

lány, és az őt magára hagyó anyukája. Hogy kicsit mélyítsük a szereplők közötti interakciókat, olyan rögzített improvizációkat kértem a gyerekektől, amelyekben a következő akaratok ütközése okozza a konfliktust:

- el akarok menni ↔ azt akarom, hogy maradj
- azt akarom, hogy elmenj ↔ nem akarok elmenni
- veled akarok menni ↔ nem akarom, hogy velem gyere (elmentél volna nélkülem?)

Az így születő jelenetek segítettek minket abban, hogy a már meglévő párbeszédet mélyítsük és újakat emeljünk be a repertoárba. Az elkészült mini jelenetekkel ezután külön dolgoztunk. Gáborral próbarendet állítottunk össze, egymás után érkeztek hozzá és hozzám a kis csapatok a jelenetük kidolgozását célzó munkára. Ezután igyekeztünk úgy egészéssé szervezni a jelenetek sorát, hogy dramaturgiai ívet kapjon az előadásunk. A tömegjeleneteket aprólékos munkával dolgoztuk ki a gyerekek korábbi játéka alapján: meg kellett tanulniuk figyelni egymás mozgását, a sorrendet, meg kellett találniuk a megfelelő hangerőt és a megfelelő helyet a térben a saját megszólalásukhoz azzal együtt, hogy folyamatosan tömegként is jelen voltak, jöttek-mentek, zajongtak, ahogy az egy pályaudvaron lenni szokott. Mindnyájunk számára ez volt a munka legnehezebb és legfárasztóbb része, de annál nagyobb volt az eufória, amikor a káoszból – vagy épp a bátortalan toporgásból – élő, nyüzsgő, mégis értelmezhető és élvezhető tömegjelenet kerekedett. A játék során világossá vált, hogy a mi állomásunk nem köthető konkrét helyhez – valahol, bárhol van, itt, Magyarországon, és az a különlegessége, hogy innen bárhová el lehet utazni. Ezért kapta az Á lomás nevet és címet, no meg azért, mert az „épület” már nagyon régi, az egyik „I” már valamikor régen leesett és elveszett. Az előadás központi figurájává vált az állomásfőnök, aki az egész életét itt tölti, szigorúan ügyelve, vagy inkább vágyva a rendre. Arról álmodik, hogy az utasok rendezetten várnak a sorukra a pénztárnál és a felszállás során, a vonatok mindig időben érkeznek, a „helyi” hajléktalan pedig éneklés helyett azzal keresi a kenyerét, hogy tisztán tartja az állomás területét. Az álomjelenetet közösen alkottuk meg Jürg Kindle Transeuropa Express című művére (a gödöllői Arpeggio gitárzenekar lemezéről). A különböző szöveges jeleneteket a gyerekek által ritmushangszerekkel játszott vonatzakatolás választotta el egymástól. Az ötödik nap délelőttjén összeállt a dolog. Már csak egy-két „pörgetős” próba kellett, hogy nagy nevetések közepette visszahozzuk az életet az aprólékos kidolgozás és a mozgalmas hét fáradalmaiban elcsigázott „kedves utazóközönségbe”. Az előadás az állomás egy napját mutatja be, amikor az ott dolgozó, élő, vagy átutazó emberek sorsa keresztezi egymást. A fináléban elhangzó ritmikus versike refrénje, amelyet Gáborral együtt írtunk, kifejezi, hogy mit jelent ez az egy nap az állomás, a szereplők életében, és mit jelent ez a tábor és az együtt töltött idő a mi életünkben. Folytatódjon az utazás, és találkozzunk még minél több állomáson!

*Most kezdődik az utazás
Ez is csak egy állomás
Folytatódik az utazás
Ez is csak egy állomás*

Műhelynapló

Szivák-Tóth Viktor

Nemzeti Művelődési Intézet Pest Megyei Irodájának tábora: Fodor Mihály Pest Megyei Színját-szó Tábor – 2013 augusztus

A csapat 13-16 év közötti – budapesti, főtí, inárcsi, veresegyházi iskolákból érkező – játékosból áll. Egy főtí játékos pedig már második éve Svájcban jár vissza a táborba. A vegyes összetétel 22 fős létszámmal egészül ki...

A táborban azért jövünk össze évről-évre, immár huszonegyedik alkalommal, hogy az együtt töltött nyolc nap alatt létrehozzunk csapatonként egy-egy előadást. Tesszük ezt úgy, hogy a különböző műhelyekből ide érkező színjátékosok egymással elkeveredve, csupán korosztályi szempontok alapján össze-

állított csoportokban dolgoznak, és különböző rendezői, illetve játékstílusokat ismerhetnek meg. Képzésről van tehát szó – ám nagy valószínűséggel e mellett a közösség ereje marad a döntő abban, hogy a tábor töretlen népszerűségnek örvend.

Nagy feladatot ró a csoportvezetőkre ez a hét, ráadásul a nyolc napból kettőn utazunk, és további egy nap telik el az elkészült előadások bemutatójával. Így tulajdonképpen öt teljes és két fél nap marad a próbákra, melyekre napi kétszer három órában kerül sor.

Szerencsés helyzetet teremt, hogy a tábor remek asszisztensi gárdával és szabadidő-szervezői csapattal rendelkezik. Idén Bálint Anett segítette a csoportom munkáját, tulajdonképpen társrendezőként. A nagy létszám miatt ugyanis gyakran csoporton belüli bontásban dolgoztunk, külön-külön kiadva az egyes jeleneteket. (Könnyítette a munkánkat, hogy a KB35 társulatban már évek óta együtt dolgozunk.)

Idén második alkalommal határoztam úgy, hogy improvizációkból állítjuk össze az előadást. Tavaly egy felnőtt csapattal dolgoztam így, de idén ez a döntés jóval nagyobb kockázatot rejtett magában. Azt is elhatároztam, hogy dokumentálni fogom menet közben a folyamatot, hogy minél alaposabban lehessen elemezni azt. Műhelynapló írásába kezdtem tehát. A dokumentum a tábort megelőző napokban rögzített célokkal kezdődik, majd abba is marad. A visszamenőleges kiegészítésre ez az írás ad alkalmat.

„Cél: Olyan – improvizációkból megalkotott – előadás létrehozása, amely egy témát dolgoz fel: a próbafolyamat során annak cizellált, színházi tapasztalatok általi megismerése, közös tudás kialakítása róla a képzelőerőnk megismerő erejével. Az előadás dramaturgiai váza már a kezdeti munkaszakaszban is megragadhatóvá kell, hogy váljon. Ha megvan a téma, akkor azt kell keresnünk, hogy milyen végletei lehetnek, hova juthat el az előadás, milyen fokozatok lehetségesek, milyen kontrasztok – vagyis a keresést a szerkesztési elvek mentén kell elindítani, és ha kirajzolódik, hogy milyen dramaturgiai modellhez közelít majd az előadás, akkor aszerint továbbhaladni.

A keresésnél legyen a vezérelv, hogy ami színházilag érvényes, az olyan igazságot tár fel, mely addig nem volt hozzáférhető!

A munka kezdeti szakasza legyen nyitott formákra és tartalmakra egyaránt, de tudjon olyan kereteket adni, amelyek biztosítják a közös tevékenységet, és amelyek katalizálják a folyamatot. Folyamatosan figyelni kell az energiaszintet (valószínűleg ez az igények, az érdeklődés és a munkamódszer eredőjeként áll majd elő), ami működik, azt támogassuk, ami nem, azt gyorsan hagyjuk el!

Dramaturgiailag annyi biztos, hogy nem lehet egy szereplőre felhúzni a szerkezetet. Nagy létszámú a csapat, és a főszereplő egyes szereplőkhöz fűződő viszonyrendszerének kidolgozása túl szövevényessé tenné az előadást. Lehetséges, hogy páros, hármas etűdökből szerkesztünk (mint tavaly), ez a „variációk egy témára” dramaturgiát rajzolná ki, amelyben valószínűleg fokozatok, ellentétpárok mentén haladnánk egy olyan pontig, ahonnan már nem mehet tovább a dolog. A másik megoldás a folyamatos közösségi jelenlét, ami valószínűleg nem dialógokban és valós helyzetekben gondolkodna, hanem egy költőibb térben kibomló kép-, illetve gondolatsort rajzolna fel. A fokozás módja ekkor is az előzőhöz hasonló lenne. Ötvözhető is a két forma, hiszen mindkettőnek van előnye: az első változat a színészi jelenléte koncentrálna, mely mind pedagógiailag, mind színházilag erős hatású, a második az előadás és a közös gondolkodás egységének kialakításában nyújt hatékony segítséget. Az elsőben nagyobb a gyakorlatom, a második lehetőségeit érdemes minél inkább keresni.

Folyamatosan figyelni kell, hogy milyen forma működik leginkább: ebben döntő a nézőhöz való viszony.

Valószínűleg nem csinálunk hagyományos kukucskaszínházat [De! Csináltunk: az előadásba jócskán kerültek be ilyen jelenetek], vagyis nem játsszuk el, hogy a néző nincs is jelen, de ez nem kell, hogy azt jelentse, hogy a nézőt bevonjuk [ráadásul még be is vontuk a nézőt, legalábbis ezt a hatást keltettük]. Lehetséges viszonyok: 1. a közlésvágy jegyében folyamatos közvetlen viszony a nézőkkel; 2. keretezett játék: a néző mint egy képet nézi az előadást, vagyis egy kereten keresztül, ő maga bevonódik, benne rezonál az előadás, de alapvetően szemlélődő, szabadsága viszont, hogy ő dönti el mit, meddig néz; 3. álomszerű előadás: a kérdés, hogy ki álmodik, a legelőnyösebb az volna, ha a néző, de akkor vele kellene történjenek az események, minimum őt körülvevő térben.

Jó lenne itt is valami ötvözőtt forma. [Az 1. és 3. pont ötvözte lett végül az előadás, amihez járult egy 4. viszony: megszólaltatjuk, egymással beszélgetjük a nézőket.]

A tér lehetőségei nagyban befolyásolják mindezt. Ragaszkodni kellene ahhoz az esztétikai elvhez, hogy ami a térben van, ami az előadásba bekerül, az mind az, ami, és nem egy másik tárgy, vagy egyéb dolog helyettesítője. Vagyis a talált tárgyak, terek inspiratív hatását nem szabad figyelmen kívül hagyni.

Ötlet [melyből végül semmi sem valósult meg]: a nézők a foci pályán ülnek, állnak – a játékosok, valamelyik drótháló mögött játszanak. A nézőkhöz való viszony: a nézők úgy nézik az előadást, mint az állatkertben az állatokat, a játékosok is e szerint játszhatnak: tudják, hogy nézik őket, de ez a mindennapjaikhoz tartozik, reagálhatnak a kinti dolgokra, ám valószínűleg csak a szokásostól eltérő esetekben. Ez jó ötvöző változat lehetne. Elég nagy baj, hogy nem tud mindenki mindig az előadás helyén játszani. Szóval lesz utómunka, sőt előmunka – »mi úgy képzeltük ezt a térben« stb.

Illetve mozogjunk ebben is szabadon: az elején ne ragaszkodjunk ehhez a térötlethez! Lehet később is – csak ne túl későn – keresni teret, illetve legyen állandó feladat a megfelelő tér megtalálása!

A feladatok:

- erős bizalmi közeg kialakítása
- színészképzés –, illetve a megfelelő jelenlét megtalálása
- előadáskészítés: anyaggyűjtés
- szerkesztés
- tisztogatás

Az első három pontot együtt kéne kivitelezni az első napokban.

Első kör – ez nagyon fontos. Hogyan hozzanak ötleteket? Cél, hogy a színházi megismerés hozza felszínre a témát, az a sajátjuk legyen. Egyéni, páros, kiscsoportos, nagycsoportos munkaformában keressük-e a témákat? Ez azért fontos kérdés, mert formákat is keresünk, és az első formák gyakran meghatározók.”

(A fentiekén kívül még az első konkrét lépés leírása, valamit egy gyakorlatsor – ennyi az írás.)

Utólag visszanézve, a célkitűzések többsége reálisnak bizonyult. Az ütemtervet is sikerült tartani. Az első három pont három napot, az utolsó kettő pedig kettőt vett igénybe. Annyiban módosításra szorult a terv, hogy a szerkesztés helyett jelenetkészítésnek kellett volna szerepelnie, hiszen a dramaturgiai váz már valóban korábban létrejött.

Az első napok tréninggel teltek: a bizalom és jelenlét voltak ezek központjában. A bizalom esetében nem arra törekedtünk, hogy a legjobb barátok legyünk. A cél az volt, hogy merjük vállalni magunkat egymás előtt, különös tekintettel azokra az esetekre, amikor úgy érezzük, nemet kell mondanunk valamire. Ez teremti meg a megfelelő biztonságot és az alapot egy olyan munkához, melybe a személyes energiáinkat visszük be. Szorosan kapcsolódott mindehhez a jelenlét-tréning. Nem színpadi jelenlétről van szó – bár nyilván szükséges, hogy ez a jelenlét a színpadon is működőképes legyen. A cél az volt, hogy sikerüljön kizárni azokat a vonatkozásokat, melyek kiragadnak a jelenből, és minél nagyobb figyelmet tudjunk fordítani a jelenhez kötődő érzetekre, érzelmekre, gondolatokra – fókuszálni tudjunk. Minél inkább uralni tudjuk ezt az érzelmi-gondolati háttérrel, minél kevésbé legyünk kiszolgáltatva neki, ezáltal minél erősebben megtapasztalhassuk az önállóságunkat. Alapvetően néma, meditatív gyakorlatokkal teltek az első napok, a gyakorlatok célját mindig ismertettük a játékosokkal. A tréning végső pontja az előadás-készítés első lépéseinek megtervezése volt. A tréning kimeneti pontját a tábor előtt megkezdett műhelynapló fogalmazta meg: „A tervezés eleje legyen egyéni! Alapfeladat: olyan helyzetet megjeleníteni, amelyen szívesen változtatna a szereplő, de nem tudja ezt megtenni. Ehhez legyen egy tárgya, aminek a segítségével bemutatja a rövid jelenetet! Lehetőleg ne legyen szöveg, illetve, ha van, akkor akusztikai elemként is fontos legyen!

Tehát: egy helyzet vagy állapot megjelenítése a feladat, olyan jelenetet hozz, amiben téged nagyon érdekel, hogy mi történik a szereplővel, miért nem tud változtatni! (A játékos érdeklő, nem közvetlenül az ő élményeire épít.)

A tervezést jó lenne közösen egy (tágas) térben, de mégis atomizáltan, mindenkinek magára szánva az időt megoldani! Lehet feladat, hogy ne változtasson helyet a játszó, és ne szólaljon meg.”

A tréning utolsó pontja, egyben a tervezés első szakasza az a tíz perc volt, melyet a játszók, magukra hagyva a fűvön, egy-két méterenként szétszóródva töltöttek. A bizalom tekintetében is ez volt az utolsó lépés: a külső kontroll, a fegyelmező tanári jelenlét megszűnésével is tudjon a megszokott intenzitással, önállóan dolgozni a csapat – a vezetők bízzanak a játszókban, a játszók saját magukban és egymásban. E nélkül az önállóság nélkül minden további munka reménytelen lett volna. A jelenlét tekintetében is végpont volt: a játszóknak azt kellett megkeresniük magukban, ami lényegi módon érdekli őket, nem pedig azon gondolkodtak, milyen közönségsikerre számító megoldások létrehozásában dolgoznának szívesen. Nem a külső figyelem, hanem a saját volt az elsődleges, nem azok a dolgok, melyek messze ragadják, hanem azok, amik közelebb viszik magukhoz őket.

Az ezt követő másfél nap az elkészült egyéni jelenetek bemutatásával és megbeszélésével telt. A jelenetek között nem egy színházilag érvényes módon szólalt meg, erős hatást keltett, mely elől nem lehetett kitérni, más etűdök témafelvetésükkel, a vonatkoztatási síkok különös kombinációjával tűntek ki. A megbeszélések során asszociációs hálókat, problémaelemzéseket rögzítettünk, kulcsszavakat kerestünk, melyek megragadhatóvá tették számunkra az adott kérdéskört. Ezek összevetése, megszürése, közös pontjainak megkeresése adta ki aztán a vezérfonalat és a szerkezeti vázat. Úgy döntöttünk, *a szabadság lehetőségeit és ellehetetlenülését* tesszük meg központi témának. Azokat a helyzeteket vizsgáljuk, melyekben elveszítjük vagy képtelenek vagyunk elnyerni az uralmat saját életünk fölött. Szerkezeti váznak egy egyszerű kronológiát választottunk: gyerekkortól felnőttkorig, lehetőleg teljes téve és bezárva egy kört, halad az előadás. Az egyszerű szerkezeti elv adott némi esélyt arra, hogy a sokszereplős, nem egy központi figura történetét elmesélő előadás befogadható egészszé tudjon állni. Azt is szem előtt tartottuk, hogy *az adott munka folyamatában jelentsen értéket* a játszóknak, vagyis akkor se tűnjön fölöslegesnek, ha az előadás esetleg töredékesen valósul meg.

A központi téma előállása persze nem teljes meglepetés: már a kezdő feladat, mely tulajdonképpen egy drámai alaphelyzet vázolása, magában rejtette. Persze adódhatott volna jó néhány más téma is belőle: játszhattunk volna arról, hogyan reménytelenedünk el, hogyan teszünk kétségbeesett próbálkozásokat a kitörésre, hogyan csúsznak félre a terveink. Ennyiben már érvényre jutott a játszók döntése. Fontosabb azonban az a rengeteg konkrét tartalom, élethelyzet, amin ekkorra már átsűrődött ez a téma, és amelyeket már egész könnyen tudtunk a készülő jelenetekbe átfordítani. Az egyéni etűdökből közvetlenül ugyanis nem emeltünk be semmit az előadásba – a központi figura hiánya ugyanis más formákat tett szükségessé. Ennek ellenére talán senkiben sem maradt az az érzés, hogy mindez elvesztett munka lett volna.

A további munka hol teljes csoporttal, hol két csapatra osztva zajlott. A témánk megvolt, a váz is. Formákat kellett találnunk: hogyan alkothat jelenetet ilyen nagyszámú játszó a térben? A bevett megoldások közül használtunk jó párat: a kórus, a képalkotás, a mozgásetűd, tömegjelenet, mikro-jelenetek szerkesztett sorozata, és a közösségi alany direkt megszólalásai adták a fő vonulatot.

A feldolgozás során két alkalommal használtunk fórum-színházat (illetve annak vitaszínházi formával való ötvözetét). Ezek – némi parodisztikus ízzel – be is kerültek az előadásba, egyszer zárt, rögzített jelenetként, egyszer pedig a nézők felé nyitva. A forma azért tűnt relevánsnak, mert a téma, amin dolgoztunk, a „Jogos-e, hogy beleszólunk mások életébe?” kérdést vetette föl: a fórum-színház pedig ennek legdirektebb megjelenítője. Ráadásul akadt egy játszó, aki természetes módon, mégis saját szerepkörére reflektáltan tudta ellátni a moderátori feladatokat. Így, miközben a tanácsadók arról győzködték a szereplőket, hogy szerintük mi a helyes, szabadságukat kérdőjelezték meg, vagy legalábbis lehetséges döntéseik mellé tettek ilyen-olyan megítélő jelzést, melyek aztán megelőlegezett következményekként nehezedtek szépen lassan a kibontakozni képtelen cselekvésre.

A tér kérdésében folyamatosan bajban voltunk. Mivel képalkotással is dolgoztunk, így valami frontális formát kellett találnunk, a nézőkkel való közvetlen viszony ennek azonban némileg ellene mondott, végül a szabadtéri színpad és egy előszínpadszerű, körbeülhető üres rész adott teret a játéknak. Ez – mindenesetre – nem fojtotta meg az eredményt. A játszók energiája, úgy tűnt, nem szállt el a levegőbe.

Zamárdi zárás

Kaposi László

Remek társasági esemény részesei lehettünk 2013. augusztus 11-én, vasárnap délután: lányaik, fiaik és a színjátszás révén sok ismerős találkozhatott. És láthatták a gyerekeiket színpadon: a játéuk pedig élvezetes volt. Időjárás és a hangulat nagyszerű. Mindenki elégedett. Én is.

Az a tény, hogy a nagy múltú visszatekintő, és remélhetőleg további szép jövő előtt álló zamárdi tábor újabb és újabb korcsoportokra gyakorol jelentős hatást, természetesen magával hozta, hogy a kirepülők visszatérnek, és a következő nyarakon már szép számmal vannak közöttük diákszínjátszó körök is. Ennek következménye, hogy indulnak nekik is csoportok, és születnek a táborban – a gyermekszínjátszók produkciói mellett – ifjúsági színházi előadások is.

