

dpm

drámapedagógiai magazin

a Magyar
Drámapedagógiai
Társaság periodikája

DPM 2013/különszám
drámapedagógusoknak

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: (28)788714
e-mail: kaposi@drama.hu

Felelős kiadó: az MDPT elnöke

Borító: Hevesi Andrea

Támogató:

A Drámapedagógiai Magazin
megjelenését 2013. január 1-
december 31. között a Nemzeti
Kulturális Alap támogatja



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

TARTALOM

Dráma kottából <i>Telegdy Balázs</i>	2
A vadász meséje <i>Kovács Éva</i>	6
Élethazugságok között <i>Lukács Gabriella</i>	7



INTERJÚK A KÖZELMÚLTBÓL

1. Pataky Adrienn interjúi <i>Nyári Arnold, Tegyi Tibor, Török László, Kaposi László</i>	10
2. Cseh-Bodnár Zsanett interjúi <i>Szakall Judit, Székely István, Wenczel Imre</i>	22
Drámatémák <i>Larry Swartz – Kaposi László</i>	26

A címlapon: A hosszabbik út. A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ és a Szputnyik Hajózási Társaság Modern Színház- és Viselkedéskutató Intézet - Labor színházi nevelési előadása. Rendezte: Gigor Attila. (Hay Anna, Fábíán Gábor)

A hátsó borítón: KEREKASZTAL SZÍNHÁZI NEVELÉSI KÖZPONT – Vitaszínház – hagyd magad provokálni! A kép a május 2-án, a Jurányi Inkubátorházban tartott eseményen készült. Az est témája az *otthon* volt.

Kaposi László felvételei

Dráma kottából

Telegdy Balázs

Óravezetés az óvodai nevelésben

Ebben az évben – egy akkreditált pedagógus-továbbképzés keretein belül¹ – több alkalommal is lehetőségem volt a tanítási dráma alapjaira tanítani óvónőket, az ország különböző településein. A 60 órás intenzív képzések fontos tapasztalatokat adtak számomra is: a közös munka többek között bepillantást engedett az óvodai nevelési gyakorlat egyes szegmenseibe, az óvopedagógusi gondolkodásmódba, nevelői attitűdökbe, valamint átgondolásra és meglévő tudásom mélyítésére ösztönzött legalább két területen: a tanítási dráma óvodai alkalmazhatósága, valamint a dráma mint módszer természete, működése terén. Jelen írás részben a tanfolyami tananyag² egyes részeinek összegzése, részben pedig azok kiegészítése, „lábjegyzetelése” a gyakorlati tapasztalataim alapján. Ezzel a cikkel segítséget szeretnék adni mindazoknak, akik most ismerkednek a tanítási drámával (tehát egy 120 órás tanfolyamon még „innen” vannak), és szeretnék azt saját gyakorlatukba beemelni. Akik ilyesmivel próbálkoznak, azoknak a „kötelezően” ajánlott kezdő lépés, hogy mielőtt saját óratervet készítenének, nagyobb drámajáték-vezetői gyakorlattal rendelkező kollégáik publikált foglalkozásterveit adaptálják és vezessék le saját csoportjukkal. Ehhez a munkához, a foglalkozástervek elemzéséhez, a játékvezetésre való felkészüléshez szeretnék segítséget adni.

A nevelési környezet

Érdekes előtte azonban elhelyezni a drámapedagógiát az óvodai nevelés rendszerében, és arra a kérdésre is választ találni, hogyan is illeszkedik a dráma az oktatáspolitikai elvárás-rendszerébe. Tekintsük át tehát, hogy az ország valamennyi helyi nevelési programja számára kiindulópontként szolgáló, 2013. szeptember 1-jével hatályba lépő, régi-új tanügyi alapdokumentum, *Az óvodai nevelés országos alapprogramja* elvárásaihoz hogyan viszonyul a drámapedagógia! Nem meglepő módon az óvodai nevelés alapprogramjának fókuszában a gyermeki személyiség áll. Alapcélként a gyermeki személyiség teljes kibontakozásának elősegítését jelöli meg, szemléletében gyermekközpontú és befogadó. A *Gyermekkép, óvodakép* című II. fejezet megfogalmazza, hogy „az óvodai nevelés az alapelvek megvalósítása érdekében gondoskodik az életkornak és fejlettségnek megfelelő tevékenységekről, különös tekintettel a mással nem helyettesíthető játékról; e tevékenységeken keresztül az életkorhoz és a gyermek egyéni képességeihez igazodó műveltségtartalmakról, emberi értékek közvetítéséről”. Az alapelvek és a gyermekkép területén tehát látványos az átfedés: a drámapedagógiáról és annak módszereiről – különös tekintettel a tanítási drámára – szintén elmondhatjuk, hogy olyan gyermekközpontú pedagógiai módszerről van szó, amely a játékos tevékenységeken keresztül kíván a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelő műveltségtartalmakat és értékeket közvetíteni.

A dokumentum további fejezeteiben sorra kerülnek elő a drámások számára rokonszenves, „vállalható” kifejezések. Ilyen például az óvodai nevelés feladatait leíró III. fejezetben felsorolt nevelési területek, mint például *az érzelmi, az erkölcsi és a közösségi nevelés* terén meghatározott célok, miszerint „az óvoda egyszerre segítse a gyermek erkölcsi, szociális érzékenységének fejlődését, éntudatának alakulását, és engedjen teret önkifejező törekvéseinek”, vagy „az óvoda nevelje a gyermeket annak elfogadására, megértésére, hogy az emberek különböznek egymástól.” Kicsit később a *közösségi tanulás* mint ajánlott módszer is előkerül: „A szocializáció szempontjából meghatározó a közös élményeken alapuló tevékenységek gyakorlása, a gyermek erkölcsi tulajdonságainak (...) megalapozása.” A dráma pedig szintén természeténél fogva közös tanulás, ezáltal közösségi élmény is, és igen, többek között kiválóan alkalmas és hatékony tud lenni az erkölcsi-szociális nevelés területén. Még mindig ebben a fejezetben érdemes kiemelni az *anyanyelvi, az értelmi fejlesztés és nevelés* területét, ahol a következő mondat mintha egyenesen egy drámapedagógiai tankönyvből lenne átemelve: „Az óvodai nevelés a gyermek egyéni érdeklődésére, kíváncsiságára – mint életkori sajátosságra –, valamint a meglévő tapasztalataira, élményeire és ismereteire építve biztosít a gyermeknek változatos tevékenységeket, amelyeken keresztül további élményeket, tapasztalatokat szerezhet az őt körülvevő természeti és társadalmi környezetről.” A tanítási dráma is pontosan így működik, a meglévő tapasztalatokra épít, azok bővítésében, fejlesztésében tud segítséget adni a gyerekeknek.

¹ A képzés címe: *Drámapedagógia – a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére (Bevezetés a tanítási drámába: felkészítés egyes dramatikus módszerek és technikák együttnevelési célú pedagógiai alkalmazására.)*

² A tanfolyam hallgatói számára készített segédlet címe: *Tanítási dráma – a drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*, Educatio Kht, 2008, szerk: Kaposi László

További fontos kapcsolódási pontokra lehelhetünk a tevékenységi formákat és az óvodapedagógus feladatait felsoroló V. fejezetnél is. A drámabeli együttjátás több fontosabb szerepét is kiemeli ez a fejezet: „A játék folyamatában az óvodapedagógus tudatos jelenléte biztosítja az élményszerű, elmélyült gyermeki játék kibontakozását.” Szintén releváns lehet számunkra a drámaórák egyik – különösen óvodás korosztálynál – legfontosabb alapanyagát adó meséről, annak módszertani használatáról írt mondat: „A mese – képi és konkrét formában – feltárja a gyermek előtt a külvilág és az emberi belső világ legfőbb érzelmi viszonyait, a lehetséges, megfelelő viselkedésformákat.” Pontosan ezért és így használunk mesét és történeteket a drámaórákon is.

Hosszan sorolhatnám még a különböző készségeket, képességeket, fejlesztési területeket, javasolt pedagógusi attitűdöket és módszereket, amelyek megvalósításához a drámapedagógia – és ezen belül a tanítási dráma – hatékony segítséget tud adni, de talán ennyi is meggyőző, hogy az a nevelési környezet, amiben a drámát használni szeretnénk, támogatja a gyerekek szabad játékában tudatosan részt vevő nevelői magatartást, amely részvétel célja, hogy a gyerekeket a meglévő tapasztalataik bővítéséhez, mélyítéséhez segítse. Végiggondolandó az is, hogy helyi szinten milyen szerepe lehet a drámapedagógiának az óvodák nevelési programjában, és itt az egyes drámafoglalkozásokon túl gondolok a különböző projekt módszerekkel összehangolható egyéb komplex drámaformák óvodai alkalmazására is, mint például a szakértői játék, a megbízatás modell vagy az egész óvoda közös játékává alakítható „szerep gördítése” modellre is. És persze valahogy el kell, hogy helyezük a napi gyakorlatunkban is a módszert, ami sokszor a legnehezebb feladat, mert ellene dolgozik számos körülmény, például az az általános gyakorlat, hogy az óvodák jelentős része egyes korosztályú csoportokkal működik, így nehéz megtalálni azt az időpontot egy napban, amikor egy-egy drámafoglalkozás megvalósítható.

Ha az általam tapasztaltak alapján valamiféle körképet szeretnék festeni a drámapedagógiai vonatkozású közös módszertani gyakorlatról, amivel mindenhol találkoztam, akkor a következő tevékenységeket emelném ki:

- Mindenhol gazdag mesetárral rendelkeznek az óvónők, és természetesen a mesélés, a mesék többszöri újrachallgatása része a mindennapoknak.
- Érdekes módon szintén egységes és általános a mesék feldolgozási módja is, amit egyfajta narrált mesejátéknak hívhatnánk. A feldolgozás a mese többszöri meghallgatásával kezdődik, majd egy erőteljes színházi-játékszervezői óvónői munkával a gyerekek megjelenítik a történetet, szerepekbe lépnek, hol némajátékosan, hol beszélve, lényegében eljátsszák a mese főbb jeleneteit. Jellemzően az egész játékot és a történetet az óvónő narrációja tartja össze, valamint a jelenetek közötti énekes-mondókás játékok.
- És persze nagy kincsesára van a különböző típusú szabályjátékoknak, nagyrészt a már említett énekes-mondókás népi gyermekjátékoknak, mozgáskoncentrációs, érzékelésfejlesztő és mimes-utánzó játékoknak.
- És ami készségi szinten megvan még, az adaptálás képessége: játékok, módszerek, tudások átvétele és az óvodai korosztályra való alkalmazása.

Mindez nem kevés. Természetes közeg a játék, a mese és az ezekkel való tanulás, ami jó kiindulópont a drámás tanulmányokhoz.

Gondolkodásmód

A tapasztaltak alapján azt hiszem, hogy mindazok számára, akik most először találkoznak a drámával, az egyik legnehezebb dolog talán nem is magának a módszernek az elsajátítása, hanem a sajátos drámás gondolkodásmód megértése és az ezzel való azonosulás. Ismerős lehet a mesével való játék, a mesék különböző célú és módszerű feldolgozása, ismerős a dramatikus játékkal és más játékokkal való tudatos fejlesztés, és készülnek mesejátékok, előadások is óvodai környezetben, tehát valamennyi elem külön-külön „megvan”, de ahogy az egész összeáll, mégis valahogy különös, nehezen értelmezhető – legalábbis ahogy a visszajelzések-ből ez érezhető volt. Mikből adódnak ezek a különösség-érzések?

Az egyik ilyen „furcsaság” a drámának abból a sajátosságából ered, amit „laboratóriumi működésnek” hívhatunk: a dráma egyrészt az emberi viselkedések, gondolkodásmódok kísérleti műhelye, másrészt persze sok egyéb ismeretanyag és tudásterület közvetítője is. Pontosan átgondolt történettel és munkaformákkal teremtjük meg azokat a kereteket, amelyek között közösen felfedezzük a világot. Ami ebben elsősorban szokatlan, hogy a játékvezetői mesterségünk nem abban áll, hogy a meglévő tudásunkat átadjuk a gyerekeknek, hanem ab-

ban, ahogy ezeket a kereteket kijelöljük, majd irányítjuk a folyamatot. Idézhetnénk Neelands-et is itt, aki a tanítási dráma tanulási modelljét úgy jellemezte, hogy ebben a folyamatban a hagyományos oktatástól eltérően a tananyag és a gyerekek között nem a tanár áll mint közvetítő, hanem mint egy lencse, maga a dráma-munka. Ha a hasonlatot tovább szeretnénk árnyalni: ebben a képben a drámatanár az üvegműves, aki csiszolja az üveget, majd a gyerekek szeme elé teszi, és velük együtt átnéz rajta. Két fontos gondolkodásbeli váltásról van tehát szó: egyrészt le kell tudjunk mondani a lekerékített, kategorikus tudáselemekről, és ezzel együtt például a történetekben rejlő tanulságok didaktikus megfogalmazásairól, másrészt tudnunk kell kicsit félre állni (de legalábbis máshová, mint az megszokott) a gyerekek felfedező útjai előtt. És ez nem könnyű feladat az óvodásokkal játszó pedagógusok számára sem, mert az a félelem van bennünk, hogy magukra hagyjuk a gyerekeket, hogy nem fejlesztettük őket eléggé, vagy túlságosan nehéz és komplex ez az egész folyamat, pedig, ha igaza van a gyermeklélektan jeles kutatóinak, az óvodás korú gyerekek valami nagyon hasonló dolgot csinálnak, amikor szabadon, maguk között „mintha” játékokat játszanak.

Szintén különös lehet, és idő kell megérteni azt, ahogy a dráma a színházi formát használja. „Színház is meg nem is”, ahogy elsőre gondolhatnánk. Valójában a színházi forma ennek a közös gondolkodásnak, a világ, a jelenségek, az emberi viselkedések felfedezésének egyik legfontosabb eszköze: jelentéseket keresünk és teremtünk a tevékenységünk során, ahogy egyre jobban bevonódunk a játékba. És a gyerekek, ha elég jó mintákat adunk hozzá, a játéknak ezt a szimbolikus szintjét nagy örömmel és kiválóan játsszák.

Óraelemzés

A publikált óratervek szükségszerűen nem eléggé kidolgozottak ahhoz, hogy azokból első olvasás után órát vezessünk. Kottához hasonlítanám őket, amit tudni kell olvasni ahhoz, hogy zenének halljuk. Az első és kihagyhatatlan lépés, ha kézbe vesszünk egy mások által írt foglalkozástervet, hogy tisztázzuk a játék célkitűzéseit: „Mire is gondolhatott a szerző?”. A publikált tervezetek többé-kevésbé egységes formai megjelenése miatt ezt az információt az íráskor „fejlécében” megtalálhatjuk. Az óraterveket tartalmazó kiadványok többségének ismeretében mondhatjuk, hogy a Magyar Drámapedagógiai Társaság által gondozott magyarországi szakirodalomban fókusz és a csoport (ajánlott korosztály) ismertetése nélkül óraterv nem jelent meg. Jellemzően közölt a tanulási terület, és ha nem is minden esetben, de megtaláljuk ebben a sorban az óra témáját is, aminek viszont különböző aspektusait emelik ki a szerzők: gyakran a történet (címének, fő motívumának) megnevezését, máskor valamilyen központi helyzetet vagy eseményt, esetleg egy kiinduló problémát vagy általános fogalmat, témakört közölnek. Ezen kívül opcionálisan megjelenik egyes óratervekben a nevelési cél, a cselekményváz vagy történetváz, és gyakran a játék kerete. Ezekkel a fogalmakkal tisztában kell lennünk ahhoz, hogy megértsük, egy adott órát érdemes-e a saját csoportunkkal megcsinálni, illetve adaptálni.

Következő lépésként, miután elolvastuk a foglalkozástervet, próbáljuk meghatározni a játék alapvető szerkezeti-formai elemeit, amelyek a következők: dramaturgiai szerkezet, a munkafázisok rendje, dráma-modell és a színházi forma. A dramaturgiai szerkezet esetében érdemes megkülönböztetni a történet és a drámaóra dramaturgiai szerkezetét, mert a kettő – bonyolultabb szerkezetű órák esetében – nem feltétlenül ugyanaz. A történet dramaturgiai pillérei a bevezetés (a történet indítása), a bonyodalom, a tetőpont és a megoldás (a történet zárása). Ezen kívül minden történetben benne rejlik az „előtörténet”, azok az előzmények, információk, amelyek nincsenek kifejtve a történetben, de a megvalósuló eseményekből következtetni lehet rájuk. Az esetek többségében (és az óvodásoknak írt óratervek ilyenek) egy drámaóra tartja ezt a lineáris időrendet, de adott esetben ettől eltérő időrend és szerkezet is lehetséges (elképzelt például, hogy a történet végétől, a végső eseményektől visszafelé haladva fejtjük fel azokat az okokat, amik elvezettek a végső eseményekhez).

A munkafázisok azonosításához tudnunk kell, hogy van-e valamilyen előkészítő tevékenysége a foglalkozásnak, pontosan meddig tart a kontextusépítés, hol kezdődik a bonyodalom bevezetése, majd kibontása és mélyítése, hol használunk mélyítő, illetve hol reflektív-értékelő munkaszakaszokat. Ez a rend azonban nem jelent feltétlen sorrendet is, hisz – a kontextusépítés kivételével – mind a narratív szakaszok, mind a mélyítés, az értékelés és reflektálás egymást váltva, az adott óra dinamikájától függően váltakozhatnak.

A dráma-modellnek – amely lényegében a játék dramaturgiáját jelenti – számos kihatása van a játék szervezésére és természetére is. Hatással van például mind a tanár, mind a játszó szerephasználatára, a csoportmunka szervezésére és arányaira, és az egyes munkafázisok időarányaira is. Ha nem ismerjük a modellek sajátosságait, akkor meglepő lehet például – és a tanfolyamokon rendre elő is kerül ez a kérdés –, hogy a központi figura köré szervezett drámában gyakran feltűnnek alkalmi, egy-egy játék erejéig játszott szerepek, minden szerepmélyítés nélkül. Ha tisztában vagyunk azzal, hogy ezek a karakterek a főszereplő személyiségét, viszonyrendszerét hivatottak árnyalni, kezelhetővé válik ez a jelenség mind a tanár, mind a játszó számára. Hasonlóan a „csoportra épülő dráma külső problémával” modellben fennakadhatunk az el-

nagyolt viszonyrendszeren, ha nem értjük, hogy itt az egységesen működő közösség megteremtése a lényeges, amely közösség utána szembesül egy csoporton kívüli problémával.

A színházi forma egyik fontos feladata, hogy játzóinkat megérintse, bevonja az adott órába és annak témájába. Ezzel kapcsolatban a legfontosabb végiggondolandóink a következők:

- Az adott óra milyen szerepeket kínál a játzóknak, vagyis mi a foglalkozás kerete és mekkora a keret-távolsága?
- Ezek a szerepek hogyan határozzák meg a játzóok történésekkel szembeni attitűdjét, gondolkodását és cselekvéseit?
- Mennyi időt ölel fel az egész történet, illetve milyen időkezelést fognak igényelni az egyes helyzetek?
- Milyenek a játéknak helyszínei és konkrét terei? Milyen szimbólumok és hogyan jelennek meg az órában?
- Mi a feszültség forrása, és milyen színházi képeket tartalmaz az óra?

Játékvezetés

Egy ilyen alapos elemzés után érkezett el az idő, hogy felkészüljünk a foglalkozás vezetésére, vagyis a játékvezetői munka kidolgozására, vagy ha ez szükséges, most kezdetünk bele az adaptációs munkába. Érdemes nagyon praktikus és konkrét feladatlistát összeállítani az órához. Ebben a munkában az első lépés, hogy tisztázzuk az óraterv minden mozzanatát: mikor milyen munkaformáról van szó, pontosan hol kezdődik, meddig tart egy tevékenység. Ez nem mindig olvasható ki egyértelműen egy óratervből. Jó esetben valamilyen formában találunk utalást az adott tevékenységre, de sokszor leírászerű a foglalkozás lejegyzése, és a sorok között olvasva kell rájöttünk, hogy milyen munkaformáról van szó. Ha ezzel tisztában vagyunk, gondoljuk végig, hogy az egyes munkafázisokban pontosan milyen feladataink vannak. A következő feladattípusokat érdemes kidolgozni: játékszervezési feladatok, a szerepben végzett tanári munka, tanári kérdések és visszajelzések.

