már, és ez megerősítette abban, hogy az egyesület tagjai méltán lehetnek büszkék a tevékenységünkre. Tisztában van vele, hogy eddig ugyan nem túl sokaknak, de meglepő eredményességgel tudtak segíteni.

Arról is tud, hogy már több száz segítségkérő levelet kaptak, és egyre nehezebb szívvel válaszolják rájuk, hogy sajnos nincs elég kapacitásuk.

Arról is értesült, hogy a múltkori gyűlésükön megállapodtak: átgondolják, hogyan terjeszthetnék ki a hatókörüket; hogyan tudnának még többeknek segíteni.

Ő ehhez azzal szeretne hozzájárulni, hogy több példányban magával hozza a város legfrissebb pályázati kiírását, amelyet ma tettek közzé az interneten.²⁰

Civil keret pályázat – II. félév

Megjelent a városi önkormányzat civil keretre vonatkozó pályázati felhívása.

A II. félévi kategóriák: működési támogatás, programtámogatás, pályázati önrész támogatása, nemzetközi kapcsolatok támogatása, testvérvárosi kapcsolatok. Az elbírálás során előnyt jelentenek a tágabb közösség számára felajánlható közcélú, közhasznú tevékenységek.

A második félévben felosztható pályázati keretösszeg: 5.260.000 Ft, az egy pályázó által megpályázható összeg maximuma 500 ezer Ft.

A pályázati kiírás és űrlap letölthető itt alább a honlapon vagy a www.nonprofit.gyuru.hu oldal *Pályázatok* rovatából, valamint beszerezhető a Polgármesteri Hivatal Ügyfélszolgálatán (Óváros tér 9.). Pályázati tanácsadás október 4-én, csütörtökön és október 10-én, szerdán a Polgármesteri Hivatal képviselői szobájában („A” épület III. em.)

15.00 és 17.00 óra között. További felvilágosítás Ferenczy Krisztinától, a Polgármesteri Hivatal ifjúsági és civil referensétől kérhető az 549-106-os telefonszámon és a kferenczy@gov.gyuru.hu e-mail címen.

A pályázatok benyújtásának határideje: október 12.

A Közgyűlés november 30-ig dönt a támogatásokról.

Tisztelt Pályázók! Az elmúlt évek tapasztalatai alapján felhívjuk figyelmüket arra a tényre, hogy alkoholt csak abban az esetben számolhatnak el, amennyiben ezt a pályázati űrlapon „alkohol” címen vagy konkrét megnevezéssel feltüntették. „Élelmiszer” vagy „ital” jogcímen alkohol magasabbrendű jogszabályok értelmében nem számolható el, mert élvezeti cikknek minősül!

A részletes pályázati kiírás letölthető itt >>

Pályázati űrlap letölthető itt >>

A kiírás elolvasása és megbeszélése után az egyesület tagjai döntenek, hogy pályáznak-e (tegyünk róla, hogy igen!), illetve, hogy mekkora összegre nyújtanak be pályázatot.

A főszerkesztő vállalása: dec. 1-én, még a közzététel előtt elhozza a pályázati eredményt.

²⁰ A pályázati kiírást egy megyeszékhely honlapjáról másoltam ki. A nevek, telefonszámok és internetes címek kivételével semmit sem változtattam rajta. Z.A.

8. Állóképből indított egész csoportos improvizáció (gyűlés) a tanár szerepbe lépésével

A december 1-i taggyűlés. Az előző ponthoz hasonlóan érkezik a tévé főszerkesztője. Zavarban van, de ígéretéhez híven kiosztja a pályázati döntést tartalmazó lista utolsó oldalát.

Civil keret pályázat

II. félévi eredmények

3. oldal

s orsz.	Pályázó	Pályázati cél	Ösz- szeg (ezer Ft)
4 1	Kossuth Iskola alsós természetjáró kör	nagyvágási túra	6 0
4 2	A mongol-magyar baráti társaság helyi szervezete	működési költség	1 20
4 3	Alsóvárosi Borbarátok Köre	tokaji kirándulás	9 0
4 4	„Előre” Horgászegylet	haltelepítés	1 00
4 5	a Városi Televízió alkotó közössége	szakmai innováció	5 00
4 6	„Rézakó” egyesület	segítettek körének bővítése	1 0
4 7	„Ördögárok” nyugdíjas klub	korona megtekintése	8 0
4 8	„Szkárosi” Fitness Egyesület	városi egészségnap	2 00

Az improvizáció a tagok reakcióival, illetve a hogyan tovább mérlegelésével folytatódik.