A táborzáró bemutatón az előadások közel fele (időtartamban jóval több, mint a fele!) ennek az életkori tartománynak volt köszönhető. A szép számú (a gyerekeknek, a pedagógusoknak és/vagy magának a tevékenységnek „elkötelezett”) nézősereg hármát is kaphatott az idősebbek játékból, és nézhetett négy gyerekelőadást is. De ha szigorúbban nézzük, akkor máris pontosíthatok, hiszen ez utóbbiak közül egy a határon volt: ide is, oda is sorolható lenne.

Mivel diákszínjátszóktól – tábori körülmények között is – más várható el, ezért náluk színházi megközelítéssel is szigorúbb lehet a mérce. Ezt jelezzük, és a véleménynyilvánítás mint feladat elől szívesen kifarolnánk, de tudjuk, teljes mértékben nem úszhatjuk meg... Diákelőadásokban erősen vegyes kínálatot hozott a zamárdi tábor: volt olyan játék, amiben jó képeket láttunk, jó dalokat hallhattunk, ahol remekül használták a rendelkezésre álló természetes és épített szabad tereket (Papp Gábor csapatától: *Megyek az úton lefelé* címmel). Olyan előadás is volt ezen a napon, amiről az volt a legerősebb benyomásunk, hogy egy hosszú, helyenként határozottan szószátyárnak tűnő (rendkívül epikus) anyagot még a rokonszenves fiatal felnőttek és diákszínjátszók sem képesek átllekesíteni (*Gyertek össze!* – Kovács Zoltán rendezésében, *A kültelki Buddha* c. regényből kiindulva). Nem képesek mássá tenni, mint ami: vagyis kutyából nem lesz szalonba. Miután kissé rácsodálkoztunk erre a népi(esch) bölcsességre (annak tűnő valamire), említsük meg: az az érzetekkel társuló gondolat is erősen megmaradt, hogy milyen kár azért, ha a felnőtt színházi manírok megjelennek a fiatalok játékában, és azért is kár, ha időben jóval többet töltenek a színpadon, mint amit jelenléttel bírnak. Volt még egy előadás, amit a leltár miatt említek csak, lévén nem sikerült megnéznem (*Sörgyári capriccio* címen, nyilván Hrabal regényét használva kiindulási pontként).

Foglalkozunk azzal, amiről eredetileg is írni akartunk: a gyerekekkel végzett intenzív munka lenyomataival, a tábori munkát záró gyermekszínjátszó bemutatókkal!

Az említett vasárnap délután a legfiatalabbak kezdtek. Velük a tábori „beugró szereplő”, Lovai Ágota dolgozott (Kovács Éva helyett szállt be). Úgy tűnt a játékból, hogy a csoport egyhetes életében a tréning lehetett a leginkább hangsúlyos, mivel a bemutatójuk színpadi értéket viszonylag keveset hordozott. Van ilyen. A gyerekek deszkákra léphettek, amelyek, ha a világot nem is, de azért valami fontosat biztosan jelentenek (ma is). A szülők láthatták gyermekeiket a színpadon, ez a primer igény kielégített, sokkal többről itt nem volt szó (tegyük hozzá: ez sem kevés).

Értékesebb volt színházilag a következő életkori csoporthoz tartozók játéka. Ezzel a viszonylag kis létszámú csoporttal – tizenkét gyerekről van szó – két felnőtt dolgozott. A csoport vezetője, Fodor Éva, lapunkban részletesen beszámol munkájukról – a részleteket, de akár azt is mondhatnánk, hogy a lényegi elemeket lásd ott. Az állomás (a csoport játékában „Á lomás”) mint gyűjtőhely, ahol emberkertünkben nagyon sokféle lény megfordul, ami összehoz és szétszed bennünket, ami a találkozások és elválások helyszíne, tartalmilag mindenképpen érdekes lehetőségeket kínál. Viszonylag könnyűnek tűnik ehhez a tranzitállapothoz kibányászni anyagot olyan gyerekekből, akiknek élményük feltehetőleg rengeteg: akik úgy élhetik a világot, hogy az számukra ingerszegénynek nem mondható (színjátszó rendezőkkel és drámapedagógusokkal a szülői szerepben inkább attól kellene tartani, hogy ingerből túl sok is jut a gyerekeknek). Már csak az a kérdés, hogy a sok és szerteágazó élményt sikerül-e valahogyan artikulálni, színpadképesé tenni. Ez a feladat cseppet sem könnyű, ismerjük be. Messzemenően nem volt eredménytelen az a küzdelem, amit ennek érdekében folytatott a rendező és csoportja. A

felvillantott etűdökből, ki nem bontott, de jelzett sorsokból, történetekből olyan kép rajzolódott ki, amit szívesen személtünk. Színes, gyerekjátékos elemek kerültek be, amelyeknek egyszerre volt súlyuk és humoruk.

Jegyzetek az előadáshoz:¹

Átlomás

A kezdet: sok érdekes figura be- és felvonulása. Elindított akcióik gyakran még a színpad széléig sem tartanak. Olyan sűrűn van ez így, hogy gyanús, rendezői elképzelés (figyelmetlenség nem lehet, hiszen nem „első könyves” kolléga munkáját nézem). De ha koncepció, akkor mi a jelentése, mi az értelme? Felvillantanak valamit a játékosok, amit csinálnak, és az érdekes, viszik a figyelmünket, majd hirtelen eldobják azt: amit nézünk, nem fut ki, nem fejeződik be, csak ráindít valaki egy másik akciót a színpad egy másik pontján, ami nem biztos, hogy érdekesebb, és így lehet, hogy a néző nem is vált. Avagy megteszi, de ehhez már az a túlzott szervilizmus kell, ami nem sok jót hoz: „igen, ez egy gyerekelőadás”. És az lesz pillanatokon belül a tapasztalata, hogy az egymást követő elemeknek inkább ahhoz van köze, hogy mit tudnak megjeleníteni a gyerekek, de nem adnak jelentéssel bíró összképet. (A háttérben ismerős probléma áll: a néző figyelmének fókuszálása mint állandó rendezői feladat.)

De ez a csoportos jelenet csak afféle nyitány, keretjáték. A darab igazából a következő jelenettel indul el: „kedves állomásfőnök úr” – az állomásfőnök álma; egy napja, felvonulnak a tiszteletére, kórusban köszöntik stb.

A harmadik etap: megint sokan jönnek... Úgy indul, mint az előbb, az állomásfőnök álmánál, de most nem álomban, hanem a valóságban vagyunk: mindenesetre jóval hétköznapibb a jelenet.

Csoport – és benne teljesen új figurák csoportja jön be. Három lány, a kapcsolatuk, és annak problémája (nélküled megyünk a fesztiválra) – ez a jelenet sem ér véget, csak úgy ráindul egy másik. Anya és lánya: a lány nem akar táborba menni, mert izgul, fél tőle.

Egész csoportos kavargás: talán csak a helyszínváltást kívánja jelezni? Egyéb színpadi jelentésére nem tudtam rájönni. „Nem tudják, hol kezdődik a tábor?” – ezt kérdezi az egyik szereplő... És máris a táborban vagyunk – vagy mégsem? Továbbra is a pályaudvaron? Mint helyi nevezetességeket mutatják be egy külföldinek a tábor régi tagjait, „öskövületeit”, Kis Tibort, Kovács Zoltánt (akkor a táborban)... Visszajön az első jelenetben már behozott tolvaj figurája, akit már rég nem láttunk (vagyis akkor megint az állomáson vagyunk, és talán nem is volt közben jelenetváltás?). És hosszan elkezdi a tolvajról beszélni a játék. Arányokban is erőssé válik, ezzel jelentőssé és jelentéstelivé. De kérdés, erről akarnak-e előadást készíteni? És persze az is kérdés, hogy ez a rész hogyan viszonyul a többihez... Közben az ártatlan és gyanútlan pénztáros figurája egyre inkább feltöltődik: olyan ember, aki utána viszi a rablónak az elejtett, ott felejtett AK-47-et.

Az utcazenész (őt már láthattuk az első jelenetben) és haverja, aki vasúti dolgozó, és szembeszáll az állomásfőnökkel. Az állomásfőnök rossz főnök, goromba a beosztottal. Ezzel a figurával talán nem is lenne érdemes menni, az ő álmába nem kéne beköltözni. Bár vele kezdődött a darab, de eddig nem volt arca, vagy ha volt, nem ilyen volt. Ha ilyennek akarjuk ábrázolni, akkor miért nem így exponálta a darab?

Ahogy a gyerekek körbemasíroznak a színpad előtt és mögött, a „vonatozás”, az szép játék. „Függönyként” is működik és „zárlat” helyett is kitűnő. Az is remek ötlet, hogy fantasztikus útirányon át egyszerre minden-hová megy a vonat. Kassára is: ez szépen kijátszott poén (a rabló jelenetében a Kassa/kassza félreértésből indul, és itt fut ki a motívum).

Eltelt a nap: 20 percen belül bezár az állomás (ezt ma már hallottunk egyszer), hirdeti a pénztáros-hangosbemondó.

„Hol kezdődik a tábor?” – ezt kérdezi az egyik szereplő ismét, és nagyon sokszor. (Nem azt, hogy mikor... Ennek mi értelme van?)

Az állomásfőnökről a végén derül ki, hogy ő nem megy haza aludni. Ő elhivatottan végzi a munkáját. Ez jó. És az is, hogy ilyenkor szereti a munkáját a legjobban: amikor rend, csend van – amikor nincs utas.

A következő jelenetben az a kislány válik (túl)súlyossá, aki nem akart a táborba menni. Hirtelen ott is terem az anyukája. Újra megbillennek az arányok, most elkezdi róla beszélni a történet...

Amikor ismét visszajön a csoport, akkor már csak egy finálé miatt. „Reppelnek.” Kár érte, mert egyrészt gyengén teszik, másrészt pedig felveszik vele a divatjamúlt és erősen megkopott egyenruhát – egy ideje mintha kötelező lenne a mai kontextusban játszódo gyermekszínjátászó előadásokban valami ilyesmit csinálni... Nincs műfaji előítélet részemről: örömmel hallgatom, ha tartalmas és szellemes a szöveg, ha valóban jó a ritmus, és főleg akkor, ha azt nemcsak az ének, hanem a testek, a mozgás is hozza. Egyéb esetekben inkább mellőzném... Mint itt is.)

¹ Mivel az előadások megnézhetők az interneten, nem gondoljuk feleslegesnek a bőséges jegyzetanyag közlését. A csoportvezetők dolgozatai és a külső megfigyelő visszajelzései együttesen – jó esetben – módszertanilag is érdekes összképet adhatnak. (A szerk.)

18 perces az előadás. Időben a tábori realitásokat figyelembe vevő játék. Minden csoporttagnak van benne dolga. Lehet, hogy inkább az egyéni ötletek és képességek szabályoztak egy sor dolgot, és nem a jelentésteremtés. Sőt, egyes pontokon úgy tűnt, hogy a szereplők nemcsak a képességeik alapján kapták a feladatot, hanem a megmutatkozási vágyaik szerint is: akikben nagyobb volt az exhibíciós szükséglet, azok többször kerültek jelenetbe és középpontba.

Kitűnő csoportvezetői munka: rendezőileg több ponton is adóssággal (és hadd írjuk ide: tudjuk, táborban vagyunk, kevés idő állt rendelkezésre).

Megnézhető: <http://www.youtube.com/watch?v=JZlqoeXf7aM>

Rendkívül nagy létszámú a következő színpadra lépő csoport: tömeg, 20 fő felett. A sok szempontból is vegyesnek tűnő csoport játéka kapcsán időnként a „szervezett színpadi káosz” volt az alapélmény: lehet, hogy pillanatnyilag nem teljesen érthető, miért az történik, ami éppen, de olyan tisztán csinálják, hogy igazából lassan már bármi jöhetne bármi után. Nyilván nem kicsiszolt műalkotást kaptunk – bizonyos részeiben sokkal inkább színjátszós-drámás happeningnek tűnt mindaz, amit láthattunk.

Jegyzetek az előadáshoz:

Nem mondhatom meg senkinek, megmondom...

(28 perc, nagyon sok és hosszú anyag)

Szünet és a nézőtér átrendezése után vagyunk: ugyanis a következő előadás a fent mellett használja a „lentet” is: vagyis a nézőkkel egy síkban lévő játszóhelyként, „előszínpadként” a küzdelmes munkával felszabadított teret. (Nem is olyan könnyű ez, amikor tele van nézőkkel...)

Az első csaknem öt perc egészen erős: bevonulnak, de úgy, hogy azt lehetne gondolni, a rendező eltévesztette az életkort. Sajnos van ilyen a gyermekszínpátszásban, nem az életkoruknak megfelelő játékot kapták a gyerekek, dedózni fognak a nagykamaszok... Aztán dehogy!! A kézen fogva bevonuló csapat pillanatokon belül idézőjelbe tesz minden addig, a bevonulás átmegy menetelésbe, közben jönnek a jövőre vonatkozó észrevételek, mi legyek, vagy mi leszek, és máris, mint az amerikai tengerészgyalogosok, masíroznak előttünk a jövő felé, megpakolva azokkal a terhekkkel, amiket mi tettünk rájuk. És pakoltunk rendesen – ha akarták, ha nem. Nagyon hamar előkerül az, hogy mi és ki számít itt ma sikeresnek, hamar bejön a képbe a pénz is.

Aztán megyünk be a családba: „anyázunk” egy kicsit (é. tőle akarunk kérni valamit, avagy nála elérni azt, amit éppen; a válasz persze erőteljes „nem”); az apa nem is hallgatja meg a kérést, kapásból az anyához küldi a gyereket. Így kerültünk családi csapdába. Aztán persze jön a szülők közötti veszekedés. És a banálisán egyszerű (és kommersz) kamasz válasz: megszököm. De *mikor?* – jön a kérdés, és persze a *hogyan* sem olyan egyszerű. *Éljen a szabadság!* És máris itt van a két szülő a fenytéssel: hogy képzeled, hogy órákra eltűnsz? És a szülői fenyegetés-zsarolás aktuális, naprakész változata: „megváltoztattam a Facebook-jelszavadat – még nem tudom, hogyan kell, de majd kitalálom”. És ez a fenyegetés mindent visz.

Blokk vége. Váltak is a szereplők: lejönnek a színpadról, közvetlenül a nézők elé.

Szemben ül egymással szülő és gyerek. A többieknek hosszan nincs dolguk. Nézők ők is. Mintha műfajt váltottunk volna: hirtelen formák köszönnek be a drámapedagógiai tanári gyakorlatból, tanári irányítás nélküli változatokban. És persze, tudjuk, hogy ezekhez (vagyis ahhoz, hogy a formák segítségével mélyebb tartalmakat bonthassunk ki) kell a tanár. Amúgy merő formalizmus az egész. Itt és most a Kerekasztal vitaszínházának imitációja folyik. Hogy ki kicsoda, és miért szól bele abba, amiről mások beszélnek, ott, a vitaszínházban nem kérdés. Itt, ha már egyszer leültünk (álltunk, kinek mi jutott, mert annyian voltunk) színházat nézni, talán mégis csak jogos lehet ez a kérdés: te, aki most éppen beleszól az ebbe a beszélgetésbe, ki vagy és mit akarsz. Hát, ezt is megértük!!! Eddig a „tréning színháznak” az a változata volt ismert nálunk (ezer variánsban), amikor a szabályjátékok, a tréning gyakorlatai jelentek meg az előadásban. Tükröztek és vakvezettek a gyerekek a színpadon oly sokszor, mintha ezek a játékok önmagukban művészei formákat adnának (azon kívül, hogy ismerős a gyerekek számára, hiszen ők találkoznak azokkal a hétköznapijaikban: a próbákon). A vita egyre hevesebb lesz, kiválik valaki, egy fiú, aki egyre nagyobb hévvel vonódik be a vitába, de hogy ki ő, azt nem igazán tudjuk.

Miután a vita valahogy lezárul – egy látszólagos győzelemmel –, következik valami más: egy születésnapi bulira érkeznek a vendégek, mindenki beszél jó alaposan – köszönésképpen – a házigazdának. Úgy tűnik, hogy ebben a közegben ez a természetes, mert amikor az egyik érkező nem teszi ezt, akkor kiderül, nem is tartozik közéjük. Aztán mindenki betódul, majd ki. De amikor lerohannak oda, ahonnan bejöttek, kiderül, hogy ezzel ők még színpadilag továbbra is bent vannak... Kiderül a jelenetből, hogy senki nem az ünnepelt miatt jött ide. Ezen fennakad az ünnepelt, de aztán mégis túlteszi magát (mitől, hogyan?), és lejön a többiekhez. Nem tudjuk, hogy ő ezzel hová ment, de aztán kiderül, hogy kilépett szerepéből, befejezte a jelenetet. (Aktuálisan ennyit a térhasználatról.)

Jön egy lány, egyedül. Monologizál... A másik kb. 20 csoporttag lentől nézi... A szerelemről beszél, a megcsalattatásáról. Vállaltan és erősen közhelyes, amit mond. Aztán párosok mennek fel, ülnek le mellé, és mindenki a maga szerelmi bajáról, nyűgéről beszél. Olyan, mintha mások szövegeit mondanák a gyerekek, mert eddig a darabban az összes mondat hihetőbb, hitelesebb volt.

Új témára váltunk. Nem mintha az előzőt kidolgoztuk volna – teljes bizonytalanságban lehet tartani azt a nézőt, aki esetleg keresné a kapcsolódási pontokat két, egymást követő esemény között. Ennek hiányában azt nézzük, hogy mi az, ami éppen történik, más esélyünk nincs: az egyes, egymástól független pillanatok minősége határozza meg, hogy mit gondolunk, mit érzünk. Mert nincs történet, és semmi más, ami átvinné az egyik pontról a másikra. Vigyázat, ez rendkívül kockázatos! Elég egyetlen gyenge pont, és máris elengedjük, pontosabban elveszítjük a nézőt. Itt a belépő párosokkal a fél csoport játszik egy kicsit, a többiek ismét csak nézik őket. Utána ezek a párok némajátékban játszanak: gesztusok és (elutasító) válaszok. (A többiek továbbra is nézők, dolguk semmi.) A némajátékból is lehetne nyelv, nem lesz, csak egy betétjelenet, egy epizód. De mintha minden csak epizódokból állna itt. (Ezek jönnek egymás után, és nem állnak össze.)

A csoport fent, a nézőknek háttal, a színpadon, lent újra két szék, páros jelenet következik. Aztán egyszer csak a szereplők egyike, a párosból a fiú kifordul a nézők felé, és most éppen a színházi nevelési programok egyik, napjainkban unalomig ismételt patentje jön be: az, amikor a színész-drámatanár (szereplő) kifordul a nézőkhöz, és megkéri őket, hogy adjanak tanácsot (neki), mit is tegyen. A nézők itt adnak, bőven. Kicsik és nagyok egyaránt. Nem zavarja őket semmi – hogy gyerek a kérdező, az végképp nem –, és ez nagyon jó. Az sem zavarja őket, hogy a játszott szituáció (a fiatalok egy éve járnak, és a páros egyik tagja külföldre mehet egy egész évre; a kérdés: menjen, ne menjen?) jó néhány évvel fölé van löve a szereplőknek. Bár, ha így folytatódik az elvándorlás, akkor előbb-utóbb már általános iskola után indulnak majd nyugatra a fiataljaink. Gyerekektől és felnőttektől egyaránt jönnek a válaszok. Nagy nevetések (egymás tanácsain, ötletein) a nézők részéről – ami megszületik így, az hatásos közösségi aktus. Egyetlen kis bökkenő: értelmileg foglalkoztatnak bennünket, érzelmileg nem. Ezzel lemondunk valami fontosról. Talán éppen a színházról.

Kiderül, hogy a szereplő nem pontosan magyarázta a formát: nem csak beszélgetést akart kezdeményezni, hanem a fórum-színház keretei között azokat a tanácsokat, amiket kapott a nézőktől (rengeteget kapott, ennyivel játszóként semmit nem lehet kezdeni, legfeljebb csak szabadon szelektálni), vagy abból valamit be is építené a játékába. Nem sikerült neki, és talán nem is véletlenül: részben színészi, részben tanári feladatról van itt szó. Majd a fiút játszó szereplő az egészet lezárta egy „előkészített” jópofa tirádával: ez betanult (de legalábbis lepróbált) volt. Volt benne egy szép visszacsatolás a táborra. Sikeres magánszám nézői lehettünk – és húsz csoporttársa hosszú időre nézővé tétetett. Fegyelmezett és lelkes nézők voltak...

Aztán a visszacsatolást követően már maradunk is a gyerekek életénél, sőt, a tábornál: a forma az „intézményesített elbeszélés egymás mellett”, vagyis párhuzamos monológ-töredékek, mindenkinek van egy vagy két mondata, ezek szólnak egymás után, de egymástól függetlenül, többnyire jól poentírozva. Jelenet nincs, csak szöveg- és tömeghatás: a gyerekek (ha jól sejtem) a civil tartalmakkal (is) operálnak.

Hatásos ez is.

