

# A forma újragondolása a drámatanításban

David Davis

*(Arra kértek, hogy mondandómat negyed órában foglaljam össze, az alábbiak tehát semmiképpen nem tekinthetők teljes mértékben kifejtett gondolatoknak.)<sup>1</sup>*

Olyan idöket élünk, amikor számos alapvető dolgot újra kell gondolnunk, és újra kell definiálnunk abban a reményben, hogy a globalizált világ élhető maradjon. Olyan világban, melyben az alapvető emberi jogokat újra meg kell határozni, mert az elvesztésükkel szembesülünk. Most, amikor ezt az írást készítem, Angliában szégyenteljes módon, három nap leforgása alatt végighajtottak a parlamenten egy törvényjavaslatot, mely lehetővé teszi, hogy a jövőben a terrorizmussal gyanúsított személyeket bíróság előtt bizonyítandó alapok nélkül is le lehessen tartóztatni. Az így bebörtönzött személyeket életfogytiglan is bent lehet majd tartani, mindenféle ítélet vagy akár tárgyalás nélkül, fellebbezési lehetőség nélkül. Az egyetlen fellebbezési fórum egy zárt bizottsági ülés lesz, mely a gyanúsított vagy jogi képviselője távollétében ül össze, és a vádpontokról nem tájékoztatja az elítéltet. Az új törvény értelmében gyanúsítottak elfogásához mindössze a belügyminiszter utasítása lesz szükséges. Az Egyesült Államokban Bush elnök aláírt egy rendeletet, mely lehetővé teszi a katonai ügyészség számára, hogy a külföldi terroristákat kihallgassa és kétharmados döntést követően kivégezze. Mindezek a diktatúrákra jellemző, mégis a demokratikus államok keretei között megjelenő lépések, melyek a lakosság tudtával – igaz, ellenzése mellett – valósulnak meg. Mindeközben tovább folynak az Irak elleni támadás előkészületei. A helyzet szükségessé teszi számunkra az általunk alkalmazott művészi forma újragondolását, hogy áttekintsük, vajon megteszünk-e minden tőlünk telhetőt annak korszerűsítése és fejlesztése érdekében. A közös gondolkodáshoz most egyetlen elemmel, a jel és a jelölt viszonyának vizsgálatával szeretnék hozzájárulni. Azt vizsgálnám, hogy milyen összefüggések mutathatóak ki az akció, tárgy vagy kép és az általa jelölt valóság között.

Kiindulópontként szeretnék felvázolni néhány szituációt, melyek akár egy, a világ jelen helyzetét feldolgozó drámaórából is származhatnának. Képzeljünk el egy fiatal drámatanárt, aki arra biztatja tanulóit, hogy a médiából vett képek újragondolásán keresztül gondolják végig az afganisztáni helyzetet. A média már sokuk fejében elültette azokat a képzeteket, hogy a burka<sup>2</sup> az elnyomás jelképe, az „arab” egyenértékű a terroristával stb., a tanár pedig arra törekszik, hogy újabb jelentésrétegeket tárjanak fel és formáljanak színházaszerű képekké. A forma és a tartalom eggyé fog válni, ezért a média-képek transzformálásának módja döntő jelentőségű lesz. Tétélezzük fel, hogy a fiatalok jelenet-montázst készítenek a jelenkor képeiből. Az első jelenetsor egy ENSZ által a menekülttáborokba el nem jutó afganisztáni utcagyerekek számára fenntartott iskolát ábrázol a pakisztáni Peshavarban. A gyerekek buszok mosásából, szőnyegszövésekből és a hulladéklerakókban való gubérálásból tartják fenn magukat. A jelenetben hét éves gyerekeket látunk, akik egy téglakerítés tetején ülnek és hangos „fel, le, jobbra és balra” szavak kíséretében egy pálcát mozgatnak a szájuk előtt. Tanulnak fogat mosni. Ezután kézről kézre adják az egyetlen rendelkezésre álló fésűt, és fésülni tanulnak. A tananyag része az is, hogy a szeméttárolókból hazatérve megmossák a lábukat. A lábmosást egy szakadt ronggyal mimelik. A második jelenetben a gyerekek lelkesen kutatnak a segélyszervezet által részükre küldött használt ruhák között. Az egyik kislány kinéz magának egy rózsaszín pulóvert, mert még soha nem volt rózsaszín ruhadarabja. A harmadik jelenetben egy kilenc éves kislány szőnyeget sző. Napokig vándorolt, karjában csecsemőkorú kistestvérével, hogy átszökhessen a pakisztáni határon. Heti hét napot dolgozik, hajnali öttől este tízig. A szövőszék jóval nagyobb, mint ő maga. A negyedik jelenetben egy tizenegy éves fiú lapul egy árok mélyén, miközben bombák hullanak körülötte. Apja visszaküldte őt a tálibok által felügyelt, de az Északi Szövetség által nagy erővel támadott Kunduzba, hogy megtalálja a kishúgait, és épp beleszaladt egy amerikai légitámadásba. A fiút imádkozó testhelyzetben látjuk. Az ötödik jelenetben egy másik tanárt látunk, aki a jel és a jelölt között egészen más típusú viszony kiépítésére törekszik. Ebben a jelenetben egy amerikai utasszállító repülőgépet látunk, melyben három arab külsejű férfit leszállítanak a gépről. A stewardess elkéri az útlevelüket. A férfiak tétovázolnak. Egy hosszú pillanatig úgy érezzük, az események bármilyen fordulatot vehetnek. Látjuk az utasok félelemből, arroganciából, rasszizmusból fakadó reakcióit. A közönség érzi, hogy a férfiaknak reagálniuk kell va-

<sup>1</sup> Eredeti közlemény: *Re-examining Form in Drama in Education*, elhangzott a görög drámatanári egyesület konferenciáján, Athénban, 2001 végén (kiadatlan kézirat).

<sup>2</sup> Az arab nők arcát is elfedő fejkendő. (*A ford.*)

lahogy a szituációra. Aztán a három férfi megvonja a vállát, lemondóan egymásra néznek, felállnak, és bocsánatkérő mosollyal elhagyják a gépet. Az utolsó jelenetben, melyet egy harmadik megközelítéssel dolgozó tanár óráján látunk, egy halott afgán nő fekszik egy falu romjai között. Az „átfogó támadás” áldozata. Burkáját a robbanás ereje letépte fejéről. Jobb kezével magához szorítja mobiltelefonját.

Arról kívánok szólni, hogy az első négy kép és jelenet – a tisztálkodni tanuló gyerekek, a rózsaszín pulóverre vágyó kislány, a szőnyegszövő fiú és a bombák elöl rejtőzködő fiú – kialakítása során a tanár jóval direkter módon kezelte a kép-tárgy-akció viszonyt, mint a többiek. Ugyanezt a jel-jelölt viszonyt tapasztalhatjuk Sztanyiszlavszkij realizmusában is. A fő cél az empátia kiváltása, és a közönségnek nincs módja arra, hogy a történések jelentését szabadon meghatározza. Kielezett helyzeteket látunk, melyek minden bizonnyal erős érzelmi reakciókat váltanak ki, de amelyekben nincs távolság a jel és a jelölt között, így a képzeteknek nincs szerepe a „lyukak” kitöltésében. Nincs tere a történetnek. A jelenetek empátiát és felháborodást váltanak ki a nézőkből.

Az ötödik jelenet, amelyben az arab külsejű férfiakat leszállítják a gépről, véleményem szerint a brechti megközelítés egyik példája. Itt az *értelem* és a *kritikai magatartás* kerül előtérbe. A jel és a jelentés között van egy kis távolság, és ez lehetővé teszi a közönség számára, hogy feltevéseket fogalmazzon meg magában a helyzetet illetően. A jelenet végén (amikor az arabok megvonják a vállukat, és bocsánatkérő mosollyal távoznak) „elidegenítő” vagy távolságtéremtő gesztust látunk. Brecht színháza teret nyit a képzet számára, aztán pedig egy kritikai álláspont megfogalmazásával lezárja annak lehetőségét.

Csak a harmadik példánk, a romok között fekvő halott asszony képe teremt valódi távolságot a jel és a jelölt között, egyszerre nyitva utat az *értelem* és a *képzelet* számára. Edward Bond drámaíró gondolatára utalnék, és mindannyiunkat felszólítanám arra, hogy gondoljunk újra a jel és a jelölt viszonyát a mai színház világában, illetve gondoljunk át, milyen következményei vannak ennek a drámatanításra nézve. Bond kifejti, hogy szerinte Brecht kritikai-értelmező szemléletét fel kell váltsa a képzetet és az értelmet hangsúlyozó megközelítés. (Gondolatait Bond a közelmúltban megjelent, *The Hidden Plot* [2000] című kötetében részletezi.)

Jelen írás eredetileg „A drámatanítás védelmében” címet viselte, mert azt még a szeptember 11-ét követő események kibontakozása előtt kellett megfogalmaznom. Az új cím „A forma újragondolása a drámatanításban.” Szeretnék röviden szólni a régi és az új cím közti kapcsolatról, hogy megfogalmazhassam, mit érzek megóvni valónak, és annak mi köze van a fentiekben mondottakhoz. Mindenekelőtt azért kongatom a vészhangot, mert úgy érzem, hogy (legalábbis nálunk, Angliában) a drámatanítás által az elmúlt negyven év során felhalmozott tudás jelentős hányadát sokan kissé elavultnak, marginálisnak tekintik. Ehhez képest ellentmondásosnak tűnhet, hogy a forma újragondolásáról beszélek, és valóban, ellentmondásos is. A következők megértéséhez azonban segítséget nyújthat, ha röviden összefoglalom a drámatanítás angliai fejlődésének útját a második világháború óta.

Peter Slade a 40-es és 50-es években megreformálta az iskolai drámatanítást, amikor a gyermeket helyezte a középpontba, és azt mondta, „engedjük szóhoz jutni a gyerekeket.” A harmincas években ez szóba sem jöhetett volna, és manapság sajnos igen gyorsan haladunk afelé, hogy ez a nézet újra megerősödjön. (Amikor többes számban fogalmazok, akkor az angliai helyzetre utalok, és nem a görög iskolákról szólok.) Slade elképzelései egybeestek a háború utáni progresszív nevelési törekvésekkel, Brian Way pedig mindezt továbbfejlesztette a drámáról mint személyiségfejlődésről szóló elképzeléseivel. Ez utóbbi azonban zsákutcának bizonyult. Ugyancsak Way volt az, aki hatalmas károkat okozott nekünk azzal, hogy szembeállította egymással a gyermeki dráma-játékot és a színházat. Évekbe telt, míg ezt a szembenállást fel tudtuk számolni. Dorothy Heathcote, aki Slade-del egy időben kezdett dolgozni, visszaemelte a színházi forma és jelentésteremtés gondolkodásbéli fegyelmét a drámaiba, mely olyannyira hiányzott Slade és Way megközelítéséből. Gavin Bolton, akire jelentős hatással volt Heathcote munkássága, hamarosan bekapcsolódott a munkába, és jelentős mértékben hozzájárult e folyamat fejlődéséhez. A hetvenes évek elejétől fogva Heathcote szakított korábbi megközelítésmódjával, melyben alapvető dilemmákat feldolgozó dráma-munkába kapcsolta be a tanulókat, és figyelmét a drámára mint a tanterv egészét átfogó megközelítésmódra irányította. Elsősorban az általa kidolgozott, a szakértő köntösében zajló dráma-munka kidolgozása foglalkoztatta. Többé már nem a szűken értelmezett drámatanítás, hanem az oktatási folyamat egésze érdekelte. Ő dolgozta ki a ma ismeretes improvizációs drámaformák, kategóriák és technikák többségét: a tanári szerepbelépést, a bevonódás különböző szintjeit, a szerepbe segítséget és a konvenciókat, illetve az olyan komplex drámai struktúrákat, mint a szakértői játék (*Mantle of the Expert*) és a szerep görgetése (*Rolling Role*). Gavin Boltont jobban érdekelték a színházi forma alkalmazásának lehetőségei a folyamatdráma keretei között, melyben a drámai szituáción keresztül megvalósuló tanulás kerül a figyelem középpontjába. Bolton gondolatait Cecily O’Neill alakította és fejlesztette tovább, létrehozva saját folyamatdráma-megközelítésmódját. A színházi gondolkodásmód ebben az időszakban visszaszorult, ez pedig sokak ellenérzésével találkozott. A kilencvenes évek derekától erősödött meg az a felismerés, hogy min-

den drámaforma egyaránt értékes és hasznos, bár az utóbbi időben a színházi megközelítésmódok ismét hangsúlyosabbakká váltak. A fenti összefoglalásban csak néhány nevet említettem, ám ez semmiképpen sem jelenti azt, hogy az olyan meghatározó személyiségek munkásságát, mint Jonothan Neelands, John Somers vagy Mike Fleming (hogy csak néhány brit kollégát említsek), kevesebbre értékelném.

Az előbbieken vázolt fejlődés során nem rendelkezünk közös filozófiai alappal (amelyen közös episztomológiai és logikai rendszert értek), sem pedig mindannyiunk által képviselt értékrenddel vagy módszertannal. Bolton legutóbbi rendszeralkotó kötete (*New Perspectives in Classroom Drama*, 1992), illetve a drámában megjelenő játékmód természetéről írott könyve (*Acting in Classroom Drama*, 1998) etnometodológiai alapon nyugszik, azaz azt vizsgálja, hogy az emberek hogyan lépnek kapcsolatba, illetve hogyan kommunikálnak egymással. Ez az irányzat többnyire figyelmen kívül hagyja a társadalmi osztályok, a gazdasági és történelmi keretek mint az emberek cselekedeteit elsődlegesen meghatározó körülmények hatását, illetve nem ezek elemzését tekinti fő feladatának. Heathcote megközelítésmódjának középpontjában a társadalmi felelősségvállalás értékrendszere áll, melyben minden ember felelősséggel tartozik a többiek irányába, függetlenül az őket körülvevő politikai szuperstruktúráktól. Ez az irányzat tehát ugyancsak nem foglalkozik az osztály, az ideológia, a gazdaság és a politika kérdéskörével. Az ötvenes évektől kezdődően ugyanakkor folyamatosan nagy hangsúlyt kapott a tanulás, illetve az ennek keretét adó tanulói bevonódás. A közös filozófiai alapok hiánya a drámatanítás fejlődésének talán még hasznára is vált. Heathcote elgondolásait például számos esetben a színházi nevelés (TIE) vette át és radikalizálta.

A bevonódás különböző módjai, az átéléstől az illusztrálásig, jórészt a sztanyiszlavszkiji realizmus és a brechti távolságtéremtés keverékeként jelentek meg; a rendszer pontos leírását Lacey és Woolland (1992) írásában találjuk meg, melyben a szerzők a Brecht utáni modernizmust elemzik. Ezek azok a formák, melyek – amint azt már írásom elején, Edward Bondra hivatkozva említettem – ma már nem tűnnek kielégítőnek számomra, különösen ami a színházi formában alkalmazott tárgyakat, akciókat és képeket illeti. Heathcote ugyanakkor folyamatosan arra törekedett, hogy a jel és a jelentés között a képzeletnek teret adó távolságot biztosítson. Egy kisfiú eltűnéséről szóló drámában a tanulók például egy cipővel foglalkoznak. Dorothy Heathcote munkásságának ezen sajátosságára eleddig kevés figyelmet szenteltünk, de véleményem szerint rengeteget tanulhatnánk belőle. Javaslom, tekintsük át közösen ezt a gondolatkört, eközben azonban folyamatosan dolgozzunk a drámán keresztül megvalósuló tanulást elősegítő további módszerek kidolgozásán. Ezek azok a területek, melyeket a jelen helyzetben megvédendőnek és tovább erősítendőnek vélek. A képzelőerő fejlesztését korunkban döntő jelentőségűnek vélem.

A történelem során még soha nem nyílt ekkora lehetőség arra, hogy az emberek tudatát világszerte egyidejűleg lehessen befolyásolni. Szinte alig peregtek le a szemünk előtt szeptember 11-e képei, máris megmondták nekünk, hogy miként kell gondolkodnunk felőlük. Nem volt időnk arra, hogy elgondolkodjunk az események jelentéséről, hiszen a válaszokat azonnal közvetítette számunkra a televízió. Néhány nappal ezelőtt három arab asszonyt mutatott a tévé, akik burkába öltözve egy kabuli közkútnál vízre vártak, a kommentátor pedig elmondta, hogy az asszonyok igen boldogtalanok, hiszen még mindig hordaniuk kell a burkát. Nem hagytak időt arra, hogy a néző elképzelje a helyzetet, és el is gondolkodjon róla. A televízióban gyakran előre bejelentik azt is, hogy a következőkben megrázó képsorokat fogunk látni, ezzel pedig eleve megteremtik bennünk az általuk elérni kívánt érzelmi alapállapotot.

Annak fontosságáról beszélek tehát, hogy találunk kell olyan drámatanítási megközelítésmódokat, melyek képzelőerőnket és értelmünket egyaránt megmozgatják. (Nem tagadom, hogy amikor a gyermek belép a drámába, a képzelet valamilyen szinten minden esetben működésbe lép.) arra szólítom fel mindannyiunkat, hogy a képzelet bekapcsolását a munkába erősítsük meg azzal, hogy visszatérünk Heathcote elgondolásaihoz, valamint feltárjuk Bond színházi munkásságának jelentőségét az iskolai dráma-munka számára. Mindez Heathcote elképzeléseit erősítené, hiszen a hiányzó elemeket kiváltaná Bond azon törekvésével, hogy a közönséget a mindennapjainkat befolyásoló, ám többnyire láthatatlan társadalmi erők felismerésére sarkallná. A jelenleg alkalmazott drámaformáink többsége brechti alapokon áll, azaz az értelemre és a kritikai magatartásra épít. Bond megközelítésmódja megteremtené számunkra a kellő távolságot a jel és a jelölt között, ezáltal pedig teret adna a történetmesélés és a képzelet értelemmel való összekapcsolása és együttes működtetése számára. Heathcote munkásságát tovább kell elemeznünk, hiszen ő volt az első, aki felismerte ezen elemek alkalmazásának jelentőségét. Az állam befolyásoló hatása, melyet a médián, az oktatási rendszeren, az egyházon<sup>3</sup> stb. keresztül kifejt, soha nem látott mélységéig hatolt, és ez nagyban korlátozza a fiatalok képzelőerejének lehetőségét.

---

<sup>3</sup> Ne feledjük, hogy Nagy-Britanniában az anglikán egyház állami szerepet tölt be, és a megjegyzés nyilván ebből a – másutt nem jellemző – sajátosságból fakadt... (*A ford.*)

Annak érdekében, hogy megmozgassuk a fiatalok értelmét és képzeletét, véleményem szerint a drámatanárnak elkötelezett álláspontot kell képviselnie, s ebben a szocializált humanizmusnak kell a középpontban állnia. Mindennek persze nem kell, illetve nem szabad doktriner jelleget öltenie. Azáltal, hogy a gyerekek képzeletét mozgósítjuk, a legszélesebb értelemben vett humán közösséggel kell kapcsolatba hoznunk őket. A tanítási dráma számomra nem tulajdonnév, melyet nagy betűvel kellene írunk. Gyűjtőfogalomként használom, melybe beleértem mindazon dramatikus tevékenységeket, melyeket a gyerekekkel és fiatalokkal valamilyen tanulási cél érdekében végzünk. Heathcote munkásságának számtalan elemével nem foglalkoztunk még kielégítő mélységben. Gondolataihoz azonban többféle megközelítés felől is közelebb férközhetünk. Emiatt mondom azt, hogy újra kell gondolnunk a rendelkezésünkre álló munkaformákat, és tovább kell kutatnunk az eddigiekben felhalmozott ismeretanyagban, és vigyáznunk kell, hogy egyetlen gyermeket se öntsünk ki a fürdővízzel együtt.

BOLTON, G.: (1992) *New Perspectives in Classroom Drama*, Simon and Schuster

BOLTON, G.: (1998) *Acting in Classroom Drama*, Trentham Books

BOND, E.: (2000) *The Hidden Plot*, Methuen

LACEY, S. – WOOLLAND, B.: (1992) Educational Drama and Radical Theatre Practice: drama-in-education as post-Brechtian modernism in practice, *New Theatre Quarterly*, 8, 29.

Fordította: Szauder Erik



## Képek és gesztusok

– gondolatok művészetről, iskoláról, közös alkotásról –

Vatai Éva

*Párizs szívében, a rue St.Denis-n található az a korszerűen felújított épület, amelyben a Kép és Gesztus Háza (MGI) kapott állandó otthont 1989-ben. A művészeti-oktatási központ, melyet 1983-os születése óta Párizs városa tart fenn, igyekszik megkönnyíteni a művészetek és az oktatási intézmények találkozását az ismert francia modell szerint: egy művész és egy tanár együttműködése során megszületik egy olyan éves program, amely a közös alkotás folyamatának lépcsőfokait bejárva eljut a bemutathatóság szintjéig. Evelyne Panato, az intézmény igazgatónője az oktatás sűrűjéből jött: az intézmény megalakításának ötlete még gyakorló tanárként fogalmazódott meg benne.*

– Milyen rövid történeti háttérrel rajzolhatnánk az MGI megalakulásához?

– Tanár koromban álmodtam meg a Gesztus és Kép Házát. A 80-as évek elején találkoztam Christine Juppé-vel, aki sokat mesélt arról, hogyan dolgozik együtt óráin egy hivatásos színésszel. Aztán gyakran vacsoráztunk együtt a próbák után a színésszel, aki egy más fajta szemlélettel tágitotta ki tanári gondolkodásunkat. Az MGI létrehozásában segítségünkre voltak a körülmények, hiszen kolléganóm, Christine Juppé férje révén politikai körökbe is bejáratos volt. Egy vacsoránál mesélt az ötletünkről Jacques Chirac-nak, Párizs akkori polgármesterének, akinek tetszett a megközelítésünk. Össze kellett állítanunk egy részletes anyagot, aztán az új tervek megvalósításának összes lépcsőfokát végig kellett járnunk, míg egyszer lehetőségünk nyílt a bizonyításra. Chirac segítsége abból állt, hogy felkeltette az érdeklődést a tervünk iránt, s ajánlása alapján a város befogadónak bizonyult. De ettől még nem volt nyert ügyünk, bár az biztos, hogy a terv jókor született: épp abban a pillanatban, amikor 1983-ban az akkori kultuszminiszter, Jack Lang aláírta az első együttműködési megállapodást az oktatási miniszterrel. Hamarosan megkaptuk az első kis önálló támogatási összege a várostól, és béreltek nekünk egy helyiséget további munkánkhoz. Ebben a kis helyiségben dolgoztunk egészen 1989-ig, amikor is felavathattuk jelenlegi székhelyünket.

Az ötlet tehát 1981-ben született, s a Gesztus és Kép Háza 1983-ban kezdte el a párizsi oktatási intézményekkel való együttműködését, s 1989-ben kapott igazi otthont.

Így hoztuk létre a Gesztus és Kép Házát. Egyébként azóta is sokan kapják föl a fejüket, amikor a kezdetekről beszélnek: a jobboldali politikának mi érdeke fűződik ahhoz, hogy támogassa a mi oktatás- és művészetpolitikánkat? Mi tisztán és egyértelműen hangoztattuk már az elején is: célunk, hogy demokratizáljuk a fiatalok számára a művészetekhez való hozzáférést. Ez az elvem azóta is csak erősödött: főleg Párizs északi, északkeleti külvárosi iskoláival működünk együtt, ahol köztudottan sok a hátrányos helyzetű gyerek.

– S milyen alapötlet köré építettétek fel a tervet?

– Az ötlet két tanár – Christine és én – belső igényéből fakadt, mert mindenki, aki gyerekekkel foglalkozik, változatos utakat szeretne mutatni a világ megértéséhez. Útközben pedig szükségszerűen rájön arra, milyen különböző a **művész** közelítése. A művész alkot: s az alkotás küzdelmes, részletező munka. Mi lenne, ha a fiatalok és a tanárok elé nem csak a kész alkotást tennék le, hanem ők is részeseivé válhatnának ennek az érzékeny nagy kalandnak?

– *Nálunk az oktatási rendszer egésze – és ez tudtommal Franciaországban is így van – mindenfajta érzékenységet nélkülöz. Függőségeken alapuló rendszer. Ellenben a művészet mindenfajta függőséget elutasít. Hogy sikerült feloldani ezt az ellentmondást?*

– Nálunk is pontosan ez a helyzet. Az utóbbi évtizedekben az oktatással kapcsolatba került művészek sokféle ötlettel álltak már elő arra vonatkozólag, hogy a művészet bekerüljön az iskolákba, de valahogy az ötletek nagy része nem volt kompatibilis az oktatási rendszerrel, mert annak egy új gondolkodás, más logika és egy új nyelvezet felé kellett volna nyitnia. Én angoltanár vagyok. Szerencsére már szakmám gyakorlása elején kapcsolatba kerültem az angliai oktatási intézményekben alkalmazott drámával. Ez adta az ötletet: jó lenne, ha a művészi alkotás folyamatába olyan módon kapcsolnánk be a diákokat, hogy maguk is a kreatív élmény részeseivé váljanak, tehát **alkotókká**.

– *A Kép és Gesztus Háza. Szép név. Mit takar?*

– Nevünkben egyrészt ott a gesztus: a mindenkori színház forrása. A színház nem a szöveg, hanem a gesztus révén érinthető és tapasztalható. A gesztus mindenki számára hozzáférhető forrása az alkotásnak. A kép pedig jel, az alkotás érthető, érzékelhető kifejeződése.

Egyébként mi az alkotást – szemben az oktatási rendszerrel, ahol a gyerekek „magányosan” dolgoznak – kollektív dimenzióban értelmezzük.

– *Bár az alkotás néha nagyon is magányos folyamat... Milyen művészeti ágakban kínáltok programokat?*

– Egy programon mindig több művészeti ág alkalmazását kínáljuk: ha például színházi programról van szó, akkor a díszlettervezés során a képzőművészeti alkotó folyamatba is belekóstolhatnak a résztvevők. Az írásba, ha írói műhelymunka előzi meg, majd a táncba, a zenébe. A zenét is tágabb értelemben fogjuk fel: a hangok és a zajok világát értjük alatta.

Ajánlott programjaink tehát minden esetben kollektív és pluridiszciplináris művészeti tevékenységen alapulnak. Abban is különbözni kívánunk az iskolától, hogy míg a tantárgyak között nincs koherencia, egy művészeti programban szükségszerű: az alkotásban csak akkor tehetjük meg a következő lépést, ha van mire továbbépítenünk.

– *Hol találtok partnerekre programjaitok megvalósításához?*

– Leginkább párizsi vagy Párizs környéki középiskolákkal vagy college\*-ekkel (\*a francia általános iskola és középiskola közötti átmenet) dolgozunk. Szeptemberben elküldjük programfüzetünket, amelyben egy kulturális aktualitás vagy egy társadalmi téma köré tervezett műhelyprogramjaink szerepelnek. (Tavaly 25 műhelycímet ajánlottunk a cirkusz témája köré, hiszen 2001/2 a cirkusz éve volt.) Azt szeretnénk, ha ezek a témák nem csak jól hangzó nemzeti vagy nemzetközi kulturális programcímek lennének, hanem a gyerekek belülről, művészileg is meg tudják élni. Itt van például a város: e témakörben mi három éve dolgozunk. Azon gondolkodunk, milyen aktuális problémákat vet fel. Kimeríthetetlennek tűnik „a város mint az erőszak tere” problémakör. Aztán a pedagógiai aspektus legyen a tanár gondja: mi csak a művészi támpontokat, formákat ajánljuk!

– *Hogyan valósul meg gyakorlatotokban a művész és a tanár együttműködése?*

– Természetesen a tanár és a foglalkozásokat vezető művész rendszeres kapcsolatban van egymással. A foglalkozásokon jelen van a tanár is, mint alkotótárs. A gyerekcsoportok 15 fősek, a művész jár az iskolába, de az éves munka során többször is meghívjuk hozzánk a csoportokat: jól felszerelt műhelyeink vannak (színházterem, vágószoba stb.).

Mintegy hetven művészt foglalkoztatunk, egy művész évente 1-2 műhelyt vezet. A műhelyein egyharmada színházi jellegű, egyharmada videós tevékenységeket ajánl, egyharmada pedig úgynevezett multimédiás műhely, amelyekben a az új technológiák alkalmazásával ajánlunk művészi kifejezőmódokat. Főleg szakiskolák irodalomtanárai fordulnak hozzánk, úgy száz tanárral tartunk állandó, évenként megújuló munkakapcsolatot. Október és május között 20-25 héten át heti 3 órában, tehát 50-70 órában foglalkozunk a gyerekekkel.

Egy-egy műhely programjához gyakran hozzátartozik egy külföldi utazás is, amelyet szintén mi szervezünk.

– *Ezek csereutak vagy turista utazások? Emlékszem az effajta kulturális portyázásoknak egy időben nálunk is nagy divatjuk volt...*

– Nem érdekelnek az olyan projektek, amelyben arról szólnak, hogy hangzatos kulturális jelszóval ruházzuk fel az utazási szándékot. Bár az utazás bizonyos szinten önmagában is kulturális tevékenység. A „kulturturizmus” mint cél nem vonz: munkám során nem vállalom azt fel, hogy tehetős gyerekek utazásszervezője legyek. Ők egyébként is utazhatnak. De nagyon érdekes volt az a program, amely során szakiskolás arab gyerekekkel rendeztünk fotókiállítást Amszterdamban, majd amszterdami, tehát „külföldi” fiatalokat fogadtunk Párizsban. Jó volt látni, hogyan kalauzolták holland kortársaikat abban a Párizsban, amelyről egyébként nap mint nap azt mondják nekik, hogy nem is az övék. És itt már a dolog társadalmi színezetet is kap!

– *Van-e lehetőségünk itt Magyarországon is nyomon követni ténykedéseket?*

– Persze. Meg lehet nézni a honlapunkat ([www.mgi-paris.org](http://www.mgi-paris.org)). Ezen kívül európai projektek kapcsán hamarosan magyar kollegákkal is felveszem a kapcsolatot.

– *Köszönöm a beszélgetést.*



## És hirtelen Meseországban vagyunk...

Rudolfné Galamb Évával beszélget Kaposi László<sup>1</sup>

*A Magyar Drámapedagógiai Társaság 2001-ben jelentette meg a Drámajáték óvodásoknak c. kiadványát. Ezt az eseményt kezdetnek és nem végnek gondoljuk. Szeretnénk a továbbiakban is teret adni folyóiratunkban olyan drámafoglalkozás-vázlatoknak, illetve tanulmányoknak, amelyek segíthetik az óvodásokkal drámán keresztül dolgozó pedagógusok munkáját.*

### **Boci, boci tarka**

– *Boci, boci tarka... Mit lehet ezzel kezdeni?*

– A gyerekek együtt énekelik a Boci, boci tarkát, s mindenki úgy mozog, ahogyan akar, közben a tanár narrációban elmondja, hogy most mindenki olyan bocivá válhat, amilyené akar. De ha akar, akkor öreg tén is lehet – úgy mozogjon, s közben énekeljen. Amikor az éneklés tapsra vagy jelzésre megáll, akkor kezdődik a kérdezés, ami nem sablonos: „Mit látsz, boci? Mi van előtted? Ki van mögötted? Ki van melletted? Mióta ismered azt a bocit? Milyen vagy, mennyi idős vagy? Mikor ettél utoljára? Ki adott neked enni, boci? Tehát az általuk elképzelt kis figurákra, de a társaikra és a környezetükre is rákérdezek.

– *Ezek a kérdések egyszerre egy gyerekhez szólnak, vagy leosztod őket többeknek? Mert az is kérdés, hogy mit csinál a többi, amikor egyet kérdezel...*

– Figyelnek. Ezt meg lehet csinálni óvónőként, de meg lehet csinálni úgy is, hogy én vagyok itt a legöregebb boci (szerepbelépés), s azt mondom, hogy nekem már úgy elhomályosodott a szemem, valami történt, nem jól látok, nem is hallak benneteket, ezért megkérdezem tőletek, hogy ti kik vagytok, tehát én akarok tájékozódni, és azért kérdezek egymás után benneteket, hogy én igazodjam el a világban, mert ti itt mindent ismertek.

– *Ezt meg lehet kérdezni kívülről és lehet valamilyen szerepben...*

– Ez a csoport összetételétől, és sok egyébtől függ.

– *Az, hogy az elején énekeltek a gyerekek és mozogtak rá, az valamilyen feszültségoldó, -levezető játék lehetett?*

– Ráhangolás is lehet.

– *Csak azért kérdezem, mert az a gyanúm, hogy a gyerekek átlagos mozgásenergiájukkal ezt a kérdéssort szétbombáznák és szétmozognák. Nem kapnál válaszokat, ha sok a feszültség.*

– Ezt mindig addig énekeled, addig csinálod, amíg úgy érzed, hogy itt az ideje... Ezerféle variáció van. Előtte beszélgetéssel indulhat, indulhat azzal, hogy előtte képeket nézegetnek, mutatok egy bocit...

– *Ott tartottunk és ott szakítottalak félbe, hogy egy csomó kérdést kapnak a gyerekek. Az én kérdésem (ha jól emlékszem) az volt, hogy külön-külön kérdezel ennyit egy gyerektől vagy ezek körkérdések.*

– Minden gyerektől mást kérdezek. Az egyiktől azt kérdezem, hogy mióta van itt, a másiktól azt, hogy hol van... Ugyanazt is megkérdezhetném, de hogy ne legyen unalmas, minden gyerek más kérdést kap.

<sup>1</sup> Megjelent a DRÁMAJÁTÉK ÓVODÁSOKNAK című könyvben. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp. 2001., 20-29. old. (A kiadvány megvásárolható és megrendelhető a Marczibányi Téri Művelődési Központ művészeti nevelési könyvesboltjában.)

