

Fodor Mihálytól búcsúzunk

Október 8-án kapott infarktust. Az újraélesztésig sok idő telt el... Azóta kómában feküdt. Nem tért már magához. Állapota romlott... és 25-én este meghalt.

Az ország legjobb gyermekszíniátszó rendezőinek egyike, munkásságának három évtizede minta- és példaértékű. Egyesületünk elnökségének tagja, Mezei Éva-díjas, a Csokonai-díjjal kitüntetett bagi Fapihe gyermekszíniátszó csoport vezetője. Tanító, rendező, iskolaigazgató... 55 éves volt. Október 30-án, pénteken temették...

KEDVES MISI BÁ'! DRÁGA BARÁTOM!

Furcsa fricskája a sorsnak, hogy Neked írom ezt a levelet, de elküldeni már nem tudom, mert érvénytelenné váltak a telefonszámok, címek...

Nem bírtam elfogadni a hírt, ezért még felhívtalak. Tudtam, hogy butaság, de egyszerűen meg kellett tenni. Kicsengett, de már nem vette fel senki...

Azon gondolkodom, hogyan lehet a tehetséget definiálni. Te meg tudnád fogalmazni, hogy mitől fodormis egy Fodor Misi-darab?

Már hallom is a válaszod. „Tibikém! Nem ezen kell agyalni! Dolgozni kell!” Igazad van, tudom.

Szép közhely, hogy addig él egy ember, amíg emlékeznek rá. Te azért vagy, mert annyi tudatba épültél be. Akit rendeztél, vagy rendezni tanítottál, örökre magában hordozza a lendületedet, a gondolataidat. Aki látott Tőled valamit, az tudja, hogy úgy is lehet gyerekszínházat csinálni, hogy az nem munka, hanem a játék maga.

Mindig kérdés, teljes-e egy életmű. Ne aggódj, a Tiéd teljes! Ne aggódj, beirtad magad azok közé, akik nyomot hagynak maguk után.

Fájó, hogy akkor mentél el, amikor már otthon is boldog lehettél. Amikor rád köszönt a régen várt szerelem. Úgy mentél el, hogy elbúcsúztál a lányodtól, megvártad, míg kedvesed hazaér Váradra, s elköszöntél a világtól. Hozzád méltó shakespeare-i búcsú, a büszke ember búcsúja.

Imádtál dolgozni. Összeszámolni nem tudom, hány előadásodat láttam több mint húsz év alatt. Csak Zamárdiban rendeztél legalább tizenötöt. És még a versenyek. Sokszor nem csak rendeztél, írtál is, méghozzá úgy, hogy az adott társulatra írtad a szöveget. Ha megkértünk, dalszöveget is írtál.

Október 3-án még előadásod volt. Utolsó rendezésed: A csinovnyik halála. Ki gondolta volna akkor?...

Valamit érezhettél, hogy pihenni kellene. Azt tervezted, beszélsz a szervezőnkel, hogy a zamárdi táborban az „öregék” (Lapu Mari, Misi, én) már ne rendezzenek, hanem segítsenek a fiataloknak. Nem került rá sor.

Alig van olyan közös emlékün, ami nem munkához kötődik.

Emlékszel? Saci (aki színész) megkérdezte Tőled, hogyan lehetséges, hogy egy sráccal olyan „ütős” jelenetet tudtál csinálni, mert neki az előző évben semmi nem sikerült, nem találta a kulcsot a fiúhoz. Azt válaszoltad, hogy te pedagógus is vagy.

A kudarcaidat is sokáig hordoztad magadban. Mindig emlegetted, hogy egy ismert drámapedagógus azt mondta egy zsűrizésen, hogy tíz percet elvettél az életéből.

Valami nagyon-nagyon fáj. Talán azért, mert nem tudok abban hinni, hogy van ott valami, ahova mentél. Gilgames rájött, hogy úgy lehet halhatatlan, ha várost épít, falat emel. Te megépítetted a magad városát, s az már a mi dolgunk, hogy éljen ez a város.

Nyugodj békében, Misi Bá'! Ölel barátod: Tibi

(Kis Tibor)



BÚCSÚ FODOR MIHÁLYTÓL

Október 25-én elhunyt Fodor Mihály, a Csokonai-díjas bagi Fapihe csoport vezetője, a magyarországi gyermekszíniátszás elmúlt három évtizedének egyik legnagyobb alakja. Halála kapcsán kell sokaknak késve bemutatnom, de mindez nem őt, hanem a magyar színházi élet túrhetetlen széttagozottságát minősíti.

Stílusreemtő rendező volt: a magyarországi amatőr-gyerekszíniátszás világának utolérhetetlen, nagy alakja. Senki olyan közvetlenséggel nem tudta színpadon megszólaltatni, a néző számára is teljes értékű színházi élménnyé tenni a 6-7-8 évesek szinte még öntörvényű gyermeki játékát. Tette ezt a legtisztább formában, a népmese, a népdal és a legnagyobb magyar költők anyagi nyelvén. Mindent tudott a színházról, és mindent tudott a gyerekekről – egyszerre. De ugyanilyen kedvtelvel dolgozott kamaszokkal és felnőttekkel is, ha úgy adódott. Lírát és humort egyénien vegyítve, emberi tartalommal, művészi morállal telítetten forrasztott egybe. Soha nem verte nagydobra, de annak idején az a Gaál Erzsébet hívta a nyíregyházi színházba dolgozni, akit saját jogán és Zsótér Sándor mestereként is nagyra tart a magyar színház történet. Csak éppen nem ment, fontosabbnak érezte a saját közegeiben való helytállást: Bagon iskolaigazgatóként, tanítóként. Mert Miska ezt is tudta: mindig és mindig újra kezdeni, új és új generációkat nevelni a vers, a dal, a színház szeretetére, miközben személyesen egyre nehezebben viselte maga körül az emberi világ elanyagiasodását. Azt a folyamatot, ahogy egyik legkarakánabb mondásunk két évtized alatt átalakul: *nincs az a pénz, hogy... / de, van az a pénz, amiért...*

Életem egyik legfontosabb élményének tartom, hogy ismerhettem őt: lassan húsz éve annak, hogy kezdő csoportvezetőként kófogtattam nála első előadásom videóanyagával, melyben olyan dolgokra hívta fel a figyelmet, amit magamtól nem vettem észre.

Órákat látogattam nála, egymás előadásait elemeztük-értelmeztük, és hihetetlen megtiszteltetésként, lassan társsá-kollégává fogadott.

Találkozásaink legfontosabb közege az évente megrendezett Zamárdi Színjátszó-tábor volt, ahol nyaranta a legkisebbektől a legnagyobbakig 150-en dolgoztak együtt velünk. Jórészt külön dolgoztunk, mégis, egy-egy a táborban készült Fodor Misi-féle előadásból az ember többet tanult, mint sok más tanfolyamból. Arról, hogy milyen a költői színház, hogy mi minden szellemi valószínűség tud egy (bármilyen korú) játész, pusztán a testével, hangjával, lelkével élénk társi, hogy aztán az igazán a mi lelkünkben érjen célba. Éveken át saját szövegekkel jött a táborba, amit személy szerint(!) a csoportjába kerülő gyerekeknek írt, és amelyek, talán, ha végre, szokott módon, megkésve felfedezik őket, a magyar gyermekirodalom gyöngyszemei lehetnének, ráadásul kuriózumként, a dráma műnemében fogalmazva. Mert Misi – és ezt még a szakmán belül is kevesen tudják – a színház mellett a magyar nyelv művésze is volt.

Mindemellett egyik legszebb élményem volt évről évre visszatérő ölelése a zamárdi bemutatónk után. Ebből a szinte atyai gesztusból valahogy mindig erőt tudtam meríteni a továbbiakra. Még ennél is fontosabbnak érzem, hogy az elmúlt három évben gyerekeimnek, Máténak és Gergőnek is kijutott, hogy részesüljön abból a csodából, amit a Misivel való tábori munka jelent. Az ő életükben talán az első veszteség: Misi bácsi halála.

Kis büszkeséggel tölt el: némi részem lehetett abban, hogy az elmúlt években a költő-rendező Fodor Mihály a zeneszerzéssel is megpróbálkozott. Saját és mások szövegeire gyönyörű dallamokat talált, amiket aztán lányaival, Csubival és Katussal, vagy gyermekeim anyjával, Angyalföldi Zsuzsával közösen, hangszereken is formába öntöttek, és nemsokára CD-n is hallható lesz némelyik. Ez talán tompítja majd azt a szinte elviselhetetlen hiányt, amit Misi távozása nekünk, zamárdi táborozóknak és a gyermekszínijátszást szeretőknak jelent.

Kedves Misi! Drága bátyám, barátom! Utóbbi években gondterhelt vonásaid most kisimultak, habár nem így képzeltük el. Na, gyon nem így! Túl messzire repített ezúttal a vicinális, ebből az új meséből félok, hogy felénk már nincs megálló. Csillogó mosolyodra, élénk tekintetedre emlékezzünk legvégül, ahogyan az első sorból a játészóidat nézed.

Nyugodj békében mindörökké!

(Pap Gábor)

Forrás: *Ellenfény portál* (www.ellenfeny.hu)

DRÁGA MISI!

Szeretnék rögzíteni valamit abból, amit számunkra jelentettél. És most, amikor már nem lesz több rendezésed, a Te előadásaid titkán gondolkodom.

Mert volt olyan kategória, hogy „Fodor Misis előadás”. Hogy ez mit jelentett?

Az előadás rendkívüli lendületességét, a gyerekek önfeledt, szilaj játékát, a játék gazdag képzeletű örömet. Ez volt a Te specialitásod, és erről lehetett megismerni egy Fodor Misi-rendezést. És vajon miért tudta Te ezt olyan emblematikusan?

Gyanítom azért, mert igazi pedagógusként ismerted és tisztelted magadban is a gazdag képzeletű gyermeket. És mert meg akartad ajándékozni a gyerekeket azzal az örömmel, amit a színház gazdag képzeletű játéka jelenthet.

Éveken át zsűrizted barátoddal, Kis Tibivel a „Weöres” Csongrád megyei találkozóit. A pedagógusok fellélegeztek, amikor megtudták, hogy Ti jöttök, s mi szervezők, évről évre Benneteket kértünk, már szinte gyanússá téve magunkat. Pedig ennek oka mindössze az volt, hogy ítésként is tudtál, tudatod pedagógusok maradni, kritikátok a gyakorlatlan rendezők önbizalmát építeni igyekezett, véletlenül se ártani annak.

Amikor színjátszó-rendezői mesterségre tanítottál bennünket, azért szerettük az óráidat, mert emberségeddel, szakmai tudásoddal hitelesítetted a drámapedagógus–színijátszó-rendezőnek a játész ember felé forduló figyelmét és lelkesedését.

Nem lehettem ott a temetéseden. Én másként adtam meg a végtisztességet. A Háy János második kalandját próbáltam gyerekekkel egy iskolai vetélkedő feladatáknak, és mert a határidő már szorított. Gondoltam, ha jól csinálom a magam dolgát, ezzel méltó lehetek majd az emlékedhez.

Mert számunkra mérce volt a Te tudásod, és az is marad, amíg élünk.

(Hegedűs Jenő, Szeged)

Egy tanár naplójából

III. rész

Debreczeni Tibor

Meglepetés

Trencsényi Laci barátomtól kaptam egy könyvet. *Dráma* a címe, pontosabban: *A drámapedagógia mint tudomány*. Laci, a pedagógiai tudományok professzora hat fiatal doktorandusz dolgozatából állította össze ezt a száz oldalnyi kötetet, hogy az érdeklődők elé tárja, hol is tart a vizsgálódás; tudományos diszciplína-e a drámapedagógia, másként, része-e a tudománynak.

Meglepett Laci engem ezzel a könyvvel. A bevezető tanulmányával főképpen. Jólesett, hogy találkoztam a nevemmel. Egyrészt, amikor a drámapedagógia magyarországi keletkezéstörténetével foglalkozik, és utal arra, hogy a reformpedagógiák egyikének tartottam, neveztem annak idején a drámapedagógiát, ro-

konítván azt Karácsony Sándor nézeteivel.

De meglepett a könyv azért is, mivel nem volt tudomásom eleddig, hogy ennyi fiatal lát fantáziát tudós módjára foglalkozni¹ az említett pedagógiai irányzattal és módszerrel, melyet jómagam annak idején, az 1970-es évek elején azzal az ambícióval kezdtem, partizán módjára persze, adaptálni, magyarítani, terjeszteni, hogy segít majd a nevelés és oktatás, no, meg a gyermekszínházas demokratizálódásában. Hadd kapna dominanciát a nevelő-gyerek viszonyában a mellérendelés, s válna a pedagógia személyiségfejlesztővé, gyermekközpontúvá.

Bevallom, sohse gondoltam arra, hogy ebből a drámapedagógiából valamikor is önálló tudomány válhat, kerülhet viták kereszttüzébe, mely irányból is kutatható; didaktika, reformpedagógia, színházművészet és akkor még nem is soroltam fel mindent.

Vajh, gondolnak-e a drámapedagógia mai gyakorlói, metodikusai és tudósai, hogy a nyugati polgári társadalmaknak ezt a sajátos képződményét diktatúrában, még ha puhában is, abban próbáltuk meghonosítani. Emlékeztetőül mondom, az első beszámoló a drámapedagógiáról, akkor alkotó dramaturgiának neveztük, 1972-ben hangzott el a pécsi gyermekszínházos találkozáson.

A pedagógia és a valóság

Szakmabeliekkel beszélgetek; milyen nehéz ma pedagógusnak lenni. Elképesztő történeteket lehet hallani. A nagy integrálódásban egy osztályban tanul a választékos modorú kamasz, meg a moeskos szájú, a kis ringyócska meg a tudóska lány, s vajh, mit tehet a tanárnő, amikor azt mondják neki eme osztályban, hogy szopj le, meg azt, hogy kapd be, meg, hogy nyúlj magadhoz. Valamikor ezért büntették a gyereket, vagy elküldték ideggondozóba, meg terápiára, most meg, ha csúnyán néz a „pedagógosz néni”, felrohan az apuka vagy anyuka, netán többet magával, s „lebüdöskurvázza” a nevelőt, s az illető örül, ha meg nem verik.

Mesélem a történetet egy jeles tudós társaságban; létre kívánnak hozni egy internetes pedagógiai lapot, amelyben a nyers valóság is meg óhajtana jelenni, mivel, mint mondják, a területen nagy a ködösítés, az intellektuális blabla. Erre hozom én a frissen hallott „sztorimat” Az egyik hölgy megjegyzi, hogy talán mégsem volna helyes a negatív jelenséget csak úgy natúr közölni, megoldási javaslatot is kellene mellé illeszteni. De mit? Tényleg mit? A társaságban lévő gyermekpszichológus azt mondja, ilyenkor az a nevelő nyer, akinek van kellő önuralma. A történetbeli pedagógusnak nem volt, az illető sírva vonult ki az osztályból, s beteget jelentett.

Ez meg bolond! Játékok végsőra

Jézus új erkölcsi törvényeket közöl a Hegyi beszédben, melyek jószerivel teljesíthetetlenek. Ezt neki magának is tudnia kell, mivel ismeri önmaga emberi természetét. A gyeheña tüzével fenyegeti ugyanis azokat, akik előbbre helyezik családtagjaikat, nálánál. Felháborodásában ostort fon, és erőszakkal űzi ki az árusokat a templomból. Megátkozza a fát, ami nem terem. Abból sem csinál titkot, hogy finoman szólván, nem kedveli a farizeusokat. S mégis ezt mondja: „Ne álljatok ellene a gonosznak, hanem aki téged arcul üt jobb felől, fordítsd feléje a másik arcodat is. És aki el akarja perelni tőled a te alsóruhádát, engedd oda neki a felsőt is. És aki téged egy mérföldre kényszerít, menj el vele kettőre. Szeressétek ellenségeiteket, áldjátok azokat, akik titeket átkoznak, jót tegyetek azokkal, akik titeket gyűlölnék és imádkozzatok azokért, akik üldöznek titeket.”

Tanítványaim – református tanítóképző főiskolában – azt a kiscsoportos feladatot kapták egy márciusi drámás órán; találjanak ki helyzetgyakorlatokat, olyan konfliktushelyzetet, melyben valakire, a főszereplőre nem lehet nem mondani; ez meg bolond!

Pompás gyakorlatok születtek. S az én tanítványaim nem is tettek mást, csak eljátszották azokat az igéket, melyeket Jézus tanít a Hegyi beszédben.

Némileg meg is hökkentünk; akkor hogy is állunk eme krisztusi tanítással?

Jog és erkölcs konfliktusa

A harmadéveseimmel – szerepjátékos improvizációs drámában –, nyomába szegődünk egy „kitalációnak”, mint történhetett meg, hogy öngyilkos lett egy 18 éves képzőművészeti főiskolás lány, első sikeres fél éve után.

¹ A szerkesztőt is meglepte a 98 oldalas kiadvány, mivel a dolgozatok túlnyomó részét sem a kiadvány főcímének, sem alcímének nem igazán tudta megfeleltetni („tudományos”, illetve „tananyagfejlesztő”). A csapongó bevezető néhány állítása szintén meglepetés volt. Részletesen lapunk következő számában foglalkozunk a kiadvánnyal – az utóbbi időben megjelent egyéb munkák között. Nem címként vagy alcímként, hanem mint logó szerepel központi helyen a címlapon, „kézírással”: *Dr. Áma*. A kiadvány teljes címe: *A drámapedagógia mint tudomány* (tananyagfejlesztés az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában). Bp. 2008. Szerk.: Trencsényi László

Aztán összeraktuk a történetet és el is játszottuk. Kétszer két órán át.

A leány, Balogh Júliának neveztük, egy vidéki parasztvállalkozó első szülöttje. Az apa nem örül gyermeke művészi ambíciójának, praktikusabb pályára szánta, de egye fene, ha már tehetségesnek mondják a lányt, menjen Pestre a képzőművészetre. Ő bizonyítani akar, egyik tanára, a neves festő fantáziát is lát benne, gyakran korrigál mellette, mit, hogyan csináljon, megkéri, üljön modellt a műtermében, s noha barátja, a főiskolás srác figyelmezteti, ne tegyen eleget a kérésnek, a prof nagy kan hírében áll, csak úgy tud portrézni, aktozni, ha közeli kapcsolatba kerül a modellel. Ám hiába a tanács, az egyébként konzervatív erkölcsű Balogh Juli felnéz a professzorra, bele is szerelmesedik, s ahogy jelezték előre, meg is járja, a festmény elkészül, mehet a csaj. Ő nem bírja elviselni a kudarcot, önmagával is meg hasonlít, esténként altatókat szed, s egyszer többet vesz be a kelletténél, mire érkeznek a segítség, a lány meghal.

Megmaradt az elhunyt naplója, néhány SMS, és itt a barátnő, aki nem nyugszik, terhelő vallomást tesz ugyan a profra, de a rendőrség ügyet nem kavar a halálból, közvetlen bizonyíték nincs, konkrétan felelősségre senki nem vonható, a festő-tanár sem. A lány ezek után az egyetem vezetéséhez fordul, távolítsák el a katedréről ezt a moral insanit. Az etikai bizottságban a hallgatói önkormányzat képviselője is a barátnő mellé áll, ám a tanár és annak ügyvédje jól védekezik; nincs megtiltva, hogy professzor ne létesítsen bárminő kapcsolatot felnőtt tanítvánnyal.

A tanítóképzőseket felkavarta önön játéuk, teljes beleéléssel alakították szerepeiket, rájöttek, s meg is fogalmazták, az életben, mint itt a játékban, a jog és az erkölcs majdhogynem mindig ütközik. S az erkölcs marad alul. Megoldás nincs, kompromisszum sincs. Megrendültség igen; hogy milyen esendők vagyunk.

Nyom nélkül

Meddig él egy fa? Amíg gondozzák. Meddig él egy ember? Amíg emlékeznek rá. S kire emlékeznek? Aki nyomot hagy maga után.

„Mit érek vele, ha nyomom marad” – kérdi *Szabó Lőrinc* egyik versében. Aki elmegy a világból, semmit. De az utódok, akik a nyomot ismerik, innen indulnak, indulhatnak erre vagy arra, a maguk útján, de nyomvonalon – azok sokat.

Meddig él egy fa? Amíg gondozzák. Meddig él egy ember? Amíg a nyomot, amit hagyott, gondozzák. Hej, de gyarlók vagyunk mi utódok, leszármazottak, tanítványok és barátok!

Nagyapám, a falusi tanító, Váriban több generációt is tanított, s élt példamutatóan, s a lánya ugyanott, azok utódait nevelte az óvodában. Gondoltam, majd csak örzi a falu, az iskola az emléküket!

És *Somlai Pál* és *Dévényi Róbert*², hogy csak úgy hirtelenjében neveket pecsételjek ide, akik nem oly rég jelesei, meghatározó személyiségei voltak az amatőr mozgalomnak? Ki tud róluk? Ki emlékszik rájuk? Hol vannak a tanítványok, a hajdani színpadtagok?

És *Thüröczy György* Debrecenben? Úgy tűnt, átütő erejű színpadcsináló személyiség, aki túléli a halálát. Azt hittem, mozgalmat, színpadot, művelődési házat neveznek el róla. És sehol semmi. Sehol senki, semmit.

Beszéltem erről valakivel mostanában. Tényleg, mondta, és csodálkozott.

Mit üzenünk, s üzenünk-e a művel?

Öreg barátom, jó *Leszkovszky Albin* a hetvenes évek első felében gondolt merészet és nagyot, s dramatizálta a János vitézt. Diákok számára. És meg is rendezte.

Fergeteges játékot produkált. Miközben a játszóklubickoltak az örömben, s szertelenül csapongtak mese és valóság között, parodizáltak és ironizáltak, azonközben lelkesedett és elérzékenyült a közönség. A Kádár korszak puha diktatúrájában a kisember győzelméről regéltek; a magyar lobogós János Vitéz Tündérország fejedelme lett. Emlékszem, a nézőtérben tomboltunk.

Leszkovszky dramatizálásában egy fesztiválon – 2007-ben vagyunk – két előadást is láthattam. Két jó előadást. Az egyik a szerelemről szólt, a másik meg arról, milyen ügyesen, tehetségesen, mulattatóan tudnak előadni klasszikus darabot, anélkül, hogy bármit is akarnának közölni. Az egyik egy részproblémát tett központivá, a másik meg a játékot, magát.

Mit üzenünk a művel? Mit nem üzenünk a művel?

² Dévényi Róbertre jómagam is emlékszem, a személyes találkozások (képzés, zsűrizés, általa rendezett előadás stb.) miatt. Dramaturgiai dolgozata utánközlésben magazinunk 2004. évi különszámában jelent meg. Ez a tömör összefoglaló amatőr színjátszók, drámapedagógusok számára ma is érvényes munka. A hetvenes évek második felétől voltam benne különböző formákban a magyar amatőr színjátszásban, de hasonló személyes találkozásom nem volt Somlai Pállal. Frissen megejtett, rövid internetes kutatásom során nevével csak néhány esetben találkoztam: egyes elfeledett kiadványok alkotói között, pl. mint színpadra adaptáló. Valóban nyom nélkül... (A szerk.)

Megvan az ideje a szólásnak

Részt vettem egy szakmai tanácskozáson. A drámapedagógia oktatása a főiskolákon, egyetemeken; erről értekeztek, beszélgettek Vácott a szakemberek, tisztségviselők és pedagógusok.

Jómagam ültem csak és hallgattam, s csendben örvendeztem; lám, szárba szökken a vetés. És a kezdetekre gondoltam, az első írásokra, állásfoglalásokra 1989 környékéről; mint kell eljuttatni ezt a pedagógiai módszert a felsőoktatásba. S még azt sem bántam, hogy egy szóval sem emlékeznek meg a pionirokról. Jól esett volna, mert akkor az én nevem is megemlést kapna, de a jóérzéshez most nem kellett több, mint konstatálni, hogy többeknek gondja immár, és hovatovább megélhetési alapja is a drámapedagógia, az, amelynek szakmai kimunkálása, terjesztése, népszerűsítése lelkes demokraták szenvedélyének (hobbijának) tetszhetett egykoron.

De csendben vagy! – mondták a szünetben, akik emlékeztek, mint aktívkodtam ilyenkor, de nem választam. Mert mit is? Legfeljebb a Példabeszédek könyvét citálhattam volna; mindennek megvan az ideje, megvan a szólásnak is, és megvan a hallgatásnak is.

Zsűriztem

2007 áprilisának egyik szombatján *Regős Jánossal*, a Szkéné színpad igazgatójával zsűriztem budapesti gyerekszínháziakat. Nem könnyen, de engedtem magam rábeszélésére – ebben *Juszcák Zsuzsa* személyének nagy szerepe volt –, engedtem, mivel kíváncsi voltam, hol tart most a gyermekszínházi színpad, de nem is könnyen engedtem, mivel szorongós lettem az utóbbi időben, ugyan miféle színházi szempontok dominálnak ma a véleményalkotásnál. Rólam meg tudott, hogy a gyermekszínházi színpadot úgy tekintem, mint részét, lehetőségét, módszerét a nevelésnek, nem tűnök-e hát idejémtúlnak, nem ütközöm-e a partneremmel. És már szeretem kerülni a kínos helyzeteket.

Elmondhatom, hogy minden a legnagyobb rendben zajlott. A bemutatók színvonalasak voltak, a gyerekek otthonosan mozogtak a színpadon, a pedagógusok nyitottaknak bizonyultak, Regős Jánossal nemhogy nem ütköztünk, de mindenben egyet is értettünk, szóval jó érzéssel vettem fel a tiszteletdíjamat.

Kérde tőlem *Kaposi Laci* egy pár nappal később, na milyen volt a színvonal, s én válaszolom, hogy jó volt, de, ami a fő, Regős is jó volt, humánus, gyerekekre figyelő, nem elvakult szakember. Hát persze, mondja Kaposi, kisgyerekei vannak neki is!

Szín-kör-játék óvoda

Hogy jött a meghívó, tiszteljem meg az óbudai óvodát jelenlétemmel abból az alkalomból, hogy névadó ünnepséget rendeznek, csaptam a homlokomra, hát persze, tudok én erről, telefonon kérték az engedélyemet, nekik ajándékozom-e a Szín-kör-játék nevet, annak a játékkönyvnek a címét, amelyet magam írtam, szerkesztettem, s amely könyv első volt a hetvenes évek végén a maga műfajában. Még örültem is, hogy nem lett, lettem elfeledve, legyen csak az óvoda Szín-kör-játék óvoda, s el is felejtettem az egészet, most meg itt a meghívó és a meghívás, persze, hogy elmegyek.