Megnézhető: <http://www.youtube.com/watch?v=5O4KCRVJq0U>

A leginkább kiértékelte alkotás az volt, amit Kis Tibor készített a gyermekszínjátásból kifelé tartók csoportjával: a gyermekszínjátás találkozójáról ismerős arcok sora, tehetséges fiatalok. Az inspirációt az *Állatfarm* című Orwell kisregény jelentette – szerencsére meglehetősen szabadon kezelték a művet. És szerencsések vagyunk abban is, hogy nem színpadon játszottak, hanem egy nagyobb füves területen, továbbá jóval besötétedés után. Ehhez járult a mesterséges világítás: mindez együtt atmoszférateremtő elemek sorát adta. A csoport erős jelenlétére, a csoport által alkotott térformákra, kevés és gondosan megválasztott tárgyra (egyetlen példa: a medicinlabdák mint telitalálat!) építő előadás azt a színházi nyelvet beszéli, ami sokunk számára ismerős, ami sokunk által kedvelt. (Nemrégiben hallottam olyan megközelítést, ami szerint ez a nyelv már idejétmúlt... Érdekelne, hogy aki annak gondolja, mit alkalmaz helyette... Aztán, ha erősebbet, hát, legyen neki igaza!) A diákszínjátások gyakorlatára emlékeztető rendezői megoldások izgalmas élményt jelentettek – mindez jó játszói teljesítményekkel társulva szép előadást eredményezett.

Műhelynaplónk nincs – így jegyzetek sem lesznek. Most nem. Ugyanis azt reméljük, hogy a rendező eddigi gyakorlatának megfelelően (nála tovább élnek a táboros darabok) találkozunk még az előadással. Örömmel állnánk elébe...

Megnézhető: <http://www.youtube.com/watch?v=JIJmXbc7VeA>

A gyerekek és fiatalok érdekes, izgalmas színjátásos tevékenységét, a várt és kívánt közösségi élményhez jutását a sokszorosan kipróbált, begyakorlott tábori program és rend, valamint a biztos alapot jelentő, háttérben maradó, önmagukat nem exponáló szervezők – Gaál Anna, Makra Borbála – gondos munkája tette lehetővé.

Volt egy tábor Lengyelben...

(rendes beszámoló – rendhagyó jegyzetekkel)

Körömi Gábor

Nem, kedves olvasó, nem pontatlan, vagy pongyola a cím, nem Lengyelországra, hanem egy kis Tolna megyei településre, Lengyelre kell gondolni. Ez még a jelentkezőknek is gondot okozott, hiszen akadt, aki a valutaváltásról érdeklődött a tábor megkezdése előtt.

A program a TÁMOP-3.4.5-12-2012-0001 azonosító számú, „Tehetséghidak Program” című kiemelt projekt keretén belül valósult meg.

2013. augusztus 5-től 10-ig a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ) intenzív tehetséggondozó tábort szervezett Lengyelben. Az alábbiakban a tábor hivatalos táborvezetői beszámolóját olvashatod ezzel a szedéssel, míg a dőlt betűs, beljebb „húzott” szövegben utólagos jegyzeteket találasz.

A tábor valamennyi résztvevője készített írásos beszámolót, a résztvevők elégedettségmérési lapot töltöttek ki, így az alábbiakban az ezekből leszűrt tapasztalatok és tanulságok összefoglalóját, valamint a saját jegyzeteimet olvashatod a dőlt betűs részekben. Milyen jó lenne egyszer nem csak pályázati beszámolót írni, hanem igazi beszámolót, a mi kedvünkre és mások okulására, mindenről, ami egy nyári táborral kapcsolatos! Leírni nem csak a programot, hanem az előkészület feladatait, tapasztalatait, a tábor szervezési ügyeit. Azokat a pillanatokat szívesen megosztjuk, melyekért érdemes tábort csinálni, de ne feledjük azokat a helyzeteket, éjszakákat, konfliktusokat, apróbb összecsordulásokat, melyek minden emberi közösségben előfordulnak, és a tábor intenzív idejében talán gyorsabban kialakulnak és gyorsabban is kell őket megoldani! Táborozni jó. Nagyon sokat lehet tanulni belőle. Magunkról és másokról is. Minden bentlakós/elmenős tábor, legyen bármilyen koncepciója, tematikája, az alkalmazkodásról is szól, s ez érvényes a fiatalok és a pedagógusok közösségére egyaránt. Egy tábor ideje alatt megváltozhat egy színjátszó csoport, előadások jöhetnek létre, és meg lehet alapozni egy egész tanév munkáját. (Emlékszem életem első színjátszó táborára, amikor ifiként egy balul sikerült hangosbeszélő bemondás után majdnem végleg hazamentem, aztán lett este és reggel, és folytatódott a tábor tovább, és egy hét alatt végleg elköteleződtem a színjátszás iránt.)

A tábor vezetésére 2013 februárjában kértek fel, a meghirdetésre áprilisban került sor, online jelentkezési felületen. A fiatalok a tehetségpont, vagy az iskola (esetleg a szülők) segítségével május végéig jelentkezhettek, s a döntésről mindenkit értesítettünk még a tanév vége előtt.

Csemer Patrícia volt az alprojekt vezetője, a tábor közvetlenül Francsics Dorinához tartozott. Mindkettejük munkájáért, az egyeztetésekért, a koordinálásért köszönet jár. Az „Intenzív tehetséggondozó nyári programok” alprojekt több mint harminc tábort hirdetett meg az alábbi (nem teljes) témakörökben: irodalom, könnyűzene, fizika, biológia, népművészet, fafaragás, bokszt, komolyzene, komplex művészeti, sakk, tánc, logikai-matematikai és dráma. A táborok többsége természetesen csak a MATEHETSZ szempontjából volt új, sok esetben több éve működő táborok kaptak lehetőséget, hogy jobb anyagi feltételek és némileg módosított új koncepció alapján szervezzék a tábort 2013 nyarán. A táborok munkájából 2013. szeptember 14-én, az Országos Tehetségnapon láthattak ízelítőt az érdeklődők a Millenárison.

Kiket vártunk? Elsősorban olyan fiatalok jelentkezésére számítottunk 10-től 14 éves korig, akik már kapcsolatba kerültek versekkel, színjátszással, vagy ehhez hasonló tevékenységgel. A kiírásban szerepelt, hogy olyanok jelentkezését is vártuk, akik még nem találkoztak ilyen jellegű tevékenységgel, de ajánlóik úgy gondolták, hogy érdemes lenne ezt a területet kipróbálniuk. A válogatáshoz kértünk egy rövid, saját szavakkal leírt jelentkezést (miért szeretne jönni a táborba) és egy felnőtt ajánlását (miért javasolja a jelentkezőt). Mivel valamennyi tehetséggondozó tábor ingyenes volt, ezért igyekeztünk olyan csapatot kialakítani, akik között volt hátrányos helyzetű és volt egyáltalán nem hátrányos helyzetű fiatal is, kiemelkedő versenyeredményeket felmutató és olyan, aki még nem próbált ilyesmit.

Végül is majdnem nyolcvan jelentkezőt a mi táborunkba, ezek közül választottunk ki 58 jelentkezőt. A kiválasztás alapja az életkor (10-14 éves korig vártuk a jelentkezőket) figyelembevétele mellett a motivációs levél és az ajánlás volt. Szerettünk volna változatos összetételű táborot, de ha valaki a lovas-tábora és az angliai nyelvi tábor közé szeretne volna beilleszteni ezt a nyári programot, vagy ha olyan közhelyes szöveget adott be, amit beadhatott volna a matekos táborhoz és a fafaragó táborhoz is, akkor bizony elutasítottuk a jelentkezését.

Még februárban ültem le az alprojekt vezetőivel, felvettem a kapcsolatot a Káva Kulturális Műhellyel, és meghívtam néhány drámatanár kollégámat. Az így kialakult csapat a drámáról, színjátszásról és – ami a legfontosabb – a táborozásról, a gyerekekkel közös munkáról ugyanúgy gondolkodó emberekből állt össze.

A tábor vezetői a következő drámatanár kollégáim voltak: Romankovics Edit, Patonay Anita, Milák Melinda, Szabó Zsófia, Kállai Ibolya, Vancsuráné Sárközi Angéla, Kardos János, Bori Viktor (táborvezető helyettes), Egervári György, Gyombolai Gábor, Kálóczi László és én.

Többször leültünk, hogy közösen alakítsuk ki a tábor peremfeltételeit, hogy milyen koncepciót milyen programokkal töltsünk fel. Kialakultak a csoportvezetői párok, akik már saját maguk tervezték meg, hogy mi történjen a kiscsoportos foglalkozásokon.

Ugyanakkor persze mindenki tudta, hogy a táborozás az alkalmazkodásról is szól, tehát tervezhetünk bármit, ha az idő, a körülmények, a résztvevők, a vendéglátók, egyszóval bármelyik táboroztatást befolyásoló tényező közbeszól. Akik részt vettek a koncepció kialakításában, már rutinos táboroztatók, többükkel együtt nőttek fel a gödöllői Petőfi Sándor Művelődési Központ és a Marczibányi Téri Művelődési Központ nyári táboráiban. Minden, amit a (színjátszó) táborozásról tudok, ezekből a táborokból tudom. Szakall Judit és Kaposi László táboráiban nemcsak magas színvonalú munka folyt, de mindig részesei lehettünk a tábori létezés különleges csodájának, ahogy egy hét alatt létrejön egy emberi közösség, barátságok, sokszor életre szóló kapcsolatok alakulnak ki emberek között. Sokszor nem is sejtettük, mennyi előkészítés, tárgyalás, alkudozás szükséges ahhoz, hogy egy tábor létrejöjjön. Remélem, ebben a beszámolóban a szakmai munka mellett ebbe is be lehet pillantani.

A MATEHETSZ alprojekt vezetője és a tábor koordinátora a kezdetektől fogva támogatta, hogy a tábor munkájába vonjuk be a Káva Kulturális Műhely színész-drámatanárait. Így felvettem a kapcsolatot Takács Gáborékkal, akik örömmel vettek részt a tábor munkájában, külön TIE programot is szervezve a résztvevőknek.

A Káva egy TIE foglalkozással és egy drámafoglalkozással is részt vett a tábor programjában. A Bábok című foglalkozás remekül illeszkedett a tematikába, hiszen a szabadság, a választás, a szükségszerűség témakörét járták körbe a résztvevők a színész-drámatanárok segítségével. Ezzel párhuzamosan zajlott kedd délután a Tisztás című drámaóra. A tábor másik fele (a kisebbek) ezen vettek részt. Ők egy elképzelt városban az értelmetlen szabályokkal, a szabadság korlátozásával, valamint döntéseinkkel és azok következményeivel foglalkoztak.

A tábor hívószava a JÖVŐKÉP lett, erre, vagyis a saját jövőnk, jövőképünk kitalálására, egyáltalán a téma körbejárására igyekeztünk felfűzni a tervezett programokat. Tudván-tudva, hogy minden fiatalokkal végzett pedagógiai munka a jövőképükről szól, a tábor tehetséggondozó táborként lett meghirdetve, hát igyekeztünk a művészetekkel, elsősorban a színjátszással és a versmondással kapcsolatos jövőképüket megerősíteni.

Bár azt hiszem, hogy ennél fontosabb volt, hogy a közösségi tevékenységben, a dráma közösségformáló, személyiségformáló szerepében erősítettük meg őket, de ki tudja, hogy a jövőben mennyire fogja befolyásolni az életüket az együtt töltött hat nap. Az egész táboros programok mellett kihangsúlyoztuk a kiscsoportokban végzett tevékenységeket, így életkor szerint öt kiscsoportot hoztunk létre. Ezek két-két drámatanár vezetésével, saját koncepciót kialakítva, dolgozták fel „jövőképeiket”.

Az eredetileg tervezett táborhely (Somogydöröcskén) mindazokat a feltételeket biztosította, melyek az általunk tervezett munkához szükségesek

Somogydöröcskét sokan ismerjük, a Séllei Frigyes által megálmodott és megvalósított táborhely ideális egy komplex művészeti tábor számára. A kiváló szállás mellett ez a tábor rendelkezik foglalkoztató helyiségekkel a kiscsoportos munkához, tágas ebédlővel, valamint sportolásra alkalmas szabad területekkel. Nem rajtuk múlt, hogy a MATEHETSZ által kínált utófinanszírozás miatt az utolsó pillanatban lemondták a tábort. Sajnos sok olyan táborhellyel találkoztam, ahol ez a feltétel kizáró ok volt, hiszen nem voltak elég tőkeerősek ahhoz, hogy több hónapra előre finanszírozának egy hatvanfős tábort. Volt, ahol egyszerűen csak rossz tapasztalataik voltak az utófinanszírozott táborok fizetési hajlandóságával.

Megkerestem a somogydöröcskei táborhely vezetőjét és közvetítettem a MATEHETSZ felé. Május végén derült ki, hogy az eredetileg tervezett táborhely nem tudja/akarja vállalni az utófinanszírozásos szerződési feltételeket, ezért egy új táborhelyet kellett keresnünk. Kerestem táborhelyet az alábbi településeken: Mezőkövesd, Zánka, Szigetmonostor, Szentendre. Végül a Lengyel nevű település Apponyi Kastélyában sikerült szállást és étkezést találnunk – mindkét fél számára kedvező és vállalható feltételek mellett.

Az Apponyi kastély ideális választásnak bizonyult. Fenntartója a VM DASzK Apponyi Sándor Mezőgazdasági Szakképző Iskola és Kollégium. Nyáron és a többi szünetben rendszeresen fogadnak táborozó gyerekeket és felnőtteket. Varázslótábor és más „marczis” tábor is volt már itt, így biztosak lehettünk abban, hogy együttműködő partnerekre találunk a helyiekben. Nem kellett csalódnunk. Az épület vastag falaival még a legnagyobb kánikulában is hűvös volt, hiába, a kastélyépítők tudták, mi az a nyári meleg. Kaptunk külön termet minden csoportnak, külön díjért a dísztermet is a rendelkezésünkre bocsátották. Talán egyedül a szobák mérete nem volt ideális, hiszen egy terembe 12-15 fő is befért, ami „nagyban megkönnyítette az előbbieken emlegetett alkalmazkodás képességének elsajátítását”. A gyönyörű parkban külön volt az étterem, így még ez a séta is megérte. A kastélypark mellett kis kirándulást lehetett tenni a közeli Annafürdőhöz, ahol szintén szívesen láttak minket, így a tábori olimpiánkat „erdei játékká” (rönkoszlop-rakás, favágás, tájékozódás, erdei szellemvadászat, forrásszabadítás és társaik) alakítva itt rendeztük meg.

Közreműködtem a résztvevő gyerekek kiválasztásában táborvezető helyettesemmel, Bori Viktorral és a MATEHETSZ munkatársaival együtt. Megírtam a tájékoztató levelet a táborozóknak.

A sikeres pályázatról szóló elektronikus értesítés után ezt a levelet postai úton küldtük ki a résztvevők lakcímére. A levelet sok táborozó emlegette, mert ez volt az első levél, amit ő kapott személyesen, borítékban, postán. Aztán kiderült a régi igazság, hogy ha nem magad csinálod, akkor megnő a hiba lehetősége: a postai levelet megkapta MINDEN jelentkező. Ezek után hívtuk fel minden elutasított gyerekek szülőjét, akik tévedésből kapták meg a tábori értesítőt. Szerencsére alapvetően megértőek voltak, és két biztosan kimaradó helyére így sikerült hívnunk két olyan fiataalt, akik csak az életkoruk miatt maradtak ki a nyertesek listájából.

A folyamatos elektronikus levelezés mellett négyszer ültünk le a tábor előtt a pedagógusokkal. 2013. május 9-én, június 6-án, és a tábort megelőző napokban: augusztus 2-án és augusztus 3-án. A megbeszélések célja a tábor tematikájának, koncepciójának kialakítása és egyeztetése, a szükséges technikai eszközök listájának egyeztetése, végül a csoportvezetők egymással történő egyeztetése volt.

Az öt páros öt különféle szempontból foglalkozott a „jövő-képpel”. Az alábbiakban az írásos beszámolók és a záróest alapján megpróbálom röviden összefoglalni a tábor legizgalmasabb részét, hogy mi történt a kiscsoportokban. Életkor szerinti sorrendben a legkisebbeket Szabó Zsófia és Bori Viktor választotta, akik az elképzelt jövőben egy várost terveztek, a drámaórákon kidolgozták a jövő újításait és a város ünnepeit. Kállai Ibolyával én a párkapcsolatokról és a lehetőségekről játszottunk a kicsit nagyobbakkal, feldolgozva egy Parti Nagy Lajos szöveget (Az egér meg a lánya). Romankovics Edit és Patonay Anita csupa lányból álló csoportja egy balett-táncos karrierjével, kezdeti lépéseivel, döntéseivel foglalkozott. Milák Melinda és Kardos János a fiatalok jövővel kapcsolatos kérdéseit, vágyait, félelmeit dolgozta fel és foglalta össze egy etűdsorban. Végül

a legnagyobbakkal Vancsuráné Sárközi Angéla és Gyombolai Gábor foglalkozott. Itt már konkrét tervek, vágyak kerültek elő az improvizációs jelenetek során, melyekből kiderült, mennyire pontosan látják a felnőttek világát a mai tizenévesek (is). Az improvizációkból, etűdökből, tervezésekből összeállt „tábori beszámolók” pénteken egy nagyon jó hangulatú záróesten kerültek bemutatásra. Ismétlem, nem volt cél előadás létrehozása, mégis volt a csoportoknak mit bemutatniuk. A bemutatókat tortázás, a kiscsoportok munkájának lezárása követte, majd megérkezett egy arab „dídzséj”, aki „wagoneer” márkájú „limuzinjával” becsörtetett a kastélyba, „hoppanált” a nagyterembe és elkezdődött az „Ereszd el a hajam” táborzáró diszkó. Sírni csak másnap lehetett, az utolsó megbeszélésen, ahol lezártuk az egész csoportos játékainkat, majd „körbeültünk”, végül tábori dalunkkal elkészítettünk Lengyeltől: „Hej, Iván-éj, Szent Iván éj!”

Részt vettem a hiányzó anyagok beszerzésben.

Voltak az eszközlistánkon olyan anyagok, amiket szinte valamennyi tábor igényelt, ezeket a MATEHETSZ közösen szerezte be. A speciális kellékek, eszközök beszerzése a táborvezető feladata lett. A résztvevők minden táborban kaptak ajándécsomagot – pólót, tollat, mappát. Amit pedig nem lehetett beszerezni, azt önszorgalomból vittük magunkkal.

Összeszedtem a táborban dolgozó pedagógusok adatait a szerződésekhöz. Előkészítettem a szerződéseket a beérkezett adatlapok és a tábori költségvetés alapján a MATEHETSZ munkatársainak segítségével. Koordináltam és segítettem a gyerekek gyülekezőhelyre való eljutását, ahol ezt a szülők kérték. Összeállítottam az utaslistát. Egyeztettem az autóbuszvezetővel.

A szerződések és az adminisztráció mindig kiemelt fontosságú az EU-s finanszírozású programoknál. A szerződések előkészítése és a beszámolók mellett minden gyermeknek szülői nyilatkozatokat kellett hoznia a fénykép- és videókészítéshez való hozzájárulásról, és a gyermek egészségi állapotáról (kb. így: Esküszöm, hogy gyermekem nem beteg – Kis Dezsőné) valamint a taj-kártya és a diákigazolvány másolatát is be kellett adniuk. A tábor egészéről, valamint a külön finanszírozott programokról jelenléti ívet vezettünk, a műhelyünkének nevezett programokról külön beszámolót készítettünk. S természetesen a végén sor került az elmaradhatatlan elégedettségmérésre. A legvégén kezdtem úgy érezni magam, mint egy könyvelő, aki papírkaival, kis táskájával járkal a szobája és a nagyterem között, lógó orral, mert valamit mindig elfelejtett.

A táborban táborvezetői és csoportvezetői feladatokat láttam el.

Intenzív tehetséggondozó táborunkban délelőttönként alapvetően kiscsoportos drámás foglalkozásokkal, délután és este pedig közösségépítő és színjátékos, szituációs feladatokkal igyekeztünk a résztvevők idejét tartalmasan lekötöni.