- *Azt a kérdést is végiggondolják a gyerekek, amit nem nekik tettél fel?*
- Bizonyára.
- *S nem akarják elmondani?*
- Ha olyan a csoportom, hogy „nagy dumásak”, akkor már szerepből azt mondom nekik, hogy mindenkitől csak egyet kérdezek, de ha elérkezünk, mondjuk a rét árnyékosabb részére, akkor esetleg mindenkit meghallgatok... Ez attól függ, hogy akkor miként alakul a helyzet. Előre felkészülök, hogy ez is lehet, meg az is lehet, s ott kell eldöntennem, hogy melyik lehetőséget választom.
- *Válaszoltak a kérdéseidre. Többet tudnak a saját figurájukról, meg a többiekéről is...*
- Én foglalom össze szerepből (vagy szerepen kívül), hogy kik között vagyok, hol vagyok, mert én kérdeztem, én mondtam azt, hogy nem ismerem ki magam. „Jaj, most már látom...”, s szerepből elmondom a helyszínt, elmondom a szereplőket, akikkel körül vagyok véve.
- *Jó lenne valami bonyodalom ebbe az órába.*
- S itt kell eldönteni, hogy mi lesz a fókuszom. Nem itt kell kitalálni, csak a sok lehetséges fókusz közül *itt* kell választani, hogy mire akarok kilyukadni... Azt is mondhatom, hogy én magam is egy boci vagyok, jaj, ti kik vagytok, mert én benneteket nem láttalak, s abból a szerepből kérdezem őket. Ekkor leülök sírni. Azt mondom, hogy ti ismeritek egymást, te már milyen régen itt vagy, én meg nem tudom, hogy hol van az anyukám.
- *Ez az eltévedt boci esete, vagyis az eltévedt kisgyerek története.*
- Aki más bocik közé keveredett.
- *Mit lehet ezzel kezdeni?*
- Ezzel azt lehet kezdeni, hogy én bizony most, nagyon furcsa módon, a tanári szerepnek azt a részét vállaltam el, hogy én vagyok a kiszolgáltatott, hogy én vagyok az alacsony státuszú, mert én tévedtem el.
- *Ez az a nehéz szerep, ami vagy működik, vagy katasztrófálisan nem működik. Tehát, ha a gyerekek segíteni akarnak, akkor hurrá, ha nem akarnak, akkor... hát, akkor szerepet kell váltani, ha még lehet.*
- Ha a gyerekek segíteni akarnak, akkor rendkívül egyszerű, mert eddig én kérdeztem... Megmakacsolom magam („én arra nem megyek, én azt nem tudom” stb.). Végül megmondanám, hogy nem fogadtam szót az anyukámnak, nagyon untam, amikor az anyukám azt mondta, hogy ne ebből egyek, ne ezt tegyem... pontosan olyan dolgokra panaszkodnék, amire a gyerekek szoktak otthon.
- *Mintha két fókusza lenne ennek az órának... Az egyik az, hogy eltévedt ez a boci, s a gyerekek felajánlják a segítségüket, a másik a családon belüli probléma.*
- Az első az egyszerűbb, és maradjunk is annál!
- *És persze a másik is használható ötlet... Valószínűleg nem lesz könnyű segíteni rajtad, de miként érheti el a drámapedagógus azt, hogy ne egyszerűsödjön a dolog a „két istállóval jobbra laksz” útbaigazítás szintjére?*
- „Mert én emlékszem, hogy az nem arra van...” – szerepből dirigálok, kiszolgáltatott szerepből is. Ha bárki olyant mond, amit elfogadok, akkor azt mondom, „jaj, köszönöm, kedves boci, milyen igazad van, talán arra kellene mennem”. Meg azt is mondhatom, hogy „jó, talán arra van, de nézzétek meg, már olyan sötét van, hogy nem látunk, jó lenne, ha olyan közel jönnétek, hogy hallanám a lépteteket, ha egymás után mennénk.
- *Magyarán egy bizalomjátékot is megpróbálsz beépíteni a drámába.*
- És be is épült.
- *És a másik változat, amit elkezdted mondani közben, az az volt, hogy a boci olyan hibákat emleget fel, amilyeneket a gyerekek mint vétséget szoktak elkövetni otthon, például nem tartják be a szülői kérést, utasítást... Ebből hogyan lehet órát csinálni? Itt van az eltévedt boci, aki mintha dicsekedne is, hogy azért nem ment haza, mert semmi kedve nem volt azt csinálni, amit a szülei mondtak neki. Ebből hogyan lesz óra? Mi lesz a folytatás?*
- Ezt még nem csináltam meg.
- *Találjuk ki! Végigkérdeztél mindenkit, van figurájuk, nagyjából van valamilyen viszonyrendszerük, van tanári szerep<sup>2</sup> is, az eltévedt boci, aki ráadásul dühöng időnként, és meg sem bánta az eltévedést, azt mondja, hogy semmi kedvem nem volt azt csinálni, amit az édesanyám mond.*

<sup>2</sup> Az angol drámadagógiai szakirodalom tanári szerepjátékról beszél (Theacher in Role – TIR). A drámapedagógus szerepbe lépésére a magyar terminológiában is ez a kifejezés honosodott meg. Reméljük, hogy sem itt, sem a továbbiakban nem veszik rossz néven

- Kíváncsi legyen, ne eltévedt. Egy olyan boci legyen, aki máshová akar menni. Ja, ti itt vagytok, én benneteket már ismerlek, én olyan helyre akarok menni, amit nem ismerek.
- *Ez most egy harmadik ötlet... Igazából a második érdekel, azon a szinten, hogy valaki meg tudja csinálni belőle az óráját.*
- Na, nézzük meg! Ez sem rossz, hogy valaki örökké panaszkodik...
- *Arra gondolok, hogy itt a gyerekeknek kellene megtanítani a boci: be kell tartani azokat a szabályokat, amiket a szülők mondanak.*
- És nem nekem, az óvónőnek kellene a gyerekeknek mondani, hanem fordítva, a gyerekek nekem. Csak hogyan érem el?... Ha ők bocik voltak, akkor a bocikból lehetnek tehének is... „Oda megyünk lakni, ahol tejet kapni.” Tejet pedig csak ott lehet kapni, ahol tehének is vannak. És akkor átalakulhatnak a bocik tehénekké...
- *Akik keresik az eltévedt boci?...*
- Azt is lehet. Vagy arról a bociról beszélnek, aki elment.
- *Ez a szerepváltás működik, mivel a Boci, boci tarkából kialakított kontextust nem borítja fel.*
- Nem borítja fel, keretben marad. „Elment, hát ez egy ilyen boci... (mozogjunk tovább)... de mi történik otthon?”
- *Azért érdekes ez a Boci, boci tarka, mert példa arra, hogy mi történik, ha drámatanár kezébe kerül egy anyag – olyasmire gondolok, mint amit a színháziak szoktak mondani, hogy a telefonkönyvből is csinálnak darabot, ha nagyon muszáj. Nos, a Boci, boci... nyilvánvalóan nem hordoz drámai mélységeket...*
- És mégis lehet belőle valamit csinálni...
- *Hát igen, de ehhez kell az a fajta problémaérzékenység, amivel a kontextus felvázolása után – tehát az után, hogy tanári kérdésekkel, szerepben vagy szerepen kívül, feltárod a figurákat – bele tudtál vinni problémát. Mert ugye, ezek a Boci, boci tarkában nem voltak benne. Hát akkor itt a dal, annak szövege mint apropó szerepel, segít a kontextusépítésben...*
- Eszköz!
- *Mint eszközt használjuk, és nem a Boci, boci tarka feldolgozása, megértetése stb. a végcél, szó sincs ilyesmiről, csak használjuk a gyerekek által ismert anyagot.*
- Így van, az irodalmi anyag (a dal szövege) jelen esetben nem cél, hanem eszköz.



### ***A szomorú királylány***

- Asszociációs játékkal indul a foglalkozás. Elmondom, hogy minek örülök, miért vagyok szomorú. Érintve vagyok egy olyan érzésvilággal, amely mindenkit érinthet. Elmondom, hogy nekem *erről* (a szomorúságról) *jut eszembe* az a királykisasszony, aki nagyon-nagyon jó módban él, mindene megvan. Valami olyasmit tudok róla, hogy egyedül van, s volt egy manó, aki azt mesélte nekem valamikor, hogy azt csak furcsa dologgal lehetne talán megvigasztalni, mert állandóan bög-sír. Nektek nem is merem mondani, hogy ha esetleg ti akarjátok, megvigasztalhatjátok, mert kicsik vagytok, nem, nem tudjátok ti ezt. Na, erre várhatóan a gyerekek azt mondják, hogy... DE...
- *Erre a kis zsarolásra...*
- Így van. És akkor azt mondom, hogy én nem tudok elmenni veletek, be kell küldjem azt a kis manót, aki tudja, hogy hol van a királykisasszony. Erre kimegyek, majd minden eszköz nélkül visszajövök mint manó. „Szervusztok! Most küldött be engem az óvá néni. Látjátok, milyen kicsi vagyok, és ti milyen nagyok vagytok hozzám képest? Lehet, hogy el tudtok velem jönni, de az a baj, hogy három nagy próbát kell megtenni, amíg odaérünk. Az első nagy próba az lenne, ha jöttök velem, hogy varázsszönyegen kell menni...” És előre elmondom, hogy az utazás során mocsáron kell átkelni, majd egy folyón kell átúszni...
- *Ezek szabályjátékok, járásgyakorlatok?*
- Végül is olyan gyakorlatok épülnek be, mint például „hányan férünk el a szönyegen”, vagyis az „újságpapíros játék”, vagy: „nézzük meg, hogy mit hagyunk otthon (mit látunk)”, hiszen nem búcsúztunk el, csak eljöttünk egy varázsszönyegen. Utána, amikor a csodaszönyegről leszállunk, akkor a szönyeg (képletesen) öszsze kell göngyölni, mert ha jövünk visszafelé, akkor is szükség lesz rá. És most itt egy hatalmas nagy folyó,



hát ezen nem tudunk átkelni... A drámapedagógus feszültséget teremt, a gyerekek adják az ötleteket, a megoldási javaslatokat.

– *Ennek van valamilyen jelölése térben, kell-e egyáltalán ilyen?*

– Én nem szoktam eszközöket használni, ha egy mód van rá, akkor nem, mert a gyerekek fantáziája fantasztikus. De az is lehet, hogy valóban kipróbáljuk, hogy egy kis szőnyegre ráférünk-e. A folyó lehet akár két zsinór, s azt is mondom hozzá, hogy itt nagyon mély a víz, s ők találják ki, miként kelünk át. Volt olyan, hogy az „úszó” gyerek a vállára vette azt, aki a játék szerint nem tudott úszni, s azt a négy lépést meg tudta tenni vele... Utána halálos csendben kell menni, mert itt, Meseországban egészen biztos, hogy mindent figyelnek, ha idegenek jöttek...

– *Miért csinálod ezeket a játékokat?*

– Elsősorban azért csinálom, mert ezek feszültséget teremtenek. És rendkívül szeretik a gyerekek, ha be tudják bizonyítani, hogy ők nem félnek, ők még arra is képesek, hogy átkeljenek egy mély folyón. A végén lesz ennek jelentősége, amikor visszakérdezem, hogy ki volt büszke magára, ki az, aki nagyon örült annak, hogy át tudott kelni a folyón. Azt hiszem, hogy ez nevelési szempontból nagyon fontos.

– *Ami ezek után történik, ahhoz ezeknek a gyakorlatoknak van-e közük? Persze, a végén vissza lehet kérdezni, de...*

– Az eredeti meséhez ennek nincs köze. De ezek mindig egyre nehezebb akadályok. Azt is mondhatja a manó, hogy ez már olyan rettenetesen nehéz, hogy ha akartok, akkor vissza is mehetünk. Én nyilván azt szeretném, hogy a gyerek az ígéretét következetesen tartsa be. Kimaradt, hogy aki velem akar jönni, az fogjon meg engem, csukja be a szemét, s magában döntse el, hogy jön vagy nem jön. Ez a *megegyezés*: ha egyszer azt mondtad, hogy velünk jössz, akkor gyere velünk abban az esetben is, ha félsz, mert a *szavadat adtad rá*.<sup>3</sup>

– *A harmadik állomásnál tartunk, itt most halkán kell menni, mert Meseországban vagyunk...*

– Itt is beépülhet a bizalomjáték, itt is növelhetem a feszültséget – hogy milyenek ezek az akadályok, a *hogyan* tanári fantázia kérdése. Megállok. „Odanézzetek, ott a vár! Látom a magas tornyát.” Ahhoz, hogy hol lakik a királykisasszony, ennyi a helyszínteremtés: a gyerekek belenéznek a tér egyik részébe, s mondják, amit látnak – persze, a valóságban semmi nincs ott...

– *A gyerekek a terem egyik sarkába néznek, s leírják a várat? Gondolom, mindenki hozzátesz valamit...*

– Így van, így, igen. Természetesen én, a manó segíthetek: „Én látom ott az őrt is, most húzta be a fejét. Figyeljete ide, én beosonok, mert én be tudok menni, ismerem a főszakácsot (bárkit), ti pedig – ha úgy gondoljátok – hívjátok ki a királykisasszonyt.” S ott hagyom, teljesen egyedül a gyerekeket. Nos, 90%-ban énekelni akarnak, meg bekiabálni. De teljesen magukra hagyom őket abban, hogy miként csalják ki, s utána én jövök ki királykisasszonyként...

– *Persze, nagyon szomorúan, sírva...*

– Igen, meg azzal, hogy ne zavarjatok...

– *Volt már olyan, hogy ezt a szerepváltást nem fogadták el?*

– Mindig elfogadták.

– *Gondolom megérik a gyerekek, hogy így működhet tovább a játék.*

– A folytatás a csoporttól függ. Volt például egy nagyon elkényeztetett társaság – kijöttem a gyerekek közé, csodálkoztam, sírtam. Azt mondtam, hogy én azért sírok, mert az anyukám nincs itt, elköltözött, az apukámmal egyedül vagyok, s az apukám annyira félt engem, hogy nem enged senkivel sem játszani. Itt megint az a kérdés, hogy mi a fókusz. Mindig több variáció van, és mindig a gyerek érdeke határozza meg, hogy mi a fókusz.

– *Itt elmondja a királylány a saját problémáját?*

– Nem, hanem sír. „Nem tudtok engem megvigasztalni.” A gyerekek kérdezik. Ha tudni akarják, kérdezzenek! Hagyom magam faggatni a gyerekek által.

– *És az ő kérdéseikre adott válaszokkal vihetsz be valamiféle problémát. Végül is megmondod a kérdéseikre, hogy mi a gondod?*

– Meg.

---

<sup>3</sup> Ha nem értik a játszóak a kurzivált kifejezés tartalmát, akkor egyszerűsítsünk: „mert megígérted”. (A szerk.)

- *Nekik miért mondod meg? Ha a mesében gondolkodunk, akkor másnak nem mondta meg a szomorú királylány...*
- „Hát ti együtt jöttetek, ti földi gyerekek vagytok, mindenféle akadályt leküzdöttetek, át tudtatok kelni a mély folyón” – és *megint* funkciója van a gyakorlatoknak...
- *Hát így van dramaturgiai funkciója a gyakorlatoknak...*
- „Át tudtatok kelni a lápon, föl mertetek ülni a varázsszőnyegre, át mertetek kúszni a..., na, ha ti ezt mind megcsináltátok, akkor...”
- „...akkor szóba állok veletek.” *Tehát be lehet vinni valamiféle problémát – a fókuszról függően.*
- Például amikor sok „elvárt gyerek” volt, teljesen távolítottam a problémájukat azzal, hogy azt mondtam: azért sírok, mert az én király anyukám elment egy másik királyi várba, s itt hagyott engem az apukámmal.
- *A lehetséges fókuszok körébe mi kerülhet még?*
- Egyedül van, nincs testvére, nincs játszótársa, rengeteg vagyona van, mindene van. Volt úgy, hogy egy kisgyerek azt mondta, hogy én hoztam neked zsíros kenyeret, mire a királykisasszony azt mondta, hogy az mi?... Általában játszani hívják, s a közös játéktól megnyugszik a királykisasszony.
- *Ilyenkor már nem vagy válogató, vagy kéretem magad?*
- Kéretem magam, s utána nem tudom abbahagyni a játékot. Volt úgy, hogy azt mondtam: „én most nem engedlek haza benneteket. Ha már eljöttetek – én vagyok a királykisasszony –, s én nagyon jól éreztem magam, akkor...”
- *...megparancsolom, hogy maradjatok itt.*
- Igen, és persze ez akkor már egy másik óra.
- *Másik óra: az a gyerek, aki nem tudja abbahagyni a játékot, akivel naponta összevesznek az óvónők, mert nem áll le a játékból, ez tényleg egy másik drámaóra, ez egy másik fókusz.*
- Másik fókusz, de *megint* van egy hosszú-hosszú játéklehetőség.
- *Ezek szerint a királykisasszony problémája megoldódott, de mit lehet kezdeni a visszaúttal?*
- Vissza is kell menni. Például: a királykisasszony adott nekünk egy varázsigét, bármilyen varázsigét, amivel hamarabb érünk vissza. Én ezt mindig attól teszem függővé, hogy mennyi időnk van még. Elárult egy könnyebb utat, ami hosszabb, s elárult egy rövidebb utat, ami nehezebb, s hadd döntsék el a gyerekek, hogy melyiken mennek. Itt bármelyik gyakorlatot meg lehet csinálni, amit eddig, vagy mást is: visszafelé is gyakorlatokon át jutnak haza. Most sürgetem őket. Mi van, ha anyu ott áll a kabátoddal, haza kell már menned, s nincsenek ott a kiscsoportosok? Ha nagyon „dumásak”, akkor azt mondom, hogy halálos csendben kell mennünk...
- *Nyilván nem lehet visszafelé annyi feladatot kiadni, mint odafele menet.*
- Így van. Ezért szoktam a rövidebb, de nehezebb utat mondani. Amikor visszaérünk, akkor én, a manó megköszönöm nekik, hogy velem jöttek, „ha akarjátok, máskor is eljövök hozzátok”, elbúcsúznak tőlem, s ez a legérdekesebb, hogy kimegyek, és visszaküldöm az óvó nénit, visszajövök óvó néniként, örülök, hogy megjöttek, megkérem őket, hogy meséljék el, mi történt velük, s úgy mesélnek...
- *...mintha semmit nem láttál volna.*
- Mintha semmit nem láttam volna. Egymás szavába vágva mesélik.
- *Mint ahogy most én vágtam a szavadba. Ez egyfajta értékelés, levezetés is. Kell-e ezen kívül még beszélgetni a játékban történekről az óvodásokkal?*
- Nem hiszem, de ez csoportfüggő. Azt is lehet mondani, hogy ha szeretnétek engem meglepni, akkor lerajzolhatjátok, hogy mi történt. Rajzolhatnak együtt is. Volt olyan helyzet, amikor néhányan féltek, mások nem; csoportokban is lehet dolgozni – s a rajz ad egyfajta visszajelzést a belső látásról, fantáziáról.
- *Milyen életkorúaknak szóló játékok ezek?*
- Középső csoporttal mindkettő végigjátszható, de legyünk őszinték, intelligenciaszinttől függő a dolog... A Boci, boci... kicsiknek szól, míg A szomorú királylány nagycsoporttal is játszható.

### **Tárgyak köré szervezett játék**

– Tárgyak köré is szervezhetők jópofa játékok, ezek középső csoportnak szólnak. Megint attól függ, hogy mit akarsz csinálni. Ha mesét akarsz csinálni, akkor egy zsákban csak „mesetárgyakat” vigyél be!

– *Mik ezek a tárgyak?*

– Mondom. Egy színes, nagy golyó, amiből varázsgolyó lehet. Bevihetünk egy olyan ládikát, amihez meg kell találni az elrejtett kulcsot, hogy kinyithassuk. Bevihetünk egy furcsa sapkát vagy egy furcsa kendőt, egy üveget, lehetőleg ne igazi üveget, a balesetveszély miatt, minden olyant, ami furcsa, ami „beleképezhető”, s akkor azt mondom, hogy ez itt volt kint az ajtó előtt, behoznám nektek.

– *Ki kell találni a tárgyak történetét vagy adsz hozzá mesét?*

– Nem, azt mondom, hogy tapogassuk meg – most van funkciója az érzékelő játékoknak. Mi lehet benne? Hozzá merünk nyúlni? Nem? Jó, akkor én megnézem. Becsukom a szemem, kihúzom a tárgyat... aztán jön a csodálkozás. Van-e még benne hasonló? Fogd meg, vedd el – mi lennél, ha a mesében lennél? A gyerekre bírom, hogy mi lesz az a tárgy, amit ő megfogott... Azt nem szeretném, hogy netalántán bunyó legyen vagy veszekedés...

– *Persze, ez kérdés, hogy mi van, ha egy gyerek érdekesebb tárgyat húz, mint a másik?*

– De ha azt én egy kendővel letakarom és azt mondom, hogy csukott szemmel gyere ide, segítek, húzzál belőle egyet, ne nézd még meg, fogd meg, próbáld kitalálni, hogy mi az, írd körül, hogy mi van a kezében, még mindig nem nyithatod ki, s akkor azt mondja, hogy sima és gömbölyű, tehát próbálja meghatározni, ez hol lehet, s akkor jön a nagy csodálkozás, hogy mi van a kezében. Vagy én ajánlom meg a gyerekeknek a szerepet: te ki vagy, téged nem látok, akkor rajtad az a köpeny van, ami láthatatlanná tesz. Vagy ők találják ki, hogy az a tárgy, ami a kezükben van, az micsoda. És hirtelen Meseországban vagyunk... De azt én döntöm el, hogy milyen tárgyakat viszek be.

– *Az az óvónő, aki ilyen drámajátékra adta a fejét, s most kell egy mesét improvizálnia, az ebbe a foglalkozásba bele fog fulladni, azt úgy kell kivinni a dadáknak a végén... Ott, helyben kell rögtönöznie a mesét a gyerekek által kitalált tárgyakra, úgy kell bánnia a mesei fordulatokkal!*

– Megteheti azt, hogy a már ismert mesékből próbál tárgyakat bevinni. És a másik variáció, amikor ott történik minden, ott találunk ki mindent. Megteheti az óvónő azt, hogy egy piros kendőt meg egy kiskosarat tesz be a zsákba...

– *Feltételezem, hogy ebben az esetben nem a Hófehérkét fogják mondani a gyerekek...*

– Vagy egy párnát, ami Holle anyó... Lehet, hogy több ismert meséből viszek be tárgyakat. Azt is el tudom képzelni, hogy beviszek egy olyan tárgyat, ami sok mesében fordulhat elő.

– *Lassan oda lyukadunk ki, amit Dorothy Heathcote mond, hogy használjunk olyan tárgyakat, amelyek könnyebben szimbolikussá tehetők, mivel eleve van metaforikus tartalmuk.*

– Egy tarisznya mindig nagyon jó.

– *Igen, ő azt mondja például, hogy valami olyasmit, ami a koronát „hozza”, egy nagy könyv, ami varázskönyv, a tudás könyve...*

– Csodakönyv.

– *Nekem messze értékesebbnek tűnik az a megoldás, ahol nem egyetlen mesére, például a Piroska és a farkasra kell ráismernünk – az a kvízzjátékok szintje...*



### **Életkor, játék**

– Van olyan lehetőség is, hogy a gyerekekkel beszélgetéssel indulunk, ezzel felmérjük, hogy kik szeretik a mesét, kik a valós helyzeteket. Két csoportunk lesz. Egy tárgyat viszek be, s az egyik csoportnak majd csak a mesébe kell beleképzelnie a tárgyat és magát, a másik pedig azt nézi meg, hogy egyetlen egy tárgy köré a valóságban mit tudunk építeni. Ez nagycsoportban már megy, de inkább iskolás játék. Bár az óvodásokkal mindent meg lehet csinálni.

– *Zavar, hogy mindent meg lehet csinálni! Egyszer egy első osztállyal (nem óvodásokkal) nagyon is tudatosan, pedagógiai szempontból eléggé el nem ítéhetően lejátszottam egy gyakorlatsort azzal az érzelmi zsarolással, hogy ti ezt úgysem tudjátok megcsinálni...*

– Ez nem zsarolás, hanem provokáció, és nagyon jó.

– Igen... 45 percnyi anyagot, olyant, amit nyolcadikosokkal kellene megcsinálni. Ez a... provokáció, nevezük így, végig erős késztetést jelentett nekik, a gyerekek megcsinálták azokat a játékokat, amelyekhez életkorilag nem lehetett közük. Én csak azt akartam bizonyítani egy ilyen órával, hogy...

– A gyerek gyakran sokkal érettebbek, fantáziadúsabbak, mint amit a felnőttek gondolnak róluk...

– Azt akartam bizonyítani, hogy a drámajáték terén is bármiféle gazság megcsinálható a gyerekekkel, még esetleg élvezni is fogják a gyerekek, ezért tanári felelősségnek gondolom azt, hogy mit csinál meg. Nem hiszem, hogy a Vak kígyó című játékot kell totyogniuk az óvodásoknak, a legnehezebb bizalomjátékok egyikét, mert ebben a játékban még a felnőttek is lépten-nyomon összerugdadják egymást, rálépnek a másik sarkára, és nem hiszem, hogy ebben kell közlekedtetni az óvodásokat csak azért, mert meg lehet csinálni velük. Azért, mert meg lehet csinálni, még nem igaz, hogy ez a tevékenység nekik való.

– Erre szoktam azt mondani, hogy mindent meg lehet tanítani a gyerekeknek, csak miért. Mindent, a telefonkönyvet is, ha csodálatosan csináljuk, de mi értelme van...



# A fenyő

Bollókné Weinecker Tímea<sup>1</sup>

**Csoport:** 4-5-6 évesek.

**Téma:** Tolerancia, összetartozás.

**Fókusz:** Megengedhetjük-e, hogy kizárják egyik társunkat, pusztán azért, mert más?

**Eszközök:** CD-játszó, vállkendő, székek, asztalok, fonott tálca, termény-lánc, fedeles kosár, meghívók, színes szalagok, almalé, körtelék, csipke tea, poharak.



## I. Kontextusépítés

### 1. Keretjáték – közös mimetizálás

Megérkezés a játék „helyére”.

„Mit szólnátok hozzá, ha elutaznánk egy olyan mesés parkba, ahol egykor a fák, a bokrok is táncra perdültek? (...) Hogy minél előbb odaérhessünk, utazhatnánk a szél segítségével! Repültetek már falevélen? Most megtehetjük, ha ezt a kis levelet óriásivá varázsoljuk.”

„Falevél, falevél őszi falevél  
óriási, óriási, óriási legyél!”

*Közösen tartjuk a képzeletbeli falevelet; közösen mondókázunk, eljátszva, ahogy megnő.*

„Üljünk fel a levél hátára, s idézzünk elő forgószelet, amely majd felrepít minket a levegőbe!”

*Hangutánzó, dinamizációs gyakorlattal, az „s” hang hangoztatásával imitáljuk a szelet, egyre hangsabban, majd „földre érkezésig” egyre halkabban. „Út közben” úgy himbálózunk, ahogy a falevél libben.*

### 2. Szerepmegajánlás, térmeghatározás – instrukció

„Megérkeztünk a parkba. Rendezzük be! Ti különböző fák, bokrok lehetnétek. Válasszátok ki a kosaramból azt a termésláncot, amelynek termő fáit, bokrait szeretnétek lenni, és miután a nyakatokba akasztottátok, keressétek meg helyeteket a parkban! Az óriási levél itt maradhat a földön. Én Őszanyó szeretnék lenni!”

### 3. Szerepfelvétel

Amikor elhelyezkednek, tapsra **állókép**, melyet megszólaltatok.

*A játék vezetője szerepből, illetve szerepen kívül is irányíthatja a játékot. Szerepből mint Őszanyó, akinek kapcsolata van az erdő fáival, bokraival, azon belül kívül jobb, kívül kevésbé. Szerepen kívül – ha min-*

<sup>1</sup> A szöveget Kuszmann Nóra gondozta. (A szerk.)

denki megtalálta a helyét – kérhető, hogy az állókép elkészülte után csak az szólaljon meg, akinek a válát megérinti a játék vezetője.

#### 4. Jelmezöltés – hangaláfestéssel

„A kosaramban elhoztam nektek az őszi színeket. Öltsetek magatokra a díszes ruhákat! Mutassátok meg, hogy pörögtök-forogtok az őszi szélben!”

*A gyerekek színes szalagokat húznak ujjaikra.*

„Pompásak látványt nyújtotok! Öröm benneteket nézni, de sajnos dolgom van, s mennem kell tovább. Ti csak táncoljatok!”

#### 5. A fenyő „betelepítése”

*Szerepet váltok, s mint fenyő a gyerekek közé táncolok. Beszélgetés közben összehasonlítjuk ruháinkat, „életmódunkat” – rendszerezve ismereteinket a „örökzöld – lombhullató” témakörben.*

#### **BEIKTATHATÓ (szükség esetén):**

##### 6. Emlékeink – tabló

*Szerepet váltok: egy fa.*

*„Mi minden történt már velünk, mióta itt állunk? A legtöbb dolog mégiscsak a fenyővel történt, mert ő a legöregebb, no meg mindig figyel, ő még télen sem alszik...”*

*Szerepen kívüli instrukció: Ezekről a dolgokról készültek fényképek. Azt szeretném, ha most párokban elvonulnátok, megbeszelnétek egy-egy állóképet, majd bemutatnátok nekünk!*

## II . A probléma behozatala – munkaszakasz

### 1. A meghívó

Az óvónő ismét Őszanyó szerepében.

„Meglepetést hoztam számotokra. Nyárfi Búcsúbált ad számotokra, mielőtt végleg távozik. Velem küldte el a meghívókat. No, hadd akasszam ágaitokra a meghívókat! (...) De jaj! Most látom csak, elfogyott a meghívó, s a fenyőnek nem jutott. Az ő nevére nem írtak. Vajon miért?”

### 2. Mit tegyünk? – gyűlés

Gyűlést rögtönzünk, melynek lényege a fák közötti hasonlóság-különbség felfedeztetése, eddigi ismereteik összefoglalása. A fókusszal foglalkozunk, az ott szereplő kérdésre keressük közösen a választ/válaszokat. Megengedhetjük-e, hogy kizárják egyik társunkat a közös megmozdulásból, pusztán azért, mert MÁS? Teljes lehet-e az örömünk a bálban, ha egyik társunk nincs közöttünk? Mit érezhet a fenyő? Hogyan tudnánk kiengesztelni? Hogyan tudnánk Nyárfit mégis rávenni, hogy meghívja? Mit tegyünk, ha mégsem hívja meg?

### 3. Találkozás Nyárfival – forró szék

Óvónő Nyárfi szerepében: „Azért jöttem, hogy megbizonyosodjam afelől, megkaptátok a meghívókat. Már megvettem minden finomságot a kedvetekért. No és a termet is gyönyörűen feldíszítettem... No, de miért oly savanyú a képetek?”

*Itt kezdődik a gyűlésen megfogalmazott kérdések feltétele. Válaszaival alátámasztja azt a feltételezésüket, mely szerint felületesen, s csak a külsőségek alapján ítél, s meglehetősen intoleráns. A beszélgetés második felében, visszakerdezéssel érvelésre készíti a gyerekeket, s hagyja magát meggyőzni a meghívóról.*

- nem elég színes ....., de télen
- szúrós ..... védelem a madaraknak, mókusnak
- nem nő alatta egy szál fű sem ..... gombák annál inkább
- nagyok, kemények a tobozai ..... mókus, madár eledel
- túl sűrű ..... remek rejtkehely ..... stb.

### 4. Meghívó írása – közösen

*Sort keríthetünk még a másság, jóság, szeretet, elfogadás, egyetemes (keresztyéni) mondanivalójára.*

## 5. Fenyő meghívása – közös játék

„Én nem merek a fenyő szeme elé kerülni. Megtennétek, hogy elviszitek neki a meghívót? Addig hazaszaladok, s felteszek még egy terítéket az asztalra.”

*Szerepet váltok, s a gyerekek, mint kesergő fenyőre találnak rám, s míg átadják a levelet, alkalmuk nyílik összegezni az eseményeket, s a tapasztalataikat. Ebben kérdésekkel is segíthetjük őket.*

## 6. A bál – mimes játék

Ismét Nyárfi szerepében: „Örülök, hogy eljöttetek. Íme, terítve az asztal a nyár adományaival. Egyetek! Igyatok! Utána táncolhattok is. Egyszóval: éreztétek jól magatokat!” *(zene)*



# Indiánok

Kunné Darók Anikó – Kuzmann Nóra

**Korcsoport:** 4 –5 év.

**Téma:** Fogyasztói magatartás, környezetvédelem.

**Fókusz:** Milyen következményei vannak pillanatnyi jólétünknek?

**Eszköz:** Indián díszek, halak, horgászbót, bogrács, székek, asztalok...

**Előzmény:** Egyheti barkácsolás, tornázás, rituálé kialakítása stb.

### 1. Szerepfelvétel – UTASÍTÁS

„Indián környezet” kialakítása. A csoportszoba átminősül táborra, erdővé stb. A gyerekek létszámára való tekintettel két csoportra válunk. Így aktívabbak lehetnek.

„Indiánok! Vegyétek fel díszeiteket! Hadd lássuk, mit hoz a mai nap! Induljatok dolgokra!”

*Körbe járunk, s elbeszélgetünk a dolgozókkal, elmélyítve a szerepeket, s beindítva a játékot.*

### 2. Miből, hogyan élünk? – GYAKORLAT + MÍMES JÁTÉK

A két tábor egy folyó (lepedő) választja el egymástól, melybe fából készült halakat dobáltunk. Röpgyűlés keretében megbeszéljük, hogy minket a folyó táplál. Az előző napokban szedett vesszőkből, madzagból és gémkapocsból horgászbótot készítünk.

Óvónők: egy-egy indián szerepében: „Nincs már mit ennünk. Itt az ideje, férfiak, a horgászatnak. Asszonyok, mi segítsünk nekik megcsinálni a botot, s aztán készítsük elő a bográcsot a halászlének! Néhány asszony a zsákmányt szállítsa a konyhára!...”

*A folyamat végigjátszása, majd az étel elfogyasztása a hálaadó RITUÁLÉT követően. Ennek során tudatosítjuk, hogy milyen fontos szerepet játszik az életünkben a tiszta víz, s a benne levő élőlények, s hogy nélküle sokszor bizony éheznenek. Az ebédre meghívható a másik tábor is.*

### 3. Másnap – MÍMES játék

Napi teendők megbeszélése gyűlés keretében, majd munkára indulás. A folyó tisztaságának és gazdagságának ellenőrzése a napi teendők között kell szerepeljen.

### 4. „Mc Kell enni” – GYŰLÉS

Hírnök (+ levél) jő: Megoldódott az élelmezésünk, ha nincs zsákmányunk, akkor sincs semmi baj – van „Mc Kell enni”.

*A hírnök távozása után összegyűjtjük információinkat a gyorsétkeztetés témakörében. A negatívumok is említésre kerülnek.*

„Mit hallottatok erről az étteremről? Mit lehet ott kapni? Milyen ételek vannak? Milyen a berendezése? Evőeszközök? Milyen az étkezés folyamata?”

### 5. Voltunk a „Mekiben” – TABLÓ

Utasítás: „Úgy hallottam, hogy már voltak a ‘Mekiben’. Erről a látogatásról fényképek is készültek. Kérlek alkossatok most kettes-hármas csoportokat, és mutassátok be a legjobb pillanatokat!” A bemutatott tablókat megbeszéljük.

*„Mutató” forma, de nem biztos, hogy annyira előre viszi a drámát, mint egy közös mimes játék. A csoport fejlettségi szintjétől, és a gyakorlottságtól függ az alkalmazása...*

## 6. Éjszaka – probléma behozatala

„Biztos elfáradtatok egy ilyen nap után. Most feküdjetek le..., de ha tapsolok, akkor kérlek, merevedjétek meg, s akinek megérintem a vállát, mondja az első eszébe jutó gondolatot!”

*Míg alszanak, teleszórjuk a folyót papír, műanyag és egyéb, az étteremből származó szeméttel.*

## 7. A (rá)ébredés – GONDOLAT KÖVETÉS

„Jó reggelt! Remélem jól aludtatok! Gyertek, mosakodjunk meg a folyónál!”

*Taps – gondolatok meghallgatása.*

## 8. Megoldás keresés – GYŰLÉS

Mit tegyünk a szeméttel?

- Tegyük egy kupacba ..... büdös
- Nincs kuka, erre nem jár kukás autó, s különben sem semmisíti meg a szemetet, csak áthelyezi.
- Égetés ..... büdös, szennyező...
- Átvisszük a szomszéd táborba ..... , itt sort keríthetünk egy „nekem nem kell, fűjj”-játékra
- stb.

*Rá kell ébreszteni őket, hogy minden látogatásuk ugyanennyi szeméttel fog járni, s a szemét a végén betemeti világukat. Ezek után minden egészséges gondolkodású ember levonja a következtetést...*



# Öröm-dráma óvodásokkal

Kunné Darók Anikó

Mielőtt Bolton megengedő drámatípusaira hivatkoznék, vagy módszertani magyarázatba-magyarázkodásba törnék ki, leírom ide a tényeket, amelyre hivatkozni mindig érdemes.