A korábbiakkal ellentétben a főszerkesztő most ne vállaljon aktív szerepet! A véleménynyilvánítás elől azzal térhet ki, hogy ő, illetve a munkahelye – mint nyertes – érintett az ügyben. Végül ajánlja fel: lehetőséget teremt rá, hogy a városi tévé egyik legnézettebb műsorában, a Közéleti ütközőben feltehessék kérdéseiket az illetékesnek.

9. Fórum-színház: a városi tévé *Közéleti ütköző* című műsora.

Résztvevők: az egyesület képviselője, a műsorvezető illetve az illetékes polgármester-helyettes.

A műsorvezető nem a tévé korábban megismert főszerkesztője lesz; kérjünk erre önként vállalkozót a játékosok közül. Ha nem akadna, akkor inkább teljesen hagyjuk el ezt a moderátori szerepet! A tanárnak ugyanis most a polgármester-helyettest kell játszania. Csak ezzel biztosítható, hogy a beszélgetés ne tereldődjön aktuálpolitikai síkra.

A főmufti megnyilvánulásai legyenek udvariasak, de erőteljesek, tartalmában viszont roppant cinikusak! Hárítson el minden felelősséget! Hivatkozzon szakértői véleményekre, a döntést hozó kuratórium szakmai hozzáértésére és politikai kiegyensúlyozottságára. Ha sarokba szorítják, szinte refrénként ismételgesse: Semmi törvénybe ütköző nem történt!

Ha a műsorvezető élni akar ezzel a lehetőséggel, az adás során „kapcsolhat” betelefonálókat, illetve időnként beolvashat SMS-eket – akár a következő listából is:

- Micsoda hülye porhintés! Régen a nádpálca is megtette! Imibá
- Miért kéne a mi pénzünkben adni ilyesmire? A pedagógusok nem ezért kapják a fizetésüket meg a sok szabadságot? Hunya
- Végre valakik nem a saját zsebükre hajtanak! Persze, hogy ez nem teccik a városatyáknak, az ő agyuk nem így műxik. Joci
- Mondják be, vagy írják ki, hol lehet felvenni a kapcsolatot a rézakósokkal! Norbi
- Elöljáró urak! Félték a valódi civil szerveződésektől, mi? Citizen
- Minden szociális vívmányt fölszámoltatok, most töröggyetek a saját kölkeitekkel! Sári

A konvenció szabályai szerint a tanulók előre felkészíthetik az egyesület képviselőjét illetve a műsorvezetőt, de akár menet közben is megállíthatják a játékot, ha újabb ötleteket, instrukciókat szeretnének adni. Annak sincs akadálya, hogy valaki felváltsa az addigi szereplőt, és saját maga próbáljon boldogulni a szituációban.

10. Stílusváltás

A hiábavaló tévés szembesítés, a nyilvánvaló igazságtalanság esetleg erős indulatokat kelthet. A stílusváltás a feszültség oldását, a távolítást szolgálja.

Gyűjtsünk ötleteket közösen, hogy a Közéleti ütköző iménti szereplői közül kinek mi (vagy milyen) lenne a tánca, ha ugyanezt táncjátékban adná elő.

És ha ki-k dalban fogalmazná meg a mondandóját, milyen ismert énekek, nóták hangozhatnának el?

11. Szerepen kívüli megbeszélés – a formák keresése

Hogyan tovább? Vajon mit tehetnek ezek után az egyesület tagjai?

A felmerülő ötleteket írjuk össze! Ha elfogytak a felvetések, nézzük meg, vannak-e köztük hasonlók; lehet-e őket csoportosítani.

Ha úgy tűnik, hogy valamelyik javaslat jobban megmozgatta a tanulók (vagy akár a tanár) fantáziáját, akkor érdemes hozzá megkeresni azt a drámai formát, amelynek segítségével kipróbálhatjuk, hova lehet eljutni az adott ötlet segítségével. Választhatjuk például a jelenetkészítést, az írásos formát (napló, levél, sajtó műfajok), de akár újra alkalmazhatjuk a fórum-színház konvencióját is.