Az öt csoportvezető pár mellett a délutáni, illetve az esti programokat az Egervári Gyuri–Kálóczi Laci párosra bíztuk. Ők bonyolították (a többiek aktív közreműködésével) a hétfői ismerkedési estétől, a szombati záró-foglalkozásig a tábor nagycsoportos játékait. Nem voltak külön nevelőtanárok, mert úgy gondoltuk, hogy a tábor intenzitása csak fokozódik azzal, ha a csoportvezetés mellett a tábor napi életét is mi vesszük, vagyis a reggeli ébresztőtől kezdve a takarodóig (és persze néha azon túl is, gondolok az éjjeli denevérvadászokra vagy a hajnali kóricálókra) együtt voltunk a kastélyban. Tehát az étkezéssel, a boltba-járással, az ébredéssel, és a lefektetéssel kapcsolatos feladatokat forgó rendszerben a tábor drámatanárai látták el. Ha az ember csoportvezető társával meg akarta beszélni az aznapi vagy a holnapi feladatokat, vagy ha történetesen a művészeti iskola tantárgyfelosztását kellett a tábor ideje alatt elkészíteni (a tábor ideje KLIK után 0-ban augusztus 5-től 10-ig volt, mikor máskor kellett volna országosan elkészíteni és leadni elektronikusán a tantárgyfelosztást), akkor erre természetesen rendelkezésre állt a pihenőidő: a szieszta, a hajnal és az éjszaka.

A tábor programja

	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek	Szombat
Délelőtti 9.30-13	Gyülekező, utazás	Drámacsoport	Drámacsoport	Drámacsoport	Drámacsoport	Zárójáték Táborzárás

Délután 15-18	Szállás elfoglalása	TIE foglalkozások	Erdei játék Annafürdőn	Forgószínpad	Drámacsoport	Hazautazás
Este 19-21	Ismerkedő játéksor	Színjátékos vetélkedő	Most Mutasd Meg Magad!	Hazudj, ha tudsz!	Táborzáró bemutatók Diszkrét	

Állandó programok

7.30	Ébresztő, futás	13.30-15.00	Szieszta (bolt, szabadidős programok, pihenés)
8.00	Reggeli		
9.00	Gyülekező játék, megbeszélés az egész táborral	18.00 22.00	Vacsora Lámpaoltás
13.00	Ebéd		

Fogalommagyarázat:

A TIE foglalkozásokról, az Erdi Játékról, és a Zárásról már esett szó, a Forgószínpadról egy kicsit később lesz. Következzék a többi program rövid magyarázata!

Ismerkedő játéksor – csak egy adalék hozzá: Keressünk kiscsoportban olyan tulajdonságokat, ami ránk érvényes, aztán próbáljunk olyan tulajdonságokat keresni, ami CSAK RÁNK érvényes, vagyis a többi táborlakóra biztosan nem!

Színjátékos vetélkedő – improvizációs és közösségépítő feladatsor.

Most Mutasd Meg Magad! – egy régi „marczis” jelmondat, még a Gyermek Művészeti Fesztivál idejéből. A tábori Ki Mit Tud?-on számos értékes produkciót és megannyi csillogó szempárt láthattunk. Hogy tudtak a táborlakók egymásnak örülni!

Hazudj, ha tudsz! – A népszerű sorozat címe táborunkban egy hihető vagy inkább hihetetlen játékot rejtett. Minden táborvezető elkezdett egy sajátélményű történetet, majd a fiatalok kérdezhettek, s a legvalószínűtlenebb történet gazdáját egyszerűen kiszavazták a show-ból. Bámulatos, ahogy sikerült rátalálniuk épp az igaz történetre. Mert a történetek között csak az egyik volt igaz.

Koordináltam a napi programot.

Minden este, amikor már elcsitult a jókedv-förgeteg, és a lányok is kivárták a sorukat a zuhanynál, összeültünk a táborvezetőkkel. Egyrészt megbeszélni az aznapi történéseket, másrészt egyeztetni a következő napi programot, ami aztán kiírásra is került az ajtóra. A program kialakítása természetesen közös munkánk volt, és az is maradt. Így például kimaradt az általam nagyon kedvelt „Éjszakai állat-játék”, mert túlságosan fáradtak voltak ezért aztán lefűjtük. A csütörtök délelőtti és délutáni program is a terveinkben fordítva volt, aztán átnézve a Forgószínpadban rejlő játéklehetőségeket, a délelőtti időszakot inkább a kiscsoportos drámafoglalkozásokra szántuk.

Egyeztettem a szállás és az étkezés helyi vezetőivel. Folyamatosan kapcsolatban voltam a kollégium gondnokával (egyeztettük a létszámot, megnéztem és átvettem, majd a tábor végén leadtam a szobákat és a foglalkoztató helyiségeket, valamint ezek kulcsait).

Itt is szeretném megköszönni lengyeli segítőink munkáját. A konyhás nénik, a gondnok, a gazdasági vezető mind-mind megmutatta, hogy milyen, ha egy táborhely, egy iskola partnerként kezeli az ide érkező pedagógusokat, megbízik bennük és elhiszi, hogy az a szék nem a gyerekek miatt ment tönkre, hanem valóban ócska anyagból volt a huzata, és bármilyen kérésünk volt, azt mind igyekeztek teljesíteni. Természetesen látszott, hogy az épületet fenntartó iskola is nyögi az átszervezések lehetetlenségeit, alkalmazkodik a változásokhoz és igyekszik minden erejével megóvni az épületet, a kastélyt, mert az a pénz, amit a nyári táborokkal keresnek, az mosdófelújításra, a tornaterem karbantartására fordítódik, és ez így jó. Jó helyen voltunk Lengyelben.

A tábor külső és belső szabályait folyamatosan közvetítettem a gyerekek felé.

Azt hiszem, táborozni azért szeretek, mert minden intenzív tábor tanulási folyamat is. Azt is megtanulhatja az emberfia, hogy mennyit bír alvás nélkül, meg azt is, hogy mennyire tudja a saját munkáját úgy szervezni, hogy mindenre jusson ideje. Külső szabályok közé tartozik az is, hogy bizony nem locsoljuk szanaszét a mosdó előtti folyosót, legyen bármilyen meleg, és a belső szabá-

lyok közé pedig például az, hogy nem beszélünk ostobaságokat a szobatársainknak, mert elhiszik és elkezdenek félni tőlünk.

Igyekeztem figyelemmel kísérni kollégáim munkáját.

Nagyon kíváncsi voltam, hogy ki merre viszi a csoportját, mit gondol, mit tervez a hétre és ebből mit tud megvalósítani. Úgy gondolom – és a csoportvezetők beszámolóit, valamint a záró bemutatók megerősítettek ebben –, hogy minden csoport magas színvonalon dolgozott, és igyekezett a heti munka legjavát bemutatni péntek este. Volt, aki komplett előadással lett „kész”, a többség etűdsort állított össze, de volt olyan csoport is, amelyik „csak” jeleneteket mutatott be heti munkájukból. Mint említettem már, nem volt elvárás a végén előadás létrehozása, erre sem az idő nem volt elegendő, sem a résztvevőkről szerzett előzetes tudásunk nem volt elég.

Részt vettem egy táborozó baleseti ellátásában.

Egy kisfiú az egyik reggel elesett, fájt a feje, de nem szólt senkinek, csak este, amikor már hányt is. Elvittük a dombóvári kórházba, ahol nagyon alaposan kivizsgálták és benntartották megfigyelésre („Nézze, uram, ez nem játék, magát is és magamat is védem, ha nem engedem, hogy buszon zötyögjön haza ez a gyerek.”). Közben folyamatosan tájékoztattam a szülőt a fejleményekről, aki nagyon köszönte a segítséget, és a tábor zárását követő napon hazavihette gyermekét a kórházból. Ezen kívül csak két elromlott fogszabályzónk akadt, amit szerencsésen megoldottunk. Más egészségügyi esemény nem volt, leszámítva a darazsakat, melyek első éjszakáinkat (a nyitva felejtett ablakok miatt) egy kissé veszélyessé tették. És az egyik nagyfiút, akit, azt hiszem, hogy a tábori lét a „hogyan tartsunk egyszerre izgalomban három felnőttet a lelki állapotunkkal” című játék kipróbálására sarkallt. Mindig jó ilyenkor, ha van olyan felnőtt, aki vállalja, hogy egy szobában alszik a problémás fiatalemberrel, majd megnyugodva ébred, hogy ezen az éjszakán sem ment senki világgá...

Csoportvezetőként feladataim közé tartozott a szakmai foglalkozások megtartása, a csoport felkészítése a drámás-színjátékos bemutatóra. A tábor ideje alatt választható programként foglalkozásokat tartottam a táborozó gyerekeknek. Időm többi részében neveléssel kapcsolatos feladatokat, felügyeletet, esetlegesen felmerülő problémák megoldását, szervezést láttam el. Segítettem, támogattam, motiváltam a gyerekek tevékenységét a közösségi programokon.

Mindenki többfunkciós, erről szólt a Forgószínpad nevű, csütörtök délutáni programunk, ahol a tábor vezetői különböző tevékenységeket ajánlottak a táborozóknak. Olyan programokat, amikben ők jártasak voltak, és szívesen beavatták a fiatalokat is annak rejtelseibe. Így került sor alkalmi házassági szertartásokra versmondással, gipszmaszk készítésére, tenyérjósásra, rajzórára, szakszerű gépjármű-karbantartásra, gyöngyfüzésre és önismereti tanfolyamra, hogy csak a legnépszerűbb tevékenységeket említsem. Tanulság: mindenki ért még valamihez, egyáltalán nem biztos, hogy csak egy dologgal kell foglalkoznunk életünk során.

Koordináltam a táboron belül egy heti játékot, az ún. TITKOS TESTVÉR JÁTÉKOT.

Először egy játékunk volt, aztán a következő nap még egy, aztán még egy, és így volt jó. Az első játék a Titkos Testvér volt – a nagyterem falán mindenki kapott egy borítékot, amit postaládaként használhatott. Egy titkos személy lett kijelölve az ő titkos testvérének, aki üzent, ajándékozott, igyekezett a tábor ideje alatt titokban vigyázni rá. A játék az „ellenőrzöm a postaládámat, azért kelek fel az ágyamból hajnali háromkor, hogy megnézzem, nem írt-e nekem valaki” mondatokkal vette kezdetét, aztán természetesen a tábor végén, szombaton egy nagy önleleplezéssel zárult. Ezen kívül játszottunk még egész táboros „Vazul” játékot – ami a Kacsintós gyilkos tábori változata –. Volt úgy, hogy egyszerre több gyilkossal is – Bori Viktor vezetésével és koordinálásával –, valamint a Tipp játékot, amiben Kardos Jani napról napra egy érdekes „becslős” kérdéssel fordult a táborozók felé, s aki a legközelebbi tippet adta, az nyert.

Folyamatosan fényképeztem a tábor eseményeit és a körülményeket.

Említettük: a fényképezéshez hozzájáruló nyilatkozatot kellett kérnünk a gyerekektől. Volt, aki nem járult hozzá, őt igyekeztünk kihagyni a fényképes beszámolókból. Mellettem Kálócz Laci is

fényképezett, szerencsére sokkal jobban, mint én. A táborról nem csak írásos beszámolót, hanem fényképeket is le kellett adnunk, úgymint: szállás, étkezés, körülmények, foglalkoztatók, táborvezetők munka közben, és minden olyan külön program, mely pénzügyi teljesítést igényelt.

Koordináltam a hazautazás körüli teendőket, összeállítottam az új utaslistát, egyeztettem a gyerekek gyülekezőhelyről történő hazajutását, amennyiben a szülők ezt kérték.

Akiket ki kellett kísérni a pályaudvarra, azokat visszafelé is kikísértük, akit útközben vártak a Szekszárd előtti parkolóban, azt ott raktuk ki. Ahogy az odautazást nem volt könnyű koordinálni, úgy a visszaút sem volt egyszerű, de szerencsére jó volt a buszsofőr, valamint alkalmazkodtunk a körülményekhez. Az azért szíven ütött, amikor az egyik kislány anyukája felhívott, hogy ugyan már, rakjuk fel a gyermekét a metróra, majd onnan szépen hazajön, mert most nem tud kijönni érte. Felraktuk, megmutattuk, elvittük, elintéztük. Hazamentünk, kialudtuk.

Feladataim a tábor után: Szétválogattam a maradékot, összegyűjtöttem, kiválogattam és rendszereztem a fényképeket, az elkészült napi kiírásokat, rajzokat a beszámolóhoz. Begyűjtöttem a szerződéseket, a számlákat, a nyilatkozatokat és a beszámolókat. Egyeztettem a kollégáimmal és a MATEHETSZ munkatársaival az adminisztratív és a szakmai kérdésekben. Összeállítottam és kiválogattam a fényképeket a beszámolóhoz. Létrehoztam egy közösségi oldalt a táborozókkal való jobb kommunikáció érdekében. Koordináltam a tábori találkozót, amit a Millenárison zajló *Tehetségnap és módszertani bemutató* idejére hirdettünk meg. Talán egyszer majd felteszem az összes képet és videót összevágva, de ehhez jönnie kellene egy kis szünetnek.

Kivételes és ritka az a helyzet, amiben most voltunk – gyakorlatilag az Európai Unió támogatásával szervezhettünk drámatábort úgy, hogy mi választhattuk ki a helyszínt, mi határozhattuk meg a programokat, s mindehhez megfelelő anyagi feltételeket tudtunk ajánlani. Remélhetőleg, mire ezek a sorok megjelennek, már mindenki elmondhatja, hogy nem ingyen dolgozott. (Hja, kérem, az EU-s pénzekhez nem olyan egyszerű hozzájutni. Sok-sok türelem, néhány telefon, és kitartás, kitartás szükséges hozzá.) És, tegyük hozzá, kommunikáció is szükséges, hogy ne nekünk kelljen telefonálgatni a saját pénzünk után, hanem ők hívjanak fel, ha késés van, rendes és vállalható határidőket kapjunk, ha már telefonálunk, és ne csak valamiféle elodázást. Ha csak a mi táborunkról lenne szó, azt hiszem, ez a bejegyzés nem született volna meg.

Zárszó: Úgy gondolom, hogy egy nagyszerű drámatábort éltünk meg együtt Lengyelben. Számomra is nagy élmény volt, de a résztvevők és a táborvezetők is hasonlóképpen nyilatkoztak. A táborzáró beszélgetésben, aztán később az internetes fórumokon többször elhangzott a kérdés, hogy jövőre, veletek, ugyanitt – lehet-e, lehetne-e. A tábori találkozó ötlete is azért született, mert ha valakit megszéldítettél, akkor azért felelősséggel tartozol.

Szerencsére a Millenárisra nagyon sokan el tudtak jönni a táborozók és a táborvezetők közül. Ősszel azonban kiderült, hogy a tábor ebben a formában biztosan nem folytatódik tovább jövő nyáron, mert ez a projekt véget ért, így a folytatásra nincs közvetlen lehetőség. De! A résztvevők többségével tartjuk a kapcsolatot, a Káva színjátszó csoportjába hívta a Budapest környékén lakókat. Ha bármilyen lehetőség adódik a folytatásra, igyekszünk ismét felvenni velük a kapcsolatot. Valahol – valamikor.

Úgy gondolom, és kollégáim visszajelzései is megerősítenek ebben, hogy a tehetséggondozás nem lehet egyszeri esemény senki életében. Mi megmutattunk egy intenzív, drámás, nyitott, elfogadó és fel-szabadult tábori létezési formát. Sok táborozó gyermek úgy fogalmazott, hogy itt végre hasonló gondolkodású társakra, barátokra talált. Nagyon jó lenne, ha nem kellene elengednünk a kezüket. Jó lenne egy év múlva tudni róluk, hogy mi történt velük, mit gondolnak másképpen a világról.

Ezért és itt is szeretném minden kollégámnak megköszönni a közös munkát, az együtt töltött, ránk, rám szánt időt, az egyeztetéseket, az éjszakai tervezéseket, a játékokban való részvételt, a kiscsoportos foglalkozásokat, valamint azt, hogy (a beszámolókból ítélve) nemcsak a fiataloknak, hanem a résztvevő pedagógusoknak is sikerült egy emlékezetes, jó tábort szerveznünk.

Semmi

Kis Tibor

A színház, az irodalom, ha a legnemesebb hagyományait tekintjük, mindig tükör, méghozzá éles és kíméletlen. Átnézve néhány magyar és világirodalmi előzményt, azt a kérdést szeretném végigjárni, hogy mi az oka a Janne Teller-regény hihetetlen népszerűségének. Miért választotta oly sok gyermek és diákszínjátszó csoport előadása anyagául vagy kiindulópontjául?

Kedvenc témája az irodalomnak az, amikor egy gyermekcsoport egyedül marad: mire képes, milyen konfliktusokba sodródik. Már a XIX. században felvetődött a kérdés Verne *Kétévi vakáció*-ja kapcsán. Szelíd választ kapunk, a Briant–Doniphan ellentét majdhogynem romantikus módon talál feloldozást a „jó”, tehát Briant javára. Nem is foglalkozott vele gyermekszínpad rendszeresen, én egyetlen feldolgozást láttam Nagyvisnyón, Juscák Zsuzsa rendezésében.

A *Kétévi vakáció* XX. századi megfelelője Golding regénye, *A Legyek Ura*. Ennek a műnek már a kritikai fogadtatása is viharos volt. Több okból is. Nehezen bocsátották meg a kékvérű angol kritikusok a mű egyik záró mondatát: „Azt gondoltam volna, hogy egy csomó angol gyerek... jobb teljesítményre képes.”

Számunkra azonban nem ez fontos, hanem az, hogy a műben megjelenő agresszió vajon a szereplőkből táplálkozik, vagy a század második világegéséből menekülő gyerekek a felnőttek világából hozták. Akár így, akár úgy, ez a történet már sokkal inkább érdekelte a színpadot. A Bárkában Vidovszky György rendezte amatőr szereplőkkel. A közsínházi körülmények ellenére számomra mégsem ez a legemlékezetesebb előadás. Torokszorítóan szép és érvényes előadást rendezett belőle Farkas Ágnes, még a nyolcvanas évek végén. Az Alföld színpad is kísérletezett az anyaggal. Sajnos Várhidi Attila előadását nem láttam, de „szemtánuk” szerint talán még erősebb jelenlétű játékot készítettek a debreceniek. Én is próbálkoztam vele többször is (Zamárdi, Nagyvisnyó), sajnos nem találtam megfelelő „fogást” az anyagon.

Gyönyörű vonulat a katonaregény, melyben kiemelkedő magyar teljesítmény is található. Musil *Törless iskolaévei*, Llosa *A város és a kutyák*, valamint Ottlik *Iskola a határon* című műve. Közös vonása a három történetnek, hogy nem csak a riasztó külvilággal kell megküzdeni a kamasz hősöknek, hanem egymással, és a felnőttek által felépített hierarchiával is. Tragédiák, torz szexualitás, egészen a halálig elmenő konfliktusok teszik mérhetetlenül izgalmassá ezeket a történeteket. Sajnos nem láttam egyetlen előadást sem ezekből a történetekből. Egyetlen feldolgozásról tudok: Vidovszky György vitte színpadra a Bárkában Ottlik regényét.

Sajátos látásmód, ha gyermek vagy kamasz szereplő szemével láthatjuk azt a felnőtt világot, ami minden szép és jó elpusztítására törekszik. Itt is három kiemelkedő teljesítmény szeretnék megemlíteni. Kertész Imre *Sorstalanság*-a méltatlanul kevés említést kap a magyar irodalomban. Úgy tűnik, hogy még az első magyar irodalmi Nobel – díj sem tudja kellőképpen dagasztani a „nemzet keblét”. Jerzy Kosínszki *Festett madár* című regénye a leggyönyörűbb metafora, a legtalálhatóbb cím, amit csak ismerek. A főhős egyik gazdája madarakat fog be, és ha időnként szadista kedve úgy találja, befesti tollukat, és újra szabadon ereszt, hogy kedvtelve nézhesse, amint fajtársai nem ismerik fel, és ezért széttépik őket. Mindkét regényhős a második világháború elállatiasodott világában az egyszerű túlélésért küzd. Ajar *Előttem az élet* című regényének főhőse nagyon távolról talán *A hét krajcár* főszereplőjével rokon. Mindketten megpróbálnak úgy túlélni, hogy a túlélés legfontosabb eszközének a nevetést, a humort tekintik. A három regény egyike sem ihletett színpadi művet, de véleményem szerint „kötelező” rendezői olvasmányok, mert olyan mélységesen nagy emberismeretet sugároznak, amiből egy rendező nagyon sokat profitálhat.

Évek óta foglalkoztat a gondolat, hogy hogyan tudnám színpadra vinni Orson Scott Card remekművét, a *Végjáték*-ot. Ez is egy katonai iskolai történet, annyiban különbözve a fentebb említettektől, hogy a jövőben játszódik. Egy úrállomáson a súlytalanság állapotában gyermekekből álló hadtestek küzdenek meg egymással, s végén kiderül, hogy az utolsó összecsapás, melyben számítógépes szimulációval küzd a legjobb hadtest, nem szimuláció, hanem maga a véres valóság. A gyerekek szabadon küzdenek, mert azt hiszik, ez játék, nem lassítja, befolyásolja őket a vereség lehetőségének olyasfajta

tudata, hogy az vérrel és halállal jár. Csak a küzdelem végén derül ki számukra, hogy amit „játszottak” az maga volt a döntő csata, valóságos úrhajókkal, valóságos halálokkal, valóságos vérrel.