Farsangi időszak, 4-5 éves gyerekek csoportja.

Rettentően nőies jellemmel rendelkező kislányok, erőteljes kislányok, várakozás, készülődés, „én leszek a legszébb”, „én a legszuperebb”. – Örülnek a jelmezkölcsönzők, beindult a verseny.

Mindenki jól ismeri a helyzetet.

Kolléganóm a csoport stílusához igazodva ezen az ominózus héten a Hamupipókékat meséli. Nagy az érdeklődés, a lányok már az első alkalommal táncra perdültek, a fiúk falovakra pattantak. A homokozó szélén különös hangnemben folyt a pletyka a Herceg és Hamupipóke szerelméről. Ebben a témában van valami...

Adjuk meg a csoportnak, amire vágyik! (És magunknak is.) Rendezzünk egy olyan bált, ahol nincsenek versenyzető szülők, mindenki egyformán gyönyörű lehet. Nincs tombola, süti, szörp – bál van.

Csütörtökön bejelentjük, hogy lehet hozni mindenféle báli holmit (körömcipő, retikul, fülklipsz – a fiúknak bekérjük apa legszebb nyakkendőjét).

Délután a csoportban vasalom az óvodai jelmeztár összes habos ruháját, mindet egyenként megcsodálva, a helyzethez jól igazodó vágyakozó tekintettel, majd fogasra teszem és sóhajtván közlöm az odavetődőkkel – ismét kellően színpadias modorban –, majd holnap!

És péntek.

A csörgő reklámszatyrokából kivillan egy két flekk, kicsusszan egy két gyöngysor.

A fiúk hasonlítgatják az otthonról becserkészett nyakkendőket. (A didaktikus óvodapedagógus máris mikrocsoportos matematika foglalkozást kezdeményezhetne hosszabb-rövidebb, keskenyebb-szélesebb, esetleg színek témakörben, de ki foglalkozik ma ilyenekkel?)

Amikor már mindenki itt van, a gyerekek, a két óvónő és a csoport dajkája, elkezdődik a teremrendezés, a szervezkedés.

Pakolás után én a fiúkkal a mosdóba távozom, ahol szappanhabbal és spatulával férfiasan megborotváltunk. Mivel borotválkozás után még mindig Leonardo Di Capriós fejek néztek rám, mindenkinek, saját ízlés szerint szakállat, bajuszt, esetleg tekintélyt parancsoló szemöldököt festünk. A nyakkendőt csak az öltheti magára, aki a kialakított szabályok szerint fakarddal megvív egy „hercegtársával”.

Ez alatt a csoportban folyik az öltözködés, a szépítkezés. (Ezt nem részletezném, szerintem mindenki látja.)

Majd találkozik a két csapat, és a meséből ismert etikett alapján elkezdődik a bál, szól a reneszánsz muzsika. Hihetetlen a gyerekek stílusérzéke – ezt már máskor is tapasztaltam. Kokas Klára óta tudom is, hogy ez nem véletlen, főleg ha hagyom a zenét a személyiségen keresztül érvényesülni. De vissza a bálhoz, ami épp megérett arra, hogy történjen valami.

Hirtelen vége a zenének. Csend. Fény az ajtóra, belép rongyos ruhában Hamupipőke – dajkánk – majd szomorúan leül, munkát mímelve. – Itt egy konvenció a drámás lelkeknek.

„Akit a herceg megérint, kimondhatja amit gondol.” A szobortechnika ösztönösen bejött közben a hirtelen effektváltások és a cselekmény miatt.

Majd reflektor le, Hamupipőke ki, zene be. És mint ahogy ez kell, újra frissen megy a tánc.

Később megszakad a zene és beperdül a bálba Hamupipőke – olyan szép kék ruhában, ahogyan azt egész héten mesélték, és amilyen senkinek nincs, bármennyire igyekeztek-tünk. Én a legidősebb herceg szerepében teszem a dolgom, kolléganóm – mint a bál szervezője –, aki kétéves alapítványi báli ruhájában tetszeleg, a látványtól megdermedt báli sereget próbálja életre kelteni, akik azonban a teljes katarzis közepén eszmélnék fel az éjféli harang hangjára, a sikolyra, az otffeledett fél pár cipőre.

Következett a cipőpróba. Azokat a bizakodó tekinteteket, az együtt érző mosolyokat, a néma csendet csak körvonalazni tudom. Valahol minden 4-5 éves reménykedett, hogy most nőtt 10 számot a lába, mert itt és most minden megtörténhet. – De nem.

A hercegek kitalálták, hogy küldöttséget szerveznek annak a bizonyos lánynak a felkutatására, akit én, mint herceg, kissé hitetlenkedő tekintettel fogadtam.

Majd egy hang az égből, vagy talán Abigél: „Ne a ruháját nézd! Nézd meg a gyönyörű mosolygós arcát!” – Mert hát ilyen egy igazi Hamu... dajka nem?

És még nincs vége!

A lányok lekapcsolatják a villanyt, előhózzák a báli ruhát, és felöltöztetik Hamupipőkéket.

A hercegek hátat fordítva, diszkréten, fegyelmezetten várakoznak, most valahogy senki nem forgolódik hátra, hiszen egy úriember...

És még öt perc tánc a suhanó nehéz selyem körül, és vége a bálnak. Szerintem az igazi bálnak.

Mi volt ez? „B”-típusú szerepjáték? Attól több. „D”-típusú dráma? – Hol volt itt a fókusz? Hol működtek itt a változatos drámaformák?<sup>1</sup>

Nem volt a kezünkben rongyosra gyúrt puska, hogy el ne felejtünk egy tablót, vagy vitafórumot. Ezek ellenére tökéletes „mintha”-játék volt, végig szerepben.

Miért írtam le ezt ilyen részletesen? A játék végén kollégám, a *bálszervező*, elégedetlen volt, mert ez nem olyan összetett foglalkozás, mint amit tartani szokás.

Valóban nem, de jól igazodott a gyerekek élményeihez, életkori sajátosságaihoz, és dráma és játék volt a javából. Úgy gondolom, főleg az óvodában van nagy jelentősége annak, hogy túl lássunk a fókuszon<sup>2</sup>, hogy fészkelje be mindennapjainkba magát a drámajátékos szellem. Az az igazi drámás óvoda, ahol nem csak heti 30 percben jelenik meg a MÓDSZER, hanem séták, szabad játék, pihenő, étkezés közben is érezteti hatását, tehát attitűd lesz belőle.

De született válasz a játék közben kialakult kérdésre: Nem a ruha teszi,... de talán még ezt sem erőltetném bele, mert – Kuzmann Nóra után szabadon – ez öröm-dráma volt.

(Jászberény, Kuckó óvoda)

<sup>1</sup> A cikk lelkes szerzője megosztotta velünk azt, hogy kissé bizonytalan az elmélet terén. Feltételezhető, afféle státuszcsökkentő eljárás lesz ez: alacsony státuszra játszva fogadtatja el magát –, sokan élnek ezzel az eljárással, eredménnyel. Mert kötve hiszem, hogy ennek a viszonylag egyszerű szerkezetű játéknak a besorolása akkora gondot okozna... (A szerk.)

<sup>2</sup> Itt – úgy tűnik –, hogy szerzőnk téved: *legalább addig, a fókuszig kellene látni!* Játékot vezessünk, a gyerekeknek az legyen –, s ne feladatsor, megoldandó probléma, ne munka stb., a tanár pedig hadd tanítson! De ahhoz, hogy valaki átláthasson a – tehetséges és felszabadult gyerekek esetében mindenkor divergens – játékon, ahhoz legalább azt kellene tudnia, hogy az adott játékon keresztül mi mindenről lehet majd tanítani, s abból a sok mindentől neki – az adott csoport adott pillanatában – mi a fontos. Egyébként ezt hívják fókusznak. Ezt otthon végig lehet gondolni, ki lehet találni. S ettől még nem kell a drámaórán görcsök között létezni. Lehet éppenséggel felszabadultan táncolni. De közben tudtam az imént, hogy mikor kell a táncot elindítani, s majd azt is tudni fogom, hogy mikor (és miért, és hogyan) fogom megállítani. S persze, aki erre képes már, a fát már látja, nézzen tovább, szemlélje meg nyugodtan az erdőt is! (A szerk.)



# Drámajáték óvodásoknak

– könyvajánló –<sup>3</sup>

Kunné Darók Anikó<sup>4</sup>

Örömmel jegyzem le az olvasóknak, hogy 2001 őszén megjelent a Magyar Drámapedagógiai Társaság nagy hiányt pótló könyve: a Drámajáték óvodásoknak.

Rövid módszertani, pedagógiai útmutatója, bőséges szakirodalmi ajánlóval egészül ki.

Aktuális riportokban olvashatunk a drámajáték lehetőségeiről, mindennapi óvodai alkalmazásáról, pedagógus-igényéről. A könyvben lejegyzett foglalkozások széles skáláját mutatják az óvodai alkalmazásnak. Találkozhatunk ad hoc játszható történetekkel és hosszabb időszakot felölelő drámás tevékenységlánccal. – Van, amelyiket már saját gyakorlatomban is sikerrel kipróbáltam. Természetesen, úgy, ahogy az iskolai drámaszerkezet „puszta leegyszerűsítésével” nem oldhatjuk meg az óvodai játékok megvalósulását, – így az egyes óvodai csoportokra lejegyzett foglalkozások sem ültethetők át pontról pontra, a problémafelvetés, vagy a csoport technikai gyakorlottsága, vagy az óvónő egyéniségének figyelembevétele nélkül.

Csalódottan veszi az az óvodapedagógus a kezébe, aki ebből a könyvből szeretné megoldani e terület megismerését, elsajátítását. A szerkesztő – *Kaposi László* – és jó magam is a 120 órát végzett kollégáknak ajánlom. A könyv terminológiája sem nélkülözhet szakmai jártasságot. Zárójelesen jegyzem meg, hogy a pedagógia itt emlegetett területe szakkönyvekből aligha megtanulható. – Amint vannak cseppfertőzéssel terjedő nyavalyák, a drámajáték „lélektől-lélekig” terjeszti a bűvös „kört”. Ehhez a Társaságnak és néhány pedagógiai intézetnek vannak elkötelezett „vírushordozói”.

A könyv módszertani utalására hivatkozva: az tudja értékelni az új szakkönyvet, aki a mesét nem csupán célként, már eszközként is képes alkalmazni. – Amikor már nem az a fontos, hogy mit játszunk, hanem, hogy miről.

Ha egy érdeklődő (30-60 órát végzett) kolléga veszi a kezébe az általam ajánlott könyvet, beláthatja, hogy eddig csak a kalács végeit rágogatta. Egy tapasztaltabb, vizsgázott drámajáték-vezető óvónéni pedig rátalálhat a töltelék-re, még mazsolázhat is kedvére.



## DRÁMAJÁTÉK ÓVODÁSOKNAK

### A TARTALOMBÓL:

#### TANULMÁNY

Szauder Erik: A drámatanítás lehetőségei óvodáskorban

#### RIPORTOK

„És hirtelen Meseországban vagyunk...”  
(Rudolfné Galamb Évával beszélget Kaposi László)

„A tücsök az óvónő lesz...”  
(Besskó Istvánnéval beszélget K. L.)

„A játék nem tűri a hazugságot”  
(R. G. É. – K. L.)

#### DRÁMAFOGLALKOZÁSOK

Mihályné Gruber Ágnes: Idegen a farkasok között

Csabai Flóra: A tücsök és a hangyák

Antal Rita: A tölgyfa születésnapja

Csabai Flóra: Ki kap ajándékot?

Antal Rita: Mesebolt

Antal Rita: Legenda az Aranykacsáról

Lipták Ildikó: A három kismalac és a farkas

Kuszmán Nóra: Sellők

Kuszmán Nóra: Tudós törpék

Kuszmán Nóra: A sziget

#### FÜGGELÉK

Mihályné Gruber Ágnes: A rút kiskacsa története I-II.

Kuszmán Nóra: Hóféherke és a sok törpe

<sup>3</sup> A cikk az Óvodai nevelés c. folyóiratban jelent meg.

<sup>4</sup> A szerző óvoda- és drámapedagógus Jászberényben, a Kuckó óvodában.

# „Erős rutin...”

szakmai beszélgetés az országos gyermekszínhátszó találkozó gálaműsora után<sup>1</sup>

Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2002. június 11.<sup>2</sup>

**A beszélgetés résztvevői:** Rudas Katalin – pszichológus (RK); Rumi László – rendező (RL); Sándor L. István – kritikus (SLI); Trencsényi László – tanár, egyetemi docens (TL)

SLI Üdvözlök mindenkit, csoportvezetőket, pedagógusokat, szervezőket. Mindenkit, akit érdekel és érint a gyermekszínhátszás ügye. Külön szeretettel köszöntöm a meghívott szakembereket, akik – azt gondolom – olyan új szempontokat is fel tudnak vetni, amelyek eddig nem jelentek meg ezen a felmenő rendszerű fesztiválon, amely ugyan nem verseny, mégis minden szinten, a megyei és a regionális döntőkön is vannak ún. szakmai beszélgetések. Ezeken arról próbálnak meg a zsűritagok a csoportvezetőkkel beszélgetni, hogy hogyan is készültek az előadások, milyen feltételek között dolgoztak a csoportok, mi motiválta őket, és arról is, hogy a szándékokból végül mi valósult meg. Az adott körülmények, esetleg a csoporton belüli belső történetek sokszor alapvetően meghatározzák a végeredményt. És nagyon gyakran hangoznak el olyan megjegyzések, amelyek arról szólnak, hogy ezek a belső történetek – pedagógiai hatások, emberi folyamatok – lehet, hogy fontosabbak, mint az, hogy egy esztétikailag vitathatatlan értékű, egységes előadás szülessen. Ebből a szempontból nagyon összetett jelenség a gyermekszínhátszás, ezért szerencsés, hogy a mostani beszélgetésen különböző területeket képviselő szakemberek vannak jelen: pedagógus, pszichológus, színházi rendező. Bizonyára nagyon tanulságos lesz, ha meghallgatjuk, hogy ez a három szakember milyen benyomásokat szerzett a mai gálán. Hogy a saját szakterületük alapján – meg hát a maguk emberi kíváncsisága alapján – milyennek látják a gyermekszínhátszást. Azt gondolom, hogy most nem is az egyes előadásokról kellene beszélni, hanem inkább azokról a tendenciákról, amelyek itt kirajzolódtak a gyerekszínhátszás jelenéről és remélhetőleg jövőjéről. Magam is rendkívül kíváncsi vagyok, hogy milyen kép alakult ki bennetek, hiszen bizonyos értelemben felelős vagyok azért, amit láttatok, hisz én válogattam a produkciókat. Előljáróban még annyit jegyeznek meg, hogy szerintem szerencsés döntés volt előbbre hozni a gálát. Bár már jócskán a tanév végén vagyunk (és több regionálison találkozó is elhangzott az utóbbi hetekben az, hogy csomó mindent kell a gyerekeknek csinálni az év végén – felelések, dolgozatok, javítások vannak, osztálykirándulások zajlanak – úgyhogy nem tudnak teljesen a színhátszásra koncentrálni), mégis szerencsésebb ez az időpont, mint a tavalyi, amikor szeptemberben, az új tanév elején zajlott a gálaműsor. A tavalyi előadások bizony szeptemberre nagyon sokat romlottak, és ez idén egyáltalán nem volt tapasztalható. Azok az előadások, amelyeket korábban is láttam, bátran mondhatom, hogy a legjobb formájukat futották itt.

TL Azért jár a pedagógusnak az elsőbbség, mert állítólag ő tud röviden fogalmazni. Meg hát neki dukál, hogy a dolog *primer pedagógiai jelentőségét* mindenek előtt méltassa. Ma egy gyerekcsoport működtetése maga csodálatos vállalkozás. Összehozni, összetartani ennyi gyereket, különórákkal, külön elfoglaltsággal, házibulival meg minden egyéssel, egyeztetni őket nehezebb, mint a Nemzeti Színház színészeit. Összehozni őket, hogy hajlandók legyenek végigcsinálni, és azon a hőfokon elhozni idáig is, elcipelve a farkasokat és a sarki rókákat is (a szlovákiai csoport nagyméretű kellékeiről van szó) a világ végéről. Ez az a *pedagógiai teljesítmény*, amelyik előtt itt, nagy nyilvánosság előtt az összes kalapunkat emeljük le. Amit utána mondom, az ebből cseppet sem von le. Nem különbözőségeket, meg nem kritikai elemeket keresek, szóval nem *púdernak* mondtam az előbbieket (aki ismer, az talán elhiszi rólam). Amikor a céduláimat kezdtem rendezgetni, akkor két *bonmot*-t jegyeztem fel magamnak, hogy majd ezzel érdemes foglalkozni. A kecskemétiak idézte Eörsi István-vers a tartalom és forma viszonyáról, ami a maga, a tétellel rögtön ironizáló módján jelent meg, de ez egy érdekes és izgalmas kérdés. Gondoltam... Aztán tárgyalásra méltó az agárdi gyerekek kulcspoénja, hogy „hogy hát végül is gyerek vagyok, ugye?”, ami egyébként nagy bravúr volt amúgy is. Vártam, hogy hogyan fognak a szegény srácnak a már-már *mitikusan negatív* hőssé váló figurájából úgy „kijönni”, hogy ne az ügyeletes gonosz legyen belőle. És evvel a megoldással, így, hogy „végül is gyerek vagyok” a dolog el volt rendezve. Aztán végül is *pedagógusként* mégsem ezekről fogok beszélni, hanem arról, hogy – és ezt mindjárt vitára is bocsájtom – ennek a rettenetes esztendőnek, ami a magyar társadalom mögött van, annyi haszna volt, hogy fájdalomból kiizzadtuk azt a gyöngyöt, rádöbentünk: a színpad gyerekekkel is *arra való*, hogy az élet *nagy és legfontosabb* dolgairól beszéljünk. És hogy a gyerekszínhátszás közbeszédjének az *élet nagy kérdései*, morális kérdései (ha

<sup>1</sup> A június 11-i beszélgetés gépelt anyagának a résztvevők által javított-pontosított változata. (A szerk.)

<sup>2</sup> A szöveget Kaposi László gondozta.

úgy tetszik), filozófiai kérdései (ha úgy tetszik), legyenek a kulcstémái. Ezt vártuk évek óta: egyszer csak *újra* felbukkan ezen vonulata, ezen áramköre a gyerekszínháznak. Én úgy láttam, (lehet, hogy a válogató keze is benne volt), én ebben trendet vélek látni, hogy a gyerekszínháték újra a világról akar diskurzust folytatni a gyerekekkel. Ezt nem akarom túragozni, de nagyon fontosnak látom. Tulajdonképpen így jött össze a nap, a gálaműsor „dramaturgiája” is ezt az érzést segítette. Egy-egy darabban megjelenő dolgok végül is az utolsó nagy darabokban *erre* összpontosítottak. És számomra nagyon szimpatikus, hogy morális kérdésekre, emberi viszony-kérdésekre – hat darabnál jegyeztem fel magamnak – az emberi *autonómia* a válaszunk. (Egyébként a magyar társadalom elmúlt rettenetes egy esztendejére is.) Én ezt pedagógiaileg nagyon helyes és hiteles válasznak érzem. Tulajdonképpen a nagyon bonyolult, és biztos, hogy sok vitát kiváltó Tetemrehívás-átiratnál is erről próbált valamit előbányászni a rendező a gyerekekből. És ugyan nem bányászta elő, de hát azért alapvetően az Őz is erről szól (vagy elő is bányászta, csak nem volt eléggé kipoentírozva, mert annyira a közhely-Őz él a fejünkben). Hisz eredetileg a Madárijesztő eleve okos... És hát amire nagyon vágytam: a *szerелеmről* beszélt legalább két darab. És hát ahogyan ebből – a színház a színházban – a Kőnig és Zsuzsanna (Abigél-előadás) idilljének a többszörösen elidegenítő megjelenítése szólt (emlékeznek rá: taps és a hátbavágás), az valami egészen mély dolog volt. A *szülő-gyere*k viszony is előkerült. Még a *társadalmi különbségek* témakörében óvatosak vagyunk, mert, ugye, nem tudunk magunk számára sem igazán mit kezdeni a társadalmi különbségekkel. Abban a stilizált formában, amit a mesejáték jelent, tulajdonképpen Szelim és az Ibrahim viszonyában is erre éreztem kiélezni a játékot, és mind a kecskeméti, mint az agárdi előadásban bele mertek „mászni” a rendezők és a gyerekek abba, hogy társadalmi különbségekről beszéljenek. Egy másik funkció is nagyon erősen jelen volt ezen a gálán, amit én úgy neveztem, hogy *kultúráközvetítő, a kultúratörténeti képeskönyv* típusú előadások. Nagyon fontos és érdekes színfolt volt ez is: a rendezői koncepció mélyén nem munkált annyira az aktuális és fontos dolgokról szólás szándéka, hanem ezt a kultúrtörténeti képeskönyvet mutatták fel, és keressen benne, ki amit akar. Ebben izgalmas, bár nagyon ellentmondásos dolog volt a Tetemrehívás (és ott sok minden más is), a Kalevala és az arab mese is alapvetően. És számomra ilyen kultúráközvetítő művelődéstörténeti képeskönyv volt A három nyulak is, mint klasszikus mű, ahol már csak arról szólt az előadás, hogy hogyan idézzük fel, hogyan örökítsük át A három nyulak örökségét. Az Abigél ennél bonyolultabb volt és huncutabb, mert ott a keretjátékkal, meg minden egyébvel nagyon izgalmas *értékközvetítési* probléma is megjelent. Kérdéssel fejezem be. Nagyon örültem, hogy nem giccsel ét véget az Abigél-előadás, hogy ti. a gyerekek az irodalmi mű hatására a szemünk láttára katartikusan megjavulnak, és a tábor második napján angyallá válnak. Isten őrizz, hogy ez lett volna! De hogy nem arról szólt az előadást záró poén, hogy egy picit azért mégiscsak megváltoztak az Abigél-történet hatására!? Ugyanolyan zsványok maradtak (jól átrázzuk a „tékvandósokat”<sup>3</sup> – mondták), ezt én nehezen tudtam feldolgozni. Értettem én a poént. De akkor minek játszunk Abigélt, ha nem „javulunk meg” tőle? Ez az én kérdésem.

**SLI** Rengeteg fontos probléma felvetődött... De hallgassuk meg a többi szakértőt is, és csak utána alakuljunk át egy kicsit kötetlenebb beszélgetésre.

**RK** Én igazából hármasszerepből próbáltam a nézőtérrel figyelni, és ez eléggé nehéz volt. Egyrészt mint színházszerető ember. Mint pszichológus próbáltam azt figyelni, hogy a gyerekek hogyan és mennyire élnek a színpadon. Ez óhatatlanul szempontom volt a különböző csoportoknál, hogy mennyire játszanak, és hogy a játékon belül mennyire hagynak teret a rendezők a kreativitásra és a spontaneitásra. Miközben ezt figyeltem, aközben mindenképpen egy színházban ülve figyeltem a színházat, és közben azt a kérdést tettem fel magamnak – mindig egy kicsit a figurák háttér-hatásmechanizmusa alapján –, hogy *kié a darab, vagy kié a játéktér?* A rendezőé vagy a diákoké? És ennek megfelelően láttam néhány nagyon – bár ez nem túl szép tőlem, de ki mondom – profi rendezést, amiben úgy éreztem, hogy a gyerekek mintha a díszletet játszották volna, mintha a díszletet jelenítették volna meg. Ilyen volt a Bartók mese például. Vagy láttam olyat, aminél a rögtönzés volt az előtérben, ilyen volt az arab mese, a zalaiak részéről... És láttam olyant, aminél az volt az érzésem – ilyen volt a Hétszínvirág –, hogy mintha pszichológus írta volna a darabot a latencia korú, vagy kiskamasz kor elején lévő gyerekek életkori sajátosságait nagyon-nagyon ismerve. Tehát egyfelől azt gondoltam, hogy van egy ilyen technikailag nagyon kiforrott közös munka (a rendező egyfelől, másfelől a gyerek, aki ezt előadja). Úgy éreztem, hogy ez korcsoportilag is fel van vezetve, a 9 évestől a 14-15 évesig, ennek megfelelően történik valahogy az intrapszichés tartalmak „színpadra tevése”... A színház az mindenképpen identifikációs modell, azonosítási modellt nyújt mind a nézőnek, mind pedig – azt gondolom – a gyerekeknek, aki ezt játssza.

A kicsiknél meglepett az, amit láttam, mert nekem más a tapasztalatom... Én alapvetően gyógyító pszichológus vagyok, én ilyen korú gyerekekkel dolgozom. Amikor csak ketten vagyunk, akkor nagyon meglepő, hogy 9-10

<sup>3</sup> taek won do; táborban játszódó jelenet – a szomszéd sátorban lakó gyerekekről van szó

éves gyerekek milyen okosak, és ugyanakkor milyen mérhetetlenül passzívak terápiai helyzetben. Tehát nyilván a színpadon velük való dolgozás sem lehet nagyon könnyű, de amikor személyes megnyilvánulásról van szó, akkor nagyon visszafogottak és abszolút fantáziátlanok. És amikor valami szerepazonosításban, tehát egy szerepjátékban kell nekik benne lenniük, az nyilvánvalóan nagyon jól megy, *mert nem róluk van szó...* Éppen ezért meglepett, mert mintha a darabválasztásban alulmaradtak volna, mintha a gyerekek képességeihez a darabok „alul lettek volna választva”, az én megítélésem szerint. Bár ugyanakkor A három nyulak, ahol úgy jött le a nézőterre, felém, hogy a gyerekek a színpadon hihetetlenül élvezték, miközben meg kell mondjam, mint színház nem hatott olyan karakterisztikusan, de az, ahogyan mozogtak, ahogy élvezték, ahogy kiteljesítették, az igazi öröm volt a gyerekek számára (...)

Én személy szerint nagyon-nagyon jónak találok a gyermekszínjátszást mint a személyiség kiteljesítésének terepét. Azt gondolom, hogy a *színház* alapvetően, vagy a *játék* arra jó, hogy többlet-realitást adjon. Tehát több mindent megtapasztalhat egy gyerek a színjátszó csoportban, mint amit az élet elé tesz. És ez az, ami abszolút plusz, és ennek nagyon nagy gyógyító, de mindenképpen személyiségformáló ereje van. Azt nem tudom, hogy miként érinti őket, hogy itt ötszáz csoport, ami fantasztikus szám, indul el ezeken az évi megméréseken, illetve hogy azokat milyen módon érinti, akik nem nyernek a megméréseken. Tehát ez is csak egy verseny, amiben van, aki nyer, van, aki veszít, de alapvetően azt gondolom, hogy ebben csak gazdagodni lehet. Kitérnék arra, hogy a kamaszoknál, ott már nagyon érezhető volt: azok a problémák, azok az intrapszichés tartalmak kerültek színpadra, amik őket foglalkoztatják, pl. szerelem, a párkapcsolat. Nekem nagyon tetszett az az átirat, ami egy igazi kamaszkori problémát vet fel, mégpedig az ödipális konfliktust és az ebből adódó feszültséget jeleníti meg a színpadon, a Bárczi Benő történetben. Azt én rendkívül eredeti átiratnak találtam, a spontaneitás és a kreativitás mentén. Ami azért nagyon jó, mert ezek a kamaszkonfliktusokból adódó indulatok elvezetődnek a játszás során. Itt már, úgy gondolom, ez egy produkció, ami *valahogy* hat ránk. És meg kell, hogy mondjam, *nagyon jól...* Még egy mondat. Egészen véletlenül Keszthelyen beleszóppentem a középiskolások színjátszó fesztiváljába a Helikon Napok keretében. Az az érzésem volt, hogy itt újra találkoztam ismerős csoportokkal, ismerős rendezésekkel. A győrieket gondolom ilyennek, vagy akár az agárdiakat is. Tehát vannak bizonyos stílusirányzatok, amelyek így végigfutnak, és ez valahogy a megjelenítésben látszik...

**RL** Rumi László vagyok. Kecskeméten dolgozom bábszínházi rendezőként. Régebben bábszínész voltam hét esztendeig. Díszletet is terveztem, zenét is szerkesztettem, én is többféle szempontból nézegettem az előadásokat. Az első mondat így hangzik: köszönöm szépen, nagyon jól éreztem magam. Egy kicsit félttem, amikor megkaptam a meghívást, hogy mi lesz velem ma itt. És egész végig tudtam nézni. Érdekesekek voltak az előadások, majdnem mindegyik, kivétel nélkül, egy csomó újdonságot és élményt adtak nekem. Általánosságban nem is akarok sokat beszélni, hanem egyetlen egy dolgot mondanék, ami azt hiszem, hogy bármelyikünk, vagy bármelyikötök szempontjait összegzi egy mondatba vagy egy szóba. Azt úgy hívják, hogy *hitelesség*. Akármilyen produkciót nézek, bármilyen előadóművészeti ágba, számomra a legfontosabb szempont, hogy *elhiszem-e annak az embernek, abban az adott időpillanatban azt, amit játszik*. Nekem a tapasztalataim ezt az egyetlen egy, legfőbb kritériumot engedik mint mércét tenni: hogy hiteles volt-e az előadás. Ebből a szempontból már van egy kis eltolódás az egyes előadások között. Úgy tapasztaltam, hogy azok az előadások éltek meg a legjobban, ahol – (*Rudas Katalinhoz*) a te szavaddal élve – a gyerekek nem szorultak ki a játékból. Tehát ahol a rendezői koncepció együtt tudott mozdulni a gyerekekkel, és nem pedig az történt, hogy egy koncepciót kitalált a rendező, s a gyerekek pedig feladatot hajtottak végre. Nem tudom, ki hogy van ezzel, de rögtön észreveszem, ha a gyerekek feladatot hajtanak végre: nincsenek benne, nincs meg a lendülete, és abban a pillanatban veszít az intenzitásából a játék. Ez a nagyszínházban vagy a bábszínházban is érezhető, de ott annyira rutinosak a színészek, hogy „elfedik” ezt. A gyerekek, hál'istennek, nem ennyire rutinosak, s abban a pillanatban lehet érezni, ha az övék az előadás vagy ha nem az.

Felírtam az előadásokról egy-két apróságot, néhány gondolatot, ezeket megosztanám veletek.

A mai napon volt három előadás, ami annyira profi volt, hogy teljesen nézővé tett. Nekem legjobban ez az *arab mese* tetszett. Azt a pontosságot, ahogy ez a darab „meg van csinálva”, azt bármelyik vidéki bábszínház vagy színház megirigyelhetné. Engem levett a lábamról. Mitől volt ez olyan nagyon jó? Mert egyben volt az egész – ebből az előadásból nem lehet semmit sem kihagyni, nem tudnék olyan másodpercet mondani, amiről le tudnék mondani, illetve nem is hiányzott hozzá semmi. Pont annyi ideig tartott, ameddig kellett. Hihetetlenül pontosan játszottak a gyerekek. Ez az a különleges pillanat, amikor a koncepció meg a gyerekeknek a „benne levése” találkozik. Ebben az esetben volt egy nagyon határozott rendezői elképzelés, nagyon pontosan ki volt találva minden, ugyanakkor mégsem éreztem azt, hogy a gyerekek ezt csak (amúgy óraműpontossággal!) végrehajjták. És hát ez az igazi előadás, amikor nem csak az érzékeljük, hogy ők pontosan játszanak, hanem közben élték is az előadást. Minimális kelléket és gesztust használtak, de amit használtak, az mind a helyén volt.

Megjelentek a commedia dell'arte elemei, de ugyanakkor, mégis, a gyerekek gesztusai is szervesen beépültek az előadásba. Nem vállaltak sokat, nem akartak valami „nagyon nagy” dolgot, hanem azt mondták, hogy ezt a nyolc perces mesét megcsináljuk, erre van időnk meg tehetségünk. Kicsi bajuszt ragasztottak, piros inget vettek, sárga inget vettek, meg négy hangszert. Szóval, ez így, a maga nemében... Nagyon fontos, hogy amit ki-tűztek, azt nagyon pontosan és következetesen megvalósították.

A másik két előadás, ami nagyon tetszett... Az egyik az *Abigél* volt. Az Abigélben is pontosan az érhető tetten, hogy miként lehet úgy színházat csinálni, hogy van benne nyolc szék, tizenhat tornacipő, meg – nem tudom pontosan – tizenkét lelkes gyerek, meg nagyon pontos, szép dramaturgia. Azon lepődtem meg, hogy ezek a srácok meg lányok olyan szépen és pontosan közvetítették azokat a tartalmakat, amiket a „komoly színészek-től” is néha, hát csak elvárunk, elvárunk... Nem botlott meg az előadás, mert az előjátékot igen jól megcsinálták, ahogy sikerült apropót keresni arra, hogy eljásszák az Abigélt, az nagyon szellemes volt... Nekem még a vége is belefért, a fogkrémezés. Nem volt törés, ugyanolyan jól megcsinálták a keretet, mint ahogyan az Abigélt lejátszották. Jó volt, hogy nem akartak „felnötesen” játszani, ugyanakkor komoly, fajsúlyos kérdésekről szólt a darab, de mégis benne maradtak a kamaszok.

A szarvassá változott fiúk – *Vadászkolinda*, azt hiszem, így szerepelt a műsorban. Nagyon szép kis előadás. Éppen az a baj velem, hogy nagyon szép kis előadás... Úgy éreztem, hogy az a legfőbb kérdés, ami miatt ezt érdemes eljátszani, hogy a szarvassá változás, ez a szimbolikus akció mit jelent... Ezt már nagyon sokan próbálták megválaszolni a XX. században, illetve mindenki a maga nyelvére lefordítani –, ezzel adós maradt nekem az előadás. Mindannyian ilyen szarvassá változott fiú pozícióban vagyunk. Mindannyian elszakadtunk valamitől. Mindenki mástól szakad el. Van, aki eljön a faluból, s tíz év múlva nem tud a Józsi bácsival beszélgetni, úgy, ahogy addig... vagy az édesanyjával nem tud úgy találkozni, mint annak idején... meg ez az egész emberi civilizáció is, úgy tűnik, hogy nagyon is szarvassá változott, egy csomó minden elveszik, már nem tudunk úgy gyerekek lenni, meg a cseresznyének már nincs meg az íze. Ez nincs benne az előadásban. Mert amikor kijönnek ezek a kicsi gyerekek, félmeztelenül, így (*mutatja a szarvas sztereotip jelzését*), esztétikai szempontból nagyon pozitív képletet mutatnak be, de az nem hozza vissza ezt a kínzó érzést, a szarvassá változást, hogy ők már nem tudnak bemenni, már soha többé nem férnek be az agancsaikkal a szülői házba. (...) Mindenkinek más a szarvassá változás, és a saját, érvényes verziót kéne megtalálni...

Óz... Ez egy régi, lerágott csont, én ebből még jó előadást nem láttam, bár végül is az alaphelyzet nem rossz. Azt írtam fel magamnak, hogy ehhez a darabhoz csak az nyúljon, akinek valami nagyon erős formai ötlete van, vagy nagyon erős színészei vannak. Hát ezzel érthető okokból most nem találkoztunk, s ez itt, most nem tudott igazából színház lenni. Lehet, hogy a gyerekekből ki lehetne bányászni, hogy mi az „oroszlánság”, vagy milyen a Szalmabábu elhagyatottsága, de nem sikerült a gyerekekből kihozni azt, amit ők ehhez hozzá tudtak volna adni...