A játékszervezés alapkérdései:

- Pontosán hogyan fogjuk a munkaforma szabályait elmagyarázni?
- Hogyan szervezzük a játék terét?
- Mennyi ideig tart egy-egy játék?
- Milyen eszközökkel, kellékekkel és előre elkészített egyéb anyagokkal kell készülnünk?

A szerepben végzett tanári munkánál az első lépés, hogy azonosítsuk a játékban előforduló tanári szereptípusokat, és ismerjük a típussal járó lehetőségeket és korlátokat. Gondoljuk végig, hogy a játék melyik szakaszában pontosan mi a szerepben végzett munka célja és feladata. Valamennyi feladatra tudatosan kell, hogy készüljünk ahhoz, hogy működjön a dolog. Érdemes olyan szinten végiggondoljuk feladatainkat, hogy például mikor milyen mozdulatokkal, milyen hanghordozással tudom mélyíteni a játékot (tehát hogyan tudom a színházi formát működtetni a tanári szerephasználton keresztül). Milyen szókinccset fogok használni szerepben, amivel mintát adhatok a gyerekeknek? Milyen kérdéseket fogok szerepben megfogalmazni?

Dolgozzuk ki, és akár írjuk le magunknak a tanári kérdéseket. Gondoljuk végig, hogy mikor és milyen céllal kérdezzünk, de tervezhető az is, hogy a felmerülő ötletekre milyen visszajelzéseket adjunk.

Végezetül néhány szó az adaptálásról

Az adaptálás szerintem elképzelhetetlen az óra teljes mélységeinek megértése nélkül. Ehhez szükséges a fentebb vázolt elemző munka, ami egyfajta betekintés a tervező műhelyébe, vagy a fenti hasonlattal élve: kottaolvasás. Félrevezető lenne azt hinni, hogy egyszerű dolgunk van. Kicsit olyan ez, mint amikor egy bonyolult szövéssű kárpitból valahol kihúzzunk egy szálat, és bomlik az egész minta. Ezzel csak annyit szeretnék mondani, hogy fontos tisztába lennünk azzal, hogy az egyes elemek megváltoztatása hogyan hat más részekre. Például ha a játzóok szerepein (a kereten) módosítunk, tudnunk kell, hogy ez milyen megváltozott feladatokat jelent a kontextusépítésben, ez az új nézőpont, ahonnan vizsgálni fogjuk a tanulási területünket, milyen szerepbeli gondolkodásmódot enged a játékosoknak, mindezzel összefüggésben módosulhatnak a munkaformák, megváltozik az egyes munkafázisok tartalma, akár egész munkaszakaszokat leszünk kénytelenek módosítani ahhoz, hogy működjön az óránk. Természetesen járható út, de nagy körültekintéssel.

A vadász meséje

foglalkozás szövegfeldolgozásra, továbbgondolásra³

Kovács Éva

A király gazdag, hatalmas volt. S mint minden fiatal kalandvágyó uralkodó, ő is szeretett vadászni. Bölcs atyja adta át neki a koronát, akit országa népe nagyra tartott. A fiú csodálatos palotája úgy tündökölt a városban, mint üde, friss alakja a báltermekben. Szerette az erdő hűvösét, de fiatal vérét nem a fák fenséges alakja nyűgözte le, hanem a növények között megvillanó szempárok: a galagonyák mögül előbukkanó őzek, az étellel versenyt futó nyulak. Fehér lován, nyilakkal felfegyverkezve indult el vadászni, ölni. A szerencse hosszú időn keresztül elkísérte gyászos útjain: fácánok hosszú tollát vörösre festette vérük, nyakuk meghajolt élettelen testükön. Őzek voltak kötözve lovára, melyek barna, fátyolos szemében már nem pislákol az élet fénye. A szarvasok hatalmas koronái díszítették a palota termeinek falait.

Egész csoportok improvizáció. Zenére a gyerekek az erdő vadjainak szobrait alkotják meg. „Mit gondolsz, amikor szembenézel a gyilkos nyállal?”. A szobrokat érintésre kihangosítom.

A vadászat után hatalmas lakomákat rendezett az ifjú király. Vendégül látta a környék hercegeit, urait a napokig tartó összejöveteleken. A multságokon a politikai kérdéseket is megvitatták: az ország békéjét, a szegény gyerekek megsegítését, iskolák építését, a betegápolást.

Kis csoportokat alkotva a gyerekek a felsorolt témák közül egyet-egyét választanak, és királyi törvényt hoznak létre hangsúlyozva, hogy ezek a rendeletek az emberek érdekeit szolgálják.

A csoportok a papírra vetett rendelkezéseket kicserélik egymás között, és minden rendelkezéshez egy olyan jegyzetet készítenek, ami arról szól, hogy az emberek életére ezek milyen hatással voltak.

Aztán a lovagi tornák következtek. Versengések azok között, akik az ország békéjét óvták. És a hatalmas lakomák! Volt ott minden az asztalon: a madarak kirabolt fészkeiből ellopott, frissensült fiókák. A többé már nem menekülő őzek ropogósra sült combja. Finom mókuscsemege.

Felkészülés után ételkülönlegességeket terveznek a gyerekek messzi földről érkezett szakács szerepében. Ehhez város- és országneveket osztok ki. A gyerekek egyénileg vagy párban is dolgozhatnak.

Annyira várta az ifjú király az újabb vadászatot, hogy nehezen aludt el. De az édes álom elkerülte őt azon az éjjelen. Rémképek zavarták meg a csendes pihenést; hatalmas karjaikat ütésre nyújtó fák, melyek kérgéből gonosz zöld szemek néztek le fenyegetően. Egy hófehér selyemben libbenő szépséges lány, aki az érintésére köddé vált, s ez a köd oly hatalmassá vált, hogy megvakult tőle.

Egész csoportos improvizáció. Az álomban az erdő fáit alakítják a gyerekek (többen is alakíthatnak egy fát). Hangokat adnak, melyek ijesztőek, félelmetesek. Érintésre kihangosítom őket. A fák fenyegető üzenetet küldenek a királynak.

Aztán reggel a harsona szavára elindult a vadászcsapat. Suhantak a nyilak, menekültek az állatok. Folyt a vér, s a gyöngye elesett. Az ifjú király egy hófehér madarat vett üldözőbe. Sose látott még ilyen csodálatos teremtményt. Tolla fehérje oly tiszta volt, hogy a fény is megcsillant rajta. Szárnyait szélesre tárva úszott a levegőben. Farktolla hosszan nyúlott le, jelezve királyi mivoltát. Az ifjú egyre csak üldözte a ritka példányt, s a madár fejét hátraszegve csalta maga után üldözőjét.

A különleges madár bemutatása kiscsoportban: érzékszervei, álomlátása, táplálkozása, szaporodása, különleges képességei, pusztulása.

A csoportok a madarat testükből alkotják meg. Egy-egy mozdulatot egyszerre, összhangban végeznek (lépés, szárnyemelés, fejfordítás, lábhajlítás...). A madárról írt tulajdonságot a csoport ismerteti a többiekkel (recitálva, több szólamban, hangerő-változtatással).

Egyszer csak a madár az ég felé repült. Föl-föl, mintha egyenesen a mennyországba tartana. S hopp! Egy pillanat múlva már csak sűrű köd látszott nyomában. Eltűnt. A köd, az isteni lehelet csak sűrűsödni kezdett, s ereszkedett, ereszkedett, elrejtve mindent a kíváncsi szemek előtt. Nem látott az ifjú király, mintha a madár

³ In: Kovács Éva: Az élet tükre – Játsszunk mesét! Unio Mystica Kiadó, 2013 (A részletet a kiadó engedélyével közöljük. Köszönet érte. A szerk.)

elvitte volna tőle a látás képességét. Magára maradt az ifjú, leszállt a lováról, és egy fa tövébe húzódott. Szívét a félelem érintette meg, az az érzés, amit még gyermekként érzett, anyja temetésén, régen, nagyon régen. Szegény királyfi! Nem tudta, hogy mekkora bajba került!

Mi történik a királyfival? Hogyan folytatnád a történetet? Kiscsoportos improvizációk.

A fa lassan megmozdult. S karjaival közrefogta az ifjút. „Elegiás, az égerfa vagyok, ennek az erdőnek a királya. Vért ontottál az otthonomban, ezért azzal átkozlak meg téged, hogy senki emberfia nem fog téged érteni!”.

Már sötét volt, amikor az ifjú király magához tért. Körülnézett és látta, hogy egy óriás égerfa tövében fekszik. Emlékeiben kutatott. Felidézte a fenyegetést, de álomnak gondolta. Békésen várakozó lovára pattant, és a palotába lovagolt. A társaság örömmel fogadta, hiszen két napja keresték őt, az elveszett királyt. Az ifjú mesélni kezdte kalandját a madárról, az égerfáról. De megdöbbenve látta, hogy nem értik szavát. Hogyan lehet ez? Hiszen ő is hallja a hangot, amit nemes szája kimond. De az arcok értetlenül, meredten fürkészték őt. Az átok beteljesedett. S elmúltak a napok, hosszú hónapok, és végtelen évek. S már nem volt többé király.

A király elveszíti hatalmát. A gyerekek kiscsoportokban dolgoznak, mint a történet elején, mint amikor rendeleteket alkottak. A csoportnak döntenie kell arról, hogy milyen okkal veszik el a királyfítól a koronát. Nézeteiket érvekkel kell alátámasztaniuk, amikor a többieknek beszámolnak.

Megháboredott lelkének csak egy vigasza volt: az erdő. Ha oda belépett, úgy érezte magát, mint régen, amikor uralkodóként sétált a tróntermében. Mindig az égerfa tövében pihent meg. Onnan csodálta a természet palotáját. Sohasem unta meg. Mindig talált benne valami újat, amit szemével még nem fedezett fel. Egy napon, ahogy ott üldögélt, hirtelen minden madár egyszerre rebtent fel. Mintha megijedtek volna. A csodás fehér madarat látta a fák csúcsa felett repülni. Hozzá közeledett, s a vállára repült. A tavaszi erdő illatát hozta magával. S szól:

– Larima vagyok, az erdő tündére. Azért jöttem, hogy segítsek rajtad. De áldozatot kell hoznod! Nem sokat kérek tőled, te sokkal többtől fosztottál meg engem: teremtményeim sokaságának ontottad a vérért. Ugye emlékszel, ifjú? Add nekem az országod teremtményei közül a legfiatalabbakat! S ha ezt megteszed, akkor én visszaadom a régi életed! Ne félj, tudni fogom, hogy hogyan döntöttél. S a madár elrepült.

Minden gyerek kap egy szelet papírt, amire felírja, hogy véleménye szerint a király hogy döntött, és hogy miért döntött így.

– Na, most már eleget fecsegetem. Még el kell készítenem a gombákat is. Még ültünk ott kicsit. Bámultuk az erdei palotát, de a jövőben már sokkal titokzatosabbnak éreztük a fák közelségét.

Élethazugságok között

– drámaóra Ibsen *A vadkacsa* című művének feldolgozásához –

Lukács Gabriella

Csoport: 11. osztályosok, akik még nem ismerik a művet, csak ez után fogják elolvasni azt.

Idő: 45 perc

Fókusz: Milyen okok vezethettek Hedvig öngyilkosságához?

Egyeztetés

Élethazugság – Ibsen: *A vadkacsa* című művével kapcsolatban gyakran használják ezt a kifejezést. Mit jelenthet ez?

Kiscsoportos tabló vagy improvizáció

Próbáljunk meg először mai emberként, modern szemmel gondolkozni! Ha például egy zenekar megbízna bennünket azzal, hogy egy hazugságokról szóló számhoz készítsünk videoklipet...

Alakítsunk 5-6 fős kiscsoportokat!

- Találjunk ki egy-egy videoklipnek való rövid történetet erről a témáról! Legyünk mi a szereplői!
- Vagy három kimerevített képet állítsunk be a legfontosabb pillanatokról!
- Vagy igen röviden játsszuk el a történetet!

Mutassuk be a többi csoportnak a játékunkat! Milyen zenét képzeljünk hozzá?

Kiscsoportos megbeszélés

Négy csoportban dolgozunk. Mindegyik kap egy-egy drámarészletet. Értelmezzük a szövegünket! Kik a szereplők, mi történik a jelenetben? Mi lehet mögötte? (*Élethazugságok között* a címünk...)

A kiscsoportok a következő drámarészleteket kapják meg a műből (Bart István fordításában):⁴

1. csoport

HJALMAR A feleségem derék, ügyes asszony, jobbat nem is kívánhatnék. És tudod, azt sem mondhatnom, hogy műveletlen volna.

GREGERS (*kissé meghökkenve*) Ugyan; hát persze. (...)

HJALMAR Mondhatom, Gregers, rá sem ismernél a régi Ginára...

GREGERS Ginára?

HJALMAR (...) Ginának hívják, már nem emlékszel?

GREGERS Hogy kit hívnak Ginának? (...)

HJALMAR De hát nálatok szolgált, már nem emlékszel?

GREGERS (*elképedve néz rá*) Csak nem Gina Hansen? (...) Aki nálunk volt házvezetőnő anyám betegségének utolsó évében? (...)

Micsoda véletlen!

HJALMAR (...) Gina, ugye, nem maradt sokáig nálatok. (...) nem nagyon bírta már, és végül is felmondott. (...) hazaköltözött az édesanyjához, aki igen derék, szorgos, törekvő asszony. Volt egy kis kifőzdéje, abból éltek, meg egy bútorozott szobája, amit kiadott; nagyon szép, kényelmes kis szoba volt.

GREGERS És mit tesz isten, épp te voltál az a szerencsés, aki kivette, mi?

HJALMAR Igen. Bár igazság szerint, apád ajánlotta. Hát így történt, hogy összekerültünk Ginával. (...) Fiatalon, ugye, könnyen jön a szerelem... (...)

GREGERS Apám szinte mint a Gondviselés keze nyúlt bele az életedbe. (...)

HJALMAR [Hát] mondjon, ki mit akar, csupa szív ember a te édesapád.

2. csoport

JENSEN Ez is itt dolgozik az irodában?

PETTERSEN Nem, csak kiségit. Kap egy kis másolnivalót, és otthon megcsinálja. Pedig ha tudná, micsoda talpig úriember volt valamikor az öreg Ekdal! (...) Aki azelőtt nem ismerte, tán el se hiszi, hogy hadnagy volt az öreg, katonatiszt.

JENSEN Ne mondja! Ez, katonatiszt?

PETTERSEN Bizony ám! Csak aztán otthagyta a hadsereget, és fakereskedő lett, vagy mi. Állítólag egyszer nagyon rászedte a nagykereskedő urat. Mert hogy akkoriban még a kettejüké volt a höydali telep, közösben. (...) Hogy mennyi sört meg pálinkát megiszunk mi [az öreg Ekdallal]! (...) Persze mindig én fizetek neki. (...)

JENSEN Csődbe ment?

PETTERSEN Mi az, hogy csődbe ment! Kényszermunkára ítélték!

JENSEN Kényszermunkára!

PETTERSEN Vagy talán csak fegyházra...

(...)

HJALMAR (...) Talán neked még nem is mondták a találmányomat?

GREGERS Hjalmar! Szóval feltaláltál valamit?

HJALMAR Hát, föl még nem találtam, de már a legjobb úton vagyok hozzá. (...)

GREGERS És tulajdonképpen miből áll ez a találmány? (...)

⁴ Henrik Ibsen: A vadkacsa. Színmű öt felvonásban (1884). Fordította: Bart István. (<http://mek.oszk.hu/00400/00410/00410.htm>)

HJALMAR Hát, kedves barátom, ilyen részletkérdésre egyelőre nem tudok felelni. (...) De persze, ne-hogy azt hidd, hogy hiúság vagy személyes becsvágy hajt. (...) Az életem egyetlen célja (...) ez az ősz, öreg ember.

GREGERS Szegény édesapádat mondd? No de, hogy segítesz rajta ezzel?

HJALMAR Visszaadom vele az önbecsülését, ha újra becsülete lesz az Ekdal névnek.

3. csoport:

RELLING Mi történt?

GINA Azt hiszem, Hedvig meglötte magát.

HJALMAR Jöjjön már, segítsen! (...) Mondja, súlyos? Relling, mondja már! Alig vérzik. Nem lehet olyan nagyon súlyos, ugye? Relling! – Hát miért nem mond valamit!

RELLING A golyó a mellkast érte.

HJALMAR Igen, de ugye meggyógyul?

RELLING Nem látja, hogy már nem él? (...) Szívlövés. Belső vérzés. Azonnal beállt a halál.

HJALMAR És én úgy kergettem el magamtól, mint egy kóbor kutyát. És ő reszketve bebújt a padlásra, és meghalt értem, mert szeretett engem! *(Zokog)* Ezt soha többé nem teszem jóvá! Soha többé nem mondhatom meg neki! *(Kezét ökölbe szorítja, és az égre kiált)* Te, ott fenn! Ha vagy! Miért tetted ezt velem?

RELLING *(Gregershez lép)* Velem senki el nem hiteti, hogy ez baleset volt.

GREGERS *(Mostanáig a döbbenettől dermedten állt)* Senki nem tudhatja bizonyosan, hogyan történt ez a szörnyűség.

RELLING A lövés megpörkölte a ruháját. Azaz a mellének szegezte a pisztoly csövét, úgy sütötte el.

4. csoport:

GREGERS Szóval ő a kislányod?

HJALMAR Igen; Hedvignek hívják. (...)

GREGERS Igazán szép, erős, egészséges kislány. (...) Úgy nézem, magára fog hasonlítani, asszonyom. Most hány éves a kislány?

GINA Épp tizenégy; holnapután lesz a születésnapja. (...)

GREGERS Hát bizony, a gyerekeken látja az ember, hogy öregszik, hogy repül az idő. Hány éve is házasok?

GINA Mióta is?... Igen... Már lassan tizenöt éve.

GREGERS Nahát! Hogy megy az idő!

GINA *(főlfigyel a szóra; fűrkésző tekintettel néz Gregersre)* Hát igen; már tizenöt éve. (...)

HJALMAR Neked, ott fenn a telepen, biztos lassabban teltek az évek.

(...)

HJALMAR Meglehet, hogy ez a hajlék szűk és szegényes, mégis otthon, drága Ginám, a mi otthonunk. És én azt mondom neked: jó nekem itt lennem.

Egész csoportos egyeztetés

Ismertessük meg egymással a szövegeket, mondjuk el, mire jutottunk! Készítsük el a jelenetek időbeli sorrendjét!

„Családfa”

Írjuk fel a szereplők nevét egy csomagolópapírra, rajzoljuk be a köztük lévő viszonyokat, hogy látható legyen az a kapcsolati háló, amely összefűzi őket! Jellemezzük röviden a szereplőinket, a pillanatnyi tudásunk alapján!

Az élet egy napja

Tételezzük fel, hogy a végkifejlet, Hedvig halála, délután következett be! Milyen események történhettek aznap délelőtt és délután, amelyek ide sodorták a szereplőket? Játsszuk el két csoportban, majd mutassuk be a másik csoportnak a jelenetünket!

Improvizáció vagy fórum-színház

Ki és hogyan akadályozhatta volna meg Hedvig halálát? Találjuk ki, kik lehetnek a szereplőink, mi történhet közöttük, hol játszódhat a jelenetünk!

Rutinos, könnyen játszó csoport esetén a közösen egyeztetett történetet improvizálják az önként jelentkező játékosok! Ebben az esetben a többiek ekkor már csak nézőként vannak jelen. (Ehhez a változathoz rövidebb idő is elég.)

Kevésbé gyakorlott osztálynál inkább fórum-színházat játszunk! Bár így csak egy-két résztvevő játszik, de a többiek a jelenet rendezőiként aktívabbak lesznek, mint az első változatban. A tanár is vállaljon szerepet, őt ne instruálják a gyerekek! (Például, ha a jelenetünkben Hedviget próbálja meggyőzni az apja, hogy mennyire szereti, mindenképp a lányt játssza a tanár!)

Javaslat: A mű elolvasása után újra elővehetjük a szereplők jellemzését tartalmazó ábránkat. Ellenőrizzük, hogy vajon most is egyetérthetünk-e mindazzal, amit a dráma megismerése előtt gondoltunk a hősökről! Egészítsük ki az ábrát új információkkal!

Interjúk a közelmúltból/1.

Pataky Adrienn interjúja
(szerkesztett változatok)⁵

Nyári Arnolddal készített interjú

(2011. március 29.)