Ülök az óvoda udvarán a lombos fák alatt, a fehér blúzba öltözött több száz óvoda és a fehér blúzba öltözött óvónők között, meg a meghívott vendégek, a protokoll között, és önfeledten örvendezek a gyerekek játékának, az óvónék kedvességének, egyszerre csak felfigyelek a fehér blúzokra, né, mondom, embléma rajtuk, hát a könyvem címe: Szín-kör-játék.

Aztán felszólítanak, én nagy öreg, a drámapedagógia magyar atyja, mondanék néhány szót az egybegyűtteknek. Mit is mondjak, mit is mondjak? Aztán megnézem újra a fehér blúzokat az emblémával, s mi mást rögtönözhetnek, mint hogy igazán meg vagyok hatva, mert kaphat-e szakkönyv nagyobb elismerést kies hazánkban, minthogy hölgyek, szép hölgyek tűzik nevét a mellükre. No, meg gyerekek!

A rendszerváltás körüli „prófétálásra” emlékszem

Mindig is hinnem kellett abban, hogy ami munkát végzek, közösségben, oktató-nevelő szándékkal, nemcsak nekem fontos, hanem azoknak is, akik muszájból vagy vállalásból, de ott és akkor egy levegőt szívnak velem, felnőtt-képzés során, nyári kurzuson vagy színpadi próbákon. Hinnem kellett azt is, hogy nemcsak mi formálódunk, akik együtt vagyunk, de azok is majdan, akikkel ők élnek, dolgoznak együtt, akiknek ők adják tovább, amit tőlem hallottak, amit velem közösségben fogalmaztak, vagy alkottak.

Hogy egy példát mondjak: meg voltam győződve, hogy az angolszász eredezésű drámapedagógia, melyet a hetvenes évek elején „felfedezhettem”, s mellyel kísérletezhettem, miként is adaptálható hazai körülményeink közé, szóval, meg voltam győződve arról, hogy ez olyan pedagógiai módszer, mellyel nemcsak eredményesen, a korábbiaknál eredményesebben lehet nevelve tanítani, de mellyel, által a diktatúra kötelekeit lazítani is tudjuk. Ha szakítani nem is. A tudata volt mindennél fontosabb. Hány nyári tanfolyamra, pedagógus táborra emlékszem a rendszerváltás előtti s a közvetlen utána következő évekből, amikor azt

hihettük magunkról lázas igyekezetünkben, hogy mi most történelmet csinálunk, s igazi népben-nemzetben gondolkodó, jövőt építő értelmiségiek vagyunk.

Életem szép időszaka! Még mostanában is kapok leveleket, melyek erre emlékeztetnek.

S ahogy aztán kötelező vagy ajánlott penzum lett a demokratikus módszerből, úgy kezdett egyre kevésbé izgatni: oktatók-e vagy sem.

Ha határon túliak közé hívtak, ez még ugyanaz az időszak, vagy mi szerveztünk számukra itthoni tanfolyamokat, pedagógusoknak, főiskolásoknak, hogy én milyen boldogan mentem illetve dolgoztam, kosztkvártélyért is, csak hogy terjesszem „az igét”, melyről hittem, hogy oly igen fontos! Megmaradásuk végett mindenképpen. Egyszer aztán azt vettem észre, mintha már nem jönnének velem, nem azzal az odaadással, mint korábban, mintha nyaralásnak tekintenék az ingyen tábor! Hát akkor ennyi, mondtam magamnak, s befejeztem a „prófétálást”.

Lekvárfőzés a régi portán

Jókor toppantunk be *Bodó Bélához*, Szamosszegre, a régi portára, ahol KV, a hitvesem született, meggyerekeskedett, jókor, mondom, mivel éppen szilvalekvárt főztek a nyitott csűrben. Nem is ők, hanem a szomszéd, de ez úgy megy náluk, hogy bárkiét is főzik, segítenek egymásnak a kavarásban. Az előtte való napon éppen a Bodóék szilváját kavarták, a nevezetes penyigeit, vagy más néven a nemtudom szilvát, aminek az a kedves tulajdonsága, hogy fa állapotában nem kíván gondozást, még permetezést, de metszést sem, bogyó állapotában meg édes és jóízű, lekvár formában utóérhetetlen, pálinkaként meg hungarikum.

Többen ülték körül a katlant, s adták át egymásnak a vitorlás szerkezetet mozgó farudat – gyerekkoromban magunk is így csináltuk –, s közben beszélgettek, kóstolgatták a ciberét, s hogy beköszöntött az este, és megérkeztek a férfiak is, kínálgatták egymást borral, sörrel, pálinkával, ki mit kívánt. Kiültem közéjük, magam is kézbe vettem a rudat, s élveztem a palávert. Volt ott szó mindenről: közös ismerősökről, közös ösökről főként, betegségről, politikáról, tévés műsorokról, meg arról, ki kinek a fia, borja. Szép meleg este volt, de igazán széppé az emberek tették. Ahogy ott ültünk, s beszélgettünk. Ahogy egymás kezéből kivettük a kavarót, el ne fáradjon a másik. Nem acsarkodott senki senkire, még a politika is elkerülte a portát.

Egy valami nem tetszett. Mintha azt mondta volna valaki, hogy már létezik villanykavaró is, bekapcsolják a motort vagy mit is, az akkumulátort, s nem kell az emberi kéz. De ha nem kell, nincs miért körbeülni a katlant. Elvész megint egy alkalom, ahol találkozni lehet egymással, rokonnak, szomszédnak, barátoknak.

S berzsenyis hangulat legyint meg: „Hervad már ligetünk, díszei hullanak”.

Átvágtak. Nem nagyon. De mégis

Most már nem is tudom, önmagam békéje végett vagy tudatos pedagógiai megfontolásból habzik bennem a bizalom oly igen, hogy másokat is elárasztok vele. Vallottam, hogy kevesebb azok száma, akik visszaélnék az én bizalmi gesztusommal, mint akik ne pozitív módon reagálnának rá. Személyközi kapcsolataimban – mulatok magamon, hogy ilyen művelten fogalmaztam –, azaz családapaként, tanárként, hivatali főnökként, alkalmi munkaadóként is ekként éltem, bíztam abban, hogy az én nyitottságomra nyitottsággal válaszolnak, az én adakozó szándékomra viszontadakozással. Munkavégzésben, tanulásban, értékek felmutatásában, önmagunk megmutatásában.

Valaki régen azt mondta, nem vagyok jó emberismerő, átverhető vagyok. Nem akartam elhinni, noha példával bizonyított. Nem akartam elhinni, mivel egyedi eseteket kivéve, életem nem ezt igazolta. De most újra átvágtak. Nem nagyon, de mégis. Egy nagydarab, jó szándékúnak látszó, négy gyerekes fiatal férfi, nem nevezem nevén, aki dolgozott a kertben, ügyesen és lelkiismeretesen, kölcsönt kért, hogy majd ledolgozza, s egyszer csak nem jött.

És nem tudom, mi a teendő. A névtelen úr, mint ki bujkál. A telefon elől kitér, miként én a személyes beszélgetés elől. Tudom, csúnyát mondanék, a magam békéjét dúlnám fel.

Azt írja Szabó Lőrinc: „a balek azért balek, mert mást nem tehet”. Akiben buzog a bizalom, az úgynevezett jó ember valójában mind balek?

Hogy is vagyok én a posztmodernséggel?

„A posztmodernséget – írja *Fűzfa Balázs* Irodalom 12. című, most megjelent, érettségizendőknek szánt tankönyvében – az egyediség, szokatlanság, nyelvi felbontottság, aszimmetria, alinearitás, önreflexió jellemzi térben és időben.” Mindez a „közösségiség-eszményítésének uralmával szemben”. „Ez a gondolkodásmód az emberi megismerést mindenekelőtt a nyelv segítségével látja megvalósíthatónak. Mégpedig a nyelv lényegi szerveződésének megváltoztatásával és az egyéni nyelvhasználat új útjainak keresésével.”

Hogy is vagyok én a posztmodernséggel?

A közösség-eszményítés jegyében nőttem fel. Családi közösség, baráti közösség, szakmai, hitbeli vagy más sajátos érdeklődés mentén bontakozó közösség, osztály vagy munkahelyi, nem szólva a nemzetről, ez mind fontos volt nekem. S bevallom, ma is az. És szerettem azokat a műveket, melyek az egyén és közösség kapcsolatáról, konfliktusáról szóltak. Közel állt hozzám – most csak a 20. század második felének prózairodalmáról szólok – *Németh László, Tamási Áron, Ottlik Géza, Füst Milán, Márai Sándor, Örkény István, Santa Ferenc, Mándy Iván, Sütő András, Temesi Ferenc, Nádas Péter, Esterházy Péter*, ám most, hogy olvasom Füzfa Balázs posztmodern tankönyvét, az én névsoromnak a felét, ha találom benne. Itt vannak, akikre jellemző az „egyediség, szokatlanság, nyelvi felbontottság, aszimmetria, alinearitás, önreflexió”, mindenekelőtt Ottlik Géza és Esterházy Péter. Akikről érdemben vagy sehogy nincs szó: Németh László, Tamási Áron, Santa Ferenc, Sütő András, Mándy Iván.

Azt írja Füzfa Balázs egy másik helyen: „Önmagunk megismerése mindannyiunk legfontosabb életcélja. A művészet – így az irodalom is – ebben az önmegismerésben segíthet bennünket.” Megtalálni az üzenetet a műben, ez a posztmodern irodalmi felfogás szerint is a modern irodalomtanítás kulcskérdése. Vallom én is. De mért gondoljuk azt, hogy önmagunkat csak azokban a művekben találhatjuk meg – amiként ezt a tankönyv sugallja –, melyek a posztmodern beszédmód kívánalmainak megfelelnek, tehát intertextuálisak, amelyekben több elbeszélői nézőpont vagy idősíki jeleskedik, melyekben szövegekre való utalás található, evokáció, allúzió, palimpszeszt, továbbá önreflexió, dialogicitás.

Történetesen a Füzfa Balázs által is a legfontosabbnak tartott, mondott Termelési regény, Esterházy könyve az én tudatomban és könyvtáramban is a kitüntetetteknek járó helyet foglalja el, de – s most tessék megkövezni – nem a formai jelességei miatt, hanem mert úgy jelenítette meg az ötvenes éveket, ahogy előtte, mellette senki. Úgy éreztem, hogy nekem és helyettem szól. Hogy ehhez a fent emlegetett posztmodern eszközöket használja, s másként kell olvasni, mint a hagyományos regényt, ennek végig örvendeztem, de, ha nem arról szól, amiről, formai újításaira sem figyelek, miként félretettem a könyvet nem egyszer A szív segédigéit olvasván.

Szóval nem a forma teszi, illetve nemcsak a forma teszi.

Elemzések, új módon

Tizenöt éve is van annak, de lehet, hogy húsz is, amikor felfigyeltem, hajdan volt irodalomtanár, akkortájt drámapedagógiával foglalkozó valaki, tanító és hitoktató jelöltek oktatója, amikor felfigyeltem – sügtak nekem – azokra a hermeneutikai irányzatokra, amelyek az irodalomtudományban is megjelentek, melyek elméleti alapját jelentették a posztmodernizmusnak. *Gadamerre, Ricoeurre, Jakobsonra, Umberto Ecora, Derridára* gondolok, akik elkezdtek lelkesíteni, mivel azt tanították, hogy a műnek többféle olvasata, üzenete lehetséges, aszerint, hogy milyen érzelmi és intellektuális viszony jön létre a szöveg és az olvasó között, mivel hogy a szöveg a fontos, s nem a szerzői életrajz, nem a mű társadalmi beágyazottsága, s más előre preparált szempont.

Jó időben ért a „tanítás”, mivel akkor már elkötelezett híve, alakítója és gyakorlója voltam a drámapedagógiának, s nem volt nehéz észrevennem, hogy a nekem kedves pedagógiai módszer ugyanerre a filozófiára, szemléletre épül; megtalálni a dramatikus játékban önmagunkat, kérdéseinkre a feleletet.

A posztmodernnel való találkozás kitérítette drámapedagógiai munkálkodásom terepét. Tanárként úgy nyúltam a művekhez, vershez, novellához, mint ki közvetít, aki segít, hogy a befogadó, a tanuló, a versmondó, megtalálja a szövegben a neki szóló üzenetet. Élményközpontúnak neveztem írásaimban is az efféle elemzést.

A drámás elemző munkámmal kapcsolatos élményeket meg is írtam a hónapról hónapra megjelenő internetes naplómban (Dété naplója), a sikereesebbnek gondolt irodalmi elemzések pedig folyóiratokban láttak napvilágot – külön számként a Drámapedagógiai Magazinban –, s nemrég gondoltam rá, hogy össze kellene gyűjteni az eddig megjelenteket, s önálló kötetben kiadni, hátha haszonnal forgatják azok, akiket érdekel, tanítók, tanárok, versrendezők.

Most – úgy tetszik – megvalósul a szándék. A két egyesület, az Academia Ludi et Artis és a Versmondók Egyesülete összefogott. Megjelenni látszik ez az elemző kötet. Lektorok: Trencsényi László és Kiss László. (A kötet azóta megjelent És élmény és vers és próza címmel.)

Nem hagytam szó nélkül

Kaptam az elektronikus postámon egy levelet. Hölgytől kaptam, pedagógus hölgytől, általam eddig nem ismert pedagógus hölgytől. Arra kér, hogy válaszoljak a kérdéseire, melyek neki oly igen fontosak, mivel szakdolgozatot ír egy bizonyos drámapedagógiai témából, kommunikáció szakon, Esztergomban, valamilyen kategorizálást készít, mifélek is a drámapedagógusok, aszerint hogy mit tanítanak, hol és hogyan. Elmondja még, hogy előzetesen, mielőtt beiratkozott levelezőnek a főiskolára, 120 órás drámakurzust végzett. A csatolt kérdőív, ahogy végigfutottam rajta, korrektnek látszott, s ki is töltöttem volna, ha...

Szóval nem töltöttem ki. A levél ugyanis így kezdődött: *Tisztelt cím!* Az illetlenségnek, modortalanságnak több formájával találkoztam már életemben, főként az elvtársi korszakban, de hogy a huszonegyedik század elején, az úgynevezett polgári társadalomban egy pedagógus, aki tanít, és kommunikációs szakon végez, s tanulta is, gyakorolta is az úgynevezett személyközi kapcsolatteremtés mikéntjét, így szólítson meg valakit, egy kollégát, s nyilván másokat is egy kollektív levélben, akitől szívességet kér, így, hogy Tisztelt cím! Hát ez sértett. A gázművek vagy az elektromos cég kezdheti így tájékoztató levelét, tehát a szolgáltató, ha tájékoztatni óhajt valamiről, ami neki is, nekünk is, ügyfeleknek, fontos. De itt valaki kér valamit. Munkát kér, ellenszolgáltatás nélkül. S azt is tudja, hogy kitől kér. Tehát nem Címtől, nem a Tisztelt Címtől kér. Az email mögött ember él, valaki, személyiség, aki tud valamit, ha egyszer kérréssel fordulnak hozzá.

Jómagam még arra is gondoltam, de erről talán mégse írnék, kilógna a lóláb, szóval hogy a nevem a magyar drámapedagógia történetében, az erről szóló dolgozatokban mindenütt olvasható, végül is alapító kezdeményezője vagyok annak a pedagógiai irányzatnak, metodikának, melyről a hölgy most szakdolgozatot ír, talán mégsem csak Tisztelt Cím a címzett.

SPÁRTA-DRÁMA, 2009

Dráma a magyarórán

(avagy amiről a szakirodalom mesél...)

Kuklis Katalin

„...miénk az egyetlen tantárgy, mely az embert a maga teljességében mutatja be.” (Bolton, 1995:14)

Manapság talán már nem vitatott tény, hogy az irodalomóra művészeti tantárgy. Sőt, az irodalomtanár is szereti azt hinni, hogy művészeti tárgyat tanít. És egyébként is: mire is lehet jó a csupán irodalomtörténeti tanulmányozás, amely Jauss – Schillert idéző – szavaival élve „a »töprengő szemlélőnek« oly kevés tanulságot, a »tevékeny gyakorlati embernek« semmiféle utánpótlásra méltó példát, a »bölcselőnek« semmi fontos következtetést nem képes ígérni, az »olvasó« számára pedig minden egyéb, csak nem a »legnemesebb szórakozás forrása«, (Jauss, 1999: 39).

Ebben az irányban nem is szeretnék továbbmenni, s az irodalomtanítás mai állását boncolgatni – megtették és teszik ezt mások, s szerencsére van rá példa bőségesen. Elég csak fellapozni az *Iskolakultúra* című folyóiratot, böngészni a szakirodalomban, és megtudhatjuk, hogy irodalomoktatás bizony sok sebből vérzik: túlméretezettek a tantervek, az érettségi- és felsőoktatási követelmények, de még a tankönyvek is. Ahogy azt Bokányi Péter megfogalmazta: „Az irodalomtanítás is »sok úr szolgálja«, (Bokányi, 2002: 55).

Az irodalomtanítás módszertanával szintén számtalan tanulmány foglalkozik. Kutatják, melyik módszer lenne a legjobb, leghasználhatóbb az aktuális tananyag minél hatékonyabb közvetítése szempontjából. Alapvetően két nézet rajzolódik ki: az egyik az *intellektualisztikus* vagy értelemközpontú, a másik – s ez a tábor a népesebb, mert újra hangsúlyozni kell: az irodalomóra ugyebár művészeti tantárgy – az *élménypedagógia* útját jelöli ki (vö. Zrinszky, 2002).

De élményszerűen is lehet sokféleképpen tanítani. Mégis – a Magyar Drámapedagógiai Társaság rendezvényeit és képzéseit látva – egyre több (magyar)tanár „talál rá” a drámára. S hogy miért, annak többféle magyarázata lehetséges. Alapvetően azt gondolom, hogy a dráma elsődlegesen játékjellegével hódít, s ez már önmagában sem kevés. További haszna, hogy az együttérzés kiváltása révén a katarzist képes „behozni” az iskolába (vö. Zalay, 2007). S ha az arisztotelészi imitációfogalomból indulunk ki, ahol a művész maga utánpótló, s az utánpótlók *cselekvő* embereket utánoznak, a dráma alkalmazása esetében – sarkítottan fogalmazva – ennek az imitációs folyamatnak egyfajta visszafordításáról lehet szó. Másrészt a dráma egyik legnagyobb előnye, hogy jól alkalmazva szűkít(het)i az iskolában elsajátított ismeretek és a diákok mindennapi élete közti szakadékot. Az itt megjelenő tanulás minden esetben „kontextualizált”, s folyamatosan visszautal a való világra (vö. Szauder, 1997). Az irodalomórák tekintetében ez azt eredményezheti, hogy a diákokban talán ezután kevésbé merül fel a kérdés: minek olvasson? Ugyanakkor vannak szerzők, akik – Gadamer idézve – úgy vélekednek, hogy az irodalmi mű „önmagában áll» (...), és nem igényli az összehasonlítást semmilyen rajta kívüli valósággal” (Orbán, 2006: 86). Természetesen sokféle nézőpont létezik és megférhet egymás mellett. Az a tanár viszont, aki magyarórán „drámaozni” szeretne,

meg kell, hogy tegye azt a – sokak számára talán nem is egyszerű – lépést, hogy a művet leemelje arról a bizonyos piederasztól.

A dráma alkalmazása a magyarórákon többféleképpen történhet. Függ ez tanártól, diáktól, osztálytól, irodalmi alkotástól, az egyes dramatikus tevékenységformáktól stb. Nincs egyetlen és kizárólagos recept, nem is célom a szigorú kategorizálás, mert úgy gondolom, az gyakorta esetleges, mégis, a „tisztánlátás” érdekében a továbbiakban dráma és irodalom alapvetően kétféle vegyítését különböztetném meg. Zuzana Jirsová szakdolgozatában, amelyben a drámapedagógiát – jegyezzük meg, kissé naivan – az „irodalomhoz vezető útként” jelöli meg, két lehetséges megközelítésmódot vázol fel (vö. Jirsová, 1997):

1. a dráma kelléktárát használjuk az irodalmi alkotások „autentikusabb” megközelítésére,
2. az irodalmat tekintjük eszköznek a drámapedagógia során.

A szerző a két utat nem választja el szigorúan egymástól, mert mindkettő esetében a cél a diákok közelebb hozása az irodalomhoz. Természetesen nincs éles határ, azonban van különbség. Mert amíg az első esetben a drámára mint eszközre tekintünk, addig a másodikban a dráma egyfajta holisztikus megismerési folyamatot képvisel. Ez a különbség abból adódik, hogy az előbbinél a dramatikus tevékenységek közül választjuk ki a számunkra éppen megfelelőt az adott irodalmi alkotás feldolgozásához, az utóbbinál pedig a drámaóra fókuszában álló problémából indulunk ki. A dráma ezen kettős megítélésével néhányan nem értenek egyet. Szauder kifogásolja, ha „a drámáról író szerző írása tárgyát hol művészetpedagógiaként, hol pedig módszerként definiálja” (Szauder, 2003: 92). Ő maga a drámát *pedagógiaként* határozta meg (vö. Szauder, 1996). Ennek ellenére a gyakorlat, s a nyomtatásban is megjelent óravázlatok arról tanúskodnak, hogy a fenti megkülönböztetés – ha nem is minden esetben tudatosan – jelen van, létezik.

1. A dráma mint módszer

A drámára így tekintő szerzők általában arról vallanak, „*hogyan dúsulnak fel a hagyományos tanítási formák a korszerű óravezetési eljárásokkal*” (Gabnai – S. Takács – Borosné Kézy, 1994: 150¹). Képességfejlesztő szabályjátékok, mozgás- és beszédgyakorlatok, improvizációs játékok stb. alkalmazására hívják fel a figyelmet, s a drámapedagógia módszereivel konkrét – a tananyaghoz kötődő – ismeretek átadására törekednek. A fentieket tekintve talán leszögezhetjük, hogy leggyakrabban az „A”, „B”, „C” típusú dramatikus tevékenység felel meg az ilyen célnak, tehát a szabályjátékok, a dramatikus játék, valamint az egyes színházaszerű formák.

Az Eck–Sándor szerzőpáros Katona József *Bánk bán* című drámáját feldolgozó munkája ismerteti az irodalomoktatás azon területeit, ahol a dráma szerintük „*rendkívül jól alkalmazható*” (vö. Eck – Sándor, 1998):

- egyes témák előtt bevezetésként, ráhangolásképpen;
- egy adott mű vagy korszak atmoszférájának, hangulatának, jellegzetességének felidézéséhez;
- a különböző helyszínek érzékletesebbé tételéhez;
- a szereplők tulajdonságainak, jellemének vizsgálatakor és viszonyaik, emberi kapcsolataik elemzésekor;
- a különböző jellegű konfliktusok megvilágításához és érzékeltetéséhez;
- az önálló alkotómunka bármely területén;
- a szerkezet, az arányok vizsgálatakor;
- összefoglaláskor, rendszerezéskor;
- bizonyos formában számonkéréskor.

Láthatjuk, hogy ezekben az esetekben a tanár a tantervből indul ki: a tananyagot szeretné átvenni, s ehhez keres módszert. Ehhez természetesen jó néhány tényezőt figyelembe kell vennie: a csoport felkészültsége, tapasztalataik az egyes drámapedagógiai eszközök és metódusok alkalmazása folyamán; az eszközök és metódusok hatékonysága, valamint alkalmazhatóságuk a konkrét mű esetében; illetve jó, ha a tanár azt is szem előtt tartja, hogy a csoport, az osztály „életében” milyen haszna/hozadéka lehet az egyes módszerek alkalmazásának az irodalmi műalkotással való találkozás során (vö. Jirsová, 1997). S ha a (csupán) negyvenöt perces irodalomóra áll rendelkezésünkre, akkor ez az az út, ami a leginkább járható. Természetesen vannak művek, amelyeket „könnyebb”, másokat „nehezebb” feldolgozni. Kézenfekvőbb a dráma alkalmazása ott, ahol van „sztori”, vagy erős karakterek jelennek meg, de ugyanakkor nem kell átsiklani azon művek felett sem, ahol nem ennyire egyöntetű az egyes drámai konvenciók alkalmazása – gondoljunk csak például a hangulat- vagy gondolati lírára.

¹ Ez a tanulmány a Biblia és a hozzá kapcsolódó népszokások feldolgozásával foglalkozik.

Elmondhatjuk, hogy viszonylag nagyszámú segédanyag áll annak rendelkezésére, aki a drámapedagógia módszereivel kívánja „feldúsítani” irodalomórát. Vannak játékgyűjtemények (pl. Gabnai Katalin: *Drámajátékok*, Kaposi László: *Játékkönyv*), illetve olyan kiadványok, amelyek az egyes irodalmi alkotásokhoz rendelnek hozzá gyakorlatokat, gyakorlatfüzeteket (pl. Eck Júlia: *Drámajáték – a középiskolai irodalomórán*, Sándor Zsuzsa: *Irodalmi művek feldolgozása drámajátékkal*). További hasznos forrásnak számít a *Drámapedagógiai Magazin*, amelyben többek között Debreczeni Tibor (2003/k) vagy Török László (2008/2) vázlataival is találkozhat az olvasó.

2. A dráma a megértés szolgálatában

Ez a megközelítés jóval összetettebb drámafogalmat takar. Itt a drámaóra elemei úgy épülnek egymásra, hogy azok a mélyebb megértést (s nem „csupán” a szemléltetést) szolgálják – az ezt leginkább szolgáló dramatikus tevékenységforma a „D” típusú, vagyis tanítási dráma jegyeit viseli (valamint az „E” és „F” típus a mérvado, tehát a szakértői dráma, illetve a színházi-nevelési program). Pontosabban fogalmazva: egy ilyen órának (foglalkozásnak) a célja nem „csak” egy adott művel való találkozás. Sokkal inkább az a kérdés merül fel, milyen konkrét cél szolgálatába állítható be az irodalmi műalkotás, milyen konkrét kérdésre keressék a diákok a választ. Ez a kérdés az óra fókuszsa. S a diákok a felkínált játék során eljutnak a saját, illetve a csoport által megfogalmazott közös „megoldás(ok)ig”. Például Török László óravázlata, amely Miroslav Antic *Diáksétány* című versét hozza játékba, diákjaival arra a kérdésre keres(tet)i a választ, hogy milyen titokzatos értelme lehet egy diákcsoport mindennapos együttlétének.² Vagyis a diák az órán – az adott irodalmi alkotás által felvetett – valós problémával foglalkozik, a dráma ugyanis „a tudásnak a társadalmi helyzetekben játszott jelentőségére koncentrál. Ebből az állításból következően tehát a drámának nem csupán a tudással, de annak szociális természetével is foglalkoznia kell” (Szauder, 1996: 12).