*Tetemrehívás* – erről majd beszéljünk, mert biztos, hogy mindenkinek van hozzá egy-két mondata... Izgalmas kísérlet volt, hiszen nagyon nehéz hozzányúlni egy balladához – feltenni színpadra egy balladát, az istenkísértés. És hát nagyon jó módszernek tűnt, elsősre, hogy a ballada előtörténetét megpróbálták eljátszani, de nem igazából jó így a gyerekeknek, ők ebben nem voltak benne. Úgy éreztem, hogy ők ehhez nem tudtak hozzászólni. Voltak érdekes pillanatai az előadásnak, pl. a vacsora, érdekes akusztikai játék volt ezekkel a csörgő kanalakkal. Az hirtelen színház lett arra a negyvenhat másodpercre, csak aztán elment a feszültség, mert két percig már nem lehet kijátszani egy ötletet, amiben nincs több... Az volt a baj, abszolút nem éreztem indokolt-nak, hogy állandóan cserélődjenek a szereplők. Mikor már valakit azonosítottam, igen, majd ő végigviszi azt az ívet, amit én elvárnék a darabban, akkor hirtelen bejött egy másik helyette, s ezt nem éreztem, hogy indokolt lenne... A vége nagyon kínos volt! Úgy érzem, hogy ilyen helyzetbe nem szabadna hozni gyerekeket. Nyilván az volt a rendezői szándék, hogy megőrült a lány, de azt nem nagyon tudja eljátszani egy tízéves kislány. És átfordult, a gyerek nézőkben átfordult komikumba az egész, és akkor kész, akkor annyi, mintha el sem játszottuk volna a darabot. Ha csak némán kijött volna a lány és azt mondta volna, hogy volt egyszer egy lány, aki úgy játszott a legénnyel stb., akkor az sokkal többet ért volna, minthogy ott tizennyolcszor ezt a műnevetést elengedi...

Ami nagyon hiányzott a *Hétszínvirágból*, amiben nagyon jó kis ötletek voltak, meg ügyesek voltak a gyerekek is, de ellentétben pl. az Abigéllal, akik nyolc szék-ből, meg tizenhat tornacipő-ből a maximumot kihozták (tényleg, ennél többet kellékjátékból nem nagyon lehet kihozni, az volt telefon, az minden volt), míg a Hétszínvirágban a csírája sem volt meg annak, hogy „na, most gyerekek, itt van ez a hét színes kendő, ebből most mit tudunk kihozni, hogyan varázsol a lány akkor, amikor ezt szeretné elérni, hogyan varázsol, amikor azt... volt neki egy sztereotip mozdulata, elmondta mindig ugyanúgy azt a varázsigét, és kidobta a kendőt a nézők közé, ami nagy hiba volt, a gyerek rá is rajtoltak, Lev Jasinok röpködtek itt-ott, hogy az övék legyen a

sárga kendő, minek... Nagyon sok benne maradt a Hétszínvirágban, és most még csak a virágszirmokról beszéltem...

*Kamaszpanasz* – az nagyon jó volt. Az is azért volt jó, mert annyira azonosak voltak a gyerekek önmagukkal. És nem kellett nekik semmi fakszni, amit mondtak, azt jól mondták. (Egyébként nagy különbségek voltak abban, hogy melyik csoportban hogyan beszéltek a gyerekek...)

*Kalevala*. Hát az is nagy fa, kemény fa... A Kalevalánál nagyon-nagyon fontos lett volna, hogy a szöveg *elhangozzon*, hogy ereje legyen. Sajnos, itt nem lehetett tetten érni a szép szövegmondást. Próbáltak valamit csinálni a textilekkel, meg a kosztümmel, és az képileg helyenként nagyon megnyerő és kifejező volt, szép ruhában is voltak, és ha csak egy kicsivel lett volna jobb a szövegmondás, meg intenzívebben benne lettek volna a gyerekek... A gyenge szövegmondás mögött mindig az is ott van, hogy nem az övék a szöveg – akkor egészen jó kis előadás lehetett volna...

*A sildai bíró* – nagyon változó volt a szellemesség meg a kreativitás a darabon belül. Mit értek ezen? Az például zseniális volt, ahogy össze-vissza tekerték a székek között azt a piros textilt (a textil maga nem tetszett, lehetett volna szebb is), meg aztán ahogy elkezdtek húzni-vonni mindenfelé a templomtornyot, az nagyon jó volt. A másik nagy poénlehetőség a darabban, amikor felmászik a bíró, hogy „hozzátok ide az összes széket, majd én lehozom azt a holdat”, az meg nem született meg (...) Lehet, hogy nem is a székekből kellett volna kiindulni. Hiszen nem kell ahhoz tizenhat széket összeraknunk, hogy az a képzetünk legyen, hogy a bíró megy fel a mennyekebe...

**SLI** Egy kicsit átmentünk zsűrizésbe, ami nem baj, bár általános tendenciákról akartunk beszélgetni, de a csoportvezetőket, akik itt vannak, úgy is inkább ez érdekli leginkább, hogy az előadásaikról mit gondoltok, mit tudtok mondani...

Nem összefoglalni szeretném azt, amit mondtatok, inkább néhány probléma köré csoportosítani az eddig elhangzottakat. Amikor én is egyetértettem azzal, hogy legyen egy ilyen gála, amihez kapcsolódik ez a módszertani-szakmai beszélgetés, akkor úgy képzeltem, hogy az ország összes régiójából itt ülnek majd a gyermekszínházzal foglalkozó rendezők, pedagógusok és egyéb „örültek”, afféle elszánt Don Quijoté-k, és arról fogunk beszélgetni – lehet, hogy ez némi ünneprontásnak hangzik –, hogy miképp lehet megújítani a hazai gyermekszínházaszt. Szerencsés, hogy a mostani gálaműsorból nem az derült ki, hogy itt bármifajta baj lenne. Pedig a megyei és regionális döntőkön azt éreztem, hogy nagyon-nagyon sok rutin-előadás születik, ami a régi, jól bevált pedagógiai közelítésmódokat, illetve gyerekszínházi formákat használja, anélkül, hogy bármikor is felvetné a munka során a hitelesség problémáját, a színháznak azt az alapkérdését, amit Rumi László említett. A regionális találkozók a mostaninál jóval kedvezőtlenebb volt az összkép. Az egyik végpontot az a találkozó jelentette, ami után azt éreztem, hogy a gyermekszínházasba beszökött a népszínmű. Ott az előadások harmada olyan volt, mintha műkedvelők játszanának népszínműveket. Az egyes kisközösségekben megvan a helye a műkedvelő színházasnak, amikor a tehénész, a kovács és az asztalos azt utánozza, ahogy ő elképzeli az „igazi” színházat: érdekes történeteket adnak elő többnyire múlt századi színészi modorban, széles pózokkal, deklamáló beszédmóddal. És közben utánozni próbálják a számukra ismeretlen, általuk csak elképzelt társadalmi rétegek modorát is. Azt gondolom, hogy mindennek a gyermekszínházasban nincs helye, mert pontosan a hitelesség igényét tagadja, amit ebben a műfajban csak a gyermekek őszinte, felszabadult játéka, személyes megnyilatkozása teremthet meg. Nagyon sok ilyen előadást is láttam. Nem az a probléma, hogy a megyei döntőkön megjelentek a népszínművek, hiszen annyira összekavarodott ízlésvilágban élünk, hogy biztosan vannak olyan kisközösségek, ahol a gyermekszínházas tölti be a műkedvelő színház szerepét, hanem az, hogy ez egy regionális találkozón is hangsúlyossá válik, azaz olyan szakemberek ültek a megyei zsűrikben, akik úgy gondolták, hogy ez olyan fontos tendencia, amit érdemes megerősíteni, továbbjuttatni. Rémülten néztem ezeket a gyerek-népszínműveket, mert azt éreztem, hogy visszafelé pörög az idő kereke, és éveket, évtizedeket ugrunk vissza ízlésben, gondolkodásban, szellemben.

Egy másik regionális találkozón pedig – ez volt a másik pólus – furcsa módon a mozgás vált meghatározó kifejezőeszközzé. Fontos tendenciának érzem a mozgásszínház megjelenését a gyermekszínházasban. Ennek természetesen megvan a maga előzménye, régen Uray Péter csinált nagyon izgalmas előadásokat gyerekekkel, néhány éve Gyevi-Bíró Eszter a Suryakantát rendezte, ami abban az évben az egyik legjobb gyerekelőadás volt. Egy picit azt érzem, hogy a verbális kifejezéssel kapcsolatos kétely is megmutatkozik ebben: mintha a szavak és a gondolatok már nem mélyről jönnének, túlságosan könnyen lehet manapság hazudni velük, de a mozdulatok talán még hitelesek tudnak lenni, ezért tájékozódik a gyermekszínházas is efelé. Ebből is nagyon sokfélélt láttunk: pantomimet, kortárs technikát, egyszerű gesztusokból összeállított mozdulatjátékot.

Valóban fontos kérdés az, amit Rudas Katalin úgy fogalmazott, hogy élnek-e a színpadon a gyerekek, vagy csak díszletnek, mozgó világítási felületek tekint-e őket a rendező. Szerintem folyamatosan azzal a kérdéssel

találkozik az ember, akár mint pedagógus-rendező, amikor egy csoporttal dolgozik, akár mint zsűritag-néző, amikor megtekinti a kész produkciót, hogy miképp tudnak a gyerekek igazán erősen fogalmazni. Az a dilemma, hogy inkább felszabadítani próbálja-e a csoportvezető a színjátszókat, vagy a színházi kifejezés különböző formáit igyekezzék elsajátítani velük. Hagyja-e hogy áradjon a gyermeki kreativitás, energia a színpadon, de akkor egy kicsit szanaszét szaladnak a dolgok, bár hiteles, erős lesz a gyerekek jelenléte, vagy pedig találjon-e egy olyan kötöttebb formát, stilizációs módot, ami képes egyféle színpadi koncentrációt is teremteni, mert ebben a helyzetben szintén képesek a gyerekek belülről előhozni fontos dolgokat, magukból megmutatni valamit. És én azért ünnepelem az *arab mesét*, mert úgy éreztem, hogy szerencsésen ötvözi a kettőt: a pontosságot és a játékoságot. Valami olyasmit láttam benne, ami szerintem nagyon-nagyon hiányzik a gyermekszínjátszásból, pedig erre a stilizációs formára, a vásári játéokra mindig hivatkozik. Jönnek sorra az előadásokban a kikiáltók, kisbírók, de többnyire épp ez a vásári helyzet nem születik meg, amelyre a forma utal. Nem lesz valóságossá a nézők megszólítása, nem kerül bele a játékba a commedia dell'arte spontaneitása. Üres póz lesz belőle s nem színházi forma. Pedig a vásári műfajok olyan stilizációs lehetőséget vetnek fel, amelyben a pontosság nem mond ellent a játékoságnak. Épp ellenkezőleg, a kettő egymást erősíti. De nagyon-nagyon ritkán születnek ilyen pillanatok. Lázár Péterék arab meséje épp ezt mutatta meg, hogy ez lehetséges.

Mert tényleg az a kérdés, hogy a gyermekszínjátszásban mennyire merevedtek meg bizonyos régi formák, s ezek hogyan újíthatók meg. Előjönnek folyton a régi forgatókönyvek, például a Debreczeni Tibor-, Németh Ervin- és Várhidi Attila-féle Lúdas Matyik. Ezek az átvett régi forgatókönyvek előhívják a régi-régi megoldásokat, amelyek a maguk idejében kétségtelenül hitelesek voltak, mert játékoságot teremtettek. Azt gondolom, hogy a gyermekszínházi formák megújításáról való gondolkodásnak az lehetne a kiinduló kérdése, hogy mit gondolunk ma a játékoságról, mit jelent ma a játék. Amikor egy diák nekiesik egy tiszteletlenül kezelt irodalmi klasszikusnak, és elkezd szétszedni, a maga ötleteivel újraírni azt, akkor biztos, hogy ezt ma teljesen máshogy csinálja, mint 30-40 éve tették az akkori kamaszok. Egyszerűen más jön elő a gyerekekből, másként működnek, másra asszociálnak, máson nevetnek. Ebből kellene kiindulni. De ezek a játékosabb, diákosabb formák, ötletek ma nehezen tudják megtalálni a maguk helyét a gyermekszínjátszásban. A pedagógusok ragaszkodnak a játékoság rég bevált megfogalmazásaihoz, talán azért is, mert nincsenek ehhez igazán új színházi minták, a köztudatba átment új megoldások. Olyanok, melyek reagálnának arra, ami mostanában történik körülöttünk a világban.

Trencsényi László ezzel kezdte a beszélgetést, hogy számára kellemes meglepetés volt, hogy a most látott előadások bizonyos értelemben reagálnak mindarra, ami ma történik a világunkban. A regionális találkozókön én ezt éreztem a legnagyobb hiánynak, hogy kevés olyan előadás születik, amelyben nemcsak a pedagógiai szándék buzog, hanem a gyerekekkel való együttgondolkodás is megjelenik. Többnyire a csoportvezetők egyszerűen csak megpróbálják a színpadon megcsinálni a választott alapanyagot, feltételezve, hogy ennek mindenképpen lesz valamifajta pedagógia haszna. De csak kevesen indulnak ki abból, hogy a munka során megpróbálnak körbejárni olyan kérdéseket, amelyekre valószínűleg ők sem tudják a választ. Azt kell mondanom, hogy majdnem az összes ilyen jellegű előadás itt volt a gálán, amivel találkoztam. Ami úgy próbál meg kamaszproblémákat megfogalmazni, hogy a pedagógus nem a saját gondolatait adja a gyerekek szájába, hanem hagyja őket gondolkodni magukról, a dolgaikról. Valahogy azt érzem, hogy nem elég bátrak a gyermekszínjátszással foglalkozó pedagógusok, hogy pl. a kamaszszerelem igazi problémáiról csináljanak előadást. Vagy hogy görbe tükröt tartsanak egy iskolai közösség elé, amiben tényleg azt mutatják meg, ahogy a gyerekek látják az iskolát, a felnőttek világát. Vagy egyszerűen csak hagyják őket szabadon és kötetlenül beszélni a világról. Mert, ugye, több olyan előadást is láttunk, amelyben a gyerekek azzal a kulturális zagyvalékkal, amely rájuk árad, valamilyen módon mégiscsak kialakítottak egyfajta viszonyt, ha mást nem, akkor a játékaik tárgyává teszik ezt, poénokat csinálnak, ötleteket merítenek belőlük.

Összefoglalva: azt tartom a legnagyobb problémának, hogy nagyon erős rutin működik a gyermekszínjátszásban is. Állandóan ugyanazok a mesék, ugyanazok a feldolgozások térnek vissza. És ezek mindig konzerválnak bizonyos értelemben egy formát, pedig ezeket érdemes újból és újból kérdés tárgyává tenni, hogy újra és újra megkereshető legyen a legfontosabb, az, hogy mitől tud egy gyerek a színpadon hitelesen megszólalni. És akkor lehet, hogy a forma teljesen lényegtelen, mert viszi előre az előadást az őszinte gondolat. De lehet, hogy tudok egy olyan formát létrehozni, amelyben a gyerek is hitelesen tud megszólalni, de a gondolat is őszinte marad. Am mintha ennek a közös gondolkodásnak ma nem lenne igazán terepe a gyermekszínjátszás, mert valószínűleg a gondolkodásnak sem igazi terepe (TL-lel egyszerre) az iskola. Ahol kérdezni lehetne, ahol nem plusz teher a pedagógus számára a gyereksínjátszás, ahol szinte lehetetlen a feltételeket is megteremteni, hogy az előadások egyáltalán megszülethessenek, többnyire tényleg a semmiből, nagyon gyakran az iskolavezetés támogatása vagy elismerése nélkül. Nehéz ilyenkor azokat az újabb konfliktusokat felvállalni, amely a kényes

kérdések körbejárásából adódnának. Minek izgatni az igazgatókat, kollegákat, szülőket? Ugyan már, jobb a béke...

**TL** Az iskolára vonatkozóan teljesen igazad van, de a mai napra ez az igazság felfüggesztődött, és ennek örültem. A mai napra, a Marczibányi térre, mert két utcával arrébb biztos nem igaz...

**RK** Szakmai szempontból a leglényegesebb pedagógiai feladatnak tartom a gyerekszínjátásban, hogy a rendezőpedagógus a gyermeket átvigye a játékra képtelenség állapotából a játékra képes állapotba. A gyermekanalízisben általánosan megfigyelt tapasztalat, hogy a gyermek játszik. Az aktivitás természetes módja a dramatizálás és e dramatizáló aktivitás segítségével történik a változás a belső folyamatok dinamikájában, az azonosítás útján maga a gyermek tudatosítja a tudattalan tartalmakat, amely a játékban az interakció révén láthatóvá és érthetővé válik. Nagyon fontos, hogy átéljen valamit és ne pedig csak tudjon. Tehát a játék komoly. A játszás térben és időben zajlik, az embereknek cselekedni kell, nem csupán gondolkodnia vagy vágyakoznia, a dolgok megcselekvéséhez pedig idő kell. A játszás cselekvés, és ha a gyermek vagy felnőtt nem tud játszani, hát meg kell tanulnia. A játszás a kulturális élmény alapja, ami a világgal való kreatív kapcsolat lényeges, visszatérő fázisa. A játszás társas kapcsolatokhoz vezet, *a gyerekszínjátás, mint tanítás a pszichoszociális kommunikáció egyik formája lehet az önmagunkkal és másokkal való együttműködés szolgáltatában*. Mérei tanár úr azt tanította nekünk, hogy ahol a csoport légkör elfogadó és elnéző, ahol a spontaneitás mellett a proszocialitás (segítés, szövetkezés, együttérzés) hangsúlyozott érték és ahol a vezetők arra törekszenek, hogy a szorongás tartalmából játékot „buggyantsanak” csökkentve ezzel a feszültséget, de bátorítva a kreativitást, ott, ahol az együttesség élménye érték, ott a csoportnormák megjelennek és megeremtődik a csoport kohézió, ami megtartó erő, és ami olyan biztonságot teremt, amelyben merhetjük bátran és aktívan átélni a világot. Talán ez válasz adhat arra a kérdésre, hogy mitől van jelen napjainkban ilyen nagy számban a gyerekszínjátás. Én mondanék egy-két mondatot arra, amit mondtál, a kamasztémák, mint például a szerelem kapcsán... Nekem azért tetszett nagyon az Abigél, mert a szerelem ebben az életkorban abszolút intimitás. Erről legfeljebb a naplójában vagy a legjobb barátjának közöl valamit egy 13-15 éves kamasz. Tehát *kell, hogy valami távolság legyen téve*. Lehet ez a humor, ahogy másik két játékból is jól láthattuk, vagy az, hogy valaki másnak a történetét játsszuk el. Azon gondolkodtam, hogy mi az, ami bennem megmarad, s mi az, amit fel tudok idézni – szép lassan egy színt sem, de ez az én pillanatnyi fogyatékoságom –, nos azt, hogy a mozgás milyen hihetetlenül fontos dolog a színjátásban. Amikor én a rögtönzést emeltem ki, a „rögtönzések színházát” említettem a zalaiak darabja, a Szálem kapcsán, akkor remélem, nem minősítettem le az előadást... Egészen fantasztikusan hatott rám, mert jómagam a Rögtönzések Színházában nem látok ilyeneket... tényleg egészen profi volt. Vagy mondjuk az Abigélben a vonat, az valami egészen erős volt, ahogy a „dráma megjelent az állomáson”. Tehát azt gondolom, hogy az érzelmeknek, az élményeknek a színpadra helyezése az nagyon-nagyon fontos dolog, ahogy az árnyakban, fényekben, mozgásokban, mozdulatokban megjelenik. Néhány darabnál úgy éreztem, pl. a perzsa mesénél, olyan volt nekem, mint a marionett bábunál, hogy egy pillanat alatt ott van, sűrítve és hitelesen minden. Igazából az én kérdésem az, hogy miként hat a nézőre? *A gyerekszínjátás kinek szól?* Egyfelől van egy megmérést, másfelől pedig a gyerekek nagyon pontosan jelzik, hogy mi tetszik nekik, mi nem. Tehát: *kinek szól? A rendezőnek, a csoportnak, a közönségnek vagy a zsűrinek?*

**RL** Optimális esetben mind benne van. Valószínűleg a gyerekszínjátásban a végeredményig tartó út, amíg létrejön az előadás, az milliószor olyan fontos, mint a végtermék. Legalábbis azt gondolom, hogy ennek így kellene lenni. Soha nem azt nézzük, hogy majd kinek, mikor adjuk elő, hanem azt, hogy ki, mit talál ki, hogyan teszi a magáét, és hogy lesz abból egy kis csapat. S ebből a szempontból, hogy még születik egy jó előadás, az olyan adomány, mint egy csuda... S ehhez még csak egy mondatot szeretnék hozzátenni, hogy tessék odafigyelni a véletlenekre! Egy pregnáns példa, ami a mai napon tettenérhető számomra, nyilván egy csomó véletlen beépül az előadásokba, de amikor az Abigélben egyrészt azt megengedték maguknak, hogy egy tappsal helyszínt, mindent váltsanak, az elképesztő volt, és akkor még azt is megengedték maguknak, hogy egyszer csak az egyik tapsolt, s szólt a többieknek, hogy mi van, ti nem tapsoltok? Nyilvánvaló, hogy egyszer egy próbán ez történt, s ha az embernek van bátorsága, hogy ezt a kis nüanszot bele merje tenni az előadásba, hát az „repülés”. Oda kell figyelni mindig a véletlenekre, soha nem szabad semmit száz százalékosan az íróasztalnál elhátározni, mert az mindig látszik a színpadi produkción, hogy na, ezt most jól kigondolta előre. Abból soha nem lesz organikus, élő előadás, vagy a gyerekek nem lesznek benne, az biztos.

**TL** Én nem vagyok ennyire spontaneitás-párti. Bár biztos, hogy nagyon sok dolog köszönhető a spontaneitásnak is...

**RL** Jó, de utána aztán ki kell dolgozni a helyzeteket!



**TL** Visszatérve az Eörsi István emlegette női fehéreneműhöz: az én első megszólalásom a világerért sem az volt, hogy publicisztikát a gyermekszínjátzásba, vagy osztályfőnöki órát a gyermekszínjátékba. Mert a dolog arról szól, hogy akkor érezzük, hogy erről szól a közbeszéd, amikor olyan mesterségbeli megoldások vannak... Persze, hogy a jó mestert megsegíti a véletlen, de azért van a szakmának öröksége, ami változik és fejlődik. Én azt mondom, hogy minden problémájával együtt a színpadkép és színpadi mozgás átgondoltabb volt, amint amikor én utoljára láttam (azt hiszem, két évet hagytam ki a gálaműsorokból). (...) Zeneileg is volt itt megannyi tudatos megoldás. A mozgásra még visszatérve... Keveset beszélgettünk a Kolindáról, elengedjük magunk mellett, de azért a legkisebb fiú búcsúja az apjától, az azért igazi színpadi pillanat volt, és mindkét szereplő megélte ezt a dolgot...

**RL** Az gyönyörű volt...

**TL** ...Attól volt nehéz a darab, hogy amikor a lényegről esett szó, azt ebben a darabban *beszélték*, kimondták, elhangzottak a tézis-szavak, s az már nem volt olyan jól megjátszva..., de abban a jelenetben minden benne volt, mert az úgy meg volt koreografálva, ott a két kisujj távolsága is ki volt mérve tolméterrel... Zeneileg is fejlettebbnek láttam az előadásokat. Örömmre megnőtt az élő effektusok aránya (...) A Kalevalában, amikor énekeltek, azt nagyon szerettem. Én is jegyeztem a Tetemrehívásban a „koncert három kanálra” című szonátát, feljegyeztem a „rágógumi-rockot” a kecskeméti előadásából. Aztán jól alkalmazták a tárgyanimációt, a báb is megjelent, (...) a cipőanimáció, a jegyzeteimben a vécélehúzó (Abigél) is szerepelt, ami ráadásul nem is volt komikus, mert Gina ott rejti el a magánéletének utolsó maradványait. És volt néhány dramaturgiailag is nagyon pontos dolog, pl. a kecskemétiéknél a kövér kislány a saját tükörképében és az anyja képében.

**SLI** Most hirtelen végignézve a programot, azt látom hogy egy kivétellel olyan csoportok, olyan rendezők voltak itt, akik hosszú évek óta érdekes dolgokat csinálnak, izgalmas gyermekszínházi műhelyt vezetnek. És ez is azt jelenti, hogy nem azonnal találja ki az ember azt, hogy mit tud megcsinálni a gyerekekkel, hogyan tudja a játékokat hitelessé tenni. Egyetértek Rumi Lászlóval abban, hogy a legfontosabbak az, ami a „csinálás” közben történik. Bizonyára ezek a legmaradandóbb élmények. Nekem tulajdonképpen ez a válaszom arra, hogy kinek szól a gyermekszínjátzás. Elsősorban maguknak a játszóknak. De szól a helyi közönségnek is, szülőknak, diáktársaknak, iskolának. De szerintem bárkinek szól, aki kíváncsi a gyerekekre, s rá tud csodálkozni az előadásokra: „jé, ilyen a gyerekvilág 2002-ben!” Mert ezek a rendezők, akik itt voltak, szerintem olyanok, akik nem csálnak. Még ha úgy is tűnik, hogy a saját színházi eszményüket igyekeznek a gyerekszínjátzásban megvalósítani, még akkor sem csak díszletnek használják a gyerekeket, hanem például éppen ebben a rájuk jellemző színházi formában találják meg a módot arra, hogy a gyerekek hitelesen tudjanak beszélni magukról.



## Fesztivál és közönsége

Avignon, 2002

Vatai Éva

Az *Avignoni Színházi Fesztivál* történetében az idei sok szempontból is különlegesnek számított. Minden eddigi rekordot megdöntött: az IN-ben 38 előadás, az idén 20 éves OFF-ban több mint 700, s mindezekben 700-800 ezer néző. Az előadások mintegy 140 helyszínen folytak (minden helyszínre átlag napi 5 előadás jutott!). A közönség nagy öröme újra megnyitották az előadások számára izgalmas teret biztosító Boulbon-kőbányát. De más rekordok is dőltek: rengeteg szabadtéri programot mosott el az eső, söpört el a mistral.

Az In programjában most is gondos harmóniában a klasszikusok (Csehov, Shakespeare, Goldoni, Brecht) és a modernek (Tabori, Rodrigo García, Sacha Waltz). Rendezők a világ minden tájáról, a „húzó nevek” (a teljesség igénye nélkül): Vasziljev, Joseph Nadj, Lacascade. (Ez utóbbi zseniális térkihasználású Platonov-bemutatóval kápráztatta el az öt órán át, a hajnali hidegben is kitartó nézőket.)

Az idei Off programja hódolatát fejezte ki a francia színház egyik forrásának, a commedia dell'arte-nak: eljöttek a világ legjobb társulatai, szakemberei, maszkkészítői. (A commedia dell'arte eszköztárának modern és szellemes használatával iskolát teremtő Carlo Boso több rendezésével vett részt a fesztiválon.)

Az Off legnépszerűbb szerzője az idén is Moličre volt (a japán és kínai színházi tradíciókra építő Dandin Györgytől egészen a modern, maszkos változatig) és Shakespeare (a koreai, filozófikus inspirációjú, mozgás-színházi Hamlettől egészen a harmatos lányregényszerű feldolgozásig).

Peter Brook komor arccal lapozgatta volna a programfüzetet: *one man show* áradat lepte el a fesztivált. Manapság a patinásabb társulatok is egy, legfeljebb két fős darabokat „delegálnak”: a három hetes részvétel költségei nagyok, a garázsokból, műhelyekből, tornatermekből a fesztivál idejére rögtönzött színháztermek bérleti díja hihetetlenül magas. A fesztiválból üzlet lett, panaszkodnak a szakmabeliek.

A *one man show* műfajban kiemelkedő volt Isabelle Lafon produkciója: a ruandai népirtásról szólalt meg a szeniális színésznő hangján két túlélő, akik „nem bírtak a halálba belepusztulni”. Kedves derűvel, ruandai akcentussal és gesztusokkal számolnak be a poklok pokláról, nézőpontnak a mosolyt fakasztó afrikai naivitást kínálva. Szép, súlyos és katartikus előadás.

Itt Avignonban a színészeknek sokszínű a feladatköre: a nap folyamán prospektusokat osztogatnak. Nekik is hozzá kell járulniuk ahhoz, hogy mindennap legyen közönségük. Kimennek az utcára, beszélgetnek a nézőkkel, vagy jelmezes felvonulással, rögtönzött utcai ízelítővel hívják fel darabjukra a figyelmet. Gyakoriak és népszerűek az apró könyvesboltokba, kávéházakba vagy a fesztivál egyik alapítójáról, a híres rendezőről elnevezett Jean Vilar Házba hirdetett szakmai találkozók. Drágák a jegyek: az In-re 6-14.000 Ft, az Off-ra 1000-4000 Ft. (De ha megnézzük az idei POSZT jegyárait, nem is csodálkozunk annyira!)

A kulturális intézmények képviselőinek, közönség szervezőinek ingyenjegy jár: a fesztivál egyben éves vásáris az európai színházi világnak!

## Gyerekszínházak Avignonban

A fesztivál 1969-ben vállalta először, hogy gyerekszínházi részprogramot iktat be az előadások közé. Néhány éve a *théâtre pour enfants* (gyerekszínház) elnevezést a *théâtre pour jeune public* (fiatal közönségnek szánt színház, a továbbiakban TJP) váltotta fel. A hatvanas évek vége, hetvenes évek eleje felé a francia kultúrpolitika nagy erőfeszítésekkel próbál változtatni azon az áldatlan állapoton, hogy elfogytak a nézők a színházakból. A társadalmi érdektelenség már-már a hivatalos színházi struktúrák létét fenyegette. A rendszeresen színházba járók száma a lakosság 10% volt. Világossá vált tehát, hogy új közönség után kell nézni. Ezt a célt szolgálta a középfokú oktatásba bevezetett színház tantárgy, majd érettségi, a TJP struktúrájának és finanszírozásának teljes megújítása, a színházi nevelés rendszerének kiépítése. Mindez nem volt elegendő, az említett erőfeszítések ellenére egy 2000-es minisztériumi felmérés kimutatta, hogy a lakosságnak jelenleg csupán 7%-a jár rendszeresen színházba, s a színházba járók életkora igen magas!

Az Off-on bemutatott 60 gyerekelőadás kínálata – a program közel 10%-a – színes és változatos: pantomimtól a kosztümös történelmi darabokon át a rémtörténetekig, 18 hónapos kortól 80(!) éves korú közönségnek.

Patrick Wessel, az Apremont Musithea (Soisson) – egy gyerekdarabokra specializálódott szintársulat igazgatója. Az idén két előadással jöttek a fesztiválra, jórészt teltházzal – napi 60-100 néző előtt – játsszák mindkettőt. A társulat 1979 óta létezik, öt állandó tagból és tíz alkalmakra szerződötetett színészből áll. Évente egy új darabot készítenek, s kettővel járják az országot: kb. 100 előadást tartanak.

„Felvállaltuk a gyerekszínházat mint közelítést és mint stílusunkat meghatározó kifejezési formát. – mondja a társulatvezető. Leginkább öt éves kor fölöttieknek játszunk. Az éves városi, megyei és régiós támogatáson kívül a *gyerekszínházakat megillető oktatási minisztériumi támogatásból*<sup>1</sup> élünk. A gyerekközönség speciális, ha nem kötjük le, vagy nem érti, ami a színpadon történik, hamar hangot ad unalmának. Ezért a gyerekszínházat művelőknek érdekük, hogy a befogadást előkészítsék, megkönnyítsék. Gyakran járunk oktatási intézményekbe műhelymunkát vezetni vagy beszélgetni, s darabjaink elejére egy olyan narrációs bevezetést illesztünk, amelyben az egyik szereplő élményszerűen elmondja, miről fog szólni a darab.”

A történelmi városfalon kívül található a Maison du Théâtre pour Enfants (Gyermekszínházak Háza<sup>2</sup>): kúriászerű, barátságos épület, előtte nagy játszótérrel. Itt az avignoni fesztivállal egy időben zajlik egy gyerekszínházi találkozó, melyet tizenkettedik alkalommal szervez Yvon Javel, az intézmény igazgatója, aki a vizuális művészeteken keresztül érkezett el a színházhoz.

„Előtte az Off-ban én szerveztem a gyerekszínházi programokat, de egy idő után azt láttam, hogy nincs ott igazi helye a gyerekszínháznak. Minden üzletiesseé vált, a gyerekszínházi produkciókat pedig óvni kell az üzleti

<sup>1</sup> A gyors összehasonlítás végett: a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ társulata évente 150 előadást tart. Városi támogatása (Budapest „bőkezűsége” öt éve változatlan összegű, miközben az előadásaink kb. 2/3-át a fővárosban tartjuk) 300 ezer Ft, megyei és régiós támogatásunk nincs (pedig kb. 30-40 előadást tartunk Pest megyében, a Közép-Magyarországi Régióban). Az Oktatási Minisztérium egyetlen, ezt a területet érintő (beavató színházinak nevezett) pályázatán ez évben 300 ezer Ft-ot kaptunk – évről évre csökkenő tendenciát mutató támogatás. *Szánalmas összegek. A felelőtlen, átgondolatlan támogatási rendszeren keresztül neveléséssé váló hivatalok... Régóta tudjuk, hogy nem magunknak, hanem a szakterületnek kérünk, de ezek akkora összegek, hogy ennyit már szegyen kérni. És szegyen kapni...* (Kaposi)

<sup>2</sup> Pár évvel ezelőtt ezt a nevet adtuk a Marczibányi Téri Művelődési Központban kiteljesedő gyerekszínházi programnak, amely a drámától a TIE-n át a színházi előadásokig, az oktatástól a fesztiválig tartó skálán fogja át a területet... (K. L.)

érdekektől. Mi itt ingyen biztosítunk színháztermet az előadásoknak, s jegyáraink is jóval alacsonyabbak. Partnerrendezvénye vagyunk az avignoni fesztiválnak, de független programmal és önálló forrásokkal.

Az előadásokat magam választom ki, a világban járva kb. 50 produkció közül hívom meg azt az öt-hat előadást, amely a mi kulturális nézeteinkkel összeegyeztethető. Az előadás bármilyen nyelvű legyen is, ha jelképrendszere lehetővé teszi a megértést, kaput nyitunk előtte. Jelenleg is folyik a „Nyelv, gyermekkor, hagyományozás” témájú találkozónk. Közös a darabokban: azt mutatják be, hogy a létező emlékezet milyen formákban hagyományozódik, miként él tovább. A mi európai kultúránk a kommunikáció szintjén eléggé elsekélyesedett. A különbözőségeket kellene ápolnunk, nem állandóan hasonlítani valamilyen – nem létező – közösre. A színház – mint a kommunikációs formák tárháza – nagy lehetőség. A gyerek négy éves koráig olyan, mint a szivacs, mindent felszív, megtart. Képeket, érzéseket tárol. Akkor még igazi dialógus lehetséges a szülő és a gyerek közt, ekkor alakulhat ki a gyerekekben a kommunikációra való igény és képesség. Ha az ilyen korú gyerekeket megnyerjük, akkor a későbbiekben is lesz a színháznak közönsége! Innen az afrikai színház iránt érzett tisztelem és megbecsülésem, ott a társadalomban is mindennel képesek kommunikálni: hanggal, ritmussal, gesztussal.

