

# Drámapedagógia a felsőoktatásban

Tolnai Mária

A fenti címmel hívta közös gondolkodásra és döntések meghozására a felsőoktatási intézmények drámát tanító tanárait az Apor Vilmos Katolikus Főiskola és a Magyar Drámapedagógiai Társaság. A jelenlévők – sokféleségük szabad megnyilvánulását értéknek tételezve – a drámapedagógia helyzet- és jövőképeinek alakításában, ennek közös feladataiban, szakmai érdekképviseletben kívánnak együttműködni. Ezért a tanácskozás meghatározó alapgondolata volt, hogy minden érdekelt illetve döntéshelyzetben lévő felelős szakember véleményét meghallgatva, az „itt és most” állapotot kell figyelembe venni. Ez azt jelenti, hogy nem a vágyakat kell rávetíteni a valóságra, hanem a valóság keretei között kell a legpontosabban artikulált szakmaiságot megjeleníteni, képviselni, illetve párbeszédet kezdeményezni.

A tanácskozás szándéka és célja rögzíteni azokat a feladatokat, amelyekben a szakmán belül kell meg-egyezni; amelyekben a társadalmi környezet más szereplőivel kell párbeszédet kezdeményezni; illetve amelyekben további érdekartikulációt kell folytatni. A felsoroltak két aktuális téma köré szerveződtek: egyrészt az MA szintű tanárképzés lehetőségeinek, akadályainak végiggondolása, a megváltozott és jelenleg is dinamikus mozgásban lévő felsőoktatásban; másrészt a drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak működésének további lehetőségei.

A tanácskozásról készült beszámolóban nem célja az elhangzottak jegyzőkönyv szerinti rögzítése, hanem kiemeli azokat az információkat, amelyek a két alaptémához tartoztak.

A vitaindító előadások (Kaposi József és Móka János) bemutatták a közoktatás teljes spektrumában jelen lévő tantárgyi rendszert, amely a drámapedagógia elméleti és gyakorlati tudáselemeit használja, – önálló tantárgyként és/vagy tudásátadást segítő módszerként. Megfogalmazódott, hogy a hat éves kortól elkezdett készség- és képességfejlesztő drámaórák olyan oktatási-nevelési helyzeteket teremtenek, amelyekben a tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy élményszerű formában találkozhassanak akár nehéz döntési helyzetekkel, életkori sajátosságaiknak megfelelő témákat elemezzenek és vitassanak meg.

Több hozzászóló (Trencsényi László, Gabnai Katalin, Kaposi László, Szentirmay László, Püspöki Péter, Tolnai Mária, Bába Krisztina, Margócsy Klára) rögzítette, hogy a Nat 2007 filozófiájában nagyobb szerepet kapnak a magáról gondoskodni képes, döntési következményeit mérlegelni tudó állampolgárok számára fontos ismeretek, azok a kompetenciák, amelyek tudása fontos a tanár-diák viszony kérdéseiben, az iskolai agresszivitás okainak feltárásában, az iskolát érő külső, negatív hatások kezelésében.

A dráma mint középiskolai érettségi tantárgy; az alapfokú művészeti iskolák színjáték tanszaka; a felsőoktatási intézményekben indított drámapedagógia szakirányú továbbképzések; a Magyar Drámapedagógiai Társaság akkreditált továbbképzései tanítják a drámapedagógia elméleti és gyakorlati ismereteit. Adódik a kérdés: felkészíti-e a jelenlegi tanító- és tanárképzés a leendő pedagógusokat a Nat-ban rögzített tudástartalmak tanítására? A kérdésre adott válasz felelősségét fokozza, hogy a Nat-kulcskompetenciák körében – a művészetek között – a dráma megerősített hangsúllyal szerepel. A résztvevők meggyőződésüknek adtak hangot, hogy a dráma tanítása, eszköztárának használata lehetővé teszi, hogy a problémákkal való szembesülés, a problémahelyzetekben való megnyilvánulás egy, a játék által meghatározott és szabályozott, védett keretben történjen. Ezért van kulcsfontossága a jól képzett drámatanár jelenlétének, és annak, hogy milyen feltételeket kell teljesíteni a drámatanári MA képzés szakalapítási dokumentációjának.

A hozzászólások, a megoldandó feladatok pedagógiaiilag és szakmailag elkötelezett és felelős érvelésként fogalmazódtak meg. Ezek a következő pontokban rögzíthetők:

- A tanácskozás résztvevői támogatják azt az indítványt, hogy a jelenlegi „okleveles drámapedagógia-tanár” helyett „okleveles drámatanár” legyen a szakképzettség megnevezése.
- Kezdeményezik a tanácskozás állásfoglalásának elfogadását, hogy a drámatanári szak indítási engedélyezése során a művészeti képzésnél a „kis szak”-ra vonatkozó megengedett eltéréseket a MAB vegye figyelembe, kiemelten a minősített tanárok, a főállású és óraadó tanárok arányszámát illetően.
- A tanácskozás résztvevői támogatják, hogy a MDPT szakmai testülete adjon referenciát azon tanárok számára, akik megkérdőjelezhetetlen szakmai múlttal rendelkeznek, életkorukból adódóan nem tudják teljesíteni a minősítés követelményeit, de tudásuk és szakismeretük elengedhetetlenül fontos a tanárképzésben (és ezt a referenciát kérik az MDPT-től). Kezdeményezni kell a MAB döntéshozó szakmai testületeiben a referenciaanyagok figyelembevételét.
- A felsőoktatási intézmények képviselői fontosnak tartják, hogy a drámatanári képzés esetén is lehessen élni több intézmény közös szakindításának lehetőségével. Ennek jelenlegi akadálya a törvényi

rendelkezésben megfogalmazott elvárás, amely szerint a konzorciumban részt vevő minden tagintézménynek külön-külön rendelkeznie kell a törvény szerinti teljes feltételrendszerrel. Több szakmai bizottság jogértelmezést kért az Oktatási Minisztériumtól. A kedvező válasz lehetőséget teremthet az MA szintű drámatanári szak közös indítására.

- Szorgalmazni kell a fiatal tanárkollegák PhD, illetve DLA képzésben való részvételét.
- Egy kijelölt szakmai testület készítse el a drámatanári képzés szakmaiságát rögzítő „alaprács”-ot, amely tantárgyleírás mintákat, minőségbiztosítási standard pontokat fogalmaz meg. A szakanyag kerüljön el a MAB-hoz, kérve ennek figyelembevételét az intézmények által beadott indítási eljárások során. Ez lehetőséget adna a „márkavédelemre”, és egyben segíthetné a döntéshozó szakemberek tájékozódását is.

A drámatanárok, a Magyar Drámapedagógiai Társaság, a felsőoktatási intézmények tanárainak felelős gondolkodását jelzi a tanácskozás megszervezése, amely rövid időn belül a második szakmai fórum volt. Jelenlétével megerősítette a párbeszéd igényét a szakma és a döntéshozó testület között Rádli Katalin, az OKM Felsőoktatási Főosztályának képviselőjében.

Köszönet a befogadó főiskolának, Szemkeő Judit rektor-helyettes asszonynak.

## TÁJÉKOZTATÓ a DRÁMAPEDAGÓGIA A FELSŐOKTATÁSBAN – *helyzet- és jövőkép* címmel tartott tanácskozásról

2008. április 24-én az Apor Vilmos Katolikus Főiskola és a Magyar Drámapedagógiai Társaság DRÁMAPEDAGÓGIA A FELSŐOKTATÁSBAN – *helyzet- és jövőkép* címmel tanácskozást tartott. A tanácskozáson a drámapedagógiai tárgyú képzésekben érintett magyar felsőoktatási intézmények döntő többségének képviselői részt vettek. Az OKM képviselőjében Rádli Katalin jelent meg és tartott tájékoztató jellegű előadást.

A tanácskozásnak aktualitást az akkreditált drámapedagógia-tanár MA képzés indításának lehetősége és akadályai adtak.

A MA képzés indokoltságáról Kaposi József tartott bevezető előadást. Hangsúllyal szökött arról, hogy a drámapedagógia a magyar közoktatás és a felsőoktatás minden szintjén jelen van – a jogi szabályozók a drámapedagógiának teret adnak, és jelentős a társadalmi igény is. Említette azokat a társadalmi problémákat, melyek az oktatást is érintik, és amelyek következményei az osztályterekben jelentkeznek: *iskolai drogterjesztés és -fogyasztás, iskolai agresszió kezelése, különösen aktuális kérdés a tanárok ellen irányuló, illetve a tanárok által elkövetett erőszak kezelése, a drámapedagógia lehetőségei az integrációban, a sajátos nevelést igénylő gyermekek körében.*

Szökött azokról a *módszertani hiányosságokról*, amelyek ma jellemzik a pedagógusok munkáját, amikben a drámapedagógia segítheti őket (*pl. szövegértő olvasás, csoportépítés, személyiségfejlesztés, problémamegoldó, kritikai gondolkodás, kreativitás, tanulási problémák kezelése stb.*). Említette, hogy különösen fontos szerepet játszhat a drámapedagógia, sajátos természetéből adódóan, a *kompetencia alapú* pedagógiai munka gyakorlati megvalósításában.

A megrendelői oldalról egyértelműen tapasztalható, hogy jelentős igény van a drámapedagógia intenzív megjelenésére az iskolákban – éppen ezért lenne szükséges indítani drámapedagógia-tanár MA képzéseket. *A felsőoktatás azonban nem rendelkezik – elegendő számban – olyan szakemberekkel, akiknek a drámapedagógiai szaktudás birtokában megfelelő tudományos fokozatuk, minősítésük is van.* Magyarországon nincs drámapedagógiát képviselő doktori iskola, tehát abszurd az a jogi feltétel, elvárás, hogy PhD fokozattal rendelkező tanárokkal fedjük le drámapedagógus-tanárképzést. Azok többsége, akik a szakma által elfogadottak, publikációkkal, jelentős oktatási gyakorlattal, esetenként nemzetközi tapasztalattal is bírnak, azok nincsenek bent a rendszerben, a felsőoktatás valamilyen – adminisztratív vagy pénzügyi – ok miatt kizárja őket. Nélkülük rangos hazai képzéseket indítani nem lehet, és a jelenlegi helyzet szerint velük sem lehet, hiszen többségük nem rendelkezik a szükséges tudományos fokozattal.

A drámapedagógiai tárgyú doktori iskola hiányában az érdekeltek és érdeklődök csak a tudomány más területein tudnak fokozatot szerezni, így a doktori címük nem jelzi és nem jelezheti, hogy a szakterülethez (a drámapedagógiához) értenek-e egyáltalán. Ezen a helyzeten segítő a Magyar Drámapedagógiai Társaság vállalja, hogy szakmai grémium létrehozásával, személyre szólóan vizsgálva, ajánlásokkal segíti az akkreditációs és indítási ügyekben döntéseket hozók munkáját.

A helyzetet súlyosbítja a közös képzések indításának rendezetlen jogi háttere, többek között az az elvárás, miszerint a közös képzésben résztvevő minden intézménynek külön-külön is teljesítenie kell minden személyi feltételt – ez szintén jelentős akadályát képezi a szakindításnak.

*Mindezek következménye lehet, hogy a közeljövőben egyetlen intézmény sem tudja elindítani az MA-képzést, vagy ha igen, akkor lehetséges, hogy drámapedagógiai szakmai kompetenciával nem rendelkező, de tudományos fokozattal bíró kollégákra épített képzések fognak jelentkezni indítási kérelemmel.*

*A fent említettek kapcsán a tanácskozás a problémák feltárásában tudott előre lépést mutatni.*

*Kaposi László és Móka János*



**Kaposi József előadás közben. Spárta-dráma, 2008. augusztus 11. Kaposi László felvétele**

# Élménybeszámoló a VII. Nevelésügyi Kongresszusról

Wenczel Imre

## Felkészülés, elvárásaim, vonz(ód)ások és választások

A Magyar Drámapedagógiai Társaság delegáltjaként a drámapedagógia ismertetésére, köztudatba áramoltatására koncentráltam a kongresszusra való felkészüléskor, a szekcióüléseken és a kongresszus ajánlásainak szövegezésekor. A regisztráció visszaigazolásával megkaptam a legfontosabb adatokat Benedek Andrásnak, a Szervező Bizottság elnökének aláírásával. A dokumentum közli az elérhetőségeket (weboldal, email cím, telefon, postafiók), a találkozó helyszíneit (közlekedési lehetőségek villamossal, HÉV-vel, busszal – térképek mellékelve), és a bizottságok munkájának eddigi eredményeit. Ha az én feladatom lett volna, nyilván én is így alakítom ki az információáramlást.

Az ajánlott témacsoportok (szekciók) mindegyike fontos számomra valamilyen módon, nem lesz könnyű kitalálnom, hogy mikor melyikre üljek be.

Az első szekció (A gyermek és az iskola) kínálata mindenestől érdekel, érdemes lenne mindhárom napot végig ott tölteni. Úgy döntök, hogy a keddi napot ott kezdem (Vekerdy Tamás vitaindítója a téma, később az óvoda és az iskola kapcsolata, azután az óvodától a középiskoláig minden korcsoportot érint a programterv.) Ha át is megyek egy másik terembe, visszatérek a családnak, az agresszió és az egészséges életre nevelés témaköreinek tárgyalásakor. Takács Gábor drámapedagógus is kedden délután szól a színház a nevelésben programról a negyedik szekcióban (Struktúrák és folyamatok), az ő előadásán jelen akarok lenni; ha szükséges, hozzászólással támogatni, ha esetleg nem fért bele valami az idejébe (a programvázlatból sejthető, hogy elég szűkösen mérik), megpróbálom majd kiegészíteni, felerősíteni, ahol lehet. Zalay Szabolcs kollégám előadását szeretném pusztán barátságból is megnézni a második szekcióban (A tanulás). Látható, hogy nem tudom összeegyeztetni az első szekció kezdő előadásain való részvétellel. Ráadásul személyesen is fontos lenne számomra a harmadik szekció (A pedagógus) ugyanazon időintervallumának hozzászólása (A megújuló tanárképzés). Az előadó ugyanis Bókay Antal, aki kedvenc előadóm volt már tanársegéd korában is Pécsen. Ha már a személyes elköteleződéseknél tartunk, végigülném a negyedik szekció három napját Trencsényi László jelenléte miatt is, de ott lesz Novák János (Családi színház), Bárdos Jenő (Nyelvpedagógiai technológiák az életben át tartó tanulásban), Szilágyi Antal (A felnőttképzés fejlesztési irányai) – egyik jobban érdekel, mint a másik. Elhatározom, hogy szerdán, amikor csak lehetséges, feltétlenül a négyes szekcióban a helyem.

Nézzük, így miről maradok le? Az ötödik szekció (nyilván) életre-halálra fontos vitaanyagokkal jön. Úgy látom, öt olyan előadás, hozzászólás lesz, amelyben szerepel a kompetencia (-fejlesztés, -mérés) kifejezés. (Akkor ezeket talán kihagyhatjuk, úgyis ez folyik még néhány évig a vízcsapból is.) Az „együttnevelés”, a „hátrányos helyzet”, az „esélyegyenlőség”, a „boldog gyermekkor” és az „együttműködés” kulcsszavakkal kínált gondolatmenetek jobban vonzanak; sajnos időben ütköznek az általam korábban már kiválasztott témákkal. Hát... Vagy szerencsém lesz, vagy az egy emberöltőben egyszer összehozható nevelésügyi kongresszuson eltévedek, és később bánhatom majd, hogy nem (pl.) Loránd Ferenc professzor úr (Oktatás – társadalom), vagy Forray R. Katalin (Mit tehet az iskola a társadalmi kohézió erősítéséért?) vitaindítóját választottam... (Egy héttel a kongresszus után visszatekintve a záró aktusra, a szekcióelnökök összefoglalásaira és az ajánlások megfogalmazására – a leggyengébb, szinte tartalom nélküli „beszédet” Loránd Ferenc mondta. „Csak” arról nem beszélt, hogy milyen munkát végzett, és végül is miben állapodott meg a saját szekciója a három napos ülés után.)

A hatodik szekció (Az oktatás eredményessége) kínálata engem nem hív elég erősen, majd elolvasom az interneten, hogy mire jutottak. Bár az én tanári teljesítményemet is gyakran megpróbálják mérni valakik, az a gyanúm, hogy nem sok sikerrel teszik ezt. Talán nem igazán lehet az emberi (mindenséggel mért) teljesítményt kiskanálkákba gyömszölni? Ha valamit érdemes lenne (fel)mérni, gyanítom, hogy meg kellene kérdezni a hétköznapi dolgozó pedagógusoktól, hogy az alacsony fizetésen kívül mitől érzik rosszul magukat ebben az iskolarendszerben. Szubjektív válaszaim közül az egyik: mert kipipálva, ún. „megtartott tanórák” nyilvántartási mátrixával és pontozgatva szeretnék mérni a „teljesítményüket” hozzáértő (vagy inkább hozzá nem értő?) felsőbb szervek, illetve önjelölt szakértők. További „nagyszerű” mérési komplexum, ha egymást kell pontozniuk a kollégáknak. (Tetszik tudni: 6 pont a maximum.) Egyetlen mérőeszközt sem láttam még, amelyik a tíz-húsz év múlva visszatekintő volt diák értékítéletét

beillesztené a „rendszerébe”. Vagy a jelenben szabad választást hagyna a diákoknak és a szülőknek arra, hogy (a közeljövőben) melyik tanárral szeretnének együttműködni az oktatási-nevelési folyamatban. Ez lenne szerintem az igazi mérés. (Félő persze, hogy ennek következtében rendszerében is „borulna” az egész közoktatási törvényünk.)

A hetedik szekció (Intézményfenntartás, irányítás és finanszírozás) eredményeitől sokat várok, mert mindannyiunk bőrére megy a vásár. Más témakörben valószínűleg tudok hatékony lenni (a jelenlétemmel, beszélgetéseimmel, hozzászólásaimmal), itt rábízom a hozzáértőkre a jelzett problémák megvitatását. Egy javaslatom azért látatlanban is lenne (ha hozzájútok, valahol el is mondom): az óvodapedagógusok fizetését kellene azonnal a legmagasabbra emelni, azután a tanítókétkét, és így tovább. Itt hajlandó (és kénytelen) vagyok magam ellen is beszélni, mert inkább a középiskolai és a felsőoktatásban vagyok jelen tanárként. Már az ún. „absztraktokban” (az előadások, hozzászólások rövid előzetesében) sokan jelzik, hogy az óvodában és az alsó tagozatban dől el minden, ami gyermekeink és unokáink emberi tartását meghatározza. Leegyszerűsítve: az a kérdések kérdése, hogy a közvetlen környezetén (a családján) kívül kivel találkozunk a (kis)gyerek a bölcsődében, óvodában és alsó tagozatban.