Érdekes színfolt a második világháborús irodalomban John Boyne regénye, *A csíkos pizsamás fiú*. A kiskamasz főhős édesapja egy haláltábor vezetője. A kamasz kalandozásai során derül fény a tábor mibenlétére, az apa szerepére, és a tragikus végkifejlet mutatja meg a helyzet tökéletes abszurditását.

Színesíthetnénk a sort az utóbbi három év egyik legjobb teljesítményével, *Az éhezők viadalá*-val, vagy klasszikusokkal, mint a *Zabhegyező*, vagy a *Holt költők társasága*, de most nem ez a cél.

A fent említett műveket azért hoztam példaként, mert nagyon pontosan rámutatnak arra az egyszerű tényre, hogy az igazi gyermekirodalom nem selypít, nem dadog, hanem ugyanolyan fontos dolgokon gondolkodik, mint a valódi „felnőtt” irodalom. Sőt, igazából nincs is különbség: van jó irodalom, és van gyenge. Ki nem állhatom a Janikovszky-típusú kamaszlélek jeleneteket, ahol a felnőtt azt gondolja, hogy a gyerek azt gondolja... Sajnos, gyermekszínpadokon még most is nagyon sok gyenge, jellegtelen irodalommal találkozhatunk, és mint tudjuk, a darabválasztásnál már el lehet rontani az egész éves munkát.

Hol hát a helye a *Semmi* című műnek a XXI. század ifjúsági irodalmában? Miért volt fogadtatása körül akkora hisztéria Dániában? Hogyan értelmezhető az a kevés regénnyel megesett történet, hogy először betiltják, utána kötelezővé teszik?

Véleményem szerint a *Semmi* az ifjúsági irodalom legjobb hagyományaiból táplálkozik, friss, üde és brutálisan őszinte. Ez a brutális őszinteség tette véleményem szerint tiltólistára, majd sorolta a kötelezők közé. A történet az olvasó emberek számára közismert. Egy végzős nyolcadik osztály körül bonyolódik a cselekmény, akik közül kiválik Pierre Anthon, és megkérdőjelezi az egész közösség addigi értékrendjét, céljait, vágyait. Az osztály „veszi a lapot”, és arra az elhatározásra jut, hogy megbizonyítja Pierre Anthonnak, hogy igenis vannak értelmes célok, sőt, az életnek van igenis értelme. Pierre Anthon cinizmusa beleviszi a közösséget egy bizonyítási kényszerbe, egymást hergelik, egymástól követelnek egyre súlyosabb, egyre megalázóbb dolgokat, hogy a Fontos Dolgok Halmára telessék, amely majd meggyőzi Pierre Anthont arról, hogy az életnek értelme és örömei vannak. A közösség önmagát falja föl, amikor az osztály eljut arra a szintre, hogy képesek egymástól a legbizarrabb dolgokat is kérni. A történet brutalitása egy szüzesség elvesztésében és egy ujj levágásában csúcsosodik ki. Ezt már nem bírja el az osztály, és a szüzességét elvesztő Sofie vezetésével agyonverik Pierre Anthont.

Több dolog is a biztosíték körül babrál a konzervatív olvasónál. A gyerekek között leplezetlenül jelen lévő agresszió. A szexualitás, és annak módja. Azt is nehéz lehet elfogadni, hogy egy gyerekcsoportnak van egy olyan önálló, saját élete, ahová a felnőtteknek nincs bejárása, sőt, még tudomása sincs róla. Hogy lehet az, hogy a mi jól nevelt, aranyos, jól tanuló gyerekeink erre képesek lehetnek? Bizony, ez már nem az a világ, hogy én azt gondolom, hogy ő azt gondolja. Azért nem szerették ezt a történetet, mert őszinte és igaz. A figurák jól megrajzoltak, a történet belső logikája hiba nélküli. Nem utolsósorban egyetlen felnőtt sincs a regényben, aki segíteni tudna, vagy akarna a gyerekeknek. Van valami komoly baj a nevelésben ott, ahol jól szituált, jól tanuló gyerekek a felnőttek teljes kizárásával szeretnének számukra rendkívül fontos dolgot megoldani. És ezzel nehéz szembenézni.

A jó irodalom, a jó színház kérdéseket tesz fel, és nem vágyik arra a mindent tudó szerepre, hogy meg is válaszolja őket. A *Semmi* kapcsán a pedagógusok számára talán az lehet a fő kérdés, hogy hogyan kell úgy nevelni, hogy a mindenütt jelen lévő Pierre Anthonok provokációira másként válaszoljanak a gyerekek. És ezért kell ezt a történetet színpadra vinni, hogy a színpadon éljék át a közösségek a rossz válaszokat, ne a valóságban.

Teller regényének van még egy olyan jó tulajdonsága, ami különösen alkalmassá teszi diákszínpadi feldolgozásra. Adott egy nagyon pontosan felépített cselekményváz, melynek elemeit azonban nagyon könnyű „sajáttra cserélni”, így ötvözhető a gyermek és diákszínpad által olyannyira kedvelt életjáték és a regényadaptáció: így igazán minden csoport sajátja lehet az előadás.

Az elmúlt évadban négy feldolgozásban láttam a *Semmi*-t. Profiktól a Bábszínházban, gyermekszínjátzóktól két változatban is a Trefortban, valamint Komáromi Sándor rendezésében a Telesztérion Színházi Műhely előadásában. A mi játékunk (Fóti Figurások) az ötödik ebben a sorban. Úgy vélem, kevés művel történik meg az, hogy egy évadon belül annyi és annyiféle csoport tűzi műsorára.

2011-ben módom volt végignézni a Weöres-fesztivál országos döntőjének összes előadását. A leginkább észrevehető tendencia a rendkívül erős társadalomkritika volt. Ez megjelent az életjátékokban

csakúgy, mint a mesefeldolgozásokban és bármilyen irodalmi adaptációkban. A Semmi ebbe a sorba állt be, szinte kapóra jött a rendezők számára. A gyerekek felnőnek, és tükröt tartva megmutatják nekünk, hogy becsaptuk őket, mert egy igazságtalan, képmutató, hazug világot építettünk számukra. Ebben az egész dologban csak egy igazán pozitív dolgot látok. Újra fontos lett a színház. Sajnos, nem elsősorban az előadások, hanem az igazgatói pályázatok kapcsán, de mégiscsak fontos. Egy jellemző példa: mindenki ismeri a jeles, vidéki drámatagozatos gimnázium negyedikesének történetét. A gyerekek létrehoztak egy előadást (Önmagával vívja) tanáraik segítségével, és a rendezők az iskola igazgatójától írásbeli figyelmeztetést kaptak egy jelenet miatt. Én láttam az előadást, semmi kivetnivalót nem találtam benne. A gimnázium igazgatója úgy adta a fegyelmit, hogy ő nem látta az előadást.

Ezt csak azért meséltem el, mert a Semmi dániai megjelenését követő viharok, és ez a sajátosan magyar történet nagyon egybecsengenek. Bármit elvisel a hatalom, csak azt nem, ha szembesítik önmagával. És ez a Semmi igazi üzenete! Egész pontosan az, hogy nekünk, rendezőknek, drámapedagógusoknak vállalni kell a tükröt még akkor is, ha csúnyát, torzítást mutat. Nem szabad hagyni, hogy a gondolat, a rendezés, az alkotás szabadságába beleszóljon bárki, és a hatalom demagógiáját használva szabja meg, hogy mit, miért, mikor lehet... És így jöhet létre majd egy olyan iskola, ahol 11 éves gyerekeknek nem Janus Pannoniust nyomnak le a torkán, hogy utána majd számon kérjék rajta és tanárain azt, hogy miért nem szeret olvasni...

5-7-5

– óravázlat –

Zalavári András

Csoport: Az óra középiskola 11-12. évfolyama számára készült.

Hely: tanterem, széttolható bútorzattal

Időszükséglet: 90 perc

Téma: fiatalok kontra államgépezet

Fókusz: Mit tehet egy összetartó osztály annak érdekében, hogy visszakaphassa nyugdíjba kényszerült osztályfőnökét?

Tanulási terület: „Törvény és lelkiismeret. A szabadság rendje. Jogok és kötelességek. Erkölc és politika. A lelkiismeret és véleménynyilvánítás szabadsága. Felelősségünk magunkért és a világért. A cselekvés halaszthatatlansága.” (Az etika kerettanterv Ember és közösség témaköréből.)

Az óra hangsúlyozottan nem politizálni akar. A mai magyar helyzetből indul ki – éppen ezért, ha valaki évekkal később játssza, annak az akkori korhoz célszerű igazítania. A hatalom és a kisember (pláne diák) viszonya pártpolitikától függetlenül, minden korban vizsgálatra érdemes.

1. Narráció

Történetünk a 2013-as év vége körül játszódik, az ország *túl*só csücskében. Szereplői egy gimnázium 11. C osztályának tanulói. Minden tekintetben sokfélék.

Ancsa néni, az osztályfőnökük, vérbeli pedagógus. 1950-ben született (vagyis éppen betöltötte a hatvankettőt). Kora ellenére fiatalos, sportos. Magyar-történelem szakos tanár. Szenvedélye az irodalom és a természetjárás.

Az osztály igazi csapattá válását segítette, hogy

- a 3 év alatt 8 osztálykirándulásra és nyaranta egyhetes vízitúrára mentek el együtt;
- mindannyian megszerették az irodalmat (ha nem is feltétlenül az olvasást);
- különösen kedvelik a haikut, amely forma csak a háromsoros vers sorainak szótagszámát köti meg: 5-7-5.

2. A tábla fölötti mottók három éve változatlanok:

- „Ki a megmondhatója, milyennek látja az életet a másik? Ha egy pillanatra egymás szemével nézhetnénk a világot! Képzeltető-e csodásabb?” (Henry David Thoreau)
- „Szeretni akarlak ragaszkodás nélkül.
Magamhoz szólítani követelés nélkül.
Teveled maradni fojtogatás nélkül.
Becsülni akarlak ítélkezés nélkül.
Segíteni neked tolakodás nélkül.
Bírálni tégedet vádaskodás nélkül.
Elválni egymástól megbántottság nélkül.
S ha ugyanezt te is megadod mindenben,
igaz találkozással gazdagszunk mindketten.”
(Carl Roger nyomán)

3. Állandó jelző választása

Irodalomkedvelőként mindenki ragadt egy „állandó jelző”. (A gyorsítás érdekében a mellékelt 60-as listából választanak a játékosok).

4. Csoportmunkák

- Szavalókórus a „Rogers-vers” alapján.
- Egy állandó jelző nem szokványos története (néma jelenet)
- Állóképek egy iskolán kívüli együttlét fontosabb pillanatairól.
- Közérzet-haikuk egy átlagos tanítási nap reggelén.

5. Montázs az előző pont csoportmunkáinak párosításával: 1-2, 3-4.

6. Narráció: A tanév végén Ancsa néninek is választania kell a nyugdíjba menetel, illetve a nyugdíj nélküli továbbtanítás közül. Családi és anyagi okok miatt kénytelen a nyugdíjat választani. Az osztály megértette és elfogadta a döntését, de ezt a választási kényszert nagyon igazságtalannak érezték. Így történhetett, hogy az ő szereplésükkel zajló pedagógusnapi műsor, ha nem is botrányba, de dadogásba és helyenként szífogásba fulladt. És, bár a tanulók nem nagyon politizáltak, közösen pedig pláne nem, mégis egyöntetűen csatlakoztak az aznapi demonstrációhoz. Ancsa néni se tudta lebeszélni őket.

7. Állóképek: a demonstráción készült „fényképek” – egész csoportban több képet is készíthetünk. A képeket rögtön elkészítésük és bemutatásuk után értelmezzük. Az értelmező megbeszélés eredményétől függően – amennyiben szükséges – pontosíthatunk a képeken.

8. Narráció: Az akciónak nem volt folytatása, kitört a nyári szünet. Arról esetleg lehetne egy-két mondat, hogy

9. Állóképből indított egész csoportos rögtönzés beépített szereplővel, a tanár szerepbe lépésével
Idősíkot váltunk. A következő tanév elején vagyunk.

- Térkijelölés:** az osztályterem (a folytatásban több játékunk is itt játszódik, ezért van értelme a teremben rendelkezésre álló tárgyakkal kijelölni a képzeletbeli osztálytermet – ami nem egyezik meg azzal a térrel, amiben mi magunk vagyunk)
- Állóképek:** Az első tanítási nap első órája előtt:
 - becsengetés előtt 2 perccel
 - a csengetés pillanata
 - becsengetés után 2 perccel
- Érkezik az igazgatóhelyettes (**beépített szereplő**), aki elmondja, hogy ideiglenesen ő veszi át az osztályfőnöki teendőket, de most fontos elintézni valója akadt a tankertületben, ezért előbb-

re hozzák a következő osztályfőnöki óra témáját, és ezennel át is adja a szót az iskola bűnmegelőzési tanácsadójának (**a tanár szerepben**).

- d) Bemutatkozik, szerencsétlenkedik, majd rátér: június 2-án, a pedagógusnapon több kis értékű lopást jelentettek egy belvárosi élelmiszerboltból, és ez időben több környékbeli kuka felborogtatásáról is bejelentés érkezett. Egy internetes fotón éppen ez az osztály látható az üzlet előtt. Hogy kerültek oda, mit tudnak a jelzett szabálysértésekről, ki volt a főszervező?

10. Narráció: Egyelőre nincs magyartanáruk; hol ez, hol az helyettesít (ezek az órák sehol sincsenek ahhoz képest, amilyen órákat a volt osztályfőnökük tartott).

11. Pillanatképek: viszonyuk a helyettesítő tanárokkal.

12. Narráció: Közben megtudják, hogy miniszteri engedéllyel, havi 10 órában nyugdíjas pedagógusok is foglalkoztathatók lennének. Küldöttséget menesztenek az igazgatóhoz, hogy ezt a lehetőséget kihasználva hívja vissza Ancsa nénit.

13. Fórum-színház: hárman a dirinél.

A fórum-színház „kiterjesztett” változata: a küldöttség egy-egy tagját kiscsoportok készítik fel az igazgatóval történő megbeszélésre. Érvekkel igyekeznek ellátni őket.

Az igazgató szerepét a tanár játssza. A játék során kitér az egyenes válasz – pláne ígérlet – elől. Ha sarokba szorítják, kiböki, hogy felsőbb helyről céloztak rá: nem volna szerencsés újra hadrendbe állítani egy olyan tanárt, akinek az osztálya tüntetni ment a kormány intézkedései ellen.

14. Közérzet-haikuk

Például:

*Törvény lövege
nem véd, odafordult az
irányzéka rám.*

Kiscsoportokban dolgozunk – csoportonként akár több is készülhet. Az egyes csoportok felolvassák az alkotásaikat.

15. Megbeszélés: mivel próbálkozhatnak még?

Az óra a tanulók javaslatainak drámás eszközökkel történő vizsgálatával folytatódik.

A megbeszélés szerinti tartalomhoz a játék vezetője ajánl formát – feltehetőleg kiscsoportokban dolgozunk majd, és a jelenet, mikrojelenet, állókép, kihangosított állókép nagy eséllyel megfelelő lesz. Ha van még időnk, akkor több kiscsoportos körben is vizsgálhatjuk a felmerült megoldási lehetőségeket.

16. Befejezésül közreadom a Thoreauról készített ismertetőt (lásd a mellékletben!).

Mellékletek

1. Állandó jelzők

- | | | |
|-------------------|--------------------|------------------|
| 1. A DÖGÖS | 12. AZ ELVONT | 23. A KÖLTŐ |
| 2. A FOCISTA | 13. A TESTÉPÍTŐ | 24. A 29Y |
| 3. AZ ÁLOMSZUSZÉK | 14. A TETKÓS | 25. A KISPÁL |
| 4. A HUMORZSÁK | 15. A CÍMLAPLÁNY | 26. A KISTIBIS |
| 5. A POMPOMLÁNY | 16. A SZÍNÉSZ | 27. AZ INDIÁN |
| 6. A BŐRFEJŰ | 17. A GÉPPUSKÁS | 28. AZ ÁLMODÓVÁR |
| 7. A MINISTRÁNS | 18. A PIÁS | 29. A MÁGUS |
| 8. A PÉNZES | 19. A CSÓRÓ | 30. A DUCI |
| 9. A PROLI | 20. A KÉRŐ | 31. A RISZTID |
| 10. A GITÁROS | 21. A GOURMAND | 32. A ZÁLLAT |
| 11. A SZÍVTIPRÓ | 22. A SZENTI-MENTI | 33. A BUNYÓS |

34. A CSIGÁZÓ
35. A MOTOREGÉR
36. A KÖNYVES
37. A BEMONDÓ
38. A PÁRTJELZŐ
39. A KAPÁS
40. A SZÍVKIRÁLY
41. A PICKDRÁMA

42. A TÉRZENÉSZ
43. A VADÖLŐ
44. AZ ÚRLOVAS
45. A VÍZTOLÓ
46. A KASZÁS
47. A VÁLASZTÓ
48. A HÉDEREZŐ
49. A HAMIS

50. A FANYÚVŐ
51. A RÉSZES
52. A RONGYOS
53. A RUGÓS
54. A LÁTÓ
55. A KORMÁNYOS
56. A ROSSZ

2. Haikuk (példa gyanánt az írásbeli munkához)

*Pofára estem,
azóta is zuhanok
még. Légtelenül.*

*Szólott az Úr és
láttatni engedte mit
jobb lett volna nem.*

*Mutatók között
porlik Istenbe vetett
hitem. Lázadok.*

*Másra jó anyám
szél fodros szoknyád alá
test-vér-vágy hajtott.*

*Hiába lepel
ha takar, mint a titok
kezel a kezed*

3. Háttéranyag az iskolarendőrökről

(2013) Szeptember második felében kezdik meg munkájukat azok rendőrtisztek, akik az elmúlt három hétben Csopeken tartott 60 órás képzésen elsajátították a tevékenységükhöz szükséges jogi ismereteket, a fiatalkorúakkal kapcsolatos büntető- és szabálysértési eljárási szabályokat, valamint pedagógiai tapasztalatokat is szereztek.

A száz bűnmegelőzési tanácsadó minden megyében és a fővárosban mintegy 200, a KLIK által kijelölt intézményben kezdi meg munkáját, miután az oktatási intézmények és a rendőrség közötti együttműködési megállapodásokat megkötötték.

Feladatuk az iskolába járó fiatalok bűncselekményekkel szembeni fokozott védelme lesz, kiemelt figyelemmel az internet veszélyeire, a családon belüli erőszakra, a kábítószerrel kapcsolatos bűncselekményekre és a közlekedésbiztonságra.

A tanácsadók munkájukat a tankerületekkel egyeztetett éves munkaterv alapján, az iskolák vezetőivel együttműködésben látják el. Amennyiben a tanintézet részről igény merül fel, a tanácsadók osztályfőnöki órán, szülői értekezleten is részt vesznek, valamint felvilágosító előadásokat is tartanak. A rendőrtisztek ezen kívül kapcsolatot tartanak az illetékességi területükön tevékenykedő állami, önkormányzati, társadalmi és civil szervezetekkel.

4. Thoreau (a Wikipédia alapján)

Henry David **Thoreau** (USA, Massachusetts, Concord, 1817. július 12. – 1862. május 6.), amerikai író, filozófus

Hívei őt tartják a legelső amerikai környezetvédőnek és a polgári engedetlenség filozófiai megalapozójának. A természettel való összeolvadást hirdette, illetve a demokratikus eszmék valóra váltását követelte.

1845-1847 között egy saját kezűleg épített kunyhóban élt a Concordhoz közeli Walden-tó partján. Gyűjtögetésből, halászatból, növénytermesztésből és mások számára végzett fizikai munkából tartotta fenn magát, de ideje nagy részét csendes elmélyüléssel, a természet megfigyelésével és leírásával töltötte. Azt vallotta, hogy a civilizáció rombolja a természetet, és az embert megfosztja attól, hogy figyelmét teljes egészében a lét fontos kérdéseinek szentelhesse; az emberi kultúrának a természethez kell igazodnia.

1846-ban börtönbe csukták egyetlen napra, amiért nem volt hajlandó adót fizetni a rabszolgaságot támogató és Mexikót támadó Egyesült Államoknak. Szerinte egy magasabb rendű törvény alapján minden embernek kötelessége megtagadni az együttműködést és elviselni az ezzel járó büntetést, ha az állam igazságtalan politikát folytat.

Elveinek sok követője akadt szerte a világban, mint például Mahátma Gandhi is.

Színházpedagógiai jegyzetek/2.

