

dpm

drámapedagógiai magazin

a Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája

DPM 41
2011/1. szám

ISSN 1216-1071

Megjelenik évente négyszer.

A szerkesztőség címe:

1022 Budapest, Marczibányi tér
5/a; telefon és fax: (1)3361361;
honlap: www.drama.hu;
e-mail: drama@drama.hu

FELELŐS SZERKESZTŐ: Kaposi László

telefon és fax: (28) 404702
e-mail: kaposi@drama.hu

Felelős kiadó: az MDPT elnöke

Borító: Féder Márta

Támogató:

A Drámapedagógiai Magazin
megjelenését 2011. január 1-
december 31. között a Nemzeti
Kulturális Alap támogatja



Nemzeti
Kulturális
Alap

Számlaszámunk, amelyre az ér-
deklődők befizethetik az éves
tagdíjat és a DPM megrendelési
összegét:
11701004-20065946

TARTALOM

Öt görög dögönyöz? <i>Bethlenfalvy Ádám</i>	2
Felkészülés a nevelési feladatokra <i>Trencsényi László</i>	5
Drámajáték az óvoda mindennapjaiban <i>Kaposi László</i>	10
Kőkút utca <i>Kunné Darók Anikó</i>	12
Az ösvény, amely az erdőn átvezet... (KL)	15
Jelentőségteljes cselekvés <i>Hajós Zsuzsa</i>	17
'Driscoll <i>Kuklis Katalin</i>	21
Piros toll – zöld toll <i>Előd Nóra</i>	24
Beavató <i>Honti György beszélget Gabnai Katalinnal</i>	27
Amerikából jöttem <i>Misota Dániel</i>	36
Labiche, Marcel, Slam Poetry és a tanárok darabja <i>Vatai Éva</i>	37
Színházpedagógiai fórum <i>Róbert Júlia</i>	38



Öt görög dögönyöz?

– valamint lehetőségek mesterfokozat megszerzésére drámapedagógiából, Angliában –

Bethlenfalvy Ádám

IDEA-tanácskozás

Hiába töröm a fejem, nem igazán tudom elképzelni, hogy mi az, amitől az utcára mennének tüntetni a magyar drámapedagógusok.¹ A görög drámatanárok közül több százan vettek részt azon a tüntetésen, amire ellátogattam athéni utam első napján. Ők két hónapja várták a szerződésüket, két hónapja dolgoztak teljes bizonytalanságban egy olyan EU által támogatott projektben, ami 500 iskolában, kísérleti jelleggel heti rendszerességgű „színház” órát tett lehetővé. A projekt sikerességét csak később tudják vizsgálni, de a tüntetésnek volt hatása: a következő hétre elkészült a szerződésvázlat.

Elsősorban azonban nem sztrájkokat figyelni mentem Görögországba 2010 novemberében – bár erre még két alkalommal volt lehetőségem a hét során –, hanem a görög drámapedagógusok hálózata által szervezett IDEA-tanácskozásra érkeztem Athénba.



1. kép: Pedagógusok tüntetése Athénban. Bethlenfalvy Ádám felvétele

2010-ben a Hellén Színház- és Drámapedagógiai Hálózat, a TEN-Net (www.theatroedu.gr) látta vendégül húsz ország drámapedagógiai szervezeteinek képviselőit. Az egy évvel korábban Budapesten rendezett tanácskozáson elindult folyamatokat igyekezett most tovább vinni az összegyűlt társaság, leginkább a létrehozott munkacsoportok aktivizálása volt a központi cél. Ezeknek a feladata éppen az volna, hogy ne évente egy alkalommal gondolkozzunk közösen, hanem folyamatos párbeszéd legyen egy-egy téma kapcsán, év közben is. Sajnos csak néhány konkrét feladatnak lett gazdája, így kérdéses, hogy milyen hatásokkal működik majd ez. A korábban alakított munkacsoportok közül a következők témákkal foglalkozók működnek tovább: tanárképzés, iskolai drámaoktatás, világkongresszus és kommunikáció, kiadványok.

¹ Bethlenfalvy Ádám írása több hónappal ezelőtt készült (a szerző gyors és pontos volt, lapunk megjelenése késett). Azóta változott a hazai helyzet, jó néhány esetben vonultak az utcára pedagógusok, köztük – kitűnő drámás iskolák érthetetlen és értelmetlen bezárása vagy „átszervezése” miatt – drámapedagógusok is... Vagyis az okok hasonlóak, mint a görögöknél: ha létükben, ennek részeként munkájukban lehetetleníti el őket a mindenkori hatalom, legyen az helyi, vagy országos, akkor az utolsó lehetőségek egyikeként nem marad más, mint az utcai demonstráció. (A szerk.)

Születtek döntések a drámapedagógia európai helyzetét bemutató kiadvány újabb kötetének összeállítására, a németországi Lingenben alakuló Európai Színházak Házával való együttműködésről, és fontos téma volt a 2013-as párizsi IDEA-világkongresszus is.

Az utóbbi kapcsán több lehetőség is kínálkozik, már most keresnek partneriskolákat Comenius projektekhez, de várnak majd fiatal önkénteseket is, akik így kicsit „belsőként” vehetnek majd részt a konferencián. Az ANRAT, a francia szervezet, külön konferencia-részt szeretne létrehozni a drámapedagógiával foglalkozó fiatal kutatók számára is, ezek jelentkezését már most várják, hogy bekapcsolódhassanak a program alakításába.

A tanácskozás arra is jó lehetőség, hogy körképet kapjunk a drámapedagógia európai helyzetéről. Fontos információ, hogy Horvátországban 2010 szeptemberétől vezették be az iskolákba a *dráma, kultúra és művészet* nevű tantárgyat, ami viszonylag rugalmas kereteket biztosít az iskolák számára a megvalósítás terén. Csehországban az iskolák által választható kötelező tárgyként van jelen a dráma a tantervben. Talán lassan lesz értelme közép-európai szinten összevetni a dráma iskolai alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat...

Finnországban hosszas vita után, végül anyagi okokra hivatkozva nem került be a dráma az iskolákba különálló tárgyként, de az e kérdésben folytatott párbeszéd nagy nyilvánosságot biztosított a finn szövetségnek, így széles körben tudták ismertetni a drámapedagógia pozitív hatásait. Németország 14 tartományának tantervében van kötelező színház óra, ez a diákok részéről választható, de az középiskoláknak biztosítaniuk kell a lehetőséget a diákoknak.

Vannak országok, mint például Norvégia, ahol inkább azt akarják elérni, hogy a tanárképzés fontos része legyen a drámapedagógia módszertanának megismerése. Vannak ugyan itt is iskolák, ahol külön tárgyként jelen van a dráma, ők a minőségi váltás lehetőségét a dráma tantárgyi oktatásban való elterjesztésben látják.

A tanácskozást a házigazdák félnapos konferenciája szakította meg. Egy remek, új stúdiószínházi térben egyik előadás követte a másikat. Sajnos ezek közül csak egy volt színházi – egy újonnan alakult színházi nevelési csoport új foglalkozásának egy részletét láthattuk. Emellett hallhattunk néhány beszédet és egy kerekasztal beszélgetést. Azt hiszem, nem csak én jöttem el egy kicsit csalódottan. Pedig az Athénban töltött idő alatt több említésre méltó műhelyről hallottam. Sikerült megnézni egy előadást a nemzetközi hírű Porta Színházban: egy orosz népmese-feldolgozást láttam, amiben érdekes csoportos narrálási technikát használtak. Kár, hogy egy kicsit megijedtek az alkotók a mesében rejlő súlyos témák kibontásától. Fontos azonban, hogy ennek a színháznak jól menő drámastúdiója van, itt egy-egy éven keresztül drámaórákra járnak a gyerekek, életkor szerinti bontásban tizenhat párhuzamos csoportban. Találkoztam jó néhány külföldön végzett, alapos szakmai tudással rendelkező drámatanárral. A görög egyetemeken elvégezhető „theatrológia” szak mellett számos valóban(!) drámapedagógiai, nem akkreditált képzést végezhetnek el a görög pedagógusok.

Nem szorosan kapcsolódik a drámapedagógiához, de talán érdekes lehet az olvasók számára az a központosított rendszer, ahogy Görögországban beosztják a pedagógusokat a különböző álláshelyekre. Minden tanárnak meg kell írnia egy központi szakvizsgát, ami alapján létrehoznak egy rangsort. Ez alapján osztják be az embereket a felszabaduló állásokra, és a rangsor szerint veszik figyelembe a tanárok kívánságait is.

Görög kollégáink fontos lehetőségnek tartják azt az ötszáz iskolában zajló projektet, amiről a beszámoló elején írtam, hiszen ezzel indulhat be igazából náluk az iskolai színház/drámaoktatás. Persze csak ha az EU is támogatja...

Utamat, és így az MDPT tanácskozáson való képviselését az tette lehetővé, hogy a tanítási dráma különböző megközelítéseit bemutató három estén képzést tarthattam a görög Hálózat szervezésében, ez fedezte az utazás és szállás költségeit.

MA képzések

Talán a fenti írásból is kiderül, hogy a drámapedagógusok képzése nemzetközi probléma. Azokban az országokban, ahol új pedagógiai módszerként, vagy tantárgyként jelent meg a dráma, azonnal felmerül kérdésként, hogy kik tanítják majd, és az is, hogy kik képezik a pedagógusokat.

Magyarországon több képzési formában, több helyszínen zajlik drámapedagógia képzés, de ezen a területen jelenleg nincs MA szintű képzési lehetőség. (A képzést ugyan 2007-ben akkreditálták, de az indításra nem szerzett jogosultságot egyetlen intézmény sem.) Fontos tudni, hogy egy angliai drámatanárnak nem követelmény az MA fokozatú diploma, a tanári állás betöltéséhez az ún. PGCE diploma kell. Azt sejtem azonban, hogy ha valaki Magyarországról elindulna, hogy tovább képezze magát, az inkább egy magasabb szintű képzést keresne, olyant, amely itthon is elismert fokozat megszerzését tenné lehetővé.

Két drámapedagógus kollégával (*köszönöm Bernáth Flóra és Szabó Vera segítségét*) megpróbáltuk feltérképezni az interneten megtalálható angliai képzések fő irányvonalait. Milyen lehetőségei lennének egy angolul beszélő magyar drámapedagógusnak a tanítási dráma hazájában mester fokozat szerzésére? A következőkben az MA képzéseket próbálom tartalmi szempontból csoportosítani, emellett vannak még más képzési formák, egyetemi pedagógus-továbbképzések, és persze hosszabb-rövidebb tanfolyamok is. Az internetes kutakodás során meglepetésként ért, hogy kevés drama in education kurzust találok, az egyetemek inkább Applied Drama MA-t kínálnak.

Applied Drama – alkalmazott dráma

Bajban vagyok a fordítással. A fenti szöszerinti fordítás helyes ugyan, de az a gyanúm, hogy mást értünk mi ezen kifejezés alatt. Az angolok inkább az alkalmazott színházra gondolnak, amikor ezt használják. Talán a következő példák világosabbá teszik, hogy miért írom ezt.

Nem meglepő, hogy az Egyesült Királyság egyik legnevesebb színészképző intézménye a londoni Central School of Drama nem tanítási dráma MA-t kínál, hanem „applied drama”-t. A képzés részletes leírása nem említi, hogy iskolai drámatanításra felkészítene, viszont a gyakorlati helyek sokat elárulnak: börtönben, fogyatékosokkal és diákszínjátszókkal dolgozó társulatoknál lehet gyakorlatot szerezni, valamint ismert, nagy színházaknál, amelyeknek vannak ifjúsági és közösségi (felnőtteknek szóló) projektjeik is. Mint ahogy általában szokás az angliai MA képzéseknél, nappalin egy év alatt, part-time, vagyis „levelező” hallgatóként pedig két év alatt lehet diplomát szerezni.

A Goldsmiths, szintén elismert, jó nevű egyetem, ugyancsak applied drama MA-t kínál. Itt meglehetősen sok irányzatot kínálnak, a Boal-féle elnyomottak színházától kezdve, a TIE-n keresztül, a playback színház is említi, sőt még a drámatérápiával is megismertet a kurzus. A gyanúm az, hogy specializálódni utána lenne érdemes, mintha itt inkább a sokszínűségre ügyeltek volna a képzés akkreditálói. Egyértelmű itt is a nevelési irányultsággal szemben a szociális vonal.

Magyar drámapedagógusok között nem ismeretlen John Somers neve, aki nálunk is tartott képzést 2004-ben, ő vezette sok éven át a dél-angliai Exeter University drámapedagógiai kézéseit. Jelenleg itt is applied drama szakon lehet MA fokozatot szerezni. Ez a képzés egyértelműen a színház szociális célok érdekében történő alkalmazását tárja fel a rövid ismertető szerint, itt nincsenek terápiás módszerek felsorolva. Emellett a képzésnek van saját theatre in education – azaz színházi nevelési társulata – az aktuális év diákjai hoznak létre és játszanak egy-egy foglalkozást iskolákban.

Az utóbbi években több könyvet megjelentető, a Research in Drama Education folyóiratot (talán a világon az egyetlen kizárólag drámapedagógiai témájú kutatásokról szóló folyóirat) szerkesztő Helen Nicholson Londonban, a Royal Holloway egyetemen vezet kurzus. Bár a képzés címe MA Theatre mellette zárójelben ott van az alkalmazott dráma is. Itt a tematika bemutatásánál első helyen szerepel, több más mellett, az oktatási irányultság. A leírásból ítélve ez lehet az eddig felsoroltak közül a leginkább az iskolákban is alkalmazható, illetve pedagógusoknak szóló drámás MA szintű képzés.

MA Education – neveléstudomány

Egy érdekes példát találtunk egyetem és színház együttműködéséről, a Winchester University és a majdnem három évtizede működő Trestle Színház között. A neveléstudomány területén végzett mester fokozatú képzést dráma szakiránnyal lehet elvégezni, nyilván mindkét fél a maga szakterületén járul hozzá a képzés sikeréhez. 2010-ben indult az első évfolyam, és viszonylag kevés információt lehet találni róluk az interneten. A színház honlapján lévő anyag a képzés gyakorlati jellegét hangsúlyozza.

Drama and Education

A Trinity Saint David walesi egyetem elsősorban iskolai drámatanároknak kínál továbbképzési lehetőségként mesterképzést. Már a honlap is azzal büszkélkedik, hogy Walesben ez az egyetlen ilyen képzés. Itt nem is kínálnak nappali tagozatos képzést, a levelező pedig két év alatt végezhető el.

Drama in Education (MA)

Angliában egyedül a Warwick University kínál kimondottan „drama in education” elnevezésű mesterképzést. A Jonathan Neelands és Joe Winston által vezetett képzés öt modulból áll. Az egyik *dráma- és színházelmélet és -gyakorlat* címen fut, emellett van *dráma és az iskolai tanterv*, illetve a *mesék szerepe a drámapedagógiában, színházi nevelésben* című, végül egy *dráma és irodalomtanítás* elnevezésű modul. A négy közül kettőt kell elvégezni a fokozat megszerzéséért, és mellettük az ötödik, a mindenkinek kötelező kutatómódszertan modul segíti a szakdolgozat megírását, amit kutatásnak kell megelőznie. A képzés egy vagy két év alatt végezhető el.

Egy kicsit odébb, Írországból, a neves dublini Trinity College-ban lehet még kimondottan a drama in

education területén MA diplomát szerezni. A képzés alakításában és annak tanításában is komoly szerepet játszanak David Davis és Cecily O'Neill, a képzés vezetője Carmell O'Sullivan, aki szakértője a fogyatékos gyerekek folytatott drámamunkának. A tematikában azonban ez egyáltalán nem látszik, a modulok az alapvető drámapedagógiai elméletre és gyakorlatra épülnek. Az első modul a tanítási dráma alapvető formáit és iskolai alkalmazásának lehetőségeit mutatja be: a tanári szerepbelépéstől a dráma nyelvoktatásban való alkalmazásáig sok mindent felsorolnak a tematikában. A második modul erősen épít Dorothy Heathcote elméleti munkásságára, mintha itt a gyakorlat elméleti továbbfejlesztése lenne a cél. Ezt a képzést egyértelműen külföldi diákok részére alakították ki, a tanított egységeket nyári egyetemi képzési formában oktatják, az elméleti anyagokat elektronikus formában küldik meg az év folyamán. A képzést nappalisként egy év alatt lehet elvégezni, de a két- és a hároméves variáció is választható.

Elképzelhető, sőt valószínű, hogy a fent leírt képzések mellett vannak még mások is az Egyesült Királyságban – angol ismerőseimnél érdeklődtem, de ők sem tudtak ezeken kívül másokat mondani.

Az, hogy amit az első körben találtunk, az nem tudom, hogy mit tükröz. Hogy mire van fizetőképes kereslet? Esetleg valamilyen trend van a háttérben? Az iskolai drámaoktatás helyett a közösségi színházcsinálás a jövő? Az is lehet, hogy egyre kevésbé differenciálnak az oktatók abban, hogy a színház eszközeit miként lehet különböző célok érdekében alkalmazni...

Talán a fenti felsorolás arra is jó lehet, hogy átgondoljuk, hogy minket mi érdekelne jobban, hova jelentkeznénk, ha éppen megtehetnénk. (És igen: a tandíjakat nem hasonlítottam össze...)

Internet-címek a képzésekre vonatkozó részletekkel (a címek letölthetők a www.drama.hu oldalon a DPM rovatból):

Central School of Drama:

<http://cssd.ac.uk/content/course-detail-ma-applied-theatre-drama-community-and-drama-education>

Goldsmiths London: <http://www.gold.ac.uk/pg/ma-applied-drama/>

Royal Holloway:

[http://www.rhul.ac.uk/dramaandtheatre/prospectivestudents/postgraduate/taught/maintheatre\(applieddrama\).aspx](http://www.rhul.ac.uk/dramaandtheatre/prospectivestudents/postgraduate/taught/maintheatre(applieddrama).aspx)

Winchester és Trestle: <http://www.trestle.org.uk/pl253.html>

Trinity Saint David:

<http://www.trinitysaintdavid.ac.uk/en/courses/postgraduatecourses/madramaandeducationcontextandpractice/>

Warwick University: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wie/courses/postgraduate/higherdegreedrama/>

Trinity College: <http://www.tcd.ie/Education/courses/drama.php>

Felkészülés a nevelési feladatokra

– dramatikus technikák a pedagógusképzésben –

Trencsényi László

Jelen kurzus programjának kialakítását a Miskolci Egyetemen kezdtem (első információit közreadhattam az OKKER kiadónál 2002-ben megjelent Nevelési és iskolaelméleti gyakorlatok című kötetben), majd kipróbálhattam, fejleszthettem, gyarapíthattam több felsőoktatási intézményben, ahol rövideb-hosszabb ideig taníthattam (OR-ZSE, Eszterházy Károly Főiskola pesti tagozata, Wesley János Főiskola). Végleges formáját az ELTE PPK Alkalmazott Neveléstudományi Tanszékén nyerhette el (erről beszámolhattam a Módszertár felsőfokon című, az Új Helikon Bt. kiadta kötetében, 2008-ban). Jelen formájában a korán befagyasztott Bolognai-típusú tanárképzés egyik emlékműve.

Kulcsszavak:

- önismeret-pályaismeret
- iskolafelfogások
- tanári szerepvállalások-megvalósítások
- család és iskola
- család és társadalom
- társadalom és iskola
- közösség, módszerek, befogadás, tapintat

Módszerek:

- kreatív játékok
- rögtönzéses dráma
- filmelemzés
- beszélgetés
- önálló reflexió
- önálló kutatómunka

Eszközök:

Filmek:

- Rózsa János: Csók, anyu
- Pásztory János: Nevelési központok
- Prizma. Iskola – másképp?, televíziós riportműsor, 1994
- Moharos Attila: S immár itt vagyok..., dokumentumfilm (1999)
- más, gyerekekről szóló játék- és dokumentumfilmek

Feladatkartyák

Ellenőrzőkönyv-gyűjtemény

Interaktív internetes kapcsolat a tanár és a hallgatók között

A feladatsor egy féléven át határozza meg a tanulási folyamatot. A hallgatók félév végén portfóliót adnak be, melyben egy-egy feladathoz rendelve számot adnak fejlődésükről, reflexióikról.

Közmegegyezés születik az első órán, hogy összesen öt feladat reflexiója a minimális elvárás. De ezt az ötöt a hallgatók választhatják.

A feladat? Ehhez tartozik a „csettintés” fogalma. Ez azt jelenti, hogy ha a játékok, a tárgyalás során a tanár, illetve bármelyik hallgató érdeklődését kiváltó mozzanat esetén „csettint”, nos, az feladatgeneráló mozzanat, felkerül a listára, amelyből a hallgató választhat. Egy félév során 20-25 „csettintés” szokott elhangozni, ennek, megfelelően szóródik a feladatok választása is, de ez nem baj: minden út Rómába vezet, a pályára készülő fiatal értelmiségi reflexiói önmagára, szakmájára. (Vannak jellegzetesen sokak által választott „csettintések” is.)

1. óra

Bemutatkozunk

A hagyományos bemutatkozó memóriajáték változata. Mindenki a csoport által körben többször megismételt utóneve (akár beceneve) mellé egy alliteráló jelzöt mond, olyat, amelyet saját pedagógustulajdonságaként vállal.