Hídon

dramatikus foglalkozás 13-14 éves gyerekeknek – Krúdy Gyula novellája alapján

Tegyi Tibor

Tanulási terület: a felelősség

Téma: Krúdy Gyula A hídon című novellájának egy részlete (In: Zsolnai Józsefné–Zsolnai Anikó: Irodalom az általános iskola 7. osztálya számára, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest)

Kontextus: Szindbád a kisvárosban

Szándékoltan a dramatikus foglalkozás megjelölést használok, mert ez az óra nem „D” típusú drámaóra, hanem dramatikus gyakorlatokból szerkesztett magyar irodalom óra. Hiányzik belőle az egyseges, elmélyített szerep és a választási dilemma.

A gyerekek ezt a novellát nem ismerik, de másik Szindbád-novellát már olvastak (Ifjú évek), és Krúdy Gyulával már foglalkoztunk.

A foglalkozás két tanórát (lehetőleg dupla órát) igényel.

1. Tanári narráció

Történetünk színhelye egy város, ahol főhősünk, Szindbád is élt egy ideig. A városról a következő leírás maradt fenn:

„A városka (amelyben egykor Szindbád katonáskodott) mintha mit sem változott volna. Némelyik vidéki város, a hegyek között, völgyekben, mintha századokig aludna, ha egyszer elalszik. (...) Valami olyan időt mutattak az órák, amilyen talán soha nincs. A kapuk, amelyek többnyire a falba vésettek, az ajtók, amelyek halkán és csendesen nyílnak sötétes folyosókra: bezárva. A sárkányfejű esőcsatornák felmondták a szolgálatot, az esővíz másfelé csurog alá az ereszekről, és a kis boltok előtt ugyanazon fakó ostoronyeleket rázogatja a szél. Egy téren valahol egy boltajtó nyikorgott, és egy kis csengő csilingelt, és Szindbád-nak úgy tűnt, hogy huszonöt évvel ezelőtt ugyanígy sírdogált az ajtó, csengetett a kis csengő gyertyáért, kőolajért járó cseléd lányok keze alatt. (...)

Szindbád így bandukolt végig a városon, és egy utcasarkon hirtelen megállott, mert a közelben megszólalt egy öreg, pohos tornyocska harangja, és mély hangon beleszólt a délutáni csöndbe. És mindjárt ezután valahol, valamerre katonák trombitáltak, és Szindbád sétapalcáját, mint egy kardot, hóna alá kapta, és bokázó, friss lépésekkel indult meg most már az A. Marchalli-féle cukrászbolt felé, mint egykor hajdanában...”

2. Színhely rekonstruálása makettal

Készítsük el ennek a városnak a központját ezen a (kb. 2 összetolt iskolapadnyi) területen! Használjuk hozzá a könyveiteket, tolltartókat, vonalzókat – mindazt, amit a táskátokban találtok!

A makett készítése közben a kor rekonstruálása, Krúdy korának megidézése.

3. Szerephe lépés

Ebben a városban élünk mi is. Négy család életébe nézzünk bele egy kicsit! Alakítsátok meg a családokat! Beszéljétek meg, kik vagytok, mi a foglalkozásotok, a város életében hogyan vesztek részt! Mindenki töltsön ki egy adatlapot magáról, ami aztán a Városházán az iktatóba kerül. Az a kérésem, hogy kisgyerek szerepeket most ne válasszatok, legalább 15 éves legyen a család legfiatalabb tagja.

ADATLAP
Név:
Életkor:
Foglalkozás:
Családi állapot:
A közéletben betöltött szerep:

Az adatlapokat a teremben körben kirakjuk, amikor egyenként minden család bemutatkozik.

4. Tanári narráció és állókép

A kisváros lakóinak kedvelt helyszíne a kávéház. Az asszonyok és a kisasszonyok kávézni, tarokkozni jártak ide, a férfiakat pedig a biliárdasztal vonzotta a társaság, a napi hírek beszerzése mellett. Képzeljük el, hogy ez a terem a kávéház nagyterme asztalokkal, székekkel (*tanulópadok*), a biliárdasztallal (*tanári asztal*) – gyors térmeghatározás néhány tantermi bútor áthelyezésével. Érkezzetek meg a kávéházba egyenként vagy családosan, s ha a városka lakójaként megtaláltad a helyed, ahol és amivel általában az időt töltöd, állj meg szoborban!