A nyolcadik szekció egyik felszólalójának, Csermely Péternek az előadásait, amikor tehetem, meghallgatom (pl. a Mindentudás Egyetemén, de egyszer a győri Révai-gimnáziumban közelebbről is találkozhattam a tanár úrral, felvettem az ottani előadását a gyenge hálózatokról). Szívesen hallanám újra (nyilván ismét „másképp”, kreatívan, érdekesen szólal majd meg), de az alkalom sajnos ütközik más, általam még nem hallott témák előadásának időpontjával. Szülőként (is) nagyon érdekelné még Takács Ildikó kedd délutáni hozzászólása („Mit tegyünk a halogató egyetemi hallgatókkal? Személyiségvizsgálat és tanácsadás). Világos, hogy időnyerő gép nélkül nem mehetek erre az előadásra sem.



Azt kell még eldöntennem, hogy inkább egy (vagy kettő) szekciót ülök (felváltva) végig, így annak a munkájába mélyebben beelátok, és erősebben alakíthatom az ajánlások végső szövegezését; vagy a fentiekben jelzett négy szekcióban alkalmanként próbálok jelen lenni. Így bevihetném – amennyire lehet, vagy engedik – a drámapedagógiát (legalább a szót, kifejezést, definíciót, kínálatot; a módszer lehetőségeit és a Magyar Drámapedagógiai Társaság munkájának jelentőségét).

Az utóbbi mellett döntök. Azt is elhatározom, hogy introvertált, figyelő magatartásomat most felfüggesztem. Ha fontosnak vélem, megszólalok. Nem hagyom magam csak úgy félrelökni vagy elhallgattatni. Az úgy ugyanis elég fontos, ami miatt odamegyek. Attól azért tarthatok, hogy néhány nagyokos tudományos alapon lehurrog majd... És?

### **Nyitány, plenáris ülés, (el)tévedések**

Alapos közlekedés(ügy)i tájékozódás után, mégis némi aggodalommal ülök 25-én hétfőn fél hétkor a Győrből Budapestre tartó vonaton. Arra gondolok, hogy volt már hiábavaló az utánajárás, Budapest gyönyörű városa többször hintába tett korábban, ami a közlekedést illeti. Most sem csalt meg ez ügyben. A 24-es villamosról le kell szállnom, mert pótló autóbusz visz majd tovább a Művészetek Palotájáig. Többen segítenek a villamoson; javasolják, hogy mikor szálljak át, bízom bennük, ők otthon vannak, gyakran járnak erre. Közösen tévedünk. De nagyon. Azonnal megtaláljuk ugyanis a villamospótló autóbusz megállóját, ott várakozunk, de 20 perc múlva már gyanússá válik, hogy mégsem jó helyen ácsorgunk. Egy néni fűgén elindul, néhány megállót mehet gyalog is, mondja. Az én csomagom viszont elég nagy és nehéz. (Ruhák, iratok, laptop... Négy napra jöttem.) Még várok, hátha jön az a pót-busz. Kínomban nézelődöm, végül, mintha látnék egy utcával odébb is valami buszmegálló-félét. Átcaplatunk oda, néhány perc múlva befut a várva várt... Az előző helyen erről nem kaptunk semmiféle tájékoztatást. (Így karózták ki a cölöptologatók annak idején a sivatagban a „jó utat”.) Aztán persze kezdődik az „utazás”. Villamossal gyorsabb lenne, mondják egymásnak az utasok vigasztalásképpen. Araszolva haladunk az útszűkületes csúcsforgalomban... Majd egy órát áldozok a budapesti közlekedés istenének (ördögének), mire elérem a Művészetek Palotáját a Keletiből.



A Művészetek Palotáján zászlók lengik, transzparenszek hirdetik: „VII. Nevelésügyi Kongresszus”. A regisztrációt kiválóan megszervezték, nagyon gyors, a hoszteszek szép, fiatal lányok (látok azért három fiút is), később megtudom: bölcsészhallgatók az ELTE-n, néhány kreditpontért, gyakorlatképpen segítenek. A bejáratnál találkozom Trencsényi Lászlóval, ő ott van mindenütt, ez némileg megnyugtató az ilyen eltévedésre hajlamos vidékinek, mint amilyen én vagyok.

Elhelyezkedem, lassan mindenki elfoglalja a helyét. Vegyesen öltöztünk, én öltönyben vagyok, a terem kb. egyharmada lazábban öltözött. Több pólós, tornacipős embert is látok. Sólyom László nem most, a program szerint, hanem majd a záráskor beszél, mondja a hátam mögött valaki. Szép a terem, alaposan megvilágítják a „színpadot”, kissé feszengnek is az ott helyet foglalók. Mi ugyanis látjuk őket, de ők nem látnak belőlünk semmit, mert a nézőtér vagy 5%-os megvilágítást kap, ők pedig 100%-ot. A pulpituson Benedek András, az egész rendezvény fő szervezője és elnöke; Ádám György, a Magyar Pedagógiai Társaság Elnöke; Hiller István oktatási és kulturális miniszter; Kiss Péter kancelláriaminiszter; Simon Gábor, a Szociális és Munkaügyi Minisztérium államtitkára; Parragh László, a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara elnöke; valamint Békés Pál, a Gyerekkönyvesek Nemzetközi Szervezete Magyar Központjának elnöke foglal helyet.

Fanfárok ünnepélyes hangjai után elénekeljük közösen a Himnuszt (most is, mint mindig, küzdünk a gyönyörű dallam hangterjedelmével, a magas hangokat csak kevesen merik rendesen kiénekelni, a dallamív tetőpontjánál a teremnek legalább egyharmada elhallgat, a többiek fejhanggal próbálkoznak, ettől valami szomorú és dekadens érzésem támad).

Az emelvény tagjainak köszöntői értelemszerűen arról szólnak, hogy a megszólalóknak miért fontos ez a rendezvény (bár az elhangzó szövegek formális megnyilatkozása szerint az a kérdés, hogy nekünk, mindannyiunknak miért fontos), hiszen a kongresszus sokszor hangoztatott szlogenje szerint: „a nevelés: közügy”. Némi mosolyt fakaszt a kancelláriaminiszter apró tévedése a közalkalmazottak bérezését illetően, és meglepetéssel vegyes elégedettséggel figyel fel az utolsó felszólalóra a közönség, mert Békés Pál meggyőzően és szórakoztatóan beszél (nem olvas), ráadásul úgy tűnik, igazat mond, amikor azt ecseteli, mennyire figyelünk oda valójában a gyerekekre, azokra, akiket nevelni akarunk. (Felmérések szerint Európában a magyar szülők szeretik legjobban a gyerekeiket...) A nyitónap eseményeiről egyébként sok médium hírt adott, a nevelésügyi kongresszus weblapján ezek nagyrészt megtalálhatók...

Békés Pál szövegéről eszembe jut, hogy a délutánban lesz egy párhuzamos program, amelyre gyerekcsoportokat és gyerekelőadókat hívtak meg, vajon ki fogja megnézni őket, ha mindenki a plenáris ülésen tartózkodik? Itt lesz pl. a bagi Fapihe (alsó tagozatos színjátszó csoport) „Ki ölte meg szűnyog úrfit?” című előadásával, a győri Vadvirágok gyermekszínjátszó csoport két műsorral is, valamint több kisgyerek, aki azért készült verssel, mesével, énekkel, hogy itt előadja a nagy, szent kongresszus résztvevőinek. De ki fogja őket megnézni? Ebédszünetben megpróbálom kideríteni, hol található az épületben az ún. Szabad színpad, ahol az ingyenes kísérőprogramok lesznek. Most aztán zavarba hozom a hoszteszeket, kézről kézre adnak, végül rámutat valaki egy táblára, az majd elirányít, csak menjek föl a lépcsőn. Összefutok egy föl-le nyargalászó emberrel, kiderül, hogy ő egy édesapa, aki a gyerekét keresi, délután szerepelni fog a srác a Szabad színpadon. Ketten aztán megtaláljuk a helyszínt. Lemegyek a terembe, éppen a győriek próbálnak, a nézőtérén egyelőre ketten tartózkodnak. A helyzet később sem sokat javul, megérkezik ugyan a Fapihe csoport, ezzel némi élet költözik a nézőtérre, de a kongresszus résztvevői közül senki sem jön ide. Egyedül vagyok. És végig csak egymagamban ülök végig annyi műsort, ahányat csak tudok. (Van azért néhány fős közönség, de ők nem a kongresszus résztvevői.) Az egyik szülő felszól a színpadra szegény műsorvezetőnek, hogy kinek adják elő a gyerekek a produkciót, ha üres a nézőtér. A műsorközlő nem tehet semmiről, és nem tehet semmit. Képzelnék el azután egy kislányt, aki egy szál magában egy hatalmas színpadon mondja el a mesét (egy másik kislány a verset, egy harmadik az éneket) – a majdnem teljesen üres nézőtérnek. Ennyit arról, hogy egy nevelésügyi kongresszuson mennyire figyelünk a gyerekekre.

Nyíri Kristóf és Csányi Vilmos előadásán azonban szeretnék ott lenni, kénytelen vagyok elhagyni a kísérőműsort, és visszamenni a plenáris ülésre. Egyik előadó sem okoz csalódást. Nyíri Kristóf szokásos mélyenszántó gondolatossággal elemzi azt a helyzetet, hogy miképpen hat a mobiltelefon és az internet a tanulásra illetve a tudásra. Pontosan követi, amit az ún. absztraktban ígér, érdekes példákat hoz, követhető az előadása akkor is, ha néhol kissé tudományosabb a stílus, mint amit a kongresszus hallgatósága ebben a helyzetben várhat, és hát, sajnos, végig olvas a tanár úr, meglehetősen monoton hangon, ez azért hátrébb taszítja kissé a hallgatóit. Néhányan „elszivárognak” a teremből. Hja, nézték volna meg a gyerekek műsorát, most ők is frissebben ülnének itt.

Csányi Vilmos szerint a humánológia segítségével „új ismeretekkel rendelkezünk az ember rendszer-szervező képességének kialakulásáról és az emberi közösségek természetéről”. Előadásában a hangsúlyt az a téma kapta, hogy milyen feltételek kelljenek az emberi közösség kialakulásához és tartós működéséhez. Merthogy éppen ezek a feltételek hiányoznak, szűnnek meg, mennek tönkre nehezen helyrehozhatóan manapság – nem csupán nálunk, Magyarországon, hanem a fejlettnak mondott világban mindenütt. Ha azonban rálátunk ezekre a jelenségekre (pl. elemezzük őket, ahogy ő is tette az előadásában), akkor van reményünk arra, hogy újjászervezzük emberi közösségeinket. A tanár úr előadásában nagy hangsúlyt ka-

pott a (tanító/tanár) személyiség felmutatása. Olyan egyéniségről beszélt, aki hatni képes a környezetére. (És a többiek? Kérdeztük magunkban, akik ott ültünk néhány százan a teremben. Velük mi van?) Egyre fogyunk, állapítom meg, amikor körülnézek a teremben, mert néha partra dob a figyelem/figyelem mély-sodrú folyama, és felszínes, buta, partikuláris gondolataim támadnak. (Tessék, részben már át is vettem a tudósok stílusát.) Csányi Vilmos azonban nem olvas, képes újra és újra visszarántani a fáradó hallgatóság figyelmét; nagy tapsot kap.

Akiket egy kicsit sajnálok, azok a jelelők. A két hölgy ugyanis mindenféle nagyszerű tudományos szint-taktikai vagy szemantikai csodát elmutogat a siketnémák jelbeszédével. Alázattal, tündérien. Tíz-tizenöt percenként váltják egymást. Rájuk érdemes figyelni, miközben az előadót hallgatjuk. Közben akár meg is tanulhatunk néhány jelet. Kerestem a nevüket a weblapon, a kongresszus kiadványaiban. Egyelőre nem találtam.

### **Vándorlás, szekcióülések, zárás**

Ami lényeges, az a szemnek láthatatlan, olvastam valahol, talán így van ez azokkal az információkkal is, amelyekre a 18-as és az 56-os villamos oldalán lévő figyelmeztetés utal. „Vigyázat! Forgalmirend-változás!” Ezekkel a villamosokkal közlekedem majd három reggel és este a Moszkva tér és a Műszaki Egyetem „K” épülete között, hogy részese lehessenek a VII. Nevelésügyi Kongresszus szekcióüléseinek. (De hogy mennyire és milyen módon vonatkozik rám a forgalmirend-változás; rám, aki botor módon csak úgy felszáll a megfelelőnek vélt villamosra, mert el akar jutni a fővárosban egyik helyről a másikra, azt nem lehet tudni. A villamos bennfentes közönsége sem tudja. Végül kiderül, nincs semmi probléma, simán elvisz a jármű utam céljához. Hogy minek ijesztgetnek akkor a felirattal? Az titok marad.)



### **Augusztus 26. kedd, 8 óra 50 perc**

A szekcióülések közül az egyes számút választom. Tizenketten ülnek a teremben, alig látszik ez a néhány ember a nagy térben. A vetítón már valamilyen dokumentumfilm képei vibrálnak, később kiderül, a felvételek illusztrációk egy későbbi előadáshoz. De csak úgy van ez a vetítés, nem történik a film kapcsán semmi. Nézhetjük, ha akarjuk, amíg el nem kezdődik a szekcióülés. Az a gyanúm támad, hogy talán hatékonyabban, informatívabban is lehetne ezt kezelni. Aztán érkeznek még néhányan, de szerintem így is meglehetősen kevesen vagyunk. A levezető elnök rányitja a szemünket, hogy mennyivel hangulatosabb ez a terem, mint a többi, kevésbé komor, mert a padok legalább színesek (a sárga kétféle árnyalata dominál).

Amit most várok, az Vekerdy Tamás előadása. Elhatározom, ha majd szót kaphatok, először is felerősítem a tanár úrnak azt a tézisének, amelyet gyakran hangoztat: az óvoda nem azért van, hogy kiszolgálja az iskolát. *Nem* előkészítő az iskolára, pláne *nem kompetenciafejlesztő* foglalkozások megtartására, valamilyen *tananyag* elsajátíttatására való. (Én pedig szívesen hozzátenném, hogy a pedagógus sem a tananyag leadásának gépezete. Az sem ártana, ha a későbbiekben tudatosítanánk: az egyetemre sem egyetemisták mennek, hanem középiskolások. Tisztelettel jelezném: nem is akarja megtanítani diákjainak a középiskola az egyetemi anyagot. Részben mégis számon kérik tőlük.) Terveim szerint ezután szólok majd a drámajátékról; arról, hogy jó lenne bevinni az óvodapedagógusok és a tanítók képzésébe a drámapedagógiát. Sőt, azt a lehetőséget, hogy drámatanárok vezetésével hadd játsszanak sokat a képzés alanyai, a leendő pedagógusok! Mert ők (a felnőttek) is keveset játszanak... Nekik még kevésbé van rá módjuk ugyanis, mint az iskolásoknak. Rögtön *vezetni* tanulnak (embert, személyiséget, csoportot, osztályt, közösséget), de még alig volt részük a *vezettség örömeiben*. Vekerdy tanár úrban nem csalódom, minden szavával átszervezné a mai közoktatást, óvodától a felsőoktatásig. Kíváncsi vagyok, milyen hatása lesz ennek az egész nevelésügyi kongresszusnak. Így, ötven év fölötti életállapotomban (a tapasztalat, ugye) attól tartok, hogy itt egymás közt majd elmondunk minden szépet, jót, tervezgetünk, kritizálunk, tudni, tenni törünk, és végül semmi nem lesz abból, amiről eszmét cserélünk. Az már most látható, hogy a média ráharapott minden jelenlévő politikusnak és minisztériumi embernek a megnyilatkozására, de még a fontosabb előadók problémafelvetései sem jutottak el a nagyobb nyilvánossághoz. Ahogy Hofi Géza mondaná: féltő, hogy „elakad a lift”. Vekerdy Tamás szórja a megszívlelendő aforizmákat, és bár részben tartalmazza az interneten is hozzáférhető „absztrakt” a gondolatmenetét, azért vitaindítójának néhány fontosabb mondatát leírom ide. „Az iskolába nem iskolás gyerek megy, hanem óvoda gyerek.” „A tananyag nem arra való, hogy elvégezzük, hanem kapcsolatteremtés a világgal.” „Nem az a stabil rendszer (lásd az oktatási rendszerünket – W.I.), amelyik nem változik, hanem amelyik tudatosan változik.” „Élmény nélkül nem érdemes tanulni, mert az élmény öröm. Nélkülözhetetlen.” „Alapvető problémák vannak az isko-

lai értékeléssel. Nyolcféle intelligencia van. Csak az értelmi intelligenciát értékeli a mai iskola, annak a 10 faktorából is csak kettőt.”

Tükön ülök. Legszívesebben azonnal csatlakoznék felszólalásommal: elmondanám például, hogyan segíthet az élményszerzéses oktatásban a drámajáték, de tudom a rendet. Várom, amíg lehetőséget kapok. Sorban következnek az előadók. Zilahiné Gál Katalin: Játékkal, mesével az óvodában; Winkler Márta: Örömmel kezdeni a tanulást; Vágó Irén: Bevezető előadás.

Nézem az órát. Megcsúsztunk az időben. Jele sincs annak, hogy rövidesen jöhetnek a hozzászólások. Felkért hozzászólók következnek még, nincs információm róla, hogy hányan. Felkelek, és átmegyek az 5. szekcióba. Érdekel „Az együttműködő versengésre nevelés c. előadás” (Fülöp Márta). Jókora érkezem, egy hozzászólás-sorozatot éppen zárnak. Ahogy beülök egy üres padba (majdnem tele a terem!) a szekciót koordináló hölgy óvatlanul felteszi a kérdést: milyen kulcsszót szerepeltetnénk még szívesen, amiről azután szólhatnánk is zárásképpen. Az azonnali ötlet-özön érdekes módon elmarad. Majdnem egy perces szégyenlős csend után (senki nem mozdul) nem habozok tovább, jelentkezem, és kérem, hogy a drámajáték, drámapedagógia szót iktassák. Ezután még öten jeleznek különböző kulcsszavakat. A levezető hölgy várja a hozzászólásokat. Megint nem mozdul senki. Akkor megyek én, gondolom, kimegyek az előadók mellé, hogy szemből láthassam, kikhez beszélek, és elmondom, miért lenne érdemes akár ebben a szekcióban is foglalkozni a drámajátékkal, valamint a drámapedagógiával. Jelzem, hogy a Magyar Drámapedagógiai Társaságot képviselem, de a győri Révai-gimnáziumot is, és háromgyerekes apaként is szeretnék mondani valamit. Nyilván csak távirati stílusban körvonalazhatom, miért agítálok a drámajáték mellett. Tudom, hogy a felszólalónak maximum öt perce van. Három perc után Loránd Ferenc belecsenget, és megjegyzi, hogy ez a szekció nem a drámapedagógiáról szól. Megköszönöm a figyelmeztetést, és folytatom a mondandómat, mert én viszont fontosnak tartom, hogy (akár) ez a szekció is halljon erről valamit. Látom a „közönségen”, hogy elkezdte érdekelni őket a téma, és figyelnek rám. Öt percig beszélek arról, hogy miképpen hozunk létre a drámatanár vezetésével egy játzó csoportban képzeletbeli világot, amelynek szabályait komolyan vesszük, majd e képzeletbeli világban szerepbe lépve hogyan élhetünk meg különböző tanulási helyzeteket. Próbálok (gyorsan) megértetni hallgatóimmal, hogy ebben a konstrukcióban *védi a játzóok személyiségét a szerep, ezért kedvelem* ezt a tanítási-nevelési lehetőséget. Kimondom az egyik kulcsmondatot is: a tanuló játszik, a drámatanár (közben) tanít. Zárásképpen még (bizonyára a csengető elnök idegeire megyek) elmesélem, hogyan kerestünk a feleséggel iskolát annak idején a gyerekeinknek. A lényeg: azt az iskolát választottuk, ahol a tanító szabadkozott, mikor azokról a módszerekről kérdeztük, amelyeket az iskola alsó tagozatos tantervében kötelezően követ. (Szóval Zsolnai? Vagy Tolnai? Netán Somossy?) „Hát, mi csak úgy tanítjuk őket írni, olvasni, számolni... és szeretjük a gyerekeket” – mondta a tanító, és elpirult. Ebbe az iskolába írtuk az első gyerekünket az óvodából. Nem bántuk meg.