A rögtönzött feladatmegoldás változatos szóalálmányokat szül. Ez a készlet alkalmas további elemzésre – túl azon, hogy beindítja a csoportfolyamatokat, egyáltalán személyesen megszólíthatóvá teszi az addig egymás előtt is ismeretlen hallgatókat. A megbeszélés – a fogalomhalmaz elemzése – során először szó esik a „kakukkfiókákról” (van-e olyan jelző, amelyiknek pedagógustulajdonságként való említése szokatlan, furcsa). Ilyenkor a szótulajdonos is megvédheti jelzőjét (pl. Géza, a „gazember”, Dénes, a „dagi”). A többiek is szólhatnak, érvelhetnek ellene-mellette, a tulajdonos lecserélheti szavát. (A bemutatkozás során is előfordulhat, hogy valaki nehezen talál jelzöt, ilyenkor a többiek segíthetnek, és az is érdekes, hogy melyik jó tanácsot fogadja el, vállalja a tanácstalan hallgató, s melyiket utasítja el – pl. Janka, a jószívű vagy Janka, a jelentős.) Magam is részt veszek a játékban, az én „próbám”, hogy utolsóként végig tudom-e mondani a listát. Jobbára *László, a lelkesítő* öndefiníciót szoktam mondani, de voltam már *Trencsényi, a tamáskodó* is.

Ugye világos, a beszélgetés során a kongruencia kerül középpontba, a Rogers-i „használd az Énedet mint eszközt”, szemben a XIX. századi kategorikus imperativusszal („A tanárnak az osztályterembe lépve meg kell tagadnia önmagát”).

Ezt követően ezzel a korrigált fogalomhalmazzal dolgozunk, csoportosítgatjuk őket, melyek összeillő, melyek különböző magatartásra utaló jegyek, van-e skála dinamika szerint. Az egyes szerepeknek a nevelőtestületben, tanári szobában való rendszerré szerveződéséig juthatunk el. (Jó, ha van egy tantestületben *Piri, a precíz, Szilvia, a szétszórt* stb. Miért?)

Csettintések:

- Ki-ki fejtse ki saját szerepjegyé!

- Egy-egy „védőbeszéd” mások extrémnek bizonyult szerepjegye mellett.
- Saját tanári példaképem, mintám a neveléstörténetből.
- Tízfős tantestület összeállítása e szerepekből – igazgatóként, egy képzeletbeli iskolában, indoklással.

2. óra

Filmnézés

Bár az előző órán már tantestületté alakultunk, most mégis késleltetjük tanári szerepeink gyakorlását. Meg kell ismerni növendékeinket. Ehhez segít a film, a *Csók, anyu*.

Egy óra nem elég a filmhez. Ha jól állítjuk be, akkor annál a drámai jelenetnél ér véget az óra, amikor hazatérvén az anya megtudja, hogy anyja meghalt, lánya öngyilkos lett.

Csettintés:

- Vajon mi lesz a film vége?

3. óra

A film befejezése és megbeszélések

Kérdések:

- Milyen gyerek is ez a Peti? (SWOT Petiről)
- Mi jellemzi a családot? (SWOT)
- Mi történhetett velük 5 év múlva? 20 év múlva?
- Az osztályfőnök magatartása.

Kormagyarázat: A kései Kádár-kor, a megkapaszkodás és a lecsúszás kezdete, ára (önkizsákmányolás) – a részeges szomszéd családja és a Kalmár-család egybevetése.

Az utolsó történelmi pillanat, amikor még egymás mellett laknak.

Döntés arról, hogy kinek a sorsát követjük. Értelemszerűen Petire „játszunk”, de Mari is felmerülhet.

Csettintések:

- Mi a hasonlóság és mi a különbség a film történelmi kora és a mai kor emberi viszonyai, családképe stb. között?
- A történet folytatása 5 év múlva.
- A történet folytatása 20 év múlva.
- Ha a Kalmár-család a megkapaszkodottak családja, akkor olyan film keresése, amelyik a leszakadók-ról szól – így teljes a társadalmi tabló.
- Osztálytárskeresés.

4. óra

Osztálytársak és esélyek

Moldova György Kettősverseny című szatírjájának felolvasása, elemzése.¹

Alkalom a nevelhetőség kérdéseinek tisztázására, a genetikai-biológiai korlátok és a társadalmi-kulturális korlátok viszonyáról. Hiába „hegedükező” Jánoska, a kézbesítő fia, nem lehet zenész, csak utcaseprő, míg az „írógépkészűnek” született Annunciáta, számára rafinált hangszert találnak kis a pártfogók.

Az esélyegyenlőség kérdése van terítéken.

Csettintés:

- Újabb javaslatok gyűjtése.

5-6. óra

További osztálytársak keresése.

Felvetődött személyek:

Moharos: *S immár itt vagyok* című filmjének székelyföldi cselédgyereke (a kapcsolódó gyermeki jogok kerülhetnek megtárgyalásra: jó-e Leventének, ha ebből a boldog tudatlanságból, állatai közül kiemelik s beavatják a XXI. századi kultúrába?)

- Az *Utolsó padban* című film (forgatókönyv Halasi Mária, rendező Kende Márta) Lakatos Katija
- Bálint Ágnes *Szeleburdi családjának* gyerek tagjai

¹ Megjelent: Trencsényi (szerk.): Korok, gyerekek, nevelők. Szöveggyűjtemény. OKKER. 1997. Budapest

- *A varázsló* című filmből (forgatókönyv Török Sándor-Tóth Eszter, rendező Palásthy György) Gyuszi-ja (robot- és eredeti formában)
- *A Mézga család* gyerekhősei, más animációs filmek hősei, más filmek, irodalmi művek gyerekhősei²
- Karinthy *Tanár úr kérem*-jének gyerekalakjai
- *A Moszkva tér* című Török Ferenc-film Kiglere (gyerekkorában)
- A Koltai Róbert-film (*Sose halunk meg*) Imije gyerekkorában

Döntés a befogadásokról. Szó esik a heterogén társadalmi és kulturális összetételű osztály sajátosságairól, érvek és ellenérvek a komprehenzív iskola mellett.³

Csettintések:

- Jellemzések, érvek egy-egy tanuló befogadása mellett.⁴
- Karinthy kapcsán: Van-e különbség a Tanár úr kérem iskolája és a mai iskola világa között?
- Integráció, inklúzió, érvek-ellenérvek (Sajtófigyelő).

7. óra

Milyen tanárok illenének Petihez?

Egy 1992-es tévéműsor megtekintése (itt tizenegy tanárportré látható).

Megbeszéljük, nominális csoport módszerrel kiválasztjuk a legnépszerűbbeket (tisztázzuk, hogy az extrém választások sem diszfunkcionálisak).

Csettintések:

- A kialakult népszerűségi sorrend értelmezése.
- A választott személy elemzése.
- A rangsor aljára, élére került személy elemzése.
- Más (létező) tanárportré leírása.

8. óra

Milyen szervezett tér kell Petinek?

Pásztory János *Nevelési központok* című filmjének (OOK, 1975) megtekintése (itt öt magyarországi és négy hollandiai iskola-nevelési központ épülete mutatattik be, az építészek hitet tesznek a társadalmi egyeztetéseken alapuló helyi tervezés mellett)⁵

Elemzések, választások: melyik iskolaépület tetszik?

Csettintések

- A kialakult népszerűségi sorrend értelmezése.
- A választott épület elemzése.
- A rangsor aljára, élére került épület elemzése.
- Más (létező) iskolaépület leírása.
- Esszé arról, hogy a hetvenes években megmutatkozott iskolaitér-felfogás (többfunkciós intézmény, funkcionális-flexibilis épület) megvalósult-e? Elavult-e? El se jutottunk ideig? (S ez kár vagy jó, természetesen dolog-e?)
- Iskolaépület rejtett-tantervek (tudás vára iskola, vaskos bástya iskola, agora-iskola, otthoniskola stb.).
- Saját iskolaterv készítése.
- Fotódokumentáció gyűjtése: iskolakapuk és feliratok gyűjtése.
- Osztályterem-dekorációk gyűjtése és elemzése.

² Volt példa arra is, hogy finn szakos hallgató a magyar közönség előtt ismeretlen finn gyerekkönyv hőseit mutatta be saját fordításában. Máskor Jane Eyre, Huckleberry Finn, Tom Sawyer, vagy ismert animációs filmek figurái kerültek az „osztályba”.

³ Eddig egy fiúgyermek befogadását nem fogadták el a hallgatók, a „Blaha Lujza téri rém” néven a médiában elhíresült 11 éves erdélyi cigányfiúról gondolták, hogy a normál iskolában nem tudnának boldogulni vele.

⁴ A „homéroszi arany szabály” érvényesül: e hősök kortalanok a történelmi időt és életkorukat is tekintve, vagyis lehetnek Peti osztálytársai.

⁵ Vogel Zsuzsanna nederlandsztika szakos tanárjelöltnek (ELTE) a film egykori szereplőivel készített „újra-interjúk” alapján készült elemzése az *Iskolakultúra* 2010/9. számában jelent meg.

9. óra

Iskolaválasztás pedagógiai program alapján

A pedagógiai program (pepo) funkciójáról, tartalmáról szóló törvényi hely ismertetése után a hallgatók nagymennyiségű pedagógiai program-szöveg, illetve iskolabemutató kiadvány közül választanak.

Önálló munka után mindenki az óra végén 3-3 reklámondatban foglalja össze primer tapasztalatait, s javasolja vagy nem javasolja Petinek.

Kiegészítő feladat gyorsan haladó csoportnál: Mihály Ottó az „iskola történeti-elméleti modelljeiről” szóló gondolatainak ismertetése (ld. Trencsényi: Nevelélméleti gyakorlatok; Mihály: Bevezetés a nevelésfilozófiába: tradicionális – romantikus reformpedagógiai iskola – forradalmi iskola – agora iskola). Ennek alapján a hallgatók állást foglalnak az olvasott iskoláról.⁶

Csettintés:

- Egy pepo részletes elemzése – Peti nézőpontjából.
- Pepo-keresgélés az interneten.
- Elemzés Mihály Ottó négy modellje szerint (saját iskola, bemutatott iskola stb.).

10-14. óra⁷

A visszafogadás-visszatérés játéka

Mindenki szerepkártyát húz, melyre a véglegesített lista nevei kerülnek, van „bonusz” is, erre *Osztálytárs* van írva. S van *Osztályfőnök* és *Peti* kártya is.

A sorshúzás után az első Osztályfőnök és Peti rövid időre kimennek a teremből, egyeztetik „stratégiájukat”. Az osztályfőnök átrendeztetheti a termet (beszélgetőkörbe, frontálisan, csoportmunkára stb.). Elkezdődik a rögtönzéses játék, az osztálytársak szerepüknek megfelelően „viselkednek”: minden játékot a főszereplők önreflexiója, együttes megbeszélése követ.

A következő játékhoz a szerepkártyákat mindenki eggyel tovább adja. Peti lesz mindig a következő Osztályfőnök. Így mindenkire sor kerül.

A megbeszélések során körvonalazódnak a típusok:

- a befogadásból csoportos rituálét szervező,
- a befogadást „észrevétlenül” elaboráló,
- egyéni bánásmódsúlyos megoldás,
- kollektív megoldás stb.

(Szó esik a csoport viszonyulásának kezeléséről, titoktartásról stb.)

Tekintve, hogy a szereplők igen élénken élik szerepükből adódó életüket az órán is, „fegyelmezési” problémák is szóba kerülnek.

Csettintés:

- Saját megoldás elemzése.
- Milyen volt Petinek lenni?
- Mások megoldásainak csoportosítása, elemzése.

15. óra

Összefoglalás, a reflexióknak a nyilvánosságra szánt részének bemutatása, vitája

(Megtakarított idő esetén az „Intőkönyvem története” című játék. Leírását lásd a hivatkozott Nevelés- és iskolaelméleti gyakorlatok című kötet 104-107. oldalán. – Az elv ugyanaz. A kiválasztott intő előzményeinek, a büntetőaktus lefolyásának, „következményeinek” dramatikus, improvizált-reflektált rekonstrukciója váltott szereplőkkel, az adott rekonstrukció drámaszövegét követő játékfolyamatban.)

⁶ Tisztázzuk, hogy valójában eklektikában érvényesülnek a négy modell komponensei. A jellemzésre egy táblázat alkalmas, mely 100 %-ot oszt el a létező arányoknak megfelelően az egyes modell jellemzőiből.

TRADICIONÁLIS	ROMANTIKUS REFORM-PEDAGÓGIAI	FORRADALMI ISKOLA	AGORA ISKOLA
%	%	%	%

⁷ Ha a csoport gyorsabban halad, vagy az osztálytárskeresés kevesebb időt vesz igénybe, akkor a Nevelés- és iskolaelmélet gyakorlatok című kötetben szereplő Intőkönyvem története című játék zárja a folyamatot.



2. kép: Drámajáték az óvoda mindennapjaiban. Módszertani rendezvény, Jászberény Város Óvodai Intézménye, Zengő Óvoda, 2011. április 27. *Kaposi László felvétele*

Drámajáték az óvoda mindennapjaiban

2011. április 27-én Drámajáték az óvoda mindennapjaiban címmel módszertani rendezvényt tartott Jászberény Város Óvodai Intézménye. Rendkívül hosszú és cirkalmas elnevezés, amihez valamiért ragaszkodnak a helyiek... Mennyivel egyszerűbb lenne azt mondani, hogy a jászberényi Zengő Óvodában! Csendesen tudomásul vesszük, hogy a neveket többnyire kapjuk, és nem választjuk, de juszt is az utóbbi változatot használjuk a továbbiakban. A *Zengő Óvoda* munkatársai egy olyan szakmai napot szerveztek és rendeztek, amelynek során betekintést adtak munkájukba a dramatikus módszerek óvodai alkalmazása iránt érdeklődőknek, illetve közülük mindazoknak, akik egy hétköznapi délelőtt szabaddá tudták és akarták tenni magukat! Drámás óvodáról van szó: a nevelőtestület, de még a kisegítő munkát végzők is játszanak, ha erre szükség vagy alkalom adódik. Maga az óvoda nem a legújabb intézmény: az öregecske épületben, és annak technikájában sincs semmi hivalkodó. Csak éppen arra alkalmassá tett, amivel foglalkoznak. Például a csoportszobákban lévő magnók távirányíthatók, vagyis a játék adott pontján, amikor szükséges zenei vagy zajeffekt, akkor az óvónő maga tudja kapcsolni azt, anélkül, hogy kísétálna a közös játék teréből, vagy anélkül, hogy ehhez külső segítséget venne igénybe. És van egy kis épület az udvar közepén, „tornaterem”, ahová át lehet menni a nagyokkal az alattási idő alatt, amikor nekik amúgy sem lenne kedvük aludni, és ott, a többiek zavarása nélkül „drámázni” lehet (adott esetben, akármilyen szokatlan, avagy sokaknak hihetetlen is: „szakértői drámázni”).

Huszonegynéhány vendég jött össze: szerda délelőtt egy kisvárosban ez nagyon jó létszám, dicséri a szervezőmunkát. A vendégeket alkalmi büfé fogadja, ez remek (udvarias gesztus, meglehetősen távolról is érkeztek résztvevők, nekik jól jöhetett), majd néhány bevezető mondat után az egyik csoportszobába vonulhattunk be: kis térbe, éppen hogy csak befértünk. A látott vegyes csoportban lévő gyerekeket nem igazán zavarta, hogy „szűk” karnyújtásnyira tőlük idegen felnőttek vannak. Szabályjátékokat láttunk Szebenyiné Barna Terenyi Éva vezetésével (akinek jelent már meg drámaórája a DPM-ben, ahol bűnös módon rövidítettük a nevét, utólag is elnézést érte): semmi különös, csak minden működik. Minden jól láthatóan megszokottan, olajozottan, csendesesen, meghittén, szépen, emberségesen működik. A gyerekek tudják, hogy mi a dolguk, és még a vendégek is tudják (pedig a drámás módszertani bemutatókon általában ez az egyik legnagyobb probléma: amint csoportbontásos – kiscsoportos, így gyakrabban emlegetjük – munkára kerül sor, abban a pillanatban kitör a beszélgetés a felnőttek között, ami többnyire szakmainak indul, de

ha hosszú a nem frontális szervezésű munka, akkor kitér más egyébre is – vagyis a gyerekek játékatól függetlenül magukat „csevegnek”). *Együttműködés játéka* volt a vegyes életkorú csoportnak szóló foglalkozás címe. A kiválasztott, ismert szabályjátékok között jó néhány olyan is szerepelt, ami kapcsán kérdés a *lehet* és az *érdemes* közötti választás. Meg lehet csinálni velük, de ez azt is jelenti, hogy meg kell, hogy érdemes... nos, ebben nem minden esetben voltunk biztosak. Azt láttuk, hogy a 4-5-6 éves korú játékosok lejárják például a Gumiember című játékot, de azzal együtt, hogy jókat szuszognak, lesz-e ebből valaha is lazító játék, nos, ez érvényes kérdésnek tűnik, a foglalkozást követően is. És nem az egyetlen játék volt ez, amire rákérdezhettünk... Rákérdezhettünk, ha nem hozna eredményként valami fontosabbat, lényegesebbet az, ami történt: az a játékban oldott létezés, aminek tanúi lehettünk, valóban sokkal-sokkal fontosabb!

A játékos után rövid szünet. Helyszínváltás, megyünk az udvaron lévő épületbe, ahol *Félelmeink játéka* címen tanítási drámát kapunk: egy órasorozat esedékes részét nézhetjük meg. Rövid felvezetés után képen vagyunk: itt sincs semmi különös, mindenki teszi a dolgát, az óra vezetője, a nap szervezője, Kunné Darók Anikó, és a gyerekek is. Valami hasonlót írhatnék, mint az előbb: működik a játék. Úgy, ahogy kell. A gyerekek a feketegyűrűs tudósok szerepébe léptek, és azon gondolkodtak, hogy mi a baja a kiskirálynak, és miután erre már feltételezésekkel éltek, azon is, hogy miként lehetne segíteni rajta. Játékosok – „vékonyka” kis szerepeikből nagyon komolyan dolgoztak a tudósok: segítő szerepkörben voltak, mások (a másik) félelmeinek feldolgozásával foglalkoztak. A házigazdától kapott tájékoztatón nem véletlenül szerepelt a fókusz rovatban, hogy „mit kezdhetünk a félelmekkel”, valóban erről szólt a dráma. Újabb szünet, hosszabb, mint az előző. Visszamegyünk a második helyszínre, ahol közben jelentős átrendezés történt. Egy szakértői drámasorozat azon részét láthatjuk, ahol aktuálisan tartanak a munkában. Nem kirakat! Semmi művi – nem változtatnak a programon a kedvünkért. Benne vannak a javában. (A játék utáni kérdés-válaszokból tudjuk, hogy volt már előzmény is, másik sorozat, vagyis ez nem az első szakértői drámájuk. Szeretik – ezt látjuk is.) Most éppen egy diafilm-készítő cég munkatársai a gyerekek. Már dolgoztak a filmjük történetével, készítettek remek rajzokat a filmhez, és most éppen zenét szerkesztenek az óvodapedagógus által előválogatott anyagból, közben funkcionális és esztétikai kérdésekről vitatkoznak, jó lesz-e az oda, ha igen, ha nem, miért, milyen hatása lesz ennek a diafilm későbbi nézőire, mit fognak azok gondolni, érezni, akik ezt a képet nézik és ezt a zenét hallják stb. A gyerekek közben a lehető legtermészetesebben használják a jól berendezett irodájukat, a játék mindenkor terét és eszköztárát, amit most nem ott, ahol máskor, a csoportszobában, hanem a tornaterembe átköltöztetve találtak meg (hallottuk az óvónőktől: keresték is reggel az irodát). A tárgyak még a maguk valós voltukban is jelzések, hiszen nem működnek, a számítógép helyett elég egy billentyűzet, a telefon nincs bekötve sehová, vagyis valós, nem működő tárgyak veszik körül a gyerekeket, de ettől minden fennakadás nélkül lehet telefonálni a feleségnek vagy a férjnek (teszi is egy kb. hatéves szakértő, nemcsak anélkül, hogy valaki kérte volna, hanem úgy, hogy egyáltalán nem is céloztak előtte erre), hogy ma te hozd el a gyereket az óvodából, mert nem végeztünk a filmmel, még dolgoznunk kell. És aminek működni kell, például a kivetítő, mert a rajzokat látnunk kell, egyszerre mindannyiunknak, az persze teszi is a dolgát. És az sem zavar senkit, hogy egyes dolgaink valós működők, mások pedig valós nem működők. Mintha a gyerekek a lehető legtermészetesebben tudnák, hogy az adott pillanatban minnek van fontossága, minnek nincs.

A tapasztalatok mint fent: a lehető legtermészetesebb módon működik a játék. Ha valaki kételkedett volna: igen, szakértői dráma óvodásokkal is játszható. Amikor különböző képzési formákban a drámának az osztálytermi környezethez talán legkönnyebben illeszthető válfajáról, a szakértőiről beszélek, akkor gyakran kapom a kérdést, hogy jó, jó ez, de milyen életkorúakkal játszható. És amikor azt mondom, hogy általános iskolában nincs életkori korlát, de akár óvodásokkal is, akkor mondandómat gyakran hitetlenkedő tekintetek fogadják, mintha egyfajta rendszerreklám lenne, amit mondok. Pedig nincs igazuk a kételkedőknek! Ennél is fontosabb: ezek a gyerekek a lehető legtermészetesebben kezelték azokat a kérdéseket, amelyekre a magyar oktatás bemerevedett gyakorlata szerint életkoruk nem predesztinálja őket...

A szakértői dráma vezetője a már emlegetett Szebenyiné Barna Terenyi Éva, és a délutáni programban is az ő órája volt soron: éppen a lapunkban megjelent Pontyporontyok „tömegváltozatát” játszották. Erről már nem tudok személyes tapasztalatok alapján számot adni, mert nekem a csoportfoglalkozásokkal kezdődött és ért véget ez a nap Jászberényben, de kollégáim, akik látták, azt mondták, hogy a városi méretű nagy játék „munkás feladat” volt a felnőtteknek, és élvezetes a gyerekeknek. Ehhez még helyszínt is váltottak: a Déryné Művelődési Központ nagytermében folytatódott a program, amelyen a város minden óvodája képviseltette magát.