5. Tanári szerepbélés és kis csoportos improvizáció

Ezt az állóképet részletekben elevenítjük meg. Én szeretnék a kávéház felszolgálójának szerepébe lépni. Amelyik asztalhoz illetve társasághoz odamegyek felvenni a rendelést, az a csoport elevenedjen meg: mimes játékkal és megszólalva is, egészen addig, amíg ki ne szolgáltam őket. A beszélgetések a város szépasszonyairól, lányairól és a róluk hallott legújabb pletykákról folynak.

6. Tanári narráció

Ebben a családban élt Szindbád is egy rövid ideig. Szindbád ifjú korában sok városban megfordult, és a legtöbb helyen reménytelen szerelmeket hagyott maga után. Az emberek szerették őt megnyerő modora miatt, udvariassága miatt, megnyerő férfi volta miatt. Bár voltak olyanok is, akik irigyelték a sikereit.

7. Levél

Minden család tud róla, hogy Szindbád kikezdett valakivel a család ismerősei közül. Ezt onnan tudják, hogy az illető hölgy beszámolt erről egy levélben, amit a család egyik hölgytagjának írt. Válaszoljatok ezekre a levelekre!

1. levél

Barátném!

Meg kell vallanom Önnek, hogy házastársi hűségesküm veszélyben forog. Egy fiatalember igyekszik rábírni arra, hogy asszonyi becsületemet odavesssem, s engedjek a csábításnak.

Ön ismer engem, ismeri uramat, tudja, hogy házasságunk rég nem olyan, amilyenről leánykorunkban álmodoztunk az internátus falai között. Dönteni mégis nehéz.

Adjon tanácsot! Ön mit tenne az én helyzetemben?

Kérem, levelem kezelje bizalmasan!

Öleli: Borbála

2. levél

Kisasszony!

Bár csak futólag ismerem Önt, mégis egy nagyon kényes kérdésben várom segítségét.

Egy katonatiszt – akinek személye Ön előtt is ismert – meghódította szívemet. Nemcsak vonzó külseje, magabiztossága, szép szavai hatottak rám. Úgy érzem, tényleg szeret. Amikor a szemembe néz, olyan tűz parázslík ott, amit nem táplálhat aljasság. Tudom, mások óvva intenének Tőle, hisz a híre nem a legjobb az asszonyokat illetően.

De Ön ismeri Őt, talán tud segíteni a döntésemben: bízhatom-e magamat erre a férfire, vagy óvakodjam inkább tőle?

Sürgősen várja válaszát: egy tanácstalan leány

3. levél

Barátnémnak!

Úgy érzem, rám mosolygott a szerencse. Hiába no, egyszer az életben egy virágáros lánynak is lehet szerencséje!

Már vagy két hete a korzón, amint árultam a bokrétákat, egy fiatal kapitány virágot vett tőlem. Először azt hittem, valami szépasszonynak veszi, de végig csak engem nézett, amíg keresgéltem az aprópénz után. És képzelj, amikor kifizette, nem vitte el, hanem azt mondta, hogy: „Virágot a virágnak!”, és nekem adta a bokrétát. Igen, ezt mondta: „Virágot a virágnak!”

Juliskám! Én olyan vörös lettem! Aztán azóta kétnaponta betér hozzám, hol virágot hoz, hol pántlikát, és olyanokat mond, hogy nem győzők pironkodni.

Látod, egyszer azért a magunkfaját is észreveszi a szerelem.

Csókollak: Magduska

4. levél

Asszonyom!

Mulatságos és szórakoztató históriába keveredtem. Remélem, Ön is jól derül a törtéteken.

Nyilván Önnek is feltűnt, hogy a legutóbbi jótékonyági bálon az átlagosnál többet táncoltam egy fiatal tiszttel, Sz.-szel. Nos, ez a ficsúr félreértette ezt a helyzetet, hogy a tánc közben suttogott szép szavaira nem hagytam faképnél, és most tolakodó módon közelít felém. Virágcsokrokat küldözget, apró ajándékokkal kedveskedik, s legutóbb odáig merészkedett, hogy randevút kért tőlem.

Az eset roppantul szórakoztat. Nem tagadom, női hiúságomnak jól esik ez a flört, bár rangomon aluli. Mi a meglátása? Szívesen olvasnám véleményét, tudja, mennyire fontos nekem az Ön szava.