Az ötödik szekció mindazonáltal sok érdekes-szép mozzanattal szolgált kedden. Szó volt pl. a diszlexiás, diszgráfiás gyerekek érettségire felkészítéséről. (Az egyik nagyon tehetséges tanítványom is ilyen volt. Kevésbé tudott olvasni, és összevissza írt mindent; tulajdonképpen elégtelenre teljesítette a nyelvtan követelményeket, de nem bántam – előbb hármast, azután a számítástechnikai zsenialitása megnyílásakor négyest adtam neki, végül ötösré érettségizett magyar nyelv és irodalomból. Amúgy minden órára másolnia kellett nekem egy-egy oldalt valamelyik könyvből. Nem hanyagolta el ezt a munkát, meg is lett az eredménye.) Hatalmas vita, beszélgetés bontakozott ki a mozgássérült (vagy egyéb módon hátrányos helyzetű) gyerekek iskolai integrációjáról. Egy idő után azonban parttalanná vált az egész. Úgy tűnik, 30-40 ember nem tud beszélgetni. Túl sokan vannak hozzá. (Főképpen, ha nincs igazi koordinátor, csak gondolomformán belecsengetnek a hozzászólásba.) Ez a probléma később is megmutatkozott a kongresszus más szekcióiban. Már nem volt kedvem hozzászólni, pedig tavaly éppen olyan iskolákban tanítottam felnőtteket játszani és játékot vezetni, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók integrációja volt a tét. Azt sem akartam, hogy sok legyen belőlem. Hátha lesz még olyan fontos pillanat, amikor nem hallgathatok.

A keddi nap délutánját a négyes szekcióban töltöm, ahol Trencsényi László az egyik elnök. Itt nagyon hamar olyan érzésem támad, mintha futószalagon jönnének az előadók; semmiben nem tudunk igazán elmélyedni, kapkodunk. Tíz perces előadásokat hallunk, melyek közül néhány vázlatosan is megért volna hús, harminc percet. Csak felsorolásszerűen jelzem a nekem tetsző előadásokat: Trencsényi László: Tanulás? – mindenütt! (vitaindító); Simonyi Gyula: Mi a globális képzés? (Öt egy munkatársa helyettesítette az előadásban, de ettől még jó volt); Novák János: Családi színház; Takács Gábor: A KÁVA-projekt; Golovanova Bea: Zoopedagógia; Bárdos Jenő: Nyelvpedagógiai technológiák az életen át tartó tanulásban (ez utóbbi volt a legjobb, legmeggyőzőbb és talán legszórakoztatóbb előadás is).



A nap záróaktusaképpen hozzászólások következtek. Kaposi József pl. javasolta, hogy a művészeti nevelést mindenképpen illesszék be a jövő tanterveibe; ne teljen el úgy hét, hogy legalább egyszer ne találkozzanak a tanulók valamilyen művészeti órán egymással és a tanárral. Magam is csatlakoztam, és még azt javasoltam, hogy módszeresen tekintsük át, hová lehetne beilleszteni a drámapedagógus-képzést a felsőoktatásban. Kifejtettem, hogy a tanítóképzőkre mindenképpen be kellene vinni ezt a kurzust. A jelenlévőknek itt is vázoltam röviden, hogy mi az a drámajáték, miben különbözik a színjátszástól, és miért lenne érdemes minden oktatási-nevelési szinten alkalmazni. (Láttam, hogy nem csak drámapedagógusok ülnek ott, bár közülük is volt néhány.) Takács Gábor korábban bemutatta a színház a tanításban módszerét, nem szűkítette csupán a saját „Káva-projekt” ismertetésére előadását. Köszönet érte mindenkitől, akit érint az Ügy. Mondandójának súlyához képest szerintem ő is nagyon kevés időt kapott. Fellelkesített a négyes szekció, elhatároztam, hogy 27-én, szerdán ott kezdek.



### **Augusztus 27. szerda**

Bár kedd este még átnéztem a másnapi szekcióülések részletes programajánlatait, szerdán 10 óra körül már azt latolgatom, hogy tévedtem, mégsem vagyok jó helyen a négyes szekcióban. Végig érdekelt ugyan a szakképzés gondolköre, és kiváló előadók szóltak a középszintű és a felnőttoktatás lehetőségeiről (továbbá nem hiszem, hogy a kongresszuson túlragozták volna a szakképzés problémáit – ezt hallottam valahonnan a hátam mögötti sorból még a plenáris ülésen –, de számomra kissé sokat beszéltek róla), mégis úgy döntöttem, hogy átmegyek egy másik szekcióba. Nem láttam ugyanis esélyét annak, hogy a drámajátékról, drámapedagógiáról itt szót ejthetek. Teljesen figyelmen kívül kellett volna hagynom hozzá az adott kontextust.

Bihail Tamás vitaindítójához „támadt” közben néhány gondolatom, egyet felvázolok. Amikor arról beszélt az előadó, hogy mennyire tiszta képlet az, hogy a gazdaság – konkrétan sok-sok cég – az oktatás-nevelés megrendelője („Ilyen szakembert képeztek nekem!” – üzenik a cégek az iskoláknak), akkor szívesen feltettem volna a kérdést, hogy miért nem fizetik meg rendesen azt az oktatót, akitől azután valóban elvárhatnák, hogy NEKIK (is) képezzen szakembert. Már legalább negyedszer jutok arra a következtetésre a konferencián, hogy éppen az oktatók oktatása-nevelése-képzése (és fizetése) felől kellene talán (újra-) kezdeni mindent. És nem csupán a szakképzésben. A másik összefüggése a dolognak sztereotípiák: mindenki tudja, hogy így van. Ugyanis amíg minden értékes tanító és tanár (akiket szívesen foglalkoztatnak máshol is, nemcsak a saját közoktatási intézményükben) több részállást kénytelen vállalni a szimpla megélhetéséért (de marad az oktatás közegében, mert EZ a hivatása), addig ne tessék nekik cégszerűen üzengetni! Úgyis hiába. Egyébként pedig magam is megrendelő volnék. Szeretném, ha nem lennének unalmas, közepes, élmény nélküli tanórái az iskolában a gyerekeimnek. (Ezt a rokonaim gyerekeinek sem kívánám.) De nem tudok rásegíteni eléggé a tanítókat, tanárokat lehetőségeire, mert a közoktatásban dolgozom én is. A kör bezárult...

Szilágyi Antal prezentációs előadása annyira jó, hogy majdnem mégis ott ragadtam a négyes szekcióban (hátha lesz még ilyesféle előadás), de emlékeztem, hogy még tartozom önmagamnak és a Drámapedagógiai Társaságnak egy hozzászólással az egyes szekcióban, amellyel felhívhatom a figyelmet a munkánkra, lehetőségeinkre, eredményeinkre (nahát, milyen büszkén gondolom ezeket); egyáltalán – szólhatok a drámapedagógiáról. (Jól emlékszem még azokra az évekre-évtizedekre, amikor szinte minden munkahelyemen ütődöttnek néztek, legalábbis egy kicsit, mert nem volt elég, hogy színjátszó csoportokat szerveztem, de ún. játékfoglalkozásokat is tartottam a gyerekeknek, amelyeknek „láthatóan” semmi értelme, haszna nem volt. Erről hosszan tudnék mesélni.)

Szerdán 10 órakor tehát már ismét az egyes szekcióban jegyzetelgetek. Meglepetés! Sokkal többen vagyunk, mint kedden. Éppen Farkas Olga beszél egy hatalmas projektről, amely képességfejlesztő rendszer: azt mondja róla, hogy igényt és érdeklődést kelt az állampolgári kompetenciák iránt. Igazság szerint nem nagyon értem, mi ez, de olyan meggyőződéssel és vehemenciával beszél a programjáról, később pedig olyan szimpatikus hozzászólók nyilatkoznak mellette, hogy ráismerek a saját jó szándékaimra és meggyőződéseimre. Tehát nyilvánvalóan igazat mondanak. (Vagyis a maguk szempontjából igazuk van, és mind a logika, mind az érzelem támogatja ezt. Később utánajárok ennek a projektnek, gondolom, és ha lesz időm, biztosan meg is teszem.)

Beülök a terem közepére. Elég látványos, de nem bánom, ha most észrevesznek, ez is lehet „belépő” a tervezett hozzászólásomhoz. Közben vizsgálom a kollégákat, szeretnék tájékozódni, úgy sejtem, erős kohéziójú, egymástól jól elkülöníthető informális csoportok „fornak” a teremben. Azok ott testnevelők, mellettük nem messze egészségnevelők (korábban a folyosón már kicsit belehallgattam a beszélgetésük-

be), amott egészségügyi dolgozók... (Néhány évig dolgoztam egészségügyi szakközép- és szakiskolában, ráismerek a főnövér típusú lányok-asszonyok nézésére és gesztusrendszerére.) Csupán öten-hatan képviselnek *egyedül* valamit. A képviselet tárgya talán valamilyen szervezet (ahogy én pl. a Drámapedagógiai Társaság tagjaként vagyok jelen), talán iskola, talán cég, esetleg „magánzó” az illető. Lassan körvonalazódik bennem, hogy mit mondjak nekik, ha majd szót kérek... Van azonban a szekciónak egy „kedvence”. Ő úgy szól hozzá, hogy az ember kétségbe esik: mit lehet még mondani, tenni ezek után? Eleinte nem nagyon értem, hogy miért temeti az arcát néhány ember a tenyerébe, mikor a hölgy szót kér, azután rájövök. Hozzászólásából megtudjuk ugyanis (így, „direktben”), hogy ő és felnőtt fia zsenik, és más magánéleti összefüggésekkel is alaposan tisztába jövünk; információt kapunk arról, hogy ő lesz a következő előadó, és most azért szól hozzá, mert az előadásának idejével rosszul gazdálkodtak a szervezők, biztosan nem férhet bele a sok értékes mondandó. Talán volt valami egyéb tartalma is a nyolc-tíz perces beszéd-műnek, de arra nem emlékszem. Később valahogyan csak sikerül szót kapnom. Elmondom, miben segíthet a drámapedagógia mint módszer és a Drámapedagógiai Társaság mint szervezet abban, hogy jó irányba (az élményszerzés – élményadás irányába) módosulhassanak az oktatás-nevelés jelenlegi merev keretei; hogy harmonikusabban és belső derűjének megőrzésével (vagy visszaszerzésével) dolgozhasson végre a pedagógus; hogy a színház a nevelésben programjai miképpen működnek, hogyan hívhatók meg ezek az előadások, és milyen elérhetőségei vannak azoknak az embereknek, akik sok-sok éve dolgoznak a drámapedagógia nagy projektjén. Szerencsére itt szimpatizál velem az elnöklő hölgy (lám, milyen fontos lehet egy elnökséget vállaló ember nézőpontja!), felerősíti a mondandómat; a kávészünetben pedig többen megkeresnek, négy-öt névjegyet kapok, és ígéretet, hogy megnézik majd a Társaság weblapját.



Trencsényi László a Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozóján. 2008. május 16. Kaposi László felvétele

A szünet után át akarok menni az ötös szekcióba, mert kíváncsi vagyok, hogy mire jutottak ott a korábbi vitájukkal, de megszólít egy hölgy a folyosón, rövid interjút kér, és szívesen állok rendelkezésére, viszont arra kérem, hogy inkább hosszú interjú legyen a beszélgetésünk. W. Barna Erika Viktória elsősorban arról kérdez, hogy mi a véleményem a kongresszus szervezéséről, az előadások színvonaláról, a szekcióülések hatékonyságáról... Párokba állítom az általam pozitívnak és negatívnak vélt tetszési index három elemét

(„tetszik az, hogy... , de elégedetlen vagyok azzal, hogy...”)... Nem tudom, hol, mikor és kik közlik majd ezt az interjút. A kongresszus forgatagában elfelejtettem megkérdezni...

Miután belefutottam abba a tételbe, hogy szerintem meglehetősen felszínesen érintünk minden témát; túl sok az előadó az adott rövid időintervallumokra, így nem tudunk mélyebbre „ásni”, példaképpen felhozom a drámajátékot, amely szerintem „megérne egy hosszabb misét” itt a kongresszuson. Miért? – kérdezi a CEREK Akadémia elnöke, és innentől nem kímélem: mindent elmondok neki, amiről úgy vélem, ilyen rövid idő alatt elmondható a drámapedagógiáról. Láthatóan egyre inkább érdekli a téma, húsz perc után állítja le a diktafont.

Ma már csak egyetlen szekcióba mehetek, gondolom az interjú után, abba, amelyikben fontos, hogy milyen legyen a szövegezés a nyilvánosságra hozott és szerkesztett ajánlási listának. Az egyes szekcióban hátul ülök le, hogy lássam az egész termet. Hiába sikerül azonban átlátni a jelenlévők csoportjait, egymáshoz tartozásukat vagy elkülönülésüket, tulajdonképpen egy több órás szócséplés részesévé válok. Az egyik főszerepet abban, hogy ilyen lett a szekció ajánlási szövege, ugyanaz a hölgy viszi, aki korábban már biztosított mindenkit önmaga és családja zsenialitásáról. (Lehet, hogy tényleg zseni, és csak annyi a hibája, hogy mindig túl hosszasan szól hozzá?) Szinte tehetetlenül szemlélem, hogy mi történik, nincs hol belevágni a parttalanná váló vitákba. Főképpen azért, mert a szekció vezetői nem hoztak semmilyen öszszesítést arról, hogy eddig milyen ajánlásokat tettek (szövegszerűen) a szekció résztvevői. Nincs tehát semmi konkrétum, amiről beszélhetnénk. Próbálkozom azért; találok egy részt az ajánlások fogalmazgatásainak kínzó kontinuitásán, és kérem, hogy a drámapedagógia szó, valamint a [www.drama.hu](http://www.drama.hu) link feltételül kerüljön be annak a kiadványnak a szövegébe, amely később (valamikor) nyilván elkészül. Becsületből maradok még húsz percet, de 17 óra után már nincs kedvem meghallgatni az egészséges életmódra nevelés tartományainak mondat-(cím) variációit. Itt én már nem úgysem tehetek semmit. Eszembe jut, hogy egy drámapedagógus valószínűleg kisebb csoportokra bontaná a teremben ülő (szerteszét húzó) kollégákat, és egyeztetést kérne tőlük a jelzett témákban. Megbeszéléseik eredményét pedig beépítené a további munkafolyamatba.



### ***Augusztus 28. csütörtök, 10 óra 20 perc***

Már hallgatjuk a szekcióelnökök beszámolóit. Az ún. díszterem tele van, hátul, egy pótszéken ülök. (Itt legalább jár a levegő.) Korábban Sólyom László beszélt. (Minden média reagált erre a beszédre, így nem térek ki rá.)

Láthatóan a kongresszus zárásának forgatókönyve a „legtisztább” – szervezési szempontból. Itt csupán azon múlik minden, hogy az egyes szekciók és témakörök képviselői hogyan tudták kihasználni a tegnapi estét (éjszakát), és mennyi (munka-) áldozatra voltak hajlandóak azokért az emberekért, akik hozzászólásaikkal, véleményükkel (és persze korábban a figyelmükkel) megtisztelték őket. Ugyanis át kellett tekinteniük, meg kellett fogalmazniuk, és (röviden, mintegy tíz percben) közlésre ajánlaniuk mindazt, ami a két nap alatt a szekciójukban történt. A „szereplés” ilyen helyzetben nagyon nehéz, úgy vélem, néhányan nem is tudtak megfelelni az elvárásoknak. Minekutána azonban ilyen módon egyik szekció munkájában sem vettem részt, nem illene részletesen elemezni a szekcióvezetők megszólalásait.

Olvasgatom azt a rövid összefoglalást, amelyet a székekre, padokra helyeztek a hoszteszek, semmi nyomát nem látom benne sem a drámapedagógia, sem a drámajáték szónak. Úgy múlik el tehát ez a kongresszus (gondolom magamban), hogy az összefoglalásból teljesen kihagyják azt a fogalomkört, ami miatt itt vagyok (és Karinthyval mondhatnám: „tanúskodom a napról, hogy ragyog”)? Benedek László azt kéri a kongresszus résztvevőitől (azért megfogyatkoztunk így a vége felé, ahogy látom), hogy bármilyen hozzáfűzni valójuk van a kezükben tartott okirathoz, azt tegyék meg röviden. Most aztán nem hagyom magam. Mikrofonon ugyan nincs, ordítani kell (de bekiabáltam már én ekkora termet, gondolom), szólásra jelentkezem, és nyomatékkal kérem, hogy a kongresszuson legalább hatféle markáns kontextusban előforduló drámajáték, drámapedagógia szót feltétlenül írják bele a dokumentumba. Olyan lehetőségeket rejt (üvöltöm a kb. negyven méterre ülő elnökségi asztal felé), hogy nem szabad említés nélkül hagyni az összefoglaló iratban. Trencsényi Lászlónak eszébe jut, hogy érdemes lenne mikrofonban elmondani az ilyen (vagy hasonló) véleményeket, így aztán mások már mikrofonba suttozhatják, vagy kiálthatják észrevételeiket.

Benedek András értelmes (rövid) összefoglalással, szépen zárja beszédével a kongresszust. A zárófogadáson kellemes az étel és ital, tudok még váltani néhány szót Zalai Szabolccsal is. Pezsgőzés közben, búcsúzásképpen megköszönöm Benedek Andrásnak, hogy megszervezték ezt a találkozót, ő megígéri, hogy gondja lesz a drámajátéokra...