– *Hogyan ismerkedtél a színjátszással?*

Édesapám fiatal korában versmondó volt, és egy önképző körbe járt Szakall Judittal. Sok-sok év után összetalálkoztak Újpesten, amikor Szakall Judit egy művelődési házban igazgatóhelyettes lett, és egy gyerekszínház tábort indított azon a nyáron. Apám megkérdezte tőle, hogy nem mehetnék-e abba a táborba. Tizenkét éves voltam akkor. A tábornak az volt az eredménye, hogy Szakall Judit indított egy diákszínház csoportot, annak lettem a tagja: az *Origo* gyerekszínházpadnak. Én a legidősebb tag voltam a csoportban. Egészen a gimnáziumi éveim végéig tartott az a folyamat, ahogy ez a csoport gyerekszínházból diákszínházzá, majd alternatív színházzá vált a működése során.

– *Itt volt már szó valamiféle drámapedagógiáról?*

Úgy gondolom, hogy volt szó drámapedagógiáról, ugyanis Szakall Judit nagyon erősen használta a saját színházi módszereiben a drámapedagógia eszköztárát. Ő ahhoz a vonalhoz tartozott, akik Magyarországon elsőként kezdték ezt jobban alkalmazni, bár nem tudom mennyire tudományosan, talán inkább ösztönszerűen. A gyerekszínházban nagyon erős pedagógiai elvekkel rendelkezett, erősebbnek is éreztem a pedagógiát, mint a színjátszást.

Visszatekintve: az életvezetésben és a pedagógia célok megvalósításában erősebb volt. Ez a csoport 1986-tól indult, és 1992-93 környékén bomlott fel hivatalosan.

– *Ekkor érettségiztél, ugye? Utána mit csináltál, mielőtt drámapedagógiai tanfolyamot végeztél?*

Igen, 1992-ben. Volt egy kicsi laufom, ugyanis én katonai középiskolába jártam, majd katonai főiskolára felvételiztem, ahová fel is vettek. Fél évig csináltam, aztán elegendő lett belőle, majd utána még fél év sorkatonai szolgálat várt rám. Tehát én az érettségi után még egy évet ezzel töltöttem, de közben, amikor tehettem, és ki tudtam harcolni magamnak, akkor még visszamentem a színjátszó csoportomhoz. Pont azon a nyáron, 1993-ban szervezett a másfél éve alakult Kerekasztal, Kaposi Laci vezetésével egy színházi nevelési, TIE⁶ tábort a gödöllői művelődési házban. Arra szolgált, hogy minden olyan ember, aki érdeklődik a drámapedagógia iránt, meg az iránt, amit a Kerekasztal elkezdett csinálni, az összegyűljön, és ezt a tapasztalatot vele megosszák. Külön csoportokban dolgoztunk, amelyekben ezalatt színházi nevelési foglalkozások készültek, egy hét alatt felrakott „pilot foglalkozások”. A csoportokat a Kerekasztal akkori tagjai vezették, ott volt Kaposi Laci is, de mintha három szekció, színházi nevelési program alakult volna ki Lipták Ildikóval, Takáts Gáborral és Szauder Erikkal. Én a Lipták Ildikóval dol-

⁵ Pataky Adrienn: *A drámapedagógia története és fogalmai Magyarországon az 1990-es évektől napjainkig*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar, Győr, 2011. Konzulens: Wenczel Imre. (Részletek a szakdolgozatból – szerkesztett változatban.)

⁶ TIE = Theatre in Education. Sokféle „magyarítási” próbálkozása közül a *színházi nevelés* kifejezés a leginkább elterjedt.

goztam ott együtt, egy csoportban. Ezen kívül voltak mindenféle kiegészítő programok, többek között egy TIE programot „rajtunk” is megcsinált a Kerekasztal, így azt is megtapasztalhattuk, hogy ez hogy működhet. A Takács Gábor vezette csoport egy olyan programot rakott össze, ami a kábítószerezéssel akart foglalkozni, ez sikeres magprogramnak bizonyult a továbbiakban. Ugyanis amikor ennek a tábornak vége lett, akkor a Gábor azt mondta, hogy ő szeretne ezzel a témával és ezzel a programmal tovább dolgozni, és tovább akarja fejleszteni ezt, de nem a Kerekasztalon belül (akkor még Kerekasztalos volt). Azt mondta, hogy szeretne összehívni néhány embert, akikkel a Kerekasztaltól függetlenül dolgozna ezen a programon. Ebbe akkor belekerültek vagy öten, többek között Romankovics Edit (aki Kerekasztalos volt, de éppen nem volt a társulat aktív tagja, hiszen akkor nappali tagozatos hallgató volt a tanítóképző főiskolán), Scholtz Anna, Várnai Andrea... Nekem is szólt, én éppen akkor vállaltam munkát Újpesten, az Ady Endre Művelődési Központban, de dolgoztunk, és emellett kezdtünk el ezzel foglalkozni – ahogy csináltuk a programot, egyre kézzelfoghatóbbá vált. Fél év múlva egyébként a Kerekasztalban éppen szükség volt emberre, én így 1994. február 1-jétől kezdtem ott dolgozni.

– *Ez a kábítószeres programterv hogyan folytatódott?*

Ennek az lett a címe, hogy *Eszterlánc*, és elkezdtük rendszeresen játszani. Egyre többen kerültek be a Kerekasztal munkájába, ez a program egyébként hivatalosan a Kerekasztal része volt. Aztán úgy alakult a helyzet, hogy az ebben a programban részt vevő emberek egy része külön akarta folytatni a munkát. Aki akart, csatlakozhatott egy új csoporthoz, a Kávához, mindenki maga döntötte el, a Kerekasztalnál marad-e, vagy a Kávához megy, amelynek én még alapító tagja voltam.

– *Mennyiben akart mást a Káva? Miben különbözött?*

Jó színházi nevelési foglalkozást akart csinálni, nem mondom azt, hogy szellemiségében, vagy módszertanában nagyon más lett volna, mint a Kerekasztal. Annyiban, hogy a kábítószeres téma érdekelte azokat az embereket, akik csinálták ezt az említett programot. Lehet, hogy a Kerekasztalosokat nem annyira érdekelte volna, de teljesen vállalható, jó színházi nevelési program lett belőle. De minden egyéb körülményből jött az, hogy új csoport elinduljon, csak ezt a döntést meg kellett hozni, hogy kik azok, akik más miatt is szeretnék külön folytatni az útjukat, és Kávaként. Ez a program, mivel az ő szellemi termékük volt, ez volt az első olyan program, ami ment is velük. És én – bár akkor benne voltam ebben –, mégis úgy döntöttem, hogy a Kerekasztalnál maradok.

– *A Kerekasztal kezdetekor iratkoztál be drámapedagógiai tanfolyamra?*

Igen, akkor a Kerekasztalnál ez a feltétel volt, hogy mindenki, aki oda bekerül, az elvégezze a drámapedagógiai tanfolyamot. Hamar elvégeztem, talán még azon a tavaszon elkezdtem, ez még Gödöllőn volt, nem is a Marczibányi téren. Kaposi Laci tartotta, de dolgozott benne Szauder Erik, Uray Péter, Vörös Árpád, Fort Krisztina – ha jól emlékszem.

– *És mit jelent az, hogy ez középfokú, két év múlva pedig felsőfokú tanfolyamot csináltál?*

Ez annyit jelent, hogy nekem akkor még nem volt diplomám, így középfokú végzettséget szerezhettem csak, két év múlva pedig gyakorlatilag újra vizsgáztam, de nem kellett elvégeztem a tanfolyamot újra, hogy felsőfokú papírt kapjak a Magyar Drámapedagógiai Társaságtól.

– *Milyen továbbképzésen voltál még ezen kívül azóta?*

Ezek inkább kurzusok voltak, részt vettem az angolokén, akik jöttek, Geoff Gillhamtól kezdve.

– *Amikor a Kerekasztalba kerültél, akkor már csak színházi neveléssel foglalkoztatok?*

A Kerekasztal két profilja színházi nevelés és színházi előadás volt. Akkor még működött mind a kettő, sőt az első évben, amikor a Kerekasztalban dolgoztam, akkor az Origo együtt dolgozott Schilling Árpáddal, az első rendezésében, a *Vérnászban*. Már felnőttként nyertük meg akkor a diákszínház fesztivált.

Volt egy-két előadás, többek között a *Lear király*, amit egész estés előadásnak csinált, rendezett a Laci, vagy volt a Ryszard Latko *Édesapám, édesapám, kibíjt ám a szög a zsákból* című művéből készült előadás. De nehéz ezeket így kezelni, például a *Lear király* repertoáron volt mint darab, de a Gloucester-szálat kiemelve csináltunk hozzá hárman külön egy TIE foglalkozást is. Ugyanígy készült aztán Latko darabjára is TIE.

– *Hogyan készül nálatok egy TIE darab? Tudom, hogy hülye kérdés, és erre nincs általános recept, de mégis...*

Minden darab máshogy. Lehet, hogy csak egy érzés, lehet, hogy egy központi kép, egy kérdés az, ami elindítja a csoportot. A hagyományosabb utak szerint két mód van, vagy színházi anyagból merít a TIE, vagy témában, korosztályban gondolkodik. Utóbbinál a fő az, hogy minek a megértésén akarsz dolgozni, minek a témáját akarod körüljárni, ez esetben ehhez a témához keresünk olyan színházi anyagot, amiből foglalkozást lehet csinálni. Ha nem találunk ilyet, akkor a saját ötleteinkből, improvizációinkból rakódik össze egy foglalkozás.

– *Mit mondanál arra, hogy környezetvédelmi dráma, létezik ez a fogalom? Kérlek, mesélj arról a környezetvédelmi projektről, amit csináltok! Ez a Kerekasztaltól független?*

A klasszikus színházi nevelési csoportok próbálják a saját szabadságuk szerint bármelyik témát megvalósítani, és ritkábban jutnak el oda, hogy egy adott, kötött témát dolgozzanak fel színházi nevelési programban. Angliában is így van, de vannak olyan projektek, amelyek megkötött témáról kell, hogy szóljanak, amelyeket bizonyos csoportok bevállalnak. És persze van, amikor nem így van, és nem hagynak beleszólást. Itt adódott ez a lehetőség, hogy egy cég, amelynek a környezetvédelem fontos, belekezdett egy projektbe, amellyel a környezettudatosságot akarja a fiatalokhoz közelebb vinni. Keresett egy olyan formát, amiben el tudnak jutni a fiatalokhoz, így találtak meg minket. A Kacsaringók virtustársulat neve fémjelzi ezt: erre a megrendelésre jött össze a csapat, és összeállítottunk egy színházi nevelési foglalkozást. A megnevezésekben mindig vannak csúszások, nem biztos, hogy ezeket mások korrekten használják, ezt talán könnyebben lehet kommunikálni így, kifelé, azért használta a sajtó (egy profi kommunikációs ügynökség) ezt az elnevezést. Ez egy kétórás TIE program. Bár megrendelésre készült, és a témája kötött, igyekszünk azért a saját gondolkodási modellünket megtartani, nem megy el abba az irányba, hogy nekünk direkt módon kellene üzenetet megfogalmaznunk. Most már negyedik éve fut ez a program, azt vállaltuk, hogy évi 40-50 foglalkozást tartunk. Utaztatjuk az országban, nagyon sok városba eljutottunk.

– *Gondolom azért a legtöbb résztvevő gyerek még nem találkozott TIE-val. Sikeres a program (bár tudom, hogy ez nehezen mérhető)?*

Igen, általában nem találkoztak vele, hiánypótló is. Mi itt iskolában játszunk, bevisszük a tantermekbe a színházat, ami ma nagyon népszerű, hiszen osztálytermi színházi pályázatokat írnak ki.

Hogy mennyire mérhető a sikeresség, az az egész TIE nagy kérdése. Több szemszögből megközelíthetjük: mit szólnak hozzá a résztvevők, a pedagógusok, a fiatalok, a cég, aki ezt megrendelte, milyen a sajtó visszhangja, és hogy mi mit gondolunk róla – ez mind különböző tényező. Számomra ezek közül a tényezők közül a legfontosabb a gyerekek élménye és a sajátom. Már négy éve csináljuk, én sikeresnek gondolom, és nem szeretnénk egy szint alá menni, természetesen. Tegnap éppen Várpalotán dolgoztunk a gyerekekkel, jó élményekkel találkoztam én is, láttam a gyerekeken a „visszajelzést”, amiért azt gondolom, hogy megéri.

– *Szerinted mi a drámapedagógia? Mi a célja?*

Nekem az a drámapedagógia, ami egy biztonságos keretet ad ahhoz, hogy a legfontosabb döntéseimet, életvezetési gondolataimat ki tudjam próbálni. Egyre többször érzem azt, hogy az iskola ad valamit, de nem mindent, tantárgyakba szorítva próbálja átadni az ismereteket. A drámapedagógia azt adja, amit az iskola nem tud megadni. Ha egy fiatal gyakran vehet részt drámapedagógiai programokban, szerintem sokkal biztonságosabban tud elboldogulni ebben a világban, sokkal tisztábban láthatja a dolgokat.

Minden eseménnyel, amit értékel az ember, felvet kérdéseket, és ez a legfontosabb, hogy kérdezni lehessen – ezt adja a drámapedagógia, hogy kérdezni lehessen. És utána lehet válaszokat keresni. Az a legrosszabb, ha egyiket sem tehetem meg, vagy nem kapok, nem tehetek fel kérdéseket, vagy a válasz feleslegessé válik, mert csak azt kapom.

Mondhatnám azt is, hogy a drámapedagógiai életmód, életszemlélet.

– *Számodra milyen tevékenységek tartoznak bele a drámapedagógiába? Vonatkozik ez a meghatározás az „A” típusú játékokra is?*

Vonatkozik az „A” típusú játékokra is, de azok másfajta tapasztalást adnak. Adnak egy gyakorlati, örömteli pillanatot, de attól még nem engedik meg azt, hogy a világ bármely eseményére rákérdezzek.

– *Mi az, ami ezt megengedi, és beletartozik?*

A komplex drámák, a színházi nevelés, a szakértői játék és a dramatikus játékok tartoznak bele. A beavató színház azért nem biztos, hogy drámapedagógiának nevezhető, mert nem azzal a céllal bír, amit én az előbb elmondtam. A beavató azt szolgálja, bár interaktív, hogy a színház törvényszerűségeit értelmezzem. Én meg azt gondolom, hogy a drámapedagógiában a színház csak eszköz, egy állítás, amit alkalmazunk a drámában – nem azt akarom tudni, hogy ebben az állításban hol van a pont, és mért oda tettem, hanem azt, hogy mi a tartalma annak az állításnak, és hogy egyet tudok-e érteni vele, vagy nem. Állásfoglalásra készítem az adott kérdéssel kapcsolatban.

Fontos a szerep, amely azt a védettséget adja meg, hogy ne kelljen kiadnom magam, ne az én személyes életemről szóljon a dolog, hanem a közös gondolkodást segítheti az, hogyha egy világos szereprendszerben világos szereplőkről tudunk gondolkodni.

– *Mi akkor a drámapedagógia szóban használt dráma?*

A dráma konfliktust jelent – tágan értelmezve a konfliktust. Bármilyen, ami velem konfrontálódik, ami az én igazságérzetemet, törvényeimet, szabályaimat, elveimet valamivel szembesíti, szembeállítja, és kiprovokálja, hogy ne tud-

jam elhárítani magam elől, hanem szembesüljek vele, ez a dráma szerintem.

– *És mi a drámás tanóra?*

Amelyik megpróbálja 45 percbe belesűríteni mindezt. A drámás tanórák inkább az eszköztárból táplálkoznak, szemben a tanítási drámával, amelyben a dráma nem eszköztár, hanem a drámát akarjuk véghezvinni 45 percben. De amikor a tanítási dráma nem lesz elég hatékony, gyakran elmegy a színjátszás felé, vagy az ismeretátadás irányába.

– *Mikor jó egy drámaóra, ha mi történik?*

Akkor hasznos, ha úgy megyek el én is, és a résztvevők is, hogy a témával kapcsolatban rengeteg kérdésem van, amelyeket nem hagyok benn a teremben, hanem foglalkoztat a későbbiekben is. Akkor jó, ha olyan kérdést vet fel, amikor szinte minden lehetséges válasszal tudok azonosulni olyan szinten, hogy megértem, és tudok érvelni mellette, még akkor is, ha az előbb teljesen ellentétes dolog mellett érveltem.

– *Mi a különbség a drámajáték és a drámapedagógia fogalmak között?*

(Még a pszichodrárával is szokták keverni...) Nyugodtan mondhatják az én drámapedagógia óráimra, hogy az drámajáték. Bár talán az is igaz, hogyha egy művelődési házban ma azt látod kiírva, hogy drámajáték, nagyobb az esélye, hogy színjátszásról beszélnek.

– *Mi az alkalmazott dráma?* A drámapedagógia eszközeinek felhasználása, talán inkább a szakértői játék felé visz el, különböző tantárgyak érdekében.

– *Kiket tekintesz hozzád hasonló gondolkodásúnak?*

Természetesen a kollégáimat, Bethlenfalvy Ádám, Hajós Zsuzsa, Lipták Ildikó, Bagaméri Orsolya. „Kívülről” Kaposi László és a Káva – nyilván őket is az vezérli, ami minket.

– *Kit tekintesz „mestereidnek”, vagy a legjobbnak a szakmában?*

Leginkább Kaposi Lászlót, a külföldiek közül Chris Coopert.

Tegy Tiborral készített interjú

(2011. március 18.)

– *Mit jelent neked a drámapedagógia? Hogyan fogalmaznád meg a lényegét?*

Benne van a nevében, hogy pedagógia – vagyis valaminek a tanítása egy eszköz segítségével, és ez a dráma. A drámában kínált keretek (fiktív világ, szerepek, távolítás) lehetőséget teremtenek arra, hogy megéljük, újraéljük, újraértelmezzük a velünk történeteket. Másfajta tapasztalást nyújt, mint a hagyományos pedagógiák. Gyakorló tanárként úgy látom, hogy a didaktikus, szájbarágós, elmagyarázós módszerekkel ellentétben meghagyja az értelmezés, a felfedezés szabadságát a gyerekeknek (felnőtteknek is). A drámapedagógia meghagyja a gyerek szabadságát a tanulás folyamatában.

– *És mi a dráma?*

A dráma meghatározására számomra tökéletesen elfogadható Kaposi Laci meghatározása: olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőkként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémával találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.

– *Ugyanaz-e a meghatározásod, mint a pályád elején? Minek tekintetted akkor és minek ma?*

Több mint 20 éve találkoztam először a drámával, én a gyermekszínjátszás felől érkeztem a drámapedagógiába. Akkoriban ifjú titánként azt gondoltam, hogy ez csak játék. Nem foglalkoztam még tanítási drámával, TIE-val főleg nem, beértem a játékokkal, és elhittem, hogy drámázok. Aztán a főiskola elvégzése során jöttem rá arra, hogy ez még nem drámajáték, csak annak egy szelete, de a fenti meghatározáshoz nem sok köze van. Jó sok időnek kellett eltelnie ahhoz, hogy a dráma fogalma mélyebb értelmet kapjon.

– *Szerinted mik tartoznak bele a drámapedagógiába? (Része-e például a beavató színház vagy az életjáték is?)*

A drámapedagógia elég tág fogalom, és azt látom, hogy a határokat sokan szabadon kezelik. Ráadásul egy sor alternatív pedagógia merít az „A” típusú játékokból, tehát összemosisodik más pedagógiákkal. Nyilván az egyes típusai mind-mind beletartoznak, csak tudni kell, hogy most éppen milyen céllal használom. Az „A” típust sokan azo-

nosítják a drámával, és úgy kezelik, hogy a gyakorlatok játékszerűsége eleget tette a drámatanártól elvárhatónak. Persze ezek is hasznosak, és megvan a szerepük, de a dráma ennél sokkal több. A klasszikus értelmében a tanítási dráma, a szakértői dráma és a színházi nevelési program tartozna csak ide.

Amire konkrétan rákérdezel: szerintem ezek a színház világához tartozó fogalmak. A beavató színház (nekem nem azonos a TIE-vel) során egy előadás kapcsán értelmező információkat kap a néző az előadásról. Nincs fiktív világ, nincsenek szerepek, magyarázat van. Az életjátékról pedig a Marczibányi téren nem oly rég volt egy kétórás beszélgetés, amelynek az lett a konklúziója, hogy ez egy módszer, egy megközelítési mód, amelynek során egy előadás igazságát, rájuk vonatkozó vetületeit keresik a színjátékosok.