A dramatikus módszerek alkalmazásáról bizonyára sok más módon is képet lehet adni-kapni, de ez a jászberényi program a saját tapasztalatok közkinccsé tételének kiváló formája volt. Lehet persze a Ma-

gyar Drámapedagógiai Társasághoz, az egyesület eddigi tevékenységéhez illően országos, de minimum regionális méretű rendezvényekben gondolkodni... Lehet *óvodai szekcióról* beszélni, ami persze nem azal jön létre, ha kimondjuk a létrehozását, hanem azzal, ha rendszeresen vannak „szakirányú” programok, és egyszer csak azt vesszük észre, hogy a sok közös élmény (vagy éppen gond, probléma) összeköt bennünket – szekció vagyunk, önállóan is működőképes rész valami nagy egészen belül. Volt szerencsénk már óvodásokkal tartott remek bemutatókhoz, de mindenesetre az, ahogyan a gyerekek a saját tereikben, a saját csoportvezetőikkel dolgoznak, mintha sokkal erősebb képet hozna-adna, mint amit eddigiekben – például a hazai drámás rendezvények bejáratott, amúgy kitűnő helyszínén, a Marczibányin – láthattunk.

Kaposi László

Kőkút utca

Kunné Darók Anikó

A játék feladata: Az együttműködés fontosságának felismerése, az egymásrautaltság felfedezése. Kiterjedt kapcsolatok, barátságok adta pozitív lehetőségek megélése.

Fókusz: Miért fontosak emberi kapcsolataink?

A játék kerettörténetét Döbrentey Ildikó *A kút* című meséje adja. A játékban négy felnőtt vett részt (a játékvezető mellett három pedagógus az egyes kiscsoportokban).

Korosztály: 5-7 évesekkel, vagy vegyes csoporttal is játszható, 15-18 fővel

Eszközök: „mese-textil”, szerepkártyák, ragasztós TESA papírcsíkok, puzzle, memóriajáték könyv, dobókocka, kis tűzoltópalack, szerszámos táska, felfújható csónak, de elég a doboza is (ezek lehetnek valós tárgyak, de lehetnek képek a tárgyról), négy újságrészlet beszédes fotókkal

Megjegyzés az eszközökhöz: a szerszámos táska, kis tűzoltópalack, a csónak doboza, lehetőleg üres legyen. A szerepkártyákat még a játék előtt érdemes feltűzni a gyerekekre, így biztosan jut minden csoportba apának, anyának való játékos. Hasznosnak bizonyult, hogy a családok lakásának alapterületét, az első bejáratot már előre felragasztottuk a szőnyegekre.

Térkitöltő játék

Játéktér bejárása, gátlások oldása. Térben sétálunk, egyre egyik kezünket tesszük csípőre, kettőre a másikat is, háromra egyik karunk már nyújtva, négyre mindkettő. Közben úgy jártunk a térben, hogy ne érjünk egymáshoz, a karunk pedig nyújtva maradjon.

Mesehelyszín megközelítése csapatépítő játékkal

Ne szakadjon el a „lánc”! Az akadályokon áthaladva közelítünk a Kőkút utcához. Az akadály lehet óvodai szék, vagy bármilyen fel-át-lelépésre alkalmas tárgy.

A gyakorlat közben a gyerekek két beépített szereplővel találkoztak. Először egy vak ember tapogatózott és a csoport segítségével haladt át a fel- és lelépéses szakaszon.

Jótett helyében jót kaptunk: útbaigazított, közölte, hogy ő is épp a Kőkút utca felé lakik, a zsákutcában.

Majd a hétfolyású jeges patakot (hét kék selyemsálat) kellett átlépniük, ahol egy szomorú, magányos öregasszony segíti őket hálából azért, mert meghallgatták bűját-bajját. Az öregasszony a Kőkút utca elején lakik.

Mese első felének megismerése

Ehhez egy stilizált falut ábrázoló textilt használtunk. (Itt eszköz nem szükséges.) Történetünkben az állatok egyetlen találkozási helye a falu közepén álló kút, azonban mindenkihez bevezették a vizet. Így történt ez a Kőkút utcában is, ahol emberek laknak.

Szerepfelvétel kártyákkal, családalapító játékkal

Három családot alakítottunk (Lángék, Csónakosék, Kalapácsék).

Megjelöltük a falu közepét egy elzárt „kúttal”. Embercsaládokként költözünk a Kőkút utcába. Minden családhoz jutott egy nagyszülő, aki felnőtt játékos. Státuszukat a szülők szerepében lévők agilitása határozta meg. Kimaradt egy felnőtt, esetünkben a játékvezető, aki a hírvivő szerepét vette fel. Ő narrál, levelet kézbesít, majd befejezi a mesét és a játékot.

Az utca lakói eltávolodnak egymástól

Találkozások térben: élénk köszöntés, csak biccentés, majd elmegyünk egymás mellett.

A családok összekapaszkodva kerülgetik egymást.

Építkezés

Házak kialakítása papírcsíkokkal. (Itt gyorsabb a játék, ha a családok alapterülete már előre fel van ragasztva.) Család közös életterének berendezése további csíkokkal. Az első ajtóra lakat kerül. Fontos a postaláda és a falu közepe felé néző ablakok. Ezt követi a szerepek kiosztása (apa, anya, gyerekek, nagyszülő).

Narráció

„Sok idő telt el a víz bevezetése óta. Mindenki a hátsó bejáratot használja, a szomszédok felőli ajtókat (papírcsíkkal) lelakatolják. A szomszédok sosem találkoznak, nem beszélnek egymással, már azt sem tudják, hogy hívják pontosan az utcabelieket.”

Élet a házban

Minden családnak lett egy fontos tárgya (tűzoltópalack, szerszámos táska, felfújható csónak). Lett kedvenc tevékenysége, ezt valóban teszik is (puzzle, könyvnezegetés, dobókockázás). Lett kedvenc ételük, amit azért szeretnek, mert ők ezt olyan ízűre készítik... Lett kedvenc háziállatuk (erről csak beszélnek). Érdekes a játékban, hogy a gyerekek teljesen jól érezték magukat a körbehatárolt térben. Valóban kellemes otthonhangulat alakult ki, ahonnan valóban nem hiányoztak a szomszédok.



3. kép: Drámajáték az óvoda mindennapjaiban. Módszertani rendezvény, Jászberény Város Óvodai Intézménye, Zengő Óvoda, 2011. április 27. *Kaposi László felvétele*

Újsághír

Minden család kapott egy újságot, amiben sajnálatos eseményekről olvashattak, láthattak képeket. Mind a négy család más-más hírről „olvasott”, olyanról, ami, ha vele történne, nem tudna ellene védekezni, mert nincs hozzá eszköze. Tűzvész, árvíz, háztető beomlása. Megbeszélték a híreket, majd lefeküdtek.

Álomban

Hírvivő narrál: „Álmában mindenki belegondol, hogy mi lenne, ha velük történne az újságban látott sajnálatos eset. Forgolódnak, nyöszörögnek. Először Láng nagypapa ébred fel és keltegeti családját...”

Fotó

A játékvezető kommentálta a játékot, „STOP!”-ra elkészült a sajnálatos esemény legsűrűbb pillanata.

Sorban minden családban ez történt. Ezt követően minden család különös álmot nélkül aludt tovább.

Ötletek latolgatása

Reggeli ébredés után megbeszélték családonként az álmokat. Találkozni kellene? Hol? A kútnál? Kipróbálhatjuk, de mindig elkerülnek egymást. Meg kellene beszélni? De nem is köszönnek egymásnak, nem-hogy beszélgessenek...

A játék egyik legkedvesebb pillanata volt, amikor a családok kikukucskáltak egymás hegyén-hátán (a földre ragasztott ablakok között), és örömmel fedezték fel a szomszédokat. Következő nagy felismerés, a szomszédban lévő tárgy, ami az újsághír óta nekik vált fontossá. Nem kellett sok idő ahhoz, hogy fel-szakítsák a leragasztott (lakatolt!) első bejáratot, és összekapaszkodva, mint a játék elején, kikerüljenek az utcára.

Az utca „vissza-barátkozása”

Először elmennek egymás mellett, majd biccentenek... és eljutottunk a bemutatkozásig. Ezt a térkitöltő sétát a hírvivő narrációval tette „ismerkedő” játékká.

Megkezdett mondat

Családok rövid beszámolója: „*Azt írta az újság...*”

Probléma megoldása

Ahogy az várható volt, minden családból előtört az együttműködés: a segítő eszköz felajánlása. „*Milyen jó, hogy találkoztunk! – Máskor is kellene! – Gyertek hozzánk!*” Betódultunk a kezdeményező családhoz, de szűknek bizonyult a hely.

Térszervezés: a legjobb ötletet megvalósítottuk

Eljutottunk addig, hogy egy közösségi színteret alakítottak ki a falu elzárt kútja köré. Kimaradt „építő-anyagaikat” (papírcsík) használták.

Első gondolatuk az volt, hogy dolguk végeztével újraindították a kutat, és koccintottak. Majd hazamentek és a sikeres napról beszélgettek, ki-ki élte életét – szabadon improvizáltak.

Első találkozás a közös építményben

Levelet kaptak postaládáikba, amelyben egy szimbólum segítségével jönnek rá, hogy valamiféle felolvasás, vagy mesélés lesz.

A felolvasóesten az indító mesénket fejeztük be.

A történetben minden falulakóval történik valami – akár örömteli, akár szomorú, azt szerette volna megosztani a falulakókkal. Hogy ez megtörténjen, mesénkben kijártak a kiszáradt kúthoz.

Záró megbeszélés

„Vajon mi – a beszélgetésen kívül – mit fogunk itt csinálni együtt?”

Gondoltuk, ha nincs ötlet, célozhatunk a kedvenc családi játékokra, ételekre, háziállatokra.

Játékunkban nem kellett ötlettel előállnunk. Dőlt a gyerekekből a jobbnál jobb találkozások témája: főzük meg a kedvenc ételeinket, születésnapok, kisállatok bemutatása, kedvenc játékok játszása, közös kártya-szervezése.

Arra a kérdésünkre, hogy kiket hívjunk még el, rögtön megkaptuk válaszként, hogy a vak és a magányos szomszédot.

Amikor a meghívók kézbesítéséről esett szó, az egyik játékos azzal állt elő, hogy elég lenne egy is, és azt mindenki továbbadná. Még az is megfogalmazódott bennük, hogy a magányos öregasszonynak el kell mondani, hogy a vak embernek *adja át* az üzenetet, mert az nem tudja elolvasni.

Kilépés szerepből

Szerepkártyák levétele.

Tánc

Miután a gyerekek a sok ötlettől motiválva nem tudták otthagyni a játékot, ezért egy közös táncot talál-tunk ki, amivel kiveztük őket, és elmondtuk, hogy ez a falu első közös tánca lesz.

A játék – egy másik napon – magában hordozza a lehetőséget a továbbjátszásra, a kapcsolatépítés lehető-ségeinek megélésére. Valóban lejátszható lenne egy találkozás, ahol családi fotókat mutatnának egymás-nak életükből, állóképekben. Itt a közös vacsora lehetősége, vagy a családi játékok eljátszása.

Fontos lehet például az életmentő eszközök közös térbe helyezése, mert sosem lehet tudni, kinek mire lesz szüksége. Innen már egyszerű szerepjátékról beszélhetünk, aminek azonban bőven van helye az óvo-dai gyakorlatban.

Mesterkurzusok

Az utóbbi években ismét – és méltán – népszerűek nálunk a jeles külföldi szakemberek által vezetett, többnyire mesterkurzusként meghirdetett képzések. Az 1990-es évtized ennek a képzési formának már virágkorát jelentette. Volt itt – a nemzetközi listáról, a teljesség igénye nélkül – David Davis, Gavin Bolton, Jonothan Neelands, Eileen Pennington, Geoff Gillham, ki egyszer, ki többször is, de aztán jött néhány inségesebb esztendő. Pedig nagy szükség van a külföldiek, jobbjára angolok által vezetett képzésekre. Azért is, mert olcsóbb, ha házhoz jön a képzés. És főként azért, mert a hazai képzési rend országos-intézményes átgondolatlansága oda vezetett, hogy a 120 órás drámapedagógiai tanfolyamok, illetve a kifejezetten drámából nem sokkal többet, de „papírt” (é. szakirányú végzettséget) adó felsőoktatási képzések mellett, illetve azok után nincs tovább. Aki megszerezte ezeket a (viszonylag könnyen) megszerezhető végzettségeket, az jobban teszi, ha az eseti képzések levezetésével maga gondoskodik a saját szakmai fejlődéséről, továbbképzéséről, mert más ezt biztosan nem teszi meg helyette. Nem kínálja senki tálcán a továbblépés, vagy éppen a szakosodás bármiféle lehetőségét sem. Még a Magyar Drámapedagógiai Társaságnak sincs ezen a téren ajánlható képzése, legfeljebb csak pozitív szándékai arra vonatkozóan, hogy legyenek ilyenek. De hát nincsenek.

Volt itt Kathleen Gallagher (Kanada), John Somers (Anglia), még 2004-ben, de azt hiszem, hogy talán a Magyar Drámapedagógiai Társaság által szervezett Cecily O’Neill-tréning volt az igazi élénkítő impulzus ezen a téren, amit gyors egymásutánban, hasonló szervezési renddel több program is követett. Jött Larry Swartz Kanadából, majd Angliából Dorothy Heathcote, Tony Horitz, Chris Cooper, és most ismét a két évvel ezelőtti budapesti képzésén remek formában dolgozó O’Neill. (Sokat számít a pillanatnyi „forma”: David Davisnek volt nálunk „korszakos jelentőségű” képzése, de volt az 1991-essel össze nem vethető, halványabb is.)

Ezek a kurzusok a munkanyelv a magyar, és ez sem utolsó szempont, mert ha valaki külföldi tréningre megy, akkor ott rendre és kötelezően az angol a képzés nyelve, ha azon nincs munkaképes tudása a magyar drámatanárnak, akkor bizony nincs is választási lehetősége. Ezért is jó lenne, ha sokan beszélnének angolul magyar drámatanár kollégáink közül... Ezért lenne jó, és nem azért, hogy külföldre mehessenek dolgozni, mert ott még van olyan ország, ahol a pedagógus nem pária, nem a legalacsonyabb kaszt, ahol esetleg emberhez méltó fizetést kap, ahol a megbecsülés, és nem pedig a legnagyobb fokú kiszolgáltatottság a része – életpályaszerűen, életfogytig.

A mesterképzéseken a 120 órás tanfolyami végzettség, a szakirányú képzés diplomája és valamilyen, többnyire tetszőleges, vagy éppen esetleges gyakorlat felmutatása az elvárás a hallgatók felé. Bár a mindenkori szervezők részéről a szűrési szándék egyértelmű, de ettől persze még senki nem lesz bebiztosítva, hogy nem fut bele a képzések színvonalát akaratlanul és menthetetlenül leszállító exhibicionistákba, olyanokba, akiket nem a megtapasztalás, nem a tanulás vágya hoz egy szakmai eseményre, csak a személyes kommunikációs vágy. És sajnos a diploma vagy tanúsítvány sem jelent sajnos biztosítékot arra vonatkozóan, hogy alkalmi kollégáink legalább az alapfogalmakat illetően képben lesznek majd... És ha ilyen embertársunkból egy-egy képzésre több is befut, akkor az adott képzés színvonala – előadótól függetlenül – nagyot zuhan... Humánus, toleráns előadóknál (melyik drámás nem az?!) még inkább...

Az ösvény, amely az erdőn átvezet – jelentésteremtés meséssel

A Magyar Drámapedagógiai Társaság szervezésében lebonyolított workshop vezetője Tony Horitz brit drámapedagógus (State of Play Arts, Egyesült Királyság, <http://stateofplayarts.co.uk>)

Tony Horitz személyes kötődései miatt jár Magyarországra, és az egyik ilyen alkalmat felhasználva jött létre az a rövid találkozás, amelynek során kb. harminc magyar érdeklődővel töltött együtt pár órát egy hétköznapi délután. Eleve a képzés időbeli keretei nem tették lehetővé, hogy nagy mélységeket és magasságokat érinthessünk. Ennek akadálya volt az is, hogy a tréner és résztvevő viszonyrendszerében mindenki ismeretlen a másik számára, oda-vissza.

A tréner bemutatkozása feleslegesen elnyúlt, vendégünk – néha kivetített szöveggel, máskor könyvek felmutatásával alátámasztva – beszélt a munkájáról, munkahelyéről, a számára fontos irányzatokról, tevékenységekről, szakemberekről. Szó esett Vigotszkijról, Dorothy Heathcote-ról, David Booth-ról... És egy

számunkra kevésbé vagy egyáltalán nem ismert név: Vivian Gussin Paley (könyvajánlást is kaptunk: nevezett hölgy a történetmesélés osztálytermi gyakorlatával foglalkozott).⁸ Mintha erre a „személyi lapra” nem nekünk lett volna szükségünk... Mi a „lábunkkal szavaztunk”: elmentünk erre a képzésre, (látszólag persze) feltételek nélkül benne voltunk, nyilván nem kellett volna ilyen hosszan tenni.

Amikor elhúzódtak a bemelegítő gyakorlatok, akkor már egészen pontosan lehetett érezni, hogy ami történik, nos, az valami más helyett van. A résztvevők közül persze nem mindenki, de a többség legalább arcról ismerős volt a másoknak: velünk rögtön a lényegre lehetett volna térni. Ehelyett játszottunk, és ezt, meg kell mondani, ügyesen tettük, időnként átszellemültséggel, időnként pedig egészen udvarias letudva. Olyan szabályjátékokat játszottunk, amelyek a többségnek többször is „megvoltak” már. Esetleg éppen olyanokat, amiket mi magunk is alkalmazunk. De nem szóltunk, hogy ne tegyék ezt velünk. És közben tudtuk, hogy majd éppen arra nem jut elég idő, amiért idejöttünk...

Ahhoz, hogy valaki szabályjátékokkal bűvészkedjen, még drámatanárnak sem kell lenni. (Sőt! A hazai közoktatásban lassan már ott tartunk, hogy sokan nem is tudják, hogy honnan vette át egy-két divatos tréningirányzat azokat a gyakorlatokat, amelyeket alkalmaz. De televíziós műsorokat is említhetnénk, amelyek jó pénzért, gondolom, mert ezt nem kötötték az orromra, kiárusítják a gyakorlatainkat.)



4. kép: Tony Horitz tréningje. Budapest, 2011. március 11. Kaposi László felvétele

De előbb-utóbb (jó, utóbb) rátértünk egy mesére: végül is a tréning címében benne volt ennek ígérete: „jelentésteremtés mesékkel”. A Tony Horitz vezette drámapunka alapja egy Oscar Wilde-mese, *Az önző óriás* című volt. Átkötés a gyakorlatok felől: még ha nem is szerves, nem lényegi, hogy a bemelegítő körök végén csoportbontásos munkában utolsóként kapott tabló témája éppen (teljesen véletlenül...) *az óriás* volt. És vittük tovább a csoportbeosztást is: maradtunk az addigra már több feladatban csiszolódó kis-csoportjainkban... Ez a szervezési rend nem biztos, hogy mindig követendő: itt jóformán teljes foglalkozásra össze-, illetve elzárt egymástól embereket. Ha tudjuk, hogy egész órára szól a csoportválasztás, akkor az is lehet, hogy másképp választunk...

⁸ Vivian Gussin Paley, *The Boy Who Would be a Helicopter*. The uses of storytelling in the classroom. Harvard University Press, 1990

Rajzot (képet) kaptunk, fénymásolva és kivetítve is: abból indultunk ki, illetve ahhoz tértünk vissza. Gyerekarcok, amint kilesnek egy bokorból –, talán éppen egy mesekönyvnek az adott történethez készült illusztrációja. A gyerekek iskolából jövet minden délután bementek játszani az óriás kertjébe. Csábítóan szép volt a kert, és boldog játékok színterévé vált: „A fákon madarak tanyáztak és olyan édesen énekeltek, hogy a gyerekek abba-abbahagyták a játékot, és az énekre figyeltek. – Milyen jó itt! – kiáltották egymásnak.”

A technika a későbbiekben is hasonló volt, ezért érdemes leírni az első lépést részletesebben: (a képet figyelve) Mit látunk (*mi*)? És mit nézhetnek a képen lévő gyerekek? Mit tükröz, milyen érzelmi állapotot az arcuk? Fel is tettük a képet tablóban... Ezt követően feladatként kaptuk: azt kell kitalálnunk, pontosan, hogy ők mit látnak. Miután a csoportok beszámoltak a közeli, de nem éppen egybevágó megoldásaikról, a tanár elindítja a történetet, meghallgathattuk a mese bevezető részletét, amit másolatban is megkapott minden kiscsoport. Ezt követően csoportokban, tablóban megalkothattuk az óriás kertjét. Majd életre is keltettük azt, felelve a társaságot, három-három csoportban. Be is lehetett járni az óriás kertjét... Még „idegenvezetni” is lehetett benne...

Egy nap aztán hazatért az óriás: egy barátjánál volt látogatóban, hét esztendeig időzött nála. A hét év alatt kibeszélte magát, elmondott mindent a barátjának, amit akart, és most visszaérkezett. És ehhez is kaptunk egy rajzot...

Minden zárta: a gyerekek elfutottak, mi pedig magyarázhattuk, hogy milyenek láttuk az óriást... A tanár tartja a történetet, mi pedig mehetünk vele, de becsuk minden olyan kaput, ahol esetleg jókedvünkben vagy bánatunkban, szándékosan vagy akár csak véletlenül is, de kisétálnánk. Csak és kizárólag azokkal az elemekkel, azokkal a történettöredékekkel és megközelítésekkel foglalkozhatunk, amire ő rá akar világítani. Minden más ehhez a szerkezethez képest rendbontásnak számítana. (Azért megnéztem volna egy ilyen – éles – helyzetet is, a tanár reakcióit, problémamegoldását figyelve sokat tanulhattunk volna...)

Az óriás megtiltja az átjárást, kitiltja a gyerekeket, ami után Wilde-nál beköltözik a paradicsomi kertbe az örök hideg, és a mese végén csak egy Jézus-alteregő kisfiú tudja megváltani az óriást.