# Hétköznapi pedagógiája

## II. rész

Debreczeni Tibor

### Egy tanár naplójából

*Azokat a jegyzeteket mazsoláztam ki Dété Naplójából, melyek 2004 és 2006 között születtek, melyek pedagógiai vonatkozásúak, s melyek valamiképp összefüggenek drámatanári és nagyszülői voltommal. Az utóbbi tapasztalatait gyümölcsöztettem, gyümölcsöztetem az elsónél.*

#### Mért nem fáradtam bele a tanításba

Nem fáradtam bele a tanításba. Talán mert váltottam harmincnyolc éves koromban, s huszonnégy év múltaival tértem vissza az iskolába. Szűknek találtam a teret akkoriban, mint akit bezártak a falak közé, úgy éreztem magam. Most meg a pálya végén: a tanítás maga a szabadság.

A tárgy tenné, a drámapedagógia, amely amúgy is tág teret enged a szabad asszociációnak? A hallgatók érdeklődése, amely arra ösztökél, hogy fussak keresztül-kasul az életemen, elibük tárjam mindazt a tapasztalatot, melyről ők is, én is azt gondolom, jó, ha megismerkednek vele. Vagy a főiskola, a református tanítóképző familiáris légkörében rejlik a magyarázat? Netán az óraadói státuszban?

A legtöbb órámról mosolyogva távozom. Öröm bujkál bennem. Mint az utóbbiak egyikén, amelyiken azt kérdeztem a hallgatóktól, mondanák már meg, melyik versre emlékeznek szívesen, melyikhez köti őket maradandó élmény, illetve kérdezhetem így is: melyik a kedves versük, és miért? (Arra voltam kíváncsi, maradt-e tanítói szándékomnak, pedagógiai szemléletemnek nyoma; keresik-e a műben az üzenetet, a nekik fontosat.)

Radnóti *Erőltetett menetéről* vallott egyikőjük. Életének egy válságos állapotában talált rá a vers, s azt üzent, s ma is azt üzeni, hogy a legreménytelenebb helyzetben sem szabad feladni. *Lédával a bálban*, Ady költeményéről szolt egy másik hallgató. Így summázott: nincs jogom a magam szomorúságával elrontani mások kedvét. Egy harmadik kislány, aki József Attila *Tiszta szívvel* című költeménye mellé tette a voksát, ezt mondotta: jól esik olykor megbotránkoztatni másokat, s kacagni, ha sikerült a tréfa. Az évfolyam egyik fiúja Ady *Az Úr érkezéséről* szolt, meghatározó élményéről, arról, hogy csendesen és váratlanul találkozott az Istennel, és hogy azóta sem váltak el egymástól.

Drámaóráimnak gyakorta alapja az irodalmi mű.

#### Itt meg viszolyogtak

Tar Sándor *A mi utcánk* című regényéből a *Szökés* című fejezetet vittem a drámapedagógiai órára, a másodikosokhoz. Ha kikerülnek tanítani, ki tudja, nem valamiféle társadalmi dágvány közelében kell majd munkálkodniuk, a mindennemű hátrányt cipelők körében; jó, ha lélekben felkészülnek, mi ilyenkor a teendő. Erre gondoltam. Tar Sándor a lumpenizálódott falusi agrárproletárok világába viszi el olvasóit. Tizenéves fiú meg lány botorkál a szociális és szexuális nyomor szélén, támasz nélkül evickélnek, elképesztően tájékozatlanok külső és belső világukban, tisztázatlan érzéseik kiszolgáltatottságában.

Az volt a szándékom, hogy a művet továbbgondolva, drámai helyzeteket kínáljak, melyekben – szerepekbe bújva: védőnő, pszichiáter, tanár, önkormányzati tisztségviselő –, maguk kereshetik a megoldásokat; miként segítsék ezeket a szerencsétlen, kallódó tizenéveseket. (Feltűnt nekik, hogy a novellában nincs se barát, se felnőtt, akivel bármit is megbeszélhetnének a fiatalok, nincs lelkész, és senki gondozó, aki segítséget nyújtana.) A tanári szándék aztán a második órán drámajátékban realizálódott. Tanulságos módon.

De most mégsem erről szólok.

Arra kértem őket ugyanis, mindjárt a novella felolvasása után, mondanák el, fogalmazzák meg, fésületlenül akár, mint vélekednek a hallottakról, Tar Sándor művéről.

A summázat:

- Mért kellett ezt a goromba, gusztustalan világot bemutatni? Elég a szörnyűségből!
- Az író dolga, hogy perspektívát mutasson.
- A novella nyomán rossz a közérzetük.
- Az író perifériális problémához nyúlt.
- Taszító az írás.
- Részvétet ugyan éreznek, de a „hősök” butasága riasztó.

Ezek után láttunk neki a szerepjátékos feldolgozásnak.

### **Azt játszottuk, hogy odaíti magyarok vagyunk**

Az a bizonyos empátia. Nem is tudom, mi ez, adottság vagy kialakítható képesség, netán ez is, az is? Ha kialakítható, akkor meg is szüntethető, hatásfoka csökkenthető? Ha állampolgáraink képesek lettek volna átérezni, mit jelent határon túliként élni, a kisebbségi létből eredően hátrányos helyzetüként, akkor is így döntenek? A választás utáni héten azt játszottam a másodéveseimmel: képzeljék el, hogy ők a határok túlsó oldalán élnek. Hogy milyen szerepben, azt az előre elkészített cédulák egyikéről tudják meg. Tessék, válasszanak! Ilyen szövegeket olvashattak: harminc éves erdélyi munkásasszony, akinek a férje román; kárpátaljai, Magyarországon dolgozó feketemunkás; szlovákiai magyar vállalkozó; szabadkai diák, aki szerb középiskolába jár; kárpátaljai tisztviselő, korábban párttag; református lelkész Erdélyben, szörvényban; újvidéki magyar újságíró; szlovákiai magyar pedagógus.

A figurát ki-ki maga formálta, maga töltötte meg egyéni jegyekkel, amiként a rögtönzött szöveg is az övék volt; hogyan reagálják le a magyarországi választási eredményt. A szituációt is maguknak kellett megtalálni, amelyikben megszólaltak: mint kik kérdésekre válaszolnak, s mint kik hangosan monologizálnak. Jó óra volt, elgondolkoztató óra volt, tisztességes óra volt, felkavaró óra volt. A vége felé, amikor már lezárni készültünk a foglalkozást, megszólalt Melinda, nagyszöllősi tanítványom, sírva szólalt meg, hogy ez szörnyű, ő már sehhol nincs otthon, sehhol nem érezheti magát otthon, hacsak az úton nem, miközben pendlizik egyik országból a másikba.

### **Gombfoci meccs Gáspárral**

A hét éves dédunokámmal játszottam. Kihívott egy mérkőzésre. Belátható, nem lehetett nem elfogadni. Dicsekszem, igazán pompásan játszik a fiú, remekül pöccint, találékonyan helyezkednek a focistái, még nem is említettem, hogy ő Vác, én pedig Debrecen színeiben küzdöttem, de az én csatárim nevét is ő ismerte, ki tudta számítani, hogy a másik játékosra irányított labda merre pattan, így aztán örülhettem, hogy hosszú küzdelemben sikerült csak két vállra fektetnie. Mondhatom így is, hogy megvernie.

Hozzáteszem, ez rendjén való is.

Azon tűnődhettem persze, hogy rendjén való-e a játékszabályok meglehetősen önkényes értelmezése. Mivel ennek is tanúbizonyosságát adta az ellenfelem. Kiváló helyzetfelismerő képességének szinte tapsoltam. Hamar rájött ugyanis, hogy hiányos gombfoci-műveltségű ellenféllel játszik egy padlón, s amikor a kezdő pöccintéssel, rúgással, az oldalbedobással kapcsolatosan vita támadt köztünk, mit lehet, mit nem, könnyedén leszerelt, ugyanis szaktekintélyre, mondhatni tótumfaktumra hivatkozott, mint olyanra, akitől ő a szabályismereteket tanulta, ám aki nincs jelen, s akit nem is lehet elérni, s aki nem más, mint az apukája. S így már szavam sem lehetett. S nem is volt.

A felnőtt világban is nemde hasonlóképpen vívják a meccseket az ellenfelek? Ismeretlen eredetű törvényeket emlegetnek, tekintélyekre hivatkoznak, kihasználják a paragrafusok közt járatlanok ügyefogyottságát, jámborságát, hiszékenységét.

Az életre készülődik a dédunokám.

### **Önismereti játék. Fától fáig**

„Önmagunk megismerése a legnagyobb utazás, a legfélelmebb felfedezés, a legtanulságosabb találkozás” – írja Márai Sándor a *Füveskönyvben*, s hozzáteszi: „Mikor értelmem eléggé megérett erre, már csak ezt az egy élményt kerestem az életben.” Tanítójelölt tanítványaimat is ezzel traktálom: szerezzenek naprakész információt önmagukról, s csak annak birtokában kezdjenek tanítani, nevelni.

A minap is mondtam nekik: a parkban, ahová kisétálunk, nézzék meg jól a fákat, s aztán válasszanak egyet maguknak, amely rokonszenvesebb a többinél, amely közel áll hozzájuk, amely érzelmet ébreszt bennük, melyet a magukénak éreznek, amelyhez máskor is visszatérnek.

Tetszett a feladat. Ki-ki meg is találta a maga fáját. S elkezdődött a zarándokút. Fától fáig. Mindenki megállt a választottja mellett, fotózni kellett volna, ahogy rámozdultak a fára, a testtartást, a tekintetet, a simogató gesztust; az érzelem megjelenését.

A kérdés mindig elhangzott: mért ezt választottad? S nem volt két egyforma felelet, mivel a zarándokút során mindenki önön belső világában utazott, mindenki magával találkozott, mindenki önmaga felfedezésére tett kísérletet.

Jómagam is.

### **Szelektál a tekintetem**

Szelektál a tekintetem. Mit fogad be, mit nem. Egyre inkább csak a szépet. A rondát mintha meg se látám. Ott van az pedig a maga objektív valóságában, csak nem veszem észre. Megfog egy szép kéz, de elnézek egy malacpofa mellett. Elmélázok a tolószékekben ülő ifjú hölgy finom metszésű arcán, s nem látom a bunkó kísérelőt. Megcsodálom a bongyor fűtű fiú antik szoborra emlékeztető fejét, de kihagyom a lát-

ványból a fülét, amelyből bizsu lóg. A gyűlölködő öreget nem veszem észre, az öreg szemet, amely szeretettel tekint a karon ülő gyerekecskére, annál inkább. A szemem követi a lepkét, de lemarad a hernyóról, követi a fecskét, de lemarad a cserebogárról. Hosszan bámulom a pasztell minden árnyalatában tündöklő tulipánokat – miféle genetikai keveredés eredménye ez a csoda –, tanulmányozom a kehely belső színvilágát, felfedezem a zöld levél alól kivillanó földieper pirosát, s elvarázsol a hársfasor grandiózus sárga virágmetropolisa.

Alkonyi fényben. Árnyékkal.

### **Eljegyzés. Főiskolásaim drámajátéka**

Harmadéves főiskolásaimmal a színjáték-készítés fortélyait tanuljuk, mindenekelőtt azt, hogy konfliktus nélkül nincs dráma. Kis csoportokba szerveződnek, hogy először elbeszélő formában fogalmazzanak meg egy drámai konfliktust. Majd folytatódik a munka forgatókönyv-készítéssel, rendezéssel, az alap- és reálszituáció értelmezésével, hat tanítási órán át.

Az egyik csoport történetét hozom ide. Jellemzőnek tartom, hol s miben találták meg főiskolásaim a nekik fontos konfliktust.

A kitalált történet – melyből forgatókönyv is lett – hőse egy fiatal, egyházi fenntartású főiskolán végzett tanítónő, aki szolgálatnak tekinti a pedagógusi munkát, ezért Baranyában, egy kis településen helyezkedik el, olyan faluban, ahol a lakosok többsége beás cigány. Itt akarja kipróbálni magát. Apja városi köztisztviselő, konzervatív gondolkodású, nem örül lányá döntésének, de tenni nem tud, s nem is akar ellene. A tanítónőt a faluban szívesen fogadják, kap szolgálati lakást, nagy lakást, ahol berendezkedik. Az alsó osztályokat tanítja, s mert futja az idejéből, egyénileg is korrepetálja a kicsiket. A drámajáték kezdetekor egy olyan kislánnyal foglalkozik éppen, mégpedig a konyhájában, miközben a vacsoráját főzi, akinek még van két testvére, s akit az apukája egyedül nevel. A 28 év körüli özvegy, intelligens, munkanélküli cigány férfit és a tanítónőt érzelmi szálak kötik össze. Ez kiderül az első jelenetből, amikor az apuka a kislányáért jön, hogy hazavigye. A férfi felnéz a lányra, az meg támaszt keres benne. A tanítónő ugyanis ki van téve férfi-zaklatásoknak, többek között a cigány polgármester részéről. Nem részletezem. A tavasz során belvíz pusztítja a falut, s a már említett fiatalember házában is kárt tesz a víz, a lány tehát – így dönt – anélkül, hogy bárkivel is konzultálna, befogadja a férfit családostól a szolgálati lakásába. A közelség szerelemmé erősíti a vonzalmat, s hogy legalizálják a kapcsolatot, eljegyzést terveznek. Az alkalomra a tanítónő apja is megérkezik, próbálja lebeszélni lányát a frigről, amikor befut váratlanul a fiú apja is, piásan, most szabadult a börtönből, s furcsa beszélgetésbe kezdenek a leendő nászok. A cigány apa bizalmaskodik, a leány apja hárít, egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy nem viselik el egymást, az egyik mond valami sértőt, cigányöntudattal válaszol a másik, majd kést ragad, szúr, de a szúrás a lányt éri, a jegyest, aki az apja elé ugrik, nem is azért, hogy őt, hanem hogy a szerelmet védje.

Az alap- és reálszituáció apropóján izgalmas beszélgetés kerekedett a konfliktusról, mint társadalmi problémáról, a kultúrák és az erkölcsi normák különbözőségéről, a generációk közti ütközésről, a családon belüli együttélés nehézségeiről, a keresztyén elv és gyakorlat ellentmondásáról.

Ők is, én is élveztem a munkát. S tanultuk az életet, s persze a szakmát.

### **Csuka Bálint telefonhívása**

Felhívott Csuka Bálint, volt tanítványom, a verőcei tanító telefonon, s az öröme majd szétrobbantotta a telefonkészüléket, s azt közölte velem, tartotta fontosnak közölni velem, hogy most jött ki az órájáról, s olyan pompás szituációs játékot csináltak a tanítványai, amelyet még mi sem tudtunk a főiskolán, s hogy ő milyen boldog, s rendezheti-e a *Hazudós egeret*, azt a színjátékot, melyet velem csináltak annak idején. Két próbája már volt is belőle, s mennyire tetszik a gyerekeknek, s hogy most született a második lánya, három kiló hatvannal, s hogy a felesége is üdvözl, Zólyomi Zsuzsa, aki ugyancsak tanítványom volt, s hogy örül, hogy rögtön felvettem a telefont, s mindezt elmondhatta.

### **Ami megrendítette a hallgatókat**

Fotóalbumot vittem az órára, s felmutattam egy képet. Megviselt arcú öregasszony volt rajta, meg egy nyolc év körüli gyereklányka, aki a néni ölébe fészkelte magát. Mögöttük idős férfi állt, messzire nézett, illetve sehova. Elmondottam, hogy a kép a nagyatádi menekülttáborban készült a szerb-horvát háború idején. Nekik az a dolguk, hogy sorsot kerekítsenek azok köré, akiket megörökített a fotós.

A másodéves főiskolások úgy gondolták, hogy a képen lévő idős hölgy az unokájával menekült, a Baranya-háromszögi Veresmartról, miután a szerbek feldúlták a községet, az otthonukat. Az idős férfi, aki a néni testvére, kettejük gyámolítója. A lányka édesapja, az idős hölgy fia, a szerb támadás idején – ezt találták ki – Eszéken tartózkodott, a lányka anyja, akit a szerb katonák otthon megerőszakoltak, férje után ment. A férfi beállt a horvát hadseregbe, az asszony ugyanoda, ápolónőnek.

Négy órán át rakosgattuk össze az Árvai család – így nevezték el őket – történetét, s játszottuk el a kitalált konfliktushelyzeteket. Ami a legjobban foglalkoztatta és gyötörte őket; fel lehet-e dogni és hogyan a nő brutális megalázását, a megerőszakolást magát, fel lehet-e dolgozni az asszonynak, a férjnek, a családnak. Kiscsoportos jelenetekben, egymástól függetlenül különféle megoldáshoz jutottak. Egyben nem különbözött a véleményük, hogy a barbár cselekedet minden közvetlen és közvetett érintettben kitörölhetetlen nyomot hagy, s ha az élmény idővel a tudat alá is szorul, következményei ki nem iktathatók. A háború a gonoszról leveszi a pányvát, s aljasságok elkövetésére készíti azt, akiben a hajlam erre amúgy is megvan. Ettől a felismeréstől a hallgatók megdöbbenek, és meg is rendültek.

### **Anna Flóra pedagógiája**

Nem kell a jó szándékot cselekedetre váltani feltétlenül, nem kell segíteni felindulásból, a szánalmat sem kell, hogy rögvest adakozás kövesse, semmi ne áradjon túl, se az adás, se a szeretet. Magamnak így fogalmaztam meg annak a pedagógiai magatartásnak a lényegét, amelyről nem is olyan rég olvastam, s amely egy Amerikából jött nevelési módszert ismertetett. Mintha azt vettem volna ki belőle, hogy nem kell rögtön buzogni, hanem meg kell találni a megfelelő embert, a segítségnyújtáshoz is a szakosított embert. Ha problémája van valakinek, s velem közli, mondjuk a tanítóval, az osztályfőnkkal, nem biztos, hogy nekem kell dobnom a mentőkötelet, lehet, hogy a pszichológusnak, a kisebbségi szakértőnek, a családfelelősnek, a szexológusnak, a szociális gondozónak, a logopédusnak.

Erről jut eszembe hat éves dédunokám, aki Vilka mamájának fejtette ki épp a minapában pedagógiai nézetét, amikor is a mama – ő ment érte az óvodába – szokásos buzgalmában és szeretetözönében arra akarta rávenni a kicsi lányt, Anna Flórárt, hogy gyakorolják az „r” hang helyes ejtése végett a „répa, retek, mogyorót”, mire a kicsi lány, Anna Flóra azt mondta: „Mama, a lépa, letek, mogyoló a logopédus dolga, mi csak menjünk játszani.”

### **Hittan-felmérő harmadikban**

Kezembe került egy felmérő dolgozat. Írásban válaszolnak a gyerekek hitoktatással kapcsolatos kérdésekre, s pontokat szereznek ezzel, azaz leosztályoztatnak hittanból. Olvasom és értetlenkedem. A kérdések – néhány közülük:

Jelöld aláhúzással a helyes választ!

– Ki irányította a nagy halászatot? – Simon, Simon Péter

– Ki volt Pál társa? – börtönőr, Szilasz

– Milyen állattal találkozott Pál? – vipera, vidra

Számokkal válaszolj!