Érdeemes megnézni Etienne Favre óriási, vizet hajtó zeneszerszáma: ezen a kiállításon egy kertben húsz „hangszert” állítottunk ki, amelyeket a gyerekek felnőtt kísérettel meg is szólaltatnak. Hallhatják, beszél a víz is, a szél is. Az egyik előadásunkat 18 hónapos kortól ajánljuk: ez lehet a gyerek első színházi élménye. Az érzékszervek által megjeleníthető bentről és a kintről szól, s arról is, hol volt az ember születése előtt, s mikortól lesz jelen.

Én nagyon hiszek a gyerekszínházban, s különösen a legkisebbeknek szóló alkotásokban. Ezt nem mindenki tartja fontosnak, intézményünk szüntelen harcban áll a nagyobb struktúrákkal. Állandó támogatóra jószerevével csak az Országos Ifjúsági Színházi Központban találunk.”

Talán az effajta eltökéltség következménye, hogy az avignoni gyerekelőadásokon mindennapos látványnak számítanak a pár hónapos csecsemők? Sokaknak túlzásnak tűnhet, én saját példából tudom, hogy a kisgyereket leköti a látvány, elbűvöli a színház varázsa: ösztönös nyitottsággal képes elfogadni a színház játékszabályait.

### **Felnőtt színházi nevelés Avignonban**

Egy fél tucat intézmény (csak példákat említve: CELA, CEMEA és az Avignoni Egyetemen belül működő CUEFA) ismerte fel az utóbbi húsz évben annak fontosságát, hogy a fesztivál idejére ajánlott nyelvi és civilizációs kurzusok és ifjúsági találkozók a színházi nevelés köré szerveződjenek. Az egy hónapos kurzusok alatt 7-8 előadás megtekintésén kívül a színházi gyakorlatot és az előadásra való felkészítést mint modult ajánlják.

Az előadásokra a hallgatók nyelvi szintjének megfelelő előkészítés folyik, majd az előadás után találkozók az alkotókkal. Ezek során a résztvevők kimondhatják a darabmal kapcsolatos észrevételeiket, kérdéseiket. Gyakran élénk és heves viták folynak arról, mi a színház, s miért fontos – ha fontos – a nézőknek, az alkotóknak ez a kifejezési forma: egyfajta szembesítő helyzet ez a két oldal számára. Bátor és szabad szembesítés, amely magában rejt annak kockázatát, hogy az amúgy is érzékeny „színházcsinálók” túlságosan heves, gyakran nyelvi kívánni valókat hagyó reakciókat hallhatnak. Az esetek nagy többségében érdeklik és vonzzák őket az ilyen típusú találkozók, ahol nem ajánlatos a művészi fellegekben járás és szakmai ködösítés, és mindig remény van rá, hogy érdekes és tanulságos párbeszéd alakuljon ki néző és alkotó között.

## **„Drámapublicisztika”**

Trencsényi László írásai

### **Ugyanabban a folyóban – másodízben?**

Ez a – szándékaim szerint – szenvedélyes írás a „gyermekművelés, az ifjúsági amatőr művészet és az establishment, a konszolidáció” viszonyáról szól. Az alkalmat az adja, hogy végignéztem egy jeles művészeti iskola egész estét betöltő gálaműsorát. Az iskola műhelyteremtő vezetője arról nevezetes, hogy egész pályája során, örökifjú lázadóként meghökkenítő művészi üzenetekkel lepte meg a közönséget, növendékei rendre átvették karizmatikus üzenő kedvét. Színelőadásairól süttött a világ megváltoztatásának kamaszos-ifjú szándéka, ha kinevethettük emberi-társadalmi-politikai gyarlóságainkat, akkor is, ha szembe kellett néznünk drámai, olykor tragikus jelenségekkel, akkor is. Ezért szerettem a kolléga előadásaira járni, fontos rítus volt az évben számomra, mint magánember számára is, hogy megfürödjem indulatos produkcióiban.

Hiszen az amatőr művészeti mozgalomnak, benne elsősorban a diákszínháznak, gyermekszínháznak hagyományosan ez volt a funkciója. Drámatörténészek és neveléstörténészek, sőt politikatörténészek elemzik

rendre a jelenséget: az a társadalomkritikai hevület, mely a hetvenes évek közepén a „nagy” (felnőtt) színpadokon nem érvényesülhetett, közeget talált magának a kamaszok színjátszó kedvében. Az iskolai életet penge-éles szatírával ábrázoló diákdarabok (lám még egy Toldi, egy Ludas Matyi előadása is megtehetett ilyen üzenetekkel!) fokról fokra – műfajt teremtve, az ún. „élet-játékokét” – a társadalmi berendezkedés egészének diszfunkcióira, diszkomfortjára figyelmeztető művészi tettek voltak. (Ki ne emlékezne Gabnai Katalinnak – és a gyerekeknek – arra a darabjára, melyet a Gyermek Nemzetközi Évében csaknem betiltottak egy minisztériumi április 4-i ünnepély botránya nyomán?)<sup>3</sup>)

De a táncházások, a „nomád nemzedék” alternatív kultúrája is tele volt kritikai elemekkel, a kritikai – legalábbis a társadalmi ellentmondásokat szenvedélyesen firtató – attitűd belső tüze fényesítette meg ezeket a programokat.

Hagyományos-hagyományörző vagy avantgárd, modernista utak? Nem ez a különbség volt a lényeg. Hanem az új nemzedék világosan látó tekintete, közérzetét, életérzését elemi erővel közölni kívánó szándéka! Szerintem ez minden korban – egyébként jóformán a Carmina Burana szenvedélyes dalai óta – a diákok amatőr művészeti mozgalmának célja, tartalma és formája. E szenvedélyt igényes esztétikai formához segíteni, mondhatni „szocializálni”, nos ez az amatőr művészeti csoportok pedagógus-rendezőjének mindenkor feladata.

Ezt szoktam meg P.-től is (nevezzük így).

Ehhez képest? Egy klasszikus, s klasszikusan unalmas, fegyelmezett iskolai gálaműsort láthattunk. Olyat, amellyel éppenséggel szemben fogalmazta meg magát a hetvenes években az ifjúsági amatőr mozgalmak avantgárdja!

Sok szülő a nézőtéren, akik drága kosztümbbe öltözött, szépen sminkelt gyermekeiket kívánták látni a pódiumon. Vészeségny divatbemutató-paródia utalt az elcsendesült hitvallásra, a média közhelydallamaira (A nagy ho-ho-horgász, Rózsaszín párduc) írt közhelyszerű koreográfiák, revütáncok sorjázta egymás után. A kórus – pedig dicséretes módon a tanárok kara is színpadra lépett – az obligát nemzeti klasszikusok mellett világlágerket énekelt. A vendégzenekar műsorán pedig a nyitószám egyenesen a „Szép vagy, gyönyörű vagy, Magyarország” vonósfeldolgozása volt. Nota bene! A zeneiskola névadója az a zenetudós, aki Bartók Béla megismeretéseért oly értően oly sokat tett. De hát a kávéházi zenedarabnak mégsem az a változata csendült fel, melyet szomorúan ironikus átiratban a hazájától emigrációban búcsúzó Bartók a Concerto-ba épített. Nem! Az eredeti! Melyet annak idején(!) Illyés is kisserkesztett Bartók-versében! Az est szomorú jelképe?

A gyerekek kicsinosítva, csokornyakkendősen, feketemellényesen tisztán, de unalmasan énekelték a szokásos dalokat, a szólisták hegedülték, fuvolázták a tananyag könnyű klasszikusait. Nyoma sem volt a nemzedék közölni valójának, neki tulajdonított elemi közlési váagnak. Szereplések voltak! Díszben, rokoni közönség előtt. Szolidan, amúgy polgári módon.

Az igazsághoz az is hozzátartozik – s ezt nagyon fontos hangsúlyozni –, hogy a belsőfővárosi művelődési ház színpadán és nézőterén is – Illyéssel szólván – jobbra „új nép” foglalt helyet. Olyan családok, akik számára ez a felcicomázott és unalmas iskolai gálaműsori szereplés tagadhatatlanul a polgárosodás fontos, jelképes, rituális eseménye volt. De – Illyésnél maradva (az Új nép a parton című, a háború után írt epigrammájára utalok) – ebben az esetben is nem az a fontos, hogy „honnán”, hanem hogy „hová”!

Lehetséges, hogy a polgárosodás konszolidációja és establishmentje kiiktatta az ifjúság „üzemmódjából” a társadalomkritikát, a szenvedélyes – igenis sokszor eleve alternatív – hitvalló szándékot? Mivel magyarázom a műhelyalapító igazgató váratlan megszéledülését? Már a fejlődéslélektan szabályai is máshogyan működnek napjainkban?

## Ez is történelem!

Sárguló kötet akadt kezembe. Néha jó dolog kézbe venni régi munkáink dokumentumait. Dramatikus nevelési program – ez a hangzatos címe a Népművelési Intézet kiadványának. Szembeszökő az alcím: 1972 – 1982. Vagyis valaminek, sőt valamiknek kerek évfordulója van ebben az esztendőben!

Meg is tudhatjuk a kötet elejére helyezett jelentős kordokumentumból, a Gyermek Nemzetközi Évéből, 1979-ből származó ún. „Első módszertani levélből” (szerzője: Gabnai Katalin), hogy a „Népművelési Intézet 1972-től fogva foglalkozik a hazai gyermekszínpálya problémáival”. A kötet végén szereplő gazdag bibliográfia (Tokaji Nagy Erzsébet és Fehér Éva munkája) tanúsítja, hogy ebben az esztendőben Debreczeni Tibor írt cikket a Népművelés 8. számába: Felnövebben a gyermekszínpálya, Máté Lajos pedig a Gyermekünk című lapba (Török Sándor, a steineriánus író, a Kököjszi és Bobojsza szerzője, Vekerdy Tamás lapjába) Gyermek-

<sup>3</sup> E témában ld. még lapunk 45. oldalát! (A szerk.)

játék – gyermekszínjáték. Nem színész-, embernevelés címmel (12. szám 28. oldal). Utalás ez a drámapedagógia irányába tett fordulatra. Végül a koronatanú: Wallinger Endre a Dunántúli Napló 1972. júniusi számába írt tudósítást: Színház és színjátszás – a gyermekért. Egy pécsi országos tanácskozás tanulságaiból címmel. (Ez volt az első gyermekszínjátszó fesztivál, amit még több követett egy évtizeden át a baranyai székvárosban: a nagy fordulatnak ugyan az 1974. évi fesztivált tekintik a visszaemlékezők, de a napilap-tudósítás jelzi: valami új kezdődött. Éppen tehát 30 éve!

10 évre rá még kereste a nevét az irányzat: dramatikus nevelés, drámai nevelés, drámajáték, alkotó dramaturgia? Mindenesetre az első 10 esztendő módszertani innovációinak betakarítására hirdetett pályázatot a Népművelési Intézet. A Dramatikus nevelési program legfontosabb írásaiból állt tehát össze a szóban forgó kötet. Kik voltak szerzői? S kik ők ma? Számon tartjuk-e őket? Tragikus aktualitást ad a lapozgatásnak, hogy a szerzők közt egy esettanulmánnyal (Egy kudarc története címmel) Mezei Júlia szerepel – Mezei Éva nagyobbik leánya –, aki a napokban halt meg. A budapesti Székely István a drámajáték szerkezetéről közölt tanulmányt, Előd Nóra és Takács Gizella szakköri idegennyelv-tanításról írt, Baranyai Gizella a gödöllői kisegítő iskolát mutatta be, Szőnyi Éva (Budapest, Párter utca) drámatörténeti szakkört vezetett húsz esztendeje, a kéki Botos Istvánné 7 éves falusi szakköri tapasztalatait foglalta össze. Szakall Judit tanulmánya zárta a kötetet, a drámajátékot (ma tán így mondanánk: a dramatikus improvizációt), mint a gyermekszínjátszó csoportok munkamódszerét mutatta be (érlelődtek emlékezetes „szocio-játékaik”?) Függelékben szemelvények olvashatók az acsai Szitó Mária, a vásárhelyi Dratsay Zsigmondné, a zalaegerszegi Simon Ágnes, a miskolci Jurkó Erzsébet munkáiból. Kereken 20 esztendeje ők reprezentálták a drámapedagógiát.



## Mozaikok, nehezen tisztuló képpel...

Telegdy Balázs<sup>1</sup>

1.

*Eck Júlia: DRÁMAJÁTÉK – a középiskolai irodalomórán  
Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Bp., 2000 (ISKOLA – DRÁMA sorozat)*

2.

*Sándor Zsuzsa: Irodalmi művek feldolgozása drámajátékkal  
Candy Bt., Veszprém, 2001 (VEGYED-E?-füzetek)*

1.

Szakmai rendezvények és publikációk állandó témája, hogy mire és hogyan használjuk a drámát a szakórákon. Úgy tűnik, hogy könnyen helyet talál magának például a magyar, a történelem és az osztályfőnöki órákon, és keresgéli a helyét más műveltségi területeken is (pl. természetismeret, vizuális nevelés, zenetörténet, egészségnevelés, több tantárgy részterületeit integráló művelődéstörténeti témák). Izgalmas kérdés, hogy melyek azok a tanulási területek, amelyek ezzel a gondolkodásmóddal közelíthetők meg a leghatékonyabban. Ennek eldöntése biztos, hogy nemcsak elméleti kérdés, az elmélet a körültekintő pedagógiai gyakorlattal együtt vezethet eredményre. Ezért is jelentős Eck Júlia könyve, amelyben több mint tíz év tapasztalatát gyűjtötte össze az irodalomoktatásról. Nem kis vállalkozásról van szó: egy pedagógusi szemlélet összefoglalásáról. Gyakran sok éves rutinnal rendelkező tanárok szembesülnek azzal, hogy a tanult drámapedagógiai tudás alkalmazása módszertanuk, kialakult rutinjuk, gyakran pedagógus személyiségük kisebb-nagyobb változtatására kényszeríti őket. Nagyon lényegesnek tartom a dráma alkalmazási területeiről gondolkozva *pedagógiai szemléletekről beszélni*. Ez a könyv mintát ad egy olyan kereső-kísérletező gondolkodásmódról, amely a tanulók passzív befogadásán alapuló, túlnyomóan frontális osztálytermi munka helyett, a dráma módszereinek befogadására alkalmas, nagyobb tanulói aktivitást igénylő munkaformákat keres. Az alkalmas tanár persze kevés. A budapesti Toldy Ferenc Gimnáziumban zajló munka egyik fő tapasztalata, hogy a drámapedagógia rendszeres alkalmazásának alapvető feltétele, hogy „az iskola teljes vezetése fogadja el”, nem árt, ha része az iskola pedagógiai programjának. A drámapedagógia mind módszertanában, mind szemléletében annyira különbözik a legtöbb iskolában folyó pedagógiai munkától, hogy tanítványainknak, kollégáinknak egyaránt szükségük van bevezetésére, fokozatos elfogadtatására.

<sup>1</sup> A szerző művelődésszervező, drámapedagógus, a Méta Kommunikációs Nevelési Kör tagja.

A kötet elolvasása után izgalommal kezdtem hát jegyzetelni rögtön két nézőpontból: a gyakorló drámatanár szerepéből, és egy gyakorló középiskolai magyartanár (egyébként fiktív) szerepéből, aki szeretné sok éve porosodó eszköztárát felfrissíteni.

## Elméleti alapok

Kezdjük az elején. *Mi indokolja a drámapedagógia jelenlétét az irodalomoktatásban?* A szerző bevallása szerint a kötetben megjelenő különböző munkaformákat az fűzi össze, hogy „megközelítésmódjuk (...) egyértelműen drámapedagógiai szemléletű. Ez a módszer pedig ahhoz segíti hozzá a diákjainkat, hogy az adott tananyag elsajátítása mellett átélhessék, megélhessék mindazt az élményt, amit az irodalom mint művészet nyújt nekik.” (Eck: 175). Az élményhez juttatás elve mellett általános célként megjelenik még többek között a személyiség felvállalása, az ön- és emberismeret, a fegyelmezett munka, a kommunikáció és a kíváncsiság fejlesztése. Bevallom, félreértésnek érzem „drámapedagógiai szemléletnek” nevezni ezeket az általános pedagógiai célokat és fejlesztési területeket. Számos, az élményt és a személyiségfejlesztést hangsúlyozó pedagógiai irányzatra éppígy igazak ezek a megállapítások. A „drámapedagógiai szemlélet” kifejezés hallatán én inkább olyan sajátosságokra gondolnék, mint a drámában megjelenő tanulási folyamat, a tanulók és a tananyag közti kapcsolat kiépítésének drámás módszerei, vagy a „társszerzőség”. A szerző nézőpontja azonban a gyakorló irodalomtanáré: elsősorban eszköztárat keres és ajánl. *Nem a drámapedagógia felhasználási lehetőségeinek kutatása, hanem az irodalomoktatás megközelítési lehetőségei érdeklik.*

Ebben megerősített az a félmondat is, miszerint a könyv azoknak készült, „akik a drámapedagógia módszereivel konkrét ismeretek átadására törekszenek”. Zavarban vagyok. Tudomásom szerint még a kifejezetten oktatási-nevelési célokra kidolgozott szakértői játék is tanulási, tantervi területekben és képességekben gondolkodik, és nem vállalkozik konkrét ismeretek átadására. Ellentmondásosnak érzem ezt a mondatot, amit csak így tudnék feloldani: Egy ismeretek átadására irányuló oktatási folyamatban része lehet egyes drámapedagógiai módszereknek. Sőt – a szerző gondolatmenetéből kiindulva –, a dramatikus folyamatban is helye lehet konkrét ismereteket átadó részeknek. (Izgalmas kérdésnek tartanám egyébként annak vizsgálatát, hogy mennyire hajlékonyak ebben a tekintetben a dramatikus szerkezetek.) A kötetben található drámajátékok használatakor azonban a gyerekeknek vagy konkrét ismeretekkel kell rendelkezniük, vagy azok megszerzése előtt állnak, az információk összegyűjtésére irányuló munkaformák pedig nem illeszkednek dramatikus szerkezetbe. Arra, hogy ez az ismeretátadás hogyan történhet a gyerekek bevonásával, egyébként számos jó ötletet kapunk. A kötet egyik fő erénye a formagazdagság. Találhatunk itt egyszerű, képességfejlesztő szabályjátékokat, mozgás- és beszédgyakorlatokat, a tanítási drámában használatos konvenciókat, improvizációs játékokat, dramaturgiai játékokat, szerkesztett játékot és számos, az irodalomtanítás, a vizuális nevelés és más tárgyak módszertanából ismert képességfejlesztő, kreatív feladatot.

Bár a szerző nem sorolja az alapvető feltételek közé a drámapedagógiai képzettséget, a könyvet végigolvassva számos olyan munkaformát és foglalkozást találtam, aminek lebonyolítása nem nélkülözheti a tanár drámás felkészültségét. Nem kétséges, hogy összeszokott, gyakorlott csoporttal és tanárral jól működő játékokat kapunk. Ahhoz azonban, hogy az egyedi teljesítmény átadható, máshol, más tanárral és csoporttal is reprodukálható legyen, nagyon is szükség lenne egy áttekintő elméleti bevezetésre, ami legalább összefoglalóan jelezné az olvasónak, hogy milyen tevékenység típusok tartozhatnak a dráma hatáskörébe, és milyen alapvető ismereteket és képességeket igényel a drámaórák vezetése, kiemelve a hagyományostól eltérő sajátosságokat, mint például a tanár és tanuló a megszokottól alapvetően eltérő viszonya. Fontos lehet annak tisztázása is, hogy milyen lépésekben ismerteti meg az osztállyal az új munkaformákat, hogy milyen modellekben gondolkodik, ezeknek a struktúráknak mik az alapvető szabályszerűségeik, vagy hogy hová helyezi saját tevékenységét a magyarországi drámapedagógiai gyakorlaton belül. Mindezek tisztázását a szerző nem tartja fontosnak. E helyett megkapjuk a drámajáték általános meghatározását és általános nevelési céljait, majd néhány fejlesztési területet és minimális követelményt, korosztályokra lebontva. Gyakorló pedagógus (különösen drámapedagógiai képzés nélkül) nemigen tud mit kezdeni a tantervek szintjéről vett fogalmakkal.

A könyv két részből áll. Az elsőben egyfajta eszköztárat kapunk a dramatikus tevékenységformák közül a gyakorlatokból. A második részben a játékok nagy része szintén szerepel, egy foglalkozás részeként (véleményem szerint továbbra sem lépve át a gyakorlat szintű tevékenységek határait). Itt tehát mintát kapunk a gyakorlatok sorba rendezésének lehetőségeiről. A tanulási lehetőségek, és a célkitűzések jóval világosabban látszódnak az egyes műalkotások feldolgozását bemutató második részben. Ízlés dolga, de az átláthatóságot nagyban segítené a feladatokat a gyerekeknek szóló tanári narrációként megfogalmazó (a magyar szakirodalmi gyakorlatban elterjedt) lejegyzési mód, kiegészítve a tanárnak szóló megjegyzés rovattal.

A következő részben szeretném tömören összefoglalni, hogy a szerző az irodalomoktatás mely területein és milyen céllal alkalmaz drámajátékokat. Számos feladattípus kimaradt, és a tanítási célok közül is átcsoportosítottam néhányat, így ezek nem követik hűen a fejezetcímeket. A feladatok megfogalmazásakor (a szöveg töredezettségét elkerülendő) többször idézet nélkül vettem át szövegrészeket a könyvből. A kiemelt címek az irodalomoktatás olyan feladattípusaira vonatkoznak, amelyeknél a szerző szerint érdemes drámapedagógiai eszközöket használnunk. A címek után következő példákat a gyakorlatleírásokat tartalmazó első és az összefüggőbb foglalkozásokat leíró második részből vegyesen válogattam. Célom, hogy használható ötleteket kapjon az olvasó.

### **A csoport összeszoktatása, a munkaformák megismertetése, a tudásszintek közelítése**

A csoporttal való találkozás időrendjében haladva a *Drámajáték az irodalomórán* című fejezet elején három alkalmazási terület kerül egy csoportba: a különböző tudásszintek egységesítése, a munkamódszerek megismertetése, és a csoport összeszoktatása. Az egymásról szóló információk gyűjtésén alapuló *ismerkedő játékok* irodalmi érdeklődésre kihegyezett variációi a csoportkohézió mellett azonnali visszajelzést adnak a tanárnak diákjai tájékozottságáról, érdeklődési területeiről.

Pl.: A gyerekek a teret betöltve sétálnak, és egyszerre mondják-suttogják-ritmizálják a saját nevüket, esetleg a kedvenc író, költőt, művészt, irodalmi hőst. A cél minél több név megjegyzése. Ilyen játékvariáció a *Kétperces önéletrajz* irodalmi érdeklődést hangsúlyozó változata is.

Kérdéses az összpontosított figyelmet fejlesztő *koncentrációs játékok* tömbösítése.

Pl.: A *Számfuttatás* irodalmi változata. A diákok arccal kifelé, körben állnak, és egy megbeszélte irányban körbe futnak az idézetek – egyszerre több is.

Összetett, több órát igénylő foglalkozásforma az irodalmat mint tantárgyat bevezető „Művészet és közönység” témakört feldolgozó *szerkesztett játék*. Az irodalomórák kereteibe illesztett változatos tevékenységek sajátossága, hogy az önálló és csoportos munkák előadására szerveződnek.

Pl.: A diákok egyéni munkával képeket, szövegeket gyűjtenek a *bohóc* témáról. Az összegyűlt anyagokat csoportosítják, majd különböző feladatokkal körbejárják a témával kapcsolatos irodalomesztétikai kérdéseket (Pl.: Készíts maszkot a vershez, játszd el a mű közönységét...) Ezután olvassák el Karinthy *Cirkusz* című novelláját. Az összegyűlt irodalmi anyagokon megtanulják az irodalmi művek elemzésének technikáit, és más alapfogalmakat, végül 15 perces szerkesztett játékot hoznak létre csoportmunkával, amit elő is adnak egymásnak.

### **Bevezető, felvezető játékok az egyes témákhoz, irodalmi művekhez**

Szintén az első részben kerül elő ez az alkalmazási terület. „Ezeknél a játékoknál célunk az érdeklődés felkeltése és az esetleg már meglévő ismeretekből kiindulva a továbbgondoltatás”. Az egyik meghatározó játéktípus ezen a területen az *asszociációs játékok*. Eck Júlia a játéktípus új felhasználási lehetőségével kísérletezik. Példáiból egyértelműen kiderül, hogy gyakorlatában a játéktípus fő alkalmazási területei a gyerekek meglévő tudásának, véleményének előhívása, gondolati és érzelmi ráhangolás, a téma iránti érdeklődés felkeltése, valamint a figyelmi állapot megteremtése. Fontos megjegyezni azonban, hogy az asszociációs játékokat önismereti foglalkozásokon szokás használni. Működésük nélkülözhetetlen feltételei az erős bizalmi viszony és légkör (különben nagy a veszélye a felszínes megnyilvánulásoknak), ami minden esetben gondos előkészítést igényel, nem jön létre magától. A kötetben leírt példák egy jelentős része egyébként sokkal inkább közös gondolkodás, ötletroham és más verbalitáson alapuló forma.

Pl.: Radnóti Miklós *Két karodban* című versének feldolgozása az *ölelés* szóra induló asszociációs körrel kezdődik. A következő lépésben a tanár által megadott kulcsszavakat kell az egyik csoportnak elmutogatnia a társaiknak, majd beszélgetés indul a vers hangulatáról, majd csak ezután kerül a diákok kezébe a mű. Szoborjátékok sorozata után a közös munka eredményéről ad visszajelzést, hogy a tanár az óra zárásaként megismélteti az asszociációs kört. Más variációban az elemzett vers egyes szavaira *kötött asszociációt* kérünk (például színeket, illatokat, növényeket), majd megpróbáljuk kitaláltatni az „előttünk még mindig titokban lévő vers hangulatát, témáját, formáját, ritmusát...” A kötött asszociációk egyik változatában a *Rómeó és Júlia* szereplőikhez különböző térképzeteket kell asszociálni: nyílt, zárt, emelt vagy mély tereket – utat nyitva ezzel a jelek vizsgálata felé. (A térképzetek megfogalmaztatásában nagyon kevés az asszociációs elem, egyszerűen beszélgetésnek nevezném ezt a munkaformát.) Szimbólumok fejtésében segít a *Barbárok* feldolgozó óra feladata: „Több asszociációs kört futtathatunk végig a beszélgetés bevezetőjével: Mit jelent a szíj Bodri juhász számára, a felesége számára, a fia számára...” Szerző és alteregója közti különbségekre világítanak rá a Krúdyra és Szindbád alakjára indított körök.

A *Bánk bán* olvasását előkészítő óra egy nehezen olvasható mű iránti érdeklődést szeretné felkelteni:

- *Beszélgetéssel* felidézünk néhány alapvető dramaturgiai fogalmat (pl. konfliktus, ellentét, feszültség). Ezután a gyerekek kézbe kapják a szereplők névsorát, kiegészítve a színészi karakterek jellemzésével.
- Ennek alapján kiscsoportokban összegyűjtik a dráma lehetséges konfliktusait. Miután mindegyik elhangzott és lejegyeztük azokat, különválasztjuk és fontossági sorrendbe állítjuk a magánéleti és a közéleti konfliktusokat.
- Öt csoportban dolgozva rendezzük be a drámában előforduló helyszíneket székekből és más berendezési tárgyakból! Az elkészült helyszíneken idegenvezetést tartanak a csoportok egymásnak.

*Ez a feladat jó példa arra, hogy a tanár nem kíván építkezni. A konfliktusok előkészítéséhez képest jó pár lépéssel korábban érzem a berendezős játékot, ráadásul nem világos, hogy milyen információk alapján dolgoznak a gyerekek, és min van a hangsúly: korhű helyszíneket kell kialakítanunk, vagy a feltételezett figuráinkra jellemző tereket?*

- A gyerekek a kézbe kapnak a tanár által előzetesen kiválasztott tíz jelenetet, amit úgy rövidített le, hogy az értelmezésük még lehetséges legyen, de a helyzetek nyitva maradjanak. A jelenetek után az értelmezést segítő kérdések következnek. A csoportok feladata, hogy a szöveg elolvasása után osszák ki maguk között az adott szerepeket, és improvizálva játsszák el úgy, ahogy szerintük történt. Minden beszámoló után közös elemzés következik. A cél, hogy a konfliktusokra visszautalva érveljünk bizonyos variációk mellett és ellen.
- Az óra beszélgetéssel zárul: eláruljuk, hogy négyen halnak meg a műben. Megvitatjuk, hogy kik lehetnek azok<sup>2</sup>, és milyen drámai vétséget követnek el az életben maradók.

Kár, hogy elmarad az óra hasznát igazán megmutató folytatás. Annak megmutatása, hogy a tanár hogyan forgatja vissza diákjai hipotéziseit a mű kontextusába, vagyis hogy használja a műelemzésben a különböző véleményeket.

### **Helyszínek érzékeltetése**

A kötetben önálló fejezetként nem, de az első rész elméleti bevezetőjében és számos példában szerepel ez a cél. Az előző típusokhoz hasonlóan szintén az érzelmi-hangulati ráhangolódást, a munkafolyamatba való bevonódást segítő játékokról van szó. A fantázia aktivitását igénylik, és a csoportos alkotás öröme jó dinamikát biztosíthat az órának. Számos irányba továbbléphetünk egy ilyen pontról, vagy akár egy egész órát kitöltő komplex formává nőhet. Érdekes azonban megfontolni, hogy mekkora az ilyen típusú munkába fektetett idő és energia tanulási haszna. A második példában az óra nagy részét kitevő önálló tervezési feladat nem tűnik a legmegfelelőbbnek a romantika jellemzőinek tanítására.

Pl.: A Puck világával foglalkozó óra elején az Athén környéki varázserdő hangokból történő megteremtése a feladat. A következő lépésben a *Mi lenne ha...* játékot játsszuk Puck figurájával.

A *Csongor és Tünde* romantikus jellegzetességeit vizsgáló óra első feladata, hogy önálló alkotómunkával tervezzenek díszletet a mű bármelyik jelenetéhez, díszletelemként csak természeti tárgyakat használva. A tervek között sétálva beszélgetünk arról, hogy mit jelent a romantikában az idő. Izgalmas feladat lehet, ha a színpadtér berendezéséről is szó van, de nem egészen értem, hogy a teljes szabadságot adó feladatból hogyan kerekedik ki a beszélgetés témája. (Mi történik, ha valamelyik terv egyáltalán nem hozható összefüggésbe a romantikával?)

### **A szereplők tulajdonságai, jellemük és kapcsolataik elemzése**

A legtöbb feladattípust ennél a feladatkörnél találjuk. A rendkívül gazdag választékból a legjellemzőbbeket szeretném kiemelni.

Egyes szereplők vagy az egész mű kapcsolatrendszerét gondoltatja végi a diákjainkkal a *szerepháló* felállítása gesztusokat, tekinteteket használva, de mozdulatlanul. Lehet közös gondolkodás terméke, vagy lavina rendszerben (egyessel beállva a képbe) egyéni vélemények tükrözője. Az elkészült szerepháló közös elemzés, beszélgetés vagy a foglalkozás eredményeképp alakíthatóak.

Pl.: A *Csongor és Tünde* viszonyrendszerének vizsgálatkor szerepháló felállításával kezdődik a foglalkozás. Ezután a szerephálóban szereplő tanulók párba állnak azokkal, akikkel sorsuk vagy jellemük párhuzamos. A kialakult párok megbeszélik a felmerülő gondolatokat.

---

<sup>2</sup> Minden hangjegy foglalt és szabad egyszerre... A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ *Edmund és Edgar* című, 1996-ban bemutatott foglalkozásának záró eleme: a történet végén a szereplők közül kettő már halott, kik lehetnek azok, s miért... Megjelent: A dráma tanítása – segédlet az 5-6. osztályban tanítók számára. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő, 1997. (A szerk.)



A fokozatos épülésre példa a Gertrudis köré szőtt háló. A szereplők egymás után lépnek a képbe, elsőként Gertrudis. A háló felállításában közben próbálhatjuk a pozíciókat, megvitathatjuk a részeredményeket. Az óra Melinda szerepének elemzésével folytatódik.

Visszatérő forma a *monológkészítés* önálló vagy csoportos munkában. A példák alapján elsődleges céljuk az egyes szereplők érzelmi-gondolati vívódásainak megértése. Összegző munkaforma, ami nagy elvárásokat támaszt diákjainkkal szemben. Gyakran túlzott nehézségeket, még akkor is, ha nem a hagyományos értelemben vett színházi monológ készítését kérjük diákjainkról. Kérdés, hogy akkor viszont mit ért a szerző monológ alatt. (Esetleg egy új drámai konvenció bevezetéséről van szó?)

Pl.: A szerelem sokféleségét vizsgáló óra második feladata, hogy a *Szentivánéji álomban* szereplő szerelmespárok egy tagját kihúzó tanuló monológot improvizál, „melyben megpróbálja meghatározni saját érzelmeit, viszonyát párjához és véleményét arról, érzelmeit vajon viszonzza-e a párja?... A többiek kérdésekkel könnyíthetika beszélő helyzetét”. Nem egészen világos, hogy mi tulajdonképpen a feladat. A viszonzások és viszonzatlanságok kérdése meglehetősen világos a műben. Ahhoz pedig, hogy saját vagy partnerük érzelmeinek minőségéről beszéljenek a szerepben lévő tanulók, alapos figura- és helyzetelemzésre lenne szükség valamilyen formában, különben csak a harag, a féltékenység, a rajongás és más elemi érzések fogalmazódhatnak meg önismétlő módon. Az óravázlat szerint az ezt megelőző feladat a párba állítható szereplők kapcsolatrendszerének táblázatba rendezése a különböző időszakaszok szerint, a viszonyokat nyilakkal jelölve. Ez előkészítésnek mindenképpen kevés. Kapunk viszont egy jó előkészítő feladatot a monológ után néhány feladattal: gondolatkövetésre megállított jelenetekkel azt vizsgáljuk, hogyan viselkedhetett Helena szűkebb és tágabb környezete miután Demetrius elhagyta őt Hermiáért. A nézőpontváltások itt jóval közelebb visznek az érzelmi állapotok megértéséhez mint a monológ feladatban.

A magányosság témakörének vizsgálatának játéka Hamlet önmagával való vitája *belső monológ* formában. Öt csoport öt különböző (időrendbe állított) drámai pillanatban gondolkodik arról, hogy megtegye-e a Szellem kérését, megölje-e Claudiust. A monológ forma variálása (a gyerekek gondolatokként vitáznak egymással) kérdésessé teszi, hogy jó helyen van-e. Formai vétségnek érzem azt is, hogy a feladat Hamlet belső vívódásainak során szeretné végigvezetni a tanulókat, miközben minden csoport csak egy adott pillanaton dolgozik. Tartalmi szempontból pedig bizonytalan vagyok abban, hogy mi várható itt el a gyerekektől. Mit tudnak hozzátenni a darabban megfogalmazott Hamlet-monológokhoz, és mennyiben viszi közelebb őket a feladat a magányosság témaköréhez? (Hamlet magányossága jóval komplexebb kérdéskör, minthogy le lehetne szűkíteni erre a dilemmára.)