A drámával sok más játékmód mutat hasonlóságot. Itt van a népi játék, amiket például Kaposi Laci elutasít. Ez aztán erős vitákat is generált már. Ugyanakkor az „A” típusúval nagyon sok hasonlóságot mutatnak, hiszen világos szabályok mentén játsszák őket, ismételhetők, mindenki tudja, mire megy ki a játék stb. Én is szoktam a drámaóráimon népi játékot is játszani szabályjátékként, vagyis megengedőbb vagyok vele. Csak tudom, hogy ez most nem a tanítási dráma, amit csinálok, hanem „A” típusú.

– *Mi a drámajáték?*

Nekem ez nem más, mint a drámapedagógia az összes típusával együtt.

– *Mi a drámás tanóra?*

A „drámás” ez elég megfoghatatlan, elkent fogalom: van is köze a drámához, meg nincs is; számomra nehezen értelmezhető. Talán azt hívnám így, amikor a tananyag feldolgozásához a tanár a szabályjátékokat úgy átalakítja, hogy azok a tananyag tartalmának rögzítésére alkalmasak legyenek, de mégiscsak játékok. Nem tanítási dráma nekem ez a fogalom, az biztos.

– *Hogyan találkoztál először a drámapedagógiával?*

1994. június 26.-július 6. között Gyulán voltam egy drámapedagógia táborban (így hirdették), itt találkoztam vele először. Kovács Andrásné Rozika néni volt a csoportvezetőm ebben a táborban, és azóta is minden elismerésem birtokosa (idén kapott Csokonai-díjat). Az ő hatására kezdtem el foglalkozni drámapedagógiával, és így jutottam el a zsámbéki tanítóképző kihelyezett képzésére, ahol aztán a másoddiplomámat szereztem.

– *Mikor találkoztál először olyanokkal, akik hasonlóan látják a szakmát, mint te? Kik ők? Kikkel dolgoztál együtt legelőször?*

Szerencsére sok ilyen ember van. Könnyű helyzetben vagyok, mert velem együtt egy munkatársam, Horváthné Árvai Mária is ugyanakkor, ugyanott szerezte a másoddiplomáját, mint én. Azóta is egy helyen dolgozunk, napi szinten tudunk beszélgetni erről a szakmáról. Aztán a drámás hétfőgégeken, a Marczibányi téren rengeteg embert láttam munka közben, és sokat el lehetett tanulni, sok apró dologra rá lehetett jönni közben.

Én elég befogadó ember vagyok drámaügyileg, ezért sok emberrel együtt tudok dolgozni. Árvai Mari mellett korábban sokat dolgoztam Németh Ervinnel (ő is pápai); vezettem közösen tanfolyamot Wenczel Imrével és Püspöki Péterrel; táboroztam együtt Pintér Rozival, Józsa Katával, Török Lacival. Idén Erdélyben együtt dolgoztam Kunné Darók Anival, Kiss Tibivel, Rozika nénivel, Előd Nórával – szóval sokakkal tudok és szeretek együtt dolgozni. És ott van a Drámapedagógiai Társaság, amelynek elnökségi tagjaként sokakkal kell együtt dolgoznom, például a vezetőségi tagokkal.⁷

– *Melyek azok a képzések amelyeken, vagy kik azok az emberek, akiktől a legtöbbet tanultál? Kiket tartasz „mestereidnek”?*

Sokat tanultam a zsámbéki főiskolai másoddiplomás képzésen: Rozika nénitől, Gabnai Katitól, Előd Nórától, Nánay Istvántól.

Sokat tanultam Kaposi Lacitól egy képzők képzésén, Esztergomban.

Nagyon élveztem Cecily O’Neil mesterkurzusát 2008-ban, Budapesten.

Nagyon sokat tanultam azokon a képzéseken, amiket én tartottam egy drámatanár társammal, több helyszínen, tantestületeknek (Wenczel Imrével, Püspöki Petivel). Tanulni különben mindenből lehet.

Mester? Így egyiket sem hívnám – nem a tiszteletlenség miatt, csak ez a szó nekem mást jelent. Mindenki sokkal emberibb számomra, mint a „mester”.

– *Kik azok, akiket a legjobbnak tartasz ma a szakmában (akár itthon, akár külföldön)?*

Ez elég személyeskedős kérdés, és nem ismerek mindenkit, hogy erre merjek tiszta szívvel válaszolni. A két legnagyobb név szerintem Gabnai Katalin és Kaposi László jelen pillanatban. De rajtuk kívül sok jó szakember dol-

⁷ Tegyi Tibor 2013 januárjában mondott le elnökségi tagságáról.

gozik vagy a reflektorfényben, vagy a végeken. Nagy elismerésemet bírja Török Laci „Dafti”, Kunné Darók Anikó – óvodás vonalon szerintem a legjobb (azok közül, akit ismerek), Kovács Andrásné Rozika néniére is csak a legnagyobb elismeréssel tudok gondolni, és ez a sor még folytatható lenne akármeddig. Mindenki másban jó, és ez is szép benne.

– *Hogyan készülsz egy tanítási drámára?*

Sok órát adaptálok, vagyis ráigazítom az én csoportomra a máshol megjelent órát. Megnézem, milyen játékmódokat bírnak el, milyen konvenciók unalmasak vagy nehezek a számukra, és ott változtatok rajta. Ezek olyan órák, amelyek az adott életkorban a gyerekeimet is foglalkoztatják, de én emelt szintű drámajátékot oktató iskolában tanítok, a gyerekeim elsős koruktól drámaznak, tehát néha mások a kívánalmaik, például konvenciókban.

Amikor én írok órát, akkor hetekig mocomog az agyamban a fókusz, hogy mit lehetne vele kezdeni, milyen kontextusban lenne a legjobb nekilátni. Vajudok hosszasan. Aztán egyszer csak szülök. Árvai Marival meg szoktuk beszélni ezeket, nekem ő nagy segítség. Ez néha tananyaghoz kötődik, néha pedig az osztály belső ügyeihez.

– *Általában hogyan készülsz fel egy drámás magyarázatra? Mely konvenciók működnek igazán?*

Nincs általában, vagyis nem tudok sémát adni ehhez. Irodalomórán az epikus műveknél veszem elő a drámát, mert ott van történet, ami eleve segít a kontextus kitalálásában. Bár mostanában a lírai műveket is kipróbálok. A konvenciók közül szinte minden működtethető, amit a drámatanár biztonsággal tud használni. Mindenkinek vannak jól bevált konvenciói, és vannak örök érvényűek: a szerep a falon, a kiscsoportos improvizáció, a szobrok. Én szeretem a tanár szerepben-t is, mert az mindig hat. Persze a lista folytatható.

– *Köszönöm az együttműködést, és az időt, amit a kérdések megválaszolására szántál.*

Török Lászlóval készített interjú

(2011. március 22.)

– *Mit jelent Önnek a drámapedagógia? Hogyan fogalmazná meg a lényegét?*

Első hallásra egy oktatásméleti szakkifejezést jelent. Az összes definiálási kísérlettel együtt. Meg a szakma ön-reflexiók kérdéseivel együtt: szemlélet? módszer? tudományág? eljárások együttese? reformpedagógiai irányzat? stb. A cselekvésen keresztül történő tanítás-tanulás elméleti háttérének gondolom.

– *Hogyan fogalmazná meg, hogy mi a dráma? Kérem, részletezze! Ugyanaz-e a meghatározása, mint a pályája elején? Minek tekintette akkor és minek ma?*

Ma legközelebb hozzám a leginkább Kaposi Lászlóhoz köthető megfogalmazási kísérlet elemei állnak: csoportos játéktevékenység, fiktív keret, szerepeken keresztül megélt döntéshelyzetek, drámatanári irányítás, a valós világban hasznosuló tapasztalatokra való törekvés. Nyilván a (drámatanári) pályám elején (1993-tól) más volt az alapélményem. Bonyolultabb, összetettebb, (s egy színjátszó-zsúrízéseken gyakran emlegetett terminussal) „katyvaszosabb”. Elég rendesen ráolvastam a reformpedagógiai leckéket a dráma egészére, a képesség-, illetve személyiségfejlesztés apró mozzanataitól kezdve a világmegváltó és csodatévő módszerré való fetisizálásig bezáróan. Akkor azt hittem például, hogy sorsokat lehet befolyásolni(!), konfliktusokat megoldani. Ma már sokkal józanabb vagyok, és nagyon tudok örülni a megértés és/vagy megérintettség ritkán megteremtődő igaz pillanatainak. Amikor mély élménnyé válik egy foglalkozáson az egyik alapmondat: „A dráma: igaz ember bajban.” (Dorothy Heathcote)

– *Ön szerint mik tartoznak bele a drámapedagógiába? (Része-e például a beavató színház vagy az életjáték?)*

Könnyebb, ha azokat nevezem meg, amik – szerintem és mások, általam is elfogadott megfontolásai szerint – nem tartoznak ide: szabályjátékok, népi gyermekjátékok, néptánc, pszichodráma, színházi előadás, epikus művek hagyományos (pusztán dialógusokat kiosztó) ún. dramatizálása...

– *Hogyan fogalmazná meg, mit jelentenek az alábbi fogalmak?*

Drámajáték: Átlátható, mindenki által értelmezhető és elfogadott szabályok által működtetett, bármikor megismételhető, a személyiség különböző képességeit, készségeit fejlesztő játéktevékenységek gyűjtőneve.

Tanítási dráma: Tanár által irányított csoportos játéktevékenység, amelyben a játékosok a szerepfelvételeken keresztül különböző döntéshelyzetekbe kerülnek, s a fiktív tevékenység során a valós világban hasznosuló tapasztalatokra tesznek szert. Az óra végére mélyülés, változás áll be a világhoz, a másik emberhez való viszonyulásukban, megértésükben. Tudatosan megtervezett, egy központi kérdést körüljáró tanulási helyzetről van szó, amelyben a munkaformák, konvenciók adekvát formáit használják a játékosok.

Alkalmazott dráma: Egy „hagyományos” órán vagy műveltségi területen, az óra fő didaktikai, nevelési céljának elérése érdekében, az órára jellemző megszokott munkaformák mellett dramatikus mozzanatok (konvenciókat) is használ az óra vezetője.

Drámás: [Hangulat? Foglalkozás? Nyelvezet? Megközelítés? Beállítódás? Megoldás? Órakészlet? > vö.: alkalmazott dráma...]

Drámás tanóra: 1. lásd az alkalmazott drámánál írtakat, 2. amikor egy tanítási drámaóra nem éri el a célját (például nem tudja igazán körüljárni a fókuszban feltett kérdést), 3. amikor egy nevelési problémát helyzetgyakorlatokkal járunk körbe...

– *Hogyan találkozott először a drámapedagógiával, mikor és mért kezdett ezzel foglalkozni?*

1993 elején kaptam fel először a fejemet egy tévéhírré, ahol használták ezt a kifejezést. Már akkor szimatot kaptam. Tavasszal aztán, egy delejező hatású, kecskeméti Gabnai Katalin-előadás hatására már nagyon tudatosan kerestem a további „cseppfertőződés” lehetőségeit. Magyar szakos általános iskolai tanár az alapvégzettségem, 1988-ban kezdtem el Szabadszálláson tanítani, és azt nagyon hamar éreztem, hogy a „hagyományos mosópor” használata nem fogja kielégíteni a beállítódásomat. Színházzal, színjátszással soha nem volt korábban kapcsolat, mégis itt éreztem meg azt az izgalmas elevenséget, kreatív életszerűséget, amely nagyon gyakran hiányzik a tantermi légkörből.

– *Mikor találkozott először olyanokkal, akik hasonlóan látják a szakmát, mint Ön? Kik ők? Kikkel dolgozott együtt legelőször?*

Rögtön az elején. Az 1993/94-es 120 órás, OKJ-s drámajáték-vezető képzésen. A csoporttársak közül is többen, akik azóta „névtelenül” élnek, léteznek, dolgoznak valahol (Isten éltesse őket ezúton is!), és a képzőinkkel, tanárainkkal. Kaposi László volt a tanfolyamvezető, tartott órákat Szakall Judit, Szauder Erik (Isten nyugosztalja!), a Kerekasztal Társulat akkori színész-drámatanárai, például Lipták Ildikó, Takács Gábor, Nyári Arnold. Az egyik vizsgáztatónk Rudolf Ottóné Éva néni volt...

– *Melyek azok a képzések, vagy kik azok az emberek, akiktől a legtöbbet tanult? Kiket tart „mestereinek”?*

Nos. Többen is vannak. Az én szívemben, gondolataimban, szakmai megbecsülésemben nagyon jól megférnek egymás mellett. Eredeti, alkotó, akár iskolateremtő, nagy hatású emberek. Nagy kár, hogy egy konferenciateremben, egy színpadon ők nemigen férnek el együtt. Nem jelen válaszok célja elemezni, boncolgatni az okokat, félek, bonyolult, ősi összefüggések merülnének fel. Egyszer úgy jellemeztem ezt a helyzetet, hogy a magyar drámapedagógia nagy-nagy hűvös terme tele van egymástól messze lévő kályhákkal. A didergő kis tanulni vágyónak bármelyikhez közel lehet menni, fel fogják melegíteni. Lehet, hogy egy generált nagy kazán építése helyett így van ez jól, nem tudom... Kicsit kacifántos mesémmel azonban nem a választ akarom elkerülni!

Akitől én a szakmáról való tudásomhoz a legtöbbet kaptam, és szoktam is „mester”-nek aposztrofálni levelekben, az Kaposi László. Bármilyen konok, megosztó személyiség, szakmai tudása, a szakmai igaz(i)ságra, tisztázásra való törekvése – szerintem – megkérdőjelezhetetlen. És hogy egy közhellyel is éljek: letett ezt-azt az asztalra. Szinte vele egyenértékű máig is a hatása Gabnai Katalinnak. Bár vannak szemléleti vitáim, de elismerően gondolok a Nagyokra, a Vének Tanácsa jó néhány tagjára, például: Debreczeni Tiborra, Kovács Andrásnéra. Rudolf Éva nénival pedig az első vizsgám óta valami különös érték-cinkosságban vagyok, ha humánus tartásra van szükségem, elég magam elé idéznem őt. Nagy hatással volt rám intellektusával, kérdezni tudásával és alázatos, kiegyenlítő szerepével Szauder Erik.

Hallgathattam kurzusokon (és mindtől tanultam valamit): Eileen Pennington, Gavin Boltont, Jonothon Neelands-et, Móra Jánost, Takács Gábort, Keserű Imrét, Perényi Balázst, Sándor L. Ivánt, Papp Gábort, Fodor Mihályt, Bethlenfalvy Ádámot, Mészáros Beátát és sokan másokat...

– *Kik azok, akiket a legjobbnak tart ma a szakmában (akár itthon, akár külföldön)?*

Dorothy Heathcote-ot, Jonothan Neelands-et, Kaposi Lászlót, Gabnai Katalint, Bethlenfalvy Ádámot, Takács Gábort, Zalavári Andrászt, Körömi Gábort, Kunné Darók Anikót és Kuzmann Nórát (utóbbi kettő óvodapedagógus).

– *Mit tart a TIE lényegének? Alkalmazza-e?*

Nem alkalmazom, csak irigykedve nézem. Erős színházi – itt és most – élményre tud építeni, amikor aktív, kreatív módon bevonja a nézőket egy probléma körüljárásának, mélyítésének folyamatába, ahol az egy drámatanáros óramodell megsokszorozásával tud intenzív kiscsoportos munkaformákat működtetni.

– *Mi az, ami nélkül Ön szerint nincs tanítási dráma, minek kell megtörténnie egy foglalkozáson?*

Leginkább a szerepfelvételen át megvalósuló – igaz, erős feszültségekkel járó – döntéshozatalnak, illetve az ezáltal megtörténő felismerésnek, megértésváltozásnak.

– *Hogyan készül tanítási dráma egy lírai műből? Lehet-e valamiféle receptet adni arra, hogyan fedezzük fel a drámai magot? Kérem, hozzon példát!*

Ez az egyik kedvenc – a DPM-ben is nyomot hagyó – témám, erről nagyon nehéz röviden szólni. A „hogyan”-ra egyébként ott van a kérdésfeltevésben a sugallat: a „drámai mag” felfedezése. Tévútnak tartom, ha csak vers-illusztráció készül, és azt hívjuk tanítási drámának. Tévút az is – én is megjártam néha –, ha a vers csupán ürügy egy ősi, drámai téma előhívására. Recepteket biztosan nem lehet adni, de talán az az út nem megspórolható, amikor egy lírai alkotás implicit vagy explicit viszonyrendszerét feltérképezzük – a dráma végül is: viszonyok hálózata, a viszonyváltozások vizsgálata.

Példa: *Megy a juhász számaron* ⇒ milyen képei vannak a szerelemnek, amely már létezik a végzetes nap előtt ⇒ mi történhetett, ami miatt „haldoklik babája” ⇒ miért olyan fontos a juhásznak, hogy időben odaérjen [Titok elmondása, feloldása? A végső búcsú szavai? A lány végrendelkezése az új viszonyokról?] stb.

– *Hogyan alkalmazza még a drámapedagógiát?*

Magyaróráimon, osztályfőnöki órákon, kilencedikes modul-órán (no, ez egy szép kaland...), gyermekszínházi foglalkozásokon (csoportépítéskor, próbafolyamatban...).

– *Mik a szakmai terveit a jövőre nézve, illetve mit tart még szükségesnek megjegyezni, amire nem kérdeztem rá?*

A tokhalaknak szeretnék kidolgozni egy képességfejlesztő gyakorlatsort, amivel növelni lehet az ikrahozamukat, a befolyt pénzből építeni egy magán játszóházat, és azokat hívni, beengedni, akik önként, örömmel jönnek játszani egy olyan korban, amelyre Fred Donaldson játékszakerítő mondja: „Bátor dolog egy olyan korban játszani, amelyben nem szokás játszani”. És én élvezném, hogy szabadon, feledve a 23 év alatt rám kövesült összes kényszert, a magam uraként tehetem a világ egyik legszebb, legszabadabb dolgát.

Jó, nyilván a tokhalas felvezető egy vicc – de a többi nem. Mivel alaplolgom/főállásom rengeteg energiát kíván, csak szerény szakmai terveket ápolgatok, de én már így is nagyon hálás vagyok a sorsnak a közel két évtizedes „drámai előadásért”.

– *Köszönöm az együttműködést, és az időt, amit a kérdések megválaszolására szánt!*

Sok sikert kívánok a dolgozathoz, a képzés eredményes zárásához!

Kaposi Lászlóval készített interjú

(2011. március 20.)

– *Hogyan kerültél kapcsolatba először a színházzal, színházzal?*

Gyermekszínháziaként, aztán ez elfajult. Bár legelőször ügyeletes versmondó voltam, akit indítottak mindenféle osztály- és iskolai versmondó versenyen, aztán volt egy olyan időpont, amikor a városi gyermekszínházba válogattak gyerekeket, engem is hívtak oda. A kaposvári színház egyik színésze vezette ezt a csoportot. Később egy darabhoz kellett pár gyerekszínész, ide bekerültem, és így játszhattam Zsámbéki Gábor első kaposvári rendezésében, 1968-ban. Aztán szakközépiskolai, egyetemi amatőr színházi jövő jött... Tehát előbb versmondó, majd gyermekszínházi, azután gyerekszínész a színházban – így indultam.

– *Mégis gépészmérnök lettél, utána mérnök tanár. Hogy jött aztán a drámapedagógia, hogyan találkozta vele először?*

Abban a tréningmódszerben, ahogy velem dolgoztak mások, abban például az improvizáció hangsúlyos elemként szerepelt. Amikor egyetemistaként színházi csoportot csináltunk, hosszabb ideig együtt dolgoztunk Kerényi Miklós Gáborral, aki pár éve kapott Kossuth-díjat, az Operettszínház igazgatója, de gyógypedagógusként, beszéd-tanárként végzett először, és még Montágh Imrénél tanult. Azt alkalmazta, amit innen, és amit a saját családi, illetve színházi múltjából hozott. Ezek olyan gyakorlatok, amelyek ma is ott vannak minden drámatanár eszköztárában. Amikor ezt gyerekekkel láttam működni egy színházi csoporttársammal, Baranyai Gizinél – aki abban az időben szerintem az egyik legjobb drámatanár volt az országban –, az nagy hatást tett rám. Láttam egyszer, hogyan van együtt egy karácsonyi típusú buli a kiegészítő osztályával. Ezek az élmények, személyes hatások nagyon erős minták voltak. Ez vitt afelé, hogy kiderítsem a magam számára, hogy ez micsoda, és hogyan kell gyerekekkel együtt dolgozni. Amúgy pedig népművelőnek mentem el a jeles (mezőgazdasági!) gépészmérnöki diplomámmal. Két évig voltam egy gyakorlatilag egyszemélyes „művházban”: kiszolgáltattam, és egyben nagyon jó helyzet volt, utána pedig az ország egyik legjobb művelődési központjába, a gödöllőibe kerültem. Ezeken a helyeken foglalkozhattam olyasmivel főállásban, amikről az előbb meséltem, amik nekem akkor érdekessé váltak.