– a 7. Gyermek- és Ifjúsági Színházi Szemle kapcsán –

Kaposi László

2013. november 18-24. között hetedik alkalommal jött létre a Gyermek- és Ifjúsági Színházi Szemle. (A *teremtést* minden alkalommal nagyjából a nulla közeléből, vagyis előlről kell kezdeni: az, hogy éppen megvalósul, az a jövőre nézve semmilyen biztosítékot nem jelent.) A Marczibányi téri intézmény két évente megrendezésre kerülő fesztiválja valamikor réges-régen azzal a (kettős) céllal indított útnak, hogy teret adjon a gyermekeknek játszó hivatásos társulatok kamara- vagy stúdióelőadásainak, továbbá, hogy ezzel együtt szolgálja a potenciális befogadó közművelődési intézményrendszert: segítse őket a választásban a gyerekeknek szóló legjobb előadások, a színházi érték felmutatásával. Mögöttes gondolat volt, hogy ami a Marczira befér, az jó néhány másik közművelődési intézménybe is befér majd. Főleg akkor, ha úgy válogatnak a szemlére, hogy figyelnek a lehetőségekre és a korlátokra: nem felejtik el (teljesen) a befogadó intézmények méretét, technikai és személyi feltételeit, anyagi lehetőségeit mint szempontokat, amelyek időnként mindent felülírnak.

A szemle programja az évek során jelentősen bővült: az ifjúsági előadásokat amúgy sem lehet merev határokkal elválasztani a gyerekeknek szóló színházról, természetes lépés volt, hogy ezek is egyre inkább a szemle részévé váltak. (És ez a szemle nevének változásával is együtt járt.)

Változások voltak az intézmény élén, Szakall Juditot Németh Katalin, majd Dolhai István követte. Átszervezések is voltak, kint és a bent egyaránt: a közművelődési intézmények szerepe, lehetőségei egyaránt jelentős mértékben változtak, és időnként úgy tűnik, mintha a színház funkciói is módosulnának. Ami nem változott: a szemle maradt, és maradt annak szervezője is: Juszczák Zsuzsa. (Csendesen megjegyezzük: Zsuzsának nem ez az egyetlen rendezvénye, ami erőst kinőtte magát, a hazai kulturális élet részévé vált: ilyen volt a Színház-Dráma-Nevelés, amit az utolsó két évet leszámítva majdnem két évtizeden keresztül ő „szerelt ki”, sokáig volt a budapesti gyermekszínházszók találkozójának gazdája, a Színházi lecke című sorozat az ő munkája, a kezdetektől, és akkor most nem beszélünk másról, például a drámapedagógiai tanfolyamok szervezéséről, illetve a színjátszó csoportjairól.

A válogatás (ki ne tudná, nem tartozik a leginkább hálás feladatok közé) sok variációját próbálta ki az intézmény: voltak olyan évek, amikor egy-egy fő látta el ezt a feladatot. (Ennek országos divatja volt, a szemle sem állt ellen, bár kezdettől látható és tudható volt, hogy nem így, nem „egyemberesen” kellene ezt csinálni...) Az utóbbi években „szemletanács” néven három „állandó munkatárs” végezte ezt, akiknek a tevékenysége nem állt meg a klasszikus előzsűrizésnél: a szemlének végig gazdái voltak. Volt olyan szemle, ahol a válogatás maga rendkívül sok vitával-veszekedéssel, nehezen elért kompromisszumokkal járt együtt. De rögtön itt megjegyezzük: nem az idei esztendő volt az!

A szemle időpontja az eddigiekben rendre tavaszra esett: az évad elején meg lehetett hirdetni, kényelmesen lehetett válogatni, élő előadások megtekintése alapján. Volt idő a szervezésre (bár arra elég soha nincs), lehetett számítani rá, gondosan meg lehetett választani azt az időszakot, amikor nincs más jelentős színházi esemény (ez sem könnyű, mert újabban tavasszal ezek egymást érik).

Idén minden másképp alakult: az anyagiak bizonytalan volta miatt csak a nyár elején lehetett kiírni a szemlét, akkortájt, amikor éppen bezárnak a színházak. Vagyis egyértelmű volt, hogy ha lesznek jelentkezők egyáltalán, a válogatás csak felvételek alapján történhet. Ami minden színházi ember számára kész tragédia, hiszen be kell iktatni egy másik művészet eszköztárát... színházat nézünk filmről, ráadásul nem egyéni passzióból tesszük, hanem tétje van az egésznek... Kérdés volt az is, hogy mennyiben korlátozza a szemle merítését az, miszerint csak olyan előadások jöhetnek szóba, amelyek átkerülnek a következő évadra is (a régiak esetleg már nem, az újak még nem).

Sok bizonytalanságot jelentett az is, hogy hová érdemes tenni a rendezvényt. Szerencsére a kezdeti elképzelést, miszerint szeptemberben kellene megszervezni azt, hamar leváltotta egy olyan koncepció, hogy kerüljön későbbre, más, ismert rendezvények miatt november közepére-végére.

Mindezekkel együtt, vagy mindezek ellenére ez a lehetetlen időpontban kiírt és a hagyományoktól eltérően öszre szervezett, jobbára DVD-k alapján (tudjuk, nonszensz) válogatott szemle hozta az egyik legjobb kínálatot, ez lett talán a legnagyobb szakmai érdeklődéssel kísért, többnyire jó hangulatban zajló bemutató-sorozat, olyan szakmai találkozókkal, amelyek a dolgokat nem kenték el, de mégis bé-

készen folytak (egyetlen erősen békétlen eseményt leszámítva, de az legalább nem tartott sokáig, és nem is ismétlődött).

A szemle előtt, annak műsorfüzete számára írtam a következőket (ez a vágatlan változat – néhány olyan elemet is tartalmaz, ami hely hiányában nem került be): *Az évad legjobbjai között nyilvántartott, vagyis a különböző díjakkal annak nyilvánított előadásokból gyakran éppen csak a gyereket felejtik ki – régebben ez meglepetés, kellemetlen felfedezés volt számomra. Ma már az időnként visszatérő háttáselemek közé tartozik: tudom, várható... Mintha a gyerekeknek, fiataloknak játszó színházak igazából jó felnőtt előadást szeretnének létrehozni, és amikor ez éppen sikerül, akkor a teljes szakma – alkotók, zsűri, kritikus, és aki még van a környéken – büszkén és boldogan áll mellé vagy mögé. Felsorakoznak, és pajzsként, fedezékként használva az esedékes sikerelőadást, lelkesen mutatják, ez vagyunk mi.*

Nos, az a remény éltet, hogy a szemle előadásai nem ebbe a kirakatba készültek, és nem is oda tartoznak. Remélem, olyan előadásokat láthatunk majd, melyek létrehozása során az alkotók nem feledték, hogy kiknek készítik azt, amit éppen. Olyanokat, amelyek nem csak a szakmai önbecsülés végett készültek, persze azért is, arra építve, de közben a célközönség igényeit, életkori sajátosságait messze-messzeen figyelembe véve jöttek létre.

Nagyon jó lenne, ha a szemle ebben az évben is jelentős szakmai fórummá válna! Sok a megbeszélendő, a közös ügy. Jó lenne szót ejteni (a szakmai beszélgetéseken) például arról, hogy magát a bábművészetet redukálja sok-sok társulatunk azzal, hogy kényszeresen követi előadásaiban a színházi divatot: valahol a távolban felnőttek játszanak, többnyire sivár alapruhákban, lehajtott fejjel, 20 centis bábokat maguk előtt tartva. Háttha a szakmai egyeztetések hatására gyakrabban látunk majd megint felemelt fejű bábost. És olyant is, aki nemcsak ismeri-tudja a bábszínház klasszikus technikáit, hanem használja is azokat.

Nagyon jó lenne, ha a színházi nevelési társulatok szakmai színvonalára érnének fel (sok munka kell hozzá) a színházpedagógiai programok! Beszélhetnénk arról, hogy ennek mi lehet az akadály.

Arról is jó lenne beszélni, hogy (pénzen kívül) mi kellene ahhoz, hogy a gyerekeknek játszó csapatok tevékenységében nagyobb arányban jelenjenek meg az előadás mellett mást is kínáló produkciók.

Foglalkozhatnánk azzal is, hogy hová tűntek az előző években tantermi színházi munkával vagy annak szándékával tömegesen (valóban százával!) jelentkezők: vannak-e még, és ha igen, akkor miért nem gondolták saját, fontos bemutatkozási lehetőségüknek a szemlét, miközben annak kiírása erőteljesen jelezte is a támogatás szándékát.

És az is jó lenne, hogy a szemle, amelyik a művészek mellett kezdetektől figyel a művelődés szervezőire is, arról is szólhatna, hogy milyen érvényes formákban lehet és érdemes találkozni a gyerekekkel, fiatalokkal: mit tudnak ehhez hozzátenni intézményeikkel és egyre nyomorultabb anyagi lehetőségeikkel a közösségi művelődés színterei.

Ha a fentieknek akár csak egy részére reflektálni tud ez az egyhetes, szokatlan módon novemberre került gyerek- és ifjúsági színházi rendezvény, akkor már érdemes volt érte megszervezni, létrehozni, dolgozni.

Szemle, ami jó esetben ünnep lehet a résztvevők és nézők számára. Vagy ha nem, akkor legalább a szebb hétköznapiak közé tartozó...

Jóféle személyes kívánságlista ez itt. Nézzük meg – elszámolásként, ha úgy tetszik –, mi vált valóra belőle!

- Olyan előadásokat láthatott a gyermek és ifjú „nagyérdemű” amelyek neki készültek, és nem a kirakatdarabokat. A hétköznapi gyakorlathoz képest ritka volt a „túlméretes” életkori sáv megadása: amikor nem csak azok kerülnek be a nézőtérre, akik valóban szól az előadás, hanem azok, akiket a színházi szervezés – pl. a nézőszám emelése, a bevétel növelése, avagy csak önmaguknak, esetleg a vezetőknek való bizonyítás miatt – képes bevenni.
- A bábos szakmát érintő formanyelvi vitákra nem került sor. Utalások voltak erre, többek részéről is, de ennek kifejtésére más, feltehetőleg szűkebb szakmai kör lesz majd hivatott. Ha egyáltalán megbeszélés kell hozzá. Ha nem elég a jelenlegi visszajelzés...

- A szemle rangos szakmai fórummá vált. (Ez ügyben lásd a következő bekezdéseket is – ezek árnyalják a képet.)
- A szakmai beszélgetéseket leszámítva nem vált más formában is szakmai fórummá a szemle: nem volt olyan rendezvény, mint például a hatodik szemlén tartott színházpedagógiai fórum, ami jelentős lökést adott az ezen a területen végzett hazai munkának (és azóta is számos formában felemlgetett hivatkozási alap, viszonyítási pont). A szemle két évvel ezelőtt elvégezte ez irányú tevékenységét: felhívta a figyelmet arra, hogy a színházpedagógia elért hozzánk, nemcsak kezdeményei, hanem eredményei is vannak, tessék vele számolni. Aktuális példa: az idei szemlét megelőző héten, illetve – sajnálatos módon – a szemle utolsó két napjára is szerveztek szakmai fórumokat: egy nagyobb színházi nevelési és egy kisebb színházpedagógia konferenciát (é. ezen a területen az idei szemlének nem volt aktuális feladata).
- (A szakmai beszélgetések a klasszikus zsűrizési rendben folytak. Ami nincs mindenütt, de itt igen: volt egy „előénekes”, aki felvezette a beszélgetést, ezzel a saját ízlése szerint, gyakran nem mindenki által kívánt módon egy időre tematizálta is azt, majd a zsűri mindegyik tagja elmondta a magáét, és ha akartak, akkor hozzászóltak a szemletanács tagjai, az érintettek, illetve mellettük bárki más a jelenlévők közül. Lehet más formákkal is kísérletezni, de gyakran volt 20-30 fő feletti a szakmai beszélgetés résztvevőinek száma: ekkor a frontális formák nem igazából tesznek mást lehetővé... Hiába ülünk körben, ha a létszám miatt formális eseménnyé válik a szakmai: példának okáért nem lesz belőle baráti beszélgetés. Legfeljebb a hozzászólások sorrendisége, esetleg stílusa lehet kérdéses...)
- Ebben az évben nem volt olyan rendezvény sem, amire az előző szemléken rendre sor került, ami összehozhatta volna a közművelődés és a színházak képviselőit. Egyáltalán: úgy tűnt, hogy a szemle kezdetektől meglévő közművelődési funkciója mintha gyengült volna. De lehet, hogy ez csak a formák kereséséről szól, arról, hogy ezt ma már másképp kell csinálni. Végül is egy adatbázis, egy netes ajánlás bárholonnan bárki számára, bármikor elérhető, az ajánlott előadások állományában való tematikus keresés egyszerűen megoldható. Ehhez ma már nem kell ajánlófüzetet vagy könyvet kiadni. Sőt határozottan papírpazarlásnak tűnik az időszaknak (az adott év előadásainak) könyvben történő rögzítése, hiszen az feltehetőleg már a kiadás pillanatában, de lehet, hogy még előbb, az adatgyűjtés szakaszában elavul, fél éven belül pedig biztosan. (Ehhez képest nemrégiben jelent meg egy kiadvány, amely több mint 200 oldalon keresztül, mint egy telefonkönyv, a színházak nevének rendje szerint – vagyis a legnagyobb szakmai rendezetlenséggel – az aktuálisan látható programokat sorolja, ismerteti.) Ennél sokkal fontosabb lenne az aktuális keresési lehetőség megteremtése, amire ma még nincs példa, legfeljebb hosszas internetes keresgélés után lehet valamiféle képet kapni, és akkor is jobbra a műsorajánló portálok anyagából válogathatunk. Ezeken az oldalakon nem biztos, hogy a minőség jelenik meg, könnyen lehet, hogy sokkal inkább a pénz dominál, kinek volt megfelelő anyagi ereje önmaga, illetve a produktuma hirdetéséhez. Ahol mindenki azt jelentet meg magáról, amit éppen nem szégyell kimondani, vagy bevállalni, akkor az sokkal inkább a marketinggel kapcsolatos személyes vagy intézményi, szervezeti hozzáállásról szól, mintsem az egyes előadások szakmai értékeiről. Ilyen szempontból még az a három lépcsős rendezés is, amit a Szemletanács képvisel, messzemenően szakmai alapúnak számít: *a)* meghívásra, bemutatásra érdemes előadások; *b)* ajánlásra érdemes előadások; *c)* mindazon előadások, amelyek nem fértek bele a két fenti kategóriába. Nem kérdés, ennél sokkal cizelláltabb rendezést tenne lehetővé egy a napi aktualitásra és használhatóságra figyelő, azt megcélzó adatbázis.
- Nem adott válasz a szemle arra a kérdésre, hogy hová tűntek az utóbbi években nagy számmal jelentkező, tantermi keretek között tartott előadásaikhoz feldolgozó foglalkozásokat is csatoló társulatok. Talán nem is az eltűnésükről kellene beszélni, hanem a feltűnésükről, és arról, hogy miért nem jelentkeztek a szemlére. Lehet, hogy a tantermi színházi bemutatókra az előző években jelentkező társulatok jelentős részének nem is létezik tantermi színházi tevékenysége. Csak azért számolhattunk velük, mert a Tantermi Színházi Szemle 2011-ben és 2012-ben lehetővé tette a *projektekkal* történő pályázást is, vagyis nem csak kész produkciókkal lehetett nevezni. „Ha adtok rá pénzt, akkor csinálunk valamit. Annyit, ami egy projekt prezentációjához kell, összeszedünk majd, mesélünk 20 percet, és leadunk egy dokumentációs fájlt, akár egy-egy jelenetet is mutatunk,

de minden mást csak akkor, ha megszavazzátok a támogatást, ha díjaztok bennünket.” („Mert egyébként nem áll módunkban – hisz nincs miből.” – és tegyük hozzá, ez valóban erős érv.) Ezzel szemben a Gyermekek- és Ifjúsági Színházi Szemle csak a kész produkciókkal történő pályázást tette lehetővé: a nevezéssel együtt be kellett küldeni a produkcióról készült videofelvételt. Ez, úgy tűnik, annyira erős szűrő volt, hogy alig érkezett olyan felvétel, amin feldolgozó programot is láthattunk volna – hiába jelezte a szemle kiírása, hogy preferálja az ilyen tevékenységet.

- (Az utolsó ponttal nem azt akarjuk mondani, hogy nincs értelme projektek támogatásának, dehogyan nincs: a jelenlegi szemle mezőnyében több olyan előadás is szerepelt, ami a létrejöttét köszönheti a Tantermi Színházi Szemlének: ott, két évvel korábban, projekt formájában pályáztak velük alkotók. Csak arra szeretnénk utalni, hogy a projekttel jelentkező társulatok nagy száma félreértésekre adhat okot: léteznek, működnek tekinthetjük őket, miközben esetleg nincs is ilyen irányú működésük, csak letettek egy szándéknyilatkozatot az asztalra. Kissé „profán” megközelítéssel: az életben maradás, a túlélés érdekében azt mondják a társulatok, hogy ha most éppen erre adnak pénzt, akkor ide soroljuk magunkat... Máskor máshová.)

(folytatjuk)

...hol, milyen formában és milyen gyakorisággal közzétéve kételyeket és eredményeket, újabb kérdéseket és válaszokat, az bizonytalan...

Dráma-retró

Iskolakultúra, 2003. 11. szám

Köszönjük az Iskolakultúrának, hogy lehetővé tette a tíz évvel ezelőtti szakmai vitát indító írások utánközlését. A vita folytatásában a témához hozzászólt még Püspöki Péter (*Két történet; Iskolakultúra, 2004/2.*) és Balogh Tibor (*Melyik labdán pattog a térfél?; 2004/10.*).

Sz. Pallai Ágnes

Mégiscsak színház?!

Az angol drámapedagógia történetéből

A drámapedagógia művészetpedagógia, mely a színházművészet kifejezőeszközeinek használatával ér el komplex nevelési célokat. A drámafoglalkozások résztvevői szimbolikus játékos cselekvések során, elképzelt, „míntha” helyzetekben jelenítenek meg kitalált szereplőket, szerepeket, azért, hogy a játékból tanulni lehessen. A fikció, a megjelenítés és a szerepvállalás – egyszóval a színjátszás – a dráma tét nélküliségével, játékoságával együtt meghatározó jegyei a drámapedagógiának.

A színjátszás nevelő hatásának gondolata nem mai keletű, a dramatikus nevelés történetét Richard Courtney (1968) alapvető munkájában egészen a „régie görögökig” vezeti vissza. Az elmúlt évszázadokban a magyar neveléstörténetben is nyomon követhető az iskolai színjátszás és az „iskoladráma” hagyománya, melyben „a reprodukív tanulás” elve alapján a drámairodalom klasszikusainak betanulása, színpadra állítása és közönség előtti bemutatása kapott pedagógiai szerepet.

Az évszázados hagyomány ellenére a drámapedagógia „új” tantárgy az iskolai tananyag-

ban, és „fiatal” tudományterület, mely máig tartó küzdelmet folytat az elfogadtatásért és keresi helyét a hagyományos tudományok rendszerében. A mai értelemben vett pedagógiai célú dráma gondolata Angliából származik, az 1950-es évektől kezdve jelenik meg az angliai iskolai oktatásban. Jelölésére az angol nyelvű szakirodalomban sokféle kifejezést találunk (Drama in Education, DIE, educational drama, drama education, classroom drama, informal drama, developmental drama, curriculum drama, creative dramatics, creative drama, role drama, improvisation vagy process drama), attól függően, hogy a drámát alkalmazó pedagógus konkrétan milyen nevelési célokat tűz ki, és pontosan milyen tevékenységeket állít a foglalkozások középpontjába. A drámapedagógia gyakorlati szakemberei és teoretikusai szakítottak a tradicionális, „színházi” szemlélettel, és drámán nem az irodalom harmadik műnemét, a dialógus-fomában megírt, színpadra szánt irodalmi mű szövegét értik, hanem – a szó eredeti jelentéséből kiindulva – magát a szimbolikus játékos cselekvést, melynek gyökere-

it nem a színművészetben, hanem a kisgyermek-kori spontán dramatikus játékokban keresik. A pedagógiai célú drámában a játékosok nem tanulnak meg és nem adnak elő előre megírt, irodalmi szövegeket. Nem készül színdarab, sem színházi előadás, a játék szövegét a résztvevők alakítják ki szóbeli rögtönzéssel, és az improvizált drámajátéknak nincs közönség előtti bemutatója. A drámajátékban a résztvevők kreatív közreműködésével megszülető élmény spontán és megismételhetetlen, és nem a mérhető művészi produktum, hanem maga a dráma folyamata a végső cél. Ellentétben a színházi szemlélet képviselőivel, akik a színpadi kifejezőkészség fejlesztésére, a művészi technikák és a színházművészetrel kapcsolatos ismeretanyag elsajátítására helyezik a hangsúlyt, a drámapedagógiai szemlélet képviselői a személyes és szociális készségek fejlesztését és a bármilyen téma vagy tantárgy „drámával tanulását” tartják elsődlegesnek.