Csókolja: Eugénia

Az eredeti leveleket a tanár olvassa fel, a válaszokat pedig a csoport egyik tagja.

8. Újságikk

A helyi lapban rövid, de annál nagyobb szenzációt keltő írás jelenik meg.

„Ártatlan vagyok!”

Sokaknak szöveget ütött a fejében, hogy miért helyezték el városunkból oly hirtelen, a legnagyobb titoktartás mellett az ifjú tisztet, Sz.-t.

Lapunk biztos hírforrásból értesült róla, hogy a hadnagy meggyalázta egy hajadon becsületét, szégyenfoltot ejtett annak ártatlanságán, s A. kisasszony most a szíve alatt egy új életet hordoz. Az idő múlásával egyre nyilvánvalóbbá válik majd – és egyre szemmel láthatóbbá is –, hogy városunkat sem kerüli el az új mód: az erkölcsök egyre inkább fellazulnak, teret engedve a léha és felelőtlen magatartásnak.

(szendrei)

9. Kiscsoportos improvizáció

Vizsgáljuk meg ennek az írásnak az előzményeit és a következményeit is négy csoportban! Annyit tudunk, hogy A. kisasszony a helyi cukrászda felszolgáló kisasszonya, egyben a tulaj lánya.

1. csoport: Szindbád és A. kisasszony első találkozása.
2. csoport: Egy randevú.

3. csoport: Szindbád elutazása után, de még az újságcikk megjelenése előtt A. kisasszony és baráti társasága egy ötórás teán.
4. csoport: Az újságcikk megjelenése után A. kisasszony és családja egy vasárnapi ebéden.

10. Belső hang

Szindbád az új városban az áthelyezése után a történeletről gondolkodik. Egy „jóakarója” elküldte neki Szendrei írását. Mi minden járhat a fejében? Hangosítsuk ki a gondolatait?

A novella felolvasása zárja a foglalkozást.

„Játszani is engedd” – a nagyothalló gyermekek és a színjátás

Szabó Csilla²¹

Tizenkét éve már, hogy iskolánk színjátszó csoportja megalakult.

„A didergő király” történetével kezdődött.

Egy nyakigláb nyolcadikos fiú volt a didergő, akit egy hétéves kis szőke lány így tanítgatott a szeretetre: „Mégiscsak jó bácsi vagy te király bácsi!”

A kicsi lassan, tagoltan, döcögősen beszélt, a kamasz zavartan dörmögött, és tűrte, hogy a kislány – a próbák során ki tudja, hányadszor, – sálát tekerjen a nyaka köré. Egyszer csak megtörtént a varázslat. Először kettőjük között: ahogy a kicsi felnézett a nagyra és ahogy a nagyfiú nézett a kicsi lányra. Igen, erről az egymást felfedező és elfogadó tekintetről szól Móra Ferenc meséje. S amikor ezzel a tekintettel kezdték egymást látni, a színpadon már nem kellett játszaniuk.

Arra gondoltunk, megmutatjuk ezt a varázslatot a „világnak.”

Beneveztünk a fővárosi általános iskolák színjátszó csoportjainak versenyére. Akkor választottuk a Dömdödöm nevet. Lázár Ervin mesefigurája kicsit különbözik a többiektől, egyszerűen szól, ám amit mondani akar, azt mégis mindenki megérti. És valóban: mindenki megértette a mondanivalónkat. Nemcsak hogy helyünk volt a versenyen, hanem helyezésünk is. Azóta minden évben várnak bennünket a Marczibányi téren, a Weöres Sándor Gyermekszínház Találkozón. Ha ott vagyunk, elismernek, ha nem megyünk, hiányolnak.

Rangos szakemberek szerint: a nagyothalló gyerekek játéka ritka egyszerűséggel és őszinteséggel szól az élet nagy kérdéseiről. Ettől válik igazi színházi élménnyé. Sokan kérdezik azóta is: honnan ez az egyszerűség, póznélküliség és komolyság, amivel a gyermekeink a színpadon játszanak? A kérdéssel mintha tetten akarnák érni a varázslatot. Bevallom, a kolleganőmmel évek óta keressük a választ. Néhány dolgot már biztosan tudunk.

Nagyon fontos a meseválasztás.