– Hány halat fogtak a tanítványok?

– Hány apostol volt Filippiben börtönben?

### **Amikor a tankönyvszerző is hibázik**

Főiskolai óráimon, azokon az évfolyamokon, amelyeken a tanítóképzős hallgatók a gyerekek előtt is kell, hogy bizonyítsanak, gyakorlattá tettem, hogy a drámaóra első mozzanataként megbeszéljük a tanításukkal, az óratervkészítéssel, az alkalmazott metodikával kapcsolatos problémáikat.

Nemrégiben történt. Jelentkezik az egyik kistanító néni, hallgatnánk már meg azt a verset, melyet a második osztályban, tehát nyolc éves tanulókkal kell feldolgoznia, ugyanis sehogy sem boldogul vele, nem tudja, mit hozzon ki belőle. Hát akkor olvassa fel, javasoljuk.

Börcsök Mária *Állatiskola* című költeményéről van szó. Olvassa a kistanító néni, olvassa, de hiába teszi, első hallásra semminemű okos tanácsot magunkból kicsiholni nem tudunk. Fénymásolt példányt adok aztán kézbe, s böngészve a sorokat, lassan megvilágosodik az elménk. Hát persze, hogy zavarba jött a leányka, velünk sem történt volna másként, ugyanis a költemény rossz helyre fészkelődött, így is írhatjuk, nem szabadott volna ide, a másodikosok olvasókönyvébe szerkeszteni. A vers szatirikus allegória a szülők elfogultságairól, láttele az emberi gyarlóságról, be lehetett volna illeszteni negyedik vagy ötödikes tanuló tankönyvébe. Tizenegy-tizenkét éves kiskamaszok már örülnek, ha mulathatnak a szülőkön, ha leleplezhetik az iskolát, de kicsiknek való szövegek között ennek a versnek nincs helye.

A szöveg, mint tudjuk, üzenetet hordoz, és semmi nem lehet fontosabb, mint hogy általa neveljünk, de ez csak akkor történhet meg, ha befogadót is találunk, fogékony, alkalmas életkorú tanulót.

Megállapítottuk, hogy ez a költemény alkalmatlan helyre került; tévedett a tankönyv szerkesztője, s a hallgatót eme feladattal megbízó gyakorló tanítónő is. A képzős kislány nem tehet mást, mint hogy csúsztat, illetve hallgat, másról beszél, mint Bodoné, mondjuk a vers zenéjéről, a rímekről, de szót sem a figurákról, a szituációkról, a felnőtt világról.

## Egy rekreációs nyár

*Vége van a nyárnak, hűvös szelek járnak, szortírozom az élményeimet. Pontosan, szortírozom. Jószerivel csak olyasmikre bukkanok, melyek a magam feltöltődésével kapcsolatosak, tehát önmagam rekreációjával kapcsolatosak, például gyümölcsöt szedek, virágot ültetetek, úszom a tengerben és a Tiszában, turisztáskodom, dédunokákkal játszom, kerékpározom, vagy mopeden ülök, fecserészek, írok a kedvemre, nyírom a füvet, cefrézek, segíték befőzni, jókat eszem és iszom, szópárbajt vívok KV-val, feleségemmel, kedvem szerinti olvasmányokat olvasok.*

És nincs élményem, hogy előadást tartok, tanfolyamot vezetek, ahol hallgatók vesznek körül, pedagógusok, akikkel lelkesülten osztom meg megváltó felismeréseimet, ők néznek rám odaadóan és rajongva, hogy lám, a mester most is tudott valami olyasmit nyújtani, ami gazdagít, ami muníció a tanévre, ilyesmi nincs. Akár siránkozhatnék is, hogy jaj, kikoptam, megkoptam, nem hívnak, nem kellemek, de az igazság, magam sem hajtottam rá, történjék már valami.

Valamikor hittérítő módjára tanítottam, olyankor meg voltam győződve, hogy az én igém az igazi, attól lesz más, jobb, eredményesebb a nevelés. Na már mostan, közben elvesztettem a bizodalmaimat, nem olyan hibátlan az én igehirdetésem. A reformpedagógiával demokráciára kívántam nevelni. Aztán rá kellett jönnöm, hogy a demokrácia a diktatúrából alig kiszabadult emberek között alig gyakorolható, s a módszer, az eszköz, mellyel a célt elérhetőnek gondoltam, igencsak személyiségfüggő. Drámapedagógiával azok képesek eredményesen munkálkodni, akik lélekben maguk is demokraták.

Tartok tőle, hogy hallgatóimat nem is a közlendőm, hanem – ne látszódjék nagyképűségnek – a személyem, ahogy átadom az ismeretet, ez kötötte le.

Szóval ez egy ilyen rekreációs nyár volt. Senkit nem akartam semmiről meggyőzni. És senkit megváltani. Jól éreztem magam.

# Puzzle

– francia–finn–magyar színjátszó projekt az OKIBU Társulat rendezőjével –

Vatai Éva rendhagyó munkanaplója

## 2007. október

Ma járt nálam egy francia rendező – Ludovic Kerfendal. Bemutatkozott, beszélt a munkájáról: az angers-i OKIBU Társulat vezetője, alkalmanként olyan projekteket valósít meg francia vagy finn fiatalokkal (angolul vagy franciául), amelyek végállomása a közösen írt színdarab bemutatása. Figyelmesen végighallgatta az intézmény (Leówey Gimnázium, azon belül a magyar-francia két tanítási nyelvű tagozat) és a munkám (dráma, színjátszás francia nyelven) bemutatását, majd gondolkodási időt kért. S szaladt, hogy elérje az utolsó pesti vonatot.

## 2007. május

Megérkezett Ludovic ajánlata: a helsinki Kallio Iukio és az angers-i David d'Angers Gimnáziummal fogunk együtt dolgozni. Három próbaidőszakot jelöltünk ki: Angers (november), Helsinki (január) és Pécs (március). A darabnak a XIX. Pécsi Színjátszó Fesztiválra, vagyis március végére kell elkészülnie. (*Jó, de milyen darabnak???*)

## 2007. június

Megérkezett a cím- és témaajánlat: PUZZLE – a három ország egy-egy történelmi periódusának ábrázolásával olyan közös sorsokat mutatnánk be, amelyeket derékba tört a történelem.

A magyar időszakot mi választhatjuk meg. Intézményünkben tíz fiatal és egy tanárt vonunk be a projektbe. A fiataloknak nem kell feltétlenül játszaniuk a darabban – bármiféle színházi munkával hozzájárulhatnak az alkotáshoz (díszlet, jelmez, videó, dramaturgiai munka stb.).

## 2007. augusztus

Hosszas gondolkodás után megtörtént a fiatalok kiválasztása és a részvételre való felkérése. A kiválasztás szempontjai összetettek voltak. Tagozatunk vezérelve („*Majdnem mindenkinben ott van a tehetség, csak lehetőséget kell adni kibontakoztatására!*”) szerint gondolkozva úgy döntöttem: képezzék a csoport gerincét a magukat eddig még megmutatni nem tudó fiatalok, akiknek nem volt még lehetőségük arra, hogy



nemzetközi projektekben tevékenykedjenek. A csoport felének eddig még nem volt köze sem a magyar, sem a francia nyelvű színjátszáshoz. A kijelölt tíz fiatalból kilenc tudja elvállalni a projektben való részvételt (egynek OKTV-időponttal esne egybe az egyik utazási dátum).

### 2007. szeptember

Első gyűlés a fiatalokkal és szüleikkel. Előzőleg kiszámoltam a projekt összköltségét: 1,5 millió forint(!). Persze, hogy mindent megpróbálok: minden lehetséges helyre pályázok, átcsoportosítok és „ügyeskedek”, de ez akkor is óriási összeg! És az idő is szalad. A szülők támogatásukról és segítségükről biztosítanak. Villámgyorsan lefoglalom tizenegy párizsi repülőjegyet: hihetetlenül olcsón. Ez kezdetnek jó jel!

### 2007. október

Végre felpörögnek az események. Megkapjuk az első konkrét feladatot: válasszuk ki a történelmi kort, amelynek kereteiben dolgozni szeretnénk, s írjunk le néhány konkrét életutat, amely derékba tört az akkori történelmi-politikai helyzet miatt! Elkezdődik a nagyszülők, idősebb rokonok lázas kérdegetése a fiatalok által választott Rákosi-korszakról. Egy hét alatt megírtuk történeteinket, s elküldtük a partnereknek.

*Az 50-es évek elején nagypapám és családja egy Szegedhez nagyon közeli faluban élt. Dédnagymamám egy régi, gyermekkori barátnője, Irma néni a városban lakott férjével, és három – nagypapámnál fiatalabb – gyermekével. Középosztálybeli család voltak, szerényen éltek, csendben, tisztességben nevelték a gyerekeket.*

*Egy éjjel bekopogtak hozzájuk, majd rövid szóváltás után Irma néni férjét őrizetbe vették. Feltehetőleg a munkahelyén súgta be valaki „be nem vallott pénz rejtegetéséért”. Kihallgatták, majd a tárgyalását (amire a feleségét nem engedték be) a börtönben várta meg, ahová azután vissza is került.*

*Nagyjából egy év múlva tért vissza a családjához. Ez idő alatt Irma néni egyedül tartotta fenn a családot, rengeteg munka, erőfeszítés, és értékeik elzalogosítása árán.*

*Férje egy este betegen, soványan, megfélemlítve jött haza. Sosem beszélt arról, mi is történt vele igazából, amíg távol volt. A család boldogsága, egysége – bár már sosem lett a régi – úgy-ahogy helyreállt, azonban csak hosszú évek alatt sikerült anyagi gondjaik egy részétől megszabadulniuk.*

Ilyen és ehhez hasonló történetek születtek.

A franciák elolvasták történeteinket, beszélgettek róluk. Rendszeres levelezés kezdődött a francia és magyar fiatalok között. Többen elkezdtek Magyarországra figyelni: neveket kértek és franciára lefordított művek címét. (Egyikük elolvasta Szabó Magda Katalin utcáját, mely éppen akkor kapott rangos irodalmi díjat Franciaországban!)

A saját témájukról azonban még mindig nem beszélnek.

És mi van a finnekkel? Nincsenek róluk híreink.

### 2007. november (Angers)

Két napsütéses őszi napot töltünk Párizsban, ahol többször hosszasan beszélgetünk Ludovic-kal: láthatóan közelebről is meg akarja ismerni a magyar fiatalokat.

November másodikán érkezünk Angers-ba. Akkor derül fény az első nehézségekre: a finnek nem beszélnek franciául, a franciák nagy része pedig nem tud angolul. De vigasztaló, hogy a mi gyerekeink mind-egyike ki tudja fejezni magát angolul is. És szerencsére Ludovic nem csak angolul és franciául tud, hanem finnül is.

A lebonyolítás második nagy problémája is megmutatkozott: míg a finn és a magyar csoport 10-12 fős volt, addig a franciák 27-en dolgoztak a projektben. Ennek az aránytalanságnak az a magyarázata, hogy Franciaországban év közben csakis egész osztályokat érintő projektekre lehet támogatást kapni. A továbbiakban állandó problémát jelent majd a résztvevők – és leginkább a francia szervezőtanár – számára, hogy a franciák nagy részéből hiányzik a szakmai elkötelezettség.

Kezdetben – néhány ismerkedési játék után – minden csapat ismerteti, hogy mit dolgoztak ki eddig otthon. A választott időszakok:

- franciák – deportálások a II. világháború alatt
- finnek – a téli háború Finnország és Szovjetunió között, az eseményhez kapcsolódó kitelepítések
- magyarok – a Rákosi-korszak alatti félelem, igazságtalanságok, kitelepítések

A történelmi tájékozódásban sokat segít egy korabeli film – *Alain Resnais: Nuit et brouillard*<sup>1</sup> – megtekintése.

<sup>1</sup> A magyarul többnyire Sötétség és köd, ritkábban Éjszaka és köd címen emlegetett rövidfilm a cannes-i filmfesztiválok történetének egyik legnagyobb botránya volt: a nyugatnémet nagykövet kérésére (1956-ban) a francia külügyminisztérium kivetette a

Nehéz, nagyon nehéz a franciákkal próbálni. Szétszórtak, fegyelmezetlenek, motiválatlanok. És nehéz a 12 finn lánnyal is közös hangot találni: zárkóztak, barátságatlanok, nem értjük a gesztusaikat. Olyan mosolytalanok, s mindent túl komolyan vesznek! És akkor még jön ez az ámokfutó-ügy (*egy finn gimnazista Helsinki egyik külvárosában lelövi néhány társát és igazgatónőjét*): az is megviseli őket.

A magyarok figyelmesen dolgoznak: kezdetben nem mindenki szeretett volna színpadra lépni, de féldőben látom, hogy mindenki szerepet vállal. Kiválasztunk három szituációt (május elsejei felvonulás, egy család felbomlása, a falusi rekvirálás) s olyan elemeket keresünk történeteinkhez, amelyekkel frappánsan fejezhető ki a korszak feszültsége a mindennapos személyes rettegésen keresztül. Itt egy kicsit komolyra fordul a dolog: dolgozunk, alkotunk...

De a franciák túlerőben vannak.

Ludovic néha megáll és fegyelmez. Egyre jobban becsülöm: fáradhatatlan nyugalommal és hihetetlen rutinnal mozgatja az 50 fős, három különböző nemzetiségű csoportot.

Mi, tanárok esténként leülünk, s megbeszéljük a történeteket. Ludovic-ot szakmai megjegyzésekkel bombázom, sokat kötözködöm vele. Talán én vagyok az egyetlen, aki elégedetlen az eddig történetekkel. Nagyobb tempóban, keményebben dolgoznék.

Szinte meglepő, hogy egy hét múlva világossá válik az előadás szerkezete, s a belső jelenetek felépítése.

A repülőgépen hazafelé lelkesebb vagyok: kezdek hinni a darabban. A közös munka felől még mindig vannak kételyeim, amiket persze nem osztok meg a gyerekekkel. Látják, érzik ők is a helyzetet: inkább bátorításra lenne szükségük.

### **2007. december**

Készülünk a második próbafolyamatra, Helsinkibe. A Franciaországban rögzített jelenetekhez szövegeket írunk. Ódzkodnak a szövegtől: mozgásszínházi formákba mennek át.

A család nyugalmas vacsorázásába belehasít a csengő, elviszik az apát. Pedig én jó vagyok – villog a gyerekek agyában a megfelelést jelképező példatár: az úttörők 12 pontja. (*Istenem, de nehéz ezt átültetni franciára, hisz már ők is csak humorral tudják értelmezni e hajdan véresen komolyan vett butaságokat!*)

A jelenetek mélyítésére nincs sok lehetőségünk: túlságosan függünk a többektől. Félek, ha próbálni kezdenénk, makacsul egy másik irányba terelgetném a fiatalokat, s ezt a csapatmunka szempontjából nem lenne etikus!

Közben Ludovic kemény csatákat vív a franciákkal Angers-ban – két hétvégén. De legalább velük van lehetősége dolgozni, mi meg csak próbálunk.

### **2008. január (Helsinki)**

Meleg ruhákkal felszerelve elindulunk a harmadik próbafolyamat helyszínére. Meglep bennünket a rettentő sötét: még reggel 9-kor is téli hajnal van.

A kedvünk rossz, iszonyú ez a csontig hatoló szél. Az emberek morcosak, furcsák: gesztusaik nehezen értelmezhetők. A gimnázium szép, tágas: Helsinki belvárosában van. Mintegy 120 diák és 20 tanár dolgozik benne: az óráikat kreditrendszerben veszik fel, bonyolultnak tűnik, de szerintük a rendszer könnyen megszokható. Egy osztályban 10-12 diák dolgozik együtt, s gyakran még este 6-kor is a gimnáziumban vannak. Nem csoda, hogy a világ egyik leghatékonyabb oktatási rendszere. Az ottani tanárok többször is megjegyzik: túl közvetlen a kapcsolatom diákjaimmal, ez náluk szokatlan.

A Frazer csokigyárban átéljük a csodát, amelyről minden gyerek álmodozik: annyi csokit ehetünk, amennyit csak bírunk.

A finn lányok néha már mosolyognak: határozottan érezhető, hogy kezdenek repedezni a köztünk álló falak. De az omlás robaját csak az utolsó nap utolsó órájában fogom meghallani: a gimnázium udvarán vívott hatalmas hógolyócsata során: nevetve konstatálják bolondos hóimádatunkat! Aznap csuromvizesen, de felszabadultan érünk a repülőtérré.

A helsinki tartózkodásunk során naponta 6 órán át próbálunk, sok totyorgással és habozással. Ismét felbukkannak tudatom legmélyére visszatuszkolt kételyeim: hol a helyünk ebben a projektben? A magyar fiatalok segítőkészek, de motiválatlanok: kevés az alkotási lehetőség. Figyelünk, dödögünk, kritizálunk. Az egyik nap fél napos „kimenőt” kérek: egy óra alatt körbevilamosozzuk a csodaszép Helsinkit, hogy érez-

---

versenyprogramból, hogy ne akadályozza a német-francia megbékélést. Resnais filmje egyike – sokak szerint legjobbika – volt a deportálásokat és a náci haláltáborokat bemutató dokumentumfilmeknek.

Forrás: [http://hu.wikipedia.org/wiki/1956-os\\_cannes-i\\_filmfesztival](http://hu.wikipedia.org/wiki/1956-os_cannes-i_filmfesztival). (A szerk.)

zük kicsit a várost, aztán szétküldöm a fiatalokat esti találkát adva nekik – finn módra – a Stockmann<sup>2</sup> előtt. A szabadság jót tesz nekik.

És most nincs mese, itt tartózkodásunk utolsó estéjén be kell mutatnunk a darab egy részét hazai közönség előtt: a finnek még finnül, a franciák és magyarok pedig franciául.

A közönség soraiban ülök, s csodák csodájára két-három igen tisztességes színházi pillanatot élek át.

### **2008. március (Pécs)**

Ludovic a fesztivál előtt két nappal jön Pécsre: próbálni akar a magyarokkal.

A finnekkel már túl van a nehezen: francia szöveggel játsszák a jeleneteiket, hála két hétfégi próbának.

A magyarokkal bezárkózik egy terembe: dolgoznak. Én kivonom magam a munkából: érkeznek a fesztivál külföldi csoportjai.

A franciák és a finnek megérkezését követően, kétszer másfél órányi közös próba után, mindenki laza: lesz, ami lesz. Ennyi telt tőlünk.

Péntek este tele a terem: a fesztivál résztvevői, osztálytársak, szülők... Az állandóan nyüzsgő, egymásra alig-alig figyelő ötven fiatalból egy órára együttműködő, koncentráló, fegyelmezett csapat lett, amely méltóságteljes, érdekes, itt-ott erős és izgalmas előadást hoz létre.

Az előadást követő kerekasztal-beszélgetésen mind megkönnyebbült, boldog, s még a tanáraiknak, rendezőjüknek szóló köszönő szavakat sem felejtik: láthatóan nagyon örülnek, hogy együtt dolgozhattunk.