A tanár drámai dialógust indít, és ezzel a technikával hatásos, erős drámai helyzetet teremt, melybe a drámai feszültség és a meglepetés tudatos alkalmazása segítségével bevonja az egész csoportot, „szerephez lépteti” a tanulókat. A tanulók, belépve az elképzelt világba – és a rájuk osztott szerepekbe –, a tanár által játszott szerephez viszonyulnak, a szereplőnek válaszolnak. Heathcote minden drámát úgy szerkeszt meg és – szerepben maradva a játékon belülről – úgy irányítja a játék menetét, hogy a gyerekek figyelmét már a dráma folyamatában egy vizsgálódó kérdésre összpontosítsa.

Peter Slade – Felszabadított kreativitás

A drámapedagógia kialakulása és elterjedése Peter Slade nevéhez fűződik, aki a *Child Drama* [Gyermek Dráma] címmel 1954-ben megjelent könyvében leírja saját iskolai gyakorlatát és az új módszereket alátámasztó pedagógiai nézeteit. Slade, bár színészként kezdte pályafutását, és az

1940-es években kísérletező, a gyermek-közönség bevonására épülő színházi előadásokban is szerepelt, tanári munkájában teljes mértékben háttérbe fordította a színháznak. Szakított az irodalmi szöveg központú drámaszemlélettel és az Angliában közkeletű iskolai színjátszás hagyományaival, mert úgy gondolta, hogy semmi pedagógiai haszna nincs, sőt kifejezetten káros, ha a gyerekek betanulnak például egy Shakespeare-darabot, és közönség előtt előadják.

Slade alapelve, hogy a gyermek minden dramatikus tevékenysége, így az iskolában játszott dráma is, a korai kisgyermekkor dramatikus játékaiból ered, és mint ilyen, önmagában, minden külső felnőtt beavatkozás nélkül, művészi alkotásként értelmezhető. Slade szerint a kreativitás, a művészi alkotóerő minden egyénnek veleszületett tulajdonsága, és teljesen kialakult formában megtalálható minden egyes gyermek személyiségében.

Mivel az iskolai légkör elnyomja a gyermeki kreativitást, a pedagógus legfontosabb feladata, hogy fedezze fel és a lehető legminimálisabb tanári beavatkozással segítse a gyermeket, hogy megmutathassa művészi alkotóerejét.

Slade munkásságában kulcsfogalom a spontaneitás, a kötetlen önkifejezés, valamint a beszéd és a mozgás szabad áradása.

Brian Way – Személyes készségek fejlesztése

Brian Way 1967-ben jelentette meg pedagógiai nézeteit és drámagyakorlatait összefoglaló könyvét *Development Through Drama* [Fejlesztés drámával] címmel. A részletesen ismertetett gyakorlatok sok rokon vonást mutatnak Slade munkásságával, különösen a zene és a tanár által mesélt történetek használata hasonló a két nagyhatású drámapedagógusnál.

Way is színészként kezdte pályáját, és a színházban csalódva ő sem az iskolai színjátszás hagyományában, hanem a gyermeki játék pszichológiájában látta a dramatikus nevelés gyökereit. Way tehát elméleti szempontból is folytatta és továbbfejlesztette, amit Slade elkezdett, de másként határozta meg a célokat, melyeket a dráma segítségével el akart érni. Egyetértett Slade-del abban, hogy „minden ember alapvetően kreatív”, de úgy gondolta, hogy a kreativitás szintje, amit „a készenlét és a tapasztalat személyes szintjének” nevezett, minden egyénél különböző. A gyermek személyisége nincs „készen”, kreativitása „primitív” szinten áll, fejleszteni kell, hogy kiteljesedjék. Éppen azért, hogy az egyén elérje a teljes személyiség állapotát, szükség van bizonyos személyes tulajdonságok, készségek – a figyelem, az érzéke-

lés, a képzelet, a fizikum (a mozgás), a beszéd, az érzelmek és a gondolkodás – fejlesztésére. Way szerint a művészi készségek és az alkotóerő fejlesztésére nem azért van szükség, hogy a gyermek kifejezzon valamit (amint azt Slade vallja), hanem hogy egyénisége egyre teljesebb legyen. Míg Slade a lehető legkevesebb „beavatkozást” kéri a drámapedagógustól, Way szerint a tanár tartsa kézben a drámafoglalkozás minden mozzanatát. Legyen tisztában azzal, hogy melyik gyakorlat milyen célt szolgál, tervezze meg és lépésről lépésre irányítsa a foglalkozások menetét, valamint vállaljon felelősséget minden egyes gyermek személyiségének fejlődéséért.

Dorothy Heathcote – Tanulás az átélt élmény segítségével

Dorothy Heathcote nagy hatású foglalkozásaival az 1970-es évek közepétől kezdve gyökeresen megújította az angol drámapedagógiát. Más célok elérésére helyezte a hangsúlyt, mint elődei, és a célok eléréséhez új módszereket talált ki. Érdekességgént érdemes megemlíteni, hogy ő is színiiskolát végzett, és később több angliai egyetemen drámapedagógusok nemzedékei próbálták és próbálják ma is megtanulni tőle a drámatanítás fortélyait. Az átélt drámai élmény tudatosítását tartja a tanulás leghatékonyabb formájának, és ezt a célt a tanár szerepbe lépésének módszerével kívánja elérni. Teljes (akár több foglalkozáson keresztül tartó), összefüggő drámai történetet játszhat el a csoporttal, úgy, hogy már a találkozás első pillanatában a drámában játszott szerepéből szólítja meg a gyerekeket. A tanár drámai dialógust indít, és ezzel a technikával hatásos, erős drámai helyzetet teremt, melybe a drámai feszültség és a meglepetés tudatos alkalmazása segítségével bevonja az egész csoportot, „szerepbe lépteti” a tanulókat. A tanulók, belépve az elképzelt világba – és a rájuk osztott szerepekbe –, a tanár által játszott szerephez viszonyulnak, a szereplőnek válaszolnak.

Heathcote minden drámát úgy szerkeszt meg és – szerepben maradván a játékon belülről – úgy irányítja a játék menetét, hogy a gyerekek figyelmét már a dráma folyamatában egy vizsgálándó kérdésre összpontosítsa. A játékot követő megbeszélés során, a tanár irányításával, közösen dolgozzák fel az átélt élményt, és tudatosítják a tapasztalatokat. Heathcote a drámát „a változás folyamatának” tekinti, és azt mondja, hogy az eljátszott akció, vagyis maga az átélt élmény csak kiindulópont, valójában az élmény feldolgozásából, a tanulságok megfogalmazásából és általánosításából lehet tanulni.

Heathcote módszere radikálisan megváltoztatja a hagyományos tanár-diák viszonyt. A ta-

nár, aki szerepbe lép és együtt játszik diákjaival, bár részletesen kidolgozott terv szerint építi-építteti a drámát az előre kitűzött cél elérése érdekében, mégsem tudja előre az eredményt vagy az egyetlen jó megoldást. Nemcsak azt nem tudja, hogy „mi lesz a dráma vége”, hanem azt sem tervezheti meg egészen pontosan, hogy hogyan jutnak oda. A tanár a gyerekek társa a keresésben, részese a drámai folyamatnak. Ebben a típusú drámajátékban nincs is feltétlenül „jó” megoldás, még kevésbé „egyetlen jó” megoldás, és ha sikerül megoldani a problémát, az a tanár és a tanulók közös eredménye. A képzeletbeli drámai világban a szerepet játszó tanár is improvizál, alkalmazkodik a csoport játékához, miközben a szerep pozíciójának, státusának segítségével irányít, tartja a megtervezett mederben a játékot.

Ez rendkívül nehéz feladat, nagy gyakorlatot és – valljuk meg – bátorságot igényel. Tudatosan kell vállalni a felelősség megosztásának kockázatát és a tévedés lehetőségét is. Heathcote és követői sok esetben tapasztalták, hogy a „tanár szerep”-ben technikával nehéz vagy esetenként sikertelen a gyerekek bevonása a drámába. Amikor ezzel a módszerrel dolgozunk, rendkívül fontos, hogy az egész csoport elfogadjon a felkínált fikciót, és mindenki teljes átéléssel, azonnal lépjen be a képzelet világába. Az átélés képessége és aktuális szintje azonban nem minden gyereknél egyforma. Esetenként a csoportból többen el sem jutnak a helyzet vagy szerep elfogadásáig, ami – könnyen elképzelhető – zavarja a többiek játékát, sőt tönkretelheti a teljes drámát is.

Ennek a problémának a megoldásában nyújt segítséget Heathcote másik fontos újítása, „a szakértő köntösében” vagy „szakértői játék” elnevezéssel közismertté vált drámás technika. A szakértői játékban a gyerekek nem hirtelen kerülnek bele az elképzelt helyzetbe, nem egyik pillanatról a másikra lépnek szerepbe, hanem egy jóval lassúbb, alaposan előkészített és a gyerekekkel megbeszélte, egyeztetett kontextusépítés, azaz az adott körülmények (kik, mikor, hol, milyen kapcsolatban, milyen előzmények után, milyen körülmények között stb.) közös kitalálása vagy meghatározása után. A tanár a vizsgált probléma szakértőinek szerepét kínálja fel a csoportnak, ez adja a keretet az eljátszandó drámához.

A szakértői pozíciókból személyes felelősséget vállalva a megszerzendő tudásért – de mégsem a történelem középpontjában – vizsgálhatják a résztvevők a drámai problémát, és tárhatják fel az okokat és a következményeket.

A szakértői játék technikája jól használható akkor is, amikor más tantárgyak (pl. irodalom, történelem, életmód, idegen nyelv stb.) tanításának módszereként, a személyesen átélt élmény-

ből szerezhető tudásért alkalmazzák a pedagógusok a drámajátékot. Itt kell megemlíteni, hogy Heathcote-től származik az az – Angliában és Magyarországon is széles körben elterjedt, sok vitát kiváltó – felismerés, hogy a drámapedagógia rendkívül hatékony pedagógiai eszköz más tantárgyak tanítására, és Heathcote elvein alapul az a nézet, hogy a drámapedagógia tulajdonképpen inkább módszernek tekinthető, mint önálló tantárgynak vagy önálló szakterületnek.

Gavin Bolton – Dráma a megértés szolgálatában: elméleti rendszerezés

Gavin Bolton az angol drámapedagógia nemzetközileg elismert és legtöbbször idézett teoretikusa. Ő kísérletezett először a pedagógiai célú drámában használt fogalmak meghatározásával, az iskolai drámaórákon addig alkalmazott tevékenységek rendszerezésével és a drámapedagógia nevelési elveinek, filozófiájának tudományos igényű megfogalmazásával. Az 1993-ban magyarul *A tanítási dráma elmélete* címmel megjelent, 1979-ben írt könyvében három csoportban tárgyalja az angliai iskolai oktatásban akkoriban használatos dramatikus játékformákat:

- A típus – gyakorlat: meghatározott cél érdekében, bizonyos készségek fejlesztésére alkalmazzák, kötött szabályok szerint működik, rövid, ismételhető;
- B típus – dramatikus játék: szerkesztetlen improvizáció, nyitott kimenetelű, egyszeri spontán módon átélt élmény, nem ismételhető, a gyerekek szerepben vannak, ez hasonlít legjobban a kisgyermekkori dramatikus játékokhoz;
- C típus – színház: megtanult és begyakorolt, közönségnek bemutatott produkció.

Anélkül, hogy kétségbe vonná ezeknek a játékformáknak a pedagógiai hasznosságát, Bolton leír egy negyediket, egy, az előbbieknél komplexebb formát, és ezt D típusú, tanítási drámának (educational drama) nevezi. A tanítási drámában a csoport egy teljes, összefüggő történetet játszik el, úgy, ahogy Dorothy Heathcote-nál láttuk, tehát Bolton tulajdonképpen Heathcote (és a saját) gyakorlatának elméleti alapvetését fogalmazza meg. A tanítási dráma célja az eljátszott téma vagy probléma mélyebb megértése. A témát javasolhatja a tanár vagy választhatják a gyerekek, de mindkét esetben a tanár szerkeszti meg a játékot, a tudatosan meghatározott pedagógiai célt és nézőpontot (fókusz) szem előtt tartva és arra összpontosítva a gyerekek figyelmét is. Bolton úgy fogalmaz, hogy a tanítási drámában két szemlélet összeötvöztetéséről van szó, a „gyerekek játékába”

– amely önmagában narratív, szerkesztetlen, és kevés tanulási lehetőséget nyújt – beépül a „tanár játéka”, a pedagógiai célt szolgáló nézőpont és az ezt hordozó drámai szerkezet. A tanárnak az a feladata, hogy a szerkezet kialakításával mintegy „csomagolja be” a lehetséges tanulságot a játékba, és biztosítson lehetőséget az élmény feldolgozására, akár játék után, akár beépítve a drámai folyamatba. Az átélt élmény megértése három szinten történhet, a személyes, az egyetemes és az analógiás jelentés megértésének szintjén. Bolton fontosnak tartja, hogy a drámát alkalmazó pedagógus teljes biztonsággal és tudatossággal kezelje a drámai szerkezetet, a feszültséget, a kontrasztot és a szimbolizációt. A sikeres drámatanár gondolkodásmódját így jellemzi: „...ha az osztály a történetszálak mentén gondolkodik, ő a szituáció felől közelít; ha a tanulók (...) az absztrakttól felé haladnak, a tanár a konkrét felé megy; amennyiben a gyerekek megragadnak az adott kontextusra érvényes tartalmaknál, ő feltárja az általános érvényű jelentést.” (Bolton, 1979, 1993, 99.) Bolton elkötelezett híve a produktum nélküli drámai folyamatnak, és – Heathcote-hoz hasonlóan – az ő gyakorlati és elméleti tevékenysége is hozzájárult „a dráma mint módszer más tantárgyak tanítására” szemlélet elterjedéséhez. Érdekes megemlíteni azonban, hogy húsz év elteltével Bolton felfogása is változott. Az *Acting in Classroom Drama* címmel megjelent könyvében arra a következtetésre jut, hogy „valószínűleg tévedés a folyamatot a produktum alternatívájának tekinteni, mivel ezek nem egymást kizáró, hanem egymással állandó kölcsönhatásban lévő fogalmak”. (Bolton, 1998, 261.)

Egy közelmúltban elhangzott konferencia-előadásában még ennél is tovább megy, amikor kijelenti: „Minden – színház” (Bolton, 2000, 21.), elismerve, hogy – az elmúlt ötven év drámapedagógiai vitái ellenére – minden dramatikus tevékenység, így a tanítási dráma is, a színházművészetben, a színjátszásban gyökerezik.

Jonothan Neelands – A drámaszerkesztés nem-naturalista technikái

Jonothan Neelands – egy újabb diplomás színész a drámapedagógia jeles képviselői között – folytatója és egyben megújítója Heathcote és Bolton pedagógiai elveinek és drámai gyakorlatának. Drámafoglalkozásain Neelands is mindig egy összefüggő történetet játszat el a gyerekekkel. Ő sem a produkciót, hanem a tanítási dráma folyamatát tartja a tanulás szempontjából fontosnak, előszeretettel alkalmazza a „tanár szerep”-ben technikát, de szerkezeti és stílári szempontból eltér a közvetlenül, egy-az-egyben, „zsigerből” átélhető naturalista kifejezőmódtól, ami

Heathcote és Bolton drámaóráit jellemzi. Megbontja a cselekmény menetét, a folyamatosan növekvő, lineáris építkezés helyett szabadon kezeli a drámai időt, a szerkesztéshez a montázs-technikát és a brechti epikus színház elemeit használja, és több cselekményszálon, több síkon, egymást ellenpontosva alakítja ki az eljátszandó helyzeteket.

Kikísérletezte, összegyűjtötte és könyveiben (*Making Sense of Drama*, 1984. [magyarul: *Dráma a tanulás szolgálatában*, 1994]; *Structuring Drama Work*, 1990) elemzi azokat a drámás technikákat, melyek megkönnyítik a drámajáték nem-naturalista strukturálását és segítik a gyerekek drámai élményeinek elmélyítését. Ezek a technikák Neelands nyomán dramatikus konvenciók néven váltak közismertté a drámapedagógiában.

Vannak konvenciók, melyek a szerkesztést segítik, lelassítják az akciót, rávilágítanak a mélyebb összefüggésekre, így növelik a tanulási lehetőségeket. Más konvenciók a szerepbe lépést könnyítik meg, alkalmasak arra, hogy a drámajátékban az egyetlen szereppel való teljes azonosulás váltsa egy teatrális, stilizált játékmóddal. Neelands szerint a konkrét dráma tartalmához és a kitűzött pedagógiai célhoz leginkább illő konvenciók kiválasztása mindig a tanár feladata, de egyúttal a tanár a felelős azért is, hogy a tanulók elsajátítsák magát a drámai formát, szerezzenek jártasságot a kifejezőeszközök megválasztásában és tudatos használatában, valamint a dráma szerkesztésében is.

Neelands egyik legnagyobb elméletirői érdeme, hogy visszahelyezi pedagógiai jogaiba a színház fogalmát és a színjátszást, amit – Slade és Brian Way nyomán, Heathcote és Bolton egyetértésével és közreműködésével – majd negyven évre száműztek a brit iskolákból.

Újrafogalmazza és kibővíti a színház (színjátszás) definícióját, amikor azt írja, hogy „a színház (a színjátszás) olyan emberek közösen átélt élménye, akik elképzelt helyzetekben úgy tesznek, mintha nem saját maguk, hanem mások volnának, más helyen és más időben. Ebbe a meghatározásba beletartozik minden emberi viselkedést utánzó alkotó tevékenység, a kisgyermek kötetlen, spontán dramatikus játékától kezdve egészen a színészek által közönség előtt bemutatott színházi előadásig.” (Neelands, 1990. 4.)

Neelands szóhasználatával, módszereivel és egész gondolkodásmódjával határozottan színházból szemléletet képvisel, mint elődei. Hangsúlyozza, hogy a tanítási dráma alkotói folyamat, jelentést kifejezni csak a drámai forma és a színház művészi eszközeinek tudatos használatával lehet, éppen ezért a személyiségfejlesztéssel és a szociális készségfejlesztéssel egyenrangú peda-

gógiai célnak tartja a színházi készségek, fogalmak és ismeretek elsajátítását, tehát a művészetpedagógiai szempontokat. A tanítási dráma pedagógiai lehetőségeit akkor aknázzuk ki legjobban, ha maguk a résztvevők ismerik fel az összefüggéseket, és – a konvenciók segítségével – megtanulják kiválasztani és használni az adott dráma tartalmát legpontosabban kifejező művészi formát. A drámatanár feladata, hogy lehetőséget biztosítson a kísérletezésre, a színház művészi kifejezőeszközeinek megismerésére és elsajátítására.

David Hornbrook – színházi készségek és színházi műveltség

David Hornbrook 1989-ben *Education and Dramatic Art* [Oktatás és színművészet] címmel megjelentetett könyve a brit drámapedagógia történetében az első, nagy vihart kavaráó kritikai elemzés a Slade-Way-Heathcote-Bolton-Neelands névvel fémjelzett, pszichologizáló drámapedagógia elméletéről és módszertanáról.

Hornbrook könyvében – Angliában először – éles

Összegezve a drámapedagógia angol történetét, érdemes lehet úgy felfogni kiemelkedő képviselőinek munkásságát, hogy mindegyik nézetnek és módszernek megvan a saját helye és jelentősége a drámapedagógia teljes, komplex rendszerében. Peter Slade-től David Hornbrookig a kör teljessé vált: az angol drámapedagógia a színház megtagadásától visszajutott a színházhoz.

hangon bírálja azt a pedagógiai szemléletet, mely a színművészzel kapcsolatos készségeket és ismereteket kirekesztette az iskolai tananyagból, és a „szabad önkifejezés – személyiségfejlesztés – átélt élmények – dráma más tan-

tárgyak tanítására – konvenciókkal strukturált történet egy téma vizsgálatára” gondolatmenettel határozta meg a tanítási dráma célját. Legfőbb kifogása ez ellen a romantikusnak minősített gondolkodásmód ellen, hogy amennyiben a színházi készségek és ismeretek elsajátítása nem célja a drámapedagógiának, hogyha nem követelmény az, hogy a tanulók egyre ügyesebbek legyenek a színjátszásban és egyre többet tudjanak színháztörténetből vagy egyre jobban elemezzenek színdarabokat és értsék a színházi előadásokat, akkor lemondunk arról, hogy a drámaórán nyújtott teljesítményük értékelhető legyen. Amelyik tantárgyból nincsenek követelmények, az a tantárgy elveszti fontosságát, és végül kiszorul az iskolai oktatásból. Ez történt Angliában és Wales-ben 1988-ban, a Nemzeti alaptanterv bevezetésekor: a dráma elvesztette régebben kivívott státusát, és azóta sem

szerepel önálló kötelező tantárgyként az angol és a walesi iskolai oktatásban.