Szerencsére nem mentünk ebbe az irányba, nem is juthattunk volna eddig, már csak az idő hiánya miatt sem. Tony Horitz tréningjén mi csoportokban haditervet eszelhettünk ki: az óriás tiltására mit lépünk mint gyerekek.

A tanár vette fel az óriás szerepét, és egész csoportban tárgyalhattunk vele... Talán a délután legszebb része volt: vendégünk – mint általában angol előadóink, trénerünk – kiválóan, hatásosan, de mégis mérték-tartóan dolgozott szerepből. Szívesen néztem volna még.

Ez a találkozás rossz érzéseket semmiképpen nem, de erős újdonságélményt sem hagyott maga után. És ez így nagyjából rendben is van. Nem tettünk rosszat a szervezéssel, sem azzal, hogy elmentünk a képzésre. Ha lesz folytatás, nincs kizárva, hogy a munka hirtelen mélyebbre megy majd.

Egy rokonszenves angol tanárembert ismerhettünk meg.

KL

Jelentőségteljes cselekvés¹

Jegyzetek Chris Cooper² mesterkurzusáról, melyet a Káva Kulturális Műhely szervezett a Marczibányi Téri Művelődési Központban, 2011. június 14-17. között³

Színház és világszemlélet

Bond⁴ teoretikus. Színházi gondolkodásmódja határozott világszemléleti rendszerén alapul. Megértéséhez nagy nyitottság, elméletének gyakorlatba ültetéséhez pedig erős elköteleződés szükséges. Chris Cooper mesterkurzusán ennek alapjaival ismerkedtünk.

A résztvevők kellő bizalommal és megérteni vágyással álltak a nem kis feladat elé – felfogni és értelmezni az elméleti alapokat, majd kipróbálni mindezt színészként, drámatanárként és diákként. Természetesen

¹ A dráma szó Chris Cooper értelmezése szerint – jelentőségteljes cselekvés (action of significance)

² Chris Cooper rendező, író, drámatanárra, a birminghami Big Brum TIE Company művészeti vezetője.

³ A cikk Chris Cooper a kurzushoz készült jegyzeteinek gondolatait is tartalmazza, melyeket Bethlenfalvy Ádám fordításában kaptak kézhez a résztvevők.

⁴ Edward Bond kortárs angol drámaíró, rendező, színházteoretikus. Számos darabját a Big Brum TIE Company és fiatalok számára írta. Színházelmélete ókori görög funkciójába helyezi vissza a színházat, mint a társadalmi párbeszéd közösségi színterét.

valamennyien a magunk vérmérsékletéhez, filozófiájához és ambíciójához képest tudunk részt vállalni és tanulni a képzés során. Az én nyitottságom eddig juttatott a megértésben:

Egyén és társadalom

Vegyünk, mondjuk egy hírt – ahogy Chris is tette –, mely szerint egy hajléktalan kilép a gyalogoshíd korlátján át a mélység fölé, és ott áll, kapaszkodik hosszú órákon keresztül, megbénítva ezzel a város központjának forgalmát. Tettével számtalan embert és embercsoportot sarkall cselekvésre: a rendőrségtől, tűzoltóságtól kezdve a környékbeli üzletek tulajdonosain és az arra közlekedőkön keresztül egészen a hírt az interneten kommentelőkig. A városvezetés mellett talán még a törvényhozóknak is munkát adhat. Mindenképpen viszonyulunk hozzá, véleményünk és érzéseink is vannak vele kapcsolatban, a felelősségben is osztozunk, akár belátjuk ezt, akár nem.

Csecsemőként a világot egységben látjuk, mi magunk vagyunk az univerzum minden benne találhatóval együtt. Ezen egységet, melyre való vágyakozás végigkíséri életünket, nevezi Bond radikális ártatlanságnak. Ahogy fokozatosan elválik az én a külvilágtól, amint belépünk a társadalomba, annak problémájává válunk, igazságosságra való igényünk azonban megmarad.

A társadalmi felelősségvállalás hazánkban még csak egy nagyjából tartalmatlan kifejezés. Általában a multinacionális cégek jótékonykodásait értjük alatta. Hogy megértsük a Chris Cooper által képviselt bondiánus drámaelmélet alapfogalmait, azok gyakorlati hasznát és használatát, át kell állítani az agyunkat, szemügyre venni, hogyan is működik (vagy nem működik) ma Magyarországon (és persze számtalan más helyen is) a társadalom és az egyén kapcsolata, mit jelent az egyénre nézve a társadalmi felelősségvállalás. Ha az elemzésben eljutottunk annak belátásáig, hogy közünk van hozzá, látjuk felelősségünket a fenti hírben és hasonló történetekben, akkor nyugodtan belevághatunk a közös munkába Chris Cooperrel.

Központ⁵

A központ egy fogalom, kérdéskör, amit a dráma vizsgál, mélyére néz. A mi hírünk esetében ez az identitás volt. Egy konkrét történet, egy drámaóra vagy színházi nevelési előadás általában kevés arra, hogy egy ilyen tág témakört maradéktalanul elemezzon, ám a központ alkérdéseit felveti, és – jó történethez méltón – lehetővé teszi, hogy rájuk fókuszáljunk, minél szélesebb spektrumát megismerjük.

Az identitás kérdésköréből Chris Férfi a hídon⁶ című órája az *egyén helye a társadalomban* alkérdésre szűkült le a közös munka során. A résztvevők is hatással vannak a szűkítés irányára. Nagyon fontosnak látom kiemelni ezt, mert hajlamosak vagyunk nem vagy nem eléggé figyelembe venni a résztvevők gondolatait, hangsúlyait, pedig elég természetesnek, vagy legalábbis logikusnak tűnik, hogy közösen hozzuk létre végül az órát, mindenki befolyással lehet annak menetére és akár tárgyára is. A központ alkérdéseit egyrészt a tervezés folyamán másrészt az óra alatt találjuk meg, hagyjuk magunkat inspirálódni a résztvevők és a történet által, hagyjuk, hogy kiderüljön, melyik a legérdekesebb alkérdés aznap a jelenlevők számára, és arra fókuszálunk.

Egy kép, egy sor vagy szövegrész, egy cselekvés, egy tárgy. Ezekben testesülhet meg a központ a bondiánus drámában. Eszközök, melyekben a központ és az alkérdések összpontosulnak. Feszültséget hordoznak, a vizsgált kérdések felvetésére és megválaszolására készítenek.

Chris órájában a központi kép a hídon huszonórása kapaszkodó, és ettől már remegő férfi volt. Központi tárgy rangjára egy cipő emelkedett, mely végigkísérte a munkát, történelme volt, jelentésrétegek rakódtak rá⁷ minden jelenetben, ez által alkalmassá vált többlettartalom kifejezésére, amit nemcsak Chris, de a résztvevők is maximálisan kihasználtak.

Ez azt is jelenti, hogy a hajléktalan férfiről szóló hírünk alapján készülő drámamunka minden pillanatában – akár a főszereplőt, akár egy rendőrt, akár egy kommentelőt vagy járókelőt állítunk éppen a fókuszba – választott központunkat vizsgáljuk. A tanár által választott feladatok, kiemelések, metaforák, színházi eszközök mind a központot tükrözik, magukban hordozzák annak elemzési lehetőségét.

Színterek⁸

A dráma működésének és alkotásának helyszínei, melyek rendszerének és egymásra hatásának figyelembe vétele segíti a tervezést.

⁵ center

⁶ Man On The Bridge

⁷ ezt a folyamatot nevezi Bond kathexisnek

⁸ sites

- A** a világ (annak minden tartalmával: civilizáció, társadalom, kultúra) mint színtér
- B** a történet színtere, mely specifikus része és egyben hiteles, konkrét képe az A színtérnek
- C** a színház tere, vagyis az eszközök (képek, cselekvések, szövegek, tárgyak), melyekkel a történetgazda közvetíti A és B színteret a nézőknek
- D** a nézők képzelete, agya, mely jelentést ad a C színtéren történeteknek

Akár színházi előadást készítünk, akár drámaórát tervezünk, a D színtérre fog koncentrálni minden munkánk, hiszen a nézők vagy a résztvevők képzetében, elméjében, énjében alkotódik meg az a jelentés, ami a dráma lényegét és hatását adja.

Ezen a ponton megint akad rögzítendő különbség a gondolkodásmódban: képzeleten Chris Cooper nem a fantáziavilágot teremtő, sokkal inkább a megértésre törekvő agymunkát érti.

„A bondiánus képzelet a valóságban található, a ‘valóságra vágynak’, a valósággal van összekapcsolva, önmagában a valóság. A bondiánus képzelet nem azért van, hogy újat találjon fel, hanem azért, hogy (ellentmondásos módon) a már létezőnek teremtsen értelmet. Arra való, hogy tudásunkat gyarapíthassuk, érzékelésünket kiterjesszük, és az értelmet kiegészítsük. Ezzel válik számunkra lehetővé, hogy felfogjuk és értelmezzük, vagyis ‘létrehozzuk’ a külvilágot. És mivel, a képzeletünk képes felismerni más embereknek is a képzeletet, ezért emberi módon cselekszünk; a képzeletünk alapvetően altruista, és ezáltal az emberi mivoltunk alapvető forrása. Az újszülött a világ megértése iránt szükséglete szüli a képzeletet.”⁹

A képzelet tesz minket emberré, hisz – az állatokkal ellentétben – mi nemcsak a valóságot látjuk, hanem a lehetségest is.



5. kép: Chris Cooper tréningje. Sereglei András felvétele

⁹ Chris Cooper, 2011 – fordította Bethlenfalvy Ádám

Drámai esemény¹⁰ (DE)

A drámai esemény egy koncentrált pillanat (általában cselekvés), mely űrt/hézagot¹¹ hoz létre a megértés folyamatában. Színházi hatású történet, mely arra készíti, hogy jelentést teremtsünk neki, de nem lehet egyértelműen dekódolni, vagyis számos kérdést vet fel, melyekre számtalan válasz adódhat. Minden néző vagy résztvevő számára különböző asszociációs köröket nyit meg, de mindezt a központra koncentrálni teszi, tehát a generált kérdéskörök metszik egymást, és ez a metszet maga a központ.

A kurzuson játszott történetben a hajléktalanunk kezéből egy ponton a szél kifújta az újságokat, és egy közülük még visszaröppent emberünkhöz, de mikor utánanyúlt volna, az újság lepottyant a hídról. Mintha lassított felvételen láttuk volna, volt időnk elmélázni a férfi reakcióján, összehasonlítani egy öngyilkos vagy egy szemetelő vagy az erkélyről kieső macska mozdulataival, miközben elképzeltük a híd alatti forgalmat, a járókelőket, a férfi által korábban eladott vagy kidobott újságokat, és még ki tudja, mik nem jutottak eszünkbe. Minden, ami lehetséges.

A drámai esemény általában a helyzet logikájába illő, hétköznapi képet, cselekvést, mondatot tesz különlegessé közvetítésének módja által. Nem a cselekvés különleges, hanem végrehajtásának mikéntje emeli a hétköznapi fölé.

Eljátszani vagy megtenni?¹²

Ha a színész vagy résztvevő a karaktert játssza, és nem a szituációt, akkor nem a drámai cselekvést, hanem egy érzelmi állapotot látok. Nézőként azt mondom: nocsak, mennyire dühös, ahelyett, hogy azt mondhatnám: nini, kitépett néhány lapot a Fedél Nélkülből, és a maradékot hagyta az autók közé esni.

Semmi, ami egyértelműen megfejthető, nem elég hasznos. Ha a drámamunkában a fenti alapvetések mentén törekszünk DE létrehozására, számos dolgot nyerünk a DE alapvető hatásán kívül is.

Egyrészt nem kell a résztvevőket arra kérni, hogy játsszanak el egy figurát, csak arra, hogy tegyenek meg valamit. Mondjuk a hídon álló ember előtt hagyják el a cipőjüket. Ha a játsszó a cselekvésre koncentrálni, sokkal kevésbé érzi színpadon, nézőkkel szemben magát, felszabadultabban tud kísérletezni. Ezzel egy időben megtapasztalja a szituáció logikáját (megérzi az A és B színteret, ami által maga is tudja használni a C-t), képzeletével megláthatja a lehetőséget. Valamennyit. Vagy legalábbis elég sokat ahhoz, hogy tudatosítsa: több nézőpont van.

Másrészt ha a cselekvésre összpontosítunk, nem filozofáljuk, beszélgetjük és vitatkozunk agyon a jelene- teket. Hihetetlen gyorsan megérzi mindenki, hogy itt egy-egy mozdulatnak tud akkora jelentősége lenni, mint egy nagymonológoknak, s így nemcsak az éppen játszóknak, de a résztvevők is képesek hosszú ideig lassú, csöndes kísérletezésekre koncentrálni a megismerés laboratóriumában.

„A dráma az énteremtésről szól.”¹³

Hézagok a megértésben

A fenti jegyzet bekezdései azon bondiánus alapfogalmak köré épülnek, melyek megértésében Chris Cooper kurzusa nagy előrelépést jelentett számomra. Maradtak fehér foltok, kisebb és nagyobb bizonytalanságok bennem. Többször előfordult, hogy egy-egy cselekvést, jelenetet teljesen másként értettem, mint Chris: mást éreztem középpontjának, másként hatott rám. Volt néhány alapfogalom (baleset idő¹⁴, láthatatlan tárgy¹⁵) is, ami nem épült be, nem szervült a többi elemhez a lassan rendszerré váló gondolkodás- mód befogadásakor. Ennek számtalan oka lehet – csökkent képességeimtől a kihagyhatóságig. Az azonban biztosnak látszik, hogy a bondiánus színházelmélet erős meggyőződésen alapul, ezért is nehéz gyorsan és könnyedén átlátni, megérteni és használni. Tanulmányozásának, kérdésfelvetéseinek hasznosságá- hoz azonban kétség sem férhet; megtalálva benne magunkat, saját gondolkodásunkhoz alakítva cse- lekvő, felelős generációkat nevelhetünk, amire nagy szükségünk is van.

Hajós Zsuzsa



¹⁰ drama event (DE)

¹¹ gap

¹² acting or enacting

¹³ „Drama is about selfcreation.” (Chris Cooper)

¹⁴ accident time

¹⁵ invisible object

'Driscoll¹⁶

Kuklis Katalin

Csoport: Gimnazisták, egyetemisták részére; kedvező, ha a résztvevők már rendelkeznek drámajátékos tapasztalattal.

Időtartam: kb. két tanítási óra

Körülmények, feltételek: Átlagos osztályteremnek megfelelő méretű helyiségben játszható, a játsszók számával megfelelő számú székkal.

Tanítási terület: W. B. Yeats *The Host of the Air* című balladája; hazárdjátékok hatása az emberi kapcsolatokra.

Történetváz: O'Driscoll és Bridget nemrég házasodtak össze (szerelemből), de házasetükbe hamarosan beleszól a kártyázás.

Fókusz: Mit okozhat a hazárdjátéktól való függőség egy párkapcsolatban?

Tanári felkészültség: Mivel a játék során a tanár szerepbe lép, hasznos, ha a tanár némi színjátszói jártassággal rendelkezik.

Bevezetés

A tanár felvázolja a diákoknak, hogy az órán Yeats egyik balladáját fogják elolvasni, s közösen átismétlik a ballada mint műfaj főbb jegyeit. Majd felolvassa a vers első részét:

*O'DRISCOLL drove with a song
The wild duck and the drake
From the tall and the tufted reeds
Of the drear Hart Lake.*

*And he saw how the reeds grew dark
At the coming of night-tide,
And dreamed of the long dim hair
Of Bridget his bride.*

1. Tanári narráció

Írországban járunk, a 19. és 20. század fordulóján. Pontosabban Írország észak-keleti részén, egy kis faluban. Itt él O'Driscoll, egy fiatalember a húszas éveiben (nem több mint huszonöt), aki vadórként (gamekeeper) dolgozik. Nem is tudjuk a keresztnévét, mindenki csak O'Driscollnak hívja. Magányos fiatalember, a szülei korán, még gyerekkorában meghaltak, őt egyedül, testvér nélkül hagyva. Rokonok sem voltak a közelben, mert szülei az ország más részéről származtak, ezért O'Driscoll korán önálló és önellátó lett. Nem mondhatni, hogy gazdag, de nem is szegény. Egyébként egy teljesen átlagos fiatalember – van néhány barátja, akikkel szeret kártyázni, eljár a falusi mulatságokba is, de sosem táncol. Nemrégiben megházasodott. Bridgetet vette el, egy lányt a faluból, aki hasonló sorsú, mint ő – Bridget anyja belehalt a szülésbe, ezért a lányt apja nevelte fel. Bridgetet a faluban szép és megfontolt lánynak tartották.

2. Napló- és levélírás

Első lépésben váljon a csoport kétfelé és ezekben a csoportokban először rövid egyeztetés következik! Az első csoport beszélje meg az első találkozás részleteit (Bridget és O'Driscoll hol, mikor, hogyan találkoztak először), a második csoport játékosai pedig egyezzenek meg abban, hogy hogyan fejlődött a szerelmük (hol, hogyan találkoztak, milyen gyakran stb.!) Az egyeztetés után mindkét csoport tovább felelődik. Az első csoport, amely az első találkozásról beszélt ezután két csoportban Bridget, illetve O'Driscoll aznap esti naplóbejegyzését írja meg! A második csoport pedig a két szerelmes egymáshoz írott szerelmes levelét készítse el – szintén külön-külön!

A tanár a felolvasás után az alkotásokat összegyűjti, mert azok az óra végén újra játékba kerülnek.

¹⁶ A vázlat eredetileg angol szakos egyetemistáknak készült, az órát is angolul vezettem le. Az óra W. B. Yeats egyik versére épül, de az órának nem volt célja a vers részletes elemzése. Sokkal inkább hangulatfestésre, atmoszférateremtésre szolgált. Az óra maga kínál ugyan egy lehetséges interpretációt, de nem helyettesít egy alapos verselemzést. Viszont meghozhatja ehhez a kedvet...

3. Egész csoportos állóképek – az esküvő

Mint tudjuk, megtörtént az esküvő. Készítsünk el néhány tablót az esküvőről!

Az állóképek elkészítésére fél perc áll a csoport rendelkezésére – mindez csak nagyon rövid időt ad a megbeszélésre, de nem zárja ki azt. Egyeztethető például, hogy ki kicsoda. A tanár is kijelölheti, hogy ki legyen Bridget, illetve O'Driscoll – így a szerep állóképről állóképre másé lehet.

A három tabló:

- a templomba menet
- az oltár előtt
- a lakodalomban – itt az állókép meg is elevenedhet néhány pillanatra, a diákok „bulizhatnak” egy kicsit (a tanár megjelölheti, hol érjen véget a jelenet – pl. az ifjú pár visszavonul).

4. Forró szék

Mit jelenthet ez a házasság O'Driscoll számára? Kérdezzük meg őt magát! Legyetek mindannyian O'Driscoll legjobb barátja, aki eljött hozzá beszélgetni.

A tanár ül a „forró székbe”, és veszi fel O'Driscoll szerepét.

5. Szerep a falon

Gyűjtsük össze, hogy mit tudunk O'Driscollról! Milyen ember ő?

Itt fontos, hogy a szereplő „kártyás” és „szerelmes” oldala is megemlítődjön.

Olvassuk tovább a verset!

*He heard while he sang and dreamed
A piper piping away,
And never was piping so sad,
And never was piping so gay.*

*And he saw young men and young girls
Who danced on a level place,
And Bridget his bride among them,
With a sad and a gay face.*

*The dancers crowded about him
And many a sweet thing said,
And a young man brought him red wine
And a young girl white bread.*

*But Bridget drew him by the sleeve
Away from the merry bands,
To old men playing at cards
With a twinkling of ancient hands.*

6. Listakészítés

Tudjuk, hogy O'Driscoll szeret kártyázni, s azt is tudjuk, hogy nagyon vékony a határ „szokás” és „függőség” között. O'Driscoll esetében ugyanez elmondható. S ez kezd hatással lenni Bridgettel való kapcsolatára is. Hogyan jelenik ez meg problémaként az ő életükben, milyen szituációk fordulhatnak elő? Készítsünk listát!

7. Kiscsoportos improvizáció

Négy csoportban válasszatok ki egy-egy helyzetet az előbbi listáról, rövid jelenet formájában dolgozzátok ki, majd mutassátok be egymásnak!

8. Fórum-színház

A probléma egyre komolyabbra fordul (ha nem merült fel eddig, akkor a tanár felhozhatja példaként azt is, hogy sok pénzt is veszít), Bridget pedig szeretne beszélni erről O'Driscoll-lal.

A tanár itt O'Driscollként jelenik meg. Fontos, hogy hárítson minden vádat – arra hivatkozhat, hogy ez csak egy kis „szórakozás”, és hamarosan nyerni is fog, nem kell ennek ekkora jelentőséget tulaj-

donítani, illetve ő mennyire szereti a feleségét. (Én az eredeti órán megkértem egy férfi játékost, aki tanárként vett részt a játékban, hogy játssza el O'Driscollt. Előzetesen természetesen egyeztettük a karaktert. Arra gondoltam, hogy hatásosabb tud lenni egy férfi ebben a szerepben – a választás jó döntésnek bizonyult.)

Nézzük meg, hogyan folytatódik a vers!

*The bread and the wine had a doom,
For these were the host of the air;
He sat and played in a dream
Of her long dim hair.*

*He played with the merry old men
And thought not of evil chance,
Until one bore Bridget his bride
Away from the merry dance.*

*He bore her away in his arms,
The handsomest young man there,
And his neck and his breast and his arms
Were drowned in her long dim hair.*

9. Állóképek

Négy csoportban állóképekben mutassátok meg, mi a lehető legrosszabb, ami Bridget és O'Driscoll házasságában megtörténhet!

A tanár az egyes állóképek bemutatása alatt felolvas egy-egy napló- illetve levélrészletet, amelyeket a diákok az óra első részében alkottak. Előzetesen megkéri a diákokat, hogy tartsák meg a képet, amíg ő olvas.