– *Tehát a gépészmérnök diplomáddal nem is akartál elhelyezkedni, népművelő akartál lenni?*

1981-ben végeztem, semmiféle kényszer nem volt ekkor, abszolút szabad választás volt, én ezt akartam csinálni. Bár nagyon jó eredményekkel végző gépészmérnök voltam, és volt rá a lehetőségem, hogy akár bent is maradjak az egyetemen, engem akkor már más érdekelt. De az egyetemet, ha már elkezdtem, hát befejeztem, hiszen messze gazdaságosabb egy egyetemet befejezni, mint a cél előtt kevéssel abbahagyni. Népművelő akartam lenni, az is voltam vagy tíz évig, és ma sem bánom. Akkoriban egy népművelő sok mindent megcsinálhatott abból, amit akart. Én rögtön gyermek- és diákszínpadokat indítottam. De nagyon izgalmas volt például az is, hogy elindult egy asszonykórus az én munkám hatására, és ez még ma is létező csoport.

A mogyoródi gyermekszínház csoport is ilyen izgalmas próbálkozás volt számomra: bejutott egy országos gyermekszínház fesztiválra, és felnőttek között is képes volt országos fesztivált nyerni – ez egy kis faluban elég jelentős dolog volt. Vagy, ha arra gondolok, hogy akiket a nyolcvanas években elindítottam gyerekként, azok közül többen ma ezen a pályán vannak. Például ebben az épületben, ahol vagyunk, éppen most dolgozik a Kaktusz csoporttal Sereglei András, hát ő harmadikos gyerekként kezdte nálam.

– És amikor ezzel kezdte foglalkozni, miből merítettél? Miből, kitől tanultál drámát?

Én sehol nem tanultam igazán drámapedagógiát, de mindent elolvastam, amit lehetett, és mindenkit megnéztem, meghallgattam, akit lehetett. De nem a drámapedagógiai tanfolyamok voltak a tanulás legerősebb formái, elég volt elmenni egyetlen harmincórásra, és halálra lehetett unni azt, hogy olyan játékokat hoznak, amelyeket már gyerekként játszottam.

– És a rendezői képzések, vagy a táborok mennyire voltak hasznosak?

A rendezőin C, B, A kategorizálás volt, C kategóriára mentek sokan, az volt az alap. Akik tovább akartak menni, azok a B-re iratkozhattak be, arra én is jártam, az jó volt. Gabnai Kati volt a szervezője, és sok emberrel összehozott bennünket, például Mezei Évával is. A korszak legjobb rendezői is tartottak órákat, például Ascher Tamás, Ács János. De jó tanár és fontos ember volt például Nánay István vagy Dúró Győző. Még Major Tamás is tartott órát!

Voltak nyári táborok is, színjátszóknak és rendezőknek egyaránt. Volt egy dunaföldvári, meg egy zalaszentgróti, ahol a szakma élvonalával lehetett találkozni: Ascher sokáig járt a zalaszentgróti táborba, ennek híre volt – akkoriban tudtuk, hogy aki azt akarja, hogy Ascher megnézze, az elmegy oda. Fontosnak tartom, hogy ma is legyenek ilyenek: ha végez valaki egy szakirányú képzésen, és ott nem kapott elég színházi tudást, akkor elmehetne egy-egy hétre ilyen programokra, ahol színházi szakembereket látna dolgozni.

– Ma miért lehet épp fordítva, miért népszerűbbek ma a drámapedagógiai képzések?

Ma valóban népszerűbbek és kiterjedtebbek a drámapedagógiai képzések. 1998-ban, amikor elindultak a szakirányú (vagyis másoddiplomát, „papírt” adó) továbbképzések, akkor inkább azokra mentek az emberek, és nem a gyermekszínház rendezői tanfolyamokra. De talán azért is változhatott ez meg, mert a nyolcvanas években még a közművelődési vonal szervezte ezeket a képzéseket: ez azt is jelenti, hogy a drámapedagógiának a közművelődési intézmények adtak terepet, ott volt eleinte igazi alkalmazási lehetőség. A közoktatás rendszere akkor kevésbé volt nyitott a drámapedagógiára, mint módszerre: lehetett használni belőle valamit, de nem voltak teljes drámaórák. A közművelődésben jóval több lehetőség, és pénz is volt, sok helyütt oda, a művelődési házakba mentek ki a gyermekszínház csoportok is. Ez a tendencia akkor változott meg, amikor már lehetségessé vált színjáték tagozatos művészeti iskolát indítani, innen számítva kerül vissza az egész a közoktatásba, és itt is 1998 a dátum. Ma a legtöbb gyermekszínház csoport újra az iskolákban dolgozik.

– Szerinted a drámapedagógia a színjátszásból jön? Mely időpontot, eseményt neveznéd a drámapedagógia kezdetének, egyet értesz az 1972-vel?

Kétféle megközelítés él, egyik szerint 1972 környékén az első gyermekszínház fórumok adtak lehetőséget arra, hogy a külföldi tapasztalataikról beszámoljanak egyes jeles kollégák, Mezei Éva, Debreczeni Tibor, később Gabnai Kati, ez a „misszionárius” megközelítés. De van egy másik megközelítés is, miszerint az, amit ők hazahoztak, az nem jelentett újat ahhoz képest, ami már itthon volt a hatvanas években. Főleg a Magyar Úttörők Szövetsége által szervezett, támogatott gyermekszínház rendezői képzéseken voltak jelen ezek az improvizációs módszerek. Később, a külföldi tapasztalatokra épülő beszámolók alapján, csak „nevet kapott a gyerek”.

– Kovács Andrásné például azt mesélte egy interjúban, hogy amikor ő járt oda, a tanítóképzőn már találkozott a drámapedagógiával. Ezek szerint a hatvanas években is volt nálunk drámapedagógia?

Ő csinálta az első drámapedagógiai „speckollt”, mégpedig a jászberényi tanítóképzőn. De ez később, a hetvenes években volt. Éppen Kovács Andrásné Rozika beszélt arról, hogy ez az egész már előbb is itthon volt. Nyilván arról beszélt, amit abban az időben drámapedagógiának gondolt. Én azt gyanítom, hogy mindez nem állt messze a gyermekszínház csoportokban alkalmazott tréningmódszertől, tehát főként szabályjátékokra és mellette improvi-

zációra épülhetett. Ma erre például nem mondanám, hogy drámapedagógia, hanem, mondjuk, képességfejlesztő szabályjátékok alkalmazása.

– *Mire mondanád ma, hogy drámapedagógia?*

Az a munkafogalom, amit tanítok is, az alkalmazható itt is...

– *Akkor a drámapedagógia azzal a tevékenységgel foglalkozó ág, amelynek működése során a játsszók fiktív világot építenek fel, és ebbe szereplőkként bevonódva valós problémákkal találkoznak, valós tudást szereznek?*

Ez a dráma az én értelmezésemben, és ennek a pedagógiája lenne a drámapedagógia.

– *Hogyan különböztetnéd meg akkor a drámapedagógiát és a drámajátékot, van fogalombeli különbség?*

Én a drámajátékot mint fogalmat nem igazán használok. Úgy gondolom, hogy egy olyan szabályjátékra, mint például a tükörijáték, nem kell ezt mondanunk. A tükörijátékra igényt tart a színészképzés, az amatőr színjátszóképzés, de ezt ugyanúgy játsszák koncentrációs elemként vagy interakciós tevékenységként a kooperatív pedagógiával dolgozó pedagógusok, vagy használja a drámapedagógiát nem ismerő, táborban dolgozó vezető is. Miért kellene azt mondani a tükörijátékra, hogy az drámajáték? Nem az – az egy szabályjáték, ami képességfejlesztő célokra alkalmazható, és éppen a drámások eszköztárában is ott lehet.

Én a dráma, tanítási dráma fogalmakat használok, kényszerűségből a drámapedagógia fogalmát sem lövöm ki, mert ez itthon hivatalosan is használt elnevezés.

– *Mi az alkalmazott dráma?*

Mi nem az? Tanítottam alkalmazott drámát hosszú éveken keresztül óraadó tanárként az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, ott volt ilyen tárgy, aminek alkalmazott dráma volt a neve. Tizenvalahány év alatt nem sikerült elérni, hogy ezt normális rendbe tegyék, hogy a tanítási dráma mint elméleti tárgy előbbre kerüljön, és csak utána következzen az alkalmazott dráma. Úgy lenne logikus, ha előbb megtanulják a drámapedagógia elméletét, történetét, módszertanát, majd utána nézzük meg, hogyan jelenik ez meg konkrét óratervekben, tárgyokban, különböző életkorú gyerekekkel.

– *Tehát az alkalmazott dráma a tanítási dráma alkalmazása?*

Igen, az alkalmazott a dráma a tanítási dráma „aprópénzre váltása” lenne. Az alkalmazott dráma az, amikor az a dráma jelenik meg a tanításban valahol, amiről beszéltünk, akár az óvodában, az alsó tagozatban, a középiskolában, vagy a művészeti iskolában. Ezt muszáj lebontani életkor, vagy tantárgy, vagy szervezeti mód szerint.

– *Mik tartoznának a tanítási dráma tárgykörébe és mik az alkalmazott drámába?*

Tiszta sor, hogy a tanítási drámával kellene kezdeni, nézd végig a kérdéstechnikát, a tanári szerepjáték lehetőségeit, vedd végig a konvenciókat, vedd végig a drámamodelleket. Az alkalmazott dráma pedig az lehetne, hogyan csinálsz meg egy konkrét drámaórát, tehát tervezés és óravezetés.

– *Mit gondolsz arról, hogy Angliában visszaszorul a TIE, nálunk pedig terjedni látszik?*

Azt gondolom, hogy az angol és magyar mentalitásbeli jelentős különbség miatt nálunk sokkal inkább megmaradt. Volt a TIE-nak Angliában egy hőskora a hetvenes években, egy nagyon erős felfutással, majd Margaret Thatcher hosszú kormányzásának idején visszaszorult, és alig maradt néhány társulat. Ma ott tartunk, hogy talán nálunk is van annyi állandó társulat, mint Angliában, de ott rengeteg projekt munka is van. Pár éve egy angol vendégünk azt mesélte, hogy hatvanvalahány projektben dolgozó csapat volt éppen az adott évben. Ezek a csapatok pályáznak, támogatást kapnak, megcsinálnak egy-egy programot, és azt játsszák, mondjuk, fél évig. Lehet, hogy nem főállásban...

Itthon kettő állandó társulat volt eddig, és most a Nyitott Kör lesz a harmadik, szereztek annyi támogatást és embert, hogy ez is beindult. Nálunk is vannak emellett persze projektszervezetek.

Az angoloknál sokhelyütt a TIE színházi tagozatként működött, és amikor csökkent a színházak anyagi támogatottsága, az első, amit megszüntettek, az a TIE részleg volt, így az ott dolgozók munka nélkül maradtak. Ezek az emberek elmentek más területre dolgozni, oda, ahol volt pénz. Ez nálunk is így működik. Itt van például az egyik ok: olyan nagyszámú ma a „színész kibocsátás” évente, hogy messze nem tudják elhelyezni őket, így nyitnak más felé. Egyre többen mennek el abba az irányba, hogy színházon keresztül hogyan lehet nevelni. Nagyon sok próbálkozás van, de ezek nem állandó társulatok, ezek teret és utat kereső emberek. Például végez egy színész évfolyam, jó páran nem kapnak szerződést, összeállnak hárman és kitalálják, hogy csinálnak valami olyant, amit ki lehet vinni iskolákba. De az a baj, hogy ezek az emberek pedagógiai és színházpedagógiai nem képzetek, de nem is igen lehetnének, mert Magyarországon csak egy színházpedagógiai képzést hirdető intézmény van jelenleg (tegyük hozzá, ott sem azzal foglalkoznak, csak az eladhatóság miatt vették fel a nevet). Sajnos nincs en-

nek tanítási gyakorlata nálunk, nincs erre képzés Magyarországon. De az nagyon jó dolog, hogy egy csomó ember jön erre a területre, és próbál alkotni valamit, sok érték, szellemi innováció van, viszont nagyon nagy hibalehetőség is van ebben. Épp ezért szükség van arra, hogy nyissunk, hogy ezeket az embereket beengedjük, hogy kapjanak képzési lehetőséget.

– *A TIE mennyiben a drámapedagógia része?*

Ugyanazokkal a módszerekkel dolgozik, ugyanarra az elméletre alapoz, de az, hogy hatványozottak a színházi lehetőségei, erősen megkülönbözteti tőle. Egy TIE csoport több színésztanárral tud dolgozni, ez jelentősen különböző gyakorlati lehetőséget kínál, de a drámás tevékenységben ettől még tökéletesen azonos a mögöttes és az elmélet. Ilyenek például a megértésbeli változás mint cél, a tanár szerepben végzett munkája, a tanári kérdéstechnika stb.

– *A tanítási dráma elsősorban a megértésben bekövetkező változást akarja elérni, de drámaóra-e az, amelyen ez nem következett be? Persze, nehéz mérni, mi következik be...*

Azt gondolom, hogy egy csomó dolog megértése felé picit lépéseket lehet csak tenni. Az a cél, amit maradéktalanul el lehet érni egy drámaórán, az valószínűleg alultervezett cél volt. Mindig a legközelebbi fejlődési zónát kellene megadni – Vigotszkij után szabadon –, tehát mindig valamennyire fölé kellene lőni. A legtöbb célunk olyan, ami felé hosszasan, többéves küzdelemmel haladunk. Tehát nem állítanám, hogy ha egy cél felé tett egy kis lépést egy óra, az eredménytelen óra lenne.

– *De ha van egy fókusz, ami nem úgy sül el, ahogy szeretnénk, attól még drámaóra lesz-e a drámaóra? Tanítási dráma-e ez akkor, mert ha „csak” a nevelési cél teljesül, az lehet akár egy osztályfőnöki óra eredménye is?*

Lehet arról beszélni, hogy jó óra volt-e vagy sem, jól szervezett, avagy nem, időben jól tervezett, vagy sem, de ettől még nem biztos, hogy műfajilag máshová tartozik. Ha játék közben felmerül egy probléma, amire én nem gondoltam, de a gyerekeknek aktuálisan fontos, akkor azt a célt, amit én kitűztem, azt biztos, hogy nem fogom tudni teljesíteni, de..

– *... de lehet, hogy akár jobb órát csinálasz, hasznosabbat, mint amelyet tervezél?*

Igen, lehet, hogy jobb tanítási drámát csináltam, mint amelyet eredetileg terveztem.

– *Mi a minimuma egy tanítási drámának, minek kell mindenképp megtörténnie?*

Fel kell építeni egy képzeletbeli világot, a szerep védelme alatt kell, hogy dolgozzon a gyerek. Ha ez nincs, akkor nem tanítási drámáról van szó. Nekem a dráma a tanítási drámát jelenti, ha a foglalkozáson a gyerek nem dolgozik szerepben, akkor az nem dráma volt.

– *Pedig ma sokan drámának neveznek sokféle foglalkozást. Jó lenne tisztázni a fogalmakat, már csak azért is, hogy például egyes drámapedagógiai pályázatokat azok nyerjenek el, akik tényleg oda valók. Hogyan lehetne ezt megtenni?*

Az előbbi választ, hogy csak az a dráma, ahol a gyerek szerepbe lép, ma sokan szakmai önzésből és személyes érdekvédelemből (pénz, kereset, állás miatt) nem fogadják el. Személyes érdekek miatt megy a ködösítés a területen...

– *Dráma-e a beavató színház?*

Amikor az a tevékenység folyik, hogy kijön egy rendező típusú ember, és elkezd magyarázni, esetleg kérdezni egy előadásról, a gyerek pedig ott ül a fenekén, és válaszol civilben a rendező bácsinak – ha egyáltalán akkora nézőszámmal dolgoznak, hogy lehet válaszolni –, akkor annak, ami történt, nincs köze a drámához és a drámapedagógiához.

Amikor a gyerek maradt a helyén, okos kérdésekre okos, ismeretközpontú válaszokat adott, de azt a lehetőséget nem kapta meg, hogy szerepbe lépve beleképzelje magát egy világba, amikor nem kapja meg a cselekvés lehetőségét, akkor az nem dráma. Bármilyen művészeti ágban is ott van a lehetőség, hogy beleképzeljem magam egy világba, de ott az a megkülönböztető elem, hogy a drámában a gyerek a képzeletbeli világnak szereplőként lesz részese.

– *Mi a drámai a szakértői játékokban? Ez mitől dráma?*

A projektpedagógiát lehetne szembeállítani vele. A szakértői drámában egy funkcionális, nagyon „vékony” szerepből dolgoznak a résztvevők, de egészen más a szakértői drámában szerepből elköteleződni valaminek, mint pusztán „idegenként” egy gondolati konstrukciót befogadni egy projektben.

– *Célja a szakértői drámának a megértésbeli változás?*

Azt gondolom, hogy mindenképpen célja. Annak a megértésében kell előrelépni a drámában, amiről szól, tehát eléggé sok területen alkalmazható. Ha arról az oldalról közelíték, hogy egy közösség működését értetem meg, vagy egy történeti folyamatot értetek meg, az a drámát nem zavarja.

– *Hogyan magyarítottatok a drámapedagógia fogalmait Szauder Erikkel? Biztonsággal használható fogalmak ezek?*

Sajnos kimaradtak az agresszív publikációs lépések. 1991-ben a David Davis-féle kurzus erős hatással bírt, akkor eldöntöttük, hogy ezzel akarunk foglalkozni, ezzel a céllal vitt ki 1992-ben a Marczibányi tér és a Kecskeméti Ifjúsági Otthon tizenkét magyar drámapedagógust egy tíz napos angliai tanulmányútra.

Kaptunk javaslatokat, ajánlatokat, mit kellene lefordítani magyarra, megnéztük, hogy azokból a könyvekből, amelyekhez hozzájutottunk, melyeket kellene kiadni teljes terjedelemben magyarul. Azt lehetett látni, hogy nincs mire lefordítani. 1992 őszén volt egy Kecskemét környéki hétvégénk, amikor az Angliában járt csapatból sokan, és még néhányan, akik csatlakoztak hozzánk, bezárkóztunk egy panzióba azzal a céllal, hogy megpróbáljuk megszűlni a magyar terminológiát. Messzemenően nem sikerült egyébként. Egy csomó fogalomban meg tudtunk egyezni, másokban nem, azért sem, mert nálunk még nem voltak ezen a területen dolgozó emberek. Akkor mi azt láttuk csak, hogy mások hogyan működtetik, így még a Bolton-könyv fogalomkészletének se jutottunk a végére egy hétvége alatt.

Ezt folytattuk utána Szauder Erikkel, de nem fejeztük be. Más helyzet az, amikor pár ember kimond valamit egy hétvége alatt, „közfelkiáltással”: ott mindenki azt mond, amit akar. De ha később nekiállunk végiggondolni az egészet egy koherens rendszerben, akkor kiderülhet, hogy még vannak újabb fogalmak, meg olyanok is, amik átértelmezhetik az előzőket. Amikor egy szerkesztő és egy fordító megvív a dolog értelmes legyártásában, akkor többször újraindulnak, hiszen kiderülhet, hogy nem jók azok a meghatározások, amikben előtte meg tudtak egyezni. Nem volt teljesen tiszta minden, amiben megegyeztünk, voltak olyan fogalmak, amelyekre két elnevezést is használtunk, ilyen például a tárgyalás és egyeztetés vagy a játék és megjelenítési szakasz. 1993-ban jelent meg a Bolton-könyv, Neelands könyve 1994-ben, tovább kellett még dolgozni a fogalmakon.

– *A mai dráma munkafogalmat is 1992 táján találtátok ki?*

Nem, ezt én, és pár évvel később kezdtem használni.

– *Melyek azok a fogalmak, amelyre azt mondd, hogy azok nagy biztonsággal használhatók ma?*

Egy csomó alapfogalom tiszta. Például el lehet indulni a dramatikus tevékenység felosztásával, mi számít gyakorlat típusúnak, mi dramatikus játéknak, színházi munkának, tanítási drámának, szakértői drámának, ezek teljesen tisztán megvannak. A színházi nevelési programok is, bár sokan a színházi nevelési előadás elnevezést is használják, de ez is pusztán érdek, hogy be tudják adni a pályázatot kulturális területre. A konvenció is rendben van, ez eljárás szintig kidolgozott játékforma...