### **Honnan szereztünk pénzt?**

Nem könnyű a magyar partner helyzete, ha hasonló projektbe kíván belefogni.

Míg a franciák és finnek mögött komoly, kiépített struktúra van (város, megye, régió, a Deportáltak Szövetsége, oktatási intézmények). Ezen szervezetek vagy szintek Magyarországon megtalálhatatlanok vagy megszólíthatatlanok. A hasonló jellegű projektek támogatásából teljesen visszahúzódott a város (*itt a nyakunkon 2010!*). Ha uniós támogatásra pályáznék, rengeteg időt és energiát emésztene fel, s csak utófinanszírozásban részesülhetnénk, s Magyarországon jelenleg társfinanszírozó intézményeket is nehéz találni.

A projekt megvalósításához csak francia érdekeltségű intézmények és alapítványok nyújtottak segítséget: a budapesti Francia Intézet, a Magyar-Francia Ifjúsági Alapítvány és a pécsi Francia Nyelvű Diákszínházért Alapítvány. De a projekt teljes költségeinek így is csak 20%-át tudtam előteremteni. Kölcsönöket szereztem, hogy a diákok részletekben fizethessék a részvételi díjat. (*Köszönet az Üres Tér Társulatnak és a Francia Nyelvű Diákszínházért Alapítványnak!*)

### **A projekt szakmai – művészeti és pedagógiai – haszna**

Nem volt zökkenőmentes a finnekkel és a franciákkal való együttműködés: a különböző kulturális és emberi beállítottság gyakran akadályt gördített a közös munka elé.

A három találkozás alatt sokat tanultunk:

- toleranciát (a másik nép munkamódszerének, munkafegyelmének kritikus szemlélettel történő elfogadása)
- empátiát (odafigyelés egymás történeteire, érzéseire)

A darab minőségéről lehetne vitatkozni. (Fontosnak tartottam volna megtanítani, hogy a színre lépés komoly dolog, civilben nem megy, s hogy amit ott elmondasz, az nem lehet hazugság. Hogy ne lóbáld a kezéd, és hogy hangosan beszélj! Nekem kicsit sok a darabban a felesleges jövés-menés is.) Teljesítményünket kritikával fogadom: maradtak bennem kérdőjelek. De izgalmas volt, mert hatalmas kihívások előtt álltunk, nagy erőket kellett mozgósítanunk. Ahogy a kerekasztal-beszélgetésen egy külső szemlélő mondta: tessék jól figyelni, mert itt és most egy ötlet valósult meg!

*A projektben három osztályból tíz fiatal vett részt: Aszalós Bence, Falusy Zsófi, Frank Máté, Nagy Péter, Németh Lili, Reibli Zsófia, Somogyi Nóra, Szaffenauer Judit, Szamosi Daniela, Tamási Zita.*

---

<sup>2</sup> Áruház – egy azonos néven futó nagy áruházlánc része.

# Egy színházi nevelési projekt hatása tizenévesek értékorientációjára

Novák Géza Máté

## EARLI-JURE 2008

A külföldi diákok, kutatók, vendégprofesszorok fogadásában nagy tapasztalatokkal rendelkező egyetemi város, Leuven adott otthont a 11. alkalommal megrendezésre kerülő – egyik legrangosabb – nemzetközi fórumnak, a Fiatal Európai Kutatók Neveléstudományi Konferenciájának (*EARLI JURE, The Junior Researchers of Earli*, K. U. Leuven, Belgium, 2008. július 8-11). A K. U. Leuven egyik erőssége támogatni és elősegíteni a tudás és szakértelem áramlását és cserekapcsolatait (Gielen, 2008).

A konferencia az „*Innovatív és kreatív perspektívák – új irányvonalak a pedagógia-kutatásban*” címen három szekció alá rendezte a legkülönbözőbb témájú neveléstudományi doktori kutatásokat. Az érdeklődő nem kevesebb, mint 60 előadás, 27 kerekasztal-értekezés és 31 poszter-prezentáció közül válogathatott. A szimpózium által adott lehetőségek közül drámapedagógiai kutatásom empirikus vizsgálatainak bemutatására a poszter szekció tűnt a legalkalmasabbnak. A levezető elnöki és moderátori feladatokat a doktoranduszok önkéntes munkában vállalták/vállalhatták: ez a szerep megkívánta, hogy alaposabban megismerjük a szekciónkban előadók kutatási területeit.

Az EARLI (*European Association for Research on Learning and Instruction*) a tanítás-tanulás kutatásának legjelentősebb európai szervezete, 1985-ben alakult, Európa 40 országából közel 2000 tagja van (Kinyó-Kelemen, 2008). Az EARLI-JURE idei célja az volt, hogy a kutatói projektek innovatív irányait részesítse előnyben a hagyományos paradigmákkal szemben.

A legfőbb eredménynek a konferencia szervezői azt tekintik, ha az utóbbi időkben jelentkező fiatal kutatók képesek lesznek felvillantani munkáik kreatív aspektusait, és azt remélik, hogy ez a nemzetközi találkozó megnyitja a lehetőséget az új tudományos távlatok és együttműködések előtt. A teóriák csatái közepette természetesen a „leuveni hadjárat” esélyt ad a résztvevőknek arra is, hogy találkozhatnak a tanítás-tanulás különböző területeinek tapasztaltabb kutatóival, professzoraival.

A neveléstudományi diszkusszió mélyítésének, a fenti célok megvalósításának érdekében ebben az évben a szervezőbizottság új értékelési rendszert vezetett be. A résztvevők véletlenszerűen sorsolt párosai írtak véleményt a poszter, előadás és kerekasztal-értekezések absztraktjairól. A konferencia mintegy féléves előkészítő szakaszában igényes bírálatok születtek a résztvevők munkáiról, kvalitatív és kvantitatív szempontok alapján (*peer-review process*). Ez a visszacsatolási, bírálati procedúra (hogyan váljunk egymás független szakértőivé?) sikeres és hatékony eljárásnak bizonyult.

A leuveni konferencián bemutakozó doktoranduszok részt vehettek több igen magas színvonalú, a programba illesztett fejlesztő kurzuson és előadáson is, amelynek tanárait rangos európai egyetemekről delegálták (Resnick, Segers, Tartwijk, Strijbos, Meijer, Lonka, 2008).

A konferencián való részvétel PhD-kutatásom fejlesztése mellett, kiváló alkalom volt arra, hogy a magyar felsőoktatás és doktori képzés nemzetközi kapcsolatait előmozdítsam a művészetpedagógia és egyéb, terápiai eljárások módszertanát alkalmazó területeken dolgozó fiatal európai kutatókkal, egyetemi és főiskolai műhelyekkel.

A legerősebb benyomásom, legmélyebb tapasztalatom a négy nap során az volt, hogy nevelés és oktatás különböző területein tevékenykedő kutatók aktív és együttműködő (országokon is átívelő) közösségének megteremtése nem illúzió, hanem az oktatási folyamatokban, az iskolai nevelőmunka hatékonyságában is megnyilvánuló valóság.<sup>3</sup>

## Hatékony értékszocializáció?

Kutatásunk célcsoportjai azok a fiatalok, akik a rendszerváltozás éveiben születtek. Ők az „*omega-alfa*” korosztály (Váriné Szilágyi Ibolya kifejezése), akik beleszülettek egy új társadalmi konstrukcióba, és 2008-ban vagy 2009-ben szereznek érettségi bizonyítványt. Ezért kanyarodunk most vissza az elmúlt két évtized értékszocializációs kísérleteihez.

Értékínséges, *értékválságos idők*et élünk, s legalább ekkora szakirodalmi közhely, hogy az úgynevezett *örömmértékek* szinte trendszerűen kiszorítják mindazokat a hatékony szocializáció szempontjából ifjúsá-

<sup>3</sup> Utazásom – köszönet érte – az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kara, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola és a 21. Színház a Nevelésért Egyesület támogatásával valósulhatott meg.

gunk számára általunk oly fontosnak tartott értékeket, amelyek nem rendelkeznek „hedonisztikus színezettel”.

A nagy átalakulásnak (a 80-as években) új értékdimenziói jelentek meg az ifjúság értékorientációjában, talán éppen a nyugatról érkező hippimozgalmak hatására, legalábbis ez derül ki abból a kutatásból, amelyet 1982-ben, magyarországi egyetemisták körében végeztek. „A szerzésvágygal szemben az életvágy; a munkamorállal szemben az életöröm; a birtoklással szemben a létezés; az anyagi gyarapodással szemben az emberi személyiség; a kíméletlen versennyel szemben az emberi együttlét.” (Hankiss, 1982) Vajon hogyan festene ez a lista ma, 2008-ban a célértékek, az eszközértékek és a magatartásformák változásának a tekintetében?

Hankiss Elemér már 1999-es könyvében, a *Proletár reneszánsz*-ban előrevetíti azt a (ismét csak a 80-as évekhez viszonyítva) magas szinten jelentkező individualizmust és ún. „szociális cinizmust”, amely a rendszerváltozás után szocializálódott közép-kelet-európai fiatalok értékorientációját jellemzi. Hankiss szerint két értékszemlélet, két kultúra áll itt szemben egymással:

### HAGYOMÁNYOS

Szeresd felebarátodat!  
Áldozd föl magad!  
Korlátozd vágyaidat!  
Légy becsületes!  
Homlokod verítékével keresd  
meg a kenyeredet!  
Dolgozz!  
Élj takarékosan!  
Becsüld meg azt, amid van!  
Teljesítsd kötelességedet!  
Engedelmeskedj!  
Fogadd el azt a helyet és sorsot,  
amely kiszabott neked!  
Hallgass az idősebbekre!  
A tisztességes szegénység: erény!  
Törődj az elesettekkel!  
Az élet szenvedés!  
Az élet célja az üdvösség!  
Gondolj a halálra, az örökkévalóságra!  
Bűnös vagy!

### ÚJ

Szeresd önmagadat!  
Valósítsd meg önmagad!  
Éld ki szabadon vágyaidat!  
Légy sikeres!  
Keresd a könnyű a gyors sikert!  
  
Élvezd az életet!  
Fogyassz!  
Szerezz minél többet!  
Védd meg jogaidat!  
Légy független, autonóm!  
Törj ki az adott keretek közül!  
Hódítsd meg a világot!  
Keresd az újat!  
A gazdagság az igazi siker!  
Mindenki a maga szerencséjének a kovácsa!  
Az élet jó! Az élet nagyszerű kaland!  
Az élet célja a boldogság!  
Az étellel törődj! Egyszer élünk!  
Ártatlan vagy!

A családon belüli értékszocializáció diszfunkciói nyilvánvalóan tovább patologizálják az iskolai klímát; e tendenciák ellenében azonban nem lehet elég hatékonyan felvértezett a pedagógusi eszköztár, szükségessé látszik egy humanizált iskolakoncepció felvállalása az egész intézmény részéről. Vekerdy Tamás is ennek a problémának érzékenyítésére törekszik, amikor a hatékony értékszocializációt hátráltató, illetve az azt elősegítő tényezőket veszi szemügyre.

Tapasztaljuk, hogy gyakran egészen más az *elvárás és az érték* az iskola szempontjából, a *diszpozíció és az érték* a gyermek és a szülő szempontjából. A pedagógus kísérletet tehet egyfajta alkuviszony, alkupozíció megteremtésére az iskola szerepelvárása vagy a gyermek személyiségének kibontakoztatása; illetve az intézmény értékrendjének kultúrája vagy a tanuló kulturális másságának és egyéniségének figyelembe vétele (Vekerdy, 1989) között.

Ide kívánczik még egy gondolat az iskola hatékony értékszocializációs törekvéseiről. Vajon milyen eszközökkel éri el az iskolavezetés, hogy a tanuló magára az iskolára úgy tekintsen, mint tehetségének, képességeinek kibontakoztatásának, *élményhez* jutásának *színterére*?

Mert ez egy olyan szintér ideája, amely „*az egyének különbözőségéből kiinduló működést produkáló iskola; a személyiség tiszteletét gyakorló iskola; a társas viszonyaiban jól fejlett, jól humanizált iskola*” (Trencsényi, 1989). A cselekvés és a játék biztonságos keretei között megvalósuló tanulásnak önmagáért az alkotó tevékenységért van értéke: a művészetpedagógiák kiemelkedő szerepét nem kell itt hangsúlyoznunk, az azonban már nem lehet mellékes, hogy ez a tevékenység milyen szervezési módokban, milyen eljárások alkalmazásában valósulhat meg.

*Hatékony* – Vekerdy szerint – ott tud lenni az értékszocializáció, ahol megfigyelhető a pozitív szülői attitűd az iskolával szemben; alapként nem hiányzik a kisgyermekkorai anyai gondoskodás; létrejön az alkuviszony, tehát az egyeztetés-egyezkedés, szülő és pedagógus között; és a tanári személyiség – személyességével – *maga a hitelforrás* a tanulók számára.

Mit jelent, s hogyan lehet a tanulási folyamatba behozott élettapasztalatokra építve demonstrálni („nem prédikálni”); képből, érzelmekből, történetből prezentálva a tanulókat újabb gondolati struktúrákig elvezetni? Vekerdy szerint – s tegyük hozzá, a reformpedagógiák nyomán kibontakozott, és napjainkban már jó eséllyel megvalósulható alternatív pedagógiai eljárásokban – az intenzív részvétellel, a bevonódás megteremtésével, a kamaszok kételyének VITÁRA bocsátásával.<sup>4</sup>

Itt szükségszerűen *kettős tanári szerep* jelenik meg: érzékletes objektivitás más gondolatrendszerekről szólván, és szubjektív, őszinte beszámoló saját hitről, világnézetéről és értékrendről. (Vekerdy, i.k.)

Azt ma már, két évtizeddel a rendszerváltozás után látjuk, hogy a konfliktusmentes, gazdag és boldog élet illúziója csapda, s legnagyobb áldozatainak ennek az eszmének éppen az „*omega-alfa korosztály*”, a tizenévesek; fáradhatatlan terjesztője pedig a média és a világháló.<sup>5</sup>

1989-ben az *iskola és pluralizmus* problematikájára még bizakodóbb hangon reflektáltak a magyar oktatás világának alakítói/kutatói. A Mihály Ottó által szerkesztett, s a rendszerváltozás évében megjelent tanulmánykötet egyik szerzője, Pöcze Gábor talán a legoptimistább ebben a tekintetben: „*Az értékrendszer társadalmi válsága termékeny „válság”. Ahogyan a pedagógia világa eddig jól-rosszul reprodukálta a monolitikus értékstruktúra-termelés szerkezetét, úgy van okunk feltételezni, hogy hosszabb távon feladata az önmaga plurális értékvilága kidolgozásán fáradozó társadalom értékteremtő folyamatainak újra-termelése.*” (Pöcze, 1989).

Vizsgáljuk meg a magyar társadalom 2008-ban megnyilvánuló értékstruktúrájának vonatkozásában ezt a feltételezést! Vajon nem illuzórikus-e (netán az iskola nagy küzdelmek árán kialakult, demokratikus játékszabályokat követő konzervatív vagy liberális értékrendjére is veszélyeket rejtő) elgondolni, hogy iskolakultúránk a *társadalom által kiérlelt értékteremtő folyamatok* eredményeit fogja megkonstruálni a tanulóiifjúságban új, közös tudássá? Vajon nem illuzórikus-e a rendszerváltozás utáni magyar társadalom érdek és profitorientált, manipulatív, korrump, szegregáló és kirekesztő (hogy egyéb vadhajtásokról most ne beszéljünk) megnyilvánulásai között is megtapasztalni a pluralizmust; demokráciára, toleranciára nevelni. Megértetni a rendszerváltozás idején született fiatalokkal, miért lenne jó „*az okos nép gyülekezetében hányni-vetni meg száz bajunk*”, és miért nem lenne jó „*fölgyújtani Budapestet*”? Miért is kellene tolerálni az intoleranciát? A hazai köz- és felsőoktatás érintettsége, felelőssége is nyilvánvaló, de az iskola és társadalom közötti párbeszéd elhanyagolása újabb éveken túl gyógyuló sérüléseket eredményezhet.<sup>6</sup>

A *politikai kifogástalanság* szépen hangzó, ám sokszor valós szándékot és konkrétumot nélkülöző ígéreteket tesz, s így igencsak föladjá a leckét pl. az esélyegyenlőség és tolerancia harcosainak, a szabad oktatási formák és a méltányosság elvű pedagógiák elkötelezett képviselőinek, a civil együttműködésekben, vagy a plurális értékszemléletű iskolakoncepciókban gondolkozóknak...

### **A konferencián bemutatott empirikus kutatás rövid összefoglalója<sup>7</sup>**

Doktori kutatásomnak, s jelen projekt kifejlesztésének legfőbb célja biztonságos, értékalapú iskolai légkör megteremtése tanár és tanuló, tanuló és tanuló között a minőségi tanulás érdekében.

Drámapedagógiai akciókutatásom témája az iskolai érték közvetítés problematikája, azon belül egy érték közvetítőnek nevezett drámapedagógiai projekt megalkotása. A kutatás a 2007/2008-as tanévben olyan

<sup>4</sup> De ki tanítja meg a pedagógus alapképzésben a tanárjelölteket kérdezni? (Az angolszász drámapedagógiában ennek komoly hagyománya és szakirodalmi van, hiszen a drámatanár, amikor szerepből kérdez, kellően „konfrontatív” tud lenni; lásd ehhez: Norah Morgan and Juliana Saxton: Teaching Questioning & Learning, avagy hogyan tudjuk fejleszteni a tanárok és tanulók kérdésének művészetét?)

<sup>5</sup> Lásd még Váriné Szilágyi Ibolya közép-kelet-európai fiatalokkal végzett és Skultéti Dóra, Pikó Bettina magyar fiatalok értékattitűdjét vizsgáló legfrissebb értékutatásait (Skultéti-Pikó, 2008).

<sup>6</sup> Hankiss, Vekerdy és mások rendszerváltozás-kori figyelmeztetései még nem húzták meg a vészharangot. A nem kellően igényes társadalmi környezet szerényen teljesítő oktatást produkál, és ez megfordítva is igaz. Keményen bírálja Lányi A., Lovas R., Náray-Szabó G. és Pákozdi I. a magyar felsőoktatást az *Élet és Irodalom* 2007. augusztus 3-án megjelent számában. Konklúziójuk elgondolkodtató az értékszocializációs pedagógiai törekvések aspektusából is: „*Egy emberöltővel a tudás világában végbement posztmodern fordulat után a globális ökológiai válság menthetetlenül megkérdőjelezi a teljesítmények végső relativitását, a normák szubjektivitását, a tudásterületek szegmentálódásán alapuló rendszert. Társadalmi cselekedeteink tudományos megalapozásra, a tudományos eljárások az erkölcs jóváhagyására szorulnak; az etika pedig nem vonatkoztatathat el többé sem a természet, sem az uralom rendjétől. A szaktudós és a pedagógus nem rejtőzhet a semleges és ártatlan tények mögé.*” (In: *Tézisek a felsőoktatásról*, ÉS, LI. évfolyam 31. szám).