A vers pedig így ér véget:

*O'Driscoll scattered the cards
And out of his dream awoke:
Old men and young men and young girls
Were gone like a drifting smoke;*

*But he heard high up in the air
A piper piping away,
And never was piping so sad,
And never was piping so gay.*

Melléklet: a ballada nyersfordítása (szakaszolás a drámaóra szerkezete szerint)

Az égi gazda

A bevezetésnél:

O'Driscoll dalolva hajtotta
a vadkacsát s a gácsért
a bús Hart tó magas és
sűrű nádasa felől.

És látta, ahogy a nádas elsötétül
az éjszaka közeledtével,
s ifjú asszonya, Bridget
hosszú és sötét hajáról álmodott.

A szerep a falon után:

S hallott, amint dalolt és álmodott,
a messzeségben egy dudást játszani,
és soha nem hallott még oly szomorút,
és soha nem hallott még oly vidámat.

És látta, amint ifjú legények s lányok
táncolnak a sík mezőn,
és közöttük volt ifjú asszonya, Bridget
szomorú és vidám arccal.

A férfit a táncosok körbefogták,
és sokan sok szépet mondtak,
s egy ifjú legény vörös borral kínálta,
s egy ifjú leány fehér kenyérral.

De Bridget a karjánál fogva
elhúzta őt a vidám társaságtól,
ahol öregemberek kártyáztak
meg-megvillanó vén kezekkel.

A fórum-színház után:

A kenyér s a bor a végzetet hordozta,
hiszen ők az égi gazda.
Leült és kártyázott
Bridget hosszú, sötét haját álmodva.

Játszott a vidám öregemberekkel,
s nem gondolt a balsorsra,
mígnem egyikük elragadta ifjú asszonyát, Bridgetet
a vidám mulatságból.

A karjaiban vitte őt el
a legszebbik ifjú legény,
s a nyaka, a melle, a karja mind
elmerült az ő hosszú, sötét hajában.

A végén:

O'Driscoll lesöpörte a kártyákat
s felébredt álmából:
az öregemberek, ifjú legények s lányok
eltűntek, mint kavargó füst.

De hallott, magasan az égben,
a messzeségben egy dudást játszani,
és soha nem hallott még oly szomorút,
és soha nem hallott még oly vidámat.

Piros toll – zöld toll

Amikor kb. két évvel ezelőtt kezembe került a *Drámapedagógia mint tudomány* című, Trencsényi László szerkesztette kiadvány, első reakcióm – akárcsak Debreczeni Tiboré – az öröm volt: végre! Végre eljutotunk odáig, hogy fiatal drámapedagógusokban igény támadt gyakorlati tevékenységük elméleti összegzésére, a munkájuk során felmerülő számos kérdés megfogalmazására, az ezekre adható válaszok tudományos igényű vizsgálatára és ezzel összefüggésben talán egy tudományos szinten (is) kiteljesíthető élet pályára.

Az elmúlt mintegy három évtized valóban megérlelte, hogy a elmozdulva a drámapedagógia szignifikánsan gyakorlati tevékenységként való elismerésének kényelmes álláspontjáról („eljárásait ismerjük és gyakoroljuk, hatását látjuk és örömmel nyugtázzuk” – ennyi) területünket – akár a pedagógiatudomány leágazásának, akár színházelméleti stúdiumnak tartjuk – elhelyezzük egy magasabb elméleti szinten is, s eképpen fogadtassuk el a hazai tudományos palettán. Miért? Minek? Elégséges oknak vélem, hogy ez további rangot ad a drámapedagógiának, tehát tovább növeli elfogadtatásának esélyeit, továbbá hogy némelyek-

nek lehetőséget ad arra, hogy a nevük elé írható „dr”-t egy általuk művelt és fontosnak tartott tevékenységi körön belül maradván szerezhessék meg, ha van ilyen ambíciójuk.

A könyvnek tehát nagyon megörültem, azonnal olvasni kezdtem, s írni is akartam róla. Hogy miért nem tettem, annak Kaposi László *Gondolatkövetés* című cikke (DPM 2010/2.) részben magyarázatát adja: lelkesedésem az olvasás előrehaladtával arányosan lohadt, végül úgy éreztem, ha már egy ilyen fontos kezdeményezést nem tudok egyértelmű lelkesedéssel méltatni, inkább nem is szólok róla.

Hogy most mégis miért?

Hajdanában, aktív tanár koromban történt egyszer, hogy egy tanítványom, kezébe kapván kijavított dolgozatát, keserűen így kiáltott föl: „Már megint tiszta véres!” Megdöbbsentem: sose gondoltam rá, hogy a rutinszerűen piros tollal aláhúzott-korrigált szöveg valóban úgy hat – látványként és élményként egyaránt – mintha kivégeztem volna a dolgozatot. Attól fogva bevezettem, hogy a dicsérhető – az átlagosnál szebben megfogalmazott, eredeti gondolatokat, a sajátos, egyedi megoldásokat *zöld* tollal jelöltem a dolgozatokban. Ez azzal a tanulsággal járt, hogy elkezdtem *vadászni* ilyenekre, igyekeztem, hogy minden *munkában* találjak valami *bezöldíthetőt* – ez nemcsak technikai, de szemléleti változást is eredményezett tanári munkámban. El kellett gondolkodnom az elvárható *igényesség* (ma a legnagyobb hiánycikk!) és a *kedvszegés* viszonyán, azon a borotvaélen, amelyen a kettő közt táncolnunk kell. És arra a meggyőződésre jutottam, hogy az „aki nem tud arabusul, ne beszéljen arabusul” közmondást, sok más ósdi közbölcsességgel egyetemben, elvetem: szólaljon meg arabusul az a gyerek, ha kedve van megpróbálni; nem baj, ha hibásan, nem baj, ha önnön tudását túlértékelve – nem akarom elvenni a bátorságát: majd ha már valóban fog tudni arabusul, észre fogja venni és korrigálni fogja saját korábbi gyengeségeit.

A továbbiakban a Kaposi László által könyvismertetésnek nevezett, ám inkább vastagon fogó piros tollal megírt hiba- (bűn?-)lajstromnak tűnő *kritikát* szeretném, annak szerkezetét megtartva, néhány gondolattal kiegészíteni.

A címoldalhoz – saját esete(i)m-ből tudom – szerző(k)nek, szerkesztőnek általában kevés köze van. Többnyire a kiadó grafíkusa diktálja a kiadvány küllemét. Persze lehet, hogy lényegi, a tartalmat érintő kérdésekben nem szabadna kompromisszumokba belemenni, de ugye azt senki nem gondolja komolyan, hogy ez a „Dr. Áma” több mint valaminek a félreértelmezése, eredetinek, afféle „truvájnak” gondolt, jó szándékú, kétségtelenül ügyetlenül eredetieskedő ötlet. Szeretném leszögezni: abszolút mértékben meg vagyok győződve a kötet szerzőinek jóhiszeműségéről, jobbat akarásáról, az ügy – a drámapedagógia ügye – szeretetéről. (Ezt zöld tollal írtam.)

A helyesírási hibákról. Úgyis mint (vessző nélkül!) magyartanár, úgyis mint aki állítólag piros tollal a fejében olvas. A 19. században *nem ismerték* és nem tartották a helyesírás szabályait, a legnagyobb írók sem, Jókai sem, Mikszáth sem – úgy írtak, ahogy *értelme szerint* helyesnek gondolták. A helyesírás mai teljes mellőzése sajnos nem ilyen természetű. Az írásjelek következtelen használata (és főleg nemhasználata) igenis értelemzavaró. A helyesírás elképesztő nemismerete (magyartanároknál is! – vagy tizenöt éve nem olvastam pontos helyesírással beadott szakdolgozatot – pedagógusoktól!) igénytelenséget és bizonyos mértékű pökhendiséget takar: egy „mint” előtti vesszőnek (nb. a „vagy” előttinek is! – l. Kaposi-írás első sora) utána lehet (és kell!) nézni a helyesírási szabályzatban, (valószínűleg elég lenne *egyszer* megtanulni), mielőtt valaki egy írásművet kiad a kezéből, különösen ha az egy tudományos dolgozat részének van szánva. Nem voltam rest megszámlálni: a 98 oldalas könyvecskében kb. hatvan(!) írásjelhibát találtam: felénél több az „és”, „vagy”, „mint” kötőszavakkal kapcsolatos vesszőhasználat nemismeretéből adódott, a többi egybe- vagy különírási, illetve (előtte vessző!) egyéb probléma. És akkor még nem beszéltünk az értelmetlenségig túlbonyolított, magyartalan mondatstruktúrákról, kettős birtokviszonyokról, a visszaköszönő szórendetlenségekről. Úgyhogy itt valóban helye van a „véresen” piros tollnak. De könyörgöm: húzzuk alá zölddel, hogy emberek leültek, dolgoztak, papírra vetették – igen, sok helyütt kusza, bizony pontatlan – gondolataikat. Első (vagy majdnem első) fecskéi lettek egy tudományos *igényű* (csak az igényt írtam kurzívval!) megközelítésnek. El lehet – és el is kell – mondani, hogy mi mindenben tévedtek. Helye van mindenféle helyreigazításnak. De úgy érzem, *ironizálásnak* nincs helye, amikor valaki(k) *munkát* tesznek le az asztalra.

Ennyit általánosságban. És most a részletekről.

Kétségtelen – most piros tollal írok –, hogy a magyar drámapedagógia *történetét* tények alkotják – azért történet –, és a tényeket nem lehet nem ismerni, részben ismerni, rosszul ismerni, pontos *adatok* nélkül *publikálni*. A nemzetközi és a magyar drámapedagógia *történetének* szakirodalma nem gazdag, nem teljes, erősen elavult. Nem lett volna rossz, ha ez a kötet meglehetősen szubjektív, esetleges, rapszodikus történetmesélés helyett felvállalja és elvégzi a *tudományos* történeti áttekintés munkáját. De (zöld toll) amit elvégez, az sem kevés: talán az eddiginél szélesebb körökbe – akár laikusok közé – jut el általa a

drámapedagógia mint létező, ható, leírható, megfogható, eredményeiben mérhető tevékenység, akár laikus módon – ne felejtjük el, most tapogatja körül először önmagát mint tudományt!

Trencsényi László bevezetőjét némileg elnagyolt, de korrekt írásnak látom. Nem állítja, hogy itt és most egy egyedül érvényes drámapedagógia-történetet tesz elénk. Nem tesz úgy – sem ő, sem a többi írás szerzője –, mintha az ő zsebében lenne a bölcsek köve. „Egyesek” így gondolják, „mások” amúgy – állítja Trencsényi. Úgy vélem, pontosan így kell előadni a tudományban az elméletek pluralizmusát. Széleskörű tájékozottsága pedig ráirányítja a figyelmünket egy sor elfeledett vagy nem ismert, „outsider” szerzőre, és ennek csak örülhetünk. Gazdag szakirodalmi adattárát kínálja az érintkező, nem direkt drámapedagógiai területekről, és ebből sok mindenre/mindenkire kíváncsiak lettünk! Írása helyenként egyfajta „hangos gondolkodás”, ami éppenséggel a tudomány sajátja! Kétségtelen, hogy az elméletben szükség van bizonyos közmegegyezésre, de nincs szükség dogmákra – az önálló, egyéni értelmezéseknek – éppen a tudományban – megvan a létjogosultságuk. Erre lehet példa írásának 16. lábjegyzete.

Ugyanebben a gondolatban találok némi mentséget Tölgyessy Zsuzsa – egyébként sajnos igen színvonalatalan – írására. A drámapedagógia humán diszciplína, így története alighanem az egyetlen viszonylag egzakt területe. Összes egyéb *elméleti* tézise képlékenyebb, vitatható, időről-időre valamennyi ezzel foglalkozó szakember változtat saját rendszerén is: bővíti, átstrukturálja, beleépít új fogalmakat (láthatjuk ezt angolszász mestereinknél is!) – egyszerűen: a drámapedagógia-elmélet nem dogma, nem kinyilatkoztatás. Saját gyakorlatomban minden alkalommal közlöm a hallgatókkal, ha valamit másoktól eltérően látok-taglalok – úgy gondolom, ismerniük kell a különböző elméleti megközelítéseket. Elismerem tehát T. Zs. jogát ahhoz, hogy a DIE – TIE felosztásról szólva azt gondolja, amit gondol, sőt ebben a kérdésben vele értek egyet (a „hová teszi akkor...” kezdetű kérdésre pontosan tudnék válaszolni – miközben erősen kétkeltem az „irányzat” szó használatának helyességét ebben az összefüggésben –, de ez nem elméleti vitacikk, hanem egy recenzió recenziója.) Egyebekben pontról pontra egyetérték K. L. elemzésével: nem hiszem, hogy T. Zs. dolgozatát érdemes lenne részletes bírálat tárgyává tenni.

Még egy szóra visszatérnék a szerkesztő felelősségére. Kétségtelen, hogy a szerkesztő az egész kötetért felel. A helyesírásért-nyelvhelyességért is. A kiadvány legalább nagyjából egységes színvonaláért, az ezt biztosító szelekcióért is. Ez persze nem kis felelősség, nem kis munka, nem kis idő, de (nemcsak egy tudományos igénnyel összeállított kiadvány esetében) megspórolhatatlan. Egy elnagyolt, rosszul fésült (vagy fésületlen), sokszor nem eléggé szakszerű, hullámzó színvonalú kiadvány lejáráthatja a szakmát, ám másfelől mégiscsak eljuttat egy csomó fontos mondanivalót (mondhatnám: üzenetet) egy csomó olyan címzetthez, akiket érdemes elérni, beavatni.

A TIE-téma kapcsán egy gondolatra visszatérnék a bölcsek kövéhez meg az elméletek pluralitásához. Kaposival már évekkal ezelőtt vitám volt azon, hogy Mezei Éva *Gyerekjátékszín* nevű társulata tekinthető-e a TIE első kísérletének. Ma is fenntartom azt a meggyőződésemet, hogy működésük egyik területe – az iskolákba, művelődési házakba „kiszállított”, *színházi előadások* köré szervezett interaktív foglalkozásaikon nagyjából azt csinálták, amit a mai TIE-ek: a játék különböző pontjain továbbgondolásra, mélyítésre, problémamegoldásra készítő helyzeteket, szerepeket kínálva *drámát* játszottak a gyerekekkel, s ezzel igenis a TIE egyik előzményét, válfaját képviselték.

Gyombolai Gábor írását (is) elmélyült érdeklődéssel olvastam, és azt állapítottam meg róla, hogy nagyon pontosan megfelel a jól megfogalmazott címnek: *Gondolatkísérlet* valamilyen *úton*. Ebbe pontosan az fér bele, amit belefogalmazott, hiszen ez még nem a disszertáció, csak az, aminek nevezi magát.

A hihetetlen mennyiségű idézet a tudományt próbálgatók gyerekbetegsége. Kell, hogy valaki megmondja nekik: nem ezzel kell állandóan bizonygatniuk tájékozottságukat, és az „ő olyan jól megfogalmazta, hogy én így úgyse tudnám” elég átlátszóan kényelmes szempontja helyett az „ezzel korreláltam gondolataimat, innen tanultam, *ezt tettem magamévá*, ezen átszűrve alakítottam ki saját mondanivalómat”, illetve az „én is így gondolom, de nem akarok úgy tenni, mintha én találtam volna föl” attitűd lehet releváns (l. Takács Gábor szakirodalom- és idézethasználata).

T. G. írását végig bólogatva olvastam, ahogy az utóbbi években egész munkásságát (persze csoportjával együtt) sűrű bólogatásokkal kísérem figyelemmel.

Novák Géza Máté írásában találtam néhány fontos, releváns megállapítást; kár, hogy a (tudományosnak vélt?) túlbonyolított megfogalmazások, nyelvhelyességi problémák gyakran elhomályosítják a mondanivaló tartalmát-értelmét: ez az, ahol kevesebb több, az egyszerűbb világosabb lehetett volna.

Honti György írása valóban csak egy szelet: nemcsak a drámapedagógiából, de saját témájából, a beavató színházból is. És valóban nem nagyon „tudományos” szelet. K. L. rosszallja, hogy H. Gy. „megpróbálja betuszkolni a TIE-t... a beavató színház programjába”. Bizony, ezt teszi. De vajon nem egy ilyen „betuszkolási” kísérleten és a vele szembeállított ellenvéleményeken keresztül vezet az út a „tudományosság” felé? „Állításának bizonyítéka nincs”. Lehet, hogy akkor fog ilyeneket felsorakoztatni, ha majd többet ki-

ván nyújtani egy *eset- és előtanulmány*nál? Nem tudjuk, egy későbbi *tudományos elemzésének* mekkora/melyik része lesz majd ez az írás. A kötet szerzői, szerkesztőjünkkel együtt, szeretnének *tudományt* csinálni – előlegezzük meg nekik, hogy ez majd lassanként, kellő *témavezetői* irányítással (persze nem tudjuk, honnan lesz ilyen) sikerülni fog. Addig is olvassuk H. Gy. érdekes, ahogy mondani szokás: gondolatébresztő írását, és örülünk, hogy H. Gy. köztünk van!

Várszeginé Gáncs Erzsébet munkájának kritikai ismertetésével sok tekintetben egyetérttek, az ironizáló hangnemmél azonban nem. Az írás valóban nem tudományos munka, hanem annak „*felkonferálása*”. De többet nyújt annál, mint amit címe-alcíme ígért. A szakirodalmi előzmények ilyen alapos áttekintése mindenestre tudományos tett. Hogy hogyan, mennyire, miben kapcsolódik a terület a drámapedagógiához – valóban ezt kéne majd egy *disszertációban* tudományos vizsgálat tárgyává tenni. A tanulmányban látok rá reményt, hogy ez meg fog történni, ilyen értelemben az írás a szó szoros értelmében *ígéretes*. Sajnos éppen *zárszavával* nem tudok egyetérteni, különösen ha ez egy készülő tudományos munka *tézise*: hamis illúziót tüntet fel ideálként. De persze ezen is lehetne vitatkozni.

Lehet, hogy ez az írás kissé túl bőven használja a zöld tollat és a kelleténél fukarabban a pirosat. Vállalom, mert egész pedagóguspályám alatt azt vallottam, hogy az érdemen felüli elismerés kevesebb kárt okoz, mint az elmarasztalás: előbbi esetleg szárnyat ad, utóbbi többnyire szárnyat szeg.

A kis kötet megjelenése óta történt a szóban forgó területen még egy örvendetes, fontos esemény: a DICE konferencia. Lehet fanyalogni azon, hogy a rendezvény különböző szakaszai tartalmukban is, színvonalukban is meglehetősen egyenletlenek voltak (piros toll), de nem lehet nem üdvözölni azt a tényt, hogy négy fiatal, lelkes outsider – értsd: nem drámapedagógus – letett valamit az asztalra, ami *új, fontos, használ* a drámapedagógia ügyének. Akik megszólaltak, valamennyien az *ügy* elkötelezettjeiként szólaltak meg. Akárcsak a fentebb bírált kötet szerzői. Bennem mindkettővel kapcsolatban inkább a zöld toll munkált.

A konferencia alkalmából kiadott két kötet, melynek *tudományosságát* aligha lehet vitatni, ugyancsak elemző ismertetésre vár – egy következő alkalommal.

Dr. Előd Nóra – nem éppen drámapedagógiából,
„csak” a dramatikus nyelvoktatás témakörében „dr.”

Beavató

Gabnai Katalinnal beszélget Honti György

Ebben a rovatban, melynek harmadik részét tartja kezében a kedves olvasó, a drámapedagógia és a beavató színház fogalmát szeretném körüljárni azokkal, akik valamilyen szinten érintettek a kérdésben. De a Gabnai Katalinnal készült beszélgetést mégis egy másik oldalról kezdtem, mert régóta furdal a kíváncsiság...



HGY: *Kati, nekem az egyik legrosszabb élményem, ami a drámapedagógusi szakmában ért, hogy mekkora klikkesedés, széthúzás, egymás munkájának el nem ismerése történik. Azt tanítjuk, mutatjuk, képviseljük, hogy legyünk nyitottak, legyünk képesek más értékrendeket is elismerni, figyeljünk a másokra, közben pedig az ellenkezője történik. Miért van ez?*

GK: A pénz miatt. De sokat számít a tájékozatlanság is.

HGY: *Tehát nem filozófiai, nem szakmai ellentétéről van szó, hanem egyszerűen a pénzről?*

GK: Nézd, ha körberajzolok egy széket és azt mondom, hogy ez az igazi, ez a jó, és ezt elhiszik nekem, akkor az vagy a lelkeken vett bizonyos mértékű hatalmat, vagy pénzt, vagy mindkettőt biztosít a továbbiakban, egészen addig, amíg ezt elhiszik. Egyszerű ez.

HGY: *Ha ez nem lenne, úgy gondolod, hogy aki ma Magyarországon drámapedagógiával foglalkozik, az tulajdonképpen egyetértene?*

GK: Miért ne higgyem, hogy a ragaszkodások nagyobbik fele meggyőződésből ered? Nem kell, hogy mindenütt ugyanazt a lovat és virágot szeressék. Ezerfélék vagyunk. De nem szabadna kidobni értékeket az ablakon. Roosevelt mondta, hogy „azon dolgozz, ami működik”. Azt kell megnézni, miféle lehetőségek vannak az adott helyen. Ő muzsikálni, ő rajzolni, ő sakkozni tud. Azaz, mi működik abban a közeg-

ben? Ha nem szabályos, kevésbé baj, mert a fontos dolgokat akár rosszul is, de csinálni kell. És ahogy mondtad, a drámapedagógia nyitottságra is tanít. A másik ember „ragaszkodása” valamihez, többször elgondolkoztathatna bennünket.

HGY: És te nyitott vagy?

GK: Remélem, igen.

HGY: Szóval akkor te egy drámapedagógus vagy?