– *Ezeket Erikkel csináltátok meg?*

Erikkel szoros együttműködésben dolgoztunk, és jól lehetett vele együtt dolgozni. Később aztán külön területekre kerültünk, ő a felsőoktatásba, én pedig a Kerekasztalt vezetem. Majd ezzel párhuzamosan jó pár évig a Drámapedagógiai Társaság alelnöke voltam, 2002-től az elnöke. Erik pedig elkezdett doktorit csinálni Birminghamban. Utolsó éveiben már nem volt olyan szoros az együttműködés, de halála előtt pár héttel itt volt, éppen ebben az irodában is, és fotózta a Weöres Sándor Országos Találkozó gálaműsorát, itt vacakoltunk azzal, hogy melyik kép kerüljön be a magazinba, melyik ne.

– *Mi az, ami előrelépés volt az utóbbi tíz évben?*

Igazából nagyon sok területen az oktatásban csak és kizárólag visszalépést látok. Az a kormányzat, amelyik ma az oktatásért felelős, az szerintem nagyon sokféle formában rombolja az oktatást, és szűkíti mindenféle olyan pedagógiai módszer alkalmazásának a lehetőségét, ami egyébként gyerekközpontú, és jó lenne a gyerekeknek. Valami rossz, konzervatív pedagógiai eszme jegyében, ami sosem működött jól, vagy inkább valamiféle személyes nosztalgia jegyében az oktatásért felelős emberek ma nagyon erősen korlátoznak sok mindent, ami egyébként a gyerekeknek jó lenne, és azt gondolom, hogy ez nagy baj.

De vannak a dolgoknak önfejlődési folyamatai, például amiről már beszéltünk az előbb, hogy ma nagyon sok színházi ember jön azzal, hogy olyasmit csinálna, ami vállaltan több és más, mint ami eddig a gyerekeknek, fiataloknak szóló színházban történt. Ez akár jót is tehet a drámapedagógiának. Ha nem fog a drámapedagógia arisztokratikusan viselkedni, és ezekre nyitott lesz, akkor éppen erről a területről nyerhet is valamit, és adhat is nagyon jelentőset.

Azt gondolom, hogy ma ott tartunk, hogy sokan tudják, mi a dráma, mi a drámapedagógia. Ma már jóval kevesebben keverik össze a gyermekszínházzal, mint ahogyan tették ezt még a kilencvenes évek elején. Nagyon örültem például annak a változásnak, hogy a Waldorf-iskolák képzésében már nem színhátra képeznek, hanem drámapedagógiára. Örültem annak, hogy voltak olyan didaktikai munkák, elméleti tárgyú anyagok, amelyekbe a dráma fogalmai közül beköltözött például a fókusz. A drámapedagógiát elkezdtek úgy kezelni, mint ami egyenrangú a reformpedagógiákkal. Egy csomó pedagógiailag művelt ember képben van a drámapedagógiát illetően, és értékesnek és fontosnak tartja, teret ad neki az iskolájában.

– Köszönöm a beszélgetést!

Interjúk a közelmúltból/2.

Cseh-Bodnár Zsanett interjúi
(szerkesztett változatok)⁸

Interjú Szakall Judittal

(2010)

– *Hogyan fogalmazná meg Ön, hogy mi a drámapedagógia, milyen sajátosságai vannak?*

Úgy gondolom, a drámapedagógia egy speciális nevelési-pedagógiai módszer, amelynek a lényege, hogy a gyereket valamilyen szerepbe helyezve készítjük gondolkodásra, döntésre. A szerepen belül gondolkodik, ütközik helyzetekkel, találkozik valamilyen problémával. A drámatanár segíti, hogy azt a problémát minél több oldalról körüljárva tudjon felelős döntést hozni. Tulajdonképpen „megéleljük” vele a helyzeteket, miközben a szerep védelme alatt van. Egészen hihetetlen lehetőség van a drámapedagógiában, ami azért is fontos, mert manapság Magyarországon is egyre jobban előtérbe kerül, hogy nem az ismeretátadás a fontos, hanem a gondolkodás. Továbbá fontos az, hogy a tanár partnerként kell, hogy kezelje a gyereket. A régi tekintélyelvű, poroszos diák-tanár viszonyt teljesen felborította a drámapedagógia...

– *1991 fontos dátum a magyarországi drámapedagógia történetében, David Davis kurzust tartott Fóton. Önnek mit jelentett ez a kurzus, mit tanult Ön David Davis-től? Kérem, meséljen nekem erről az előadásorozatról!*

Mérföldkő volt a fóti kurzus. Akkor kezdtem megérteni, mi is az a drámapedagógia, ezen belül a tanítási dráma. Világossá vált, hogy itt nem a színházzal, nem a produkció létrehozása a cél, valamint az, hogy a készség- és képességfejlesztő gyakorlatok, játékok önmagukban nem fedik le a drámapedagógiát. Egy jó tanítási drámának katarzisa van, meg kell, hogy érintsen engem. Ha egy probléma megoldásába belehelyezkedem, az teljesen más tanulási terület, mintha olvasok róla („gyomorszájban kell megérezni” –Dorothy Heathcote)

– *Egy évvel később 12 drámatanár lehetőséget kapott, hogy Angliába utazzon (1992. június 9-21.). Milyen képzéseken vettek ott részt Önök? Hazatérve tudta alkalmazni Ön a kint megszerzett tapasztalatait, tudását?*

Birminghamben intenzíven és töményen találkoztunk a tanítási drámával és a TIE-val. Kemény, erős, sokkoló helyzetekkel/példákkal találkoztunk. Véleményem szerint nem kell megkímélni a gyerekeket attól, hogy fontos és súlyos dolgokról gondolkodjanak. A tanár nem rátelepszik, hanem a szélére kerül a tanulási folyamatnak.

– *Összegezné nekem, hogy érzi Ön, az angol drámapedagógia milyen hatással volt a magyar drámapedagógia alakulására/fejlődésére?*

Alapvetően meghatározta a folytatást. Megalakult az első színházi nevelési társulat Magyarországon, Kaposi Laci vezetésével. Az oktatási rendszerben elkezdődött a drámapedagógia térhódítása, a Marczibányi Téri Művelődési Központ és Magyar Drámapedagógiai Társaság összefogásával megszülettek az első magyar nyelvű szakkönyvek, 120 órás tanfolyamok indultak, melyeken meg lehetett tanulni a tanítási drámát. Mind-ezen folyamatok szellemi és gyakorlati irányítója, motorja és kitartó képviselője Kaposi László volt, aki nél-

⁸ Cseh-Bodnár Zsanett: *A tanítási dráma meghonosodása Magyarországon*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar, Győr, 2010. Konzulens: Kaposi László. (Részletek a szakdolgozatból.)

kül a drámapedagógia nem ott tartana, ahol ma, hogy a magyarországi drámapedagógia eredményeit egész Európában számon tartják, elismerik. Hogy még mindig nem nyerte el az oktatásban az őt megillető helyét, az elsősorban az irányítók és a felsőoktatás bűne.

Interjú Székely Istvánnal

(2010)

– *Hogyan fogalmazná meg Ön, hogy mi a drámapedagógia, milyen sajátosságai vannak?*

A magyarországi drámapedagógia a 60-as években a gyermekszínházból nőtt ki, aztán a 70-es évektől a közösségi játékok, gyermekjátékok jelentik a drámapedagógiát, ezeket a játékokat beépítettük a színházi játékokba, majd a 90-es évektől a tanítási dráma válik meghatározóvá. A drámapedagógia a fiatalok személyiségfejlesztése, képességfejlesztése egyfajta pedagógiai módszerrel.

– *Milyen keretek között, hol találkozott először a drámapedagógiával? Hol tanult Ön drámapedagógiát? Milyen óraszámban? Kik voltak a tanárai?*

A 70-es évek elején kezdtem el tanítani, emellett gyermekszínházzal foglalkoztam. A Népművelési Intézetben egy gyermekszínházi rendező tanfolyamon voltam, azok tanítottak, akik ma már a legendák, Debreczeni Tibor, Máté Lajos, Dévényi Robert, Montágh Imre, Mezei Éva, Keleti István, Bácskai Miska bácsi. A Debreczeni csoportjában voltam, vele csináltunk közösen is egy előadást. Alapvetően előadasközpontú indíttatásból mentem át a drámapedagógiába. A drámapedagógiát úgy tanultam, hogy együtt csináltam azokkal, akiktől tanultam...

– *1990-ben David Davis járt Magyarországon, a szentesi drámatáborban ismerkedtek meg vele az ott lévő drámatanárok. Mire emlékszik Ön, mi történt Szentesen?*

Ott láttam először ezt a fajta angol drámapedagógiát. Azzal kellene kezdeni, hogy 1990, ott voltunk a rendszerváltás kapujában, és óriási különbség volt a világlátásunk, felfogásunk között. Bár nem éltünk rabságban 40 évig, de amit ott láttunk, az teljesen más volt, számunkra ismeretlen. Bár lélekben ugyanazt gondoltuk. Neki a lényéből fakadt az a világlátás. Más volt a világ – vasfüggöny volt körülöttünk.

– *Egy évvel később 12 drámatanár lehetőséget kapott, hogy Angliába utazzon (1992. június 9-21.). Milyen képzéseken vettek ott részt Önök? Hazatérve tudta alkalmazni Ön a kint megszerzett tapasztalatait, tudását?*

Nekem teljesen szubjektív emlékeim vannak erről az angliai útról. Mert azt tudom, hogy láttunk előadásokat, láttunk TIE foglalkozásokat, elvittek minket az óceán partjára, és valahol ott Skócia határán láttunk ilyen foglalkozásokat iskolában is. És nem igazán tetszett nekem, brutálisnak tartottam. Stratfordban láttunk egy elég gyengén sikerült Makrancos hölgyet. Túl sokra nem emlékszem, régen volt. Amit fontosnak tartok megemlíteni, hogy profi színházak mellett működik olyan társaság, amely ilyet csinál (TIE foglalkozások), és az önkormányzatok tartják fenn.

– *Összegezné nekem, hogy érzi Ön, az angol drámapedagógia milyen hatással volt a magyar drámapedagógia alakulására/fejlődésére?*

Én teljesen kívülálló vagyok ebben, mert amikor ez megtörtént, akkor már nem voltam a Drámapedagógiai Társaság vezetőségének a tagja, és gyakorlatilag nem nagyon csináltam mást, mint diákelőadásokat, már gyermekszínházzal sem foglalkoztam. Azt mondom így kívülállóként, hogy ez úgy érte a magyar drámapedagógiát, mint egy tornádó. Elsöpört mindent, ami eddig volt. Tiszta lapot nyitott a drámapedagógia történetében. Ami nem baj, mert van alapozottsága, módszere, irodalma, lehet tanítani.

Interjú Wenczel Imrével

(2010)

– *Hogyan fogalmazná meg Ön, hogy mi a drámapedagógia, milyen sajátosságai vannak?*

A drámapedagógia *játék* a tanulócsoporthoz „felől”; tudatos *játéktervezés, foglalkozásszervezés és játékvezetés* a drámatanár (a drámapedagógus) szempontjából. A pedagógus ebben az esetben a dráma (néha a színház) eszközeit, hatásmechanizmusait hívja segítségül ahhoz, hogy bekövetkezhesék a legfontosabb cél: valaminek *a megértésében való változás*. (Itt esély lehet arra is, hogy a játékvezetőt „tanítja meg” a csoport valami-

re, amit addig másképp értett/értelmezett. A legdemokratikusabb játékról van tehát szó.) A közös csoportos tevékenységet előkészíti a tanár és a tanulócsoporthoz „szerződése”, megállapodása abban, hogy milyen módon és milyen szabályok szerint játszanak majd. Maga a játék mindig védi a tanulók „civil” személyiségét, mert lehetővé teszi, hogy szerepbe lépjenek, és azon belül képviseljék (akár önmagukat, valamint szerepen kívüli megbeszéléskor/egyeztetéskor rálássanak a korábban szerepben lépő emberre/embercsoportra. Az ún. konvenciók segítik a játékvezetőt is (főképpen a tervezésben) és a játékosokat is (mert nem kell mindig újratanulniuk és begyakorolniuk az adott kommunikációs helyzetben a jelenlétük módját). Tehát mind a játékvezető, mind a játékos csoport(tag) végig biztonságban érezheti magát. Így lehet ezzel a *közös cselekvéssel* élményt okozni és tanítani/tanulni egyszerre. (A „*dran*” görög eredetű szó, azt jelenti: „cselekedni”.)

– *Milyen lehetőségei voltak annak, aki drámapedagógiát akart tanulni a 90-es években?*

Erről részletes leírások vannak szakmai folyóiratokban (DPM), illetve a www.drama.hu weblapon. Én magam megpróbáltam mindenkitől tanulni/olvasni/lesni, akinek szándékában állt a közvetítés/oktatás, vagy aki hajlandó volt akár „direkt” metódusban tanítani. Rövidebb-hosszabb „találkozásaim” voltak 1978-tól Debreczeni Tiborral, Varga Lászlóval, Gabnai Katalinnal, Montágh Imrével, Rudolf Ottónéval, Pápai Lászlóval, Uray Péterrel (talán még a sorrend is jó), Kovács Andrásné „Rozika néniével”, Kaposi Józseffel, végül a legfontosabb tanítómesterrel: Kaposi Lászlóval. Azóta sok-sok kiváló drámapedagógustól tanulok (vagy szeretnék tanulni, de a témérdek munka és az időhiány nem engedi, hogy megfelelő mennyiségű időt kapjak erre). Nem árt talán egy (hiányos) felsorolás itt ebben a fókuszban is: Lipták Ildikó, Bethlenfalvy Ádám, Nyári Arnold (ő segített például a vizsgafeladatomban), Zalavári András...

– *Milyen visszahúzó erők voltak?*

A 90-es években? Sokféle. Értetlenség, tudatlanság, gyanakvás, emberi féltékenység, politikai érdeklentétek, az új iránti nyitottság hiánya az oktatási rendszer meghatározó irányítóinál... Az iskolaigazgatók képzetlensége... Hiszen részben még ma is bohócnak vélnek bennünket több helyütt. A középiskolai tanárok igen nagy százalékban még el sem kezdték az ismerkedést a drámapedagógiával, akkor sem és most sem. A fontosabb közínházak legjobbjai már kezdtek tájékozódni, de gyakori jelenség, hogy a színházi rendezőknek fogalmuk sincs arról, mi a különbség drámajáték és színjátás között. A média képviselői pedig egyszerűen lusták ahhoz, hogy mélyebbre ássanak egy-egy riportban vagy interjúban – „jó az ügyis” –, ezt érzi az ember, amikor televíziót néz, rádiót hallgat, újságot olvas. A média tehát sem korábban, sem ma nem segíti eléggé a drámapedagógiáról való tájékozódásban a nézőket, hallgatókat, olvasókat.

Milyen keretek között, hol találkozott először a drámapedagógiával?

Élmény 1.) Édesanyám óvónőként olyan (komplex) játékokat játszott Mosonszentmiklóson, amelyek nagy hatással voltak rám. Ma már tudom, tulajdonképpen drámajáték volt az, amit ő művelt. (Megjegyzem, a korabeli szakfelügyelet „nem dicsérte meg” érte. Felszólították, hogy ezt hagyja abba... – 1974-76)

Élmény 2.) 1978-ban, Pécsen, az Úttörőházban (már nem is tudom, hogy hívták az intézményt) volt egy gyermekszínjátékos-csoport. Annak a vezetője drámás módszerekkel dolgozott. Véletlenül odakeveredtem, még diploma nélkül, segédrendezőként. (A „Micimackó és a tejfelezés” című produkciót készítettük elő.) Számomra természetesnek tűnt akkoriban, hogy a (mai értelemben vett) drámás módszerekkel dolgoztunk. (Egyszer majd megkeresem azt a hölgyet, aki ott mentorom volt, sajnos nem emlékszem a nevére.)

Élmény 3.) Bóly után Nyúlón kezdtem tanítani. Itt-ott véletlenül találoztam olyan emberekkel, akik hallottak/olvastak valamit drámajátékos módszerekről. Elkezdtem látogatni a csillebérci „gyermekszínjátékos műhely” foglalkozásait. (Nem volt egyszerű, néha készakarva akadályozta az iskolavezetés, hogy ott lehessenek.) A MŰHELY foglalkozásain Gabnai Katalin arra biztatta a jelenlévőket, hogy mutassák meg, milyen munkamódszerekkel dolgoznak a saját csoportjukkal. Nem színpadi produkciót kért, hanem módszertani bemutatót. Éreztem, tudtam, hogy a nyúli színjátékos csoportom foglalkozásait teljesen másképp szervezem, mint azt bárki az általam ismert színpadvezetők közül. Világos volt számomra, hogy új játékokat/játéksorozatokat találtam ki. Olyanokat, amelyeket (akkor azt hittem), addig még senki. Levelet írtam hát Gabnai Katalinnak, és ő javasolta, hogy mutassuk meg magunkat a csillebérci színpadon. Vidéki, esetlen, ügyetlen bemutatkozás lett belőle, de beszélgetés is volt utána, és akkor sok mindent megértettem. Főképpen azt, hogy ez *szakma*, amit nem lehet tanulás nélkül, ösztönösen művelni. Én pedig így, csakis ösztönösen szerettem volna művelni, mert akkor úgy éreztem, jobban értek hozzá, mint azok, akik ún. szakmabéliek. Könnyedén megértettem az ő szempontjaikat, de ők nem értették (akarták megérteni?) az én szempontjaimat.

– *Hogyan alakult az évek során a kapcsolata a drámával, drámapedagógiával?*

Élmény 4.) Nyúl után a győri II. számú oktatási együttesben taníthattam néhány évig. Lehetőségem nyílt drámacsoportokat, szinköröket szervezni/vezetni és folyamatokat kipróbálni. Keztem érteni a csoportdinamika működését. Az igazgató nem támasztott különösebb akadályokat, de „ellenezett” egyetemi tanulmányaim elkezdését. Tanulni kezdtem, főképpen olvasni. Mindent, amiben előfordult a „dráma” szó. Gyakorlatokat, játékokat találtam ki, és különböző intézmények, iskolák elkezdtek hívogatni, hogy játsszak az érdeklődő felnőttekkel. Így adódott, hogy Győr-Moson-Sopron megyében – még elmélyült tudás nélkül, de már szakirodalommal jól felvértezve – képzéseket tartottam a győri Ifjúsági Házban, a győri BBMMK-ban, a TIT-ben, valamint szinte minden Győr-Moson-Sopron megyei iskolában. (Szinte mindig ingyen.) Ezekből a képzésekből (az alkalmi felkészülésekből és a konkrét találkozókából) tanultam a legtöbbet akkoriban. (Közben átkerültem az Egészségügyi Szakközépiskolába, ahol természetes volt, hogy egyetemi diplomát szerezzek.) (...)

Élmény 5.) A releváns találkozások közül emeljük ki Montágh Imre győri előadásait; a későbbi multiplikatorképzéseket, amelyek során aránylag hosszabb képzést kaphattam Uray Pétertől és nagyon rövidet Kaposi Lászlótól (akkor éppen megyei magyar szaktanácsadó voltam).

Végre elindult egy valódi képzéssorozat, amelynek első fázisában vehettem részt. Kaposi László 120 órás tanfolyama rendet vágott abban a sok-sok sejtésben, amelynek addig is elkötelezett híve voltam.

– *Mikor, hol találkozott először tanítási drámával?*

Kaposi László tanfolyamain.

– *Kik voltak az elsők, akik tanítási drámát „csináltak”?*

Magyarországon? Igazit? Szauder Erik és Kaposi László.

– *Mire való, mire jó, milyen célokat szolgálhat a tanítási dráma?*

Egy korábbi vázlatpontnál talán sikerült részletesen kifejtennem a választ erre a kérdésre.

– *Hogyan látja a tanítási dráma helyét a mai világban?*

Tanítási (azaz komplex) drámára akkor van szüksége egy kisebb-nagyobb közösségnek, ha tagjai szeretnének érzékeny, értelmes, tudásra vágyó, érdeklődő emberekkel kommunikálni nap mint nap. Ha EZT nem szeretnék, vagy nem akarják, akkor akadályozni fogják minden eszközzel a drámapedagógia terjedését. Korlátolt, butácska vezetők számára veszélyesnek látszik (és az is) a drámajáték.