Az, hogy miként épül be maga a lírai, epikai vagy akár drámai alkotás az óravázlatba jórészt a tanár kreativitásán múlik. A dráma a tanulókat a külső nézőpontból az események közepébe helyezi. Amire feltétlenül figyelni kell az irodalmi alkotás drámába helyezésekor, hogy a tanár a drámát ne narratív módon, a történet felidézésére használja. A dráma ugyanis „lefelé ás”, nem szándéka a történetben való előrehaladás. A tanár munkáját csak félreviheti, ha cselekményben gondolkodik (vö. Bolton, 1993: 100). A különböző drámafoglalkozásokat leíró óratervezetek, az egyes irodalmi alakokra, alkotásokra épülő színházi-nevelési programokról szóló beszámolók egyre növekvő számban jelennek meg a szakirodalomban. Itt is hasznos forrásként kezelendő a *Drámapedagógiai Magazin*³, valamint a budapesti Marczibányi Téri Művelődési Központ egyes kiadványai és műhelyei. Az itt olvasható vázlatokból kirajzolódik néhány módzat, ahogyan dráma és irodalom közös nevezőre hozható: analóg helyzetek keresésével (1), a mű kontextusát alkalmazva (2), illetve annak továbbgondolásával (3). Az alábbiakban ezekről kicsit bővebben.

„Körülbelül húsz évvel ezelőtt jöttem rá arra, hogy a színház és az irodalom különböző nagy témái a saját kultúránk különböző értelmezéseiből fakadnak. Ezeket egy nagy körgrafikonon először tizenhárom elemre osztottam, aztán folyton átalakítottam a kört. Háború, munka, hit, tanulás, otthonteremtés, táplálkozás, gyermeknevelés, emlékek (a múlt), utazás, eszközök, jog, vizuális művészet, kommunikáció, kizsákmányolás, matematika és divat” (Heathcote; in: Bethlenfalvy, 2006: 9). Eszerint a felosztás szerint kerül Heathcote-nál például az *Íliász* az utazás, illetve a háború témakörébe – vagyis értelmezhetjük úgy, hogy a drámatanár analógiákat keres (1). S a megfelelő párhuzamot megtalálva megtörténhet az is, hogy egy, a diákok élményvilágához közelebb álló analóg helyzettel könnyebben ki tudjuk bontani a kapcsolódást a konkrét mű és az általa felvetett téma között.⁴

Ha magát az irodalmi alkotás által felvetett helyzetet, problémát kínáljuk fel vizsgálódásra (2) – mindenféle távolítás nélkül, annak kontextusát egy az egyben alkalmazva –, hasznos, ha a tanulók nem ismerik az adott művet, mert ez óhatatlanul a lejátszás felé vinné el az órát a témában való „megmártózás” helyett. Az órában ugyanis döntési helyzeteket kínál fel a tanár, s úgy nem lehet érvényes döntéseket hozni, ha már előzetesen van egy mintánk.

Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ne lehetne már ismert művekkel foglalkozni egy drámaóra során – viszont ebben az esetben ez egy másfajta megközelítést igényel: „A játék létrejöttének egyik elméleti háttere az irodalmi recepcióesztétika felismerése, miszerint az irodalmi szövegek sosem kizárólag a leírtak

² In: *Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak*. Szerk.: Kaposi László

³ Néhány óravázlat szerzője a teljesség igénye nélkül: Török László (1999/különszám), Wenczel Imre (1999/2, 2009/1), Zalavári András (2000/2, 2000/ különszám), Petrik Lászlóné (2000/ különszám), Gyevi-Bíró Eszter (2001/2), Lipták Ildikó – Mészáros Beáta (2002/2), Kardos János – Nyári Arnold (2002/2), Kuklis Katalin (2007/2) stb.

⁴ Akhilleusz problémája például párhuzamba állítható egy olyan professzionális sportoló döntéshelyzetével, aki egy felmerült konfliktus miatt nem hajlandó képviselni csapatát/országát egy fontos mérkőzésen.

által hatnak, hanem sokkal inkább a szövegben üresen maradt helyek olvasói fantázia segítségével történő megtöltése révén. A szöveg jelentése a szöveg objektív valósága és az olvasó saját értelmezésének összekapcsolása révén az egyén tudatában és lelkében jön létre.”⁵ (Marlok, 2005: 5) Tehát mindig található egy műalkotásban olyan pont, amit a szerző nem bontott ki, további vizsgálatra érdemesnek bizonyul (3). Ezt veszi alapul Lipták Ildikó *Kriptajelenet* című óravázlata, amelyben a *Rómeó és Júlia* kulcsjelenetein keresztül az emberi cselekedetek indítékait vizsgálja⁶.

De a fentiekén túl a dráma alkalmazásának számtalan módja lehetséges. Ebből adódik, hogy egyetlen óravázlatról sem állíthatjuk teljes bizonyossággal, hogy az minden alkalommal – minden változtatás nélkül – mindenki számára hasznosítható lenne. Vagyis egy vázlatot olvasva nem is magát a felépítést, sokkal inkább a benne megjelenő szándékokat érdemes megfigyelni, hiszen „a dráma munka tervezésének vezérelve csak az lehet, hogy MI VALÓSÍTHATÓ MEG” (Neelands, 1994: 16). A konkrét alkalmazás esetében abból kell kiindulni, hogy mit tud a tanár megvalósítani saját csoportjával, az adott térben s a rendelkezésre álló időben.

Kérdés, hogy a jövőben merre, milyen irányban fejlődik és változik a dráma, milyen új formák jelennek meg az állandóan változó igények kielégítése érdekében. Vannak szerzők, akik az interdiszciplinaritásban látják a jövő iskolarendszerének reményteljes változásait (vö. Zalay, 2007). A dramatikus tevékenységek közül a szakértői dráma alkalmazói már régóta foglalkoznak ezzel a kérdéssel. S valóban fontos lenne a most még szigorúan elkülönülő és egymástól elhatárolódó tanítási és tanulási területek „közös munkája”, hogy a diák ne csupán az egyes tantárgyakból érettségizzen, hanem kifejlődhessen egyfajta komplex látásmódja, s tudását alkalmazni is tudja a későbbiekben.

Végezetül pedig egy további lényeges dologra hívnám fel a figyelmet: a dráma felkészületlen alkalmazására. Ebben ugyanis egyetértek Boltonnal, aki egy írásában Shifra Schonmannt idézi (Bolton, 2007: 58): „*Doing things wrongly is worse than doing nothing.*” Vagyis: rosszul tenni a dolgunkat rosszabb, mint semmit sem tenni.

Felhasznált irodalom

- Bethlenfalvy Ádám: „*A legtöbb gyerek nem tudja, hogy mire képes*” – interjú Dorothy Heathcote-tal. In: DPM 2006/1, 7–27
- Bokányi Péter: *Irodalomtankönyvek didaktikája*. In: *Irodalomtankönyv ma*. Alkotó szerk. Füzfa Balázs, Pont Kiadó, Bp., 2002, 55–61
- Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993
- Bolton, Gavin: *Dráma és érzelm – utak és tévutak*. In: DPM 1995/2, 9–14
- Bolton, Gavin: *A History of Drama Education: A Search for Substance*. In: *International Handbook of Research in Arts Education*. Szerk. Liora Bresler, Springer, 2007, 45–61
- Eck Júlia – Sándor Zsuzsa: *Drámajáték az irodalomórán – Katona József: Bánk bán*. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Főszerk.: Sipos Lajos, Pazu-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk, 1998, 239–251
- Gabnai Katalin – S. Takács Zsuzsa – Borosné Kézy Zsuzsa: *Dramatikus játék a kisiskolában. A Biblia tanítása az ötödik osztályban*. In: *Irodalomtanítás I*. Szerk.: Sipos Lajos, A Pazu Kiadó és az Univerzitas Kulturális Alapítvány Kiadása, 1994, 147–161
- Jauss, Hans Robert: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris Kiadó, Bp., 1999
- Jirsová, Zuzana: *Dramatická výchova jako cesta k literatuře*. Diplomová práce. Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze, Praha 1997 [Jirsová, Zuzana: *A drámapedagógia mint az irodalomhoz vezető út*. Szakdolgozat. Prágai Zeneművészeti Főiskola, Színművészeti Kar, Prága, 1997]
- Marlok Zsuzsa: *Drámatechnikák alkalmazása a nyelvtanárképzésben*. In: DPM 2005/1, 4–8
- Neelands, Jonathan: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1994
- Orbán Gyöngyi: *Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció*. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (Sipos Lajos főszerk.). Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006, 78–90
- Szauder Erik: *A dráma mint pedagógia (I.)*. In: DPM 1996/2, 10–16
- Szauder Erik: *A dráma mint pedagógia (II.)*. In: DPM 1997/1, 5–9
- Szauder Erik: *Mégsem csak színház!* In: *Iskolakultúra* 2003/11, 91–93
- Zalay Szabolcs: *A konstruktív drámapedagógia a pedagógia filozófiai rendszertanában*. In: *Iskolakultúra* 2007/11, 144–151
- Zrinszky László: *A hermeneutika pedagógiai megértéséről*. In: *Iskolakultúra* 2002/12, 24–27

⁵ Itt Marlok az irodalmi szerepjátékról beszél Mävers nyomán.

⁶ In: *Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak*. Szerk.: Kaposi László

Más nyelven szólva

– dramatikus technikák az idegen nyelvi órákon –

Vatai Éva

1. Kis bevezető a módszertanról

Az elsődleges cél természetesen az idegen nyelv megtanítása. Ehhez a tankönyveken és munkafüzetekén kívül sok-sok eszköz áll a tanár rendelkezésére: CD-k, DVD-k, hiteles dokumentumok, szimulációs tárgyak, virtuális anyagok stb. De a magnó bármikor felmondhatja a szolgálatot, a számítógép lefagyhat, a tankönyv unalmassá válhat. Hiszem és mindig hangsúlyozom, hogy a nyelvtanítás elsődleges forrása a szilárd pedagógiai és nyelvi tudással rendelkező *tanár*. Ha a tanár szuggesztív, motivált és az új problémákra, módszerekre nyitott, ha kifejleszt és bevezet egy konzekvens követelményrendszert, a hatékony nyelvtanítás záloga van a kezében. Szkeptikusabb kollégáim itt közbevetik: „keresztre feszíthetjük magunkat az igyekezettől, ha a velünk szemben ülő gyerekcsoporthoz unott és motiválatlan”. Nos, leginkább akkor motiválatlan egy gyerek, ha kívül marad a dolgokon, mert nincs benne aktív szerepe.

Az Európai Unióban támogatott *approche actionnelle* (tevékeny v. működtető megközelítés) reményt lát ennek kiküszöbölésére. A tananyag tevékeny, társadalmi szereplőként való elsajátítása, a szerepcentrikusság előtérbe állítása, ezáltal az egyéni és csoportos döntések bevonása a tanulási folyamatba lehetővé teszi azt, hogy az idegen nyelvet „belülről” közelítsük meg.

Az *approche actionnelle*-t az különbözteti meg a 90-es évekig divatban levő „reform-nyelvoktatástól”, a kommunikatívól, hogy míg ott a kommunikációs készség fejlesztése volt a fő cél, addig itt az individuális döntéshozás játszik fontos szerepet. A diáknak nem pusztán egy nyelvi feladatot kell megoldania, hanem egyéni döntéseket kell hoznia egy-egy probléma megoldása érdekében. Egy konkrét feladattal illusztrálva: a diák leíró szöveget hall, s előtte tévedésekkel teli rajz van. A rajz hibáit ki kell javítania a hallott szöveg alapján. Konkrét elvárás tehát a hallott szöveg megértése után egy kapcsolódó feladat végrehajtása. A kommunikatív rendszerben egy rajzot kapna, s azt kellene a többiekkel megértetnie a felőlük érkező kérdésekre válaszolva. Itt megelégszünk a tanulók vagy a tanár-tanuló között kialakult interaktivitással. (*És ez sem kis feladat, nem ám!*)

Az *approche actionnelle* célja többek között az egyéni mobilitásra való felkészítés. Az önbizalom hiánya a módszer legnagyobb megoldásra váró problémája: a tanulók még a nyelvhasználattal kapcsolatos választásoknál is haboznak, hogyan várhatunk el tőlük ezekhez kapcsolódó „civil döntéseket” is?

2. Dramatikus technikák és nyelvtanítás

Approche actionnelle, vagyis: döntéseinkkel, választásainkkal legyünk tevékeny részesei saját tanulási folyamatunknak! Kinek ne jutnának erről eszébe a *dramatikus tevékenységek* – a játékoktól kezdve a globális szimuláción és a szerepjátékokon át a drámafoglalkozásokig? Éppen ez az, ami fontos: e tevékenységek rendszeres alkalmazásával „euro-kompatibilis” nyelvoktatók lehetünk! Kell hozzá a drámapedagógia eszköztárának ismerete, (pl. kérdésfeltevés, a válaszok kezelése, munkaformák), azok alkalmazásának szabályai, a tanított korosztály nyelvi szintjének ismerete, és egy megbízható tanári nyelvi szint. Ennek érdekében – ha rajtam múlna – minden leendő nyelvtanár számára kötelezővé tenném a drámapedagógiai alapismeretek megszerzését.¹

Egy dramatikus technika működtetése akkor biztosított az adott nyelvi órán, ha:

- a csoport nyelvi szintjéhez igazodik,
- a gyerekek lelkiállapota, hangulata a játék befogadására alkalmas,
- a tanár pontosan tudja, mit akar: felkészült a játékra.

Egy jó érzéssel és jó időben bevetett nyelvi játék vagy dráma-kezdemény minden – a diákok részéről egyébként érezhető – motivációs hiányt felülírhat.

¹ Az összes nyelvtanári mesterszak képzési és kimeneti követelményeiben (KKK) szerepel drámapedagógiai tárgyú előírás, az angoltanártól a portugáltanárig, a következő formában: „legyen képes dráma- és projektpedagógiai folyamatokat tervezni, irányítani és értékelni”. Sajnos a képzőkkel van gond: a hazai nyelvi lektorátusok (intézetek, tanszékek) töredékében ha van olyan oktató, aki akár csak egy kicsit is értene a drámához. És ha azoktól tanulnak majd a jövő nyelvtanárai, akik maguk sem tudják, hát... (*A szerk.*)

Soha ne aggódjunk, a dramatikus tevékenységekre fordított idő nem elveszett idő: még a játékok nagy része is képesség- és készségfejlesztő gyakorlat, amely valamelyik nyelvi kompetencia (hallott és írott szövegértés, szóbeli és írásbeli kifejezőkészség) körébe illeszthető. Vannak olyan játékok, amelyekkel többféle képességet fejleszthetünk, illetve bizonyos készségeket alakíthatunk ki, s vannak olyanok, amelyeket nem sorolhatunk egyetlen nyelvtanulási kategóriába sem, mégis nagyon jól beleillenek a nyelvi óra menetébe. Ha másért nem, a játék örömeért, azzal a hátsó gondolattal, hogy aztán hatékonyabban folytatódjon az óra (pl. Cowboy, Székfoglaló, Add körbe).

A dramatikus technikák legtöbbször az ismeretszerzés mélyítő szakaszában alkalmazhatók. Fontos, hogy az ilyenkor előforduló nyelvi hibákat ne direkt módon javítsuk (pl. a megértést zavaró hibákat szerepből vagy utólag, visszakérdezéssel módszerrel („Amikor azt mondtad, hogy..., akkor úgy értetted, hogy...?”))

3. Szövegfeldolgozás alapszinten

Ne reméljük azt, hogy alapszinten „igazi” drámaórát csinálhatunk, ehhez még kevés a résztvevők nyelvtudása. Itt csak a dráma munkaformáit használhatjuk, annak érdekében, hogy keretbe fogott, izgalmas beszélgetés alakuljon ki egy igen csekély szókinccsel építkező szöveg apropóján.

A Spárta-Drámán tartott foglalkozáson a következő szöveget adtam a résztvevőknek, kettőssel dolgoztak rajta – összeírták s közzétették „drámás” ötleteiket. Én is leírom a sajátjaimat:

Il est trois heures du matin. Mme Ledoux dort. Il fait chaud et la fenêtre de sa chambre est ouverte. Tout à coup, un homme entre par la fenêtre, traverse la chambre et va dans la cuisine. Dans le frigo, il y a un poulet, une salade de fruits et une bouteille de vin rosé. L'homme mange, boit, puis sort de la maison par la fenêtre de la chambre.

Quelques minutes après, Mme Ledoux se réveille. Elle a soif. Elle va dans la cuisine pour boire un verre d'eau et, surprise! Sur la table, elle trouve un demi-poulet, une bouteille ouverte et un saladier vide. Et dans l'entrée, son sac n'est plus là. Elle téléphone alors à la police et raconte son histoire.

Hajnali 3 óra van. Mme Ledoux alszik. Meleg van, a szoba ablaka nyitva. Hirtelen bejön egy ember az ablakon keresztül, átmegy a szobán, és a konyhába indul. A hűtőben csirkét talál, gyümölcssalátát és egy üveg rozét. Eszik, iszik, aztán távozik az ablakon keresztül.

Néhány perc múlva felébred Mme Ledoux. Szomjas, kimegy a konyhába, hogy igyon egy pohár vizet, s csodák csodájára az asztalon egy fél csirkét talál, egy bontott üveget, s egy üres salátástálat. És az előszobában nincs ott a táskája! Telefonál a rendőrségre, s elmeséli, mi történt.

Szerep a falon: Milyennek képzelitek el Mme Ledoux-t?

Ez a konvenció itt teljesen nyitott, hiszen nincsenek információink a személyről, ezért sok kreativitást és beszédet igényel a diákok részéről. A tanártól viszont biztos válaszkezelést, hiszen a megoldások divergenciája miatt sok-sok irányba mehet el a foglalkozás.

Az elfogadott megoldásokat listázzuk, s a móka kedvéért Mme Ledoux-t fel is rajzoljuk az információk mellé a táblára.

Mme Ledoux gondolatai: Hangosítsuk ki Mme Ledoux gondolatait, amikor a konyhába érkeztek meglátja az asztalon levő dolgokat!

A tanár figyelmesen követi az elhangzó, s ha már nem hangzik el több, az előszobát jelző székig megy, s kimondja a következő mondatot: Mon Dieu, où est mon sac?

Tárgyfelsorolás: Mi lehetett Mme Ledoux táskájában?

Kiscsoportos jelenetek: Alkossunk olyan rövid, frappáns jeleneteket, amelyek nem tud megtenni az ellopott tárgyak hiányában?

Telefonbeszélgetés: Mme Ledoux felhívja a rendőrséget, s panaszt tesz. Célja, hogy a táskájában levő fontos dolgokat minél hamarabb megtalálják.

A rendőr szerepét a tanár játssza, Mme Ledoux akár az összes diák lehet.

A történet vége: Otthon mindenki maga írja meg „fait divers” (rövid hír) formájában: legyen benne, ki vitte el a táskát, s mi lett a sorsa a táskának!

Beszél a tárgy: Ha marad még az órából időnk, akkor ezt a szóbeli munkaformát alkalmazhatjuk: mesélje el a táská 1. szám első személyben a kalandjait.

4. Alapjátékok az alapszókinsz gyakorlására

Téves feltevés az, hogy a dramatikus technikák a nyelvtanulásnak csak egy későbbi szakaszában alkalmazhatók. Vannak olyan játékok, amelyek akár a nyelv hangzásvilágának megismertetésére is alkalmazhatók. De a legfontosabb azt tudni: a legtöbb játék adaptálható, alakítható, még a „fókusz” is megváltoztatható. Jó példa erre a Zipp-zapp-boing vagy a Szamuráj-játék nyelvi játékként való használata.

Csokorba gyűjtöttem és eljátszottam a Spárta-Dráma résztvevőivel az én arzenálomban levő alapjátékokat.

Kiejtés

Névtanulás: Mondd a neved csak magánhangzós vagy csak mássalhangzós változatát! Gyakori mondással tanítsd meg a többieknek! Nem baj, ha mindenki egyszerre beszél. Hangosan ismétljük el mindannyiunk nevét! Járjunk a térben, s ismerkedjünk nevünk ejtésével, illetve a másik nevének ismétlésével! (Az artikuláló szervek bemelegítésére szolgáló gyakorlat. A későbbiek során zöldségek, állatok nevének megtanulására is alkalmazható.)

Tagadás-állítás

Oui – Non (a Zipp-zapp-boing változata)

Körben állunk. A játékvezető jobbra tüsszel indít, aztán tetszőlegesen változik a játék iránya. Mindegyik tüsszelhez egy szó társul.

Oui – jobbra tüsszel; **Non** – visszafordít, s ellentétes irányba megy a kör a következő oui-ig; **Plus lentement** – lelassít és szembe átdob; **Bof** – gyorsan helycsere, majd a bof-ot kimondó jobbra indít oui-val

Színek

Szívárvány (l. DPM 32. sz.)

Melléknevek

Kontraszt-játék (l. DPM 32. sz.)

Névmások

Szamuráj: Az ismert játék változata: természetesen elvész benne a játék hangszimulációs-energiaátadás bája, de ezt átadja a helyét a kiejtés- és koncentrációfejlesztésnek.

Támad: **TOI**

Fogad: **MOI**

Véd: **LUI** vagy **ELLE**, a védett nemétől függően.

Számnevek

Brook-féle számozás; Roi-juge (Király-bíró); Párbeszéd számokkal; Pouette-pouette (Bumm); Csúsztatott számsorok; Hogy a bab?

Testrészek

Mondd–mutasd! Egymással szemben áll két játékos, s az egyik rámutat egy testrészére, s mond egy másikat. A másik a kimondott testrészt mutatja, de másikat mond. (Mint koncentrációs játék nehéz, és nem annyira a nyelvi tartalom miatt.)

Testrész–szín–szám kombináció

Összeragadás (l. DPM 32. sz.)

Zöldségek, gyümölcsök, növények, állatok neve

Párbaj: Két kiscsoportra oszlik a nyelvi csoport. Az egyiknek zöldség- vagy állatneveket, a másiknak gyümölcs- vagy növényneveket kell összeszednie, begyakorolnia a kiscsoporton belül. Mindkét csoportból két jelentkező szembeáll egymással, s páros pingpongmeccs formában kell mondaniuk egy-egy zöldség (vagy állat), illetve gyümölcs (vagy növény) nevét. A későbbiek során ehhez lelkiállapotot is megadhatunk (pl. harag, meglepődés), s felszabadíthatjuk a páros pingpongmeccs formát.

Alap beszédszituációk

Le/la/les voilà – Merci beaucoup

A körben álló egy tetszőleges helyzetet ajánl egy tárgy vagy információ átadása kapcsán. (*Le voilà.*) Aki nek odaadja/elmondja, megmutatja, reagál a körben állóra. (*Merci beaucoup.*) Aztán ő megy be a körbe, s ugyanezt teszi egy más szituációban. A szöveg kötött, a helyzet választható.

Csúsztatott párbeszéd (l. DPM 32. sz.)

5. A kurzus résztvevői által hozott nyelvi játékok

Ezek sok átalakításon és próbajátékon mentek át. Némelyikük játékgyűjteményben is megjelent már, de mi úgy formáltuk, hogy nyelvi órában minél jobban megállja a helyét.

Alibi: Egy bűntény történt tegnap este 21 és 22 h között. Az elkövetésével két embert vádolunk. A két játészó kimegy, s néhány perc alatt részletesen megbeszélük, hogy szerepeik szerint mit csináltak tegnap az adott időpontban, amikor együtt voltak. A bent lévők ez idő alatt megbeszélnek 10 kérdést, amelyet feltesznek majd mindkét résztvevőnek. Előbb az egyik, majd a másik résztvevő jön be, s a bentiek külön-külön felteszik a kérdéseket. Ha 3 kérdésre másként válaszolnak, akkor nem mondanak igazat, s továbbra is vádolhatók a bűntény elkövetésével. A játék során nem szabad olyan válaszokat adni, hogy „Nem tudom...”, „Nem emlékszem...” stb.

Kulcsos játék: (l. Kaposi: Játékkönyv 36. o.) Megadhatunk betűt és szófajt, témakört (pl. vakáció, mozi, szerelem).

Hullám: 2 széksort teszek le hátukkal egymás felé, a játészók számánál eggyel kevesebbet. Mindenki ad magának egy nevet (állat, tárgy, hely stb.), s leül egy székre, kivéve a mesélőt. A mesélő elkezd egy történetet, s körbejárja az összeillesztett székeken ülőket. Ha kiejti valaki felvett nevét, az feláll, s a háta mögött megy tovább. Ha azt mondja: hullám, a háta mögött menők és ő is igyekszik leülni. Akinek nem jut hely, új mesébe kezd.

Betűzd! Körben ülünk. Jobbra indulunk: egymás után hangokat/vagy betűket mondunk (attól függően, mi a játék nyelvi célja). Akinél értelmes szó lesz belőle, először „tetszhalott” lesz, s tovább játszik, a következő körben viszont már kiesik.

Civilizációs játék: Egy bizonyos nyelvterülethez kapcsolódó hírességek nevét (Shakespeare, John Lennon, Edison, Newton stb.) egyenként ragasztós papírra írjuk, s felragasztjuk a résztvevők hátára – mindenkire egyet-egyet. A térben járkálunk és kérdéseket tehetünk fel magunkról a többieknek, miközben mi is válaszolunk az általuk feltett kérdésekre. A játék akkor ér véget, ha mindenki kitalálja, kicsoda ő.

Fél szóból is értjük egymást!

Egy-egy nehezebben bevészhető főnév begyakoroltatásához alkalmazható feladat.

Kis csoportokban jelenetet improvizálunk, melynek főszereplője az adott tárgy. Csak a tárgy nevét használhatjuk benne, különféle intonációban.

SPÁRTA-DRÁMA, 2009

Amikről szó esett (és amiről nem)

Dolmány Mária¹

Az emberi játszmák

Az emberi játszmák felismeréséről, ezek pszichológiai háttéréről, kialakulásukról, jelentőségükről, a játszmák mechanizmusairól, illetve a játszmanélküliség lehetőségeiről az 1950-es évektől jelentek meg írások. Az alapvetéseket Erich Bern fogalmazta meg és írta le. Azóta gondolatait finomították, kiegészítették – sokan sokféleképpen értelmezték vagy használták fel.

¹ A tanulmány a Spárta-Dráma rendezvény keretei között 2009. augusztus 18-án, a Marczibányi téren tartott *Kalandozás az emberi játszmák világában* című foglalkozáshoz kötődik. (A szerk.)