GK: Szerintem én egyike vagyok a drámapedagógusoknak. Igen, az is vagyok.

HGY: Mióta vagy drámapedagógus?

GK: Amióta ezt az elnevezést használják.

HGY: És az mióta van?



6. kép: Gabnai Katalin a Színház-Dráma-Nevelés 2010. évi programján. Kaposi László felvétele

GK: Amióta ez az egész ügy a 70-es évek elején Magyarországra került. De én a drámapedagógus kifejezést – egyáltalán a pedagógust – nem szeretem. Ha csak lehet, én drámatanárnak mondom magamat, jobban a nyelvemre áll. Egyébként nem vitatom a fogalmat, mert végül is az, aki drámatanár vagy drámapedagógus, az a dráma és/vagy a színház eszközeivel segíti meg magát a nevelőmunkája közben. Miért ne lennék akkor én drámatanár vagy drámapedagógus?

HGY: Amikor én beszélgetek drámapedagógus kollégákkal, mindig az derül ki, hogy mindenki mást ért a fogalmak alatt. A beavatóhoz el se jutunk, már a dráma szó jelentésénél elakadunk...

GK: A drámatanár bármit taníthat, bár szerintem legfőképp az életet. Az a lényeg, hogy a módszerei között meghatározó helyet foglaljon el mindaz, ami a színházzal és a drámával kapcsolatos.

HGY: És ebben a dráma mit jelent?

GK: A dráma a közönség nélkül is üzhető gyönyörűségeket jelent.

HGY: De mi a drámapedagógiában a dráma?

GK: A drámapedagógiában a dráma többféle, attól függ, hogy mit vizsgálasz. Ha a drámát mint irodalmi műnemet vizsgálod, akkor a dráma az a szöveges ajánlat, ami előadható színházilag. Most nem ezzel akarunk foglalkozni, de nem zárjuk ki ezt sem. Amit az angolszász területen csak nagyon röviden drámának

mondanak, annak a lényege a dramatikus rögtönzés. Szerepekbe helyezkedünk akkor, amikor vizsgálunk egy jelenséget. És hogy ezt ne ilyen bonyolultan mondjam, nekem egy jelenség ily módon való vizsgálata évek óta a *találkozás megélését* jelenti. Azaz a jelenséggel való találkozás megélését. Nekem maga a drámapedagógia is a találkozás tanítása. Az, hogy veszünk egy problémát, egy embert, egy művet, egy jelenséget és azt megvizsgáljuk. Elsősorban a dráma eszközeivel.

HGY: Mitől válik el ez egy magyartanár feladatától? Például, ha a János vitézt tanítja...

GK: Mi a feladat? Az, hogy a János vitézzel megismertessem az embereket, és ezen belül, mondjuk, a francia király-jelenettel foglalkozzam. Én a művet ismerem. Fontos, hogy amivel találkozatom a tanítványokat, arról általában nekem már van benyomásom. Nem biztos, hogy nekik van. Én vagyok a katalizátor, az animátor, aki a találkozást megsegíti. És velem vannak a tanítványaim, barátaim, színészeim, akik segíteni fognak. Először is megnézzük, hogy kik vannak itt. Erről mindenképpen kell információt szerezni, hiszen a józan ész szerint ki kell találnom és meg kell terveznem, az életkorhoz igazodva, hogy milyen utat lehet találni ahhoz, hogy – ismervén a művet és az adott részletét – a lehető legboldogabb és leginspiratívabb pillanatokat idézzem elő a találkozás során. Tudnom kell, ismernem kell az embert, és itt, az adott kultúrában kell ismernem az embert. Ha ismerem őket, elkezdhetek fantáziálni és megnézni, hogy mennyi idő áll rendelkezésre ahhoz, hogy a találkozást, az akciót lebonyolítsuk. Ismerni kell az emberek fáradékonyságát és a saját fáradékonyságomat is, valamint a saját alkatomat és kedvemet. Azt is nézni kell, hogy az életnek melyik hegyén-völgyén vagyok éppen, mennyire vagyok terhelhető, és engem mi izgat. Ez nagyon fontos. Hol fáj nekem az adott téma? Ez színházban is így van. Mindenhol így van. Ha valami nem fáj, akkor csak a lelkiismeretes szakértelmem fog dolgozni. De ha megtalálom azt, ami még most is érdekel, mert még nem tudtam feldolgozni a dolgot, és ez az én fájdalmas felfedező kíváncsiságom egy kicsit is találkozhat a résztvevők kinyithatóságával, akkor az nagyon sok jót ígér. Hogy pontosan mi lesz, azt a bevezető kérdések során tudom pontosítani. Én úgy szoktam, hogy elmondom, ki vagyok, miért jöttem... És azért jöttem ezzel, mert nekem ez már életemben szerzett örömet, de vajon kik vannak itt? Megbeszéljük: Kik vagytok? Mit akartok? Az a tapasztalatom, hogy az emberek szeretnek panaszkodni, tehát nem a pozitív élmények felé megyek, hanem afelé, hogy hogyan lehetne változtatni a világon, ha ennyire el vagytok keseredve? Mi kellene ahhoz, hogy jobb legyen? Kezdi mondani, hogy pénz, szerelem stb. És akkor beleakadsz abba, ami leginkább köthető a Te témához. Itt kell a legkreatívabbnak lenni, és utána azt nem engedni. Ha pl. azt mondja, hogy pénz, akkor a hatalomhoz fogsz eljutni. Egyébként mindenképpen a hatalomhoz fogsz eljutni, akármiféle drámajátékkal foglalkozol. Hatalom az emberi szíveken, vagy emberi zsebeken. Mindenképpen erről van szó. A klasszikus (konfliktusos) európai dráma ezt tudja nyújtani neked. És ez nagyon gyümölcsöző lehet.

HGY: Ezt értem, de ez miben más, mint egy jó magyartanár? Egy jó magyartanár felméri, hogy ő mit tud, mi érdeklő abból, és bár kötelező a tananyag, de kb. ugyanezzel a módszerrel dolgozik, nem?

GK: Egy ideig ezzel a módszerrel dolgozik, és ha nagyon jó tanár, akkor azonnal átveszi a drámapedagógia módszereit anélkül, hogy erről papírja lenne. Mit jelent ez? Először is, érzelmi alapon közelít – ez nagyon fontos. Nem adatokat akar belőni, hanem megvizsgálja azokat, akikkel együtt van, hogy hol nyílnak, miért dühösek, mi bajuk van. Tehát azt a beleélési csúszdát, átjárót keresi, ami érzelmileg megalapozott. Akár a haragjuk, akár a vágyaik miatt megalapozott. Ezt erősebben veszi tekintetbe, mint az, aki pl. egyszerűen le akar adni egy érettségi tételt. Nyomot szeretnék hagyni, ádáz módon törekszem arra, hogy nyomot hagyjak. Ezt pedig csak úgy tudom, hogy ha érzelmileg belekeveredek ebbe az egészbe. Igazad van, minden valamirevaló magyartanárnak, vagy művekkel foglalkozó segítőnek az érzelmi alapozottság nagyon sokat tud adni. Ha nem így dolgozunk, azt jelenti, hogy alkatilag nem vagyunk olyanok, vagy időnk nincs, vagy nem hiszünk ebben az egészben, hanem csak le akarjuk darálni az adatokat. De vegyük az érzelmi alapozottságot. Ez akkor is fontos, ha egyetlen egy játékbeli szerepbe lépés sem történik meg azon az órán. Hogyha „csak” egy jó beszélgetés alakul ki ebből, ez akkor is a drámatanári alapozottság miatt lesz így. Utána jön az ezerféle technika, aminek különböző változatai mind a játékbeli szerepbe lépés lehetőségeit készítik elő. Nézzük meg, mi kell ahhoz, hogy az egyébként a *szociális szerepükben* lévő emberek ott *játékbeli szerepükbe* lépjenek. Először is meg kell nézni, hogy mi a birodalom. Miféle képzelte birodalmat tudunk kiépíteni, hogy ott figurákat keresvén-teremtve, mi abba a játékbeli szerepbe be tudjunk lépni, ott helyzeteket éljünk meg, majd esetleg sorsokat éljünk meg. A történet nagyon fontos, de a legfontosabb a képzelte világ. A kisebbeket például a királyi udvar gyönyörűsége fogja őket lekötni, és az abban éppen csak megmozdított figurák. Szagok, érzetek vannak. Sokkal jobban vannak érzetek, mint egy hagyományos magyarórán. Elkezdődik egy olyan *szorgalmazott vizualizáció*, ami azt jelenti, hogy „Vetíts!”, „Mondd el, miben van a király!” „Mesélj a cipőjéről!” stb. Kérdezzük. Elkezdene látomásban gondolkodni. Ez a látomás illatokat, rejtett sarkokat kap, és megteremtődik az a világ, ahol lenni akarunk.

De ez inkább csak a kicsiknek fontos. Előfordulhat, hogy nagyokat ez úgy érinti, hogy „mit hülyítjük egymást?”, „menjünk rá a problémára, kinek van igaza, ki fog győzni” stb. Vigyázni kell, nem biztos, hogy kell az időt húzni. De ez csak a mi elrontott kamaszainknál és gyanakvó felnőtteinknél van így, hogy esetleg háritják ezt a bevezetési módot. Rá kell, hogy jöjj, mit akarnak. Persze, győzni akarnak, mert el vagyunk nevelve. Meg mert emberek. De egy jó drámaóra akkor lesz igazán eredményes, ha nem a megküzdés izgalma s a netán kivívott győzelem, hanem az *elámulás rettenete* a végeredménye. Belevisszed őket egy világba, megjelennek a figurák. Attól függ, hogy a társaságnak milyen a játékgyakorlata, van-e egyáltalán kedvük a figurákat megélni, megérinteni, megmozdítani... Látod, hogy hogyan lehet egyáltalán. Nekem nagy szabály, hogy ismeretlen közegnél, kezdő csoportnál semmiképp sem szólítok ki embereket. Tehát a kórusban való munkáltatás tevékenysége folyik, mindenki csinálja. Tulajdonképpen beleszalad őket a játékbeli szerep viselésének egyszerű műveletébe. Ha ez megvan, akkor felállítjuk az alaphelyzetet, nevének nevezzük a feszültségeket. Kik vannak itt, kik ezek, milyen állapotban vannak, mit akarnak? Ez a „szent lecke”. Abban a pillanatban érzékelhető a szép közhely, miszerint a dráma az akarat költészete. Ezt nem lehet elmismásolni. Ha nem akar, vagy nem akarhat semmit, az is nagyon nagy probléma. Követni kell az akarások szálait. Nézed azt, hogy jelen pillanatban mit szeretne tenni, mit lehetséges, hogy tegyen, és mások ezzel hogy vannak. A drámamódokkal lehet utánajárni a kérdéseknek: kik ezek, mit akarnak éppen, milyen tulajdonságaik vannak, milyen jövőjük lehet? És akkor már játszunk is.

HGY: Ha jól értem, van a szerepbe lépés, ami egy nagyon fontos meghatározó...

GK: A szerepbe lépés előkészítése a játékbeli szerepbe lépésnél nagyon fontos. Mert egy másik fajta időt foglal le a „mintha” tevékenység, mint a viták és a beszélgetések. Megnyitja és uralja a játék idejét.

HGY: Van egy alapozás, tisztázása annak, ki kicsoda. De én azt keresem, hol válik ez el a jó magyartanárról működésétől, vagy akár az eddig megszokott tanári metódusoktól.

GK: Két dolgot találtunk eddig: az érzelmi alapozottság sokkal jelentősebb...

HGY: Ezt vitatom, mert szerintem, aki jó tanár volt, az eddig is érzelmileg alapozottan tanított. Nem hiszem, hogy tud valaki jó tanár lenni érzelmi alapozottság nélkül. Ha a saját tanáraitra visszagondolok...

GK: Igazad van. És ezért is mondjuk az oktatás irányítóinak, hogy ez a dolog az általános tanárképzéshez kell. Mi ki merjük mondani, hogy az az óra kevésbé lesz hatékony, ahol erre nem fordítanak figyelmet...

HGY: Tehát arról van szó, hogy egy jó tanári képességgel rendelkező ember hasznosabban tud a saját pályáján működni? Akkor ez egy megváltó módszer bárki számára?

GK: Egyáltalán nem. De ha betartja a szabályokat, egy közepes képességű tanár is nagyszerű órákat tud a módszer segítségével tartani.

HGY: Tehát ez egy módszer?

GK: Ez egy módszer.

HGY: Magyarul a földrajzot és matematikát is lehet ezzel tanítani?

GK: Nem, a matematikát nem annyira. Matematikát nem.

HGY: Mert abban nincs érzelem?

GK: Nem azért. A matematikában tudománytörténetileg lehet érzelem, de ezeknél a tárgyaknál nincs megszemélyesíthető helyzet. Nincs játékbeli szerep. Az pedig azért fontos, mert bár mi is itt szociális szerepeinkben vitatkozunk, nem igaz, hogy nem vagyunk szerepben. De a játékbeli szerep, a képzelte világ az más. És egy matematika órán nem biztos, hogy van. Egyszer Dél-Angliában, egy nagyon vegyes osztályban a tanárnő a semmi fogalmát tanította: „Bemutatom barátomat, Ottót. Látod? Nem látod? Ottó a semmi.” „Szagold meg engem.” (Ez itthon már idegen.) A tanuló megszagolta a tanítót. „Most szagold meg Ottót!” „Van Ottónak szaga?” „Nincs.” „Semmije sincs. A semminek semmije sincs.” Így elkezdődött a semmi fogalmának tanítása. De azért nem arra való a matematika, hogy a drámatanárság kritériumait ezen tanítsuk meg.

HGY: Beszorulunk a magyarórára?

GK: Nem. Nem szorulunk be, csak ott jellegzetesebb technikákat lehet használni. Magyarórán, történelemórán, tudománytörténet-órán és műelemzések során. Egyrészt a tudománytörténet, ami emberek kínlásának története tele konfliktussal, mindenféle bajjal és sikerélményekkel, a másik pedig a képzelte világ, tehát a művek, a második világ bejárása és annak birtokba vétele.

HGY: Jó, akkor tegyünk egy tudományos kísérletet! Van „A” gyerekeink és „B” gyerekeink, ugyanazok a tanárok tanítják őket, ugyanazt a tananyagot kapják. „A” gyerekek, „B” gyerekek kb. azonos képességű,

mondjuk, egypetéjű ikrek. És az egyiknek van drámaórája, a másiknak nincs. Ugyanabba az iskolába járnak 6 éves koruktól. 14-18 éves korukra mi lesz a különbség közöttük?

GK: Teszem azt a rugalmasságuk. Mérei Ferenc azt mondja, hogy a kreativitás egy helyzeti rugalmassági készség. Az egyik rugalmasabb lesz. Nem gondol arra, hogy ő személyében nem jó, ha azt mondják valamire, amit csinált, hogy az nem jó. Nem személyes kudarcként éli meg, mert megszokta, hogy problémák vannak és őt inspirálja, hogy azokat megoldja. És már látott olyat, hogy ha valamit nem tudott, azt meg lehetett oldani. Ez a képesség transzferálható például az élet egyéb helyzeteire. A problémahelyzet lazább és egyszerre feszültebb megélése. Nem azt jelenti, hogy nem törődik a gonddal, dehogynem! „Mi van?” – kérdi. „És miért van így?” Ez, hogy miért van így, kezdi a gyereket elviselhetetlenné tenni sokak számára. Az a gyerek, aki járt drámaóra, *kérdezni és kifejezni* is jobban fog, valamint hamarabb tud a másik helyzetébe belehelyezkedni. Nő az empátiás készsége is, ami köztudottan növelhető. Ez által tárgyalóképesebb és kevésbé agresszív lesz. Tehát a másik ember igazságának a felismerése heurisztikus élmény lehet és nem legyőzöttség.

HGY: Az én tanulmányaim alapján például a Winkler Mártánál végzett gyerek pont ilyen képességekkel rendelkezik, pedig őt lehet, hogy nem drámapedagógusok tanítják...

GK: De miért ne csinálna Winkler Márta is millió „hókuszpókuszt”, ami ugyanezeket eredményezi? Csakhogy Winkler Márta nem mondja ki, hogy ezek ilyenek, mert máshogy használja. De ugyanezeket eredményezi. Ne a kivételt hasonlítsuk össze, mert Winkler Márta zseni. Önnön erejéből és egész emberi tapasztalatsorából felépített egy módszert, aminek vannak dramatikus elemei. De ő nem kellett, hogy megnézzék ezeket az eljárásokat abból a szempontból, hogy ezek taníthatók-e. Olyan egyszemélyes csoda, mint a Debreczeni és a Keserű Imre. Ezek körül forr a levegő, amikor ott vannak, mert tulajdonképpen elsőrangú varázslók. Nekünk meg az az érdekes, hogy ha nem is vagyunk annyira tehetségesek, működik-e ez az eljárás. És nagyon sok minden működik. Itt van például a közös dramatizálás. Az első két-három lépcsőt az is meg tudja csinálni, akinek semmiféle színházi érzéke nincsen.

HGY: Ha jól értem, a dráma elengedhetetlen kelléke a már emlegetett érzelmi megalapozottság mellett – a te megfogalmazásodban – a játékbeli szerepbe lépés előkészítettsége, de létre is kell jönnie egy játékbeli szerepbe lépésnek. Jól értem?

GK: Második lépcsőben. Jó, ha létrejön. Nem kell mindig mindent eljátszani.

HGY: De akkor hol van benne a dráma?

GK: Majd lesz. A helyzetbe állított ember problémája a lényeg. A drámaóra attól, hogy van, amikor nem lépünk szerepbe, még drámaóra marad.

HGY: Nem, én úgy értem, hogy a folyamat lehet egy órás és tarthat akár nyolc éven keresztül is, de a lényeg, hogy a folyamatban legalább egyszer szerepbe kell lépni.

GK: Többször. Merthogy a szerepbe lépésnek, a játékbeli szerep viselésének hallatlan haszna van.

HGY: Ez maga a dráma? Ez a drámapedagógia?

GK: Még nem beszéltünk valamiről, és ez a *figurák* – itt már a szerepbe lépés figurákat kíván –, és a *történet*. És én a *történetépítést* borzasztóan fontosnak tartom. És nem jó felé megyünk sokszor, mert kis gügye, meg-megszerelgetett, kioperált, megcsonkolt óriástörténetek lesznek, amikor azt mondjuk, hogy megváltoztatjuk a történeteket. Ez olyan, mintha csonkolnának egy embert. A történet az, ami szíven tud rúgni embereket, mert egyedül ez a fajta katarzis képes arra, hogy időben épüljön fel. (Nem beszélve a zenéről.) Ez van a mesénél is. Amikor elkészülsz valamire, és *várod*, hogy mi lesz... de nem az lesz. És megnyílik a szíved a felismerésnek, és a katarzis pillanatában sül ki az az energiamennyiség, ami majd a későbbiekben beépül a cselekvéseidbe. Tehát a történet nem kihagyható „valami” a drámapedagógia eszköztárából. (Itt meg kell említenem, hogy sok angol nyelven született szakanyagot hamarabb megérténknél, mi magyarok, ha adott mondatokban a homályos „dráma” kifejezés helyett legalább a magyar változatban „történet” szerepelne.)

HGY: Elmesélek egy történetet és szeretném, ha kommentálnád. Elsős gimnazista voltam, amikor azt mondta az osztályfőnökünk, hogy „Te vagy Nagy Sándor”. Két osztálytársam megkötött egy csomót, én álltam a sarokban, kék iskolaköpenyben, „így” csináltam a kezemmel (lovacskáztam) és „így” suhintottam a kezemmel. Ez szerinted mi volt?

GK: Szerintem drámajáték. Persze, hogy az volt. Miért vagyunk ilyen gögösek és arisztokratikusak? Azt hisszük, hogy amit nem módszertani tudatossággal csinálunk, az nem drámajáték. Hogyne lenne drámajáték?

ték: játékbeli szerepbe léptél? – abba léptél; megélted a pillanatot? – megélted. Kellett hozzá sok információ és az, hogy ezt emlékezetedbe idézd. Ugye, most is emlékszel rá?

HGY: Ennek az egésznek szerinted mi köze van a művészethez? Mi köze van a gyermekszínháshoz?

GK: Menjünk sorban!

HGY: Mi köze van a művészethez?

GK: Például lehetséges katartikus felismerés a próbafolyamat közben. Tehát egy megrendítő felismerés, olyan, ami nem logikai úton birtokolható, hanem ugyanolyan villámlásszerű, mint amivel a művészet dolgozik. A villámló felismerések bizony megjelenhetnek a próbafolyamat és a találkozási folyamat során többször is. Valamint az, hogy az ember képes megfogalmazni jelenségeket. Hogy az micsoda... Ezt úgy képes megfogalmazni, hogy ne csak magának legyen öröm, hanem, hogy ő ezt elmondja. Megszületik benne a kívánság az élmény megosztására. Ez nem elhanyagolható. Tehát nem magának tojja az aranytojást, nem maga alá kaparja az aranyszalmát, hanem kifejlődik benne a szent mutatványosság indulata. Tehát megmutat és elmesél.

HGY: Ezért lesz a gyermekszínházi előadás.

GK: Hát persze. És akkor lesz jó – ahogy Thomas Mann mondta –, ha „a műalkotás a művész nagyszerű bosszúja élményével szemben”.

HGY: De ezt ki csinálja? Nem a tanár?