Darabjaink a szeretet erejéről, önmagunk és a másik ember elfogadásáról, a bizalomról szólnak. A tanítványaink erősen igénylik ezeket a „javakat.” Nagyon vágnak a barátságra, szeretetre, bizalomra, elfogadásra, ugyanakkor adni is bátran és természetesen adják – szinte szórják – ezeket a kincseket. Ha erről szól a játék, már sajátjuknak érzik a történetet. Akkor már nem szerepelnek, hanem élnek a színpadon, egy történetben, ami az övék, és amibe belefeledkeznek egészen.

Nem Lázár Ervin-figurákat alakítanak a darabban, hanem ilyenkor ők maguk a Lázár Ervin-figurák. Úgy, ahogy vannak: a maguk erejével és esendőségével, erényeikkel és hibáikkal, butuska kérdéseikkel és bölcs válaszaikkal. Legfőképpen pedig azzal, amilyen erősen összetartoznak.

Amit szintén kívülről szakemberek fogalmaztak meg: a nagyothalló gyerekek játékát emeli az is, ahogy egymásra figyelnek, egymást segítik a színpadon. Persze, nem titok, hogy az erős koncentráció egyik oka maga a hallássérülés: tudniuk kell, ki mikor szólal meg – vagy éppen hallgat el –, milyen végszóra kell reagálniuk. Ám ott van ebben a nagy figyelemben még valami: az egymásra támaszkodás, egymás segítése. Olyan ez, mint egy bizalomjáték: „Ne félj, ha nem hallasz, majd én hallok helyetted. Nem lesz semmi baj, ha nem szólalsz meg, én megszólalok helyetted. Vigyázunk egymásra, és minden rendben lesz.” Ez az egymás iránti feltétlen bizalom is része a varázslatnak.

²¹ A szerző önmagáról: 1986-ban végeztem a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, azóta olyan fontosak életemben a nagyothalló gyerekek. Időközben magyar szakos diplomát is szereztem és elvégeztem a Marczibányi Téri Művelődési Központban a gyermekszínház-rendezői képzést. Így találtam meg munkámban azt a területet, amely számomra a legörömtelibb pillanatokat nyújtja.

Nem beszéltem még a kiválasztottság érzéséről, ami a nagyothalló gyerekek számára ünneppé emeli a színpadi játékot. Az iskolai színpadunk a gyerekek szemében kitüntetett – szinte szakrális – hely. Aki a színpadra léphet, az a fénykörbe kerül valóságosan és jelképesen is: arra odafigyelnek, az megmutathat magából valamit, a játék idejére fontossá válik. Hatalmas élmény ez, amihez a későbbiekben talán majd nem juthatnak hozzá, de az önértékelésük, önbecsülésük alakulását egész felnőtt életükre megszabhatja.

„A didergő királyt” még számos más mese követte. A gyerekek sokszor álltak a reflektorfényben hunyorgva, percekig hallgatva a nekik szóló tapsot a Marczibányi téri színpadon. Amit akkor átéltek-átélnek, személyiségük részévé válik, és azt hiszem, semmi mással nem helyettesíthető.

A meséink mindig róluk, azaz a tanítványainkról üzennek: a másságról és a belső értékek felfedezésének fontosságáról. Különösen kedves számunkra A sirályfióka esete a macskával című mese. Négy éve ezzel a darabbal szereztünk arany minősítést a gyermekszínjátszó találkozón. A mese szerint: Egy macska váratlanul fontos megbízatást kap az élettől: egy sirály rábízta a fiókáját, és így kérleli „Neveld fel a fiacskámat, és tanítsd meg repülni.”

Hogy is szól a feladat? Neveld fel! Azaz segíts neki abban, hogy megismerje, és elfogadja önmagát; hogy járható utakat találjon másokhoz; hogy az üzenetei célba érjenek, és fogadni tudja mások üzenetét; hogy a közeledését bizalommal fogadják, és ne értsék félre a jelzéseit. Segíts neki abban, hogy társakra találjon az életben. És végül tanítsd meg arra, hogy bízzon önmagában – azaz: Tanítsd meg repülni!”

A nagyothalló gyermekek számára ez a színjátszás értelme és célja. Nekünk, akik hallássérült gyerekeket nevelünk, erről szól a munkánk. A színpadi játék nagyon fontos eszköz a kezünkben ahhoz, hogy a fiókáink útra keljenek.

Mit és hogyan?