<sup>7</sup> Novák Géza Máté: The Effect of Drama on Teenagers' Value Orientation. Under Supervisor of Prof. Laszlo Trencsenyi. Poster presentation, Catholic University Leuven.

magyarországi középiskolák osztályaiban zajlott, ahol a két azonos korosztályhoz tartozó csoport (17-19) között a tanulási sajátosságok, a motiváció, és a tanulók szocio-kulturális háttere tekintetében egyaránt igen nagy különbség diagnosztizálható. A vizsgálat azt próbálja kideríteni – kontrollcsoportok bevonásával – hogy a dráma alkalmazása milyen attitűdbeli változást okoz a tizenéveseknek az értékekről való gondolkodásában, illetve értékorientációjában. Mégpedig azoknak a tizenéveseknek az attitűdjében, akik a Harmadik Köztársasággal egy időben születtek, kamaszodtak, s most (remélhetőleg érett) ifjú felnőtté válnak.

Hogyan befolyásolja a dráma és a színház a nevelési folyamatban a tizenévesek értékválasztásait? Mit jelent az értékelsajátítás a tizenévesek számára? Mit jelent az értékorientálás a tizenéveseket tanító pedagógusok számára? Van-e értékválság ma a magyarországi fiatalok értékszemléletében? Hogyan befolyásolja egy konkrét színházi nevelési projekt a tizenévesek értékorientációs attitűdjeit? Az akciókutatás befejeztével a projekt hatására a vizsgált két csoport között diagnosztizált előny, illetve hátrány megmarad, vagy kiegyenlítődik; illetve a vélelmezett normáknak megfelelően alakul-e az értékorientáció tekintetében is?

Alaphipotézisünk szerint a nevelés folyamatában alkalmazott dráma és színház megsegíti a tizenéveseket az értékválasztásban és értékelsajátításban. Feltevésünk szerint a dráma és a színház értékközvetítő pedagógiája, *hatásmechanizmusa* a vizsgált csoport tanítási-tanulási folyamatában, a tanulói attitűdben olyan pozitív változást eredményez, amely segít az értékelsajátítás folyamatában, hatékonyabbá teszi az iskola értékorientáló funkcióit, megkönnyíti a társas kapcsolatokban való eligazodást<sup>8</sup>.

A dráma és színház pedagógiaiailag is releváns eszköztárával képes tovább gazdagítani a tanulók tanulás során bekövetkező indirekt tapasztalatszerzéseit úgy, hogy a rendelkezésükre álló perspektívák ki tudjanak szélesedni.

A tíz hónapos akciókutatási periódusban a vizsgált csoport értékorientációs mutatói fejlődnek, és szignifikáns változásokat mutatnak önmagukhoz képest, illetve a kontrollcsoportéhoz képest.

*A vizsgált csoportok és a kontrollcsoportok esetében is 18, illetve 23 fős középiskolai osztályok által adott mintával dolgoztunk.*

*A hatásvizsgálat során kvalitatív és kvantitatív kutatás-módszertani eljárásokat egyaránt alkalmaztunk; a statisztikailag feldolgozható teszteken és kérdőíveken túl megjelentek és megjelennék a strukturált, félig strukturált interjúk és strukturálatlan mélyinterjúk, a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk, a kvantitatív és kvalitatív tartalomelemzések (CA); valamint a rögzített kép és hang (vagyis a foglalkozások videó felvételeinek) dokumentumelemzései.*

## **A vizsgált csoportok jellemzői**

### ***T1 (Pest megyei középiskolai osztály)***

23 fő (21 lány, 2 fiú) vett részt a projektben, legtöbbjük együtt kezdte középiskolás tanulmányait. 17-18 évesek, de még nem végzős évfolyam, nyelvi előkészítő, *nulladik* évfolyamon kezdték a gimnáziumi tanulmányaikat. Tanulmányi eredményeiket tekintve jók, vagy kiválóak; elszántan és keményen hajlandóak dolgozni az eredményekért. Az osztályfőnök beszámolója szerint főbb érdeklődési körük az irodalom, történelem és az idegen nyelvek, de vannak közöttük, akik fizikusok, mérnökök vagy közgazdászok szeretnének lenni. Élsportolók is tagjai az osztálynak (köztük ifjúsági világbajnok kajakos). A tánc és egyéb művészetek felé szintén orientálódnak. Legtöbbjük értelmiségi szülők gyermeke, a családi megélhetési standard jó, de nem túl magas.

### ***T2 (Budapesti mentálhigiénés szakközépiskolai osztály)***

18 fő (12 fiú, 6 lány) vett részt a projektben. Az osztályfőnökük szerint: „Az osztályomba járó tanulók rendkívül különbözőek. Néhányan kreatívak, néhányan extrémek, félénkek és beszédesek; vannak közöttük, akik megtanulták, hogy a tanulás fontos, néhányan még nem... de mindannyian szeretetre méltók, csak különböző módon. Mindannyian egy szomorú történetet hoztak magukkal: széttört család, megannyi függőség, megannyi bizonytalanság. Harcolnak azért, hogy bent maradjanak az iskolában, és folyamatosan küzdenek önmagukkal is”.

## **City – színházi nevelési projekt, akciókutatás**

A tíz hónap alatt megvalósított projekt 8x135 percben tartalmazott osztálytermi színházi nevelési foglalkozást; ezen túl mindkét kutatási terepen volt bevezető drámafoglalkozás és visszacsatoló projektértékelés is. Alessandro Baricco *City* című regényét dramatizáltuk, amely állandó keretűl szolgált az általunk

<sup>8</sup> Lásd még Szitó Imrénének a *Kerekasztal* bűnmegelőzési projektjéhez (Legyek Ura, Impulzus tábor) készített hatásvizsgálatát (Szitó, 2004).

vizsgált témáknak. A másság és sokféleség elfogadásán keresztül, az elmagányosodással és a szélsőséges egoizmussal szembeni küzdelem vállalásának lehetőségeit kutattuk, fiatal játszóinkat Gould, *egy amerikai tizenéves zseni kisfiú élettörténetébe* helyezve. Az *egy tanévet átfogó* színházi nevelési projektben együtt kerestünk válaszokat arra, hogy vajon a tizenévesek milyen anyagi és szellemi fogyasztói kultúrát alakítanak ki, milyen értékeket követnek vagy sajátítanak el, hogyan viszonyulnak rendkívül gyorsan változó, globalizálódó világunk legújabb társadalmi problémáihoz.

A színházi jelenetek<sup>9</sup> megtekintése és az egész csoportos egyeztetés utáni kiscsoportos bontást követően a tanulók tablókat készítettek, majd újabb jeleneteket improvizáltak az aktuális témához kapcsolódva. A City-jelenetek fölfejtése a foglalkozásokon leginkább fórum-színházis módszerrel történt. A megválasztott munkaformák, dramatikus konvenciók a foglalkozások aktuális tanulási területeihez igazodtak.

### Az akciókutatás vázlata

CITY – színházi nevelési projekt (2007/2008)

Az alábbi drámatémákkal<sup>10</sup> foglalkoztunk az egységes színházi keretben megvalósuló foglalkozássorozat eseményein:

Csoport és dátum <sup>11</sup>	Drámatémák /Mit vizsgáltunk?	Kulcsfogalmak/Tanulási területek
T1, T2, C1, C2 – 2007.10.16-17	Pre-tesztek felvétele	Értékorientációs kérdőív skálái szerint
T1: 07. 10.18 T2: 07.10.24	<i>City, 1. jelenet: „Mamy Jane” (avagy hősünk, Gould betelefonál)</i> Mit tudhatunk meg a barátság feltételeiről? A kortárs közösségek szerveződése. A barátságok és a párkapcsolatok értékprioritásából fakadó konfliktusok...	Barátság Bizalom Felelősség
T1: 07.11.14 T2: 07.11.15	<i>City, 2. jelenet: „Macky” (avagy hősünk, Gould éhes)</i> A fogyasztói társadalomról és a fogyasztói kultúra manipulációinak áldozatairól. Mitől fájdalmas a „kultúra zöreje”? kinek jó vagy kinek az érdeke a fogyasztói manipuláció? Nekünk is jó? Nekünk hogy jó?	Társas befolyásolás Manipuláció Fogyasztói társadalom Fogyasztói kultúra
T1: 07.12.12 T2: 07.12.13	<i>City, 3. jelenet: „Kinai pálcikák” (avagy hősünk Gould már nem szeretne pálcikával enni)</i> A családon belüli erőszakról. Verbális és fizikai agresszivitás. Áldozattá válás. A szenvedésokozás tilalma. Hogyan állítható helyre a családi béke?	Érvelés az igazságért Támogató attitűd Családi béke Agresszor/ Áldozat Kiszolgáltatottság
T1: 08.02.06 T2: 08.02.07	<i>City, 4. jelenet: „A Riporter kérdez” (avagy hősünk, Gould Média aszszony karmaiba kerül)</i> A média világról. Érték(t)rendek, média értékek, aktuális trendek és divatok vs. kisközösségi értékek, egyéni stílusjegyek...	Média Hatalom Zsenialitás Trendek és divatok
T1: 08.03.05 T2: 08.03.06	<i>City, 5. jelenet: „Viccés imprók?” (avagy hősünk, Gould nem szeretne szánalmasan szegény lenni, bár úgy érzi, hogy gátlástalanul gazdag)</i> A szociális szakadékokról. Eszközeink, lehetőségeink és határaink... Mit gondolunk az „Egyenlő esélyt mindenkinek!” ideájáról?	Szociális háttér Kulturális háttér Gazdasági háttér A pénz és a státusz hatalma Esélyegyenlőség
T1: 08.04.02 T2: 08.04.03	<i>City, 6. jelenet: „Anya bolond?” (avagy hősünk, Gould szeretné megérteni a hajszáritó működését)</i> A normákról, a normalitásról és az abnormalitásról. Atomizálódás, elmagányosodás, internet-kommunikáció, függőség. Mit gondolunk a társainkért felelős viselkedésről?	Normák Örültség Depresszió Lehangoltság Egymásért való felelősség
T1: 08.04.23 T2: 08.04.25-26.	<i>Értékeinkről (színház és drámamentes kutatási nap!)</i> Strukturált és félig strukturált interjúk, mélyinterjúk felvétele, osztálykirándulás keretében.	Család Szabadság Materiális értékek Generációs szakadék Jövőkép
T1: 08.05.14 T2: 08.05.15	<i>City, 7. jelenet: „Vagy nézel, vagy játszol” (avagy hősünk, Gould kiül a padra)</i> Hogyan legyünk a saját szerencsénk kovácsai? A munka és a tanulás világa. Önérvényesítés, karrierépítés, verseny az oktatási és munkaerőpiacon. Mit gondolunk az önkéntes (a társadalom építéséért végzett) munka vállalásáról?	Önmenedzselés Karrier Tanulás világa Munka világa Jövőkép Tudatosság
T1: 08.06.04 T2: 08.06.05	Alessandro Baricco – 21. Színház: <i>City</i> . A projekt záró akkordja: az egységes színházi keretben megvalósuló	Színházi hatás-elemzés Karakterelemzés

<sup>9</sup> Kutatásomat a 21. Színház a Nevelésért Egyesület színész-drámatanárai segítik.

<sup>10</sup> A foglalkozások részletesebb leírását ezen írás keretei között nincs módunk közölni.

<sup>11</sup> T1, T2 = tanulói célcsoportok (n18, n23) magas, illetve alacsony szociális-gazdasági státusszal (SES).  
C1, C2 = tanulói kontroll csoportok, a célcsoportok párhuzamos osztályai (n18, n23).



	foglalkozássorozat színházi jeleneteinek összefűzése nyomán készült előadás megtekintése. A színházi előadást és az egész projektet érintő (tanulói és drámatanári) reflexiók megfogalmazása és rögzítése. <i>Mit gondolunk most hősről, Gould élettörténetéről?</i>	Történelemzés Projektértékelés Vita Összefoglalás Visszajelzések
T1, T2, C1, C2 – 2008. 06.04-05	Poszt-teszt felvétele	Értékorientációs kérdőív skálái szerint
2008. június	Záró interjúk	A kutatói stáb projektértékelése

### Eddigi eredmények, megfigyelések

Gavin Bolton érvelése szerint, amikor a (tanítási) dráma megosztja és ütközteti a csoport vélekedéseit egy színházi jelenet vagy egy dramatikus szituáció által, minden más pedagógiai eljárásnál hatékonyabb formáról beszélhetünk (Bolton, 1971).

A színházi nevelési projekt eseményeinek megfigyeléséhez<sup>12</sup> az alábbi szempontokat vettem fel:

1. Az értékválasztások, vélekedések és sztereotípiák megjelenése a tanulói akciókban, interakciókban és reflexiókban a drámapunka során.
2. *Spontaneitás és önálló alkotómunka a cselekvésben* a színházi jelenetek után.
3. Miként illeszthetők be a tanulói alternatívák, új ötletek a jelenetek kidolgozásában?
4. *A személyes bevonódás* hogyan segíthető meg képek, jelenetek, illetve egyéb dramatikus eljárások útján?
5. Milyen formák alkalmazásával segíti elő a drámatanár a jelenetek *magasabb esztétikai és gondolati szinten* való bemutatását?
6. Meg tudunk-e felelni annak a kihívásnak, hogy a *sztereotípiák mögé nézzünk* a karakterépítés utáni mélyítő szakasz során?
7. A drámatanári kérdések és a tanulói válaszok kezelése.
8. A dráma fiktív világa, és a *drámatanár mint mediátor* a színház fiktív karaktereinek élete és a tanulók valós élete között.
9. A jelenségek kollektív értelmezésének működése a drámában.
10. A csoport improvizációinak és történetépítésének figyelembevétele a drámatanárok részéről.
11. A kiscsoport *gondolkodásának* megjelenítése a bemutatott (csoportmunkát záró) jelenetekben.
12. Milyen a *kontextus hatása* a tanulói-tanári együttműködés formáira?
13. *A sztereotípiák megváltoztatása* a gondolkodás fejlesztésének indikátorával a fiktív világban szerzett tapasztalatok által.
14. A tanulók meghatározásai arról, hogy mit tanultak meg a drámapunka során.
15. A tanulók meghatározásai arról, hogy nekik mit szükséges még tanulniuk.

Az eredmények az adatok feldolgozása után fogják igazolni, vagy cáfolni az akciókutatás hipotéziseit. A konferencián közölt absztrakt az empirikus szakasz lezárulta után tükrözi a kutatás jelenlegi állapotát. Néhány véleményt közlünk a tanulói visszajelzések közül – nem értékelésként, csupán szubjektív válogatásként. Az empirikus adatok analizálása és az interjúk tartalomelemzése után válaszolhatunk a kutatási problémák során megfogalmazott kérdésre: vajon változik-e, és ha igen, milyen módon egy színházi nevelési projekt hatására a fiatalok attitűdje az értékválasztások tekintetében?

### Tanulói visszajelzések<sup>13</sup>

1. *Mit gondolsz az egész éven át megvalósuló DRÁMA PROJEKTRŐL általában? Úgy találsz, hogy hasznos volt, segített Neked valamilyen módon? Foglald össze az érveidet, akár igennel, akár nemmel válaszolsz!*
2. *Melyik témát vagy foglalkozást élvezted a legjobban? Miért?*
3. *Segített ez a program téged abban, hogy közelebb kerülj az osztálytársaidhoz, vagy hogy jobban megismerd őket?*

„Először is, olyan témákat beszélünk/beszéltünk meg, amelyek jelen vannak az életünkben, de más órákon nem foglalkozunk velük – ezen morális és a társadalommal kapcsolatos kérdéseket értek.”

<sup>12</sup> A drámapedagógiai kutatások megfigyelési szempontjaihoz lásd még: Bolton, 1996., Gallagher, 2001.

<sup>13</sup> A számítógépes tartalomelemzés előtti állapot, e-mailes visszajelzések, a szövegek eredetileg angol nyelven íródtak. A tanulóknak érdekes feladat volt nem anyanyelvükön megfogalmazni élményeiket (ez a csoport egyébként igen magas idegen nyelvi kompetenciával rendelkezik); nekem pedig nagy segítség volt „a tanulók hangja” a leuveni konferenciára készülve.

„Nagyon érdekes felfedezés volt, mennyi mindent teszünk tudatosan vagy öntudatlanul, miközben másokkal beszélgetünk, amelyek egy csomó mindent elárulnak a személyiségünkről.”

„Rájöttünk, hogy különféle nemzetek, csoportok különböző módokon cselekednek, és ezt nem kell zokon venni (nekik fontos lehet az, ami másoknak bántónak tűnhet)”

„Az egész értünk van, nem ellenünk. Sok mindent megtudunk egymásról, és értékes időt töltünk együtt. Ha tehetném, minden diák órarendjébe beiktatnék egy ilyen *tantárgyat!*” (Dóri, 18)

„...ez a projekt arra készítetett bennünket, hogy együtt dolgozzunk és gondolkodjunk, és mindenkire odafigyeljünk! Nagyon élveztem, hogy együtt dolgoztam olyan osztálytársaimmal, akiket nem ismertem túl jól, és megismertem a gondolkodásmódjukat.” (Barbi, 18)

„...a diákoknak néha meg kell állniuk, hogy magukba nézzenek és elgondolkodjanak rajta, hogyan tudnak, és hogyan kéne élniük a Nagyvilágban.”

„A foglalkozáson megpróbáltunk belenézni egy örült srác fejébe a darab és más kreatív játékok segítségével, és lenyűgözött, milyen gazdag az osztálytársaim fantáziája és lelke. A harmadik kérdésre válaszolva: szerintem ez volt az a foglalkozás, ami megváltoztatta az osztálytársaimmal való viszonyomat, és – bár természetesen korábban is tiszteltem őket – most még inkább felnézek rájuk.”

„Lehetőséget kínál, hogy kifejezd, sőt kipróbáld magad és elmondd az elképzeléseidet, gondolataidat különféle kérdésekről.”

„Új szemszögből mutatta meg a világot, bár néha fárasztónak, sőt egyszer-egyszer idegesítőnek találtam.”

„Ami nekem személy szerint tetszett ebben a programban, az az, hogy szokatlan témákban használhattuk a kreativitásunkat, és hogy együtt kellett működnünk. Ez nagyon fontos volt számomra, mert hajlamos vagyok azt gondolni, hogy az én elképzeléseim a legjobbak, és nem fogadom el mások véleményét.” (Zsuzsi, 18)

### **Egy ajánlás a hazai drámapedagógiai kutatásokra vonatkozóan**

A meghatározó nagy európai egyetemek kutatóinak aktuális trendjei szerint a neveléstudományi kutatások jelene/jövője a kevert metodikai alkalmazások – például a kvantitatív és kvalitatív tartomelemzések – eredményeinek „beszéltesén” is múlik. Egy hatásvizsgálat eredményességét reprezentálhatja (a művészetpedagógiában is!) a célcsoport/ok, kutatási problémák és hipotézisek körültekintő megválasztása, a beavatkozás (drámaprojekt) folyamatának minőségi jellemzői, a mérőeszközök komplexitása, a kutatócsoport elméleti és gyakorlati fölkészültsége, a kutatás szervezettsége, és nagymértékben az adatok statisztikai, informatikai feldolgozásának hitelessége és módja.