GK: Hogyne! A tanár segíti hozzá a csoportot ahhoz. Nekem például volt egy különös esetem. Amikor csináltuk az első improvizatív drámákat, akkor az egyik újságíró azt írta a kaposvári bemutatónk után, hogy ez tanári manipuláció. Ezen el kellett gondolkodnom, mert én tulajdonképpen a gyerekekkel együtt éltem meg azt, hogy ellopták egy korábbi műsorunkat, és a tolvaj leadta a rádióban, hogy ez X.Y. rádiójátéka... Néztünk egymásra, mert egy évig csináltuk azt az előadást... És a következő évben csináltunk egy olyan műsort, amiben elmondtuk a világnak, hogy hogyan működik a világnak az a része, ami nem tetszik nekünk. És ezt mi együtt csináltuk. És az én dühöm és elkeseredettségem is benne volt. Nem tartom manipulációnak, hanem agitációnak tartom. A manipulációt az agitációtól az különbözteti meg, hogy az agitáció során elmondom, hogy miért és hova akarok eljutni. Ez lehet a későbbi, és lehet egy menet közbeni fázis, amin túl kell esnünk. A manipulációnál nem világosítom fel a barátomat...

HGY: Jó, most már talán van vázlatos fogalmunk arról, hogy Te mit gondolsz drámapedagógiáról, drámáról, gyermekszínhásról. Menjünk tehát egy lépéssel közelebb az én területemhez! De mielőtt konkrétan a beavatókról kérdeznék, mondd el, kérlek, Te mit gondolsz a TIE-ről. Az általad vázolt rendszerben mi a TIE?

GK: Úgy gondolom, hogy a TIE színházi eseményt kell, hogy magába rejtjen. A TIE azt jelenti, hogy vannak színházi formák, szigorúan színházilag megfogalmazott időszakok a találkozásunk során, melyek akkor is értékelhetők, akkor is jók, ha akárki nézi őket. Ha nincs színházilag megfogalmazott, nagyon pontosan időben is, térben is meghatározott időszakot, szigetcsoport, akkor az nem TIE.

HGY: Tehát akkor ezek a folyamatok, akár drámaórán, akár a TIE foglalkozásokon, akár a gyermekszínháson keresztül, a benne résztvevő embereket, legyenek azok gyerekek vagy felnőttek, miközben játékbeli szerepbe lépéssel kínálja meg, megtanítja őket – óhatatlanul – ennek a művészeti ágnak a szabályaira.

GK: Hogyne! Én ott tanultam dramaturgiát a gyerekekkel. Soha nem tudtam volna könyvből megtanulni. És ők velem együtt tanulták.

HGY: Akkor minek a beavató színház?

GK: Én azt gondolom, hogy beavató színházat azok az emberek csinálnak, akik így érzik boldognak magukat, vagy ezt engedi meg nekik az élet.

HGY: Mi a beavató színház szerinted?

GK: A beavató színház, ahogy én tudom, azt jelenti, hogy nem csak maga a színházilag megfogalmazott időegység létezik, hanem vagy előtte, vagy utána, vagy azt megszakítva, közben nem játékbeli szerepben lépnek kapcsolatba a nézőkkel, és vagy beszélgetés formájában, vagy együttjátás formájában kiemelve bizonyos részeket a színházilag megfogalmazott részekből, azt elmélyítik. Ennyi csak.

HGY: A beavatóra azt mondtad, hogy előtte, utána, közben... De ezt mondtad a drámapedagógiáról is, hogy van egy történet, megnézzük, hogyan jutottunk oda, kik a szereplők, milyen környezet van...

GK: Vitatkozzunk, nem ezt mondtam. A beavató színháznál van egy kész produkció, nem?

HGY: *De a TIE-nál is van egy kész produkció, ott is megvizsgálják a problémát, és ott is van, hogy időben elé mennek, közben megállnak, utólag elemeznek.*

GK: Igazad van, akkor vegyük úgy, hogy a TIE a beavató színház egyik formája. De a TIE-nál nem a színházi való beavatás a vezérfonal, hanem az erkölcsi megdolgozás. A TIE-nál soha nem az adott produkció iránti gyönyör felkeltése a fontos, vagy annak a magyarázata, hogy az milyen jó, hanem mindig inkább morális töltete van. Míg a beavató színháznál – az én ismereteim szerint, és amiket láttam –, a színházi elszánás erősebb. És az a vonzás, hogy „gyere és nézd meg, hogy milyen jó dolog csinálni ezt”.

HGY: *Milyen beavatót láttál?*

GK: Én még láttam Rusztot.

HGY: *Melyikre emlékszel?*

GK: A Rómeó és Júliára. És más pillanatokra is. De kell először is egy karizmatikus fickó, aki miatt érdemes kilépni.

HGY: *Mit gondolsz, miért csinálta a Rómeót?*

GK: Szerintem önszeretből és személyes boldogság végett.

HGY: *De mit akart elérni?*

GK: Hogy megossa az örömét másokkal. Mert ő élvezte, és ez nagyszerű dolog. Én például az egyetemistákat is ezért szerettem tanítani, meg rendezés közben is szívesen magyarázni, mert magát a folyamatot is rendkívül élvezem. Nem tudjuk az előadás nézőjének elmondani, mert azt nem illik: „nézzék meg, milyen isteni, amikor ott az a rím megképződik a térszervezés tekintetében”. Vagy ahogy épül egy szerep, és azt, hogy lehet megrajzolni. Erre nincs idő, mert egy előadás áll a lábán, jó esetben. De itt ez a szakma apoteózisául tulajdonképpen, ha jól csináljuk a beavató színházat, mert akkor lehet a szerszámokat szépen kirakni.

HGY: *Melyik szakma lett ez? Te sok szakmában vagy érintett...*

GK: A színházi kreatórság, a színházépítés és a színházi műhely...

HGY: *Akkor a TIE, vagy a drámapedagógia emberei a befogadó lelkével foglalkoznak, a beavatók pedig önző emberek, akik saját gyönyörűségekre felhasználják...*

GK: Ezt nem kell így mondani, de ezt én így látom. Ez egyáltalán nem bűn, hanem gyönyörűség. Attól boldog, hogy megosztja. Lehet őt önzőnek nevezni?

HGY: *Mibe avat be? Miért ez a neve?*

GK: A színház varázsába... Mert úgy gondolják, hogy a színházcsinálás valami titokzatos folyamat. Így is van. Úgyse fogunk odáig, a titokig eljutni, mert azt nem fogjuk tudni felfejteni, de a mesterséget – mondja megint csak Thomas Mann – azt tudni kell. És itt, a mesterségben való kalauzolgatás örömeit jelent és ígér.

HGY: *Ismét visszatérve az iker példára: az egyik részesül beavató színházban, a másik nem. Mi lesz a különbség?*

GK: Semmi a világon. Attól függ, hogy milyen alkatuk van. Mert, hogyha mindegyikük „csináló” fajta, sokkal hamarabb ugrik erre a gyönyörűségre, mert látja, hogyan rakják a téglát. Ez már egy 9-10 éves gyereket is rendkívüli izgalomba tud hozni. Míg a másik néz csodálattal, és 6-8-10 év múlva jön rá magától, hogy a dolog hogyan csinálódik. De egyébként ez a nevelés sok területén így van. Mindig azt mondom, hogy egy gyerek, ha egy kutyaólat felépített veled, nagyobb tisztelettel fog a katedrálisra nézni, mintha soha nem rakott volna össze néhány téglát. Az építés folyamata csábító.

HGY: *A drámapedagógiának része-e a beavató színház?*

GK: Ha a drámapedagógia attól lenne drámapedagógia, hogy abban beavató színház is van, akkor azt mondanám, hogy nem. (Nem lényegi része, de például a színházi nevelésnek egyik első rendű változata.) Azonos eszközökkel dolgoznak, jórészt azonos célok érdekében, nem egészen azonos, de sok hasonló cél érdekében, miért ne lehetne része? Úgy gondolom, hogy nem lehet kötelezővé tenni, hogy ha valahol drámapedagógiai eljárásokat hirdetnek, hogy annak a beavató színház feltétlenül része legyen. Csak azt kell csinálni, amihez tehetséges és képzett ember van. Azért, mert az szakmailag hozzátartozna, nem kell. Ha van ember, aki tudja, az csinálja, és arrafelé gazdagodjék.

HGY: Azt mondtad, hogy a drámapedagógiánál a játékbeli szerepbe lépés nem minden pillanatban elengedhetetlenül szükséges, de azért előbb-utóbb a folyamatban kívánatos. Hogy ott a résztvevők lelkére figyelünk, a beavató színház pedig valamiféle módszertani, mesterségbeli tudásátadás, és nincs benne játékbeli szerepbe lépés.

GK: Van, ahol van. Mert vannak olyan szakaszok, és megcsinálhatod azt úgy, mint a TIE bizonyos változatainál is, hogy beállsz, és akkor játszotok.

HGY: Akkor elképzelhető, hogy tulajdonképpen semmi más nem történt, mint hogy volt egy módszer, ami érkezett Angliából és Csehországból, véletlenül pont ugyanakkor, amikor egy magyarországi rendező ettől függetlenül (1975 – Kecskemét – Ruszt) elindította ezt az útjára, és akkor vannak, akik erről az oldalról jutottak valahová (beavató), míg mások a drámapedagógia oldaláról?

GK: Szerintem ez tökéletesen elfogadható. Miért ne lehetne így? Ki akar elsőbbséget megállapítani? Úgyis a minőség számít, nem az időrend és nem a mennyiség.

HGY: Csak annyiban érdekes ez, hogy van, aki nagyon jó matematika tanár és van nagyon jó földrajz tanár. Ugyan nem akarunk különbséget tenni, de nem mondhatom, hogy ugyanazt tanítják.

GK: No, de itt nem matematika és földrajz viszonylatában beszélünk a színház és a dráma világáról. Sokkal nagyobb a rokonság, másról van szó. És elképzelhető, hogy például a beavató színházak alkalmaira egy harcedzett drámatanár sokkal hamarabb képes jó technikákat és kellő energiákat találni, mint egy olyan rendező, akinek ezt nem tanították meg a főiskolán. És akkor hiába magyaráz, mert nem tud figyelni a gyerekekre menet közben. Ez azért tanítás. Ami azt jelenti, hogy nem csak azt nézem, hogy mit kell feltétlenül elmondanom, hanem nézem a szemét, hogy érti-e. És ha nem érti, külön kis részecskéket fogok magyarázni.

HGY: Milyen szerepben van az az ember, aki ezt csinálja?

GK: Mindenképpen tanár szerepben van.

HGY: Tehát nem művész?

GK: Abban a pillanatban miért lenne művész? A másnak szóló magyarázat talán nem művészeti tevékenység, hanem megismételt analízis. De mi van azokkal a pillanatokkal, amikor az alkotó munka során kénytelenek vagyunk elemezni valamit, hogy az építés következő fázisa megkezdődhessen? Az alkotói folyamat azért a műhely más részében, más órákban folyik. De biztosan Te is voltál már úgy, hogy beszélgetés vagy elemzés közben jöttél rá valamire.

HGY: Most a szociális szerepről beszélünk, természetesen. A híres színészt meghívják, hogy beszéljen a filmről, vagy a színházról, és nem a marketing részéről. Attól ő még a híres művész lesz a gyerekek számára... A művésznek a „művészség” szociális szerepe. Nem úgy tesz, mintha művész lenne, játéksímból, hanem „az”.

GK: Persze, előveszi azt a közvetítői oldalát, ami lehetővé teszi, vagyis azon erényeit veszi elő, amik lehetővé teszik, hogy megértessen és megéreztesen bizonyos dolgokat. Megnézni, hogy mit lehet megtanítani, mit lehet megértetni és mit lehet megéreztetni. Ez áll a beavató színházra is. Megtanítod, például, hogy az a kulissza. Megérteted, hogy katonai fegyelem van, ugyanúgy, mint a kórházban. Ezt meg kell értetni. Mert ugyan elhiszi neked, de nem érti meg, csak ha megmutatod számára is átélhető módon, hogy mi mit jelent. Megéreztetni – és ugyanezt csináljuk a drámapedagógia és a jó tanítás során is – azt jelenti, hogy érzelmileg hagysz nyomot.

HGY: Miért kell a művészetet magyarázni?

GK: Mert öröm.

HGY: Azt értem, hogy az én részemről, aki csinálja...

GK: Egyébként nem szükséges a művészetet magyarázni. Ki mondja, hogy kell?

HGY: Miért csinálta Ruszt a beavatót?

GK: Közönségcsábítás, reklám végett. És – ahogy Keleti István mondja – mivel ebben volt otthon, erre csábított. Ha szakács lett volna, akkor főzőtanfolyamokat tartott volna, meg vagyok róla győződve.

HGY: Nem tesszük tönkre a gyereket azzal, hogy katarzis helyett színeket, vonalakat, szerepbe lépést, szabálygyűjteményt tanítunk?

GK: Nagyon fontos ponthoz érkeztünk, mert itt különbözöm én a kollégák egy részétől. Azt gondolom, hogy ha valaki tehetség híján akar beavató színházat csinálni, akkor az nagyon rosszul fog sikerülni. Ha

azért csinálja, mert tehetséges, de nincs módjában máshogy első szerephez jutnia, akkor fog segíteni saját magának is, meg a gyerekeknek is, de azért egy beavató színház nem ér annyit, mint egy katartikus, nagy erejű színház, én így gondolom. Van itt egy különös dolog. A beavató színház némely formájában van egy bevonódi szertartás. Sokszor ennek nem tudnak ellenállni, hogy ott akkor rögtön rakjuk fel a falat közösen, ami nem biztos, hogy a beavató színház része. Nekem itt van egy nagy elméleti és később gyakorlativá váló ellenvetésem ez ellen. A színházi élménynek bújtatott katarzisa is van. Nem csak ott ráz ki a hideg, hanem utána még napokig, hetekig hordod a hatását. Abban a pillanatban, ha egy jó előadást, egy működő áramkört lekapcsolsz egy pillanatban, és azt mondd, hogy „rakjuk fel a falat”, megfosztod a bújtatott katarzissal való együttélés lehetőségétől a gyereket, mert az azonnali fizikai akció ezt kioldja. Megvolt, megcsináltuk, ennyi. Azt mondom, hogy a bújtatott katarzist többre becsülöm, mint az azonnali játékba vonást. Mondhatod rá, hogy vannak különös esetek, például egy nevelőintézetben, ahol az a nevelési feladat, hogy egyszerűen akcióba hozd őket. De akkor meg az a fontos. Akkor azt kellett megcsinálni. Attól függ, hogy mit akarsz a találkozással elérni. Ezt kell mindig bemérni. Ha olyan emberek vannak, akiknek ez a megmozdítás évekre szóló élményt jelent, akkor úgy kell felépíteni. Tudom, hogy fontos dolog definiálni bizonyos játékformákat, műfajokat, de azért a drámapedagógiában, meg a színházi nevelésben is mindig fel lehet tenni a kérdést, hogy most, ebben a pillanatban mit akarsz elérni. És azt milyen módszerrel lehet? Mindegy, hogy azt a TIE eszközének tartod-e vagy a másíknak. Ezek összemósódhatnak.

HGY: Ezt értem, de akkor nem elég jól tettem fel a kérdést. Az én kérdésem arra vonatkozik, hogy minek a művészetet bármilyen szinten is magyarázni.

GK: Attól függ, hogy a kommunikációt művészetnek tekinted-e. A színházat mint kommunikációs folyamatot tudod „magyarázni”.

HGY: Hogy én jól tudok-e beszélni?

GK: Például. Amit magyarázni lehet, az mindig csak a mesterség.

HGY: De meg kell-e nekem tanítani?

GK: Nem kell, de lehetséges.

HGY: Lépünk el a színháztól, és nézzük a festészetet! Én kétféle filozófiát ismerek. Az egyik azt állítja, a jó festőnek meg kell tanulnia egy testet lerajzolni, ismernie kell az izmokat. A másik pedig azt mondja, hogy nem, tilos testeket utánózni és rajzolni, neked meg kell találnod önmagadban és ha benned van, akkor jönni fog. Ez a két fő filozófia van. Ha ez a színházra is igaz, akkor arról, aki beavató színházat csinál, az emberek egyik fele azt gondolja, hogy ez segítség, a másik fele azt gondolja, hogy károkozás.

GK: De ki mondta, hogy a színházra ez igaz?

HGY: Azt gondolom, hogy ez a művészetekre igaz.

GK: Lehet tudatosan is csinálni és ösztönösen is csinálni. Nem? Nem erről van szó?

HGY: Nem. Ha én megtanítom a gyereket arra, hogy hogyan működik a színház, akkor én jó teszek neki vagy rosszat?

GK: Ha ő akarja... Azt mondd, hogy megtanítod. De mire tanítod meg? Megtanítod megcsinálni valamit. Hát az óriási! Megtanítod palacsintát sütni, a dobogóról úgy leugrani, hogy ne törje össze a térdét. Persze, mert ő is akar valamit csinálni. A csinálás a legmagasabb emberi tevékenység. Miért fognám vissza magam. Természetesen a nem az iránt érdeklődőket nem fogom arra kényszeríteni, hogy ezzel foglalkozzanak.

HGY: Mit gondolsz arról, hogy a társművészetek is – amennyire én tudom – az elmúlt 30-40 évben érezték úgy, hogy kvázi beavatókat kell tartaniuk, eddig ez miért nem volt jellemző, miért nem kellett?

GK: Volt ez.

HGY: Szerinted száz évvel ezelőtt is volt ilyen?

GK: Mindig volt. Hát hogy lettek a kis muzsikuskok? Mindig volt valaki, aki szerette megmutatni, hogyan kell lefogni azt a húrt. És aztán vannak olyanok, amiket például én sose fogok megérteni. Elmegyek, és komoly pénzeket fizetek bizonyos szertartásokért, hogy magamat figyeljem menet közben, hogy miért nem tölt el engem boldogsággal, amit csinálnak. Mert szeretném megérteni, hogy mit csinálnak. Kiállítás, koncerten, színházban. Szeretném megérteni, hogyan jutott el odáig, hogy képes iszonyú órákat álmodni, és még pénzt is arra, hogy ezt csinálja. Nem értem, és nem minden esetben sikerül megértenem,

amitől még csendesebb leszek, és azt mondom, hogy igen, az az övé. És ettől csak toleránsabb lesz az ember.

HGY: *Miért van a művészet?*

GK: A szent fölösleg. A boldogság végett. És a megosztás végett van, nem? Hogy elmeséljünk dolgokat. Ez tulajdonképpen a megosztás mellékterméke. A művészet melléktermék.

HGY: *Az embereknek szükségük volt arra, hogy megosszák az élményüket, és bizonyos embereknél ez a kommunikációban jött ki, bizonyos embereknél a festészetben, a sportban...*

GK: Megmutatkozni. De az is megosztás, hogy lásd, hogy milyen vagyok, amikor berúgom a gólt. A sportok, meg a játékok... mindig van ebben valami győzelemérzet is. Ismét Thomas Mannra utalok – valamit győzedelmesen kifejezni borzasztó jó érzés. És ez minden művészetben meg kell, hogy adódjék annak, aki ura az anyagának. A győzelmi állapot. Ahogy Örkény mondja: „Most megpróbálok kicsit a vízen járni.” Amikor épp oda tette azt a kicsi fehér pontot a szembe, vagy levette a vonósok egy részét... és most az szól, amit akar. Azért elég agresszív beavatkozás a világba a művészet, nem? Hiszen azt akarom, hogy úgy legyen, ahogy én akarom.

HGY: *Köszönöm a beszélgetést.¹⁷*

Amerikából jöttem

– *avagy a Gáza monológok New Yorkban* –

*A Gáza-monológok projekt első részéről a Drámapedagógiai Magazin előző számában olvashattunk beszámolót. Azóta tovább folytatódott a közös munka, és novemberben a partnerországok képviselői találkoztak New Yorkban, hogy színpadra vigyék a gázai fiatalok szövegeiből összeállított darabjukat. A kéthetes közös munkáról a Magyarországot képviselő **Misota Dániel** (Pécs, Leőwey Gimnázium, 12. f) írt beszámolót.*

Vatai Éva

November végén esett meg, hogy kelet-európai mentalitásomat bőröndbe zárva könnyes búcsút intettem kis hazámnak, barátaimnak, s pofátlan mennyiségű várakozással megrakodva útnak indultam az Új Világba. A gépről leszállva mosolygós, már-már szürreálisan ambiciózus figurák vártak, és hamarosan rá kellett döbennem, hogy ők a szervezői e politikailag, színházilag és emberileg egyaránt pengeélen táncoló nemzetközi projektnek, melynek főhősei korunkbeli fiatalok, bombák és gépfegyverek. Akikre pedig céloznak velük, egyesek szerint izraeli katonák, mások megfogalmazásában „azok a mocskos alja cionisták”. A mi kezünkben pedig ez a több évezredes, a hangos puskaropogásban szerényen csicsergő fegyver, a színház, mégpedig olyanfajta, amelyben a hangsúly nem a nívón lesz, hanem a jelenlétben.

Az első munkanapon, amikor a színházé lett a főszerep, hamar megmutatkoztak a megközelítésben fellelhető különbségek – mind a résztvevők, mind a rendezők részéről. Mestereinként a végtelen pontosságú germán, a neurotikusan mesterkéltné New York-i, valamint a sztoikus nyugalma és kimeríthetetlen türelmü palesztin vezényelték a mindvégig dinamikusán hömpölygő közös munkát. A mi oldalunkon sem volt kevésbé változatos a felhozatal: magániskolák padjait fellegekben hordott orral koptató hétpróbás fenegyerekek ettek születésnapi tortát zimbabwei szobatársaikkal. Ebbe a minden ízében változatos – és csak ritkán osztatlanul egyetértő – közegbe hintett varázslat pedig az a néhány szó, amit ismeretlen ismerősként Gáza dobott nekünk, vagyis a háborúban felnövő gázai fiatalok.

És Gáza bizony kőkeményen megdobott minket a szövegekből áradó érzésekkel. Említhetném a délelőtöt, amikor felvettük a kapcsolatot a monológok íróival és a gondosan betanult szöveghez egy arc és egy név is kapcsolódott, sokaknak könnyet csalva a szemébe, de nagyot hazudnék, ha a többértékűre hangolt élményt csupán érzelmi csúcspontokban próbálnám megjeleníteni. Hazudnék, mert valójában ezek az érzelmi csúcspontok azért váltak hangsúlyossá, szükségessé, mi több elengedhetlenné, mert az odáig vezető út bizony markáns színházi és politikai ellenérzésekkel volt kikövezve, melyek gyakran elbizonytalanítottak: vajon tényleg jó célért szánkozom-e a világ legocsmányabb padlószőnyegén egy groteszk mód túldíszített követség fogadótermében.