1. Fogalmak, amikkel dolgoztunk

Alapfogalmak

Az embereknek ahhoz, hogy a világban „jól” érezhessék magukat, komfortérzetük megfelelő legyen, az alapvető szükségleteiket ki kell elégíteni. Ezek a szükségletek nem csupán a fizikai „jólét” szükségletei. Alapvető emberi szükséglet a „simogatások” – fizikai és szellemi értelemben, illetve pozitív és negatív előjellel értendő – iránti, valamint az idő strukturálása iránti szükséglet.

Alapfogalmak

Ingerlés iránti igény – alapvető tulajdonságunk a kíváncsiság, ami igényli az impulzusokat, az ingereket. Hiánya kiöli a kíváncsiságot, súlyosabb esetekben akár neurológiai hatásai is lehetnek, végső esetben a sorvadáshoz, halálhoz juttat.

Elismerés iránti igény: SZTRÓK (simogatás²) – egységnyi érzelmi impulzusok (pozitív vagy negatív), verbális és nonverbális egyaránt lehet

Feltételes illetve feltétel nélküli sztrókok – feltételes akkor, ha az adott cselekedetet jutalmazzuk, büntetjük. Iskolai vonatkozásban ez a leggyakoribb. Ha negatív a sztrók, akkor törekedünk arra, hogy csak feltételes legyen!. A feltétel nélküli magát a személyiséget értékeli. Ebből pozitívban igen jó lenne sokat adni és kapni, de negatívban törekednünk kellene arra, főként az iskolában, hogy ne szórjuk a „te semmire sem vagy képes, hát persze mit is várhatnánk tőled” típusút.

Tranzakció – a társas érintkezés egysége, sztrókok (simogatások) cseréje. Ez lehet csupán annyi, hogy a velem szembejövőre mosolyogva ráköszönök, és ezt viszonzozza egy biccentéssel (+), vagy elfordulással (-). A tranzakciónak mindig két szintje van: egy társadalmi és egy pszichológiai szintje, amely a résztvevők személyiségéből fakad. Ha ez a kettő nem válik el, az az intimitás állapota.

Játzsma – rejtett tranzakciók sorozata, csapdás, trükkös lépésekkel, apró nyereségekkel, de végül mindig negatív végeredménnyel – mindig „forgatókönyvszerűen” zajlik.

Idő strukturálása (biztonságot, eligazodást nyújt a világban) – ez az a sajátos közeg, amiben életünk zajlik, s melynek folyamatos kitöltésére törekszünk – erre valók pozitív oldalon a rítusaink, az időtöltéseink, a tevékenységeink, és az intimitás (jelen esetben a teljesen őszinte, tiszta együttlétet jelenti); negatív oldalon a formalizmusaink, az időfecsérléseink, és a játszmák

Én-pozíció (helyem a világomban, azaz a pozíció szükséglete) – összetett fogalom, a saját magam és a velem kapcsolatban lévő személyek, a helyzet, a világ kapcsolatának megítélésére, mindig saját szemszögből nézve. Az én (+), ha magamat annak tartom, azaz elfogadom olyannak, amilyen (mindez nem tagadja meg a jobbá válás igényét), a velem kapcsolatban állók (+), ha őket is elfogadom. Ebből áll fel négyféle pozíció

- (+, +), ha mind magam, mind a kapcsolat rendben
- (+, -), ha én rendben vagyok, ha a kapcsolatomat magamnál lejjebb lévőnek tartom (az iskolában, ha ez gyerek vagy a főnököm, az bajokhoz vezet)
- (-, +), ha magamat alulértékelem, a kapcsolatot magam fölött (ez vezethet ahhoz, hogy megalázkodó, függő kapcsolat alakuljon ki; társadalmi szinten a főnök-beosztott viszony így működik, de sokan így működünk pl. a hivatalokkal, vagy az orvossal szemben is)
- (-, -), ha sem magammal, sem a kapcsolattal nem vagyok rendben (ez az az eset, mikor hirtelen kicsúszik a talaj -, könnyen vezethet depresszióhoz)

Én-állapotok – az a viselkedésmód, ahogyan egy helyzetben reagálunk

gyermeki – leginkább az érzelmeink által irányított, rendkívül kreatív, szabad állapot

felnőtt – a racionalitás kapja a legnagyobb hangsúlyt, cselekedeteink irányítója ebben az állapotban az adott feladat (probléma) megoldása

szülői – olyan viselkedésmintákat tartalmaz, melyeket életünk során más, számunkra irányítónak, „szülőtípusnak” elfogadott személyektől tanultunk – illetve egyes esetekben a látott mintával szöge-sen ellentétes

Sorskönyv – azoknak az élményeknek az összessége, amelyek életünk során elkísérnek, és sokszor befo-lyásolják tetteinket, döntéseinket – kikapcsolni ezeket nem tudjuk (csupán teljes amnéziával), de tudato-san ellene dolgozni, módosítani (azaz egyes dolgokat másik, erősebbel elfedni) van lehetőségünk.

2. Jelentősége az oktatásban, nevelésben

(amik a foglalkozáson felszínre kerültek – a teljesség igénye nélkül)

² Az angol *stroke* (jelen esetben *simogatás* jelentésű) szóból. (A szerk.)

- a) a pedagógus önismeretének, személyiségének formálásában nagy jelentősége van
- b) a gyermekek viselkedésének megértésében, a berögzülőben lévő minták megerősítésében, lerombolásában rengeteg hasznát vehetjük, ha felismerjük
- c) a gyermekek viselkedéséből, adott helyzetekben adott reakcióiból következtethetünk a háttérben húzódó okokra – itt van igen nagy jelentősége a drámának, hiszen drámajátékainkkal olyan helyzeteket idézhetünk elő, ahol *megerősítést* kapunk a vélt helyzetekre; közösségi ítéletet mondhatunk, értékeket közvetíthetünk úgy, hogy nem kinyilatkoztatjuk azokat; *védett körülmények* között van módunk előidézni a *tudatosodást, az „ön-felismerést”*, amely a *gondolkodásbeli változáshoz vezető egyik út lehet*
- d) hasznunkra válhat a tantestületen belül, illetve a felettesekkel, szülőkkel való kapcsolatainkban is

3. Néhány játék, gyakorlat

A foglalkozáson jó néhány „A”-típusú szabályjátékot próbáltunk ki, amelyek a fentiek érzékeltetését, illetve demonstrálását szolgálhatják. A gyakorlatok javarészt még nem a játszmák működésére, hanem a játszmákat megelőző, előidéző jelenségeket, illetve az igényeinket érzékeltetik.

Játékok a sztrók-éhség kielégítésére

Minden olyan ide tartozhat, ami gyorsan megteremti a kellemes hangulatot, egymásra figyelmet (miközben nem felejtkezünk meg arról, hogy egy-egy ilyen gyakorlatnak még jó néhány nevelési, tanulási hozadéka is lehet/van). A játékok jelentősége: azzal, hogy megpillantjuk, megszólítjuk egymást pozitív impulzusokat dobunk a másik felé, amitől az ő közérzete javul, így visszahatva a csoportra.

- tekintetváltó-helycserés játékok
- egymást szólító/hívó láncjátékok – azzal a szabálykiemeléssel, hogy törekedjünk arra, olyat hívjunk, aki még nem volt
- ilyen játék a névkör (a Spárta-Drámán tartott foglalkozáson mindenkinek hátulról előre olvasva kellett kimondania a keresztnévét, amelyet a játékvezető – ennek az a jelentősége: tudatosítja, hogy a játékvezető tudomást figyel a jelenlévőkre –, vagy más esetben a társak fejtenek meg)

Az elmélet egyes részeinek demonstrálására

- Már *bejövetelkor* mindenkit *kézfogással*, bemutatkozással, néhány szóval fogadtam, ezzel a *ritusok* egyszerűségét, strukturálási jelentőségét igyekeztem érzékeltetni.
- A következő időstrukturálási lehetőség az időtöltés, amelybe a foglalkozás kezdete előtt kérésemre bonyolódta a résztvevők: a kézfogáskor azt kértem mindenkitől, hogy a kezdésig *minél több emberrel ismerkedjen*, fecsegen – könnyed, felszabadult helyzetet teremt, ami nem teljességgel cél- és haszontalan, hiszen információkkal gazdagodhatunk.
- Két különböző időstruktúra ütköztetésére alkalmas játék az „*elhúzódnak és kapcsolatteremtők játéka*”: a csoport egyik fele magában szeretne lenni, a visszahúzódnak választja időstrukturálási stratégiának, míg a másik fele mindenképpen ki szeretné ebből mozdítani az időtöltés stratégiájával (játszhatjuk először nonverbálisan, majd verbálisan, legvégül az érintést is megengedve).
- Csoportokban demonstráltunk további időstrukturálási módokat, amikor is azt a feladatot kapták a csoportok, hogy öt percig maradjanak együtt. Egyik csoport azt a plusz utasítást kapta, hogy találják ki, mi lehet az értelme a jelen feladatnak. Egy másik csoport azt kapta, hogy töltsen hasznosan az időt – ők összefoglaló vázlatot készítettek az előzőekről. A harmadik csoportot arra kértem, hogy érezzék jól magukat – ők közös mesélésben állapodtak meg, mint közös örömforrásban. Az eddigi csoportok mind konkrét feladat megoldásán dolgoztak, azaz tevékenységet folytattak. Az egyik csoportot utasítás nélkül hagytam magára a játék idejére, ők spontán módon beszélgetéssel ütötték el az időt, egymásról tudtak meg információkat – azaz ők időt töltöttek. A játék hozhatta volna az ellenállók reakciójaként az időfecseglést, ha a konkrét feladat helyett cseverésznek, vagy akár szélsőségesen a játszmát is, ha ellenálló kedvüket ellenem fordítva huzakodásba kezdenek, kidobnak egy csalit (és én erre reagálok) – de rendkívül együttműködő csoportom minden tagja az időstrukturálás pozitív oldaláról választott.
- Még mindig az időstruktúrák érzékeltetésére alkalmas (a pedagógusnak a gyerekek struktúraválasztásáról ad információt) a következő gyakorlat, amely a játszókra hagyja a döntést: „helyezd el magad a képen”. A játékban a rendelkezésünkre álló teret egy tevékenységekre lehetőséget adó helyszínnek nevezem (könyvtár, egy vállalat irodája, játszótér), ahol mindenkinek meg kell keresnie a számára leginkább elfogadható, vágyott helyet. Tovább lépésként érdemes egy rövidke időre megmozdítani a képet.

- Záró játékunk a játszmák egyik típusát mutatta be: a „Spártáról” hazatérő hallgató szembesül féltékeny/irigy családtagjával, főnökével, kollégájával...

4. Drámás lehetőségek (minden, ami tervem volt, és ami a foglalkozás után – továbbgondolva – megfogalmazódott bennem)

Minden előzetes tervem ellenére (talán a nagy melegnek és az áramszünetnek is szerepe lehetett benne) nem tudtam az időnket úgy strukturálni, hogy az igazán izgalmas szituációs gyakorlatokra, egy-egy konvenció idevonatkozó elemzésére időnk maradjon, valamint hogy többet beszélhessünk a lehetőségekről, amelyeket a téma indukál, ahol kihasználhatjuk a mechanizmusait.

Nem állítom, hogy újdonságokról lesz szó az elkövetkezőkben, sőt. A gyakorló drámatanár által használt technikák, gyakorlatok, konvenciók, tanári szerepek megvizsgálásával arra a felismerésre juthatunk, hogy a tranzakciókról szóló szakirodalomban leírtak működnek bennük.

Nem csak a játszmáknak, hanem az egyes *én-pozíciók*, *én-állapotok* tanárként szerepből való alkalmazásának, vagy a játszóban való előidézésének is jelentős szerepe lehet a foglalkozások szervezésében, az egyes *szereplőkhöz való viszonyulás* irányításában.

Tanárként szerepből hatékonyan és tudatosan tudunk irányítani folyamatokat, képesek vagyunk vitákat *kezdeményezni* (vita alatt itt az építő, érveket-ellenérveket, nézőpontokat felsorakoztató beszélgetéseket értem, amelyekbe az elragadtatás folytán a felfokozott hangulat is belefér). De mindig nagy jelentőséggel bír a *megfelelő konvenciók kiválasztása* is a játéktervezésben, és itt is felfedezhetjük a Bern által leírt mechanizmusok működését.

A teljesség igénye nélkül néhány példa:

- Gyűlést hozunk létre a foglalkozás egy pontján, ahová a tanár mint egy felsőbb hatalom, hivatal képviselője érkezik azzal a szándékkal, hogy irányítása alá vonja a közösséget. Itt a gyerekeket mint szereplőket a (–,+) *én-pozícióba* igyekszünk helyezni, azaz elfogadják a „felettük álló” akaratát. Veszélye az ilyen fellépésnek, ha a csoportom kellően „erős”, és nem hajlandó mínuszpozícióba helyezkedni, azonnal lázadásba, csoportos ellenállásba mehet át a játék (ameddig csak *egy* lázadó szellem van, addig nem ér el jelentős eredményt, könnyen lekezelhetem, hiszen a csoport is engem támogat). Az ilyen helyzetekben provokálhatom is a lázadást – ha épp ennek az élménynek, a „közös fellépés, az összefogás erejének” átélése a célom, mégpedig egy játszmaindító horog kidobásával, a „rúgj belém” játszma indításával. Ebben a játékban a gyerekek gyermeki *én-pozícióból* reagálnak, ezért is lehetséges, ha a lázadó gyermeki kerekedik felül, hogy a játék lázadásá alakul.
- Hasonlóan működik a mechanizmus, ha a segítségre szoruló szerepében lépek közéjük; ekkor a gyerekek (+,–) *én-pozícióból* reagálnak és segítségemre sietnek (az *én-állapotok* tekintve ez azt jelenti, hogy én viselkedek gyermekien, míg ők szülői-pozícióból reagálnak – ez a pedagógus számára a szülői mintáik tekintetében szolgál információval).
- A felnőtt *én-állapot* előidézésére, azaz olyan helyzet teremtésére, ahol a játszó gyerekek szigorúan a probléma megoldására irányuló, a legkevesbé érzelmektől befolyásolt döntéseket hozhatnak, véleményem szerint azok a történetek adnak lehetőséget, ahol számukra *szakemberek szerepét ajánljuk fel*, azaz a szakértői játék konvenciót alkalmazzuk a játék során, vagy szakértői dráma-jellegű foglalkozást szervezünk. A szakértői játék során nem maradunk végig felnőtt *én-állapotban*, hisz a foglalkozás során használhatunk olyan helyzeteket, amelyekben az érzelmeknek van igazán jelentősége, akkor pedig máris gyermeki, vagy szülői *én-állapotból* reagálunk. Ha jól irányítom a csoportomat, ezekben a játékokban (+, +) *én-pozícióban* játszunk, egyenrangú, egymást elfogadó félként.

Tanítási dráma-foglalkozásainkon egy-egy jól elhelyezett csalival, egy-egy játszma elindításával az általunk óhajtott *aktivitást idézhetjük elő*. De a helyzetek és szerepek tudatos megválasztásával is sodorhatjuk játszma-helyzetbe tanulóinkat. A foglalkozásainkon előidézett játszmák, a *játzsma szabályszerűségei* miatt viszonylagos biztonsággal *terelik* játszóinkat a *kitűzött fókusz körülményeire irányába*.

A horgok kivetésére – a sztereotípiák működésének kihasználásával – alkalmasak lehetnek az alábbi konvenciók is:

- a befejezetlen anyag,
- a naplók, levelek, üzenetek,
- a gyűlések, megbeszélések, amelyekben a tanár mint egyenrangú játszó vesz részt, de a horog elhelyezéséről, a játszma elindításáról így is tud gondoskodni,
- interjú – izgalmas lehetőség, mivel itt fordítva is játszhatjuk a játszmat, azaz nem mi helyezzük el a csalit, hanem amennyiben mi magunk vállaljuk a megkérdezett szerepét, akkor a gyerekek kérdéseire

reagálhatunk úgy, hogy horognak tekintjük a kérdéseiket, esetleges megjegyzéseiket – ez egy járulékos tanulási területet jelent a foglalkozáson belül, mégpedig azt, hogy mennyire fontos a körültekintő fogalmazás,

- az előkészített szerepek mindig alkalmasak az irányításra, itt is jól használhatók,
- talán még konkrétabban, elkerülhetetlenebbül használható a tanúskodás konvenció.

Érdemes a meglévő kész tanítási dráma-vázlatainkat végiggondolni, hol, hogyan alkalmaztuk a fentieket, illetve az eddigi ismereteinket kiegészítve, a tudatos használattal hol tehetjük még hatékonyabbá a foglalkozásaink irányítását.

Köszönöm mindenkinek, aki megtisztelt jelenlétével, és részt vett a részben közös gondolkodásban. Köszönöm Rudolf Éva néni építő kritikáját, a foglalkozás utáni beszélgetésünket, melyből rengeteget okultam.

Ajánlott irodalom a pszichológiai háttéranyagok tanulmányozásához:

Eric Berne: Emberi játszmák

Eric Berne: Sorskönyv

Ian Stewart-Vann Joines: A TA-MA – Bevezetés a korszerű tranzakcióanalízisbe

Thomas Harris: Oké vagyok, oké vagy. Módszer az önismerethez

Játszmák nélkül – Tranzakcióanalízis a gyakorlatban Szerk.: Járó Katalin

Sors mint döntés – Az érzelmek felfedezése és felszabadítása. Szerk.: Járó Katalin

Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Szerk.: Mészáros Aranka

F. Várkonyi Zsuzsa: Tanulom magam

F. Várkonyi Zsuzsa: Már százszor megmondtam...

Ajánlott dráma:

Edward Albee: Nem félünk a farkastól

Ajánlott film:

Velem vagy nélküled (amerikai film, 1999, rendező: *Rob Reiner*)

Ajánlott színház:

Klamm háborúja. Az előadás honlapja: <http://href.hu/x/6dt5>

További információk:

Magyar Tranzakcióanalitikus Egyesület. Honlap: <http://www.hata.hu>

Az emberi kapcsolatok: játszmák és a fejlődés lehetőségei. Józsa Zsuzsanna előadása – letölthető hangfájlok: <http://href.hu/x/9upo>

Közgyűlni jó!

Rostock, 2009. május

Bethlenfalvy Ádám

Igen, közgyűlni jó! A demokratikusan működő szervezetek közgyűlése kínálja azt a lehetőséget a tagságának, hogy tegyen a szervezet demokratikus működéséért, döntsön, számon kérjen, feladatot-felelősséget vállaljon. A drámapedagógia világszervezete, az IDEA¹, háromévente tart tisztújító közgyűlést, a mindig más földrészeken megrendezett világkongresszussal egy időben és többnyire a kongresszus előtti évben is egy olyan közgyűlést, amely lehetőséget teremt a szervezet helyzetének, tevékenységének értékelésére és a világkongresszussal kapcsolatos kérdések, problémák tisztázására. Idén a kelet-német Hanza kereskedővárosok egyike, Rostock adott otthont a közgyűlésnek egy kolostorból iskolává alakított épületben. Szokás szerint egy nagy rendezvénnel párosították a hivatalos találkozót, az elsősorban hangszeres- és színészképzéssel foglalkozó Hochschule für Music und Theatre Rostock és az Universität Rostock gyógypedagógiai karának összefogásában rendezett *Theatre? Mit Mir?!* nemzetközi konferencia elő-

¹ International Drama/Theatre and Education Association (www.idea-org.net).

adóinak egy része a közgyűlésen is „szereplő” küldöttek közül került ki, míg mások kimondottan a gyógypedagógia területét képviselték. Először a közgyűlésről számolok be részletesen, majd röviden a konferenciáról is, a cikk végén.

A közgyűlésen először beszámolókat hallgattunk: a Hongkongban megválasztott elnökség tagjai számoltak be eddigi tevékenységükről. Ebből kiderült többek közt az is, hogy a dráma nemzetközi elismertségének elősegítése érdekében a művészeti nevelés egyéb területeit képviselő szervezetekkel közösen létrehozott Kreativitás Világforum – a művészeti nevelés világforum – munkáján keresztül remélnék teret hódítani az IDEA vezetői. Azt remélik, hogy együtt nagyobb befolyást gyakorolhatnak az oktatással kapcsolatban ajánlásokat megfogalmazó nemzetközi szervezetekre, például az UNESCO-ra, illetve napirenden tarthatják a művészeti nevelés kérdését azokban a térségekben, ahol a World Creativity Summit elnevezésű tanácskozásait tartják. Az IDEA elnöke, Dan Baron Cohen – aki a Weöres Sándor Gyermekszínház Fesztivál résztvevőinek is küldött üzenetet – ennek a szervezetnek is az elnöke. A színház vagy színháztársulat egyes ágait képviselő szervezetekkel való együttműködésben, vagy legalábbis az együttműködő nyilatkozatok aláírásában komoly eredményekről számolhattak be a vezetők. Az AITA/IATA-val és a Nemzetközi Színházi Intézettel is született ilyen megállapodás, ezek leginkább a kommunikáció javítását, a „naptáregyeztetést” és a közös érdekképviselést tűzik ki célul. Hallhattunk még részletes beszámolót a kincstárnoktól, hogy miként költöztette át a bankszámlát és a pénzügyek intézését Norvégiába a titkárság működtetését abbahagyó ausztráloktól, és miként igyekszik átláthatóvá tenni a költségvetést minden tag számára. Ez alkalommal is elhangzott, hogy az IDEA-nak lényegében két bevételi forrása van: az egyik a tagdíj, amit elég rapszodikusán fizet a tagszervezetek egy része, míg a másik bevételi forrás a háromévente megrendezett világkongresszus rendezési jogáért kapott összeg. Ennek kiszámítási módja az utóbbi években változott, régebben a nyereség bizonyos százalékát kellett befizetni, most inkább egy konkrét összegben állapodik meg a szervezet a kongresszus szervezőivel. A 2007-es hongkongi kongresszusról idén beszámoló szervezők jókora haszonról szóltak, ezt azonban non-profit szervezetként vissza kell fordítaniuk, így arról is beszámolhattak, hogy milyen további eseményeket, projekteket szerveztek ebből a pénzből. Az mindenesetre nyilvánvaló, hogy meglehetősen kevés pénzből gazdálkodik a drámás világ-szervezet.



Rostock, az IDEA-közgyűlés tanácskozása

A közgyűlés fontos témája volt még az elnökségi helyek és feladatok újradefiniálása. Az egyik javaslat a kommunikációért felelős elnökségi pozíció megteremtése volt, amelynek szükségességét mindenki alátámasztotta, hiszen mind a belső, mind a kifelé szóló kommunikáció hagy maga után kívánnivalót. A javaslatot megszavazta a tagság, és a pozíciót betöltő makaói hölgy nagy energiákkal végzi a feladatát a közgyűlés óta². Egy másik javaslat a kutatásért felelős elnökségi pozíció létrehozása volt, ehhez társult egy új tagsági kategória létrehozása is: a *Research Member* szavazati joggal nem rendelkező társult tag lenne. A cél a tagság és a tagdíj bevételek növelése lett volna. Hosszas vita után ezt a két javaslatot újragondolás céljából visszavonta az elnökség. Egy másik visszavont javaslat egy „vének tanácsa”-típusú bizottság létrehozására vonatkozott, amelybe az IDEA elnökségéből távozó személyek kaptak volna meghívást, és adtak volna tanácsot az őket követő elnökségi tagoknak. Az általános vélekedés az volt, hogy ha ezt a tanácsadást, amely egyébként informálisan rendszeresen megtörténik, formális keretbe emeljük, akkor szabályozni kell a mikéntjét és jogkörét, kiket, mikor, miként kell tanácsolnia a „véneknek”, és mennyire kell ezeket a véleményeket figyelembe vennie az elnökségnek vagy a tagságnak. A szándék jogossága ellenére a formát nem találta megfelelőnek a tagság, ezért került sor a javaslat visszavonására.

Az IDEA hatékonyságának szempontjából fontos kérdés a szervezet titkárságának működtetése. Sok éven át a Drama Australia működtette a titkárságot, ők 2009. január elsejével felmondták a korábbi megállapodást. Átmenetileg a mostari CDO vette át a feladatokat. Most két szervezet és egy magánszemély jelentkezett a feladatra, a CDO mellett a francia ANRAT, illetve az IDEA-ban hosszú ideig aktívan tevékenykedő kanadai Ron Dodson is jelentkezett, hogy vállalná a titkárság működtetését. Végül a munkát olcsóbban vállaló CDO mellett döntött a közgyűlés, így az IDEA titkársága Boszniába került, a feladatokat Izida Sakić végzi.

Az igazán nagy horderejű kérdés a 2013-as világkongresszus szervezőinek megválasztása volt. Mivel az alapszabály meghatározza, hogy mindig más földrészen kell megrendezni a kongresszust, ez alkalommal európai helyszínek közül válogathatott a szervezet közgyűlése. Az olasz küldöttek, felmérve a feladat nagyságát, a helyszínen visszavonták javaslatukat, míg a bosnyák CDO és a francia ANRAT részletes beszámolót tartott terveiből. A prezentációkból úgy tűnt, hogy a CDO elsősorban a tevékenységének bemutatására használja az alkalmat – ügyes, de kockázatos PR-fogás –, míg a franciák komoly tervekkel érkeztek és ezekről adtak számot. Sok szempontot figyelembe véve végül a párizsi helyszín mellett döntött a közgyűlés. A 2013-as világkongresszus európai helyszíne lehetővé teszi, hogy Magyarország az eddigieknél erőteljesebben képviseltesse magát ezen a nemzetközi fórumon.

Döntött még a közgyűlés a 2011-es elnökségi ülés helyszínéről, ezt Indiában a Natya Chetana látja majd vendégül (kisebb vita alakult ki arról, hogy a helyszín eldöntése a közgyűlés vagy az elnökség jogkörébe tartozik-e, végül többen gondolták azt, hogy ez inkább „politikai” kérdés, mint szervezési), a 2012-es közgyűlésre pedig Új-Zélandon kerül sor.