Gyakori a *gondolatkövetés*, a *tablók* és a *jelenetek* alkalmazása. Ezzel kapcsolatban kérdés, hogy az önmagában álló improvizációs játékok esetében (amikor a szerepbe lépés előkészítése nem történik meg) működhet-e a szerepjáték, és nem veszélyezteti-e a munka mélységét a gyerekek feszélyezettsége és információhiánya. A szerep ilyen használata egyébként általános probléma, és megkérdőjelezi a Bevezetőben említett élményközpontú tanári gondolkodás hatékonyságát.

A Rómeó és Júlia egyik feldolgozó órájának témája a sietség.

- Keressünk idézeteket amelyek a sietségre utalnak, vagy ettől óvnak másokat.
- Improvizációs játékkal bemutatni olyan drámabeli helyzeteket, amelyek jól végződnének, ha nem sietnének a szereplők annyira.

*Illusztratív feladatnak érzem. A tanár gyakorlatilag happy endek bemutatására kéri fel a diákokat. Közös vagy egyéni gyűjtőmunka hatékonyabban szolgálná a célt.*

- *Beszélj róla* játékkal a diákok egy létező vagy kitalált figura szerepében beszélgetnek a mű szereplőiről.

*A feladat folytatásában azt is meghatározza a tanár, hogy a beszélgetésben elítéli vagy egyetértenek sietségükkel. Úgy tűnik, hogy így nem maradt feladata a diákoknak.*

- A műtől elszakadva olyan helyzetekről improvizálunk, amelyekben idegesít, zavar a jó tanács: Várj még ezzel! Korai még!...

*Ebben a témakörben jó kiindulópontja lehetne a feladat egy tanítási drámaórának. Az asszociációs játékokhoz hasonlóan így csak bizalmi csoportlégkörben működhet. Jó esély van rá, hogy tartalmatlan, de „nagyon vicces” jelenetek sorát kapjuk.*

## Összefoglaló, rendszerező játékok (és gondolatok)

Anyagrészek rendszerbe helyezését szolgálják, és visszajelzést biztosítanak a tanárnak diákjai ismeretszintjéről. Ide tartozhat a már említett *szerkesztett játék* például egy költői pályakép lezárása után. Nagy képzelőerőt igényel egy-egy korszak megragadása *szimbolikus állóképben* vagy a pályaképről készített szobor-sorozat. Sokat elárul a tanulók felkészültségéről az *Elfogult vélemény* című játék, amikor a gyerekek szerepben vitáznak egy-egy korszakról (pl.: középkori város törvényeiről vágánsokként és céhek polgáraiként). Ezeknek a játékoknak nagy előnye, hogy oldják a számonkérések nyomasztó és gyakran hátráltató légkörét, miközben ugyanolyan pontosan felmérhetőek velük diákjaink, mint más kevésbé izgalmas formákkal.

Számos problémával kell megküzdeni annak, aki könyvből szeretne a mindennapjai során használható módszertani segítséget kapni. Az író számára evidens, rutinszerű feladatok működését kell megértenie, elképzelnie, majd a saját gyakorlatába átültetnie. Nehéz helyzetben van az író is. Bármilyen körülményben fogalmaz, azzal kell szembesülnie, hogy valami kimaradt, túl sok a tévedés, a pontatlanság lehetősége. Eck Júlia könyvét végigolvasva ezért nagyon óvatosan teszem a következő megjegyzést. Könyvének fő erénye, hogy számos nagyon jól használható ötletet kaptunk ahhoz, hogy hogyan gazdagítsuk a középiskolai irodalomórákon használható módszereket, és könyvének fő hiánya, hogy nem kaptunk többet. A legtöbb probléma abból adódott, hogy a sok helyről összegyűjtött feladatok nem lettek folyamat (struktúra) részei, olyankor sem amikor egyébként a drámával jól megközelíthető tanulási tartalmak tanítása volt a cél. A kötet második részében is csak lazán összefűzött, a tanár és a gyerekek gondolkozási folyamatát nem tükröző feladatsorokat kapunk.



## 2.

Nem törekszik foglalkozások összeállítására *Sándor Zsuzsa* sem. Ötleteket, eszköztárat kapunk irodalmi művek feldolgozásához három példán bemutatva használatukat (Anyegin, Az ember tragédiája, Átváltozás). Habár az olvasónak megvan a lehetősége, hogy a felkínált játékokból összefüggő foglalkozást állítson össze, egyértelműnek látszik, hogy a kötet arra való, hogy egy-egy irodalomóra megfelelő pontjain alkalmazva válogassunk a játékokból. Komoly segítség, hogy a szerző közli a művek tárgyalását megelőző tananyagokat, és hogy a mű feldolgozásának melyik szakaszaiban használ drámajátékokat. Nem tudjuk meg azonban, hogy az egyes órákon belül hová helyezzük a játékokat. Ezen segítene, ha legalább egy teljes óravázlatot kapnánk. Nem világos az sem, hogy a drámajátékokat használó órák módszertana miben különbözik a többi órától. Részletes tájékoztatást kapunk ugyan a kiemelt anyagrészeknél a gyerekek által elsajátítandó ismeretanyagról, és a művekhez való visszacsatolás során további információkhoz juthatnak a gyerekek, de különösen az improvizációs munkaformáknál kérdéses, hogy ez elég-e a szerepek előkészítéséhez. Ha a gyerekeknek csak egy-egy játék erejéig kell használniuk szerepüket, nem történhet meg a „szerep megtapasztalása”, így aztán kérdésessé válnak a szerepjáték tanulási lehetőségei.

A szerepjáték mellett persze számos más munkaformát kapunk, melyek mindegyike meghatározott tanulási célt tűz ki. Ezek olyan reflektív, narratív, vagy költői jellegű munkaformák, amelyekben nem kell szerepben dolgozni a gyerekeknek, mégis rálátást biztosítanak az anyagra. Közülük jó néhány a feldolgozandó művek alapos ismeretében segít. Az önálló gyűjtőmunka, a tanári kérdések által irányított beszélgetés, rendszerezés, az ötletrohamok, a szerepben fogalmazott írásbeli feladatok, a vitajátékok, a különböző értelmező szövegek elemzése számos példát adnak az elemzés változatos módjaihoz. *A következőkben szeretném kiemelni a drámapedagógiában elterjedt formákat, eszközöket, arra keresve a választ, hogy mennyiben mások az előbb említett elemző módszereknél.*

### A szereplők vizsgálata

Egy kapcsolat változását vizsgálhatjuk a **szereplők közti viszonyt** egymástól különböző távolságra lévő szobrok segítségével megformáló *szerepháló* segítségével. Ádám és Éva összetartozásának gyengülése jól kirajzolódik, ha kettejük viszonyát színenként ábrázoljuk a térben. A feladat után közösen értelmezzük a gyerekekkel, hogy „mi történik a szellem emberével, Ádámmal, ha egyre távolabb kerül a természeti szférától, az ösztönvilágtól, melyet Éva képvisel”. Szintén egy szereplő körüli viszonyrendszer változását tehetjük láthatóvá, ha Gregor köré kérünk szerephálót három különböző időszakában: Az átváltozása előtt, átváltozásakor és közvetlen halála előtt. A szereplők helyzetére még jobban rávilágíthatunk, ha *gondolatkövetéssel* megszólaltatjuk őket. A szerző szerepének különleges helyzetét tárja föl, ha az Anyegin szerephálóját úgy készítetjük el, hogy Puskin is benne legyen önálló szereplőként, vagy valamelyik szereplő alteregójaként.

A szereplők elemzésének egyik leggyakoribb módja, ha megpróbáljuk kitaláltatni az **egymásról alkotott gondolataikat**. Ennek egyik módja a *gondolatkövetés*, amikor egy kiválasztott pillanataiban megállított jelenet

közben a szereplők kimondják gondolataikat. Ilyen pillanat lehet Lenszkij és Anyegin párbaja. A nézőpontváltást használja az „*Így láttam...*” című játék is: az Anyegint jelképező szék mögé állva különböző szerepekbe lépnek a gyerekek, és kapcsolatukról mesélnek. A *Hogyan történt* konvenció alkalmazása is hasonlóan működik. A névnapi vendégség feldolgozására ajánlja a szerző: Négy csoport felkészít egy-egy embert a névnapi bál elmesélésére valamelyik szerepben (Olga, Tatjana, Lenszkij és Anyegin). Felkészülnek egy-egy állóképpel is, amely számukra sértő pillanatot ábrázol. A mesélés alatt mindig az éppen sértett fél állóképe látható, így szembetűnő lesz az, hogy ki mit nem akart észrevenni. Ötletes feladatok kapcsolódnak a Gregor szobája falán található női alakhoz. Pl.: Mit mesélne ez a hölgy egy barátnőjének a Samsa családról? Az egymásról alkotott ideálképek és a valóság összehasonlítása történik meg, ha a szoborral ábrázoljuk azt az ideált, amit Gregor lát a családjáról, és közben az elbeszélésből merített kisjelenettel a valóságot.

Elemzés tárgya lehet a **szereplők különböző életszakaszainak összehasonlítása** is. Az *Élet egy napja* konvenció például alkalmas lehet erre. Pl.: Készítsük el Anyegin egy-egy jellemző napját különböző életszakaszai-ban. Gregor fokozatos kiszorulását és a család magára találását vizsgálhatjuk a következő feladattal: A család, Gréte és Gregor átváltozásának állomásait ábrázoljuk három csoportban azonos számú *állóképpben*.

A szereplők **érzelmeinek, lelkiállapotainak megértésében** segít a *Mobil szobrok* technikája. A feladat előkészítése, hogy össze kell gyűjteni Lenszkij és Anyegin házassággal kapcsolatos érveit nyitott mondatok formájában (Megnősülök, mert...; Nem nősülök, mert...). Ezután hat gyerek feláll sorban egymás mellé, majd egyvalaki kilép a sorból, és középre áll. Egy számára kifejező mozdulattal, gesztussal bemutatja a megbeszélte érzést vagy lelkiállapotot. Ezt kísérheti hanggal, szóval, szókapcsolattal vagy mondattal. Háromszor megismétli, majd szoborrá dermed. A többiek egyenként kapcsolódnak a kint állókhoz a saját verziójukkal úgy, hogy ha szükséges, megérinthetik egymást. A végén mindenki megismétli a saját mozdulatát és hangját, így életre kel a kompozíció. Hasonlóan belső világok kivetítésére használhatóak az *ambivalens szobrok*. Ilyen szoborcsoportokat készíthetünk a gyerekekkel arról, hogy milyen lelkiállapotban van Tatjana férjhez menetele után, amikor Anyegin ismét közeledik. A feladat, hogy egyszerre ábrázoljanak két ellentétes érzést a szoborcsoportok. Ebbe a sorba tartoznak a szereplők álmainak ábrázolásai is, vagy az egy szereplő érzelmváltozásait ábrázoló *palette* gyakorlat is. Ez utóbbi a mobil szoborhoz hasonlóan működik, azzal a különbséggel, hogy a hat játékos a történet egy-egy fázisában ábrázolja a szereplő érzelmeit. Érzelmek érzékeltetésének egyik visszatérő módszere a különböző *montázsok* alkalmazása. Pl.: „Két-két csoportban dolgozva gondoljuk ki, hogyan zajlott (Lenszkij) temetése, kik voltak ott..., és hol volt és mit csinált eközben Anyegin. Montázzsal mutassuk be a létrejött némajeleneteket, amelyeket hangaláfestéssel tegyük érzékletesebbé!”

*Az „egymásra felelő, egymással ellentétes” eszmék rendszerének föltárásával szerkezeti kérdéseket vizsgálunk a következő feladatok:*

- Tablósorozattal vizsgáljuk meg, hogy Madách szerint mely korban, mely eszmék valósulnak meg és buk-nak el. Tekintsük át a történelmi színeket állóképekben, az egyes színek legjelentősebb pillanatainak kiválasztásával!
- A képek elemzése után adjanak címet, amely rámutat arra a (...) hiányállapotra vagy ellentétre, amely a kor szükségesszerű bukásához vezet.
- A címeket felírjuk egy nagy papírra, és ábrát készítünk arról, hogy az egyes színek hogyan épülnek egymásra...

Szintén **szerkezeti vizsgálatra** alkalmas a *Fogyasztás* című játék: Foglaljuk össze az Anyegin fejezeteinek tartalmát egy-egy összetett mondatban, majd fogyasszuk le a mondatokat, míg egy-egy szó marad mondatonként! Készítsük el ezek alapján a mű vázlatát olyan szobrokkal, amelyek címe lehetne a kapott szó!

A pszichodráma határvidékén kalandoznak a gyerekek valós élethelyzeteivel kapcsolatot kereső analógiás formák: A Samsa család „szőnyeg alá söprős” reakcióiról gondolkozva arra kérjük a gyerekeket, hogy keres-senek ilyen a problémákat nem tudomásul vevő helyzeteket a saját életükből, és játsszanak el ezek közül néhányat, majd elemezzük a viselkedés tipikus mozgatórugóit. Vagy szintén Gregor figuráját elemezve vizsgáljuk meg, „mi kiktől tartunk, kiktől függünk, jelen helyzetünkben ki mindenkinek kell megfélemlünk és miért!”

Színház- és drámaelméleti témák során is előkerülnek drámajátékok. Komplex folyamat a Tragédia színpadi feldolgozása. Tanár és gyerekek közösen gondolkoznak egy lehetséges rendezői koncepció felállításán, az előadás tagolásán és a szükségszerű húzásokon, jelmez- és díszletterveket, hangeffektusokat és szereposztást készítenek, rendezélméleti írásokat elemeznek. Hasonló drámaelméleti kérdést segít tisztázni az abszurd fogalmához kapcsolódó feladatsor. Egy egyszerű, mindennapi helyzetet kell úgy átalakítani, bővíteni, torzítani úgy, hogy abszurd helyzetté váljon. Majd a tragikus és komikus elemek együttes felhasználásával úgy groteszk módon kell ábrázolni a helyzetet.

# Egy kis segítség a kollégáktól?

Glausius László<sup>3</sup>

*Drámaóra-gyűjtemény (óratervek általános- és középiskolások számára). Szerkesztette: Püspöki Péter Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Drámapedagógiai és Színjátszó Műhely, Miskolc, 2000.*

A Drámaóra-gyűjteményben tizennégy óravázlatot ad közre a szerkesztő. A kiadvány szerkezete átgondolt és áttekinthető. Tizennégy foglalkozásvázlatot olvashatunk, melyek közül „az első hét általános érvényű, elsősorban erkölcsi problémákat dolgoz fel”, míg a második hét konkrétan a magyar irodalom tananyagához kapcsolódik.

A két rész azonban nemcsak tematikájában különül el egymástól, hanem sajnos minőségében is. A magyar irodalomhoz kapcsolódó foglalkozástervek sokkal egyszerűbb gondolatmenet mentén haladnak kitűzött céljuk felé, sokkal konkrétabb (egyszerűbb) problémákat ragadnak meg, mégis (vagy talán éppen ezért) a teljesség érzetével töltik el az olvasót. Azaz, keveset markolnak, de azt meg is fogják. Ezen foglalkozások megoldják azt a nehéz problémát, hogy egy konkrétan megfogalmazott tananyagot nem csupán didaktikusan feldolgoznak, hanem a műfaj szabályainak megfelelően kiragadnak és megvizsgálják egy, az irodalmi anyaghoz kapcsolódó erkölcsi problémát. A tanulási terület és a fókusz kapcsolata majdnem mindegyik esetben vállalható, azaz nem erőltetett, nem csak tanári belemagyarázás: Szent Margit legendája – a családtól való elszakadás feldolgozása; A bodóközi vár mondája – a babona hatása a közösség tagjaira; Petőfi és Szendrey Júlia kapcsolata – mi készíteti Szendrey Júliát, hogy másfél évvel férje halála után újra férjhez menjen; A köszívű ember fiai – hogyan befolyásolják a személyes érzelmek egy Baradlay Jenő-típusú ember áldozatvállalását; Kosztolányi Furdés című novellája – hogyan befolyásolja Suhajda tettét a fia iránt érzett rejtett gyűlölete. E felsorolásból két foglalkozás maradt ki, más-más okból. Az Oidipusz című óra fókuszában álló kérdés („Miért viselkedik vakon Oidipusz, amikor szembesülnie kell véletlenül elkövetett bűnével?”) olyan méretű problémát vet fel, melyet véleményem szerint nem lehet egy drámaóra keretében az azt megillető alaposággal körüljárni. Szerintem jobb (ráadásul könnyebben megvalósítható) fókuszra kellett volna keresni e témához.

A másik óra Török László (Dafti) *Számvetés* című foglalkozása, melynek fókuszát maga a szerző sem tudta megfogalmazni, s csupán egy kérdőjelet írt a vázlat megfelelő rovatába. A Szilágyi Domokos verseire készült óra nem tanítási dráma, ezért kicsit kilóg a gyűjteményből, ám az ötletesség, ahogy megragadja a szerző számára érezhetően kedves témát („a számvető, létösszegző, értékfaggató sorshelyzetek körüljárása”), a kötet egyik gyöngyszemévé teszi. Kétkedve olvastam a vázlat elején, hogy az óra a felső tagozatosoktól kezdve felnőttéig bármilyen csoporttal működhet, igaz „más-más elvárásokkal, apró változtatásokkal”, a végére azonban be kellett látnom, a szerzőnek igaza van. Változatos és néhol meglepő gyakorlatokkal, konvenciókkal a pedagógusnak sikerül a saját személyes élményeit úgy átadnia, hogy közben minden játészó szert tehet ilyenekre. Szilágyi Domokos lírájából játékos könnyedséggel sikerül játszható, drámai szituációkat építeni, s azokkal dolgozni.

Az első hét, erkölcsi problémákat feldolgozó foglalkozás sem a témaválasztása miatt hagy kérdőjeleket az olvasóban, hisz mindegyik érdekesnek ígérkezik első látásra: pl. *Woodstock; A törpe királyfi* – előítéletek, másság, tolerancia; *Galaxis-2300* – az önfeláldozás és a bátorság határai, érdekek ütközése; *Nehéz nemet mondani* – drogreprevenció; *A zenekar* – döntéseink súlya; *Jelenetek egy házasságból* – párkapcsolattal járó felelősség. Ezen foglalkozások (főleg a másik héttel összehasonlítva) nem nyújtják a teljesség élményét. Ennek okaira az alábbiakban próbálok fényt deríteni.

Minden olyan kiadvány esetében, mely foglalkozásterveket, óravázlatokat közöl, alapvető kérdés, mi a szerkesztő célja. Az előszó így fogalmaz: „A BAZ Megyei Drámapedagógiai és Színjátszó Műhely Egyesület 1997-es megalakulásakor célul tűzte ki, hogy – többek közt – szakmai kiadványok megjelentetésével igyekszik segíteni a régióban dolgozó kollégák munkáját.” Ezt a célkitűzést, azaz a drámapedagógusok segítségét a kiadvány kétség kívül megvalósítja. A továbbiakban csupán azt vizsgálom, hogy ezt a segítséget maradéktalanul hasznosítani tudjuk-e.

A drámaóra-gyűjteményben közölt drámaórák mindegyike tartalmaz érdekes ötleteket, használható munkaformákat, ám mint komplex tanítási dráma csak kevés állja meg teljes egészében a helyét. Ez betudható a kisebb-nagyobb technikai hibáknak, illetve a játékok, munkaformák közlésének legtöbb esetben hiányos, pontatlan voltának. Néhány tervben szabatosan, pontosan közölt gyakorlatokkal találkozhatunk, kiegészítve a szük-

<sup>3</sup> A szerző művelődésszervező, drámapedagógus, a Méta Kommunikációs Nevelési Kör tagja.

séges szerzői utasításokkal, néhány helyen viszont nem csak a kevésbé rutinos drámapedagógusok érezhetik zavarban magukat.

Ha csupán a technikai megvalósíthatóságot nézzük (időkeret, eszközök, a játszóknak a drámában való jártassága) valamennyi foglalkozás megvalósítható hagyományos iskolai keretek közt. Legtöbbjükhez nem kell más, mint csomagolópapír és filctoll, ám van néhány olyan terv, mely kifejezetten a tervet készítő drámatanár személyére, egyéniségére íródott. Ilyen például a *Nehéz nemet mondani* című drogprevenációs, vagy a *Woodstock* című foglalkozás. Az előbbi olyan alapos jártasságot kíván a tanártól a prevenció témakörében, mely sokakat visszarettenhet a kipróbálástól (nem a drogtól – a foglalkozásétól), a második pedig csak akkor működhet, ha a tanár megfelelő hitelességgel képes magára öltetni a hippi szerepét (ez ugyanis nem csak a nagyszámú jelmezen és kelléken múlik – ahogy ezt a terv sugallja).

Nehéz általánosságban értékelni a foglalkozásokat, mivel a részletekben rejlenek azok az okok, melyek miatt némelyiknek kérdésessé válik a megvalósíthatósága, némelyik pedig igazi közkinccsé válhat. Az alábbi négy pontba összefoglalva próbáltam néhány általánosan érvényes megállapítást tenni:

- a) **Szükség az időkeret a fókuszban álló problémák alapos körüljárásához.** Azáltal, hogy a foglalkozásokat a hagyományos iskolai időkeretbe integrálták, nyertünk ugyan a vámon, de számos esetben a kelleténél többet veszítettünk a révén. Például az időkeret szűkössége miatt felszínes marad a kontextusépítés a *Jelenetek egy házasságból* című foglalkozás esetében. A játszóknak szóbeli egyeztetés során megszerzett életrajzi adatokat rögzítenek (szerep a falon konvencióval), majd az esküvőt jelenítik meg (helyszíni közvetítéssel és táblákkal), végül a mézeshetek romantikus pillanatait játsszák el (lassított némajátékos jelenettel). Ennyi az, amiből meríthetnek a fiatalok egy olyan játék esetében, amikor a fókuszban egy megromlott házasság és egy születendő gyermek sorsa áll. Szerintem ez kevés, de legalábbis felszínes. Másik példám a *Szeptember végén* című foglalkozás. Mint leírtam, határozottan tetszik a tanulási területhez („Petőfi Sándor és Szendrey Júlia kapcsolata”) választott fókusz („Mi készítenek arra egy fiatalasszony – Szendrey Júliát –, hogy másfél év után, megcsalva férje és előző házassága emlékét, új életet kezdjen?”), mely a magyar-tanári koncepcióról is árulkodik. Mégis, amennyiben elfogadjuk ezeket, be kell látnunk, hogy sem egyik, sem másik kibontásához, megvalósításához nem elegendők a tervben leírt munkaformák.
- b) **Keveset játszanak a gyerekek.** Két oka is lehet annak, hogy egy ilyen jellegű kiadványban „biztonsági órák” szerepeljenek. Az egyik a hagyományos iskola kötött tanterve, tanmenete, az iskola által meghatározott időkeret. A másik hogy a foglalkozásterv bárki számára adaptálható legyen, azaz függetlenné váljon a terv készítőjének osztályától, csoportjától. E két okból következően a tervező drámapedagógusnak el kell érnie, hogy a lehető legkevesebb esetlegesség szerepeljen egy foglalkozástervben, ám nem szerencsés, hogy ezt úgy próbálja meg, hogy nem bízik sok mindent (eleget?) a játszókra, a játékokra. A *Galaxis-2300* című foglalkozás sem hagy elég játékot a gyerekeknek: legtöbbször csak megbeszélik a döntési lehetőségeket. Az első játéklehetőségnél is csupán néhány gyerek játszhat (egy elég érdektelen, nehezen játszható jelenet, melyben „a résztvevők összegyűltek az úrhajó társalgójában szabadidőtöltés, évődés, beszélgetés” céljából. A többieknek csak a néző szerepe marad. Bár a későbbiekben előkerül ugyanez a forma oly módon, hogy a nézők fórum-színház jelleggel felkészíthetik a szereplőket, majd a játék végén gondolatkövetéssel reflektálhatnak a történetekre; itt, a játék ezen pontján még ez sem történik meg. Az osztály nagy részének az első 40-45 percen csupán a megbeszélések során jut módja befolyásolni a történetet.
- c) **Hasonló munkaformák gyakori alkalmazása.** A Drámaóra-gyűjtemény előszavában olvasható, hogy az óravázlatok magukon viselik a szerkesztő keze nyomát is. Persze ennek mértékét nem ismerhetjük, azt azonban nehéz nem észrevenni, hogy az alkotók igen hasonló gondolkodásmóddal közelítenek az általuk választott témák kidolgozásához, továbbá a tanítási dráma egyes szakaszaiban gyakran folyamodnak hasonló technikai megoldásokhoz is. Ez lehet éppen a szerkesztővel való folyamatos konzultáció hatása, vagy egy jól működő műhelymunka eredménye is, de mindenesetre néha már régi ismerősként köszönnek vissza a hasonló munkaformák, gyakorlatok a kiadvány legkülönbözőbb pontjain. A szerkesztő az előszóban büszkén összegzi (és egyben harangozza be) a konvenciókat, melyekkel majd a tervekben találkozni fogunk. A sokat ígérő felsorolás azonban nem váltotta be előzetes reményeimet, ugyanis a foglalkozások többsége a megszokott rutinszerű konvenciókat alkalmazza a tanítási dráma különböző szakaszaiban. A tervek némelyikében (a szerkesztő szavait idézve:) „azonban akad néhány, amelyik egyéni találmány, vagy egy-egy ismert forma módosítása, összevonása”. Ezeknek megismerése valóban hasznos lehet a gyakran csupán a rutin-konvenciókat használó kollégák számára. Például egyik kedvenc óratervemben, Török László (Dafti) már korábban dicsért *Számvetés* című foglalkozásában található a „revü” elnevezésű konvenció, mely egyesíti a

tabló, az improvizáció, és a hangaláfestés elemeit; vagy Tóth Józsefné *Pettyetlen Katicájában* a „pletyka” volt kifejezetten jó megoldás.

- d) **Foglalkozások alsósoknak.** Kevesebb a kicsiknek szóló foglalkozás: négy alsósokkal is játszó órát olvastam a gyűjteményben. (Bár A bodóközi vár mondája a szerző szerint 12-13 éveseknek készült, szerintem egészen apró változtatásokkal már a 9-10 évesekkel is működhet.) Három közülük kifejezetten jó munka. Nincs bennük megdöbbenő formai bravúr, vagy forradalmi újítás egyszerűen csak jól, hiba nélkül megírt foglalkozások. A *Pettyetlen Katicában* tetszett a fórum-színház egyszerűsített, egész kicsikkel is könnyen játszható változata; Mind ebben az órában, mind a Gályászné Pap Zsuzsa által írt *Szent Margit legendájában* és a Szaváné Fábíán Ildikó által írt *A bodóközi vár kincsében* (néhány nagyoknak szóló órával ellentétben) pontosan megtervezettek a tanári szerepbelépések, jók a tanári szerepek. Mindhárom órában könnyen követhető egyszerű történet mentén, szinte észrevétlenül jutunk el a komoly erkölcsi problémákhoz.

Összegzésképpen megpróbálok felelni a korábban feltett kérdésekre, miszerint maradéktalanul eleget tesz-e a kiadvány az előszóban meghirdetett céljának. Nem. Nem maradéktalanul. Lehetne sokkal nagyobb a drámapedagógusoknak nyújtott segítség határfoka, ám mindenképpen lapozzák át a Drámaóra-gyűjteményt, mert biztos vagyok benne, hogy az általam külön kiemelt foglalkozásokon kívül is fognak kincseket találni.

---

## Egy régi levélből:

*Kedves X. Y.!*

*Az óravázlatokban megtalálhatók mindazok a jegyzetek (kézírással, de remélem, olvashatóan) amelyek a kiadásra javasolt óratervek javításához valamelyest irányt mutathatnak. A 16 tervezet fele üti meg azt a szintet, ami a közölhetőség minimuma.*

*A „feltétlenül ki kellene adni” kategóriába szerintem (jelen állapotában) egyetlen óraterv sem tartozik – talán egyedül a többiektől eltérő műfajú gyakorlatsor emelkedik ki (nem tanítási dráma, de ez műfaji kérdés, s nem értékítélet!).*

*Néhány gyakran vagy általában érvényes, a gépelt változatokban egyébként szereplő jegyzetet külön is kiemelnék:*

- *Az eredeti anyagok fejléce több olyan rovatot tartalmaz, amely a majdani megvalósítók számára fontos információkkal szolgál. Ezek hiányoznak a gépelt változatokból (pl. életkor, időtartam, tér, kellékek stb.). Pótolni kellene (minden esetben) egységes rovatrendszerral.*
- *Sok vázlatban hiányos a kontextusépítés. Ez eleve meghatározza (korlátozza!) a későbbi munka mélységét. Gyakori, hogy óra végén is csak a szerepítők szintjén lehet gondolkodni a kidolgozatlan figurák miatt.*
- *Gyakori hibának számít, hogy a tervező tanár kevés információt ad meg, s mindent a nulláról kiindulva próbál (várhatóan széttartó vitákban) egyeztetni. A „mit kell megmondani, s mit közösen kidolgozni” kérdésre adandó válasz nem könnyű, de alapvető ismeret egy drámatanár részéről.*
- ***Sok az olyan formai megoldás, amely leválik a tartalomról.** Külsődlegessé válnak emiatt a „formai bűvészkedések”, vagyis a konvenció nem felel meg annak a pillanatnak, amikor alkalmazzák. Azt éreztem (az anyagot olvasva majdnem végig!), hogy a tervezők gondolkodásában nem a drámai szükségszerűség diktál, hanem az, hogy láttunk ilyen-olyan formákat működésben, „hát akkor tegyük bele az óratervbe”.*
- *Gyakori, hogy a drámaiság helyett valamiféle epikus terjengősség (időnként dekoratívnak tűnő színházias formákba öltöztetve) és ezzel együtt a kidolgozatlanság ad felületes (és terjedelmes) munkát...*
- *Az órák vége gyakran hirtelen, váratlan, s persze korai: vagyis a drámai helyzet alapos vizsgálata helyett jön a mesterséges lezárás.*

(...)

*Egyrészt kevésnek vélem az anyagot egy könyvhöz, másrészt kellene néhány olyan óra, amely „elviszi”, „eladja” a kötetet. Ezek hiányában a középszer, a szürkeséget tesszük közzé – erre napjaink szakirodalmi ellátottságában véleményem szerint semmi szükség nincs (óvodapedagógusok kivételével mindenki bőven találhat a hazai szakirodalomban olyan vázlatot, amely szaktárgyi órán vagy drámaórán játszható).*

*További jó munkát kívánva üdvözl:*

*Y. Z.*

# „Író-olvasó találkozó” – kérdőjelekkel

Antal Rita

*Baji-Gál Ferencné: Drámapedagógia alkalmazása  
(foglalkozásleírások alsó tagozatosok számára)  
Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen, 2000*

Minden gyakorló pedagógus örömmel vesz a kezébe olyan könyvet, segédanyagot, ami mindennapi munkáját megkönnyítheti. Különösen igaz ez talán azokra, akik drámapedagógiával foglalkoznak, s a közoktatás útvesztőiben bolyongva eljutottak a drámával a tőrjük kategóriából a támogatjuk kategóriába, a NAT-ból a kerettantervbe, az önálló óraszámából az integrálásba és fordítva... Hálásak tehát azért, ha olyan anyag kerül a kezükbe, amely elsősorban a gyakorlati munkához ad segítséget, óravázlatokat, óraterveket tartalmaz, olyan ember tollából, aki – vélhetőleg – túl a kipróbálás ezer gondján-baján a legjobbnak tartott, legletisztultabb változatot adja közre, saját tapasztalatait is megosztva az olvasóval.

Nagy a felelőssége tehát annak, aki ilyen munkára vállalkozik. Ám a segítő- és jó szándék kevés. Elméletileg és módszertanilag is hibátlan anyagot kell közreadnia, ráadásul – és ez az egyik legnehezebb feladat – mindezt olyan nyelvi formában kell tennie, hogy az mások számára érthető, követhető, átvehető legyen. Baji-Gál Ferencné könyve tehát nagy segítség lehetne, hiszen az 1-4. osztályban folyó drámamunka alapozhatja meg az 5. évfolyamon belépő modultárgyat.

A tartalomjegyzék alapján jól felépített, logikus elrendezésű és sokszínű munkát vehet kézbe az olvasó. Összesen huszonegy foglalkozás terve szerepel benne.

A bevezető gondolatokban a játék szerepéről olvashatunk, majd osztályonként a célokat és feladatokat ismerhetjük meg, ezt követik az óratervek, órarészletek. Ezek között találhatunk például anyanyelv órán alkalmazható játékokat, szabadidős foglalkozás részletét, mesefeldolgozást drámajátékkal, bábhasználatra épülő foglalkozást, játékdalból indított órát, mese dramatizálásának előkészítését, irodalmi szöveg feldolgozása során alkalmazható dramatikus eljárásokat. Ezek az órák főként gyakorlatokból, szabályjátékokból épülnek fel, néhol konvenciók beépítésével. A szerző szerint(!) három drámaórát is tartalmaz a könyv.

A kötet végére került egy rövid elméleti összefoglaló a foglalkozásokon alkalmazott drámatechnikákról, egy tanmenet 4. osztályosok számára, a hozzátartozó követelménnyel együtt.

Mindez ígéretesen hangzik, de sajnos a valóság más.

A bevezető gondolatokban a játék szerepéről kevesebb, az „*érzelmeken alapuló nevelésről*” több szó esik. Megemlítetik a drámapedagógia is, mely „*az értelmi-érzelmi karbantartást szolgálja*”. Ennek kapcsán a szerző képességfejlesztésről nem, csupán alapkészségek fejlesztéséről szól, ráadásul néhány oda nem illő tevékenységet is besorolva (pl. a kommunikációs szókincs gyarapítása vagy a határozott fellépés).

Az egyes évfolyamok előtt felsorolt célok és feladatok túl általánosak, inkább szubjektív megközelítésűek, kevés konkrétummal. A négy év cél- és feladatrendszerében nem követhető nyomon a fokozatosság, a fejlődés iránya és mértéke. Ráadásul minden évfolyamnál találhatunk hibás vagy megalapozatlan állításokat, melyet a tapasztalatlan tanító készpénznek vehet.

Pl. a 3. osztályos céloknál (37. old.) ez olvasható. „*Ebben az életkorban a helyszín, a szereplők, idő és tér fogalmát a tanulónak ismerniük kell, s érzékelniük és jelezniük a cselekmény elejét és végét.*” Hogy mindezt hol, mikor tanulták meg, nem tudni, mert erre eddig utalás sem a céloknál, sem órarészletnél nem történt. Alapvetően hibásnak tartom a 4. osztálynál írtakat (55. old.): „*...amint haladnak előre az évek sorában, s egyre jártasabbak lesznek a gyerekek a drámamunkában, a foglalkozásleírásoknál is megfigyelhetővé válik, hogy a bemelegítő, bevezető rész megnövekszik...*”

Pedig a szerző ezt komolyan gondolja, mert tényleg ez figyelhető meg a foglalkozásleírásoknál. A tervezetek többsége valóban hangulati előkészítéssel (érzelmi ráhangolódással, hangulatkeltéssel, bemelegítéssel – mikor minek hívja a szerző) kezdődik és hosszasan tart, melyet vagy zenével, vagy gyakorlatokkal, szabályjátékokkal old meg. A gyakorlatok még csak-csak, de a zenehallgatás szinte sosem kapcsolódik az óra témájához, funkciótlan. Az azt követő faggatózó kérdések pedig feleslegesek és gyakran értelmetlenek.