¹⁷ A szerkesztőség azt tervezi, hogy a jövőben külső szemlélők leírását közli beavató színházi előadásokról, ezért a szerkesztő kérésére a beavatókról szóló sorozatomat ezeken a hasábocon most nem folytatom. Ha az eddig megjelentekkel kapcsolatban kérdésed, véleményed van, kérlek, oszd meg velem! Köszönöm az eddigi lehetőséget.
Tisztelettel: Honti György (hontigy@freemail.hu)

Fura dolog izolációról beszélni, ha az ember New Yorkba megy színházazni huszadmagával, tele munkakedvvel. Egyrészt azért mert egy tízmilliós metropoliszról beszélünk, másrészt azért, mert a gyakori hiedelmek ellenére az egész város a benne hömpölygő emberek közti kapcsolatból nyeri erejét. És mégis, az első hétben határozottan eltávolodtam attól, amit most realitásnak hívok. Magamba fordultam, és a hazai fortélyokat követve cinikussá váltam, kissé elveszve az egzisztenciális és intellektuális küzdelemben. Az idő azonban megváltoztatott. Nem csak engem, mindenki mást is, aki a munka első fázisában hisztikben, méltatlankodásban vagy összeesküvések szövésében fejezte ki nemtetszését.

Az idő előrehaladtával ledobtuk magunkról a „jelmezt”, a kulturális manírokat. És akkor kezdett el igazán jó színház születni. Mindig rossz színésznek tartottam magam, de most elkezdtem élvezni a közös munkát ezekkel az emberekkel. Rá kellett jönnöm, hogy formálódó szarkasztikus, magyar mentalitásom, amivel még az élő fába is belekötök, német alkatrészből Kínában készült és olyan emberek találták ki, akik semmivel sem különbek azoknál, mint akik ellen napi rendszerességgel fordítom.

A darab végül is körvonalazódott, néhányak elégedetlenségére – a diákszínjátszós hagyományokkal ellentétben nem jutott mindenkinek egyforma méretű szerep.

Hamarosan megtanultuk, hogy mi is az a promenád-színház. Darabunk első fele e formában zajlott, és szerencsénkre mindenki az anyanyelvén adta elő monológját, a közönség szerencséjére pedig nem volt olyan tábla kihelyezve, amely fejvesztéssel büntette volna az interakciót. Enyhe feldúltság érződött a levegőben, de európai érzékkel élveztük, hogy a filmekből ismert sztereotip New York-i színházi sznobot a valóság gyúrta olyanná, amilyen. A dobozszínház menedékéből már sokkal szimpatikusabbnak tűnt a karikatúrákat idéző közeg, így a végén teljes magabiztossággal énekeltük arabul „ez a mi hazánk”, s ez utolsó pofont adott európai ízlésemnek, amit legközelebb, ha Amerikában csinállok színházat (már ha lesz ilyen persze), inkább itthon hagyok.

A mosoly és az öröm ennek ellenére nem volt erőltetett. És fantasztikus ajándékot kaptam: annak megtapasztalását, hogy van jó darab, van rossz, és van olyan, amit az ember szívesen csinál.

Ami New Yorkban készült, az az utolsó kategóriába tartozik. Biztos vagyok benne, hogy inkább magyar narancs, mint spanyolviaszk. És abban is, hogy a három rendező közül csak egy van, akinek valaha szívesen nézném meg egy darabját. Mégis máig bennem él az érzés, hogy elegáns eszközökkel hívtuk fel a figyelmet arra, hogy valahol a Közel-Keleten van harminc – és még ki tudja hány! – tizenéves srác, akik mellett bombák robbannak, akik ideje korán lettek egykék vagy árvák, s akik gondolkodnak, élnek, írnak. Az emberiség okulására.

Az igazat megvallva remélem, ennél többet nem is lehet kiolvasni abból, amit kint csináltunk.

Labiche, Marcel, Slam Poetry és a tanárok darabja

Vatai Éva

A márciusi pécsi Francia Nyelvű Diákszínjátszó Fesztivál az idén már 22. alkalommal kerül megrendezésre. Immár tradíciónak számít, hogy a gimnazisták családjukban fogadják a fesztivál kezdése előtti napon érkező külföldi csapatokat. A fesztivál résztvevői óriásbábokat követve járják be az EKF időszakájában megszépült pécsi tereket, utcákat. A luxemburgi, szerb, cseh, román, francia, algériai, orosz és magyar résztvevők fesztiváltempóban fesztiválóznak, hiszen a több mint 20 előadáson kívül még várják őket a fakultatív esti programok is: koncertek, színházi előadások, fotókiállítások. A Privé de Dessert Társulat két Labiche darabot mutat be, a Franciaországban nagy ismertségnek és fergeteges sikernek örvendő Marcel és együttese ad koncertet, a modern utcaköltészetet bemutató kreatív Slam Poetry-esten vehetnek részt a fiatalok, s két régi francia színjátszó fotóiból rendeznek kiállítást a fesztivál szervezői.

De más új fogás is kerül a fesztivál asztalára: egy kilencfős, tanárokból álló csoport mutatja be darabját a diákközönség előtt. E furcsa, s közel sem szokványos megmérettetést önként vállalták a tanárok, a próbák alkalmával a Pécs-Budapest távolságot is áthidalva.

A darab rendezője *Jean Lataillade*, a franciaországi ANRAT (Association nationale de Recherche et d'Action théâtrale) tagja, a pécsi fesztivál egyik törzsvendége. Ő volt itt az első francia diákcsoporttal a fesztivál első nemzetközi évében (1991), majd hozott élvezhető előadásokat számos más évben. Vezetett kerekasztal beszélgetéseket a résztvevőkkel, workshopokat tanároknak, diákoknak. Többszörös zsűritag. Az idén ő vállalta el az alkotó munkát a tanárcsoporttal. Őt kérdezzük tapasztalatairól.

Jean Lataillade: Régóta vagyok színházi képző a francia mint idegen nyelv területén. Sok olyan országban megfordultam, ahol a színházat mint pedagógiai segédeszközt akarják használni, vagy idegen nyelvű színházi műhelyeket szeretnének létrehozni. Hamarosan elmondhatom, hogy mintegy húsz országban kö-

zel száz workshopot vezettem. A Vents et Marées Egyesülettel, amelynek sokáig elnöke voltam, kifejlesztettünk egy elméleti és gyakorlati munkamódszert ennek érdekében. A francia külügyminisztérium ezt elismerte, s nemzetileg támogatott továbbképző szervezetté válhattunk.

Kedvemre való volt az ajánlat, hogy magyarországi tanárokkal dolgozzam, annál is inkább, mert ezzel egy régi hagyományt élesztettünk fel – a pécsi fesztiválon régebben már volt egy-egy nagyon figyelemre méltó tanári produkció. A csoporttal sajátos módszerrel kellett dolgoznom, mert tagjai gyakorlottak színház és nevelés, valamint az idegen nyelvű színjátszás terén. Ezért munkám főleg arra korlátozódott, hogy közös scenográfiát találjak az egymástól független afrikai és Hanoch Levin¹⁸ szövegekhez. Természetesen teljesen más tanárokkal dolgozni, mint diákokkal. A diákokkal jobban kell figyelni a nyelvre, s minden módszert meg kell ragadni, hogy a játékba vihessék a nyelvet, úgy, hogy az állandóan élő is maradjon. Hogy a diákok az idegen nyelvet mint nyelvet és mint művészi eszközt is alkalmazzák. E cél érdekében használok gyakorlataimat. A tanárokkal ez a munkafázis sokkal rövidebb volt.

A magyar franciatanárokkal két dolog miatt is különleges volt a munka: nagyon jól beszélnek franciául és széleskörű művészi tapasztalatokkal rendelkeznek. És ezek nem takarják el náluk a pedagógiai szándékokat. Határozottan éreztem a bizalmukat az általam felajánlott dolgokkal kapcsolatban, soha nem kérdőjelezték meg munkamódszeremet, s azt hiszem, hogy ez a bizalom is lényeges dolog, ezzel nem mindenhol találkozom.

Melléklet: munkaanyag a francia tanárok műhelyében (*Hanoch Levin: Te, én és a következő háború, részlet*)

Győzedelmi beszéd a tizenegy perces háborúról

A tábornok felmegy a tribünre, s ünnepi beszédbe kezd

TÁBORNOK Katonái és tisztjei e dicsőséges hadosztálynak, hősies fegyvertársaim, fiaim, apáim! Tizenegy perce egy emberként, közös lendületből vágtunk neki, hogy szembe nézzünk az ellenséggel. Csatáztunk a hazánkért, nemzeti felségjogunkért, hátrahagyva családunk, a tűzvonalba kockáztatva életünk. Szembe néztünk a túlerőben levő ellenséggel, s legyőztük, mert harcias lelkünk győzelemre vitt bennünket. Tizenegy perc alatt sikerült ellenségünket letiporni, lerombolni, szétbombáznunk, atomjaira szedni, megtaposni, péppé zúzni, felaprítani, szétporlasztani és megsemmisíteni. Igaz, hogy kemény csata volt, s nagy árat fizettünk érte. Közülünk sokan vérüket hullatták. De mikor ott volt a halál, farkasszemet néztünk vele, szembenevettük, leköptük a kaszáját, mocsokkal tömtük be koponyája réseit, hogy még a saját anyja sem ismerne rá. Igaz, hogy dühödt csata volt, kemény és kíméletlen küzdelem. Tizenegy perce ötszázán indultunk csatába, egy egész hadosztály, fegyverekkel és erősítéssel, de senki nem jutott révbe közületek. Igen, senki nem jött vissza, és én most itt állok, s egy üres telek előtt beszélek.

(Szünet)

Üres. *(Tekintete a telken pásztáz, mintha keresne valakit, megpróbálja folytatni a beszédet)*

Katonák... *(Szünet)*

Katonák... *(Egy pillanatig úgy tűnik, hogy nem tudja, mit tegyen, majd hirtelen az ég felé fordítja tekintetét)*

Katonák! *(Tiszteleg)*

Színházpedagógiai fórum

2011. május 6-án került sor a VI. Gyermekek- és Ifjúsági Színházi Szemle módszertani programjainak részeként arra a rendezvényre Budapesten, a Marczibányi Téri Művelődési Központban, amelynek jelentősége már a szervezés fázisában is érezhető volt. Összejöttek és szóba álltak egymással, egyes fontos kérdéseket meg is beszéltek közös ügyeik kapcsán mindazok, akiknek a – lehető legtágabban értelmezett – magyarországi színházi neveléshez közük van, és részben azok is, akiknek ahhoz a közeljövőben közük lehet. Nem véletlenül szerepelt a rendezvény nevében a **színházpedagógia** fogalma: olyan nem kirekesztő elnevezést kerestünk, amit a terület iránt felelősséget érzők közül bárki felvállalhat, ami még nem foglalt, amit még nem sajátíthatott ki senki sem. A színházpedagógia elnevezés a magyar nyelvű keresőoldalakon minimális, 2 ezer alatti találatot mutatott má-

¹⁸ Hanoch Levin neve nem ismeretlen a magyar közönség előtt: a Stúdió K és a Miskolci Nemzeti Színház is játszotta darabjait. Jelenleg a francia színházpadokon leggyakrabban játszott kortárs drámáiról.

jusban (jelenleg sem sokkal többet), azok nagy része is ehhez a rendezvényhez, annak marketingjéhez kötődött. És valóban sokan jöttünk össze. A beszélgetéshez nem igazán alkalmas tér ellenére kapcsolódtak a gondolatok, időnként azt lehetett érezni, hogy a pillanat szervezte sorrendben felszólalók mintha beszélgetnének: szakmáról, közös ügyről.

Gyors és vállalható áttekintést adott a konferenciáról az interneten a [7óra7.hu](http://7ora7.hu) (itt kezdődik a színház). A következő néhány idézet onnan. (Köszönet érte a portálnak. A teljes írás a következő címen található:

<http://7ora7.hu/hirek/nem-kell-a-nullarol-kezdeni-konferencia-a-szinhazpedagogiarol>)

- „A konferenciát öt, a témát már csak foglalkozásából adódóan is különbözőképpen megközelítő ember – Schilling Árpád színházrendező, Róbert Júlia dramaturg, a MU Színház ifjúsági projektjének vezetője, Scherer Péter színész, Vatai Éva drámatanárs és Kaposi László drámapedagógus (aki a konferencia moderátora is egyben) előadása vezette fel.”
- Kaposi az angol és a német modellt ismerteti (később a francia rendszer is szóba kerül) (...), majd levonja a konzekvenciát: „Nem kell nekünk ma mindent újonnan a nulláról kitalálni. Vannak létező és működő modellek. Mindenképpen meg kell szenvednünk velük, de vannak kiindulási pontok, amikhez képest meg tudjuk fogalmazni magunkat, és elkerülhetünk csapdákat.”
- „Rengeteg kört kell lefutnia a színházi nevelésnek, hogy komolyan vegyék. A színházi szakma tartózkodó és elutasító ezzel kapcsolatban. Most beindult egy robbanásszerű folyamat, de félok, hogy a szakma ilyen »elefánt a porcelánboltban«-effektussal benyeli az egészséget, megcsócsálja, majd kiköpi.” (Schilling Árpád)
- Scherer kitért külön az osztálytermi előadások ingyenességéből fakadó hátrányaira is. „Azért nem jó, ha ezeket ingyen tartjuk, mert azzal devalválódik az értéke. Ezért lehet, hogy a most megnyert pályázati pénzeket inkább úgy használjuk majd fel, hogy a diákok is dobjanak bele a közösbe, és így a pályázati pénz is tovább kitart, többet tudjuk játszani az előadást.”
- Vatai Éva a színház és az oktatás kapcsolatának a szükségességéről beszél – miután ismerteti a francia színházi nevelési modell alapjait, amelyben a pedagógiát a színház felől közelítik meg. Annak ellenére hangsúlyozta előadása során ennek fontosságát, hogy a „színházat és az iskolát nehéz összehozni, hiszen míg az utóbbi maga a didaktika, addig az előbbinek jó esetben el kell azt kerülni”. Ugyanakkor határozottan állítja: „a pedagógiának szüksége van a színházra, ahogyan a fiataloknak is”.

(A szerk.)

A színházi nevelés magyarországi megjelenési formáiról

Ebben a május 6-án, a VI. Gyermekek- és Ifjúsági Színházi Szemle kísérőrendezvényének keretei között elhangzott előadásban megpróbáltam valamiféle számvetést készíteni a színházi nevelés aktuális magyarországi megjelenési formáiról. Bár a szakmai fórum „színházpedagógia” megjelöléssel illette a tevékenységet, amiről most beszélünk, én szándékosan inkább a „színházi nevelés” szót használom. Ezzel a gyűjtőfogalomként szereplő szóval illetik ugyanis a színházak és a társulatok leggyakrabban a diákokat megszólító programokat. Vagyis ez esetben a „színházi nevelés” nem a TIE definíciót és módszert jelenti, hanem leggyakrabban azt: „színházra nevelni” és/vagy „nevelni a színház eszközeivel”

Diákokhoz egy előadást eljuttatni, vagyis fizikai valójában iskolában vinni a színházat, vagy eszmei szempontból közel hozni hozzájuk az előadást, tehát diákoknak a színházhoz kedvet csinálni – nagyon „trendi” dolog manapság.

Kifejezetten diákok számára előadást létrehozni, vagyis az alkotófolyamat minden pillanatában, az előadás létrehozásakor, az előadás során és a feldolgozás kapcsán is rájuk koncentrálni – nem tudom, mennyire trendi.

Az alapvető kérdés persze az, hogy honnan ered ez az elmúlt években érzékelhető nagy nyitás a diákok felé? Minek köszönhető? Mi az oka? És, ha már az okokat feszegetjük, vajon mi a színházak, társulatok célja vele?

A leggyakoribb érvek, amik például a pályázatok kapcsán is el szoktak hangozni mindkét oldalon, tehát a kiírás szövegében éppúgy, mint a pályázati anyagban, projektleírásban, azok a következők:

- Felmérések bizonyítják, hogy csökken a nézőszám, a mai fiatalok már kevésbé járnak színházba, tehát meg kell valahogy szólítani őket. Rövidtávon hasznos valamiféle „rajongótábor”, közönségbázist kiépíteni, akik egy-egy program miatt visszajárnak más előadásokra is, hosszútávon pedig egy későbbi értő és színházszerető közönség kinevelése a cél.
- Fel kell venni a versenyt a ma a fiatalok körében uralkodó szórakozási formákkal és kikapcsolódási lehetőségekkel, vagyis az internettel, mozival, tévével. Tehát ezt a kevésbé népszerű műfajt kell megismertetni és megszerettetni velük, megtalálni, hogy ez miben más, mitől lehet több.

Ha jól meggondoljuk, ezek praktikus, tulajdonképpen gazdasági szempontok, kevésbé szólnak a diákokról, sokkal inkább a teltházak biztosításáról, a jegybevétel növeléséről.

Lehet azonban egy másik szempont is, mégpedig, hogy az alkotók úgy gondolják, hogy valóban érdemes a fiatalokkal, új generációkkal és sajátos korosztályi problémáikkal külön is foglalkozni. Ezáltal valóban hozzájuk szólni, megismerni a gondolataikat, valódi kommunikációt kezdeményezni velük. Ez sokkal inkább bírhat nevelő és személyiségformáló hatással, és valójában ez lehet az alkotók hosszú távú társadalmi felelőssége.

Ha ezeket az alapkérdéseket továbbgondoljuk, alkotóként máris újabb kérdésekkel szembesülünk. A „miért csináljuk” után, ezek már a „hogyan csináljuk” kérdései.

Elsőként tehát, hogy kinek készül az adott előadás? Fontos-e számunkra, hogy kifejezetten diákoknak készüljön? Vagy elég, ha találunk egy olyan kulcsot, fókuszot, amivel közelebb tudunk hozni bármilyen előadást hozzájuk?

Aztán mire használjuk az előadást? Az a lényeg, hogy a színházat, mint műfajt jobban értsék és megszeressék? Vagy az, hogy közelről érintse őket a darabban felmerülő probléma, ezáltal aktívvá és érdekeltté váljanak?

Végül: milyen eszközeink vannak mindezek elérésére? Elég-e magas színvonalú művészi produktumokat mutatni a diákoknak, ez már valóban (színházi) nevelés és (színház-)pedagógia, vagy szükség van valamilyen feldolgozási lehetőségre is? Elég-e egy közönségtalálkozó jellegű elemző beszélgetés az alkotókkal, vagy hasznosabb az olyan foglalkozás, ami játékos és a drámapedagógia eszköztárát is használja?

Ezen kérdések mentén el is jutunk oda, hogy milyen fajta programokkal állnak elő a színházak és társulatok. Intézményi szempontból találunk itt kőszínházakat és független társulatokat, olyanokat, akiknek egész működésük a színházi nevelésre épül, olyanokat, akik az évad során komplex programot állítanak össze, továbbá olyanokat is, akik elvétve, csak egy-egy ilyen projektet csinálnak.

Előadás közben foglalkozás

Az angol mintára nálunk is működő TIE-csoportok módszere bizonyos szempontból a legkomplexebb és legtisztább forma, egyrészt, mert azonnal bevonja a diákokat és a nézői attitűd mellett résztvevővé is teszi őket, másrészt mert a színházi és a nevelési rész is egy kézben, a színész-drámatanárok kezében van.

Előadás + előkészítő és/vagy feldolgozó foglalkozás (beszélgetés?) = beavató színház

Magyarországon a leggyakoribb változat, általában „beavató színház” címen fut. Ebben a formában külön van az előadás, egy színházi állítás, és ehhez kapcsolódik az interaktív rész, amely lehet előtte, vagy utána. Ha előtte történik, akkor inkább kedvcsináló, figyelemfelhívó funkciója van, ha utána, akkor elemző. Néhány esetben, „háromlépcsős program” formájában mind a két foglalkozás megvalósul. Az sem mind-egy persze, hogy mi történik foglalkozás címen: közönségtalálkozászerű beszélgetés vagy feldolgozó játékok...

Osztályterem-színházi (más néven tantermi színházi) előadás

A másik legnépszerűbb műfaj, tulajdonképpen ugyanolyan gyűjtőfogalommá vált, mint a színházi nevelés. Ma, a magyarországi gyakorlatban mindazokat az előadásokat jelöli, amik eljátszhatók egy osztályteremben (vagyis nincs hozzá különösebb díszlet), függetlenül attól, hogy oda készültek, vagy nem, témájukban miről szólnak, sőt, hogy diákoknak készültek-e, vagy egyáltalán eljátszhatók-e nekik is. A műfaj színes választékát a 2011 tavaszán megvalósult Tantermi Színházi Projekt szemléljén is láthattuk.

Komplex csomag, többalkalmas találkozás (nem előadáshoz, hanem színházhoz kötött)

Német mintára történő színházpedagógiai program, általában kőszínházak fix repertoárjához kötve. Tartalmaz két- vagy háromlépcsős beavató színházi programot, de bepillantást enged a színház működésébe: bejárás, nyílt próba stb., illetve különféle aktivitásokat kínál a diákoknak a színház életében.

Kiegészítő programok a színház működésén belül

Nem előadásokhoz kötött program, de a társulat színészeit alkalmazza – a cél leginkább a színház, az irodalom megkedveltetése a diákokkal, ez leggyakrabban rendhagyó irodalomóra formájában történik, vagy a másik műfaj a hétfégi családi foglalkozás.

Ezeket a fő irányokat találjuk ma színházi nevelés címen. Mindegyik fajtáról érdemes lenne külön-külön is írni, létező gyakorlatokat, projekteket bemutatva. Ezáltal talán a műfaji és definíciós zűrzavar is csökkenne...

Róbert Júlia