A 2010-es, Braziliában, Para tartomány Belem nevű fővárosában megrendezésre kerülő drámapedagógiai világkongresszus szervezői beszámoltak arról, hogy hol tartanak a szervezésben. A várt résztvevői létszám 2000 fő, ekkora tömegnek szeretnének tartalmas programot biztosítani a szervezők. Ez óriási szervezési feladat, amelynek végrehajtásában szakértők segítségére számítanak. Létrehoztak egy nemzetközi tanácsadó testületet, illetve a különböző *Special Interest Group*-ok, különböző témákkal foglalkozó szekciók mellé is felkértek koordinátorokat, valamint tudományos tanácsadókat is. A középiskolai korosztállyal foglalkozó szekció egyik koordinátoraként szembesültem a feladat lehetetlenségével, a négy(!) koordinátor közül összesen ketten (én és angol kollégám) kommunikálunk egymással, és a tanácsadóknak szóló eddigi körlevelekre érdemben még senki sem reagált. Így van bennem némi izgalom, hogy miként fog összeállni a kongresszus „giga-programja”. A kongresszuson való részvételre, bemutatkozási lehetőségre lehet pályázni az ún. „szolidaritási projektekkel”. A nemzetközi együttműködésben létrehozott vagy más okból nemzetközi jelentőségű projektek szervezői közül néhányat meghívunk, a többieknek valamilyen más formában tesszük lehetővé a projekt bemutatását (videó, plakát stb.).³

Nagyon rövid idő volt az IDEA tagjainak regionális megbeszélésre, ráadásul az európai tagság akkora csoportot képez, hogy ez nagyban megnehezíti a hatékony párbeszédet. A európai tagság nagysága a regionális együttműködés szervezetségében is tükröződik, ez az egyetlen kontinens, amelynek szervezetei évente találkoznak. A 2009-es tanácskozásnak a helyszíne – mint ismeretes – Budapest, vendéglátója pedig a Magyar Drámapedagógiai Társaság, időpontja egybeesik a Színház-Dráma-Nevelés novemberi rendezvényével. Ez lehetővé teszi, hogy az európai küldöttek a magyar drámapedagógia teljes spektrumából kapjanak ízelítőt (a tanácskozás programját úgy alakítjuk, hogy annak szüneteiben illetve egyes időszaka-

² Szívesen továbbítjuk az MDPT tagjaitól érkező híreket, felhívásokat. Ezek bekerülnek az IDEA hírlevelébe.

³ A jelentkezés részleteiről szívesen adok tájékoztatást minden érdeklődőnek! (B. Á.)

iban az országos rendezvény programjába bekapcsolódhassanak a küldöttek –, hogy mibe, arról az IDEA Europe Koordinációs Bizottsága dönt), valamint egy nemzetközi fórumon ők is beszámolhassanak a magyar drámapedagógusoknak arról, hogy országaikban dráma címén milyen tevékenység folyik.⁴

A *Theater? Mit Mir?!* konferencia programja plenáris előadásokból, műhelymunkákból, valamint szekció előadásokból állt. A délelőtti során hallhattunk előadást autistákkal dramatikus módszerek alkalmazásával dolgozó szakembertől, beszámolót egy norvég-kanadai együttműködésben zajló, a kreativitás jelentőségét vizsgáló kutatásról, prezentációt a neuro-dramatikus játék fontosságáról romániai árvaházakban dolgozó előadótól, valamint előadást az IDEA elnökétől a világ különböző pontjain alkalmazott dramatikus módszerekről és ezek szerepéről a fiatalok világfelfogásának kialakításában. A szekciók előadásai a drámatéripiától a playback színházig a legkülönbözőbb témákról szóltak, a műhelymunkákon pedig betekintést nyerhettek a résztvevők a különböző földrészekben folyó, dramatikus eszközöket alkalmazó projektek, szervezetek, tanárok munkájába. A németországi drámapedagógia helyzetéről újfent kiderült, hogy az iskolai színjátszás az elsődleges megjelenési formája, sok helyen órarendbe illesztett tárgyként járhatnak „színházzóra” a diákok. A szabályjátékok, gyakorlatok és a szerepjáték is részét képezi sok tanár eszköztárának, de például a műhelymunkám során bemutatott tárgyakra és térhasználatra épülő történetépítő, problémacentrikus tanítási dráma a rostocki diákok számára teljesen ismeretlen volt⁵.

A konferencia rendkívül jól szervezett volt, a beszámolók, eredmények közzététele is részben megvalósult. Az eddig beérkezett cikkek, beszámolót olvashatóak a konferencia honlapján (www.theater-mit-mir.de), innen letölthető a részletes program is.



Theater? Mit Mir?! – műhelymunka a rostocki konferencián

⁴ A nemzetközi fórumra 2009. november 14-én, a Magyar Drámapedagógiai Társaság közgyűlése előtt kerül sor Drámapedagógia Izlandtól Boszniáig címmel.

⁵ A műhelymunkáért járó utazási támogatás és szállás lehetővé tette, hogy a közgyűlésen való részvételre ne kelljen az MDPT-nek pénzt költenie. (B. Á.)

„Randevű”-sorozat: Mozi

Dany Porché, Yannis Kokkos

Színházi bevezető gimnazistáknak

Nagy örömmre szolgált, hogy résztvevője voltam a Magyar Drámapedagógiai Társaság már két ízben megrendezett Színházi leckék elnevezésű programsorozatának. Rengeteg gyakorlati fogást tanultam belőle, s módfelett hasznosnak tartom, hogy a két szakma (a tanári és a színházi) ilyen módon is közeledik egymáshoz. Jólesett olvasni ezekről a találkozókról a DPM 37. számában.

E témában egy francia akciósorozatról szeretnék beszélni, amely példaértékű lehet számunkra is – bár nem kell elfelejtenünk, hogy mindez egy olyan országban jött létre, ahol nem csak igény, de pénz is van az ilyen és ehhez hasonló rendezvényekre. No és 30 éves múltja van az iskolarendszer és a színház együttműködésének!

Franciaországban nincs dráma – ez az ugyancsak anglofónnak minősített módszer csekély támogatottságot élvezett a legutóbbi harminc évben –, van viszont *expression théâtrale* (színházi kifejezés). E tantárgy keretein belül leginkább színházi kifejezőmódokkal ismerkednek a fiatalok, s tanáraik azon igyekeznek, hogy a fiatalok rendszeres és értő színházlátogatókká s alkalmi színházcsinálókává váljanak. Az ANRAT (Association Nationale de Recherche et d'Action théâtrale – Színházi Munka és Színházi Kutatás Országos Egyesülete) a „Francia Színházpedagógiai Társaság”. Aktív és rendszeres működéséről többször is beszéltem már a DPM hasábjain. (*Színház és nevelés – néhány intézmény-modell frankofón országokból*, DPM 2000. különszám, *Xua-Xua színházát álmodik*, interjú Jean-Gabriel Carassóval, az ANRAT elnökével, DPM 15.) 1991-ben ők hívták meg Peter Brookot, hogy a Cartoucherie egyik termében a színházról beszéljen tanároknak kétnapos atelier keretében.⁶ Az ANRAT nagyszerű könyvet adott ki a híres színházpedagógus, Jacques Lecoq „ars poetikájáról”.⁷ 2004-ben újabb modullal rukkolt elő a színházra nevelés „szabadegyetemén”: megnyert néhány neves szakembert, és 10-12-szer kétórás találkozót rendezett velük. Az általam már többször leírt „*système de partenariat*” (tanár és színházi szakember teljes jogú partnerségén alapuló együttműködés) volt a munka kerete. Egy osztályban – mindegy milyen: kicsik vagy nagyok, színházzal rendszeresen foglalkozók vagy a színházzal még csak most ismerkedők – havi rendszerességgel megjelenik egy-egy színházi szakember, és saját esztétikája, filozófiája tükrében dolgoztatja, gondolkodtatja a gyerekeket: mi a színház, hogyan és miért jön létre, és mi teszi külön(leges) művészeti ággá stb. (Képzeljék el, hogy Wenczel Imrével a győri Révai Gimnázium 9. a osztályában kötelező órakeretben havonta egyszer eljön dolgozni Zsótér Sándor, akinek ezért az Oktatási Minisztérium fizet!!! De jó lenne...)

A találkozók anyagát dokumentálták, s megjelentek a munkafolyamat-leírások *Les Ateliers de théâtre* (*Színházi műhelyek*) címen az Actes Sud kiadónál. Olvashatjuk, hogyan dolgoztak együtt a fiatalok és a tanáraik a különböző mentalitású és ízlésű színházi szakemberekkel: Robin Renuccival, Yannis Kokkos-szal, Pierre Vialával, Caroline Marcadéval, Dominique Hervieu-vel.

Az itt következő részlet két óra „anyagát” mutatja be Yannis Kokkos-szal, a görög származású, de régóta Franciaországban élő scenográfussal és rendezővel.⁸ Ő főleg a színház és más művészi kifejezőmódok (regény, képregény, zene, film, fotó) között keresi a kapcsolatot, azt szemléltetve, hogy ezeknek milyen közös és egymástól eltérő eszközeik vannak. A filmről gondolkodtatva a plánok és a montázs gyakorlati működésének szemléltetésével visz közelebb a színházi alkotáshoz, bemutatva, hogy lehet kiemelni részleteket a vágásokkal és a plánok váltogatásával. Teszi ezt az itt megjelent részletet megelőző két órában a regény és a színház eszközeinek egybevetésével, majd a következő két órában a színházi képalkotásnak a festészettel való párhuzamba állításával. (V. É.)

Mozi (a képmontázsról és a hangmontázsról)

A színházban a közönséggel való kapcsolatot a mesélés módja alapvetően befolyásolja. Hogyan lehet váratlan módon megérinteni a nézők fantáziáját? Persze ott van a lineáris elbeszélés, de a filmből elliptikusabb (kihagyásos), töredezettségű, „szétszedettebb” formákat vehetünk át. A filmre jellemző elbeszélési mód megkívánja az elbeszélést darabokra osztó montázst, ezek használatával kikerülhet a megszokott linearitás.

⁶ A találkozó szövegének egy részlete megjelent a DPM 16. számában (Peter Brook: Az unalom a vég, ford. Harangi Mária).

⁷ A könyv egy részlete megjelent a DPM 2000. különszámában (Jacques Lecoq: A költői test, fordította: Böröcz Livia).

⁸ Dany Porché: 10 rendez-vous en compagnie de Yannis Kokkos (Actes Sud-Papiers – ANRAT, 2005)

Beszélgetés

Mik a travellingek⁹, a közelképek, a távolképek és a totál színházi megfelelői? Hogyan szolgálhatják a színházi narrációt a film sajátosságai, a kép- és a hangmontázsok?

Felhasznált anyag

1. Joseph Conrad: *A sötétség mélyén* (Kongóban játszódó novella)
2. Átültetése filmre: *Apokalipszis most* Francis Ford Coppolától, ami a vietnami háború alatt játszódik
3. Különböző zenék, szimfóniák, rock vagy kortárs zene
4. Különböző, itt szereplő filmek kazettán vagy DVD-n

Először is nézzük meg Eisenstein *Patyomkin páncélosának* legelejét Szmirnov, a katonaorvos mondatáig: „A hús jó, a vita lezárva!”, és figyeljük meg a montázst – aminek Eisenstein az első nagy mestere –, majd az ellipszist a történetben, és a kapcsolatot a zene és a kép között.

„A kukacos hús” részlettől kezdve Eisenstein Meyerhold¹⁰ módjára – akinek egyébként asszisztense volt – művészetté fejleszti a montázst: közelkép az orvos csíptető szemüvegétől felnagyított, kukacoktól nyüzsgő húsrá, majd ezt felváltja ugyanennek az orvosnak a képe, amint a kezével ütemezi a következő szavakat: „Ezek nem kukacok, hanem döglött lárvák!” Ez a két egymást követő és egymásnak ellentmondó kép arra jó, hogy megértsük: Szmirnov rosszhiszemű, és a tengerészek joggal láznak az étel miatt. Vagy ahogy Eisenstein mondja: „A mozgás a nézőben képből érzélemmé válik, érzelemből tézissé.”

Ami a némafilm zenéjét illeti, nem kíván realista kísérete lenni az eseményeknek. Sosztakovics zenéje hatékonyan segíti elő a szituáció kifejezését. Ekképpen a hús nagyközele plánban történő megmutatása alatt mély és halk ütős hangok kísérté emelkedő húros akkordok hirdetik ki a zendülést, s ehhez csatlakozik a fúvósok és a rézfúvósok crescendója, amely a katonaorvosnak az incidenst látszólag lezáró mondatán fejeződik be: „A hús jó, a vita lezárva!”



A montázs művészete a moziban

Miután filmre vettük az elbeszélés részleteit, a részeket kiválogatjuk, majd sorrendbe rakjuk azokat, hogy összefüggő elbeszéléssé álljanak össze. A montázs ritmust teremt, fixálja a plánok időtartamát és meghatározza eloszlásukat a képsoron belül.

Néhány montázs-fajta:

- *váltakozó*: több cselekmény játszódik egy időben, különböző helyeken
- *visszatérő* vagy *flash-back*: a cselekményt múltbéli képek szakítják meg
- *szimbolikus*: egy képet egy olyan kép követi, amivel metaforikus, és nem logikai vagy nem kronologikus kapcsolatban van

A regény filmre való átültetése (csoportos munka)

A diákévek alatt olvasott művek még akkor is hozzájárulhatnak az emberi lélek mélységeinek felfedezéséhez, ha ezek a művek erőszakosak, akár *A sötétség mélyén*. Azon felül Conrad és Coppola említett művének párhuzamba állítása lehetővé teszi, hogy az átültetés folyamatán gondolkodjunk.

Valójában nem véletlen az, hogy Coppola 1979-ben, a vietnami háború ideje alatt dolgozza fel Conrad 1899-es, afrikai kontextusban (Kongó) írt novelláját. Egy elkötelezett művész választása ez, amit Ariane Mnouchkine az algériai mészárlások legszörnyűbb időszakában – az 1990-2000-es években – készített Tartuffe-átültetéséhez hasonlíthatnánk.

Felkészülési idő: 20 perc

A bemutató csendben zajlik. Mindenki sorjában elfoglalja a helyét a tablóban, majd – amikor elkészült a kép – a csoport pár másodpercig mozdulatlan marad, aztán a nagyobb pontosság, koncentráció és a jobb irányítás kedvéért lassítva felbontják a képet, majd felépítik a másodikat stb.

A diákok otthon olvassák el *A sötétség mélyén* című Conrad-novella teljes szövegét. Ezt követően az utolsó fejezet elejével foglalkoznak (Kurtz indulásáig): azt kell kiválasztaniuk, hogy melyik számukra az öt legerősebb pillanat.

⁹ Az egyik legjellemzőbb mozgás a moziban a kamera mozgása = (ang.) travelling. (A szerk.)

¹⁰ Vsevolod Meyerhold: Sztaniszlavszkij tanítványa volt, s 1902 és 1940 között kifejlesztette a saját rendezési módszerét, amely távol áll a naturalizmustól és sokat merít más művészetekből, például a filmből.

Öt fős csoportoknak adjuk azt a feladatot, hogy meséljék el a feldolgozott részt a cselekményt időrendben követő öt kép segítségével. A csoporttagok az utolsó fejezet elejétől elmondják egymásnak a történetet, utána aláhúzzák a szöveg azon képeit, amelyek számukra az elbeszélés erős pillanatai voltak, például: „Azok a fejek, amelyek póznákon száradtak Kurtz úr ablaka alatt...” Vagy: „Férfiak egy csoportja menekült a nagy fűben, szoros hadrendben, egymás között cipelve egy rögtönzött hordágyat.”

Ez után a visszatekintés után a diákok a térben tablók formájában a testükkel képeket alkotnak. Jó, ha rendelkezésükre áll az osztályban egy kelléktár, szövetekkel és ruhákkal, amely segítheti őket személyek és terek körvonalainak megalkotásában. Minden egyes csoportnak döntést kell hoznia az ügyben, hogy ki kit játsszon, és milyen sorrendben kövessék egymást a képek.

Játék és megbeszélés

Minden bemutatás végén lehetőséget adunk a nézőknek arra, hogy elmondják, mely képek tűntek számukra a legkifejezőbbnek, a leginkább sűrítettnek. (A játékosoknak célszerű erre nagyon figyelni, mert ezek a megjegyzések segíteni fogják az újrajátszást.)

Minden egyes csoport újrajátssza Kurtz utolsó pillanatait kongói területen: ez alkalommal mozgással dolgozzuk fel a történetet, az elején és a végén megállított képpel. Tetszőleges sorrendben illesztjük össze az öt elkészített képet, felgyorsítva, és ezúttal szöveggel. Most már felborítható a Conrad által javasolt időrend. A diákoknak ügyelniük kell arra, hogy a részlet átláthatósága megteremtődjék. Ekképpen közelítik meg a montázs fogalmát.

A bemutatók alatt ez alkalommal már szólhat zene. Wagnertől A walkűrök lovaglása, amit majd később hallhatunk Coppola filmjében, például arra lenne jó, hogy drámai feszültséget adjon a néma, de kifejező improvizációknak. Mielőtt a csoportok elkészítik bemutatójuk második változatát, hallgattassuk meg velük a zenét, hogy tudják, milyen a hangzása, és ezt is kiaknázhassák.

Az összes csoport bemutatója után egy, a felnőtt által vezetett rövid megbeszélés lehetővé teszi a képmontázs fogalmának meghatározását, illetve azt, hogy a diákok megjegyezzék a legfontosabb összefüggéseket, és megfigyeljék a kapcsolatot kép és hang között.

Újrajátszás: Az első játék újrajátssza, amelybe beleépíthetők a nézők megjegyzései alapján született tanári utasítások is.

A képmontázs Coppola filmjében

Az osztályban megnézi az *Apokalipszis most* utolsó részét (kb. 25 perc), így a fiatalok tanulmányozhatják, hogyan alkalmazza Francis Ford Coppola a képmontázsokat, hogyan társítja a plánok típusait, és hogyan kezeli a fényt. Ez a részlet kapcsolódik az előzőekben feldolgozott Conrad-szöveghez. A részlet Willard közelképével kezdődik, ahogyan a sápadt fényben lassan kiemeli fejét a vízből, hogy megölje Kurtzt, és egészen az egyre gyorsuló plánok láncolatáig tart, amelyek a Willard által meggyilkolt Kurtzt és a vietnamiak által feláldozott állatot mutatják, nagy erejű – hard rock típusú – zenével, amely azonban Kurtz és az állat halálának pillanatában lágy és andalító lesz.

A képsort érdemes először hang nélkül levetíteni, hogy a diákok a montázsra koncentrálhassanak. Feladatul adhatjuk, hogy minden plánt rövid címekkel jegyezzenek fel. Ha ez a leírás miatt szükségessé válik, akkor érdemes megállítani a képet. Ezt követően gondolkodjunk el a montázs jelentésén: mit ad hozzá a feláldozott marha képe Kurtz meggyilkolásához? Ez az – egyébként közvetlenül soha nem mutatott – gyilkosság akkor is ilyen erőteljes lenne-e, ha a fejszével leölt marha szüntelenül és egyre gyakrabban megjelenő képe nem lenne ott? Hogyan tudjuk besorolni ezt a montázst? Váltakozó vagy inkább szimbolikus?

A hangmontázs

Az osztály az *Apokalipszis most* elején dolgozik, a híres „Helikopterek támadása” képsoron, ahol kilenc helikopter felszáll, hogy a katonák lemészárolják egy vietnami falu lakosait, amíg a többi katona a szomszéd strandokon szórjöl. A műveletet irányító kapitánynak az a szokása, hogy zenére bombázza a falvakat. – „Egy kilométerre a célponttól bedobjuk a zenét” – kiáltja, és ezt a képsort aláfesti a helikopterzajjal vegyített Wagner zene, A walkűrök lovaglása.

De ahhoz, hogy elemezzük a hangsáv hatását a nézőre, először hang nélkül, majd radikálisan más zenét választva vetítsük le, például szimfonikusokkal (Schumann IV. szimfóniájának harmadik tételével), vagy kortárs zenével (Schönberg: Megdicsőült éj), vagy egy protest songgal (mint például Joan Baeztől a We shall overcome); avagy végül egy minimalista zenével (mint például Steve Reichtől a Different Trains). Fontos, hogy röviden elmondjuk a zenék történetét, hogy a diákok tudják, hogy a főszereplő, a brutális

kapitány nézőpontját támasztják-e alá, vagy a kép elsődleges jelentését ellenpontosítják (mint például Joan Baez dala, aki híres a vietnami háború elleni küzdelméről).

Minden újabb zenével történő meghallgatás kapcsán beszéljünk arról, hogy mit éreznek a fiatalok, hogy a zenének a képi észlelésre gyakorolt, sokszor tudatalatti hatása láthatóvá és érthetővé váljon.

Végül nézzük meg az eredetit, és kérjük meg a diákokat, hogy próbálják megkülönböztetni hallás után a „benti” hangokat (amelyek forrása a „képen látható”) a „nem közvetlenül benti” hangoktól (melynek forrása a jelenetbe kapcsolódik, de nem látható a képen) és a „kinti” hangoktól (amelyek egy külső forrásból jönnek a jelenetbe). Vajon a diákok számára – figyelembe véve ennek az 1979-es filmnek a politikai jelentőségét – Coppola hangra vonatkozó választása tűnik-e a legtalálósabbnak?

Film: variációk, folytatás

Hogy a fiataloknak a színházi alkotás folyamatában segítséget adjunk, természetesen vetíthetünk más filmeket is az osztályban.

Példák:

- A montázsra: *M – Egy város keresi a gyilkost* Fritz Langtól: egy városban rendszeresen gyerekek tűnnek el, ezért pánik tör ki. Vetítsük le az elejét: egy ijesztő férfiárnyék rajzolódik ki egy város falán, majd egy kiszámolt éneklő kislány képe következik játszótársai körében, akik közül minden körben kiesik az egyik: „Jön a nagy fekete ember. / Rám dobja a sötét zsákot. / Fogja a botot és elver. / Kiestél!” Hogyan hangsúlyozza ki a montázs művészete a rémületet?
- A zenére, amelyet a képhez készítettek: Eisenstein *Alexander Nyevszkije*. A lándzsás jelenethez Prokofjev olyan zenét komponált, amely a lándzsák helyzetét követi, a magasságukat, és az elmozdulásuk ritmusát.
- Az expresszionizmusra: a *Virradat* Murnau-tól, *M – egy város keresi a gyilkost* és a *Metropolis* Fritz Langtól, amelyek egy-egy város képét viszik a filmvászonra. (Egyébként az egész XX. század eleji expresszionista mozi érdekes, mert teljesen eltávolodik a realizmustól, hogy a tér szimbolikus kezelése és az érzelmek intenzív kifejezése felé mozduljon el.)
- Az üres térben megjelenő testekre: *A kaland* Antonionitól. Főleg az a pillanat, mikor a baráti csoport megérkezik a szigetre: elemezzük Antonioni módszerét, amellyel ezen a sivatagos szigeten elrendezi a színészeit, akik azt majd minden irányba körbejárják különös körülmények között eltűnt barátnőjük keresése közben.
- A színek irreális használatára: Antonioni *Vörös sivatag* olyan film, amelyben a színek rendkívül hangsúlyos szerepet kapnak. Minden újrafestett, színezett, az épületektől a természeti képekig. Vagy a *Suttogások és sikolyok* Bergmantól: az étkezés-jelenet a nővér és férje között, mielőtt a nővér a vacsoránál eltört pohár darabjaival megvágja nemi szervét. Figyeljük meg a módszert, amellyel ez a vérvörös, kármin, karmazsinvörös undorba hajlóan elárasztja a díszletet, a jelmezeket.
- A nagyközelire: Ingmar Bergman *Personája*, amely konkrétan ezzel fejezi ki a társadalmi maszk és a tudatalatti között őrlődő ember kettősségét.
- Történelmi feldolgozásra: Stanley Kubrick *Barry Lindonja* példa egy korabeli filmre, amelyben a rendező a modern látásmódot helyezi előtérbe, szemben a jelmezek és díszletek aprólékos rekonstrukciójával.

Fordította: Reibli Zsófia

Mohamed – hintaszékből

tíz tanulságos nap¹¹ jegyzetei

Hajós Zsuzsa

A mottó

Right or wrong – a diákszínjátszók első világfesztiválja. Jelentkezni lehetett olyan produkciókkal, melyek a mottóul választott témakörben mélyednek el. Vajon van-e a világon színházi előadás, beleértve a gyermek- és diákszínjátszókat is, amely ne szólna a helyes és helytelen, jó és rossz harcáról? Nem hiszem. Nyilvánvaló tehát, hogy a szervezők nem szeretnék kizárni senkit, jelentkezzen bátran mindenki, aki szívesen töltene el tíz napot Bécsben, 2009 júliusában, hasonszőrű diákszínjátszókkal a világ bármely

¹¹ A *Right Or Wrong* címmel, 2009. július 17-26. között Bécsben megrendezett első diákszínjátszó világtalálkozó, melynek főszervezője az AITA volt, résztvevői pedig 18 ország 20 (középiskolásokból álló) színjátszó csoportja.

pontjáról. Miről játszanak ma a diákok szerte a nagyvilágban? Mit gondolnak a valamennyiünket érintő kérdésekről? Milyen színházi nyelveken beszélnek? Hol tart Magyarország e téren? E kérdésekre szeretünk volna választ kapni a találkozón.



Cigánymózes. Galéria Csoport, Dombóvár. Rendező: Hajós Zsuzsa

Szervezés

Bécs külvárosi részében, egy katolikus iskolakomplexum adott helyet a találkozónak. Pontos és kedves szervezés – amit ez úton is köszönünk Hollós Jocó és Katharina Pongracz főszervezőknek –, kényelmes szállás, sokszínű és kiadós étkezések, alkalmas és barátságos játszóhelyek és kisebb termek álltak rendelkezésünkre ottilétünk alatt. A lingeni egyetem színházpedagógia szakos hallgatói és oktatói vállalták a szakmai koordinációt – erről a Műhelymunka címszó alatt hosszabban megemlékezem.

Színház és nyelv

Milyen előadással érdemes világtalálkozóra menni? A kérdés valójában akkor merült fel először bennünk, amikor 3 órája dolgoztunk „powerpointban” a *Cigánymózes*¹² angol feliratozásán. Végül is jól összehozott bennünket, és emiatt még attól sem kellett tartanunk, hogy a másnapi előadáson valaki belesül a szövegébe. Meg amúgy is, Jocón kívül ki érti? Mondjuk a két portás bácsi, akik magyarok. Vagy a román csoport, akik erdélyi magyarok. Vagy az a három-négy osztrák és német szervező, akik – származásuk miatt – kicsit beszélnek magyarul...

Más csoportok hogy döntöttek? Voltak angolul feliratozott, anyanyelven szóló előadások, felirat nélkül anyanyelven szóló előadások, beszéd nélküli és táncos előadások, angolul és vegyesen beszélő előadások. Az angolok pedig – tán szolidaritásból? – félig franciául játszottak, s mint később kiderült, nem is tudnak franciául.