Hornbrook a történekeért azokat a nagy tekintélyű drámapedagógusokat okolja, akik elméletíróként is „mindenhatónak” kiáltották ki a drámát, és amellet kardoskodtak, hogy a drámát ne önálló művészeti tárgynak, hanem más tárgyak oktatására alkalmazott pedagógiai módszernek fogadja el az oktatási rendszer. Hornbrook szerint a dráma angliai státusvesztésének másik oka a szakemberek szűklátókörűsége, az az intellektuális bezárkózás, ami a drámapedagógiát elszigetelte a tudományos és a színházi világtól. Javaslata a továbblépésre az, hogy a drámapedagógia ugyanolyan művészetpedagógiai szerepet kellene, hogy betöltsön az oktatásban, mint az ének-zene és a vizuális nevelés. Ehhez szemléletváltásra van szükség, súlyt kell fektetni a művészi készségek fejlesztésére, mindamellett a színházzal kapcsolatos ismeretek megszerzésére és a színházesztétikai nevelésre is, hogy „felvértezzük a fiatalokat színdarabok, színészek és előadások megértésének képességével”.

Hornbrook drámatanári gyakorlatában is ezen az úton jár. Írott szövegekkel dolgozik, improvizációs, „drámás” módszereket vagy színházi eszközöket alkalmaz a drámai szövegek vizsgálatára, feldolgozására. Drámaírók klasszikus színdarabjait állítja színpadra tanítványaival, az előadásokat ő rendezi, emellett dramaturgiát, színháztörténetet, színházesztétikát tanít. Foglalkozásainak fontos része az elvégzett munka szakmai minőségének kritikai elemzése.

Hangsúlyeltolódás és nézőpontváltás

Összehasonlítva az angol szakemberek nézeteit és módszereit, a legszembetűnőbb jelenség, hogy mindegyikőjük másként határozza meg a drámapedagógia elsődleges célját. Míg Slade a spontán önkifejezést elősegítő kreativitás felfedezését és bátorítását tartja legfontosabbnak, Way a személyes készségek fejlesztésére, Heathcote az átélt élményből és az élmény feldolgozásából leszűrhető tapasztalat és tudás megszerzésére, Bolton pedig a dráma tartalmának mélyebb megértésére helyezi a hangsúlyt. Neelands a tartalom megértésével egyenrangú célnak tartja a színházi forma elsajátítását, míg Hornbrook pedagógiai célja legelsősorban a színházművészet megismerése és megértése. A kitűzött célok meghatározzák a felkínált játékformákat és a tanulók részvételének jellemző vonásait is. Slade és Way drámai gyakorlatokat végeztet a résztvevőkkel, amelyekben a felhangzó zenére vagy a tanár által mesélt történetre várják a gyerekek mozgásos és szóbeli spontán reakcióit. Heathcote és Bolton összefüggő drámai történetre szerkesztett helyzetekből ál-

ló, egéscsoportos játékokat kínál, amelyekben a résztvevők egyrészt a „tanár szerepben” technikára, másrészt a strukturált drámai helyzetekre reagálnak.

Neelands az eljátszandó drámai történetet nem-naturalista módon szerkeszti, ez lehetőséget teremt a résztvevőknek a színházi konvenciók kreatív használatára és arra, hogy a témát a már megismert művészi eszközökkel tárják fel. Hornbrook foglalkozásainak központjában a drámai szöveg cselekvő újraalkotása áll, egy-egy dráma színpadra állítása során a tanulók elsajátítják a színművészet kifejezőeszközeit, színházi ismereteket szereznek és elemzik a saját maguk által létrehozott előadásokat, valamint mások műveit.

A célok és a játékformák változásával együtt módosul a játékot vezető tanár funkciója is. Slade és Way módszereinek alkalmazásakor a tanár elsősorban szuggesztív mesélő, aki a játékon kívülről, szóbeli instrukciókkal irányítja a gyerekek munkáját. Heathcote és Bolton tanára drámaíró, aki kitalálja és megszerkeszti a képzeletbeli világot, valamint színész, aki belépve a játékba, belülről irányítja az események menetét. Neelands-nél a tanári funkciók között – a drámaíró és színész mellett – szükség van a dramaturg és rendező feladatának ellátására, Hornbrook felfogása szerint viszont a tanár egyáltalán nem játszik, hanem a fikción kívül maradva a dramaturg, a rendező és a kritikus szerepét tölti be.

Az angol drámapedagógia történetén végigtekintve az az érzése lehet az olvasónak, hogy a legjelesebb szakemberek nem csupán vitáznak egymással, hanem nézeteik egyúttal érvénytelenítik, módszereik kizárják egymást. Peter Slade és David Hornbrook képviselik a két végletet, egy képzeletbeli vonal ellentétes pólusait: a színház teljes tagadását és a színházi szemlélet maradtalan vállalását. Közöttük helyezkednek el a többiek, aszerint, hogy nézeteik a pszichologizáló drámapedagógiai szemlélethez vagy a színházi szemlélethez állnak-e közelebb. Látnunk kell azonban, hogy tulajdonképpen mindannyian ugyanazt a jelenséget – a színjátszást – vizsgálják más-más nézőpontból, és ugyanannak a művészeti ágnak – a színházművészetnek – más-más elemét emelik ki és hangsúlyozzák mint legfontosabb pedagógiai és elméletírói munkásságukban. Amikor Peter Slade meghirdette az angol iskolai színjátszás hagyományával szakító drámapedagógiai nézeteit, akkor nem magával a színházzal, hanem a kiüresedett rutin, az öncélúvá vált színpadi technikák, a felnőtt színház ügyetlen másolása és az értelmezés nélküli szövegfelmondás rossz gyakorlatával vette fel a harcot. A spontaneitás és az alkotókészség kibontakoztatá-

sa azonban nemcsak a gyermek személyiségének fejlődésében játszik fontos szerepet, hanem mindkettő a jó színjátszás alapja, sőt elengedhetetlen feltétele is.

Brian Way személyiségfejlesztő gyakorlatai is szorosan összefüggnek a színjátszással: felnőtt változatban megtalálhatók minden valamirevaló színiiskola programjában, rögtön az első évben, ugyanis Sztanyiszlavszkij óta a színészképzés is az érzékelés, a figyelem, a képzelet, az emlékezet, a mozgás és a beszéd fejlesztésével kezdődik. Nem idegen a színművészettől Dorothy Heathcote és Gavin Bolton legfontosabb gondolata sem, hogy drámával hatékonyan lehet tanítani, valamint szociális vagy morális kérdéseket tárgyalni – itt talán elegendő a színháztörténetből a közép-kori moralitásokat vagy Brecht színházát említeni példaként. A Jonothan Neelands és David Hornbrook által képviselt nézetek pedig elősegítik, hogy a színházművészet – mint az egyetemes kultúra és műveltség része – a művészeti nevelésnek is része legyen, egyenrangú társa a többi művészeti tantárgynak az iskolai tananyagban.

Összegezve a drámapedagógia angliai történetét, érdemes lehet úgy felfogni kiemelkedő képviselőinek munkásságát, hogy mindegyik nézetnek és módszernek megvan a saját helye és jelentősége a drámapedagógia teljes, komplex rendszerében. Peter Slade-től David Hornbrookig a kör teljessé vált: az angol drámapedagógia a színház megtagadásától visszajutott a színházhoz.

Irodalom

Bolton, G. (1979): *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman, London.

Bolton, G. (1986): *Selected Writings*. Longman, London.

Bolton, G. (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

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

Bolton, G. (2000): *It's all theatre*. *Drama Research*, Volume 1, April, 21–29.

Courtney, R. (1968): *Play, Drama & Thought*. Cassel, London.

Heathcote, D. (1984): *Collected Writings*. Hutchinson, London.

Heathcote, D. – Bolton, G. (1995): *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach* to Education. Heinemann, Portsmouth.

Hornbrook, D. (1989): *Education and Dramatic Art*. Basil Blackwell, Oxford.

Hornbrook, D. (1991): *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum*. Falmer Press, London.

Hornbrook, D. (1996): *The Challenge of Dramaturgy*. *Research in Drama Education*, Vol. 1, No. 1, 87–97.

Neelands, J. (1984): *Making Sense of Drama*. Heinemann, Oxford.

Neelands, J. (1990): *Structuring Drama Work*. University Press, Cambridge.

Neelands, J. (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ és kiadótársak, Budapest.

Neelands, J. (1997): *Beginning Drama* 11–14. David Fulton Publishers, London.

Slade, P. (1954): *Child Drama*. London, Cassell.

Way, B. (1967): *Development through Drama*. Longman, Harlow.

Dráma-retró

Iskolakultúra, 2003. 11. szám

Szauder Erik

Mégsem csak színház!

Nem tudom, hogy maga a szerző ezt mennyire ismerte fel, de Sz. Pallai Ágnes tanulmánya napjainkban különösen fontos írás. Lehet, hogy írása alcímét olvasva mindazok, akik nem érintettek ilyen vagy olyan okból a drámapedagógia ügyében, átlapozzák, vagy csak gyorsan átfutják a szöveget. Az az olvasó viszont, aki veszi a fáradságot, elolvassa az írottakat, és ügyel rá – Örökkénnel szólva –, hogy gondolatai ne kalandozzanak össze-vissza, hanem helyes irányban haladjanak, nagy igazságoknak jöhet a nyomára.

A *Mégiscsak színház?! címet viselő írás ugyan sehol nem utal rá (evidencia volna?), de nagyon fontos üzenetet hordoz: rávilágít arra, hogy a pedagógia világában (is) a vagy-vagy kirekesztő kultúrája helyett a különböző koncepciók egymás mellé rendelésével, lehetőség szerinti ötvöztetésével érhető el a legjobb eredmény. Mindez természetesen nem jelentheti az elméleti szempontból összeférhetetlen elemek meggondolatlan egymásra dobálását. Ellenkezőleg: az elméleti háttér-tudások és a gyakorlati tapasztalatok folytonos újraér-*

tékelésén keresztül azon kell dolgoznunk, hogy pedagógiai munkánk során a lehető legjobb „vegyületeket” állítsuk elő. Ahhoz azonban, hogy ezek a komplex rendszerek valóban hitelesen tudják segíteni céljainkat, nem elegendő az egyes elemeket önmagukban vizsgálnunk. A különböző módszertani megközelítések mögött ugyanis a legtöbb esetben mélyre nyúló politikai és koncepcionális eltérések húzódnak, s aki nem vesz tudomást ezekről a gyökerekről, az hamar felbukik bennük.

Ez az a pont, ahol meg kell kérdőjeleznem az írás szerzőjének igazát. Ha jól értem, tanulmányának végkicsengése az, hogy az elmúlt ötven év vitáit „békévé oldja az emlékezés”. Nos, azt kell mondjam, ez nézőpont kérdése. Ha ugyanis onnan nézzük a kérdést, hogy vajon vannak-e a témát érintő viták, akkor a szerzőnek jórészt igaz van: valóban nincsenek, illetve alig vannak. Ha azonban arra a kérdésre keresünk választ, hogy vajon miért nincsenek, akkor az erre adandó válasz keresése közben elénk táruló kép már cseppet sem ilyen idilli.

Heathcote kapcsán azonban számomra a két legmeglepőbb állítás Sz. Pallai Ágnes részéről a „naturalista” jelző, illetve hogy a színházat „Bolton és Heathcote egyetértésével és közreműködésével” száműzték a brit iskolákból. Vajon hogyan egyeztethető össze a szerző első állítása a Heathcote által kidolgozott narratív és elidegenítő jellegű eljárások sokaságával? Vajon miért csak Neelands neve mellett szerepel utalás Bertolt Brecht elgondolásaira? Milyen színház-fogalommal dolgozik a szerző, ha nem tekinti színháznak azt, amikor „a résztvevők valamilyen aktív szerepfelvételén keresztül, a való élet ritmusában attitűdöket vizsgálnak, [...] engedelmeskedve a médium törvényszerűségeinek.”

Sz. Pallai Ágnes elfeledkezni látszik két „apró” körülményről: az egyik, hogy az Anglia és Wales oktatásügyét alapvetően átformáló 1988-as Nemzeti tanterv (National Curriculum, NC) nem egy volt a sok közül, hanem az első központi (és központozó) tanterv, mely a szigetországban megjelent. A második pedig, hogy a jelenlegi

brit kormányzat az „új munkáspárt” (New Labour) vezetése alatt lényegében konzervatív oktatáspolitikát folytat, melyben a „back to basics” (vissza az alapokhoz) mellett a „cost-efficiency” (költséghatékonyság) és az „attainment targets” (erededménymérési szintek) váltak meghatározó fogalmakká.

E két elem, úgy vélem, az egész történetet más megvilágításba helyezi. Slade és Way e tekintetben obligón kívül vannak, hiszen munkásságuk meghatározó szakasza jóval a nyolcvanas éveket megelőző időre tehető. Heathcote, Bolton,

Neelands és Hornbrook neve azonban nem említhető anélkül, hogy hozzá ne tennénk: míg az első két személy egész életét arra tette fel, hogy az iskola falai között megőrizze tanár és tanuló lehető legnagyobb tartalmi szabadságát (nem vitatva a tantárgyi tartalmak fontosságát), addig Hornbrook oktatási tanfelügyelőként, Neelands pedig az NC szellemiségének alárendelt tantervi javaslatok kidolgozójaként (Neelands, 1992; 1998) bábáskodott az új tantervi koncepció megvalósulása felett.

A NC egyik alapvető törekvése az volt és maradt, hogy „a tanulók, szülők, iskolaszékek, munkaadók és a társadalom egésze számára egyértelmű eredménymérési szinteket határozzon meg, és felállítsa azokat a standardokat, melyekhez az egyes tantárgyak tartalmának igazodniuk kell. Ezen standardok az egyének, csoportok és iskolák közti különbségek mérését és nyomon követését szolgálják.” (HMSO, 1994. 6.) Bár több kitétel is érdekes lenne a fenti idézetben, itt most csak a mérés (az eredetiben: measurement) kifejezésre hívnám fel a figyelmet. Míg tehát a NC szellemiségét képviselő megközelítésben szűkségszerűen a mérhető tartalmak (tehát a dekontextualizált ismeretek) kerülnek előtérbe, addig a szabadelvű pedagógia képviselői – esetünkben Heathcote és Bolton – a tanulói teljesítmények kontextuális, azaz a helyzeten belülről, a végzett munka természetéből fakadó és azzal metodikailag is egybecsengő értékelésre helyezik a hangsúlyt (azaz szó sincs ennek hiányáról!). Erről tanúskodik a következő megállapítás is: „[Heathcote] a drámát úgy tekinti, mint ami az iskolai tantervet visszavezetheti a forrásul szolgáló emberi kontextushoz, ahol a tudástartalmak nem absztrakt, izolált, tantárgyközpontú módon, hanem emberi cselekvések, interakciók, elkötelezett és felelős döntések formájában jelennek meg.” (Davis, 1990) Úgy tűnik, egyelőre az előbbi nézetet képviselők játsszák az „erősebb kutya” szerepét.

✱

A fentieket, mivel reményeim szerint önmagukon túlmutató és a hazai oktatásügy történetére is több ponton rímelő jelenségekről van szó, mindenképpen szerettem volna elmondani. Írásom további részében jórészt filológiai, illetve szűken értelmezett szakmai vitába szállnék a szerzővel, így akit e megjegyzések nem érdekelnek vagy érintenek, az nyugodtan felfüggesztheti az olvasást.

✱

Több helyütt írtam már arról (Szauder, 1993; 1998), hogy elméleti-didaktikai szempontból nem

igazán szerencsés, ha a drámáról író szerző írása tárgyát hol művészetpedagógiaként, hol pedig módszerként definiálja. Sz. Pallai Ágnes is elköveti ezt a hibát: cikke elején határozottan művészetpedagógiát említ, a későbbiekben azonban kizárólag a módszer-szintű besorolást indokolja. Kollégáim tudják, hogy én magam is a dráma pedagógiaként való definiálását hirdetem (Szauder, 1998), a *Mégis-csak színház?! című írás* azonban e tekintetben nem látszik érvelni. Ugyancsak kérdéses – éppen a szerző által is idézett angol nyelvű terminológiai sokszínűség okán –, hogy vajon szerencsés választás-e az angliai történetek gyűjtőfogalmaként a (mint mondom, problematikus) drámapedagógia szó alkalmazása. Ha azonban elfogadjuk, hogy ez a gyűjtőfogalom, akkor Peter Slade a szerző állításával ellentétben semmiképpen nem nevezhető az első drámapedagógusnak, hiszen például Harriet Finlay-Johnson, Caldwell Cook, de még Marjorie Hurd is megelőzte őt. (Bolton, 1998) Kétségtelenül igaz, hogy Slade volt az első, aki rendszerszerű összefoglalását adta munkásságának, a cikk azonban a drámapedagógia kialakulását köti az ő nevéhez. Sajnálatos, de a hazai szakirodalomban sem egyedüli jelenség, hogy Heathcote az azonnali és teljes szerepbelépés hirdetőjeként jelenik meg a szövegben. A szerző, annak ellenére, hogy ő maga is utal a szakértő köntösében zajló játék néven ismert módszeregyüttesre (azaz nem „technika”, ahogy az írásban szerepel!), nem veszi figyelembe azt, hogy amiről ír, azt Dorothy Heathcote az 1970-es évek végétől már nem alkalmazza. (Bolton, 1998. 178.)

Heathcote kapcsán azonban számomra a két legmeglepőbb állítás Sz. Pallai Ágnes részéről a „naturalista” jelző, illetve hogy a színházat „Bolton és Heathcote egyetértésével és közreműködésével” száműzték a brit iskolákból. Vajon hogyan egyeztethető össze a szerző első állítása a Heathcote által kidolgozott narratív és elidegenítő jellegű eljárások sokaságával? Vajon miért csak Neelands neve mellett szerepel utalás Bertolt Brecht elgondolásaira? Milyen színház-fogalommal dolgozik a szerző, ha nem tekinti színháznak azt, amikor „a résztvevők valamilyen aktív szerepfelvételen keresztül, a való élet ritmusában attitűdöket vizsgálnak, [...] engedelmessé a médium törvényszerűségeinek.” (Heathcote, 1971. 43.)

Gavin Bolton elgondolásainak, rendszeralkotó munkásságának ismertetésében a szerző majdnem pontos. A gond csak az, hogy az előzőekhez hasonlóan itt is az 1979-es keltezésű kötet kerül a középpontba, holott Bolton már az 1992-ben publikált *New Perspectives on Classroom Drama* lapjain

(és magyarországi előadásai alkalmával is) meghaladta ezt a merev határokat hirdető koncepciót.

Jonothan Neelands és David Hornbrook munkásságának összefoglalásában (a „brechtianus” konvenciók fentebb már említett, Neelandsnek tulajdonított voltától eltekintve) a cikk szerzője jórészt szakszerű. Azon ugyan lehetne vitakoznunk, hogy mennyiben igaz az az állítás, mely szerint „Neelands is mindig egy összefüggő történetet játszat el”, de ez tényleg részletkérdés. (vö. Takács, 1999) Lenne még több apró megjegyzésem, de ezek már az én számomra is akadémikusnak tűnnének. Sz. Pallai Ágnes írását végigolvasva, végiggondolva már csak az a kérdés motoszkál bennem – és ez reményeim szerint visszavezet a válaszom első részében írottakhoz – hogy vajon, ha mindezt úgy gondolja, ahogy írta, akkor vajon kinek, melyik térfélnek szurkol a szerző?

Irodalom

- Bolton, G. (1992): *New Perspectives on Classroom Drama*. Simon & Schuster, London.
- Bolton, G. (1998): *Acting in Classroom Drama*. Trentham Books, Birmingham.
- Davis, D. (1990): In Defence of Drama in Education, *The NADIE Journal*, Vol. 15., No. 1., Summer
- Heathcote, D. (1995): Konvenciók. In: Kaposi L. (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Heathcote, D. (1971): *Drama and Education: Subject or System*. In: Dodd, N. – Hickson, W. (eds.): *Drama and Theatre Education*. Heinemann, London.
- HMSO: (1994): *The Education (National Curriculum) (Attainment Targets and Programmes of Study in History)*
- (England) (Amendment) Order 1994: *Education, England and Wales (Statutory Instruments: 1994: 1816)*
- Muir, A. (1996): *New Beginnings: Knowledge and Form in the Drama of Bertolt Brecht and Dorothy Heathcote*. Trentham Books – University of Central England.
- Neelands, J. (1992): *Learning Through Imagined Experience (Teaching English in the National Curriculum)*. Hodder & Stoughton, London.
- Neelands, J. (1998): *Beginning Drama 11–14*. London, Calendar
- Szauder E. (1993): Folyóiratszemle. *Drámapedagógiai Magazin*, 5.
- Szauder E. (1998): Egy lehetséges dráma-modell. *Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár*.
- Takács G. (1999): A puding és a próba. *Drámapedagógiai Magazin*, 18.