– *Hogyan került be a tanítási dráma módszere az iskolákba?*

Az elkötelezett drámapedagógusok igen nagy küzdelme, szerepvállalása, korábban látszólagos presztízsvesztése árán.

A *drámapedagógia* olyan összetett szó, amelynek egyik tagja sem fejezi ki önállóan azt, ami miatt mi, *drámapedagógusok*, dolgozunk. Együtt azonban igen. De jó lenne végre úgy tanítani (úgy tanárnak lenni), hogy *valóban közös cselekvéssel*, valódi egyeztető beszélgetésekkel, igazi léthelyzetekkel találkozhatnánk mi tanítók/tanárok és tanulók egy-egy téma/probléma kapcsán a *drámajátékban*. Az lehetne mindennapjainkban a *tanítási dráma* diadala. Ehhez radikálisan és ésszerűen meg kellene változtatni az oktatás-nevelés ⇨ tér/idő/oktató/tanulócsoport/szülők egymásra vonatkoztatásának struktúráját.

A Drámapedagógiai Magazin első száma 1991-ben jelent meg – évente két számmal kezdtünk.

Az 1994-es első különszámot sok követte – egészen 2003-mal bezárólag két rendes és évi egy-egy különszámunk volt.

A következő periódus folyóiratunk életében: 2004-től 2013-ig évente négy számot adtunk ki: a két rendes szám mellett egy-egy különszámot színjátszóknak, illetve drámapedagógusoknak.

Összesítve: a Drámapedagógiai Magazin a 2013-as esztendővel bezárólag 46 számot (egy részét melléklettel) és 29 különszámot jelentetett meg.

75 szám, kezdettől A4-es lapokon – ez kb. 3200 oldal terjedelmű szakmai anyagot jelent.

Ennek jelentős része elérhető az interneten is.

Köszönjük mindenkinek, aki kiadta, aki támogatta, aki nyomtatta, aki írta, aki fotózta, aki tervezte, aki olvasta.

Drámatémák

– részletek a könyv 6. fejezetéből⁹ –

Larry Swartz – Kaposi László

Történetek

Mi, emberek, mesemondó lények vagyunk. A mesélés ösztöne alapvető minden emberben, része valamennyi kultúrának. Történetek formálják életünket és kultúránkat – valószínűleg élni sem tudunk nélkülik.

David Booth és Bob Barton: *Story Works* (2000, 7. o.)

Ha azt mondjuk, hogy emberek lényegében játékos teremtmények, akkor azt is állíthatjuk, hogy legalább annyira mesélők is: történetekben gondolják el és adják tovább tapasztalataikat. Történetek formájában közöljük mindennapi tapasztalatainkat magunkkal és másokkal. Mások viselkedésének úgy adunk értelmet, hogy történeteket találunk ki és azokkal magyarázzuk, miért cselekednek úgy, ahogy.

Joe Winston és Miles Tandy: *Beginning Drama 4–11* (1998, p. vii)

Forrás: *mesék*

A téma áttekintése: *Egyszer volt, hol nem volt, megszületett a népmese. Ezek a mesék nemzedékről nemzedékre hagyományozódtak, új részletek adódtak hozzájuk, mások feledésbe merültek, megint mások megváltoztak. Ebben a drámatémában a tanulók ennek a mesemondó hagyománynak a részeseivé válnak: kimennek az erdőbe, elmondják kívánságukat, vagy felfedezik azt a világot, amelyben és amelyen túl „boldogan éltek, míg meg nem haltak”.*

Tanulási lehetőségek

- Személyes történeteinkkel ismertethetjük meg társainkat és meghallgathatunk mások által felolvasott vagy elmondott történeteket.
- Népmesei témákat dolgozhatunk fel az újramondás, a mesélés és a rögtönzés révén.
- Annak tudatában mondhatunk el történeteket, hogy a közönség szerepből és szerepen kívül egyaránt figyel ránk.
- Megismerhetjük és feldolgozhatjuk a hagyományos mesék alapcselekményét és középponti problémáit.
- A mesemondáshoz szükséges szóbeli és írásbeli képességeket fejleszthetjük történetek alkotása és kidolgozása révén.
- Részesei lehetünk a próbák fejlesztő tevékenységének, gyakorlatban tanulmányozhatjuk az átdolgozást avégett, hogy a történetszínház és az olvasószínház eszközeit használva közönség előtt mutassuk be munkánkat.

Játékok: középpontban a személyes elbeszélés

Személyes emlékek közreadása

Ebben a játékban a tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy személyes történeteikkel megismertessék a fél osztályt. Azonos létszámmal két kört alkotnak – belsőt és külsőt. Az egymással szemben ülők – párokban – elmesélnék valamit, amit az előző hétvégén tettek. Lehet, hogy a történetek egy része rövid lesz, mások néhány percig is tarthatnak. Kis idő elteltével a tanulók jelre váltanak: a belső kör tagjai a helyükön maradnak, a külső kör tagjai viszont egyet jobbra lépnek, új partnerrel folytatják a játékot. A tanár a beszélgetéshez javasolhat témákat is: ilyen lehet például egy izgalmas filmről, egy zavarba ejtő pillanatról vagy egy jó ebéd-ről szóló beszámoló.

⁹ Larry Swartz – Kaposi László: *Drámatémák*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 2006. A részletet a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt. engedélyével közöljük.

Változatok:

- Amikor a tanulók visszaérkeznek eredeti párujukhoz, mindegyikük beszámol az általa hallott történetekről.
- A tanulónak további gyakorlási lehetőséget ad a történetmondás terén, ha egyes szám első személyben vissza kell mondaniuk az osztálytársuktól hallottakat.

Történetek a múltamból

A tanulók kisebb csoportokban adott témára vagy kérdésre épülő történeteket mesélnek el. A lehető legrészletesebben adják elő mondandójukat, miközben készen kell állniuk arra, hogy válaszoljanak a csoport tagjaitól érkező kérdésekre. Adhatunk témalistát, amelyből a tanulók választhatnak, de élhetünk azzal a megoldással is, hogy mindegyik csoportnak más-más témát adunk megvitatásra. Néhány ötlettel szolgálunk az alábbiakban (hozzátéve azt, hogy ha diákjainknak valamelyik témáról nincs kedvük mesélni, akkor nyugodtan választhatnak másikat, de akár a hallgatást is):

1. Melyik volt a legszebb szünidőd? Írd le, hogy miért!
2. Melyik tanárodra emlékszel legjobban? Miért?
3. Melyik volt a legemlékezetesebb születésnap bulid? Miért?
4. Voltál-e valaha veszélyben? Mi történt akkor?
5. Mikor féltél? Miért?
6. Milyen játékszerekkel játszottál szívesen? Írd le őket!
7. Milyen különleges teljesítményeid voltak?
8. Beszélj arról a könyvről, amelyre gyermekkorodból a legjobban emlékszel!
9. Megjavítottál valaha is valamit? Hogyan?
10. Voltál-e valaha kórházban? Miért?
11. Volt-e olyan sebed, amelyet össze kellett varrni? Mi történt veled?
12. Beszélj arról, amikor költözni kellett!
13. Mondj olyan esetet, amikor nagyon meglepődtél!
14. Mondj olyan esetet, amikor „móresre tanítottak”!
15. Beszélhetnénk a halálról is: ha közeli családtagjaid vagy barátaid valamelyike meghalt már, s ha nincs ellenedre, akkor beszélj erről!

A történetmondásra adott időt korlátozhatjuk is.

Változatok:

- Válasszunk egy témát, amelyet az egész osztály megvitathat! A tanulók elmondják történetüket azoknak, akik körülöttük ülnek. Önként jelentkezők az egész osztálynak is elmondhatják a maguk történetét. Előfordulhat, hogy valakinek a története újabb történetek kiindulópontjává válik, amelyeket a tanulók esetleg meg akarnak osztani a többiekkel. Ez még akkor is remek dolog, ha az új történet nem kapcsolódik szorosan az eredeti témához.
- Miután a tanulók meghallgatták társuk történetét, új párhoz vagy csoporthoz csatlakozhatnak, s elmesélik nekik azt a történetet, amelyet éppen az imént hallottak (vagyis továbbvihetik, újramesélhetik, s közben akár át is alakíthatják azt).

Történet hívószavakra

A tanulók felváltva mondanak el történeteket az alább felsorolt szavakat hallva. A történetek szólhatnak saját magukról, valakiről, akit ismernek, vagy akiről hallottak, esetleg az általuk látott vagy olvasott filmekről, illetve könyvekről.

Néhány példa a történeteket kiváltó „hívószavakra”:

elveszett	tábortűz	varrat
zavart	magányos	díj
baleset	vásárlás	buli
múzeum	tengerpart	verseny

Emlékeztérkép

Fontos eseményeket és kapcsolatokat jelölő szavak helyett most a tanulók a „vizuális csatornára” váltanak: életük „térképét” készítik el. Képeket, embereket, tárgyakat vagy szimbólumokat rajzolnak, amelyek emléke-

iket képviselik. Bár írni is lehet erre a térképre, csupán egyes szavakról vagy kifejezésekről lehet szó. Szólítunk fel a tanulókat, hogy értelmezzék a „térkép” szót önmaguk számára: lesz, akinél a képek utazást jelölnek; másnál jeleneteket, amelyek sorba fűzve jelennek meg a rajzon. Ha a tanulók például újságfotókat vagy képaláírásokat is szeretnének felhasználni, akkor ezek segítségével az életüket ábrázoló kollázst készíthetnek.

Dráma-tanulmány: középpontban a mesélés

Roszzabb is lehetett volna

Mel: Micsoda utam volt! Először azt hittem, elvesztettem a repülőjegyemet.

Belle: Roszzabb is lehetett volna.

Mel: A taxi eltévedt a repülőtérre menet.

Belle: Roszzabb is lehetett volna.

Mel: A taxiban hagytam a bőröndömet.

Belle: Roszzabb is lehetett volna.

Mel: A gép három órát késett.

Belle: Roszzabb is lehetett volna.

Mel: Az utaskísérő bejelentette, hogy alligátor van a gépen.

Belle: Roszzabb is lehetett volna.

A tanulók párokban vagy csoportosan folytathatják a „rosszabb is lehetett volna” párbeszédet. Minden esetben szerepcserével játszunk – vagyis ügyeljünk arra, hogy a játékosok mindegyikének legyen lehetősége a mesélő, azaz Mel szerepébe lépni!

Változatok:

A tanulók négyes-ötös csoportokban játszhatják a játékot. A játék mindegyik szereplője hozzátehet – a „rosszabb is lehetett volna” fokozás jegyében – egy-egy részletet a történethez.

Íme, néhány javasolt kezdőmondat:

- Ma elkéstem az iskolából.
- Tegnap megkergettek az erdőben.
- Ma reggel elvesztettem a pénztárcámat.
- A nővéremnek ma rossz volt a hangulata.
- Éppen egy helikopteren repültem, és kifogyott az üzemanyag.

Úgy is lehet játszani, hogy a történet alakítása során párokban, felváltva a „szerencsére” és a „sajnos” kifejezéseket használják a játékosok – ez egyszerre mindkét félnek komolyabb feladatot jelent.

Például:

A: Szerencsére az én lottózámomat húzták ki.

B: Sajnos elvesztettem a szelvényt.

A: Szerencsére később megtaláltam a pénztárcámban...

Mesetáblázat

Az alábbi táblázatot adjuk a tanulóknak, akik hármas-négyes csoportokban játszanak. Ki kell sorsolniuk bármely három, egy sorban levő tételt. Mihelyt kiderült, hogy ki melyik sorral dolgozik, az egyes csoportok tagjai olyan történetet rögtönöznek, amelynek valamiképpen tartalmaznia kell a számukra kisorsolt három tételt.

varázsérme	hercegkisasszony	erdő
egyszarvú	pálca	óriás
forrás	régi tanya	aranyalma

Megjegyzés: másféle táblázatok is készíthetők ehhez a játékhoz (lásd a következő oldalon).

Változatok:

Az alábbi tevékenységek a „mesetáblázat” másfajta használatát nyújtják, különböző csoporthelyzetekben:

- Válasszunk két sort a történet felépítéséhez!
- Játsszuk el a kitalált történetet (például csoportképek, kétperces rögtönzés, bábjáték)!
- Mutassuk be a történetet mimes játék formájában!
- A csoport minden tagja egy mondattal járuljon hozzá a folyamatos meséléshez! A csoportnak két perce van a történet befejezésére.
- Vegyük fel magnóra a tanulók történeteit!
- A tanulók készítsenek új kifejezésekkel táblázatot (pl. béka/herceg/vár)!
- A tanulók a saját történeteiket felhasználva írjanak új mesét!

Történetkerék

Ez a játék az odafigyelés képességét és az együttműködést mozdítja elő. A tanulók kör alakban, fejfel a kör közepe felé a hátukon fekszenek. Valamelyikük elkezdi a történetet, majd a többiek egyenként hozzátesznek valamit. Az alábbi lista néhány példát, lehetséges kezdő mondatot ajánl a közös történetalkotáshoz:

- Sötét és viharos éjszaka volt...
- Réges-régen, egy messzi királyságban...
- A tengerparton egyszer egy különös palackot találtak...
- Mindig mondták, ne menjen az ajtóhoz, de egyik nap...
- A lámpa kifényesítése után a dzsinn végre kiszabadult...
- Eddig mindenki kinevette az időgép ötletét...
- Egyszer volt, hol nem volt...

Változat:

Addig kell mesélni a történetet, míg valaki félbe nem szakítja, „álljt” kiáltva (a megállító jel egyezményes lehet, szó vagy hang, állj, stop vagy egy taps stb.). Innen ő folytathatja a történetet – a következő megállításig. A játék percekig folytatódhat.

(...)

Találj ki egy történetet!

A tanulók kis csoportokban történetet alkotnak. Ehhez egyszerre mindenki egyetlen szóval járul hozzá. A „szólas joga” körbe jár, mindaddig, amíg megfelelő befejezést nem találnak.

1. játékos: Egyszer...	1. játékos: magányos...
2. játékos: régen...	2. játékos: óriás...
3. játékos: réges...	3. játékos: vándorolt...
4. játékos: régen...	4. játékos: keresztül...

Változatok:

- A tanulók körbe állnak, s az egész osztály részt vesz a történetmondó játékban.
- A tanár kezdi a történetet. Például: „Egy öreg sárkány elhatározta, hogy egy esős délután sétál egyet a tengerparton...” Ezután a körben mindenki hozzátesz egy-egy mondatot a közös történethez.
- Ismételjük meg a játékot! Ezúttal azonban úgy, hogy miközben valaki „mondja” a történetet, a csoport többi tagja mimes játék formájában rögtön el is játssza azt.
- Kisebb csoportokban dolgozva a csoport mindegyik tagja legalább egy-egy mondatot hozzátesz a közös történethez, majd a mesélő jobb oldalán levő résztvevő eljátssza az elmondottakat.

Megjegyzés: Ezek a történetmondáshoz kötődő tevékenységek megismételhetők közismert mesék felhasználásával, akár ilyen mesék felolvasása során is.

Titokzatos tárgyak

Ebben a játékban mindegyik résztvevő behoz egy-egy tárgyat (esetleg otthonról), például tollat, zseblámpát, játékszert, fésűt, ékszeres dobozt, karkötőt. A tanár vagy a tanulók hozhatnak szokatlan tárgyakat is, olyanokat, amelyek rendeltetését nem könnyű felismerni.

A tanulók négyes-ötös csoportokban játszanak: történetet kerítenek a saját tárgyaik köré, majd el is mesélik azt a csoporttársaiknak. A történetben fontos szerepet kell játszania a tárgynak. Például: Az ékszeres doboz talán Viktória királynőé volt, a játékszer pedig az első volt, amelyet a Mikulás az Északi-sarkon készített... Ösztönözzük arra a tanulókat, hogy a történetek minél részletesebbek legyenek!

Változat:

Tételezzük fel, hogy ezek a tárgyak valamikor egy – ma már nem élő – híres emberéi voltak! Mindegyik csoport a nála lévő tárgyakból kiindulva találjon ki egy-egy történetet, amelyben ez a személy „testesül meg” a tárgyak segítségével! Két-két csoport megoszthatja egymással az általa kitalált történetet.

Regény egy óra alatt

Osszuk kis csoportokra az osztályt! Mindegyik csoport azonos feladatot kap: fontos információkat kell megosztaniuk társaikkal egy regény valamelyik fejezetéről! Miután a fejezeteket kiosztottuk, mindegyik csoport maga határoz arról, hogy milyen módon ismerteti a cselekményt, és milyen témákat emel ki a saját fejezetéből. Erre a játékra elsősorban az olyan művek felelnek meg, amelyek rövid fejezetekből állnak, s a tanulók által is kedveltek (tartalmuk, stílusok, hangvételük, atmoszférájuk stb. miatt). A felkészülésre és a próbára szánt idő leteltével mindegyik csoport bemutatja az osztálynak a maga fejezetét. A fejezeteket egymás után adják elő, s így alkotják meg az „egy (vagy több) órás regényt”.

Egy történet „visszajátszásának” javasolt módjai

<ul style="list-style-type: none">• szemléltető ábrák (pl. grafikon, lista) segítségével,• reklám,• táncdráma,• napló,• illusztráció (kép, festmény, grafika),• rögtönzés,• interjú,• levél,• monológ,• mozgás,• falikép,• főcímek,• vers,	<ul style="list-style-type: none">• Power Point-prezentáció (számítógépes bemutatóprogram),• kellékek,• bábjáték,• olvasószínház,• hangkollázs,• állóképek sorozata,• folyamatábra,• elbeszélés/mesélés,• elbeszélés/mesélés szerepben (egy vagy több alak nézőpontjából),• történet-színház,• magnófelvétel,• videofelvétel.
--	--

Ismert mesék

Sok gyerek ismeri a Piroska és a farkas, a Hamupipőke, a Hófehérke és a hét törpe történetét, s felnőttek közreműködése nélkül is megfelelően elő tudja adni barátaival ezeket a meséket. A hagyományos tündérmesék azonban a drámai feltárás gazdag lehetőségeit is kínálják. Ezekkel a lehetőségekkel élve a dráma segíthet a tanulóknak abban, hogy beáshassák magukat a mese témáiba, mélyebb jelentéstartományaiiba. Joe Winston például *Kibontakozó írás és szerepjátszás* című cikkében leírja tapasztalatait, amelyeket *A három kismalac* feldolgozása során kisgyerekekkel szerzett. A résztvevők a falusi gyerekek szerepét játszották, annak a falunak a gyerekeiét, amely mellett a történet játszódott. A Péter malac – a három testvér közül a legkisebb – szerepét játszó Winston segítségért fordult a falusi gyerekekhez. Elmagyarázta nekik, hogy nincs munkájuk, otthonuk, s nem tudnak se írni, se olvasni. A gallyakból, ágakból készült ház romjai között „felfedezett” levelet felmutatva Winston felhatalmazta a tanulókat arra, hogy problémákat oldjanak meg, s az ismerős cselekményen túllépve dolgozzanak.

Story Works című könyvükben David Booth és Bob Barton négy folyamatot mutat be, amelyek során a tanulók „a történeten belül, kívül és a történet körül” dolgoznak.

1. **A történet megelevenítése** (annak bemutatása, amit tapasztaltunk)
2. **A történet részletezése** (a történet feszült pontjaira építve)
3. **A történet kiterjesztése** (a történet kibővítése)
4. **A történetből kiindulva** (új történetek alkotása a régiből)

„Ahhoz, hogy a gyerekek tanulhassanak a történetből, képessé kell válniuk az azzal kapcsolatos egyéni gondolataik, érzéseik, problémáik kifejezésére. A tanár szerepe, hogy elősegítse a történetre adott átgondolt reakciók feltárását. Ezzel együtt képessé kell tennie a gyerekeket arra, hogy a történeten belül vándorolva – miközben különféle értelmes összefüggéseket tárnak fel – lépten-nyomon rácsodálkozzanak magára a történetre.”

(David Booth és Bob Barton: *Story Works*, 2000, 51. o.)