Forma(lin)

Én megpróbáltam. Erősen próbáltam. Nem sikerült. Egészen egyszerűen fogalmazva nem tudom düh nélkül végignézni azokat az előadásokat, amik formákkal kísérleteznek a tartalmasságra való törekvés helyett a látványt sem keltve. Nem értem, hogy mi másra kéne koncentrálnunk fiatalokkal közös alkotómun-

¹² Magyarországot a dombóvári Galéria Csoport képviselte Holdosi József *Cigánymózes* című kisregényéből készült előadásával, amely az identitásválság témakörével foglalkozik.

kánk során, mint arra, hogy lehetőséget és művészi nyelvet biztosítsunk nekik ahhoz, hogy a világról alkotott véleményüket, kérdéseiket megfogalmazhassák, újraalkothassák, és az eredményt megmutathassák mindenkinek, aki nézi őket. Nagyon ügyesek voltak a litván bohóctréfa-sorozatát előadó ifjak, pontos munkát végeztek. És? Nevettem? Elgondolkodtam? Nem. Megállapítottam, hogy fiatal koruk ellenére egész ügyesen és pontosan technikáznak. Igazságtalan lennék, ha nem emliteném meg, hogy a nézőtér jó egyharmada nevetett néha. Néhány tréfán, amit még nem ismertek.

Nagy kérdéseket hagyott bennem a szlovénok Őz-adaptációja is. Lenyűgöző, hihetetlen technikai tudásról árulkodó fekete-színházi, tárgyanimációval is nagyszerűen élő előadást láttunk. Látványvilága és intenzitása néhol még velem is elfeledtette a történettel szembeni nagyfokú ellenszenvemet, mégis állítom, hogy ezzel a technikával is lehetne úgy dolgozni, hogy a fiataloknak ne csak a remekül elsajátított nyelvet kelljen megmutatniuk, hanem beszélhessenek magukról, a világról, a gondolataikról ezen a nyelven.

A mélypontot sem hagyhatom ki: a horvátok *Macsek* című, házilag készült musicalje az önfeledt szórakoztatás jegyében készült. Nem szórakoztunk önfeledten. Hallgattuk a sokszor hamiskás szlávós popot, és követgettük a mindenütt bugyuta történetet.

A kis herceg és én

Nem szeretem a kis herceg történetét. Negédesnek találtam már gyerekkoromban is. Mi van, mi lehet benne mégis, amitől újraértelmeződhetne számomra, ami arra indíthatna, hogy átgondoljam a hozzá fűződő viszonyomat? Az izraeli csoport kerettörténetében egy háborúban elhunyt édesapa kapcsán kezdenek a fiatalok Saint-Exupéry művével játszani. A mese azon részleteire fókuszáltak, melyek a világ sajátos szemszögből való értelmezésének lehetőségét vetik fel. Mi van a dobozomban? Bárány? Mit evett meg az én kígyóm? Kik lakják a kisbolygókat az én világomban? A történet nem vált e választástól izgalmasabbá, ám őszintébbé mindenképp. A fiatalok hozzá fűződő viszonya és párhuzama zilált és bizonytalan élethelyzetükkel elgondolkodásra kínált esélyt, és éltünk is vele.

Aida

Hosszú ideje tisztában vagyok vele, hogy a palesztinok jó része menekülttáborokban él, de arról fogalmam sem volt, hogy ez valójában mit jelent. Az AIDA táborban született és ott élő fiatalok megmutattak belőle egy szeletet előadásukban. Két erős színházi pillanat (menekülés közben, gyakorlatilag két lépés között szülő anyja, a nézők mint tankok felé köveket hajigáló fiúk), sok elgondolkodtató mondat, népviselet, vallás, himnusz, önéletrajzok, vágyak. Propagandának szánt előadás, ami ebben a minőségében tökéletesen célba talál: a híreket hallgatva a korábban csupán felfogott szavak azóta megtelnek tartalommal, emlékek idéződnek fel általuk. Nem volt felejthetetlen színházi élmény, nem is úgy gondolok rá, mint színházra, de nem is ez volt a céljuk. Az izraeli csoport jó része zűgölődött közben, a csoportvezetői fórum tagjai között heves ideológiai viták alakultak ki, melyek folyamán számos morális kérdés is felvetődött. Így hatott, az eredeti szándékkal egybevágyóan.

Mohamed – hintaszékből

Egy előadás, amelynek közepén a palesztin csoport egyszerre állt fel és távozott. Egy előadás, melynek tizedik percétől valamennyi néző zűgölődött. Egy előadás, amelynek az előbbi kettő elérése egyáltalán nem állt szándékában. Hosszan tanakodtunk rajta – főleg mi, nem nyugat-európaiak –, hogyan történhetett meg a dán fiatalokkal, hogy az előadásuk pontosan arról szólt, ami ellen készült. Szándékuk szerint a játék azt lett volna hivatott megmutatni, hogy mai világunkban mennyi bűnös előítélet és sztereotípia él, hogy a terrorizmus maga elítélendő, de nyilván vannak mélyről fakadó és kezelendő okai is. Előadásuk azonban a visszájára fordult, és azt állította, hogy minden bajt Mohamednek hívnak és az iszlám egy nagy butaság, amin csak röhögni lehet. Hogyan történhetett ez? Talán hasznos lett volna egy rendezőt bevonni a munkába? Vagy jobban elolvasni a darabot? Vagy kiszállni a hintaszékből és közelebb menni a problémához?

Örjáték

Mindig lenyűgözött, ha ismerős drámajátékokat láttam színjátszó előadásokba építve. Ezt leginkább alsó tagozatosoknál tapasztalhattam eddigi pályám során. A szingapúri örjáték azonban komoly koreográfiával, a történetet előrevivő, a hatalom kérdéskörét fókuszba helyező, mozgásszínházi elemekkel bátran és szépen élő előadáspillérré válhatott *Orwell Állatfarmjának* adaptációjában. A drámatagozatos fiatalok előadása lenyűgöző technikai és scenikai tudásról adott tanúbizonyságot, s mindezt a tudást sikerült maximálisan a tartalom szolgálatába állítaniuk, eszközként és nem produkcióként használniuk. A három meghatározó etnikumból (kínai, indiai, maláj) álló szingapúri lakosság körében a 70-es évek óta nem volt semmilyen nagyobb etnikai incidens, az oktatás nyelve az angol, amit számos család anyanyelvként is

használ. Mégis, mint mindenkit, foglalkoztatja őket a hatalom, a kirekesztés és az előítéletek témaköre, melynek tartalmas újragondolása volt az előadásuk.



Állatfarm. ACSIAN Theatre, Szingapur. Rendező: Creffield Geetha (Right Or Wrong Fesztivál, Bécs, 2009)

Kelet-nyugati átjáró

Thai istenekkel való találkozásunk az egyik legnagyobb élmény volt. Belecsöppentünk a keleti mitológia egyik történetébe, és otthon éreztük benne magunkat. A thaiföldi csoport – egy homeschool¹³ lakóiból, melyben színházi eszközök segítségével tanulnak minden tárgyat, és vezetőjük Thaiföld egyik legnagyobb színházi guruja és egy drámaíró¹⁴ – előadásában embereké váltunk egy olyan világban, aminek kultúrájában idegenként mozognánk. Mi történne, ha egy isteni szerkezet által visszaugorhatnánk életünk elrontott pontjaihoz, hogy javítgassunk rajta? Káosz, rendes rendetlenség, önirónia. Önreflektív szórakozás. Elgondolkodtató önfeledtség. Magunkon neveltünk.

Vizuális asszociációk

Emlékműsor a csecsen túsdrámáról¹⁵. A legerősebb színházi élményt a német csoport¹⁶ szerezte nekem, de állítom, hogy valamennyiünknek. Hat fehér kúp szabálytalanul elhelyezve a térben. Kapok elég időt, hogy megnézzem. Atomháború utáni lakópark? Vegyifegyver-gyár? Manósapkák? Sándor Mátyás szigete? Eszkimó játszótér? Kislány érkezik fehér, koszos ruhában, ziláltan, csengő a kezében. Lélekharang? Porban játszó gyermek? Az apokalipszis angyala? Becsengetés? A kúpokból fiatalok másznak elő fehér ruhában...

Az előadás minden mozzanata az első pillanattól a záróképig elemezhető volna hasonló, szerteágazó vizuális asszociációk láncaként. Hat az érzékekre, az intellektusra és az érzelmekre egyaránt. Permanens libabőr. Nem ítélkezik, kérdéseket vet fel. Elsősorban a felelősség kérdését valamennyi résztvevő oldaláról. A csecsenekét, az oroszokét, a világpolitikáét, a magunkét. Számos asszociációra alkalmat adó szöveget használ (a csecsen himnuszról orosz népmeséken át beszélani túlélők visszaemlékezéséig), szellemisége

¹³ Olyan iskola, ahol a tanulók és a diákok együtt élnek és dolgoznak, mindenki a neki megfelelő ütemben halad a tanulmányai-val, és azok végeztével vizsgázik le, hogy államilag elismert bizonyítványt szerezzen.

¹⁴ Chang Janaprakal Chandruang és Pobchan Leelasartsuntorn.

¹⁵ 2004. szeptember 1-jén csecsen fegyveresek a dél-oroszországi Beszlán általános iskolájának évnnyitójára érkezőket túsul ejtették. Az orosz karhatalom „túszenekítő” akciója során 394 ember – köztük 176 gyermek – vesztette életét.

¹⁶ Spinatheater, Solingen, rendező: Manfred Olek Witt

magával ragad. A legmaradandóbbak azonban a képek, a retinámon keresztül az agyamba égő pillanatok. A szüleinek integető első, aki aztán lassan felteszi a másik kezét is...

Műhelymunka

Az előadásokon túl a résztvevő fiatalok kevert csoportokban workshop-sorozaton vettek részt, melynek célja a közös színházi munkán túl a mottóul választott Right or Wrong kérdéséről való eszmecsere, és ennek eredményeképp egy-egy performansz létrehozása lett volna. Az előzetes szándék szerint a fiatalok közül kerültek volna ki a műhelyvezetők, ezt azonban a szakmai team bizalmatlansága megakadályozta. Így a lingeni színházpedagógiai intézet hallgatói irányították a csoportokat. Akkor is, most is azt gondolom, hogy az eredeti elképzelés sokkal hasznosabb és izgalmasabb volt. Az 5-6 perces előadások, melyeket a fesztivál zárónapján Bécs belvárosában, a Museum Quartier különböző pontjain mutattak be, erősen a felszínen maradtak, semmivel nem váltak érvényesebbé, mintha a résztvevők maguk rendezték volna őket, sőt, azt állítom, hogy maga a folyamat mindenképpen izgalmasabb és mélyebb lett volna, ha nem az előadáskényszerben tipródó, kezdő színházpedagógusok elképzeléseinek megvalósítására kellett volna az energiát pazarolni.

Kritika

Míg a játszó műhelymunkán vettek részt, mi, csoportvezetők „szakmai beszélgetésen” „vitattuk meg” az előző napon látott előadások tanulságait. Nos, én gyűlölöm az idézőjeleket, de nem tehetek róla, használnom kell. A PC¹⁷ nyelvhasználati mód – úgy tűnik – beette magát a nyugati agyakba, így megszűnt a kritika, az építő jellegű is. E beszélgetések elején mindenkinek be kellett csuknia a szemét, és az előadás legjobb pillanatait felidézni. Aztán ezekről beszélgettünk. Nyitott szemmel. Legalábbis fizikai értelemben. Mi, keletiek (Kelet-Németországtól Szingapúrig) éppen ezért külön beszélgetéseket folytattunk kávék és sütek mellett, hogy esetleg értelme is legyen. Volt. Ahogy a találkozóknak is.



Right Or Wrong Fesztivál, Bécs, 2009 – a záró bemutatóra készült etüdök egyike.

A háttérben, középen a fesztivál egyik főszervezője, Joseph Hollos, alias Hollós Jocó. *(Hajós Zsuzsa felvétele)*

¹⁷ PC – politically correct, vagyis a szépítő körülírásnak az a módja, amikor nem mondunk ki kínos vagy bárkit érzékenyen érintető dolgokat, *pl: kövér helyett – súlybeli kihívásokkal küzd.*

Beavató

Honti György beszélget Trencsényi Lászlóval

Egy interjúsorozat első részét tartja kezében az Olvasó. Ebben a sorozatban színházi és pedagógiai szakemberekkel szeretnék beszélgetni a beavató színházról. Remélem, ezek a beszélgetések tisztázzák azt a most kissé kaotikus állapotot, amely e fogalom körül van. Első riportalanyom Trencsényi László.

Szia Laci! Engedd meg, hogy in medias res kezdjük a beszélgetést! Te drámapedagógusnak tartod magad, vagy nem?

Engem drámapedagógusnak tartanak, én magamról tudom, hogy „csak” útitárs vagyok a drámapedagógiában.

Miért csak útitárs? Mi az, ami hiányzik szerinted?

Tulajdonképpen az hiányzik, hogy folyamatosan, tehát – hogy mondjam... – életstílus-szerűen használjam a munkámban. Én inkább úgy mondom: követem az eseményeket. Ha úgy tetszik, krónikása, ha úgy tetszik, rezonőre vagyok, és sokszor alkalmazok olyasmit, amiről én azt hiszem, hogy az drámapedagógia. Kaposi meg mindig az orromra veri, hogy ez nem is az ☺, úgyhogy már nem is merek neki újabban hencegni ezekről a dolgokról. Tehát egy kicsit oldalról nézem ezt a dolgot. És szerintem az olvasmányélményeimben ott tartok, ahol a legtöbb hazai drámapedagógus, de a praxisban azért nem tudnék annyi időt elszámolni, amennyire én azt mondanám, hogy ezt én rutinszerűen művelem.

És szerinted ebben mi a – nem újságírósan kérdezem – poén? Miért olyan jó dolog a drámapedagógia, és miért emellett tetted le a voksodat? Mert, ahogy én látom, a pedagógiai rendszeren belül van, akire azt tudjuk mondani, a Gordon-módszer híve, a másik azt mondja, a Rogers az igazi...

Ha most nem Te ülnél itt, hanem mondjuk egy Freinet-vel, Waldorffal vagy Makarenkóval foglalkozó, akkor ugyanezt kérdezhetné tőlem, és ugyanezt válaszolnám. Van néhány reformpedagógia, amelyekkel hasonló a viszonyom, és ebből alakult ki kicsit ez a kukkolós dolog, hogy én kutatóként nézem a jelenségeket. Majdnem mindegyiket szeretem, és ezért belülről nézek rá. Hogyha megszorítanak, akkor annak az adott reformpedagógiai kultúrának tudom a metodikáját alkalmazni. De azt hiszem, hogy ez bennem ilyen eklektikusan rendeződött össze. A drámapedagógiát azért tartom kiemelkedőnek mindebből, mert a nevelésnek a vérre menő, lényeges kérdéseivel nyúl hozzá, tehát nem csak pöcögteti a felszínt, hogy okosabb legyen a gyerek, meg nagyobb tudással rendelkezzen, hanem az ember erkölcsi mivoltának a mélyébe hajlandó és képes behatolni. Olyan cselekvési sorokat produkál, amelyekbe a személyiség egészen bedobja magát. A cselekvő ember nem csak az ideálképe, hanem a munkadarabja is. Emiatt lehet, hogy erősebb az affinitásom. Ha úgy közelítjük meg, hogy a drámapedagógia a színi nevelés egyik alfaja, akkor meg azért áll közel hozzám, mert tudom, hogy történetileg vagy kulturálisan, vagy akárhogy is, a színház körülbelül az emberi minőség kialakításának legalább akkora tradícióval rendelkező világa, ha nem nagyobb, mint az iskola.

Lehet, hogy én nem ismerem annyira a Waldorffot, vagy Freinet-t, már úgy értem, a Te munkásságodat abban, de kívülről nézve, Te határozottan a drámapedagógia egyik apostolának tűnsz.

Később csatlakozott apostol vagyok... Emberileg mégiscsak ez a társaság szippantott be legjobban fiatalkoromban, és...

Ne haragudj, hogy ilyet mondok, de a Te fiatalkorodban ez még nem létezett.

Amikor a keresztelője volt a drámapedagógiának, vagy minek nevezzük, ez 1974-78 között volt három pécsi színjátszófesztiválon egymás után. Ahol eleinte még Mérei volt a zsűriben, később Vekerdi... a nagy triász: Gabnai, Mezei, Debreceni, ott volt még olykor a Keleti, sőt olykor a Dévényi is. Én, mint ifjú samesz, az Úttörőszövetség egyenruhájában szerveztem ezeket a fesztiválokat. És akkor döbrent rá a szakma, hogy ez az egész dolog – akkor még szerintem olvasmányélmények nélkül –, nem csak arra jó, hogy a színpadon tapsolni lehessen a gyerekeknek a szép pillangós ruhájukban... És a pécsi fesztiválokon volt néhány cseh asszony, akiket a Mezei szervezett be valahogyan, és akik már tudtak erről az egésztől, hogy létezik egy ilyen, nem is tudom mi... Írtam is erről a Dr. Áma bevezetőjében¹... De, hogy akkor még a „tanítási dráma”, vagy „dráma a nevelésben”, ezek a fogalmak még nemigen voltak, és kerestük, hogy mi

¹ A lapunk 4. oldalán lábjegyzetben (is) említett kiadvány. (A szerk.)

a neve. Ha nem gyerekszínjátszás, akkor mi a franc, és akkor hol aktív dráma néven, hol drámajáték néven emlegettük. Még majdnem szakmásították is így, hogy drámajáték-vezető, talán van is ilyen OKJ-s képzés...

Most már nincs.²

Vagy most éppen már nincs. És ezekből az éjszakai pécsi terminológiai vitákból születtek a mai terminusok³... Tehát ott voltam a keresztelő idején, és akkor – hogy mondjam – tényleg ilyen közösségi identitásokat kerestünk a különböző alternatív pedagógiákból. Akkor a drámapedagógia volt a legintenzívebb, ez vitán fülül állt.

A különböző visszaemlékezésekből úgy tűnik, bár nem azonos néven, de többen is dolgoztak hasonló módszerrel.

De az egész nem volt rendszerbe foglalva és csak szórványos alkalmazása volt. És akkor ezekből a dolgokból állt össze bennem egy rendszer, amivel mondjuk Kaposi Laci irányzatával kicsit vitában is vagyunk. Úgy értékeltem a dolgot, hogy a drámapedagógia megjelenése olyan folyamat, ami behatol, mondjuk így, a gyermekmunkába. Tehát nem csak az oktatásba, hanem a gyermekmunkába általában. Ez teljesen szinkronban ment a tánc házzal meg a játszóházzal, és így bennem a néphagyományt alkalmazó metodikákkal teljesen egybeforrott. Tehát akkor, amikor a Gabnai a NAT-ban ezt a dolgot így egyben jelenítette meg, az engem akkor nem zavart. Aztán a következő változatában ugyan urbánusabb lett, és kihagyódott belőle ez a dolog, de az én eredeti gondolkodásomban ez még egységben volt. Tehát voltaképpen a gyermekmunkában ezek a kreatív művészeti, csoportos játékok és fejlesztő játékok és közösségi önkifejezések, ezek teljesen – hogy mondjam – összefonódva jelentek meg, és volt egy csomó műhely, amelyiket így csináltak meg. Nekem is erre volt fogékonyságom. Lehet, hogy azért, mert igazándiból egyikhez sem értettem a maga saját logikája mentén, hanem ezt a metalogikát jelenítettem meg. Egészen biztos, hogy ez a '70-es évek végén, a Corvin téren, az egykori Népművelési Intézetben is így jelent meg. Tánc ház, játszó ház, drámapedagógia, még valamennyire a vizuális nevelés is, egy folyosó volt a fénykorát élő Népművelési Intézetben.

De akkor pontosan mi is a vita köztetek Lacival?

Nézd, Laci azt, hogy a néphagyományban megjelenő dramatikus játékoknak, szokásjátékoknak szoros köze lenne a drámapedagógiához, ezt ő nem vállalja. És ezt mondjuk nem vállalja egyfelől, mert ő egy ilyen sterilen leírható TIE-t gondol drámapedagógiának.⁴ Tavalyelőtt ki is fejtette ezt egy egyesületi köz-

² Pontosabban ismét nincs. Először 1994-ben szüntették meg, mint önálló OKJ-s szakmát, majd a mostani modulrendszerre való átállásnál megszűnt, mint a közművelődési szakember képzés specializációja is. (H. Gy.)

³ „A csapos közbeszól” – é. a szerkesztő... ha már úgyis megszólíttatott, többször is, az interjúban. Furcsa műfajra térünk át: lábjegyzetes dialógusunkra – a viszontválasz következő számbeli lehetőségének biztosításával – előzetes engedélyt kap-tam riportertől, interjúalanytól egyaránt.

Akkoriban a mai terminusok töredéke születhetett meg! A mai terminológia ugyanis 1992-93-ban jött létre. A Kecskeméti Ifjúsági Otthon és a Marczibányi Téri Művelődési Központ közös szervezésében járt Angliában 1992-ben egy tizenkét fős magyar drámapedagógus csapat. Az előző évi David Davis-kurzus és a friss angliai tapasztalatok birtokában az 1992-es év őszén egy hétvégre bezárkóztunk egy kecskeméti panzióba – azzal a céllal, hogy a magyar terminológiát kidolgozzuk. Ugyanis a látottak felhasználásakor és a kb. másfél évtizede készen álló angol drámás alapmunkák fordításakor elemi nehézségekbe ütköztünk: abba, hogy nincs magyar szaknyelv, nincsenek fogalmak, amelyekre az angolok többé-kevésbé letisztult tudását adaptálni lehetne. És hangsúlyozom, nem szabadna elfelejteni, hogy Bolton könyve, A tanítási dráma elmélete (Angliában) 1978-ban jelent meg. Amikor nálunk jó néhányan a névvel foglalkoztak, akkor kész, megismerhető, adaptálható, részben pedig minden további nélkül átvehető rendszer volt készen. Ami az 1992 őszén a terminológián dolgozó csapatunk által egy hétvége alatt eldönthető volt, azzal felfegyverezve indult neki a munkának a sorozatszerkesztő/szerkesztő és a fordító, vagyis azon könyvek kiadásának, amelyek még ma is a hazai drámapedagógia alapirodalmát jelentik (a Színházi füzetek fedőnév alatt megjelent sorozat egyes darabjairól van szó). Mivel nem kaptak meg minden szükséges fegyvert, nyilván folytatniuk kellett a terminológia kidolgozását – ennek sok buktatójával küzdhetett meg Szauder és Kaposi – sikereikről és alulmaradásairól egyaránt szólnak a megjelent kiadványok, például a Neelands-könyv nem mindenütt szerencsés döntései, illetve eldöntetlenségei. (K. L.)

⁴ Úgy tűnik, hogy az interjú alanya összekeveri a TIE-t (Theatre in Education) és a DIE-t (Drama in Education), vagyis a színházi nevelést és a tanítási drámát –, ami önmagában sajnálatos. A rólam szóló kitételről: bátran állíthatom, azon kívül, hogy az általam alapított és vezetett Kerekasztal Színházi Nevelési Központ adaptálta magyarországi körülményekre a TIE-t, és fél évtizeden keresztül egyedül csinálta, terjesztette, népszerűsítette azt, kezdetektől fogva a tanítási dráma magyarországi megismertetésén dolgoztam. Ezer bizonyítékon van rá... Semmi steril: véresen valós, iskolai. 1993-tól folyamatosan vezetek 120 órás drámapedagógiai tanfolyamokat. A magyar drámapedagógusok generációja tanult ezeken: az iskolai gyakorlatban alkalmazható tanítási drámát. Én nem a gyermekszínjátszásban tréningként használható, vagy előadás-alapanyagot kitermelő dramatikus módszerekkel foglalkoztam, mint tették ezt eleink (azzal is, de a 80-as években!), hanem – hangsúlyozom – tanítási drámával. És ezt teszem ma is. (K. L.)

gyűlésen. Másrészt pedig a folklorizmus az ő mentalitásától teljesen idegen. Ő urbánusabb elme annál... persze én is hót urbánus vagyok, csak egy kis narodnyik beütéssel.

Ahhoz képest ő vidéken lakik, és nagyon nem szereti a várost, de ez nem ennek a beszélgetésnek a témája ☺. Tehát ott voltál a születésnél, ott voltál a keresztelőnél. De most nem a drámapedagógia fő csapásirányáról akarunk igazán beszélni, hanem, hogy ennek van egy ága – vagy ki tudja, hogy ága vagy nem ága –, a beavató színház. 1975, Ruszt először csinál beavatót Kecskeméten. Tudtál róla?

Ez egy jó kérdés.

Mikortól tudsz arról, hogy van ilyen?

A dolog a tudatosságnak azt a szintjét, hogy ezt a gondolkodásba meghatározható alkotóelemként be kell vonni, azóta tudom, amióta Téged ismerlek. Tudtam, de nem esett le a tantusz.

Jó, akkor most próbálj visszalépni a tantusz előtti időkbe! Ha azt mondom Neked, hogy beavató, vagy beavatás akkor mi jut eszedbe, ez a szó mit takar?

Először egy gyerekkori emlék. A szomszéd bácsi a népköztársaság védelmében elért érdemeiért akkora jövedelemhez jutott, hogy abból vásároltak az udvar végébe egy sufnit, ott egy katlanban lobogott az ece-tes víz, és abba dobáltak törülközőket meg zsebkendőket, és utána kivasalták. Azaz beavatták, ugye, hogy utána össze ne menjen. Vagy például anyánk is vett valami ruhát, előtte kimosta, beavatta. Tehát még nem vettük fel, még nem koszoltuk el, hogy amikor igaziból, nem játszásból hordjuk vagy használjuk, akkor használható állapotban legyen. Ez volt a beavatás egyes számú jelentése. A kettesszámú: azok a beavató szertartások, amelyeket az ösközösségi társadalom vége felé kezdtek el alkalmazni az emberi közösségekben, amikor valamiért kiderült, hogy a nemző- és szülőképeséget elérő ifjakkal ezt valamilyen módon, hát..., az ő értéskre is kell adni, meg a közösség értéskre is kell adni. De a legtöbb helyen, ahol beavatási szertartás volt, ott volt előtte valamilyen felkészítő folyamat. Tehát kvázi kurzus...

Hogy ne bukjon meg szegény gyerek a vizsgán...