Polgár Teréz Eszter²²

Március 8-án, szombaton a Marczibányi Téri Művelődési Központban Gabnai Katalin és Tegyi Tibor várta a gyermekszínjátszással foglalkozó, illetve az iránt érdeklődő drámapedagógusokat. Az alkalom abba a műhelymunka-sorozatba illeszkedett, melynek apropóját a Weöres Sándor Országos Gyermekszínjátszó Találkozó adta, de a közel öt órás – előadásból, kérdezz-felelekkel és a hozott anyagok elemzéséből álló – foglalkozás azoknak is a segítségére lehetett, akik nem tervezik, hogy zsűri előtt mérettessenek meg színjátszó csoportjukkal. A legtöbb megjelent drámatanárt napi kihívások elé állítja az iskola, ők a felelősek a különböző évfordulók, ünnepek megrendezéséért, és ahogy a hozzászólásokból kiderült, az ötletekben nem szűkölködő igazgatók gyakran abszurd elvárásokat támasztanak. A szakmai fórumok, az alkalom tanúsága szerint, már csak azért is sokat tehetnek, hogy szegény, sokféleképp sújtott pedagógusok meg tudják ítélni, mire kötelezhetők mint drámacsoport-vezetők és mire nem.

Ahogy az eleinte inkább frontális elrendezésű terem székei kezdtek kilógni a sorból, úgy vált egyre oldottabbá, beszélgetésszerűbbé a közösen eltöltött idő, de a viszonylag kötetlen forma ellenére is az előadók-hallgatók felállás jellemezte a találkozót. A vázlatpontokban nehezen összefoglalható, annál sokkal spontánabb foglalkozás mindvégig fenn tudta tartani a figyelmet és meg tudta tartani a kb. 20 résztvevőt. Amellett, hogy szórakoztatott, információanyaga egy fél rendezői kurzusra elegendő lett volna.

Manapság ritkán kapja az ember azt, amit a hirdetéseken, szórólapokon olvashat. Jó pár csalódást okozott már, hogy elmentem egy előadásra, eseményre, és a címén kívül semmi nem emlékeztetett arra, amiről szólnia kellett volna. Amit viszont ez alkalommal kaphattak, akik a fél szombatjukat a hivatásuknak áldozták, az megfelelt a beharangozásnak: „Megpróbálunk segítséget nyújtani készülő előadásaitokhoz: Mit és hogyan? Színházi eszközök és társzművészetek a gyermekszínjátszásban. Gyakorlatok és apró fortélyok.” Ami a fortélyokat illeti: az, hogy a befutott bűvész megmutatja a bűvészinak a trükkjeit, az még nem elegendő a produkcióhoz. Van, ami taníthatatlan. Ami viszont tanítható, az – ha néhány szó erejéig is – előkerült. Szó esett a tipikus rendezői hibákról, mellényúlásokról, arról, hogyan válasszunk darabot diákszínjátszóink számára, a tér- és időkezelés módjairól, és köszönhetően a három drámatanárnak is, aki elemzésnek tette ki saját anyagát, egész sor konkrét ötlet előkerült.

Az alkalmat záró visszajelzések szerint az elemző kritika a felvételekkel és a forgatókönyv-részlettel szolgáló rendező-tanárokat segítette a továbblépésben, és a többiek számára szintén inspirálóan hatott.

²² A szerző önmagáról: Az ELTE magyar, esztétika és magyar mint idegen nyelv szakán végeztem, majd drámapedagógiai valamint újságíró képzést szereztem. Egy művészeti iskolában vezetek drámacsoportot.

Volt, aki azt emelte ki, hogy tovább nőtt a lelkesedése, volt aki azt, hogy ezentúl jobban elereszti majd a fantáziáját, mer a rendezői vízióira is támaszkodni, de akadt olyan is, aki elbizonytalanodott (őt az előadók megnyugtatták, hogy ez még sokszor lesz így).

A délelőtti legnagyobb élménye ugyancsak a hozott anyagokhoz, illetve azok egyikéhez kötődött. Mind az előadók mind a résztvevők számára érzélem- és gondolatébresztő, megmozgató – túlzás nélkül: katartikus – volt a Pető Intézetben készült, mozgássérültek csoportjával létrehozott előadás. Az életben járni sem tudó, a színpadon felszabadultan táncoló gyerekek visszaadták vagy éppen elmélyítették a nézőkben a színház csodájába vetett hitet.

Drámapedagógiai Magazin 2008. 1. szám