Például (27. old.): „*Zenehallgatás: Fűtyül a rigó (lehunyt szemmel) – Milyen volt? (spontán megnyilatkozások)*”

Vagy (59. old.): „*Zenehallgatás után érzések, gondolatok megfogalmazása. Hol érezted magad? Miért szeretnél olyan helyzetben lenni?*”

A vázlatok előtt a legtöbbször fejléct is találunk. A szerző szerint „*a tanulási területet, esetleges célokat, s néhány nélkülözhetetlen dolgot emeltem ki (a teljesség és pontosság igénye nélkül).*” A kiemelt mondatrész meglepett, mert mindkettőt elég fontosnak tartom, de a fejléceket átolvasva a kiemelést teljesen igaznak találtam. Ugyanis az, hogy mit tartalmaz a fejléc, teljesen változó, semmilyen következetességet, szabályosságot felismerni nem véltem. Néhol a téma adott és a cél(?), másutt a tanítási terület és téma, van ahol mindhárom. A drámaóráknál fókusz is szerepel. Itt-ott a foglalkozásra szánt időt is feltüntették. (Az más kérdés, hogy első olvasásra is látszik, hogy az adott óra hosszabb annál.) A csoport jártasságára való utalás vagy az adott óra elhelyezése időben sehol nem szerepel.

Apró dolognak tűnik, de szót érdemel, hogy a *tanulási terület* helyett mindenütt *tanítási területtel* találkozunk. Árulkodó tanári attitűd, tanítási (tanári) megközelítésű, ami a hagyományos tanórák jellegzetessége. Igazolva láttam ezt a leírt órákban is. Sokszor hangzik el a *feladat* vagy *gyakorlat* szó, kevesebbszer a **játék**. A játékok többnyire *kiadatnak* – nem valamiből következnek –, *elvégzésre várnak*. Szinte sehol nem találkoztam valódi döntési helyzettel – álproblémával annál többször! – és nem volt példa arra, hogy egy játék a gyerekek döntésének nyomán folytatódjon, az esetleges elágazásokat, lehetőségeket játékban kipróbálják, megvizsgálják. Sokszor fogalmaznak meg viszont az óra végén (jól kiszámítható) tanulságot, ami a drámától megint csak idegen, hiszen a jó drámamunka során „az elmélet minden esetben a gyakorlati tevékenység eredményeképp, a tapasztalatokból leszűrve jelenik meg.”<sup>1</sup>

A játékok irányát többnyire a tanár szabja meg, manipulál. Egy példa a játékleírásból (50. old.): „*Gyűlés – Mit beszélhetnek a lábtörlőtársak egymás között? A gyűlés vezetőjének szerepében a tanár. (A játékban arról folyik a beszélgetés, hogy hosszabb ideje figyelik a lábtörlőt, viselkedése bosszantja a társaságot. Javaslatot dolgoznak ki arra, hogyan lehetne átformálni.)*” Gondolhat-e, akarhat-e itt valaki mást?

Néhány óra előtt találunk a fejlécben fókuszt. Ezeknek az óráknak egy részét drámaórának nevezi a szerző, de szerepel pl. az Egész csoportot bevonó improvizáció (50. old.) cím alatt is. Van olyan óra is, amely drámaóra cím alatt fut (49. old.: *Drámaóra: viselkedéskultúra alapozása*), de nincs fókusza...

A fókuszok jelentős része hibás – a könnyen megválaszolható eldöntendő kérdések nem állíthatók a dráma-munka középpontjába. Pl. (56. old.): „*Felüljünk-e a szóbeszédnek?*”, vagy (63. old.): „*Előfordulhatnak-e olyan esetek, amikor nem merjük vagy nem akarjuk megmondani az igazat?*” Nem, igen... és ezután miről játszunk?

Ennél már csak az a nagyobb probléma, hogy ahol van fókusz, és akár jó is lehetne, ott is feleslegesnek tűnik, mert az óra nem arról szól. Van olyan óra, amelyben egyetlen játék sem kapcsolódik a fókuszhoz!!!

A kontextusépítés is teljesen elmarad, a fogalommal nem is találkoztam a kötetben.

Miért tűnik mégis „drámásnak” az óraterv? Mert a feladatmegjelölések mindenhol szakkifejezések. Például: páros-szöveges improvizáció, mimes csoportgyakorlat, tabló, gondolatkövetés, belső hang...

Itt vált nyilvánvalóvá, hogy módszertani hiányosságok mellett elméletiek is vannak. Egy dolgot emelnék ki: a belső hang konvenció használata többször előfordul a tervezetekben, mégpedig a következő értelmezésekben ill. a fogalommagyarázatban:

(30. old.): „*Belső hang – útban hazafelé*

*A csoport egymásnak arccal kétsoros vonalban felsorakozik. A „nyuszi” a két sor között halad hazafelé. Akik mellett elhalad – az a belső hang –, az kimondja, mi motoszkál a nyuszi lelkében, mi foglalkoztatja hazafelé menet.*

Pl. – *Sietek, hogy minél hamarabb hazaérjek!...*”

(64. old.): „*Bármelyik páros gyakorlathoz alkalmazható a belső hang oly módon, hogy mindkét szereplőnek van egy-egy árnyszereplője, aki kimondja az elhallgatott, ki nem mondható érzéseket, gondolatokat.*”

(69. old.): *A gondolatkövetéssel összehasonlítva: „A belső hang alkalmazása ennél nehezebb feladat, hiszen nagyfokú empátias készség, társismeret is szükséges ahhoz, hogy a másik egyén érzéseit, gondolatait kimondhassák.”*

Nyilvánvaló, hogy a szerző nem ismeri ennek a munkaformának a lényegét – döntéshelyzetben lévő figura érveit hangosítjuk ki! – és más munkaformáktól való különbségét.

A vázlatokban egyébként is szűkösen bánt a munkaformákkal. A tanfolyamokon tanított, használt vagy a Drámapedagógiai olvasókönyvben részletesen bemutatott 45 konvencióból mindössze **hatot** használ a 21 vázlatban! Akár elfogadható is lehetne, ha ezeket jó helyen és jó értelmezésben tenné, és látszana az évek során

<sup>1</sup> Ld. a tánc és dráma tanításához készült kerettanterv bevezető részében a Célok és feladatok rovatot!



egy-egy konvenció felhasználási lehetőségeinek bővülése párhuzamosan a drámabeli jártassággal. Találkoztam viszont egy általam ismeretlen munkaformával, amelyről semmit nem ír a szerző, tehát elképzelhető, hogy mások számára közismert. Neve: folyékony szobor...

Az óratervek olvasásakor gyakran volt olyan érzésem, hogy az egyes órarészeknél, játékoknál a tanító maga sem tudja, mit akar, nincs tisztában a játék céljával. Ilyen állítások, megjegyzések utalnak erre:

(17. old.): „...improvizációk szülehetnek kiscsoportokban akár”

(51. old.): „*Forró szék – a lábtörő kerül a forró székbe. Mivel negatív szerepről van szó, az sem baj, ha a tanár lép szerepbe.*”

(60. old.): *Az improvizáció történhet mimesen, szövegesen, vagy „számbeszéddel” ...*”

Úgy tűnik mindegy, ... bár így nem világos, hogy mi is lehet a játék célja?

A bevezetőben utaltam arra, hogy mennyire fontos, hogy a saját magunk számára lejegyzett és egyértelműnek tűnő utasítások, megjegyzések az órával csak a könyv lapjain találkozó, esetleg kezdő kolléga számára is világosak, követhetőek legyenek. Ezt a szerző sokszor figyelmen kívül hagyta, néha többszöri olvasás után sem sikerült megértenem vagy elképzelnem a játékot, szituációt.

(20. old.): „*A tanár szerepben: gazdasszony*

*Provokálja vagy megdicséri, simogatja vagy fenyegeti őket, attól függően, hogy mit tesznek az állatok. (Spontán beszéd fejlesztése)*”

A tanáré??? Vagy kell, lehet válaszolni???

(43. old.): „*Páros szöveges improvizációk: Kocsis – Kőműves Kelemenné*

*Kőműves Kelemenné – Kőműves Kelemen*”

Mikor játszódjon, hol és miről szóljon az improvizáció – erről egy szó sincs a tervezetben. És az előző játék (várépítés mimes improvizációval?) sem ad rá magyarázatot.

(61. old.): két egymást követő játék leírása

„*Magányos dühöngés – monológ. Nahát a fene egye meg... (Tom és Polly néni szerepébe lépve)*

*Csoportimprovizáció: Szerepben – Ben Rogers*

*Szálljunk fel Ben gőzhajójára.*”

Ki kicsoda és mit csinál a gőzhajón? Nem tudom.

Az órákhoz felhasznált irodalmi anyagokat is érdemes megvizsgálni. Az elsősöknek íródott, népi mondókákból, bölcsődalokból összeállított szabadidős foglalkozás (13. old.) ismert versikéket állít tematikus sorrendbe – jól sikerült, korosztályhoz illő. Találkozhatunk több népmesével, van Móricz verses mese – kissé didaktikus beütésű: Többet ésszel, mint erővel –, szerepel még Móricz novella, a Tom Sawyer egy részlete és a Kőműves Kelemen népballada, igaz dramatizálásra szánva. Az értékes, bár nem mindig a korosztályhoz illő (pl. ballada 3. évfolyamon) irodalmi anyagok mellett van néhány kirívóan silány, mely nemhogy drámaórának nem jó, de sose adnám gyerek kezébe. Ilyen az Útra kelt a tarka béka című bolgár népköltés, mely a szerző szerint a 2. osztályban arra hivatott, hogy a „művészetet érteni és élvezni tudó gyereket neveljen”. Néhány sor, amely rácáfol erre a nemes célra.

(34. old.):

„...*Ott sündörög a sündisznó,*

*trini-nini-ni*

*Megöleli a kis disznó*

*dambur-dombor-du....*

*Én most rögtön hazamegyek*

*trni-nini-ni*

*Megmondalak a mamának*

*dambur-dombor-du.*

*Elfognak és felkötöznek*

*trini-nini-ni*

*Megkötöznek, föl is kötnek*

*dambur-dombor-du.*”

A másik vers, melyet a viselkedéskultúra alapozására használhatna a tanító, a jó és rossz tulajdonságok megkülönböztetésére(!) Eörsi István: A lábtörő és a cipő című verse.

51. old.: *részletek*

„A lábtörő dala  
Töröld belém a lábad,  
töröld belém a lábad,  
úgy sóvárgok utánad  
töröld belém a lábad.  
Latyakos utca szennybe,  
jőjj és simulj ölembe...”

A cipő válaszdala  
Mit nyalsz rajtam?  
Nem unod a talpam?  
Mit nyalsz rajtam?  
Nem unod a talpam?...  
Otthon, otthon  
rakom le a mocskom...”

Nehezem tudom elképzelni, hogy alsósoknak szóló, épkézláb drámaóra íródhat e vers köré – a könyvben sem sikerült –, de abban biztos vagyok, hogy értelmes beszélgetés, témataartás is lehetetlen lenne az említett sorok elhangzása után. A kétértelmű vihogás a legenyhébb, ami a helyébe lépne...<sup>2</sup>

A társművészetek közül a bábhasználattal találkoztam egy foglalkozás erejéig. Legalábbis a cím szerint. A báb – szalvétamadár – használata ezen az órán teljesen öncélú, sem a bábkészítést, sem a bábozás technikáját nem tanítja – mindössze ennyit szerepel az órán (melynek címe Foglalkozásrészlet bábhasználat):

27. old.: „Lazítógyakorlat (nagy mozgástól a kisebb mozgás felé). A szalvétamadarak röptetése”

Jól használható ötletek vannak Az anyanyelv- és irodalomórán alkalmazható drámajátékok című foglalkozástervezetekben, az 1-3. évfolyamon. Kár, hogy a 4. osztályban ez kimaradt, bemutatható lett volna a fejlődés, nehezítés.

Ezek a játékok inkább a tanító módszertani gazdagságát dicsérik, csak kis részük sorolható valóban az „A”-típusú gyakorlatok közé. Ezekből a vázlatokból az is kiderül, hogy a szerző a NYIK (Nyelvi-irodalmi-kommunikációs program) szerint dolgozik, mert a feladatok egy részének célja és utasítása szó szerint meg-egyeznek a NYIK tananyagával. Ezt (megint) tantárgy és módszer keveredésének vélem.

(11. old.): „...Ide tartoznak a tevékenységek, cselekvések megfigyelése, eljátszása mozgással, testtartással...”

A kötet végén található egy tanmenet a 4. osztály számára. Hogy melyik tantárgyhoz készült – tánc és dráma, drámajáték? tanóra vagy szakkör részére? – nem derült ki számomra. A kiválasztott tananyagban, a témakörökben nem ismertem rá a szakirodalomra, pl. a NAT témaköreire, ami a könyv írásakor még aktuális volt. Inkább emlékeztem egy osztályfőnöki tanmenetre. A következő rovatokat tartalmazza: Tananyag; Játékos gyakorlatok, bemelegítések; Kellékek, eszközök; Célkitűzések, egyéb(?)

Sajnos annyira szűkszavú a szerző a tananyag kijelölésekor, hogy nem derült ki több esetben, hogy miként kötődik a választott anyag a drámához.

(75. old.):

„2. óra: Tananyag: Őszi hangulat idézése, hanggyűjtemény.

4. óra: Tananyag: Mese és valóság. Szándéknyilvánítás a Fehérlófia című mese felhasználásával.

5. óra: Tananyag: A tréfa, a humor szerepe életünkben. Tréfás mese, kolontos mese.”

Az órákhoz javasolt címszavas bemelegítő játékok sem segítik megvilágítani a tananyagot, sőt néhol értetetlen, hogy miért került oda az a játék. A célkitűzés rovat túl általános, az órák többségére ráhúzható.

Nem kételkedem abban, hogy a szerző érti és használja az általa írt tanmenetet – alaposabban kidolgozva, több utasítással ellátva biztosan használható is lehetne. Így azonban sok kérdőjel marad az olvasóban.

Végül egy utolsó tartalmi észrevétel, mely akár magyarázatként is szolgálhat az említett hiányosságokra. Ez a teljesen hibás mondat szerepel a kötet végi elméleti összefoglaló fejezetben. Lektorálás után!!

(69. old.): „Negyedik osztályban egyre gyakrabban kerül sor olyan drámafoglalkozások megtartására, amely egy-egy nevelési probléma köré szerveződik (ún. tanítási dráma)...”

Utoljára szólnék a kötet illusztrációiról, Ács Róbert munkájáról. Igaz, hogy a drámamunkát nem befolyásolja, de számomra mégis nagyon zavaró volt. A rajzok ugyanis ízléstelenek, a tartalomhoz, a kötet szellemiségéhez nem kapcsolódnak, és nem humorosak, bár gyanítom, hogy Ács Róbert annak szánta őket. Vagy csak a kötet címszavait olvasta? De bosszantó, hogy miért hagyta bent a szerző és a lektor?

<sup>2</sup> Nem véletlen, Eörsi verse felnőtteknek szól. (A szerk.)

A bizalomjátékok mellé egy-egy bekötött szemű figurát rajzolt, akit gúnyosan vigyorgó társa vezet egy nyitott fedelű akna felé. A Kőműves Kelemen feldolgozásának illusztrációja két tanácstalan, svájcisapkás fickó, malteros kanállal a kezben... A *Vakon a térben* spontán párválasztó játék mellett egy bekötött szemű gyerek egy élveteg tekintetű, lógó nyelvű ló fenekét paskolja.

És még sorolhatnám, de inkább lapozzuk át...

Nem könnyű ilyesmit leírni, de...

Sokszori olvasás, hossza tanulmányozás után úgy vélem, hogy a kötetet legfeljebb annak fogadhatjuk el, ami a borítón alcímként szerepel: foglalkozásleírásnak. **De semmiképp sem annak, ami viszont az első oldal alcíme** – ez véletlen elírás lehet – **foglalkozásmintának!**

Tisztelem a szerző szándékait – átadni, megkönnyíteni, segíteni –, de mielőtt ilyen munkára vállalkozunk, az önmagunkra és az általunk írt anyagra vonatkozó folyamatos önkritika-gyakorlás mellett keressünk egy szakmailag tökéletesen megbízható lektort!



# Az Országos Diákszínjátszó Egyesület története (1989 -1998)

Trencsényi Judit<sup>1</sup>

*...Így aztán a diákszínjátszásnak nincsen igazán írott szakirodalma, és történetisége is csupán nyomokban követhető – s e nyomok is sokkal erősebbek messzi századokban (lásd. Iskoladrámák kora, Csokonai csurgói működése stb.) – semmint jelenkori történelmünkben.*

## 1. Az ODE létrehozásának társadalmi és szakmai feltételei

### Demokratizálódás Magyarországon

„A társadalmi és gazdasági változások visszatükröződnek az egyesületek tevékenységi szerkezetének átalakulásában is. A XIX. század közepe táján a jótékonyági egyesületek voltak túlsúlyban, de a század végére a szakmai, érdekvédelmi jellegű szervezetek vették át a vezető szerepet. A két világháború között, a szabadidős, valamint az egészségügyi és szociális tevékenységet végző egyesületek, míg 1945 után a sport, a szabadidős és a tűzoltó egyesületek voltak a legelterjedtebbek. 1948 után Magyarországon egypártrendszerű politikai struktúra épült ki, amely a társadalmi önszerveződések iránt rendkívül bizalmatlan volt. A szakmai szervezetek, érdekképviseletek szerepét a hatalom által befolyásolt szakszervezetek, a szociális és egészségügyi nonprofit szervezetek munkáját pedig állami intézmények vették át. Az állam szocialista időszakában civil önszerveződések csak a hatalom által semlegesnek nyilvánított területeken működhettek. Az alapítványtétel lehetősége megszűnt, az egyesületek száma jelentősen visszaesett. A civil szerveződések alapítása és működése a politikai hatalom és a civil társadalom közötti viszony függvényévé vált. Az önszerveződés iránti igény azonban a politikai elnyomás ellenére is fennmaradt. Az 1956-os forradalom idején például – ha csak néhány hónapra is – az üzemekben, gyárakban munkástanácsok, érdekképviseleti szervek jöttek létre, újjáalakultak a korábban betiltott politikai pártok. A forradalom leverését követően a nonprofit szervezetek tevékenysége ismét 'politikai kérdéssé' vált. A 70-es évek és a nyolcvanas évek elejének jogi szabályozása egyértelműen jelezte az állami felügyelet szigorodását és kiterjesztését. Az említett időszakban bejelentési kötelezettség terhelte az egyesület alapítására irányuló szervezőmunkát is, s a felügyelő szerv magát a szervezést is betilthatta. A 80-as évektől – részben a nemzetközi, részben a magyarországi viszonyok megváltozása miatt – egyre erősebb társadalmi igény jelentkezett a korábbi társadalmi struktúra átalakítására. Fontos szerepet játszottak ebben a civil szerveződések is. Ekkor jöttek létre az első környezetvédelemmel, településfejlesztéssel, állampolgári jogvédelemmel foglalkozó egyesületek, amelyek felhívták az állampolgárok figyelmét addig kevésbé nyilvános társadalmi problémákra (szegénység, környezetszennyezés, kisebbségi csoportok védelme stb.). Az önszerveződés sok esetben fórumot, lehetőséget teremtett a politikai hatalommal szembeni 'másként gondolkodásra' is. A 80-as évek végén civil szerveződésekkel alakult meg a korábbi egypártrendszerrel szemben fellépő politikai pártok egy része is. 1987-től ismét lehetővé vált az alapítványok létrehozása, a korábbi paternalista állami

<sup>1</sup> A szerző 1998-ban írt szakdolgozatából közlünk részleteket.

szabályozás már nem felelt meg a társadalmi igényeknek. A társadalmi kezdeményezésekből a nyolcvanas évek végén politikai pártok, különféle egyesületek, szakmai és gazdasági érdekképviselők jöttek létre. Az önszerveződésben és a nonprofit szféra fejlődésében végül az 1989-90-es politikai átalakulás és az 1989. évi egyesületi törvény hozott gyökeres fordulatot, megteremtve az egyesülési szabadság demokratikus normákon alapuló jogi garanciát.”<sup>2</sup>

„A gazdasági válság és a társadalom bizalommegvonása 1987-88-ban megroppantotta a Kádár-rendszer gerincét. Megindult egy politikai és gazdasági átmenet, amelynek 1990. áprilisa óta egy többpártrendszerű parlament, egy jól-rosszul kialakított jogállami keret és egy felemás piacosság a jellemzője. Ebben az átmenetben egyetlen bizonyosság van: úton vagyunk. Azt nem tudjuk pontosan, hogy merre tartunk, de annyi bizonyos, hogy felkerekedtünk és nekivágtunk. Bármennyire ismerősek is a helyzetek, bármennyire sok ösvény látszik a korábbihoz, a már bejárthoz hasonlatosnak, valami mégis más, még ebben az ismerőségben is. Visszafordulni nem lehet.” – írta Lengyel László politológus 1992. októberében az Útfélen címmel megjelent kötete előszavában. A demokratizálódás tárgyköre kapcsán e fenti idézetten túl utalunk kell arra is, hogy a szocialista gazdaság válsága és működésképtelensége volt az, amely elindította az előző rendszert a fokozatos engedmények irányába.<sup>3</sup>

Tévútra vinne bennünket, ha részletező politikai és gazdaságpolitikai áttekintéssel próbálnánk alátámasztani e megállapítást. Vizsgálódásunk alaptémája ezt nem is teszi elengedhetlenné. A változások sokrétűségét és bonyolultságát történészek és elemzők még hosszú időn keresztül fogják vizsgálni. A Szovjetunió, Gorbacsov személyisége, a KGST és a Varsói Szerződés megroppanása a nemzetközi szintéren, a magyarországi 1968-as reform és annak kudarca, majd újrakezdése és megtorpanásai a 70-es 80-as években, a *Fordulat és reform* közzéadásának és szemléletük, a kezdődő civil mozgalmak (Duna Kör, Hálózat, Lakitelek) és a változás igénye, akarása olyan erőssé vált a nyolcvanas évek végére Magyarországon, nemcsak a tömegekben, hanem az irányító politikai-társadalmi elit legjobbjában is (Pozsgay, Németh Miklós, Horn nevével fémjelezhető reformkommunisták), hogy kedvező külpolitikai háttérrel, közeggel megtámogatva elindulhatott egy mélyreható változás, amely az egész társadalom átférfalását kívánta megvalósítani.

Az viszont nem véletlen, hogy a politikai reformmozgások sodrában különböző oldalon rendre feltűntek az alternatív-íjúsági-amatőr színjatszók mozgalmak nagy alakjai (Haraszi Miklós, a legendás Orfeo egykori tagja, Fodor Tamás, az Universitas majd a Stúdió „K” vezéralakja, Keserű Imre, a JATE Paál István-féle legendás egyetemi színházának tagja, később a szentesi drámatagozatos gimnázium tanára stb.) Első kettő a Demokratikus Ellenzékhez, a majdani SZDSZ-hez, utóbbi pedig az MSZMP Reformköréhez tartozott. Sajátos kordokumentum olvasható az Új MASZK, a Magyar Amatőr Színjatszók Közlönye 1989-ben megjelent 1. számában, mindjárt a címdalán. Az amatőr színjatszók mozgalmak képviselői szolidaritást vállalnak a szentesi tanár úrral, amikor megtudták, hogy a szentesi munkásörtség baráti köre alakuló ülésén életveszélyesen megfenyegették.<sup>4</sup>

A szocialista párti politikus, Vitányi Iván mondta 1991-ben, a népművelők debreceni vándorgyűlésén, hogy a rendszerváltás két mozgalmának bölcsője a *közművelődésben* ringott, hiszen a táncház-mozgalomból nőtt ki a MDF, s az amatőr színházakból a SZDSZ.

### A diákszínjatszás helyzete a 80-as években

Az előzményekről most csak annyit jegyezzünk meg, hogy a televíziós vetélkedőn, a Ki Mit Tud-on rendre feltűnt egy-egy – mai szóval – alternatív produkció, amit többnyire politikai botrány követett.

„Amikor a 70-es évek első felében az amatőr színjatszók – elsősorban az egyetemi színpadok – a társadalmi elégedetlenség hangadói voltak, a konformizmus minden színházi és társadalmi megnyilvánulása ellen küzdöttek. Ebben az időben az élgárdának meglehetősen nehéz helyzete volt: egyes műsorokat betiltottak, később egész együtteseket elhallgatásra, külföldi távozásra kényszerítettek. Kik? – Legtöbb esetben az úgynevezett „fenntartók” vonták meg a támogatást, többnyire titokzatos telefonok, „sötétruhás urak” tanácsára. Alig úgy, hogy hivatalos levél, utasítás jött volna –, inkább csak „tanácsot adó elbeszélések” nyomán. Noha Intézetünk, vagy később a társadalmi tanácsadó szervek, többnyire nem tudták megvédeni az üldözötteket – a műkedvelő színjatszás nem szűnt meg, csak nőttön nőtt a nehézségei,

<sup>2</sup> Kaposvári Anikó, Králik Miklós, Sebestény István (szerk.): Magyarország civilnézetben. Európa Ház – Civitalis Egyesület, Bp., 1997. 10. 1.

<sup>3</sup> Lengyel László: Útfélen. Bp., 2000. Századvég, 1992. Bevezetés

<sup>4</sup> Szolidaritás Keserű Imrével. = Új Maszk '89. 1. 1. 1.

*s alig vagy egyáltalán nem volt társadalmi presztízse! Az utolsó négy-öt évben azonban – elsősorban anyagiakra hivatkozva – alapjaiban fenygették létét.”<sup>5</sup>*

A változások jelei a társadalom és gazdaság területeihez hasonlóan a diákszínjátszás színterén is jól körülírható módon jelentkeztek már a nyolcvanas évek végén. *Az első lépcső* az volt, hogy a politika, kényszerből vagy a működés fenntartása érdekében fokozatosan átadta a terepet a szakembereknek. *Ennek következtében* azok a *minőség irányába tolvá el a hangsúlyokat* támogatást tudtak adni a legjobb energiáknak. A korábbi rendszer szétzilálódott, formalizálódott a működése, egyre érezhetőbbé vált, hogy csupán kényszerből veszik tudomásul a szereplők a meglévő kereteket. A Népművelési Intézet – állami háttérintézet – 1980 és 1984 között úgynevezett „tanácsokat” hozott létre abból a célból, hogy az állami szakmai irányítás mellé szakmai-társadalmi tanácsadó testület jöjjön létre. Ugyan működési szabályzataik hangsúlyozzák, hogy nem önálló jogi személyek, de a résztvevők érezték, hogy az amatőr mozgalmak irányítása a civil önirányítás felé mozdul. Az amatőr színjátszás körében ez volt az ASZIOT, az Amatőr Színjátszók Országos Tanácsa. *„Az ASZIOT nem önálló jogi személy. A működéshez szükséges anyagi feltételeket az Intézet a jóváhagyott költségvetésben az erre elkülönített költségkeret terhére biztosítja.”*<sup>6</sup>

A korábbi társadalmi szerződés felmondása, erodálódása a színjátszó mozgalmak kereteiben is lezajlott. A folyamatok tényleges szereplői, a tanárok és diákok egyre nagyobb teret kaptak a megnyilvánulásra. Sajátos jelenségként írják le az amatőr mozgalmak korabeli elemzői, hogy míg ebben az időben életmódbeli és más változások hatására a felnőttek amatőr színjátszása (munkásszínjátszás, falusi színjáték) jelentősen visszaesett, az iskolai színjáték új lendületet vett. Nemcsak mennyiségileg gyarapodott, de új – olykor erősen társadalomkritikus – jelenségekkel hívta fel magára a figyelmet.<sup>7</sup> A diákszínjáték *iskolakritikai* élet a hatalom – még és már – nem próbálta tompítani. Gabnai Katalin „Aki bújt, aki nem” című játékát az Oktatási Minisztérium április 4-iki ünnepélyén is be lehetett mutatni. Ha keveredett is „ügy” belőle.<sup>8</sup>

### **Ki irányította a diákszínjátszást a 80-as években?**

A színjátszás, mint mozgalom a hatvanas-hetvenes-nyolcvanas években alapvetően a központilag szabályozott ifjúsági mozgalmak alá volt betagolva: a gyermek korosztály a Magyar Úttörők Szövetsége, a középiskolás és egyetemista korosztály pedig a Kommunista Ifjúsági Szövetség égisze alá tartozott. E szervezetek kulturális ügyosztályai, vezető testületei hangsúlyt helyeztek arra, hogy fórumokat teremtsenek a korosztályi versenyeknek, továbbképzéseknek, táboroknak, s e fórumok által, mintegy irányított keretben tarthassák e mozgalmakat. A keret, mint fogalom két irányban is szabályoz: biztosítja a feltételeket egyrészt, másrészt belül tart, meg szabja a határokat. E kettősség előnyökkel és hátrányokkal egyaránt járt.

Előnyei: a valamennyi iskolában fellelhető KISZ szervezeteken keresztül biztosítva volt a diákszínjátszás számára a szervezeti háttér, az országos szervezési rendszer. A központi csatornákon át az anyagi feltételrendszer, a fesztiválvárosok, ifjúsági találkozóhelyek rendszere – Országos Diák Napok mintegy kilenc nagyobb városban – szintén adott volt. Az ingatlanok, közösségi terek, ifjúsági házak és művelődési házak, az iskola támogatása, a KISZ-táborok mintegy alanyi jogon „jártak” a mozgalomként számon tartott amatőr tevékenységek támogatására. Az iskolán belüli KISZ élet, amelynek támogatása az igazgatók számára penzumként előírt vezetői feladat volt, szintén pozitív pontként tartotta számon, ha az adott iskola színjátszó csoportot működtetett. Tehát, a minőségétől függetlenül, elismert tevékenységnek számított az amatőrmozgalomban való részvétel.

Az irányítás szakmai segítséget is jelentett. Ez ugyan mindig függött az ifjúsági mozgalom és a „szakma” dialógusától, együttműködési készségétől. Hosszú ideje ez az együttműködés létező volt. A KISZ Központi Művészegyüttesének Irodalmi Színpadát nem más vezette, mint Dévényi Tibor, más felsőoktatási intézmények színpadain jeles rendezők gyakoroltak. Egy időben a KISZ KB kulturális osztályában a maga is jeles diák- (később tévés) rendező, Wiegmann Alfréd képviselte az ügyet stb. Debreczeni Tibor visszaemlékezéseiben pon-

<sup>5</sup> Máté Lajos: (Előszó) = Tihanyi füzet – a színjátszók, bábjátékosok és drámapedagógusok 1989. november 17-18-19-i országos értekezletének dokumentumai 3. l. Bp. OKK, 1989.

Id. még erről Fodor Tamás interjúját a Szín 1. számában. Tóth Zsuzsanna: Megkérdeztük Fodor Tamás rendezőt... = Szín 1997. 1. l.

<sup>6</sup> ASZIOT Működési szabályzat – a Népművelési Intézet Működési Szabályzatának melléklete I. – 1980.

<sup>7</sup> Dévényi Róbert 1984-ben arról ír némi keserőséggel, hogy az amatőr színjátszó mozgalom „fiatalodik”, a „csoportok bomlékonyabbak”, miközben a középiskolai színjátszás különösebb károsodás nélkül vészelte át a „visszaesést”. Itt nagy a csoportalakítási buzgalom. Dévényi Róbert: II. Országos Színjátszóforum. Elmosódott helyzetkép. = Színkép. 1984. május 2-3. l.

Benkő Éva 10 év tapasztalatait összegezve rögzíti a tény: az ifjúság bekapcsolódása változatlanul jelentős. Benkő Éva: Az amatőr művészeti mozgalmak változásai. = Színkép 1987. március. 2-3. l.

<sup>8</sup> Vö. Trencsényi Imre: Újra miénk volt a színpad. = Népművelés. 1981. 2. 33. l.

tosan megjelöli, hogy az először 1974-ben, Pécssett sorra került Úttörő Színházi Fesztivál mekkora szakmai előretérést jelenthetett, mert az Úttörőszövetség felelősei nyitottak voltak a drámajáték új hullámára (nyitottabbak, mint az iskolaügyi felelősei)<sup>9</sup>

Hátrányai: a felülről szervezethez felülről ellenőrzöttséggel párosult, vagy ha azzal nem is, olykor csupán formális eredményekkel is megelégedett. A „mozgalmi jelleg” sokszor fontosabb szempont volt, mint a szakmai, a minőség független és lényegtelen szempont lehetett a mennyiséghez képest. A kötelező részvétel, ha nem is kimondottan a diákszínházi, de valamilyen amatőrmozgalomban való iskolai részvétel formájában, erősen dominált. A rendszerbe nem beilleszthető hajtások, kísérletek nehezen jutottak szóhoz. A nyolcvanas évek közepétől a diákszínházi független szakértői azért harcoltak, hogy az Országos Diák Napok nagy vegyes rendezvényeiből kiszakítva, önálló országos fesztiválrendszerben találkozassanak egymással a diákszínházi, és ne a zsákbanfutás, politikai nagygyűlés, néptáncverseny kínálatában kilenc helyszínre szétosztva szerepeljenek az ország legjobb diákszínházi együttesei.

E területen az áttörést országos rendezvény tekintetében a hivatalos, kétévenként megrendezésre került Csongrádi Diákszínházi Találkozó mellett az 1988-ban Gödöllőn létrejött ún. alternatív országos diákszínházi találkozó jelentette. E találkozó létrejöttében az akkor már működő Soros Alapítvány is támogatólag részt vett. Kezdeményezője és szervezője az ODE későbbi első elnöke, Kaposi László volt.

Kaposi akkor a gödöllői művelődési központ népművelőjeként tevékenykedett, az ottani diákszínházi vezetőjeként is tudta, hogy miben kell *másmilyen találkozót csinálni*, mint amilyenek az addigi KISZ-vezérelte események voltak. E területen tehát a szakember kezdeményezése már át tudta törni a hivatalosan kialakított és bejáratott rendszer kereteit, új hagyományt teremtett.

A gyermekszínházi fesztiválok 1974-től kerültek sorra elsősorban Pécs vendégszeretetében Mérei Ferenc, később Vekerdy Tamás szakértői segítségével. A „mozgalmi keretek” oldódását Debreczeni Tibor idézett könyvében erre a helyzetre állapította meg, de az bizvást kiterjeszhető a középiskolai korosztályra is.

Fővárosi helyzetkép. A hetvenes évek végén a Fővárosi Tanács Művelődésügyi Főosztályának kezdeményezésére létrejött a Pincészház – ahol Keleti István rendező volt a színház irányítója – és a Kosztolányi Művelődési Otthon szimbiózisára támaszkodva az ún. Budapesti Diákszínházi Bázis. E bázis létrejöttével az állami apparátus anyagi támogatással, függetlenített munkatárs alkalmazásával (az akkor alig két éve magyar népművelés szakos bölcsészként végzett Illés Klára) a fővárosi színházi mozgalom irányítását a Budapesti KISZ Bizottság mellett, ezen a területen szakembereknek adta át. A fővárosi művelődésügy részéről annak idején általános törekvés volt a szakmai műhelyek művelődési intézményekbe történő kihelyezése. Így például az Ady Művelődési Ház lett a felnőtt színházi bázisa (Térszínház, Bucz Hunor vezetésével), a József Attila Művelődési Ház a vizuális művészetek bázisa, a Csili a bábszínházi bázis stb.