Ha már a vizsgát mondd... Van a túlélési játék, mint a cserkészeknél, hogy az éjszakát kint kell tölteni, és ha nem ette meg a farkas, a cserkésztagja lehetett. Hiszen valamilyen módon, ugye, számot kellett adnia, hogy ő már érett, alkalmas a „felnőtt” feladatok ellátására. De nagyon fontos dolog, hogy a beavatási szertartásokat megelőző, ilyen tanítási kurzusok az esetek jelentős többségében nem a mindennapi élethez használatos készségek próbái voltak, tehát ebből a szempontból mégsem túlélési próba, hanem a közösség szimbolikus javainak elsajátítását szolgáló tudások megszerzésének egyik módja. Eredetmonda megismerése, totemállat történetének megismerése...

Szóval volt a ruhabeavatás, volt az ösközösségi beavatás. Van-e még valamilyen beavatás?

Ennek az ösközösséginek valamilyen folytatása a különböző, már konkrét közösségbe való, tehát szerzetesrendbe való beavatás.

Vagy egész durva formában a kollégiumi beavatás?

Vagy a kollégiumi beavatás, pontosan. Gólyaavatás, balekavatás stb.

Mondhatjuk-e, hogy van valaki, aki tud valamit, és van valaki, aki nem tud valamit. És aki tud valamit, az átadja a tudást...

Nem biztos, hogy az ő extra tudása a perdöntő, hanem, hogy ő már bent van. Lehet, hogy azért van bent, mert ő birtokosa a tudásnak, de nem biztos. Ezt, ugye, más előjogokkal is meg lehet szerezni.

Egy korábbi beszélgetésünkben azt mondtad, a beavató olyan, mint a petting. Mert olyan, de még nem az... Erre én azt mondtam, hogy amikor a gyerek a matematikát tanulja, az is csak egy ilyen előjáték... Hogy is monddam?... Amikor én ebben a presszóban majd fizetni fogok, akkor fogom valójában használni, amit x évvel ezelőtt a matematika órán elméletben megtanultunk.

Tulajdonképpen minden iskolásított tudásátadás valamilyen módon modellezi a valóságos, tehát a nem pettingszerű tanulást. Az archetipikus tanulási folyamatban, ugye, háromszor engem evett meg a medve, negyedszerre én győztem. Mivel a cél az, hogy minél kevesebb gyereket egyen meg a medve, valaki elkezdte tanítani, hogy nem kell a saját károdon mindent megtanulni. Tehát az iskolásított tudás megszerzése egyrészt lerövidíti a tudáshoz vezető utat, másrészt valamilyen szertartással megerősíti (osztályozással, bizonyítvánnyal...). Szóval, rituálét szervez a tudás megszerzése köré.

Szerinted akkor jó nevet adott a Ruszt ennek a dolognak vagy sem?

Jó nevet adott, hiszen ahhoz, hogy a gyerek „ne menjen össze” a színházban, ahhoz előtte őt „be kell avatni”, hogy tudja, mi vár rá. Felkészülten érje a dolog, lélekben, testben, viselkedésmódban egyaránt.

Ez nem fölösleges dolog? Nem úgy van, hogy amióta világ a világ, vannak emberek, akiknek fog rezegni a szíve, és vannak emberek, akiknek nem?

Ez igaz volt addig, amíg a közösség primer kultúráközvetítő helyeken szerezte meg a tudást. Például a lascaux-i barlang, vagy a Szent Iván-éji tűzugrás a faluban, vagy a kiskegydobálása a folyóba ilyen. De amikor megjelenik az a bizonyos embertípus, akit, ugye, közönségnek használ majd a polgári színház, akkor hiányozni kezd egy lépcsőfok. Ezt az embertípust ugyanis megfosztották a belenevelkedéstől abba a kultúrába, amelybe bele kellene nevelkednie és ezért rosszul is viselkedik benne. A kultúrát fogyasztó társadalomban szükség van egy ilyen funkcióra, mert kiderült, hogy ha magyar órán elmondjuk, hogy miről szól Antigoné és Kreón kettőse, és holnap színházba megyünk, az kevés. Pláne ha: „Gyerekek, vegyettek fel a fehér ruhákat, és ne felejtsetek otthon a jegyeteket!” Tehát a belenevelődés kevésbé működik tömegkulturális és tömegoktatási viszonyok közepette. Így szükség van új típusú színház-közönség kapcsolatra, különösen fiatal nézők esetében, és különösen olyan színházak esetében, akik fontosnak tartják, hogy ez a generáció és ez a társadalmi csoport hozzájuthasson ahhoz a minőségjavító kultúrához, amit a színház jelent. Másrészt a színházak nem akarják, hogy végig savanyúcukrozzák az előadásokat, vagy rágógumival dobálják meg Sinkovits Imrét.

Ez, amiről most beszéltél, és ami szerintem egyébként elég jól lefedi, hogy mi a beavató, ez része-e a drámapedagógiának?

Szerintem része a drámapedagógiának.

De miért? Hiszen semmilyen dramatikus elemet nem használ. Ugye azt mondjuk, hogy a drámapedagógia az, amikor a „másikkal” is történik a cselekvés, azaz dramatikus tevékenységet végez. Itt, a beavatóban legfeljebb egy értelmes ember, a szokványos előadástól, vagy tanári frontális előadástól eltérő módon...

Ezt jelentik a puha határok, ezt kellene pontosan megjelölni, hogy ezek az átmenetek hol vannak.

De itt hol van? Te vagy a néző, Te vagy, aki be leszel avatva, én csinálom az előadást, beszélek, és mutogatok a színészeknek, hogy mi történik, adott esetben megkérdezem a véleményedet, beleszólhatsz, de mégis, veled nem történik drámai esemény.

De az esetek többségében csak-csak történik, mert akkor „most te leszel Rómeó, te leszel Júlia, próbáld meg!”

Én ilyen beavatóról nem tudok.

De a te Antigoné előadásban is van valami ilyesmi. Amikor az az aktuálpolitikai utalás van. Kreon trónbeszéde után magyar politikusok 1956-ról szóló beszédeiből olvastok fel. Akkor ott a nézőitek mégiscsak kilépnek a klasszikus nézői szerepükből, és felelős állampolgárként kell a beszédek megítélésük. Az ismeretterjesztő előadást is meg lehet segíteni animációval. A leghatékonyabb pedig az, ha a beavatódásnak megvannak a nézőaktivizáló elemei.

Tehát ott van a határ, hogy a darab problematikájával foglalkozunk, vagy a színházi megvalósítással?

Nem kizárólagosan, mert van, amikor a gyerek a klasszikus TIE-foglalkozáson elkezd játszani valamit⁵, vagy beáll szoborba, és ekkor ő ugyan nem veszi észre, de szerintem színházi beavató is történik vele. Ha ez elsőre nem is teljesen nyilvánvaló. Hiszen megérti azt, amikor Gertrud hörög, mert ő is hörögött.

Akkor a TIE-nak is van beavató funkciója?

Vagy ha nincs is ilyen funkciója, de van egy ilyen látens hatása, ez a jó szó rá. Akár akarjuk, akár nem.⁶

Amikor az Antigoné-ban arról beszélünk, hogy kinek van igaza, Antigoné-nak, vagy Kreón-nak, és hogy ezt hogyan ábrázolhatja a színház, akkor ez egyszerre TIE és beavató?

Igen. És hogy melyik áll elől, az attól függ mi a primer cél.

⁵ Valóban a TIE-ra gondol az interjúalany? A szövegből nem úgy tűnik... (K. L.)

⁶ Természetesen van a TIE-nak beavató hatása és nem csak a *Beavatás* című, több mint százszor játszott Kerekasztal-foglalkozásnak, amelynek a tanulási területe éppen a színház, a színházi kommunikáció volt, nevelési célja pedig a színházi beavatás. A TIE esetében tudatosan felépített színházi beavató hatásról van szó: a gyerek nem csak nézője a színháznak, hanem amikor a foglalkozás során a színház felvette problémáit megjelenítéssel formában, drámában vizsgálják tovább, akkor a gyerek használja is a színházi eszközöket. Ez tetszőleges témáról szóló TIE-foglalkozáson így van – kérdezem én, kell-e ennél jobb beavató hatás? (K. L.)

Nézzünk most egy autószerelőipari iskolát! A gyerek tanult elméletileg a motorról, és egyszer csak azt mondják neki, hogy ez a motor. És, ugye, nincs kocsi mögötte, csak egy motor van. Ő megfoghatja, kiveheti. Akkor az mi? Mert abban sincs dramatikus elem, vagy nem több és nem kevesebb dramatikus elem van benne...

Itt azért van benne dramatikus elem, mert a beavatás tárgya a színházi élményhez való intenzív hozzáférés.

Igen, de őbenne... nem dramatikusabb az az elem, hogy ő tényleg megfog egy motort a szaktanár vezetésével?

A motor analógiája működik Comenius Schola Ludus-ában is. „Én a lócsiszár vagyok”, áll ki a gyerek, aki betanulta ezt a szöveget, és „rajtam bő nadrág van”, „rajtam sarkantyús csizma van, ez az ostor a kezemben”. Annak, hogy „ez a motor, gyerekek, szedjük szét és rakjuk össze”, ennek ez az analógiája. De hogyha az a nevelési-tanítási cél, hogy a gyerek a színházi élményre legyen nyitottabb, fogékonyabb, vagyis a színházi élmény jobban hasson rá, akkor színházi élményre felkészítő foglalkozásokat tartok. És annak az is része, hogy egyszer én is belekiabálhatok az ügyelő bácsi mikrofonjába. Ilyenben biztos volt részem tanítványaimmal. Voltak színházak, melyek nyitott napokat csináltak, és akkor felvehettem a palástot, amit a nagy színész bácsi szokott...

De hát akkor miért alakult úgy, hogy az aktuális kőszínházi események elkerültek Benneteket a drámapedagógia magyarországi születésének környékén? Amiről Ti azokon a bizonyos éjszakába nyúló értékeléseken beszélgettetek, az mégiscsak szorosan kötődik a színházhoz.

A neofita drámapedagógia úgy óvakodott a színpadtól, mint ördög a tömjénfüsttől. Úgy definiálta magát, nekem semmi közöm a színházhoz, én drámai elemeket használok a nevelő munkában.

Kiket nevezel neofitáknak?

Tulajdonképpen mindenkit, aki a '70-es évek gyerekszínházi fesztiváljainak csömöre után belefertőzött a drámapedagógiába.⁷ És azokat is, akik a kőszínházi gyerekelőadások csődje után fordultak el a színházról. Ott ugyanis néha hajmeresztő és dilettáns dolgok történtek.

És a professzionális színház tényleg ennyire nem érdekelt?

Ami ebben az időben foglalkoztatott: a pódium műsorokban színpadra hívott gyerekek. Levente Péter bejglit készít a színpadon három gyerekkel, Békés Itala három gyerekkel rohangál a színpadon, és még ebben az időben volt néhány ilyen műsor, amelyik úgymond aktivizálta a közönséget. Túl azon, hogy ordították: „Ott a róka, ott a róka!” Ennek mintha kezdtek volna kialakulni elemezhető változatai, akkor ezzel a dologgal foglalkoztam.

Te egyáltalán láttál valaha beavatót?

Szerintem „egyszer láttam, de az se az vót”, ahogy az egyszeri ember mondta. Vagy hogyne láttam, még ettem is... Azt hiszem, hogy nem láttam.

Akkor majd küldök Neked egyet DVD-n, már az én verizómból, mert azért sokféle van.

Olyan értelemben viszont, amiről mindig szoktunk a vitáinkban beszélni, hogy az ún. rendhagyó irodalom óra, amikor, ugye, vagy az órát tartó tanár lép ki a klasszikus tanári szerepből és színész- vagy rendező-szerűen viselkedik, ilyet láttam.

Ezt hol?

Ezt több helyen. Különböző pedagógusképzések során, ahol mentünk órát tartani, és akkor ezt megjátszotta a tanár, vagy azt a fajta irodalomórát, amikor inkább sikertelen, mint sikeres színművészek álltak be ún. rendhagyó órákat tartani.

Most válasszuk külön! Van három tényállás: Egy: a pedagógus kilép a pedagógus szerepből. Kérdésem, hogy hova lép be, mi lesz belőle? Kettő: amikor a színész belép a szintén nem tudom mibe, akkor ő ott ki is valójában? Három: 1980 év vége felé, lehet, hogy már 81 tele, Madách Imre Gimnázium, elsős gimnazista vagyok, osztályfőnökünk tanítja a történelmet. Nagy Sándor – gordiuszi csomó. Azt mondja a tanár-nő, legyen a Burda Feri, a Fonyó Gergő (egyikük azóta iskolaigazgató, másikuk filmrendező) és én, akik

⁷ Akkor minden drámapedagógus neofita? Vagy volt már a hetvenes évek előtt is itthon drámapedagógia (amelyik nem neofita)? Lábjegyzetes dialógusunknak részéről itt a vége... mint említettem már: a viszontválasz következő számbeli lehetőségének biztosításával kezdtünk bele. (K. L.)

eljátsszuk⁸ a jelenetet. És akkor ők megkötötték valamit, én lovacskáztam és suhintottam a kezemmel. Erre emlékszem. Nem úgy értem, hogy csak erre emlékszem, de ERRE emlékszem a történelemtanulásból.

Ez klasszikusan Mezei Éva a Bogánics utcában, amit szintén egy ilyen első valamiként írnak le. Én aztán már odáig jutottam, hogy először neveléstörténeti egyetemi óráimon, aztán később nevelésméleti óráimon játszottam a tanulókat. „Te Józsika vagy, aki három intőt kaptál, Te az osztályfőnöke vagy, aki kettőt írtál”. Játsszuk el! Ebben az értelemben van olyan kurzus, ami jóformán csak ebből van. Ebben az értelemben elfogadom drámapedagógia eszközök alkalmazásának a személyiségfejlesztésben, de a színházi neveléshez semmi köze. Vagyis hogy a harmadik kérdésemre válaszoljak: egy ilyen játéknak voltál részese egy erősen nevelési célzattal kigondolt oktatási folyamatban. A drámás elemek a tanulási folyamatban bizonyos tárgyaknál hatékonyabb kognitív fejlesztést eredményeznek, mert emlékezetesebb, mert nemcsak az elmét veszi célba stb. Eljátszottuk, tehát ott marad a mozdulatainkban is.

De én beavatódtam akkor?

Szerintem nem.

Tehát nincs beavatós vonzata...

Nincs. Neked hatékonyabban vagy emlékezetesebben tanították meg a gordiuszi csomót, vagy Nagy Sándort.

Jó, akkor nézzük a másik kettőt! Amikor a pedagógus kilép a pedagógus szerepből, akkor hova lép be?

Akkor ő színházi vagy színészi technikákat állít hatékony és érzelmetli nevelési célokkal megtűzdelt oktatási célok szolgálataiba. Akkor ő ezt teszi.

De amikor pedagógus, nem ezt teszi?

Amikor pedagógus, akkor is ezt teszi, csak azt értette meg nyilván, hogy sok eszköz van, ami hatékonyabb, mint a frontális munka. Például nagyon sokáig a magyartanítás kézikönyvében az állt, hogy a tanári bemutató ne törekedjen esztétikai élményre, mert ahhoz a hülye tanár nem ért. Na, most ezt én mindig tagadtam, és magyartanárként nem sokszor használtam magnókazettát, mert meg voltam arról győződve, hogy ha én tényleg felkészültem, jól olvasom fel a verset vagy a művet, akkor az hatékonyabb, mert mégiscsak egy személyes közlés.

Ne haragudj, de most mint ördög ügyvédje mondom: de hát akkor mégse lépett ki sehonnan. Ő maradt ugyanaz a pedagógus.

Maradt. Én ezt nem vitatom.

Azt mondtad, kilép a pedagógus szerepből, de ő nem lépett ki.

Jogos, visszavonom. Tehát akkor odahagyta a hagyományos tanári csuháját és egy másikra cserélte. Azt tűzte ki maga elé, hogy neki olyan módon kell előadni Kreón monológját vagy Antonius gyászbeszédét Caesar felett, hogy a mű és az előadás elementáris esztétikai élményként hasson a gyerekekre. Az esztétikai élmény olyan mértékig érintse meg őket, hogy utána kíváncsiak legyenek arra, hogy mi a franc ez.

Akkor mondjuk, hogy a pedagógus szerepe mellé felvett némi...

Gazdagította a tanári... Ez is pedagógus szerep! A hagyományos tanári szerepéhez hozzárendelt egy, a színházi vagy előadóművészi kultúrából átvett szerepegyüttest, vagy azért, mert tudta, vagy azért, mert stikában is volt olyan exhibicionista... Mondjuk Debreceni Tibort képzelem ilyen fiatal tanárnak. Ő ír is erről a könyvében, hogy egyszer rájött arra, hogy ő szuggesztíven tud műveket előadni. S a kutya-fáját, akkor miért a lemez mondja, vagy én miért mondjam rosszul? Megrendítem a gyerekeket egy katartikus előadott előadással.

Ezt értem. És mi van fordítva? Amikor jön a színész, aki ugye egy civil ember, de amikor itt megjelenik, akkor mégis XY színművészként jelenik meg... És akkor ő ott előad?

Most hangosan gondolkodom... Ő akkor érkezik egy másik univerzumból, a színház világából, ez adja a különleges várakozást. Ezért mondják rendhagyó irodalom órának. Mert, ugye, rendhagyó, hogy egy bácsi jön, akit a tévében, vagy egy címlapon láttunk, vagy mit tudom én... a Story magazinban olvastuk, hogy három nőt már anyává tett... és akkor egyszer csak itt megjelenik, megérinthetjük, megfogdoshat-

⁸ Kaposi Laci szerkesztőként nyomtatékosan felhívta a figyelmemet, hogy „eljátsszuk” a helyes, de én ragaszkodtam ehhez a változathoz. Egyet nem értek, kérem, engem keressenek! (H. Gy.)

juk, megpengethetjük a gitárját, kérdezhetünk róla, hogy mit érzett akkor, amikor színész akart lenni, meg egyéb ilyesmit. Kicsit mintha író-olvasó találkozó lenne.

Ezt már értem. Jön a színész, előad. Akkor ő színész.

Igen, alaphelyzetben tart egy negyven perces órát Tinódi Lantos Sebestyén összes verseiből, utána összecsomagolja a gitárját és hazamegy, vagy beszélget róla egy kicsit.

És ekkor ő ki? Mert az író-olvasó találkozón ő a civil énje az előadóművésznek, amikor énekel, akkor ő az előadóművész, de amikor elkezd beszélgetni, akkor ki?

Igen... Akkor... úgy bújok ki a kérdéséből, hogy attól függ, hogy miről beszél.

Tinódiról. Elkezd beszélni Tinódiról. Az életéről például, vagy a versek érdekességéről, vagy a rimképletről, vagy a megzenésítés nehézségeiről.

Itt is azért biztos, hogy vannak fokozatok és jó lenne találni néhány példát a példatár számára, hogy amikor innentől kezdve ő átmegy, csak egy kicsit érdekesebb bácsi, mert ritkán látjuk, meg érdekesebb bácsi kicsit, mert utána nem ő osztályoz, hanem majd a tanár bácsi ad nekünk karót, ha nem tudjuk, hogy mit beszélt a színész bácsi, ez azért két olyan hozzátartozó attribútuma a rendhagyó – a külső vendég előtt mondjuk, hogy rendhagyó – irodalom órának, hogy nincs teljesítménykötelem mögötte. Ez egy jobb motivációhoz vezet nyilvánvalóan. De hogyha ő innentől kezdve ismeretterjesztő előadást tart arról, akiről beszélt, tehát maradunk Tinódinál, akkor az attól még egy rendhagyó irodalom óra.

Ez igaz, de akkor ő felvette a tanár szerepet. Tehát ő valójában ott pedagógusként lép fel. Még ha nem is a teljes arzenálban, mert nincs fegyvelmezés, visszakérdezés stb.

Igen, tulajdonképpen tanár. Csak érdekesebbeket kérdez, meg mást kérdez, mert nem abban a paradigmában gondolkodik Tinódiról...

Hogy lehet valakit beengedni gyerekek közé pedagógus szerepben, akiről soha senki nem vizsgálta, hogy ő alkalmas-e erre? Természetesen mind a ketten tudjuk, hogy sok pedagógust is beengednek gyerekek közé, akit ugyan vizsgáltak, mégsem alkalmas, de a beszélgetésünknek most nem ez a tárgya. Szóval hogyan?

Itt meg három eset lehetséges. „A”) az iskolának van pénze, tehát ő a megrendelő, és akkor ő válogat, hogy kit enged oda. Jobb esetben utánanéz, jobb esetben tájékozódik, jobb esetben referenciákat szerez. Néhányszor nekiugrottunk már a Magyar Drámapedagógiai Társasággal is, hogy a társaság adjon ilyen tanúsítványokat jó haknikra, vagy negatívakat, hogy ezt ne nézzétek, mert ez borzasztó. Ez az egyik. A „B”) eset az, hogy a tanár bácsi vagy tanár néni unja már az órákat, és kapóra jön, hogy bejelentkezik egy – tulajdonképpen marketingcélokkal is rendelkező – hervadó színésznő, és azt mondja, tartok én nektek ingyen is, drágám. Ilyenkor kockázatos a végeredmény. A „C”) esetben időnként működtek programok, amelyek azért valamilyen módon pályanyertes programokat promotáltak. Például az NKA Ekhós szekér programja. De az nagyon érdekes, hogy a rendhagyó órák többsége azért nem akkor kerül sorra a tapasztalataim szerint, amikor a tanmenetben a tanár odaér. Hanem akkor, amikor ettől teljesen független konstellációban bejelentkezik vagy bejön a színházi ember. És akkor kitakarítják a tornatermet és beeresztik a gyerekeket, és tanár bácsi is megkönnyebbül, néha be se jön. Nagyon gyakori: „Ó, hát most nekem nincs dolgom, csinálhatom az adminisztrációt.” No, az ellenkezője is van, amikor ott van. Ott van és piszszeg, ott van és nem engedi felállni a gyerekeket, amikor a gyerekek ugye a Döbrögire kiabálnak, vagy el akarnak dőlni, mint kivágott fa. „Gyerekek, ez színház, itt rendesen kell ülni!” És a harmadik eset, amikor veszi a lapot és beáll a játékba. Nézőként... Most kezdünk belépni a Te birodalmaid határába, mert abban a pillanatban, amikor ez egy előadásszerűen megrendezett dolog, és tanár bácsi beül a nézőtér második sorába, és csak akkor zörget savanyú cukrot, amikor az előadás megérdemli, és nem tanárként viselkedik a játékban, hanem nézőként, tehát voltaképpen eljátssza az egyes számú, a jól nevelt néző szerepét, akkor abban a pillanatban, ennek van beavató funkciója. Ugye, ebben a rendszertanban puha átmenetek vannak, de nekem az jelenti a beavatót, amikor nem Kreón és Antigoné konfliktusába avat be a játék aktív szereplője, hanem abba, hogy ha a Rómeó és Júlia erkélyjelenetét egyszer csak meglátom, akkor azt én éretten, felkészülten tudjam fogadni. Na, ezt nevezem én beavatásnak.

Köszönöm szépen a beszélgetést!

Noa Noa – az illatok szigetén

Vatai Éva

Tahiti

Tahiti a sok-sok apró szigetből álló Óceániai Szigetvilág legismertebb tagja. A 118 sziget alkotta Francia Polinézia része, amely Franciaország tengeren túli területe. Itt mindenki beszél franciául. Persze – nyelvtanári fülnek döbbenetesen – de mégiscsak franciául.

Távolinak tűnik – 20.000 km –, de vannak kulturális referenciáink: rögtön beugrik a Bounty, Gauguin és a virágfüzérés tahiti nők, a kannibalizmus, a moruroai atomkísérletek, a vanília, Jacques Brel...

Színház = öröm + ünnep

Minden, amit a sziget kultúrájában színháznak nevezhetünk, összefügg rítussal, ünneppel, életörömmel. Hajdanán a szentként tisztelt *arioik*, Oro isten leszármazottjai, akiknek az emberek zenével, táncsal való szórakoztatása volt a feladata, kiváltságos helyet foglaltak el a polinéz társadalomban. A szórakozás most is életük központi motívuma – a művészet is ezt szolgálja. A tahitik mindent a szabad ég alatt ünnepelek. A sokistenű vallásukhoz kapcsolódó legrégebbi keletű kultikus ünnepeik helyszíne a *marae*, amely lépcsőformában lerakott vulkáni kövekből áll, kis melléképületekből, ahol a szent hajót tartották, s egy másikból, ahol a varázslók a rituális tetoválást, beavatást végezték. (Én a Moorea szigetén levő Afareaitu és a Tahiti Nuin levő Papenoo maraét láttam. Ez utóbbit kagyló- és virágfüzérékkel frissen díszítve.) Rituálék során – amelyhez hajdanán gyakran emberáldozat is kapcsolódott – nem viseltek maszkot, viszont gazdagon kifestették vagy tetováltatták arcukat és egyéb testrészeiket.

Mostanában a hódítók és misszionáriusok által pogánynak bélyegzett és betiltott rituálék lassan újraélednek, épp úgy, mint az 1819 és 1895 között teljes egészében betiltott, s illegálisan táncolt maori táncok. Nagy szerepe van ebben a turizmusnak is: sokan azért zárandokolnak a szigetre, hogy a látványos, egzotikus tahiti táncokkal megismerkedjenek. Sok a tánciskola – úton-útfélen kínálják a tahiti táncoktatást kicsiknek, nagyoknak, helyieknek, turistáknak. A tahiti tánc – akárcsak a tetoválás – olyan művészi kifejezés, amelynek segítségével évszázadokon keresztül átmentették a helyiek legendáit. A mozdulatok, lépések erősen kódoltak – a beavatatlanok csak esztétikus és erotikus mozdulatsorokat látnak bennük. De – akárcsak az indiai táncok – történethordozók, narratívák, és mindemellett igen látványosak. A tahiti táncoknak öt fő alapfajtája van: *otea*, *aparima*, *hivinau*, *paoa*, *tűztánc*. A *hivinau* körtánc, amellyel az angol tengerészeket utánozzák. Az *otea* a legrégebbi tahiti férfitáncból kialakult látványos, csoportos tánc, amelyet manapság már vegyes csoportok is táncolnak. Az *aparima* igen közel áll a pantomimhoz: az énekelt szöveget a kezek és a karok táncá kíséri. A táncosok realista módon fejezik ki a történetet. A *tűztánc* látványos férfi-zsonglörködés dobzenére, égő fáklyákkal.