A következő vázlat lehetőséget teremt tanárnak-tanulónak egyaránt egy ismert népmese feltárására a fenti négy lépcsős folyamat során:

FOLYAMAT	FUNKCIÓ	MÓD	LEHETSÉGES TEVÉKENYSÉGEK
A történet megelevenítése	<ul style="list-style-type: none"> • Személyes és csoportos képeink megelevenítése. 	TABLÓ	<ul style="list-style-type: none"> • Kimerevített képpel bemutatni a legizgalmasabb mozzanatot. • Jelenet a kép előtt vagy után.
	<ul style="list-style-type: none"> • A cselekmény áttekintése. 	ELBESZÉLÉS/MESÉLÉS	<ul style="list-style-type: none"> • Az adott történet eseményeinek újramondása valamelyik alak szemszögéből.
	<ul style="list-style-type: none"> • Események, képek és párbeszédetek ábrázolása. 	RÖGTÖNZÉS	<ul style="list-style-type: none"> • Egyperces jelenet színre állítása, amely a történet dilemmáját/problémáját szemlélteti.
A történet részletezése	<ul style="list-style-type: none"> • A történet kibontása a gyerekek lehetséges kérdései alapján. 	KÉRDEZÉS	<ul style="list-style-type: none"> • A kérdések átfogalmazása, mintha riporterek tennék fel őket.
	<ul style="list-style-type: none"> • Rejtett igazságok keresése. 	INTERJÚ	<ul style="list-style-type: none"> • A szerepben lévő tanár kikérdezése (a tanár olyan figurának a szerepébe lép, aki tud/tudhat valamiről). • Egy figura kikérdezése az „igazság” kiderítése végett (párokban, kis csoportokban). • Forrószék-technika a cselekedetek, viselkedések és érzések feltárására.
	<ul style="list-style-type: none"> • Leásás a történetbe a témák (motívumok) feltárása végett. 	TÁNC/DRÁMA	<ul style="list-style-type: none"> • Olyan szavak listázása, amelyekben kifejeződnek a történet témái, táncdrámai mozgás (vagy álmokképek) alkotása e témák kifejezésére.

FOLYAMAT	FUNKCIÓ	MÓD	LEHETSÉGES TEVÉKENYSÉGEK
A történet kiterjesztése	<ul style="list-style-type: none"> A történet előzményeinek és folytatási lehetőségeinek feltárása. 	RÖGTÖNZÉS	<ul style="list-style-type: none"> Jelenet rögtönzése, amely bemutatja, mi történhetett valamely múlt- vagy jövőbeli időszakban.
	<ul style="list-style-type: none"> Történetek a történeten belül. 	TÖRTÉNETMONDÁS SZEREPBEN	<ul style="list-style-type: none"> Ötletbörze; párokban, kis csoportokban vagy a teljes osztályban lista készítése azokról a figurákról, akik elmesélhetik a történetet.
	<ul style="list-style-type: none"> Szerepben dolgozva tapasztaljuk meg a történeten belüli problémákat, így tárunk fel megoldatlan kérdéseket. 	GYŰLÉS	<ul style="list-style-type: none"> Az egész csoport (szerepben) gyűlést tart a problémák megoldási lehetőségeinek megvitatása végett.
A történetből kiindulva	<ul style="list-style-type: none"> A figurákat a körülmények és/vagy az időpont megváltoztatásával a történetben foglaltaktól eltérő szituációkba helyezzük. 	A KÖRÜLMÉNYEK MEGVÁLTOZTATÁSA	<ul style="list-style-type: none"> „Diszlet” készítése a cselekmény számára. Jelenet rögtönzése avégett, hogy megmutassuk, miként változik a szerep, a nyelvezet és a probléma.
	<ul style="list-style-type: none"> A történet koncepcióját, sémáit, motívumait új változat létrehozásához használjuk. 	ÍRÁS	<ul style="list-style-type: none"> Új történet írása az eredeti minta felhasználásával: új figurákkal, megváltoztatott körülményekkel, más időbe helyezve, új párbeszédekkel.
	<ul style="list-style-type: none"> A művészi formát megváltoztatva, a régít modellezve új történetet alkotunk. 	ELŐADÁS	<ul style="list-style-type: none"> Bábjáték. Pantomim. Videofelvétel. Történetszínház.

Drámaszerkezet: hagyományos mesék

A továbbiakban a tanulók különböző lehetőségeket kapnak a történetmondási készségeik gyakorlására. Ez a drámatéma mind a négy fent említett lépcsőre vonatkozóan ajánl történetmondási és történetépítési stratégiákat.

Történetmondás (elbeszélés/mesélés)

A történetmondás során fejlődik a tanulók nyelvhasználata. Megtapasztalható, hogy miként lehet a szavakat jelentéssel feltölteni. Nyelvi szerkezetek, különböző stílusok gyakorolhatók. A tanulók képessé válnak arra, hogy elbeszélésből párbeszédet, párbeszédből pedig elbeszélést alkossanak. A történetmondás, a mesélés a dráma kiindulópontjává válhat, magyarázat nélkül maradt gondolatokat tárhat fel egy ismert történetben, összpontosíthat a részletekre, áttekintést adhat arról, ami már lejátszódott, megértethet adott szerepet stb.

(...)

Második történet: Kevin Crossley-Holland: Hess!

Visszamondjuk: Három vagy négy önként jelentkező tanuló kimegy az osztályból. A tanár felolvassa a *Hess!* című történetet. Előtte közli, hogy a bent maradt tanulók egyikének majd vissza kell mondania azt. Kintől egyenként jönnek be a tanulók: a frissen hallott történetet – ahányan kimentek, annyi fordulóban – tovább mesélik a soron következőnek (az első önkéntes a másodiknak és így tovább).

Hess!

Egyáltalán nem szerette, amikor az apja Londonba utazott, s neki, első alkalommal, egyedül kellett aludnia az öreg házban. Korán felment a hálószobába. Kulccsal bezárta az ajtót. Becsukta az ablakokat és behúzta a függönyt. Aztán bekukkantott a szekrénybe, kihúzta a vasalt ruhával teli fiókot. Térdre ereszkedett és benézett az ágy alá.

Levetkőzött, felvette a hálóingét.

Visszahajtotta a nehéz vászon ágytakarót, s bebújt az ágyba. Nincs olvasás, próbáljunk meg aludni – a lehető leggyorsabban el akart aludni. Kinyújtózott, és eloltotta a lámpát.

„Rendben – szólt egy kis hangoeska. – Most már biztonságosan bezárkóztunk éjszakára.”

A játék végén a tanulók megbeszélik, hogy miként változott a történet az első és utolsó visszamondás között.

Változat:

Osszuk a tanulókat négyes csoportokba! Mielőtt még a történet elhangozna, mindegyik csoportból ketten menjenek ki! Ezután a fentiek szerint járunk el: akik hallották a történetet, azok elmondják valakinek, akinek aztán tovább kell mesélnie azt.

Történetmondás szerepben: Másnap reggel az apa hazatér, s a lánya megpróbál magyarázatot adni a hangra, amelyet lefekvés közben hallott: Mit akart a hang? Mit tett a lány, amikor meghallotta a hangot? Milyen beszélgetés folyt kettejük között? A tanulók párokban rögtönözhetik az apa és leánya közötti beszélgetést. Az is elképzelhető, hogy az összes tanuló az apa szerepét játssza, a tanár pedig a lány szerepében válaszol az előző este történetekre vonatkozó kérdésekre.

Közös mesélés: A történet csoportos „visszamondása” hatásos segítséget adhat az éppen hallott vers vagy történet megértéséhez, értelmezéséhez. Körben ül a csoport – ebben a formában a teljes történet elmondása nem terhel egyetlen tanulót sem. Ahogy a történet körbejár, mindenki tetszése szerint tesz hozzá a saját szavaival. A résztvevők úgy is dönthetnek, hogy a mesélést mindaddig folytatják, amíg jobban meg nem ismerkednek a történettel: például az apa, a lány és a „hang” nézőpontjából is elmondhatják a történetet.

Változat:

Miközben a történet körbejár, a tanár adja a jelet a mesélő szerepének váltására.

Harmadik történet: Egy középkori vers

Lúdanyó iskolába megy című könyvükben David Booth és Bob Barton ismertetik egy negyedik osztályos tanulókkal folytatott foglalkozásukat. A tanulók történetekkel reagáltak egy versre.

Megjegyzés: Mivel a következő drámapunka szorosan az angol szöveghez kötődik, a vers magyar nyersfordítását közöljük. (A szerk.)

Volt egy kis váram a tengerparton,
Egyik oldalán víz, a másikon szárazföld.
Kinyitottam a váram kapuját, s találgátok ki, mit találtam:
Egy hölgyet találtam, csészével a kezében.
A csésze aranyból volt, és borral volt töltve;
Igyál, szép hölgy, s az enyém leszel!

A történet megelevenítése: A szerepjáték előtt az osztály a „hölgy” kifejezésre koncentrált, s úgy döntöttek, férjes asszonyról van szó. A „vár”, „hölgy” szavak középkori keretek közé helyezték a történetet. A tanulók különösképpen az utolsó sorról – „Igyál, szép hölgy, s az enyém leszel” – vitatkoztak sokat. Egymás után többen mentek ki az ajtó elé, s bekopogtak. Amikor az ajtó feltárult, különböző szerepekben más-más értelmezéssel álltak elő: egyikük boszorkány volt, aki varázsitalt kínált, a másik királynő, akit megfosztottak trónjától és vissza akarta szerezni hatalmát, a harmadik lovag, aki feleségül akarta venni a hölgyet.

Történettábla: Adjunk minden tanulónak egy nagy papírlapot, amelyet függőlegesen, majd vízszintesen négyrét hajtunk. Mindegyik negyedbe a vers egy-egy jelenetét kell rajzolniuk. A tanulókat megszámozva az azonos számúak kerülnek egy csoportba. A csoportok feladata: alkossanak történetet, majd az illusztrációkat használják fel a történetmondáshoz.

1. csoport: A vár története.
2. csoport: A szép hölgy története.
3. csoport: A borral töltött aranycsésze története.
4. csoport: Az ital átnyújtásának története.

Történetszínház: A tanulók csoportosan történetszínházi bemutatót készítenek – ehhez döntéseket kell hozniuk a narrátorokról és az akciókról. Mihelyt elkészülnek a versre épülő történetek, egymás után bemutathatók.

1. *változat:* A tanulók üvegre festett képet készítenek, amely a versben leírt történet egy részét ábrázolja.
2. *változat:* A tanulók elképzelik, hogy a király fogadta fel őket (a középkorban vagyunk), hogy a következő ünnepségen történeteket meséljenek.
 - a. A tanulók párokban dolgoznak. Egyikük egy falusi ember, aki most visszagondol annak a szép hölgynek a történetére, aki aranycsészből ivott. Eldönthetik, hogy a történet boldog vagy szomorú volt-e. A történetmondó kérdéseket tehet fel a falusi embernek, hogy ezáltal teljesebbé tegye a történetet.
 - b. A tanulók ezután párt cserélnek. Akik korábban falusiak voltak, most a királyi tanács tagjai lesznek, akiket azért fogadtak fel, hogy meghallgassák a történeteket, mielőtt azokat elmondják a királynak.
 - c. A történeteket leírják, hogy átadhassák őket a királynak. A tanulók párokban írják meg az „aranycsésze” történetét.

Történetszínház

A történetszínházban az akcióik és a mozgások a történet eljátszását szolgálják. Az alapvető technika az, hogy a dialógusok/narrációk sorainak elmondása mellett a tanulók, vagy egy külön előadócsoportjuk a sorokból következő vagy azok által leírt cselekvést is eljátszsa. A tanulók alkalmazhatják ezt a technikát olyan esetekben is, amikor a drámában általuk létrehozott szövegrésszel vagy történettel dolgoznak.

Mielőtt történetszínház formájában feldolgoznának valamilyen kiválasztott részt, a csoportban kiosztják a szerepeket. Narrátort vagy narrátorokat jelölnek ki, akik elmondják a történetet, a szereplők pedig egyszerre lehetnek narrátorok és a történet alakjai. Ha több szerep van, mint előadó, akkor egyes tanulók több szerepet is játszhatnak. Ha viszont több előadó van, mint szerep, az egyes szerepeket egynél többen is játszhatják, esetleg a történet szempontjából szükséges élettelen dolgot jelenítenek meg.

A történetszínházhoz általában egyszerű díszleteket és kellékeket használnak. A szokásos öltözéken kívül többnyire nincs is más jelmezre szükség, legfeljebb jelzésként egy-egy kabátra, sálra vagy kalapra. A bemutatót zenék, dalok, hangeffektusok, csoportképek és mozgások élénkíthetik. A történetszínház arra is alkalmas, hogy a nagyobb gyerekek együtt játsszanak a kisebbekkel.

Negyedik történet: Fabula olvasószínházi formában

Célunk, hogy rövid mesét adjunk elő olvasószínházi formában, például az következőkben olvasható *A béka és az ökör* címűt. A párokban vagy kis csoportokban dolgozó tanulóknak először is el kell dönteniük, milyen alakokra van szükségük a mese bemutatásához. Aztán eldöntik, hogy lesz-e narrátor, s ha igen, akkor hány. (Dönthetnek úgy is, hogy az egyik figurára bízzák a narrátori szerepet is). Felolvassák a mesét, hogy megis-

merkedjenek a párbeszédes és az elbeszélő részekkel. A szöveg elkészítése során nyugodtan kihagyhatnak a párbeszédekből, akár meg is változtathatják vagy bővíthetik azokat. Előfordulhat, hogy meg kell mutatni a tanulóknak, miben is különbözik a szöveggönyvbéli párbeszéd a köznapi párbeszédtől! A tanulók arra is javaslatokat tehetnek, hogy milyen formában és módokon hangozzanak el a szövegsorok, hogyan kell állniuk, ülniük vagy mozogniuk a figuráknak. Kézmozdulatokat és arckifejezéseket is javasolhatnak.

Annak eldöntésére, hogy a tanulók sikeres szöveggönyvet írtak-e, alkalmazható az a megoldás, hogy a csoportok kicserélik szöveggönyveiket és felolvassák egymásét. A történetek az osztály közös szöveggönyvében is összegyűjthetők, ezeket aztán mások is előadhatják.

A béka és az ökör

Egy béka ült a barátaival a tó partján. Mindannyian a közelben álló nagy, erős ökröt bámulták.

– „Bár én is ekkora lehetnék!” – gondolta a béka.

– „Hallgassátok csak! – szolt egyik barátja a nád közül. – Nem képes többre, mint álmodozni arról, hogy a mostaninál nagyobb legyen.”

A béka olyan kicsi volt, hogy az ökör észre sem vette. Viszont a békát, aki jól látta az ökröt, annyira elbűvölték annak méretei, hogy majd' meghalt az irigységtől. Felfújta magát, amennyire csak tudta, s megkérdezte a többi békát, vajon most már nagyobb-e az ökörnél.

– „Még nem!”

A béka még nagyobbra fújta magát, s ismét megkérdezte:

– „Most ki..., ki a nagyobb?”

– „Az ökör” – felelte a barátja.

A béka felháborodott, s még nagyobbra fújta fel magát. Ezúttal annyira, hogy egyszerűen KIDURRANT!

– „Látjátok – mondták a többiek. – Nem nőhetsz nagyobbra, mint amekkora valóban vagy.”

TANULSÁG: Légy önmagad!

Az alábbiakban következik A béka és az ökör olvasószínházi változata.

Olvasószínház

A olvasószínházban olyan anyagból készítünk szöveggönyvet, amelyet eredetileg nem előadásra szántak. A olvasószínházi eljárások lehetővé teszik a résztvevők számára, hogy például meséket dramatizáljanak, narrációkat és dialógusokat hozzanak létre. A olvasószínház nem igényli a tanulóktól, hogy kívülről megtanulják a szöveget, de mielőtt felolvassák a darabot, lehetőséget kell teremteni számukra, hogy gondolkozzanak és vitatkozzanak azokról a figurákról, amelyeket megjelenítenének.

A kórusbeszéd technikai igen jól alkalmazhatók az olvasószínházban. Az idő kezelése, a tempó és a ritmus éppoly kifejező lehet, mint az olvasók hangja.

A olvasószínház vizuális eszközökkel is élhet. A csoport például színpadi képekkel, tablókkal élénkítheti a szöveggönyvet. Minthogy a hallgatók a kimondott szavakra összpontosítják figyelmüket, takarékosan kell bánni a gesztusokkal és a mozgással. Lehetnek azonban olyan pillanatok, amikor egy vagy több alak jelentőségteli mozgása fokozza a drámai hatást.

A olvasószínházban dönteni kell arról, hogy miként adják elő a leíró részleteket és a párbeszédeket. Például mindegyik előadó felolvashatja a narrátornak azokat a sorait, amelyek az ő figurájának gondolatait és cselekedeteit írják le; másik lehetőség, hogy a narrátor sorait kórusban olvassák. Az olvasószínház szándéka, hogy valamilyen irodalmi művet a maga „eredeti” formájában mutassanak be, jóllehet nem szükséges kiismerni annak minden szavát. (Ha szóról-szóra adják elő a művet, akkor is kísérletezhetünk olyan kifejezések beiktatásával, mint például „kérdezte” vagy „mondta az oroszlán”.)

Egyes olvasószínházi bemutatók maszkok vagy egyszerű jelmezek felhasználásával színpadszerűbbé tehetők, de csak oly mértékig, ameddig ez nem ront a vokális tisztaságon és hatáson.

1. NARRÁTOR: Egy béka ült a tó partján a barátaival.

2. NARRÁTOR: Valamennyien bámulták a közelben álldogáló nagy, erős ökröt.

1. BÉKA: Bárcsak én is ekkora lehetnék!

2. BÉKA: Hallgassátok csak! Nem képes másra, mint arról álmodozni, hogy nagyobb, mint amekkora valójában.

1. NARRÁTOR: A béka olyan kicsi volt, hogy az ökör észre sem vette.
2. NARRÁTOR: De a békát, aki viszont nagyon jól látta az ökröt, annyira elbűvölte annak mérete, hogy majd' meghalt az irigységtől.
1. NARRÁTOR: Felfújta magát, amekkorára csak tudta, s megkérdezte a többi békát, hogy most már nagyobb-e, mint az ökör.
2. BÉKA: Még nem!
2. NARRÁTOR: A béka tovább fújta magát, s ismét megkérdezte.
1. BÉKA: Ki..., ki a nagyobb most?
2. BÉKA: Az ökör.
1. NARRÁTOR: A béka felháborodott, és tovább fújta magát.
2. NARRÁTOR: Ezúttal annyira felfújta magát, hogy egyszerűen kidurrant!
2. BÉKA: Látjátok! Nem nőhetsz nagyobbra, mint amekkora valójában vagy.
1. BÉKA: És a tanulság?
- VALAMENNYIEN EGYSZERRE: Légy önmagad!

További lehetőségek

Az alábbi huszonöt tevékenységforma segítségével a tanulók dráma, beszélgetés, olvasás, írás és a társművészetek segítségével fedezhetik fel a mesék világát.

Dramatikus tevékenység

1. Mondjunk el egy mesét öt kimerevített képben!
2. Mondjunk el egy mesét táncdráma formájában (csak mozgással)!
3. Készítsünk rádiós (magnóra vett) interjút a történet egyik figurájával!
4. Készítsünk bábjátékot!
5. Rögtönözzünk jelenetet arról, hogy mi történik az egyik figurával a jövőben!

Beszélgetés

6. Találjunk ki olyan kérdéseket, amelyeket a tanulók szívesen feltennének egy mesealaknak!
7. Készítsünk tévés (talkshow típusú) interjút a történet egyik alakjával!
8. Szervezzünk játékot, amelyben kérdéseket lehet feltenni mesékről!
9. A történet figurái bulira készülnek. Essen szó a jelmezekről, evésről-ivásról, a szórakozásról!
10. Találjuk ki az interaktív népmesemúzeumot!

Olvasás

11. Készítsünk bibliográfiát a hagyományos mesékről!
12. Hasonlítsuk össze valamelyik mesének a változatait!
13. Készítsük el egy mese szövegváltozatát!
14. Nézzük meg egy mese képeskönyvi feldolgozását, beszéljük meg az illusztrációk használatát!
15. Alkalmazzunk egy mesét olvasószínházra!

Írás

16. A figurák és a díszletek megváltoztatásával írjuk meg és adjuk közre egy mese modernizált változatát!
17. Írjunk naplóbejegyzést egy mesefigura nevében!
18. Írjunk levelet egy mesefigura szerepében egy tanácsadással foglalkozó újságírónak!
19. Mondjuk el a történetet vers formájában!
20. Foglaljuk össze a történetet 100 szóban!

Vizuális alkotások

21. Készítsük el egy mesealak maszkját, amelyet a mese történetszínházi előadásában használunk fel!
22. Készítsünk illusztrációt egy mese új kiadásához – a mese tetszőleges jelenetéhez!
23. Készítsünk körözési plakátot egy gonosz mesealokról!
24. Készítsünk szobrot egy mesealokról!
25. Készítsünk diorámát, amely egy mese díszleteit mutatja be!