A Budapesti Diákszínházi Bázis folyamatos működése által az alábbi eredmények születtek:

- Budapesti Diákszínházi Találkozó minden évben
- Budapesti Művészeti Tábor, amely a Budapesti Művelődési Központ szervezésében zajlott – az első esztendőben a balatonszemesei vagy tatai KISZ táborban, együtt néptáncosokkal, majd a BMK és a Budapesti KISZ háttérbe vonulásával,
- az ODE létrejötte előtti években és az ODE megalakulása után már csak a diákszínházi szervezte Budapest a táborokat. E táborokban a legprogresszívebb színházi rendezők közül többen is oktattak pl. Paál István, Ács János, Árkosi Árpád.
- „C” kategóriás színházi rendezői kurzusok a legjobb színházi szakemberek bevonásával, ennek segítségével szakkönyvtári gyűjtemény kialakítása, a tanítási időszak alatt minden héten működő Deszka Diákszínházi Klubja mellett. E klubban olyan hivatalosan csak *túrt* kategóriába tartozó programok is voltak a 80-as évtized elején is, mint pl. a Stúdió „K” Woyzeck-előadásának BBS filmváltozata, Gaál Erzsike Kiss Anna estje, Csetneki Gábor előadása Grotowski színházáról, a japán színházról Dúró Győző és Vekerdy Tamás előadásai...

Hogy ezalatt milyen folyamatok játszódnak vidéken, arról megszólaltatott interjúalanyaim mellett Garai Lajos kéziratos szakdolgozata (a Csokonai Diákszínházi Napok történetét dolgozta fel<sup>10</sup>), illetve Fábián Berta szakdolgozatának egy északi kisváros iskolatörténetébe ágyazott sorai<sup>11</sup> tanúskodnak.

<sup>9</sup> Debreczeni Tibor: Egy amatőr emlékezése, 1966-1978. OKK. Bp., 1979. 142. l.

<sup>10</sup> Garai Lajos: Országos Csokonai Diákszínházi Napok története, 1968-1988. (kézirat, ODE irattár)

<sup>11</sup> Fábián Berta: Egy középiskola élete és irodalomtanítása Szabó Lőrinc Tündérvárosában. (kézirat, Miskolci Egyetem, 1996.)

A 80-as évek második felében egyre több iskolában jelentkezett az az új diáknemzedék, amely maga is szeretett volna színházi-diákszínházi előadásokat rendezni. Első kezdeményezői e törekvésnek az irodalmi-drámai tagozatos Vörösmarty Gimnázium és Madách Gimnázium tanulói voltak, de a többi iskola is, látva a budapesti találkozón e diákok sikereit, egyre másra küldte a diákok által összehozott előadásokat képviselőként a fővárosi fórumra. Megindult tehát a formális, a tanárok és az iskolavezetés részéről muszájként végrehajtott KISZ-feladat helyett az elmozdulás a valódi színházi kérdésekkel, magával a színjátszással, színházzal való kapcsolatot kereső diákszínházi irányába. Ennek nyomán vált szükségessé és valósult meg 1986-tól az ún. *diákrendezői tanfolyamok* rendszere. E képzéseken a legjobb színházi szakemberekkel találkozhattak a diákok – első tanáruk Mezei Éva, az egykori népi kollégista, majd több középiskolai színjátszókör agilis rendezője, a Pincészínháznak is jeles alakja, a drámapedagógiát meghonosító „nagy triász” egyike lett volna, aki a legelső foglalkozáson lett rosszul és még aznap elhunyt egy hirtelen agyvérzés következtében. A stafétabotot tőle Kéleti István, majd később Csizmadia Tibor vette át. Csizmadia Tibor két diákrendező osztályt is vezetett, Ascher Tamás egyet, és befejezésül Puskás Tamás szintén egy csapat osztályfőnöke volt. A letehetségesebbek a tanítványok közül ma már a színészi vagy rendezői pályán vannak.

(...)

A nyolcvanas évek utolsó esztendeiben, egy korábbi diákszínházi, – Breyer Zoltán – elvégezvén a Pedagógiai Főiskolát, az Almássy Téri Művelődési Központba kerülve, mint népművelő, szintén bekapcsolódott a budapesti diákszínházi életbe. Havonta szervezett bemutatóalkalmakat, amelyekre vidéki csoportokat is meghívott, sőt, meghirdette az első ún. ORDÍT-okat, azaz Országos Diákszínházi Táborokat. E táborokban 1987-ben és 88-ban összekovácsolódhatott a vidéki és a budapesti színjátszó csapat, együtt dolgozott Breyer Zoltán és Kaposi László – a diákszínházi napokon Breyer és Illés Klára –, s szinte csak az egyesületi törvény megjelenésének *hívószava kellett ahhoz, hogy e három ember, akik előtte már egymástól függetlenül, szakemberként legalább egy évtizede e területen dolgoztak, „összehajoljon” és megalkossa az Országos Diákszínházi Egyesület legelső alapszabály-tervezetét, s címlistáikat összesítve megkezdjék a mozgósítást az alakuló ülésre*<sup>12</sup>

Elérkezett tehát annak az ideje, amiről az ODE jelenlegi elnöke így beszél: „*Ez a civil szervezet egy keret, egy forma, egy lehetőség, hogy ezt a munkát jobban végezzük – amit az állami keretek között nem lehet normálisan működtetni, azt a civil társadalom meg tudja mozgatni.*”<sup>13</sup>

### **A diákszínházi mozgalom kapcsolata az amatőr színjáték más területeivel**

Abban, hogy az ODE megalakulása óta önálló szereplőjeként tevékenykedik a magyarországi civil szektornak, nagy szerepet játszik az a tény, hogy a diákszínházi az amatőr színjáték sajátos, önálló területe. Megkülönböztetői: *részvevői* alapvetően a tizenéves korosztály, tehát már nem csak gyermekek a tagjai, *a színházi formák keresése*, *a színészi tehetség első megnyilvánulásainak terepe* egy-egy csoport munkája, e területeken a résztvevők a kisebbekhez képest sokkal tudatosabban vesznek részt a csoportépítésben és a produkciók létrehozásában, ugyanakkor más, felnőtt vagy alternatív társulatokhoz képest, a résztvevők *alapvető létformája – diákként vagy tanárként – az iskolához való tartozás, összegzően: tanulás, mint alaptevékenység – színjátékszás, mint önkifejezés.*

A Pedagógiai Lexikon így ír a diákszínháziásról: „a 14-18 éves fiatalok iskolai színjátszó csoportokban folytatott tevékenységének összefoglaló neve. Meghatározó jegye a produkció bemutatásáért folytatott munka.”<sup>14</sup>

A diákszínháziak legtöbbje korábban már mint gyermekszínházi tevékenykedett, de ennek szükségessége nem előírászerű. Ahogyan az sem, hogy a diákokkal foglalkozó rendező kötelezően drámapedagógus is legyen, vagyis egy fiatalabb korosztály drámai nevelésének módszereit ismerje. Visszautalnék itt a dolgozat elején elemzett sajátosságokra: inkább a színházi önkifejezés vágya, mint nevelési eszköz e területen a színjátékkal való foglalkozás fő mozgatórugója. Mindemellett számos kiváló diákszínházi együttes vezetője és sok szervező népművelő vett és vesz részt a drámapedagógiai terület munkájában, nem egy közülük alapítóként vagy vezetőként a Magyar Drámapedagógiai Társaságot is erősíti. A pécsi fesztiválok nagy vihart kavarázó produkciói valójában szinte mind diákszínházi akciók voltak (Várhidi darabjai: Toldi, A legyen ura stb., Vészi Magda darabjai stb.)<sup>15</sup> Főként jellemző ez az iskolai keretekben, drámatagozatos iskolákban dolgozó pedagó-

<sup>12</sup> Illés Klára szíves szóbeli elmondása alapján (I. K. Bp., FMK)

<sup>13</sup> Interjú Keresztúri Józseffel, az ODE elnökével. 1998. január 8. (kézirat), ODE irattár

<sup>14</sup> Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk): Pedagógiai Lexikon. Keraban Könyvkiadó, Bp., 1997. 280. l. Jellemző, hogy az 1977-es kiadású Pedagógiai Lexikon nem ismeri ezt a címszót.

<sup>15</sup> Debreczeni Tibor im. 140-143. old.

gusok esetében. A Magyar Drámapedagógiai Társaság és a gyermekszínházi mozgalom, valamint az ODE és a diákszínház egymástól független, mellérendelt területek, szervezetek. Nem e dolgozat témája, de tény, hogy a két szervezet együttműködésére a jelenleginél sokkal nagyobb lehetőségek lennének.<sup>16</sup>

Ugyancsak mellérendelt a viszony a diákszínház és a versmondás között. A jó versmondó többnyire tagja a diákszínháznak, de nem feltétlenül tehetséges színész. A vers és a dráma szerete nem ugyanaz. A Magyar Versmondók Egyesülete és az ODE között mára már sokkal szorosabb a kapcsolat, mint a korábbi évtizedekben a versmondók és színészek között. A OVE-nek van olyan rendezvénye – ez a Vidám Művek Fesztiválja (három ilyen volt már) –, amelyre diákszínházi csoportokat is meghív és szerepeltet.

A diákszínház fő szereplői, maguk a diákok, kikerülve e vonzáskörből több irányban is kapcsolódhatnak a továbbiakban az amatőr színház egyéb területeihez: sokan lesznek ún. alternatív társulatok tagjaivá, tanár- vagy tanítóképzőt végzettként, gyakorló pedagógusként bizonyára sokan a gyermekszínház területét erősítik, vagy művelődésszervezőként segítik a környezetükben megnyilvánuló amatőr törekvések térnyerését stb. E visszacsatolás mennyiségéről és milyenségéről ugyan nincs adatunk, de bizonyára tömeges előfordulásról beszélhetünk, amely mindenképpen továbbélhető hatással van a terület valamennyi formájára.

„A színházi mozgalom fejlődése tehát az ifjúság helyzetének abból a változásából következik, amely minden (...) fejlett országban szükségszerűen bekövetkezik. Tényezőit az ifjúságszociológia olyan bőségesen feltárta már, és mi olyan sokat ismételtük, hogy csak a „vezérmotívumokat” érdemes itt felemlíteni emlékeztetőül: jobban ellátjuk a fiatalokat, gyorsabban nőnek, kevésbé kötik őket a hagyományok, s erkölcsi, szexuális, társadalmi normák, hamarabb lesznek gyerekből fiatalok és később fiatalból felnőttek, mindennek következtében önállóbbak, mint elődeik, de úgy érzik, magukra hagyottabbak is. Az ifjúság széles rétegeiben olyan energia halmozódik fel, amely a társadalom korábban kialakított keretei közt már nem talál megfelelő kielégülésre. Maguk keresik tehát a kielégítés útját, így jutnak egyebek közt egy sajátosan ifjúsági kultúra kialakításának szándékához, előbb a beatzenében, most a színházi mozgalomban.”<sup>17</sup>

Hogy mindez a diákszínházban érvényesüljön, ahhoz demokratizálódó iskola kell. Ezt a folyamatot a pedagógia oldaláról így láttatta Trencsényi László: „Az amatőr művészeti mozgalom sorsa a nyolcvanas években azon múlik, mennyire találnak a csoportok valóságos otthonra, korszerűen felkészült vezetőkre az iskola falai között – mennyire találnak a korszerű törekvéseket megértő, támogató légkörre az iskolában.

De jelenti azt is, hogy az iskola megújulásának, kiszínesedésének, élete tartalmas gazdálkodásának fontos bázisai lehetnek e csoportok, pontosabban az adott művészet jegyében társult gyerekek, fiatalok és felnőttek kollektívái.”<sup>18</sup>

## A megalakulás

*„Az ODE-alapítás az teljes mértékben három ember nevéhez fűződik – ez az, amire biztosan emlékszem: Illés Klári, Breyer Zoltán, és én. (...) Az egészet hárman találtuk ki. Az 1989-es II. számú, a társadalmi szervezetekre vonatkozó törvény az, ami az egyesületek és alapítványok létrehozását szabályozta. Az alapítás simán ment. A törvény lehetővé tette, mi készítettünk egy alapszabály-tervezetet, és jött a szokásos procedúra, hogy az alakuló ülésre meg kell hívni minimum tíz embert...”<sup>19</sup>*

## Körülmények

<sup>16</sup> Ennek lehetséges volta könnyen belátható: elég csak azt figyelembe venni, hogy a drámapedagógia módszereinek és technikáinak kutatását a résztvevők életkora nem korlátozza, legfeljebb csak befolyásolja. Így a drámapedagógusok természetesen intenzíven foglalkoznak azzal is, ami a középiskolás korosztályt érinti. Foglalkozástervek, drámaórák sokasága készült ennek az életkori csoportnak. Ezek egy része a diákszínház munkájában is hasznosítható, alkalmazható. A kapcsolat a diákszínház vezetői által kíséreltetett módszerek, kidolgozott foglalkozások átvételével – jó esetben – kétirányú lehet. Mindez egyben azt is jelenti, hogy tartalmilag a módszertani munkában, míg formailag az anyagi és szervezési lehetőségek – időszakos – együttes működtetésében lehetne „intézményesíteni” a kapcsolatot a két szervezet között, ha olyan méretű munkára van éppen szükség, ami nagyobb erőket kíván... Mindez – biztosan állítható – nem fog a napi gyakorlathoz tartozni. Az viszont oda tartozik ma is, hogy a pedagógus csoportvezető-rendező oda mennek, ahol a számukra szükséges éppen szolgáltatást megtalálják, vagyis a személyes kötődések mellett „használják” a civilszervezeteket, egészséges „piaci” szemlélettel. (A szerk.)

<sup>17</sup> Vitányi Ivánt egyetértéssel idézi Bicskei Gábor im. 87. l.

Bicskei Gábor egyébként más írásában egyenesen úgy értékelte, hogy az „amatőr színház ma Magyarországon kifejezetten ifjúsági mozgalom, egyrészt fellelhető benne az ifjúság politikai és morális magatartásának általános jegyei (...), másrészt az együttesek egy részének számára a mozgalom megnyilvánulási, önkifejezési fórumot jelent...” Amatőr színház. Készült az Országos Színházi Tanács tagjai által összeállított résztanulmányok felhasználásával. = Vas Anna (szerk.): Amatőr művészeti mozgalom (Helyzetelemzés 1976). Népművelési Propaganda Iroda, Budapest. 1976. 48. l.

<sup>18</sup> Trencsényi László: Művészi teremtés – kapcsolatteremtés, Ifjúsági Szemle, 1983/1. 94. l.

<sup>19</sup> Interjú Kaposi Lászlóval, az ODE volt elnökével (kézirat; Gödöllő, Művelődési Központ, 1997).



1989. október 28-án az Országos Diákszínjátszó Egyesület alakuló ülése az Almássy Téri Szabadidő Központban sikeresen lezajlott. Az 54 jelenlévő között volt Benkő Éva, az Országos Közművelődési Központ (a Magyar Művelődési Intézet jogelődje) igazgatója<sup>20</sup>, Bucz Hunor, az OKK munkatársa, Bánhidi Mária, a Budapesti Művelődési Központ az amatőr színjátszókért felelős megbízottja, Nagy András László, a Pest Megyei Művelődési Központ munkatársa. Ők voltak a protokollvendégek. Illés Klári és Breyer Zoltán népművelők, a Diákszínjátszó Bázis működtetői. Kerényi Gábor Miklós (Bp.) rendező, Kaposi László (Gödöllő) népművelő, rendező, Bencsik Gyula, (Bp.) Székely István, (Bp.) Várhidi Attila, (Debrecen), Kozma János (Gyula) tanárok, drámapedagógusok. A név szerint említettek hozzászólásaikkal is elősegítették az egyesület megalakulását, ahogy azt a jegyzőkönyv is tanúsítja.

A hozzászólókról rövid statisztika – ez hozzávetőleg tükrözi az alapítók belső arányait: protokoll: 4 fő; népművelő: 3 fő; rendező: 1 fő; tanár: 5 fő; mindebből: budapesti 12 fő; vidéki 4 fő, diák: 3 fő.

A fent említett népművelők, pedagógusok, mindegyike fiatal, de szakmai körökben már jól ismert munkássággal rendelkezett. A további 38 fő: diákság, elsősorban a drámatagozatos iskolákból (Budapest, Vörösmarty Mihály Gimnázium; Debrecen, Ady Endre Gimnázium; Szentes, Horváth Mihály Gimnázium) vagy már működő színjátszó csoportokból. Érdeklődő tanárok, leendő tanárok, csoportvezetők, kíváncsiskodók stb.

Az alapszabály-tervezet – melyet az akkor már megalakult<sup>21</sup> Magyar Drámapedagógiai Társaság alapszabályának mintájára Illés Klári, Kaposi László és Breyer Zoltán készített – ismertetése után kisebb-nagyobb viták alakultak ki az egyesületi tagok korosztályának behatárolásáról, illetve az egyéni és csoportos tagság előnyeiről és hátrányairól. „*Kik a diákszínjátszók? A 14-18 éves korosztály, tehát középiskolás korosztály érdekeiről van szó?*”<sup>22</sup> – kérdezte Kerényi Miklós Gábor. Lehet-e alsó-felső korhatárt szabni? – állt a vita közép-pontjában. Sok esetben ez csoportokat működésképtelenné tenné. „*Például egy vidéki csoport működése lehetetlen lenne a régi visszajáró tagok nélkül*”<sup>23</sup> – mondta Bucz Hunor. „*A csoport megítélését tekintve tartjuk azt mérvadónak, ami a fesztiválokra is bevált, hogy a tagság 2/3-a legyen középiskolás.*”<sup>24</sup> – javasolta Kozma János. Breyer Zoltán szerint 14 év alatt csoportosan, felette egyénileg léphessenek be az egyesületbe. Székely István javaslata szerint az egyesületnek a *csoport* legyen a tagja, mert a személyek állandóan változnak. A vitát szavazás döntötte el. Az „elsősorban középiskolás korosztály” kitétel került az alapszabályba, 14 éven aluli személy egyéni tag nem lehet. Ebben a megoldásban benne rejlik a gyermekszínjátszás és a diákszínjátszás szervezeti kettéválása. (A gyermekszínjátszás ügyeit a Magyar Drámapedagógiai Társaság vállalja magára.) Bár a személyi kapcsolatok hidat jelentenek a két mozgalom között (pl. Kaposi László, Várhidi Attila).

Az időpont magyarázza, hogy politikai kapcsolatokról is folyt vita. Itt név szerint az SZDSZ jelent meg. Bucz Hunor az alternatív pedagógiával való kapcsolatot sürgette.

Az alapszabály-tervezetben a fent említett kitételek pontosítását kivéve alapvető módosítás nem történt.<sup>25</sup> Természetesen (titkos szavazással) sor került a választmányi tagok kiválasztására és megszavazására is.

**Elnök:** Kaposi László, Gödöllő  
**Elnökhelyettes:** Dicsőfy Balázs diák, Mosonmagyaróvár  
**Titkár:** Illés Klára, Bp.  
**Választmányi tagok:**  
Breyer Zoltán, Bp.  
Szauder Erik diák, fh., Bp.

**Ellenőrző bizottság**

**Elnök:** Székely István, Bp.  
**Tagok:** Ott Csilla diák, Bp.  
Kurucz Róbert diák, Szentes  
Samu Nagy Ádám diák, Bp.

Ezzel az ODE működése és munkája kezdetét vette. A jelenlévők közül 38-an azonnal be is léptek az ODE-be. A megalakulásról szóló hírlevelet és a belépési nyilatkozatot az ország több középiskolájának, színjátszó cso-

<sup>20</sup> Hogy az OKK igazgatójának aktív közreműködésében a családi (Benkő Éva Breyer Zoltán édesanyja) vagy az intézményi indítatás volt erősebb, az nem tudom... (A szerk.)

<sup>21</sup> Megalakult, de ekkor még hivatalosan nem jegyezték be a Magyar Drámapedagógiai Társaságot, aminek a bejegyzési dátuma (1990. április 18.) így későbbi az ODE-hoz viszonyítva. (A szerk.)

<sup>22</sup> Jegyzőkönyv az ODE alakuló üléséről 1989. (kézirat) ODE irattár, Bp., Horánszky u. 11.

<sup>23</sup> Uo.

<sup>24</sup> Uo.

<sup>25</sup> Az ODE alapszabálya kezdetől fogva szembenézett azzal a problémával, ami még jelenleg is megoldatlan a Magyar Drámapedagógiai Társaság esetében: a csoportos és egyéni tagság vegyes intézményével, annak működtetésével. Vagyis a drámapedagógusok egyesületének alapszabálya csak kiindulási pontként szolgált, de az ODE alapszabálya több ponton is túlhaladta azt... (A szerk.)

portjának megküldték: „Megalakult, s amennyiben neked szereplőként, rendezőként, szervezőként, vagy akár nézőként fontos a színjátszás, vár tagjai közé az ORSZÁGOS DIÁKSZÍNJÁTSZÓ EGYESÜLET”<sup>26</sup>

Részlet egy visszaemlékezésből: „Örömmel vettem a hírt a kezdeményezésről. Az elkövetkezendő évek alatt az ODE azt adta, amire létrehoztuk: megnyitotta az utat az egymástól távol lévő csoportok között, hiszen nemcsak az egyesület szervezte országos fesztiválok alatt találkozhattak egymással a csoportok, hanem a hírlevelek révén egymás hétköznapi munkájába is betekintést nyerhettünk; a nyári szakmai táborok szervezésével lehetőséget teremtett arra, hogy a szakmai képzés megfelelő mederbe kerüljön, illetve ezek a táborok a különböző csoportok közötti önálló kapcsolatok építésére is jó alkalmat nyújtottak; a diákválasztmány működésével pedig tényleg maguk a diákszínjátsszók vették kezükbe a saját ügyeik intézését.”<sup>27</sup>

## 6. Programok, rendezvények

Az ODE fő programjai közé a nyári táborok, a nemzetközi találkozók, és az Országos Diákszínjátsszó Fesztivál tartozik, de számos olyan rendezvény van országsszerte, melyhez az ODE-zászló vagy -címke odatartozik.

### Táborok

Már az ODE megalakulása előtt néhány évvel – azokban az években, melyeknek összetett ifjúsági közéleti folyamatairól egy korábbi fejezetben már szóltam – népművelők, akik szívügyüknek érezték a diákszínjátsszást, – akik később az ODE alapítói is lettek – szerveztek diákszínjátsszó táborokat. A Balatonszemesi KISZ-tábor erre igazán megfelelő volt, s ez a hely nagyszerű kertjével, kastélyával, cseresznyefájával, tornatermével, lapos tetejével, homokozójával – mindaz amit egy igazi színjátsszó beépíthet produkciójába – otthont adott azoknak a diákoknak, akik nyaruk 10 napját a kemény tréningeknek s a színjátsszó munkának szentelték. A jelentkezők több csoportban dolgoztak. A tábor utolsó estéjén minden csoport bemutatta addigi munkáját. Ezek a táborok azért is fontosak voltak, mert egyrészt egyfajta (rangos, gyakorlati) továbbképzést biztosítottak, másrészt sokaknak vonzó volt az a lehetőség, hogy nem a megszokott közegben, idegen szakmai vezetővel mutathatták meg, hogy mire is képesek. Azt gondolom, hogy ezek a találkozások mind a diákok és mind a vezetők számára hasznosak voltak. Nem egyszer volt rá példa, hogy egy tábori csoportvezető későbbi színházi produkciójához a táborban megismert diákok közül válogatott szereplőket. Sok diák pedig a későbbiekben is részt vett az adott vezető kurzusain.

A szervezők minden évben igyekeznek neves szakembereket felkérni egy-egy csoport vezetésére, s a tapasztalatok szerint ezek az országosan elismert „profik” szakemberek – az alacsony tiszteletdíj ellenére – szívesen jöttek a diákszínjátsszókhöz, és élvezettel, de hasonló elvárásokkal, mint egy profi színházban dolgoztak a diákokkal.

Sajnos anyagi okokból 1994 nyara óta nem sikerült ilyen tábor szervezni, de a vezetőség bizik a folytatásban, belátva a táborokra vonatkozó igényt, azok szükségességét.

### *Diákszínjátsszó táborok színhelyei és csoportvezetői*

#### Balatonszemes

- 1985: Regős János, Kovács István, Somogyi István, Varga Kata
- 1986: Somogyi István, Árkosi Árpád, Lábán Katalin, Folt Krisztina
- 1987: Regős János, Kovács István, Árkosi Árpád, Bérczes László, Lábán Katalin, Varga Kata, Hollós József, Virág Csaba

#### Tata

- 1988: Árkosi Árpád, Dózsa Erzsébet, Virágh Csaba, Varga Kata, Bodánszky György, Hollós József

#### Balatonszemes

- 1989: Varga Kata, Csetneki Gábor, Virágh Csaba
- 1990: Varga Kata, Varga Rita, Csetneki Gábor
- 1991: Gaál Erzsébet, Csetneki Gábor, Árkosi Árpád, Bollók Csaba
- 1992: Gaál Erzsébet, Csetneki Gábor, Árkosi Árpád, Bollók Csaba

#### Balatonszepezd

- 1993: Árkosi Árpád, Bocsárdi László, Lukáts Andor

#### Budapest

<sup>26</sup> Diákszínjátsszó hírlevél 1989. Bp. (ODE irattár)

<sup>27</sup> Németh Ervin: Visszaemlékezés (kézirat, 1997), ODE irattár

1994: Árkosi Árpád, Bérczes László, Csányi János<sup>28</sup>

Ezek táborok elsősorban a budapesti diákok részére szerveződtek. A megyei táborokat, melyben az ODE társszervezőként mindig jelen volt Kaposi László és Breyer Zoltán, minden évben más helyszínt választva, Szadától Fótig. Ezekben a táborokban évről évre majdnem ugyanazok a szakemberek tartották a foglalkozásokat. Név szerint: Várhidi Attila, Kaposi László, Kerényi Miklós Gábor, Keserű Imre. A táborokat nyilvános bemutatók zárták.<sup>29</sup>

### 3. Fesztiválok

Eddig öt alkalommal rendezte meg az ODE a *Magyar Diákszínjátósok Nemzetközi Találkozóját*. 1990-ben, 1991-ben a kecskeméti Ifjúsági Otthonnal, 1992-ben a budapesti Marczibányi téri Művelődési Központtal, 1993, 1994-ben az egri Ifjúsági Házal együttműködve. Ezekben a fesztiválokban a hazai csoportokon kívül, néhány, a határainkon túl élő magyar diákszínjátós csoportot is vendégül látnak a szervezők. E fesztivál keretein belül az évek során bemutatkoztak már dunaszerdahelyi, ipolyvási, zilahi, komáromi, sepsiszentgyörgyi, temesvári, székelyudvarhelyi csoportok.

A hosszú hétvége időtartamú rendezvényen nem csak a legújabb, vagy az előző évi legsikeresebb előadásokat nézhették meg a résztvevők, hanem hazai szakemberek vezetésével csoportfoglalkozásokon is részt vehetett bárki.

Sajnos a 94-es egri találkozó volt az utolsó. Hogy miért? Egyrészt, anyagi okokból, másrészt ez a fajta nemzeti találkozó nem igazán bizonyult sikeresnek.

*„Jöttek a csoportok, sok pénzt rájuk költöttünk... A külföldi csoportok gyakran egy nappal előbb, vagy később érkeztek, és az katasztrófa, ha egy rendezvényre egy nappal előbb érkezik egy csoport, elszállásolni őket akkor, amikor még bent vannak a kollégisták stb. És akkor nem mindig vettek részt a programokon, hanem helyette elmentek például vásárolni... Emberileg megérthető, de rendezvényszervezőként és szakmai szempontból nem. Ezeket a rendezvényeket ez a dolog mindig beárnyékolta.”<sup>30</sup>*

Sajnos ilyen is van, de mindezek ellenére az ODE jelenleg is feladatai közé sorolja a határainkon túli magyar diákszínjátósok támogatását.

*„Az idén mindenképp szeretnénk folytatni azt az anyagi okokból megszakadt hagyományt, amely szerint az ODE tevékenyen segíti a határainkon túl élő diákszínjátósok munkáját. Külön fesztivált az idén sem tudunk szervezni, de egy-egy csoport magyarországi tapasztalatszerzését azzal is segíthetjük, hogy nemzetközivé tesszük a magyarországi döntőt, illetve a szomszéd országok társszervei által kért egy-egy zsűritag utazását az idén is vállalni tudjuk.”<sup>31</sup>*

### Az Országos Diákszínjátós Találkozó

Az Országos Diákszínjátós Találkozó az ODE legnagyobb – minden évben megrendezendő – rendezvénye, amely az értékteremtés, a szakmai minősítés, egyedülálló állomása a magyar diákszínjátósok életében.

Hosszas szervezés előzi meg a tavaszi találkozót. Országszerte, több megyeszékhelyen, területi szintű diákszínjátós találkozót szervez az ODE a helyi közművelődési intézmények – olykor a helyi önkormányzatok – segítségével, hogy az országos találkozón már csak a szakmai zsűri által legjobbaknak ítélt kb. 20 csoport vegyen részt.

<sup>28</sup> Az adatok pontos összegyűjtésében Kinszki Judit, Illés Klára, Kaposi László, valamint az ODE Diákszínház című kiadványa volt segítségemre.

<sup>29</sup> A történetíró mindig a másik táborba járt, így az általa „megyeieknek” nevezett, egyébként egy idő után ORDIT, vagyis Országos Diákszínjátós Tábor néven futó, 10 napos nyári programok nem kerültek figyelem középpontjába. Ezen táborok történetéhez tartozik, hogy a jó néhány éve minden nyáron létrejövő – Kaposi László által szervezett – Pest megyei diákszínjátós táborok olvadtak össze az Almássy téren, Breyer Zoltán szervezte táborokkal. A helyszín többször volt Szentendre, továbbá Gödöllő, Fót, Szada, Vác is említhető. A táborokban csoportot vezető rendezőkről egy bővebb (de nem teljes) lista: Fodor Tamás, Kaposi László, Kerényi Miklós Gábor, Keserű Imre, Quintus Konrád, Uray Péter, Várhidi Attila. A rendezők többnyire asszisztensekkel dolgoztak – sokan tanulták a ma már csoportot vezető, vagy éppen színházaknál dolgozók közül itt a szakma alapjait. Nem tréningtáborok voltak ezek: a csoportok előadásokon dolgoztak, a záró bemutató előadásainak színvonala rendre nem volt gyengébb az azévi országos fesztiválénál (sőt!). Nem soroljuk azokat, akik közreműködtek a táborokban – mivel ezek a táborok mindig Budapest közelében voltak, könnyen elérhető helyen, sok vendéget hívhattunk egyes képzési feladatokra, pl. beszédet, mozgást, akrobatikát, éneket stb. tanító szakembereket. (A szerk.)

<sup>30</sup> Interjú Kaposi Lászlóval, az ODE volt elnökével (kézirat; Gödöllő, Szabadság tér, 1997).

<sup>31</sup> Az ODE 1997. évi tevékenysége és költségvetési terve (kézirat), ODE, Bp., Horánszky u. 11.

1968-tól két évente a diákszínjátszók színe-java Csurgón találkozott. „Egyes fesztiválok bizonyos színjátszórészekhez, illetve egyes városokhoz kötődnek... Csurgó a diákszínpadok legjobbainak ad otthont minden második évben – tudjuk meg az eseményről.”<sup>32</sup> Évről évre nőtt a jelentkezők száma, s az előadások is egyre színvonalasabbak lettek. A kétévenkénti találkozó „kinőtte” magát. Az ODE alapítóinak egyik fő motiválója többek között az volt, hogy legyen egy központi bázis, mely Csurgó válláról leveszi a terhet – itt az anyagi és szervezési terhek értendőek – és lehetőséget teremt, egy *évenkénti* országos diákszínjátszó találkozóra. Így 1988-tól évenként kerül megrendezésre ez a fesztivál. A hagyományokhoz híven a mai napig két évente Csurgó látja vendégül a diákszínjátszókat, a páratlan években eddig Gödöllő (1989., 91., 93., 95.) és Veszprém (1997.) volt a találkozó helyszíne.

A találkozó ideje alatt (3-4 nap), reggeltől estig tartanak a bemutatók, melyeket szakmai értékelés követ. A hosszú hétvége után pedig díjkiosztással zárul az eseménysorozat.

A zsűri tagjai neves rendezők, kritikusok, színházi szakemberek, pl.: Ascher Tamás, Nánay István, Fodor Tamás, Bérczes László, Sándor L. István. A szakmai zsűri általában egy helyi képviselővel is kiegészül.

Minden csoport vágya, hogy egyszer eljuthasson az „országosra”, és akinek ez sikerül, annak örök élmény marad, s úgy igyekszik munkáját folytatni, hogy következő évben ismét ott – akár az élmezőnyben is – lehessen. Vannak évek óta visszatérő csoportok, ilyen a debreceni Főnix, a budapesti Vörösmartysok, Jibrakisok, a szentesi drámaisok, a gödöllőiek. Minden év tartogat meglepetéseket, fel-felbukkannak addig ismeretlen csoportok, vagy visszatérnek régebbi csoportok, a tőlük nem várt, színvonalas produkciókkal és fordítva is.

Kiollóztam néhány, az Országos Diákszínjátszó Fesztiválról írt cikket. Érdekes, hogy mikor, ki, hogyan értékeli a fesztivált.

#### **„Csurgó '82.**

*A Csokonai diákszínjátszó napokon 16 együttes mutatkozott be. Az idei találkozó legfeltűnőbb értéke a szakmai sokszínűség volt. A sokszínűségben is három fő törekvés jellemezte a darab és műfaj választást: a diákos komédiázás, a hagyományélesztés és a kritikus hang.”<sup>33</sup>*

#### **„Gödöllő 1993.**

*Kb. 150 csoport nevezett be az országban, a versenyre 16 megyei válogatóból kerültek ki a legjobbak, hogy az országos döntőn képviseljék régiójukat. Az előadások legtöbbször izgalmas, sok esetben nagyon komoly, filozófiai, társadalmi kérdéseket, morális helyzeteket feldolgozni kívánó ambícióról árulkodott. Még akkor is dicsérendő ez a törekvés, ha formanyelvében, tehát színházi megfogalmazásában ezek a gondolatok sok esetben ügyletlenül vagy esetlegesen kerültek színpadra, vagy ugyan a rendező pontosan fogalmazott, de a csoport még felkészületlen a megvalósítás megfelelő színvonalára. Mégis: a színház mint közlés, mint együttgondolkodás: felelősség és félelem, együttélés és egymás legyőzése, élni, de miért és hogyan kérdésével szembesíteni kívánó művészet jelen volt ebben a három és fél napban.”<sup>34</sup>*

#### **„Csurgó 1996.**

*Tizenötödik alkalommal rendeztek Országos Diákszínjátszó Találkozót Csurgón. Hat budapesti és nyolc vidéki csoport mutatta be produkcióit. Az utóbbi évek találkozóihoz képest egységesebb, színvonalában jobb fesztivált élhettünk végig.”<sup>35</sup>*

*(A Drámapedagógiai Magazin következő számában néhány tanár- és diákportrét közlünk Trencsényi Judit dolgozatából.)*

<sup>32</sup> Bicskei Gábor: Amatőrök színjátéka, Bp., Kozmosz Könyvek 1983. 220. l.

<sup>33</sup> Trencsényi Imre: Csurgó '82 = Színkép – a Népművelés melléklete, 1982. július 8. l.

<sup>34</sup> Illés Klára: Gödöllő 1993. = Új Színlap, 1993. június IV/2. 7. l.

<sup>35</sup> Gyombolai Gábor: Csurgó 1996. = Drámapedagógiai Magazin, 1996/11. 42. l.