A legizgalmasabb az iskolai oktatásban is helyet kapó *paoa*, amelyben szöveg, tánc és zene is jelen van, s megjelenik – nagy hangsúlyt kapva – a ritmikus és verbális improvizáció. A férfiakból és nőkből álló kar félkört alkot. Középen egy férfi legendát mesél, a kar tagjai pedig válaszolnak kérdéseire, bekapcsolódnak a mesélésbe, két kezükkel ritmikusan ütve combjukat. Kizárólag ütős hangszerek kísérik. A történet illusztrációjára egy táncospár jelenik meg olykor-olykor, s az *otea* egyszerűsített lépéseire improvizál. A *paoa* kulcsmotívuma a szólista és a kar improvizáción alapuló összmunkája.

Ezek a táncok – azon kívül, hogy némelyik hatékony turistacsalogató – gyakran megjelennek a sokszor több napig is eltartó családi vagy vallási ünnepeken.

Színház és oktatás Tahitin

A Lycée Taaone nem az egyetlen középiskola Polinéziában, ahol középiskolások színjátszanak. Viszont az egyetlen, ahol *option lourde* (magas óraszámú, érettségire felkészítő fakultáció) a színház (nem *dráma*!), amelynek három éven keresztül tartó tanulása után érettségit tesznek a fiatalok. Nem sokan, csupán az intézmény tanulóinak 5%-a, de ez már kiemelkedő eredmény egy olyan szigeten, ahol a színház Európában szokásos formája meg sem honosodott.

A középiskola két színháztanára közül az egyik Anna Rubia, aki olasz-spanyol származású, és 18 évesen lett francia állampolgár.

– *Pár évvel az után, hogy megkaptad az állampolgárságot, messzire mentél az anyaországtól.*

– Ez egy aránylag rövid időn belül lezajló történet. Modern irodalom szakot végeztem, s mellette színész lettem. Fiatal koromban több társulatban játszottam, többször is dolgoztam Ariane Mnouchkine-nal, akitől nagyon sokat tanultam a maszkos munkáról. Ez meghatározó élmény volt számomra. Haboztam, me-

lyik irányba folytatódjon tovább a szakmai életem. Aztán az utóbbi években a francia oktatási rendszerben az adminisztrációban dolgozók elbocsátása miatt egyre nagyobb hangsúlyt kapott a tanári papírmunka. A diákokkal emberi kapcsolatot kialakítani a rengeteg adminisztráció miatt szinte lehetetlenné vált. Aztán irodalmat kezdtem oktatni egy bordeaux-i középiskolában. Észrevettem, hogy irodalomtanárként szívesebben tanítom a színházról szóló fejezeteket. Nyilvánvalóvá vált, hogy nagyon vonz a színház, ellenben taszít a száraz, lélektelen tanári munka. Elkezdtem színházi témájú rádióműsört csinálni, újságírással foglalkozni. Jól csináltam, egy ideig teljes volt az életem. Aztán változtatni akartam a helyszínen, s át-helyezésemet kértem Polinéziába. Három éve vagyok itt. Még van egy évem, de a négyéves ciklus hosszabbítását kértem – talán így még két évig itt maradhatok. Remélem, ez alatt még sokat tehetek a színházi oktatásért.

– *Mit találtál itt, amikor megérkeztél?*

– Egy teljesen új rendszert, a francia oktatási rendszer tahiti változatát. Ebbe bele kellett illeszkednem. Találtam egy dinamikus, mindenre nyitott népet, egy jó középiskolát, amely vevő volt arra, amihez én értek. Emlékszem, az elején még egy jó kis színházi fesztivál is létezett. Azóta már nincs meg az a tanári csapat, akikkel néha összejártunk, akikkel ötleteket cseréltünk. És nincs semmilyen szakmai érdekvédelmi szervezet. De Tahitin a színházra nevelésnek és a színháznak is nagyon kicsi a tere.

– *Igazából nincs is olyan, amit mi Európában színháznak neveznénk.*

– Valóban. Nekem a bordeaux-i pezsgő színházi élet után nagyon nehéz volt megszokni az itteni színház-talanságot. De hogy megértsük, miért nincs az, ami nálunk van, ismernünk kell az itt lakókat. Ez a nép a nevetésre született. A színház kimerül a café-théâtre-okban és a boulevard-színházban. Az emberek nevetni és mulatni akarnak a színházban is. Ha a tanítás során felbukkan a tragédia fogalma, újra és újra el kell magyarázni nekik – ők csak pozitívan tudnak gondolkodni, boldog véggel.

– *Érdekes ez a színháztalanság, hiszen a táncuk, zenéjük erősen improvizatív.*

– Igen, a vérükben vannak a táncok és a *paoa*. Imádnak játszani, improvizálni. És nagyon nagy kedvvel vetik bele magukat az új dolgokba.

– *Ezeket figyelembe véve milyenek a fiatalok, akikkel dolgozol? Különböznek-e az anyaország fiataljaitól?*

– Hihetetlen színészi teljesítményekre képesek. De ezt ők nem tudják – s az elején én sem mértem föl jól. Kezdetben egy *popaa* (fehér ember) előtt nagyon szégyellősek, kérik magukat. Aztán széles gesztusokkal, élénk mimikával elkezdik túljátszani a szerepeket. Nagyon nehéz a tekintetüket megfékezni, mintha mindent szemmel és szemöldökkel akarnának kifejezni.⁹ Feltűnően jó a memóriájuk, nagyon könnyen tanulnak szöveget. A Polinézia távoli szigeteiről jövő fiatalok kiejtésén sokat kell csiszolni, erős akcentussal beszélnek. Kárára van a színházi munkának az, hogy legtöbbjük – európai értelemben – nagyon megbízhatatlan: nincs időérzékük, s gyakran elfelejtik a megbeszélt találkozókat. Néha *fiu* állapotban vannak, akkor nem lehet velük mit kezdeni. Én több-kevesebb sikerrel próbálom őket leszoktatni erről. Sajnos a gimnázium után teljesen kicsúszik a színház az életükből, mert nincs lehetőség a folytatásra. Egyszerűen nincs színházi szak a felsőoktatásban. A mostani 16 fős osztályomból mindössze egy fiatal folytatja majd a színházat egy most alakuló helyi csoportban.

– *De most még vár rájuk az érettségi. Milyen formában zajlik a vizsga nálatok?*

– A francia oktatási rendszer része vagyunk, tehát minden annak megfelelően zajlik. Először is az érettségizőknek egész évben vezetniük kell egy munkanaplót. A próbákról, a haladásukról, a látott darabokról. Az ötvenoldalny munka előlapja egy motivációs levél: miért választották a színházat, s mit jelent nekik a színház? Díszlet- és jelmezterveket, ábrákat, fényképeket is beilleszthetnek: Mindenképpen fontos az, hogy a színházi élményeket személyes megvilágításba helyezzék. Azt várjuk tőlük, hogy a saját, színházzal kapcsolatos érzelmeikről írjanak személyes megközelítésben. Arról, hogy mit csináltunk egész évben, s ettől mi változott bennük. A szóbeli vizsgán ezzel a naplóval kapcsolatban kapnak kérdéseket. A második feladat egy mű esszészerű megközelítése: ebben az évben Corneille, Marivaux és Lagarce darabjai vannak terítéken. A közös bennük, hogy mindegyikben megjelenik a „színház a színházban”. A gyakorlati vizsga során a kötelező művekből választott egy-egy jelenetet kell bemutatniuk zsűri előtt.

– *Remélem, nem maradsz magadra ebben a nagy-nagy munkában!*

⁹ Az igent általában nem mondják ki, hanem kikerekedett szemmel, magasra húzott szemöldökkel jelzik helyeslésüket.

– Szerencsére – ha nem is sokan – vannak mások is, akik fontosnak tartják a színházra nevelést. Egy ma már nyugdíjas kolleganómmal, Françoise-zal márciusban egy kurzust szerveztünk tahiti tanárok részére. Ősszel meg kell ismételnünk, akkora sikere volt. Arról szólt, hogyan lehetne becsempészni a színházat az oktatásba. Nagy segítségünkre van Guillaume Gay, a papeetei kultúrház igazgatója. Minden évben ott van Avignonban, hogy meghívhassa a legjobb off előadásokat. Persze csak egy-két szereplőset, mert az ideutazás nagyon sok pénzt emészt fel. Így aztán megadatik a diákjaimnak, hogy 5-6 erős előadást lássanak az év folyamán. A francia oktatási törvények lehetővé teszik, hogy szakmabeli segítségét igényeljük évente 40 órában. Én mindig kihasználom ezt a lehetőséget, s meghívok egy rendezőt, hogy valaki kívülről is lássa a készülő darabot. Egy kollegám épp azon fáradozik, hogy négyfős társulatot hozzon létre itteni fiatalokból. Keményen dolgozunk azon, hogy benépesítsük ezt a színházatlan teret.

– *Ha más oldalról nézzük, lehet, hogy csak amolyan európai kultúr-misszionáriusok vagyunk – megvan nekik a maguk színháza! A maguk alkotta formákkal, tartalommal. Kitartást és sikert kívánok az előtted álló években, és sok örömet a fiatalokkal való munkádban!*

– Köszönöm.

Menekülés a civilizációból – sorsok, témák, történetek drámaórákhoz

Paul

Szétzilált családi élete, művészi kudarcai elől menekülő férfi a szigeten keres otthont. Kezdetben kiválóan beilleszkedik az itteni életbe. „*Meztelen talpam hozzászokott a talajhoz, majdnem mindig meztelen testem nem féli már a napot, apránként kimegy belőlem a civilizáció, és elkezdek egyszerűen gondolkodni.*” – írja naplójában.¹⁰

Megtalálja a boldogságot, a művészi inspirációt, újra dolgozni kezd. „*Hogy újat alkosson az ember, viszsza kell mennie a forráshoz, az emberiség gyerekkorához.*”¹¹

Vahinét (asszony, feleség) talál magának, házat épít fából, bambuszból, pálmalevelelől.

A háta mögött hagyott civilizáció nagy ellensége lesz: látja az európaiakból jövő megvetést és döllyöt, amivel a franciák – magukat magasabb rendűnek gondolván – a bennszülöttek sorsába beleavatkoznak. Többször összeütközésbe kerül az egyházzal, amely a bennszülötteket megfosztotta szokásaiktól, hitüktől – tilos a meztelenség, a tetoválás, az ősi rítusok – s a festőnek is megtiltják a meztelen modellek festését. Az egyház európai normákat akar bevezetni a sziget mindennapjaiba is. Paul viszont művészi inspirációját épp ebből a különös „vadságból” nyeri. Igazságérzetéből fakadó hévvel védi az őslakosokat – akik nem kérnek az ő védelméből, mert tudják, csak még nagyobb bajba kerülnek miatta.

Betegen, nyomorúságban, senkihez sem tartozva hal meg egy távoli szigeten. Ha még ma is élne, az egyik leggazdagabb és leghíresebb festő lenne.

Carmen

Fiatal nő, férjes, két gyereke van: történetünk, vagyis a hajóút idején az egyik nyolc, a másik négy éves. Diplomáciai testületek környezetvédelmi tanácsadója. Súlyos, nyomasztó gyermekkorra volt, még ma sem tud szabadulni emlékeitől: hat testvér, szeretetlen, hideg légkör, családi tragédiák sora. Munkája kapcsán hosszú ideig Afrikában tartózkodott – legtovább Kenyában –, ahol szintén hatalmába kerítette a reménytelenség. „*Van-e értelme az életnek, ha le kell mondanod arról a hitről, hogy jobba teheted a világot?*” – írta naplójába akkoriban.

A férjének már régóta volt egy álma, s Carmen elhatározza, hogy segít a megvalósításában. Mindenüket pénzzé teszik, vesznek egy kis hajót, s nekivágnak a világ körbehajózásának. Indulás előtt az apja felelőtlen örülnek bélyegzi őket, kitagadja lányát, s azt mondja, ha meghal, a lánya lesz a felelős, mert megfosztotta őt unokáitól.

Két éve hajóznak: Földközi-tenger, Baleár-szigetek, Dél-Amerika, Húsvét-szigetek, Polinézia. Néha megállnak, kisebb-nagyobb pihenőkre. A kislány a hajón tanul meg rendesen járni, a nagyobbik gyerek távoktatással végzi az iskolát – kitűnő eredménnyel.

Ha úton vannak, férjével felváltva virrasztanak a kormánynál, akár a tengerészek. Tartanak a kalózoztól, a tengeren lebegő konténerektől. Carmen minden reggel egy órát úszik – nem fél a cápáktól, pedig gyakran találkozik eggyel-eggyel – majd egy órát jógázik. A legszebbek az életében azok a meghitt esték, amikor kifekszenek a fedélzetre, nézik a csillagos eget, s mesélnek, énekelnek egymásnak.

Egy nap apja haláláról kap hírt.

¹⁰ Paul Gauguin: Noa Noa (Gallimard 1974, ford. a cikk írója)

¹¹ i. m.

Éppen hazafelé tart: három napos repülőút áll előtte, magányban, gyötrő gondolatok közepette.

Denise

Történetünk idején 54 éves. Végzettségét tekintve festő és textiltervező. Annak idején jól menő cégeknek dolgozott Barcelonában, Párizsban, Marseille-ben. Fiatal korában rengeteg pénzt keresett és sokat utazott. Megismerkedett egy férfival, egymásba szerettek. Született egy fiuk, s elhatározták: nem hagyják maguk mellett elszaladni az életet! Nem engedik, hogy a rohanás megölje az élet örömeit. Tahiti szigetén telepedtek le. Néhány év múlva kapcsolatuk tönkrement, szétköltöztek. Denise megbetegedett, nem tudott tovább festeni, úgy fájt a háta. A megrendeléseket sorban le kellett mondania. Kibérel egy szegényes kunyhót a tengerparton. Nincs benne áram, folyóvíz. Azóta a helyi szegények életét éli: megtanulta szokásait, nyelvüket. Fia felnőtt, Amerikában telepedett le. Hívja Denise-t, lakjon nála. De ő nemet mond. Esténként, míg le nem száll a sűrű, sötét polinéziai éjszaka, a hajdanán magával hozott könyveket olvasgatja. Úgy érzi, a világ minden kincséért sem hagyná el ezt a szigetet.

Az ölbeli játékok mint a művészeti nevelés csírái

Jakabosné Kovács Judit¹

Az ölbeli játékok, amelyeket a pedagógia bizalmi játékoknak hív, képesek olyan érzelmi közeget teremteni, amelyben az egymásra figyelés, a szeretet kifejezése, az anya és a gyermek közötti metakommunikáció fokozottan jelen van, és a kicsik testi-lelki fejlődését szolgálja. Ezek közt megtalálhatjuk a höcögtetőket, lovagoltatókat, tenyeresdiket, csiklandozókat, arccirógatókat, vonatozókat, táncoltatókat, hintáztatókat, dögönyözőket, és még sorolhatnám. Használatuk a hétköznapiakban segítik a gyermekeket anyanyelvük elsajátításában, és ezek egyben a korai zenei és érzelmi nevelés alapkövei is.

Jellegzetes felépítésük és „csak rád figyelek” hangulatuk van. Várakozásteli pillanatok, amelyek csattanóval, örömteli végkifejlettel zárulnak (paskolással, csiklandozással, dögönyözéssel, lecsúszással, magasba repüléssel...). Fontos, hogy sose maradjon el a csattanó, és elég időt szánjunk az ismételésre. Így még jobban átélhetik a gyermekek ezeket az önfeledt percek, és a hatás sem marad el. (Sajnos felgyorsult világunk hozadékaként sokszor hivatalos baba-mama foglalkozásvezetők is csak ledarálva, egymás után csak kétszer ismételve játsszák ezeket a mozgással kísért mondókákat – ilyenkor épp a lényeg veszhet el.) Jó, ha belevarázsoljuk magunkat lassuljunk, gyorsuljunk, színezzük a hangunkkal, hol mélyen, hol magasan, újra és újra!

A közös mondókázás és éneklés nemcsak a beszédértést, ritmusérzéklet, mozgáskoordinációt fejleszti. Segíti a világ megismerését, és számos áttételes hatása van a személyiségfejlődésre és az értelmi képességek alakulására. Ami talán még fontosabb, hogy szoros érzelmi kapcsolatot eredményez gyermek és szülő között. Ezek olyan páratlan pillanatok, amikor megérintjük, megöleljük, cirógatjuk gyermekünket a kezünkkel, és bizony a hangunkkal is körülöleljük. A testközelség, testkontaktus, az élet első éveiben amúgy is nagy szereppel bír, s ha a testi igényeket az első három évben nem sikerül kielégíteni, az űr maradandó lehet.

Ezek az első játékformák, amelyeket a még beszélni sem tudó gyerekekkel is játszhatunk, pár hónapos kortól akár nagyóvodás korig. Ezeket a kétszemélyes játékokat a pedagógia kapcsolatteremtő játékoknak is hívja.

Az érzelmi intelligencián túl az értelmi fejlődést is segíthetjük mondókázással. Hiszen a kisgyermek nemcsak zenei anyanyelvét tudja elsajátítani népi rigmusok, és ölbeli játékok nyomán, hanem észrevétlenül fejleszti anyanyelvi képességeit, szókincsét, beszédértését, beszédészlelését, hallását, kifejezőkészségét, memóriáját, bővíti ismereteit a világról, és mindez kihat a mozgásfejlődésre is.

Vázlatosan összefoglalom, hogy egy egyszerű, átéléssel eljátszott ölbeli játék milyen fejlesztő hatással bír, és milyen áttételes hatásai vannak a testi-lelki fejlődés különböző területeire:

- többszoros ismeretszerzés, a gyermek egyszerre látja, hallja és érzi a mondókát
- anya-gyermek kapcsolat erősítése, közös, önfeledt percek, szemtől szembe, a szerepek közelítése, kicsiből lesz nagy – egy magasságba kerül gyermek és a felnőtt, testközelség, érintés

¹ Jakabosné Kovács Judit, három gyermekes családanya, drámapedagógus, a Mazsola Játzó és a Manócska Muzsika foglalkozásvezetője (www.mazsolajatszozszo.hu).

- érzelmi nevelés, „csak rád figyelek” hangulat, a mondókák és énekek érzelmi töltése, csattanó megélése, énekekkel a babák érzelmeire hathatunk, ha érteni még nem is értik a hallottakat
- zenei nevelés, dallamok, ritmus- és tempóváltások, népköltések, népdalok fontossága, élő énekszó, élő zenei inger
- a koncentrációképesség, figyelem fejlesztése
- az alkotóképeség és a képzeletvilág megmozgatása (hol fahasábok vagyunk feldarabolásra várva, hol hurka a karunk, vagy zsákokká, lovakká leszünk)
- memóriafejlesztés
- beszédfejlődés, közelről, szemtől szembe láthatja gyermekünk, amikor a megszokott beszédtempó helyett érthetően artikulálva, ösztönösen lelassulva énekelünk vagy mondókázunk; változatos szókincset rejt az értékes dal- és mondókaanyag
- mozgásfejlődés, testtudat alakulása, mozgáskoordináció, egyensúlyszerv fejlődése

Sok ölbeli játékot énekszó kísér. Az édesanyák éneke mindig szívből jön, és ez a mindennapokban jó hangulatú együttlétekhez vezethet (altatást, vigasztalást, örömeink és bánataink kifejezését segítik az énekek). Mindez nem zenei képzettség kérdése – ajándék gyermekünknek.

Az énekek érzelmi töltésének átélése örömet ad az éneklőnek és a hallgatónak egyaránt. Az éneklő ember hasonlatos a mosolygó emberhez, nem nyugtalan, nem feszült. Kimutatták, hogy mosolygás, nevetés hatására biokémiai folyamatok indulnak el szervezetünkben, örömeink alakul ki. Az érdekes az, hogy fordítva is működik ez a láncolat, ha mosolyogni kezdünk, hiába nincs jó kedvünk, jobb kedvre derülünk. Így van ez az énekekkel is, próbáljuk ki bátran szűkös időkben, valóban derűt hoz.

A Mazsola Játzó bábos-énekes tornafoglalkozására (1-4 éves korig) és a Manócska Muzsikára (pár hónapos kortól 3 évig) egészen kis kortól várom a gyermekeket és a játszani, énekelni vágyó szüleiket. Az óvodát megelőző korosztály esetén is beszélhetünk drámapedagógiai megközelítésről, annak ellenére, hogy természetesen nem a megszokott óvodai és iskolai módszertan kicsikre való alkalmazásáról van szó. A foglalkozások során mi, felnőttek játszunk a hangunkkal, a tekintetünkkel, a mozdulatainkkal, sokszor kilépünk szülői szerepünkől, és valamelyest hátrahagyjuk felnőtt mivoltunkat is. Így közelebb kerülünk gyermekünk játékvilágához, érzélemvilágához. Igazi cinkosokká válhatunk, és ez a hétköznapi nehezebb helyzeteiben később is sokat segíthet. A foglalkozásokon magam is játszom, a játék természetesen olykor humorral társul, mégis komoly dolog, túlmutat önmagán.

Kezdetől fogva játszunk a gyermekkel, beszélünk hozzá, megérintjük, mondókázunk vele, énekelünk neki. A művészet eszközeivel való művészetre nevelés születéstől indul. Gyermekek pár hónaposan már mindent lát, hall, érez, és persze mindent alaposan elraktároz. Nagyon hamar eljön az ölbeli játékok ideje, azaz a felnőtt és gyermek kétszemélyes játéka. Mint a későbbi, óvodai, iskolai drámajátékoknak, már ezeknek is kapcsolatteremtő, érzékelésfejlesztő, feszültségoldó, személyiségfejlesztő hatásuk van. Itt a kapcsolatteremtés az édesanya és a még beszélni sem tudó gyermek között alakul ki, ismerkednek egymással, épül a bizalom, amely a későbbi társas kapcsolatok alapja. A kicsik ezeken a játékokon keresztül jutnak kellő önismerethez, és a világ is szüleik ölében kezd el kitárulni. Gondoljunk a testtudat fejlesztő, testrész-érintgetős mondókákra, ahol anya és gyermek szimbiózisa már kezd megszűnni, a játékokon keresztül vezet az út az irányokhoz, arányokhoz, a mindennapi tevékenységek (sütés, főzés, fűrészelés) és az állatvilág felöléléssel. Az érzelmi nevelés kihatással van a gyermekek értelmi fejlődésére is. A gyermekek abból tanulnak, amit szeretnek, és attól tudnak tanulni, akit szeretnek! Kisgyermekkorban a tanulás maga a JÁTÉK!

A gyermek ebben a korban a számára legfontosabb személytől, az édesanyától kapja meg a közös játék élményét. A hatás kölcsönös: egymást ajándékozzák meg önfelédtt pillanatokkal, melyek mélyítik kapcsolatukat. Sokan ösztönösen, nem tudatosan, de élnek a játék, a humor és az énekek erejével, nagyszüleik örökségeként. Annak idején a paraszti családban nemcsak az anyuka, hanem az éppen ráérő nagytetvé, rokon, vagy idősebb családtag foglalkozott ily módon a gyermekkel.

A jó baba-mama foglalkozásvezetők segítik a szülőket a korai játék- és zenei élmények felidőzésében. A több generációs családok megszűnésével nehéz továbbörökíteni őket. Ezért is van hiánypótló szerepük a gombamód szaporodó baba-mama foglalkozásoknak, kluboknak.

Úgy gondolom, hogy a drámapedagógiai területén is érdemes letről építkezni. Egy ölbeli játékokra, játékokra, énekszóra nyitott kisgyermek sokkal befogadóbb lesz az óvodai és a későbbi iskolai drámajáték tevékenységekkel kapcsolatban.

Az ölbeli játékok látszólagos egyszerűségük ellenére nagyon összetett kincsei nyelvünknek. A legegyszerűbb egysoros höcöggetőnek is sajátos nyelvi világa van, recitálva mondjuk, lassulunk, gyorsulunk és mozdulatsorral kísérjük. Egy jól eljátszott játék hasonlatos egy kicsiny drámához, lassan kibontakozó,

növekvő feszültséggel jár és a végén elhagyhatatlan a feszültség oldása, bizonyos csattanó formájában (lógázás, csiklandozás, feldobás...). Ezeket az alig egy perces játékokat sokszor egymás után érdemes játszani, hogy a csattanó, a lassulás, gyorsulás újra és újra megszülethessen a gyermek nagy örömeire.

Bátran mondhatjuk, hogy ezek a művészeti nevelés csírái is egyben. Ha elképzeljük a művészetek kastélyát, a terem ajtaján különböző feliratokkal: színház, bábművészet, irodalom, zene, akkor az előszobára kiakaszthatjuk az ölbeli játékok feliratot. Hiszen ha ide – az előszobába – belépünk (és ezzel kizárjuk a külvilág forgatagát), akkor arra leszünk figyelmesek, hogy népköltések, rigmusok, dallamok, tempóváltások, humor, ritmus és rímek szűrődnek ki. A gyermekek még nem értik a szöveget, de érzelmi világukra mindezek már hatnak, és akit az előszobában pozitív élmények érnek, azok később bátran nyitogatják a többi terem ajtaját is.

Ezért tartom fontosnak, hogy minden szülő, nagyszülő, baba-mama foglalkozásvezető, bölcsődei gondozónő, óvónő, védőnő, gyógypedagógus és gyermekvigyázó sajátítsa el népi ölbeli játékaikat – a legkisebbek legnagyobb örömeire.

Zárásként álljon itt egykori tanárom, Sándor Ildikó Tücsökringató – ölbeli játékok című kötetének² bevezetőjéből egy részlet: „Legelső élményünk, még a születésünk előtti időszakból, hogy halljuk anyánk szívének szabályos, ritmusos dobbanását, érezzük minden mozdulásánál, ahogyan ringatózunk. Körülvesz minket, körülölel a biztonságot adó anyaméh. Valaha az újszülött gyermek első játéka volt, hogy anyja az ölébe vette, ringatta, megérintgette, testrészeit megnevezte egy rövid mondóka segítségével: ezek a játékok mintegy a folytatását jelentik az anyaméhbeli élményeknek. Újra és újra felidézik a gyermekben azt a jó, biztonságos állapotot, közben segítik az átmenetet, gyengéden átvezetnek a kinti világba.”

Anyaként fedeztem föl az ölbeli játékokat... Megértettem, hogy e játékok legalább annyira jók a gyermekkel játszó felnőtt számára is, hiszen megadják az együttjátszás élményét, gazdagítják, elmélyítik, meghittebbé teszik érzelmi kötődésünket.”

Szép és élmény teli pillanatokot kívánok minden kedves olvasómnak, játszó gyermeknek és felnőttnek!



Right Or Wrong Fesztivál, Bécs, 2009 – a záró bemutatóra készült etűdök egyike (Hajós Zsuzsa felvétele)

² Hagyományok Háza, Népművészeti Módszertani Műhely, 2005