Mi történik a célcsoportokkal, s hogyan történik a tanulóakra gyakorolt hatás a nevelés különböző szinterein, és ez a hatás egzaktan hogyan mérhető?

Nem véletlen, hogy a nálunk lényegesen jobban dotált, és magasabb színvonalú (nyugat- és észak európai, dél-kelet ázsiai) oktatás világában ez a kérdés elsődleges: a megrendelő (a szülő és később a munkaerőpiac) tudni szeretné, mit kap a tudás áráért.

Tény, hogy a leuveni konferencia előadásainak, prezentációinak csupán elenyésző százaléka tűzött zászlajára művészetpedagógiai kutatásokat<sup>14</sup>, ebből azonban nem vonható le az a következtetés, hogy a dráma, a színjátszás, az ének-zene, a vizuális- és mozgáskultúra ne lenne továbbra is preferált területe a holland, belga, angolszász, skandináv oktatás minőségi fejlesztésének. Ez a jelenség nem szól másról, mint hogy továbbra sem szignifikáns azoknak a művészetpedagógusnak a jelenléte, akik pedagógiai kutatásokat és hatásvizsgálatokat végeznek, amellet, hogy tanítványaikat énekelni, rajzolni, táncolni taníthják.

A drámapedagógia (a 21. századi) nevelésben való *kutatáscentrikus* alkalmazása azonban az a terület (lehet), ahol a nemzeti és nemzetközi fejlesztések eredményei könnyebben adaptálhatók, a mérőeszközök a dramatikus eljárások rendszerében sikeresebben kifejleszthetők, a pedagógiai folyamatban bekövetkezett változások, például a résztvevők attitűdjében a dráma alkalmazása során bekövetkező elmozdulások nyomon követésével pontosabban leírhatók, mint a művészetpedagógiák egyéb területein. Fiatalkorúak mellett a felnőtté válás során a definíciós kényszer és az empirikus kutatás-fejlesztésnek a nem túl távoli jövőben adódó lehetőségei tehetik.

<sup>14</sup> Köztük volt Pataky Gabriella (ELTE TÓFK) vizuális neveléssel foglalkozó előadása is. De volt olyan, a szakértői dráma elemeit is felvonultató egnapos akciókutatás, a holland nemzeti televízió által is megfilmesített szabadidő-pedagógiai kísérlet (Huizenga, J.), ahol holland kiskisiskolások egy csoportjának egy középkori Amszterdam-térkép alapján kellett tájékozódniuk és megoldaniuk játékos feladatokat.



Pillanatkép a City című foglalkozásból. Boronkay Gimnázium, Vác. Polónyi Csilla felvétele

### Irodalom

- BOLTON, G. 1971: *Drama and theatre in Education: A Survey*. In N. Dodd and W. Hickson. (Eds.), *Drama and Theatre in Education*. Heinemann, London.
- BOLTON, G. 1996: *Afterword: Drama as Research*. In P. Taylor (Ed.), *Researching Drama and Arts Education: Paradigms and Possibilities* (pp. 187-94). The Falmer Press, London.
- BOLTON, G. 1998: *Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis*. University of Central England, London.
- GALLAGHER, K. 2001: *Drama Education in the Lives of Girls*. University of Toronto Press, Toronto.
- GIELEN, S. 2008: *Foreworld*. In: Junior Researchers of EARLI, Programme Book, K. U. Leuven.
- HANKISS E. 1999: *Proletár reneszánsz*. Helikon Kiadó, Budapest
- KINYÓ L. – KELEMEN R.: *Az EARLI budapesti konferenciájának plenáris előadásai*. Iskolakultúra 2008, 3-4.
- PÓCZE G. 1989: Befolyásolás, hatalom, részvétel. In: Mihály O. (szerk.): *Iskola és pluralizmus*. Edukáció Kiadó, Budapest.
- SKULTÉTI D. – PIKÓ B. 2008: *Fiatalok értékattitűdjei a társadalmi helyzet tükrében*. In: S. Nagy K. – Orbán A. (szerk.): *Értékek és normák interdiszciplináris megközelítésben*. Gondolat, Budapest.
- SZITÓ I. 2004: *Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére?* In: Kaposi L. (szerk.): *Drámapedagógiai Magazin* 28, 2004/2.
- TRENCSÉNYI L. 1989: Az iskola szerkezete, belső világa. In: Mihály O. (szerk.): *Iskola és pluralizmus*. Edukáció, Budapest
- VEKERDY T. 1989: *Az értékssocializáció néhány kérdése*. In: Mihály O. (szerk.): *Iskola és pluralizmus*. Edukáció Kiadó, Budapest

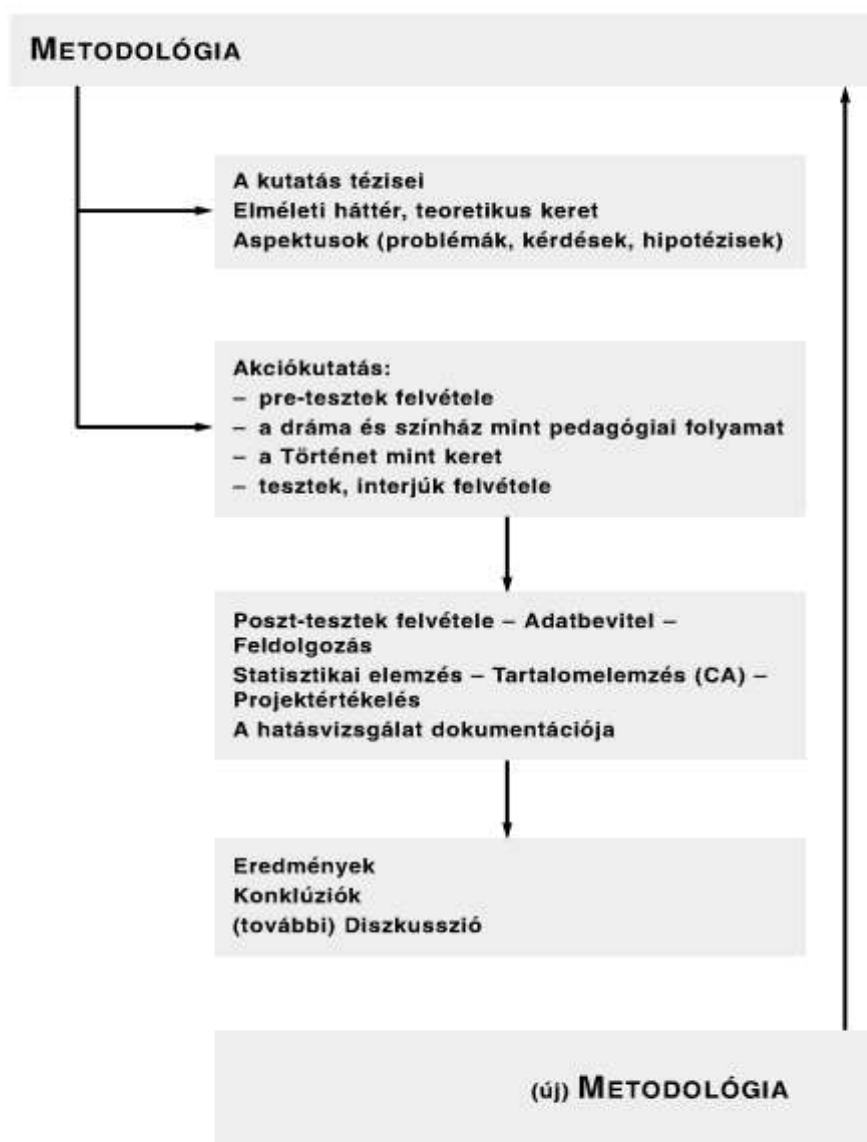
### Fontosabb konferencia-előadások (EALI-JURE, 2008):

- TARTWIJK, J.: Using an interpersonal Perspective to Study Teaching. In: JURE of EARLI, Leuven.
- STRIJBOS, J-W.: Doing Quantitative Content Analysis: Unitisation, Coding, Reliability and Validity. In: JURE of EARLI, K. U. Leuven.
- MEIJER, P.: Concept mapping as a research tool. In: JURE of EARLI, K. U. Leuven.
- NOORTGATE, W.: Meta-Analysis. In: JURE of EARLI, K. U. Leuven.
- LONKA, K.: Teaching and Learning in Higher Education. In: JURE of EARLI, K. U. Leuven.

- HUIZENGA, J.: Cognitive and Affective Effects of a Mobile Game about Medieval Amsterdam. In: JURE of EARLI, K. U. Leuven.
- SEGRS, M.: The Relation Between Assessment and Student Learning: Research Evidence, Challenges and Future Directions. In: JURE of EARLI, K. U. Leuven.
- KROESBERGEN, E.: Students with Special Educational Needs (SEN) in Educational Research: Should they be included or not? In: JURE of EARLI, K. U. Leuven.
- VERÍSSIMO, L. – LEMOS, M. & LOPES J.: Learning Disabilities: Implications for Social Competence. In: JURE of EARLI, K. U. Leuven.

A konferencia honlapja: [www.earli-jure2008.org](http://www.earli-jure2008.org)

## A DRÁMAPEDAGÓGIAI KUTATÁS EGY LEHETSÉGES STRUKTÚRÁJA\*



E metodológiai vázlat (főként SEGER, M., STRIJBOS, J-W. elméletei nyomán) gyakorlati alkalmazását empirikus kutatásaimban tesztelem, eredményeit PhD-dolgozatomban rögzítem.

# „POSzToltunk”

egy országos rendezvény lehetőségei tanár szemmel – diák szemmel

## A POSzT...

**Tanár:** Utolsó erőfeszítésünkkel húztuk az ígát. A záróvizsgák értékelése, az írásbeli érettségik javítása, a szóbelik előkészítése utolsó energiatartalékainkat emésztették fel. És közeledett a POSzT. A legrosszabbkor. Pécs haldoklott a melegben, a kávéházak teraszán az EB meccseire fókuszáló tévékészülékek, malac- és palacsintasütés a Sétatéren – ki bírja ezt figyelemmel, energiával (és pénzzel)?

Mégis új erőt szabadított fel bennünk a válogatás körüli sok-sok vita, a Pécsen más módon soha nem látható, várhatóan jó minőségű előadások vonzása, s az OSZMI (Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet) felkérése: ismételjük meg a tavalyi közös programsorozatot a POSzT eseményei körül! Gyorsan felmértem az érdeklődést: mintegy 100 leőweys és harminc ANK-s (Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ) gimnáziumi diák állt készen az általunk ajánlott programokon való részvételre. Mindenképpen bele kellett vágni, már csak azért is, mert 3500 Ft-os jegyárak mellett a diákok másképp nem juthattak volna be a versenyprodukciókra.

**Diák:** Általában a tanév vége felé mi, „színházás” diákok nem azt számoljuk, hányat kell még aludni a vakációig, sokkal inkább a színházünnepet, a POSzT-ot várjuk. A kora nyári estéken mintha a szabadság illata mosódna a meleg levegőbe, ilyenkor érezzük, mit jelent a valódi fesztiválhangulat. A sétálóutcákon szüntelenül hírességekbe botlunk, a kávézók teraszán késő estig beszélgetnek az emberek, és úgy érezzük, hogy még a házak repedéseiből is kultúra szivárog az utcákra. Olyan sok helyszínen folynak a rendezvények, hogy a járókelő akaratlanul is belesöpöppen a fesztivál forgatagába.

Középiskolás szemmel nézve a POSzT mindig rossz időpontban van: az osztálykirándulás, az év végi hajtás és a foci EB még hagyján, viszont az érettségit és a nyelvvizsgákat (sajnos) nem halaszthatjuk el egy-egy jónak ígérkező előadás miatt.

Egy héttel a POSzT előtt, a programfüzetet bogarászva, nagyon sajnáltam, hogy nem szakadhatok háromfelé, hiszen ez alatt a tíz nap alatt nem akar semmiről lemaradni az ember.

## Megszületik a poszt-off-off...

**Tanár:** Már tavaly lehetőség nyílt arra, hogy a színházszerető fiatalok a POSzT-programokba is bekapcsolódjanak. A POSzT alkalmával az idén is kialakítottunk egy programsorozatot – az OSZMI munkatársával, Szabó Ágnessel karöltve – a fiatalok számára. A programba ezúttal egy másik középiskola is bekapcsolódott: a szintén nagy színházi és színházra nevelési múltra visszatekintő ANK gimnáziuma. A két gimnáziumban mellett, hogy különféle nyelvű színjátszó csoportjaik vannak, drámatanáraik (Horváth Éva, Papp Zoltán és jómagam) évek óta közösen szervezik a Pécsi Drámahetet, melynek során egy-egy színházi neveléssel foglalkozó társulat (Kerekasztal, Káva) mutatkozik be TIE-foglalkozásaival a fiatalok előtt.

Az idei program a tavalyinál sokszínűbb volt – egy POSzT-hoz kötődő és egy POSzT-on kívüli blokkból állt:

- a **POSzT** versenyprogramból két előadást ajánlottunk fel, s azt követően a fiatalok az alkotókkal beszélgethettek (*Fotel, Asztalízene*),
- **poszt-off-off** programunkban azokat a társulatokat láttuk vendégül, amelyek – függetlenül a POSzT-tól – ingyen és szívesen eljöttek a gimnazisták közé, új szint és szándékot hozva a sokszor zártnak és belterjesnek mutató színházi életbe (*Krétakör, KoMa Társulat, Üres Tér, Scherer Péter*).

Nem vetélkedni akartunk ez által a POSzT intézményével, hanem tisztelettel felmérni: a szakma mely kapui nyílhatnak meg az érdeklődő fiatalok előtt. És nevelési célként – súlyos hiányt pótolva – a 14-20 éves korosztályt nyitottabbá és befogadóbbá tenni a mai színházi alkotások előtt.

**Diák:** A Leőwey Klára Gimnázium diákjai közül jó páran részt vettünk a poszt-off-off programon. Lehetőségünk volt beszélgetni több alkotóval, emellett megnézhattunk egy-két színdarabot is. Ez a kezdeményezés a 2007-es fesztiválon indult, a diákok nagy örömeire. A tavalyi programok után nagy várakozással készültünk az ideikre is. Tudom, hogy a versenydarabok adják a fesztivál lényegét, számomra mégis sokkal nagyobb élmény volt az OFF-on való részvétel. Ezek a programok segítenek abban, hogy a színházra ne úgy tekintsünk, mint egy távoli, elvont fogalomra, hanem mint az emberek közötti kommuniká-

ció egyik eszközére. A szabályos keretek végre felbomlanak, nincsen színpad és nézőtér, emberek vannak, akik kíváncsiak egymás gondolataira.

### **A poszt-off-off néhány programjáról**

**Tanár:** Sok-sok előkészülettel jár egy ilyesfajta programsorozat. A diákoknak az előadásokra való felkészítése mellett a tanári háttérmunka: a kritikák kimazsolázása, színházi dokumentumok gyűjtése, a programban szereplő ismeretlen darabok elolvasása. Tavaly így ismerkedtem meg Háy János, az idén pedig Térey János szövegeivel... Nem pusztán az Asztalizene szövege érdekelt, hanem tanulságos volt számomra a fiatalok és Térey beszélgetése – értik-e a fiatalok ezt a gondolkodást és a hozzá használt színházi nyelvet? S érti-e a szerző, hogy miért (nem) értik?

**Diák:** Térey Jánossal a verses regényéről, az Asztalizenéről beszélgettünk, melynek a szövegét sokan ismertük az ott ülők közül. Amikor olvastam a művet, egyből az jutott eszembe, hogy ez egy mai, magyar mini-Csehov. A menő budai étteremben összegyűlik egy maroknyi középosztálybeli értelmiségi (ügyvédnő, orvos, díszlettervező), esznek, isznak, közben fény derül szövevényes szerelmi kapcsolataikra. Egy-máshoz beszélnek – lekezelően, arrogánsan, valójában anélkül, hogy bárki próbálná megérteni a másikat, az „itt már mindenkinek megvolt mindenki” nihiljében.

Térey megkérdezte tőlünk, hogy van-e olyan szereplő, akit egyáltalán szimpatikusnak találunk a műben. Meglepte, hogy bizony sokunknak volt kedvence, akit valamiért szeretetre méltónak találtunk, vagy felmentettünk a szürkeség és érdektelenség vádjá alól. A beszélgetés után azon gondolkodtam, hogy ezt az alapvetően lehangoló drámát miért nem tudom mellbevágóan tragikusnak érezni. Miért nem érint meg olyan mélyen, mint bármelyik Csehov? A századvégi Oroszország kellőképpen távoli, számomra csak történelem, és ennek ellenére (vagy talán éppen ezért) sokkal jobban tudok azonosulni a szereplőkkel. Az eltérő időben és térben tudok találni ismerős mozzanatokot, jellemvonásokat, ami igazolja azt, hogy az alapvető emberi tulajdonságok nem változnak az idő folyamán. Az Asztalizene viszont nagyon is aktuális, nincs benne elemelés a mi társadalmunktól, direkt módon a mi problémáinkról szól. De itt ellentmondásba ütközök. A szereplők lehetnének akár az én budapesti rokonaim, ismerőseim is, de nem azok. Nem ismerem ilyen embereket, nem ismerem ezt a társadalmi réteget, amely ennyire felszínes, és érzelmileg kiüresedett lenne. (Vagy a Barátok köztben találni ilyen érdektelen figurákat?) Persze biztos vannak kirívó esetek, léteznek pont olyan emberek, mint a drámában. De annak ellenére, hogy ők elvileg köztünk élnek, számomra idegennek tűnnek, sokkal idegenebbnek, mint a csehovi hősök. Én is a társadalom tagja vagyok, de nem tudom saját magunkat sajnálni. Lehet, hogy csak fiatalkori optimizmusról van szó, de tiltakozom, én nem látom ilyen sötétnek a helyzetünket.

Kukorelly Endre, a versenydarabok válogatója számomra egy sokkal derűsebb világnézetet képviselt az alkotói beszélgetésen.

**Tanár:** Kukorelly Endre, a versenyprogram válogatója hamar megtalálta a nyelvet, amelyen a fiatalokkal lehet beszélni. Már válogatásából kiderült, nem ismer tabukat, „bevallós típus”. Nyelvhasználatával, viselkedésével is ezt a képet erősítette. Számomra azért is volt érdekes és nyitott (meg *hiteles*: bár ezt a szót ő nem szereti), mert mikor a fiatalok nekiszegezték a kérdést, miért nem válogatta be a hamlet ws-t, időbeli érvekre támaszkodva elmondta, hogy nem látta. Meghívtuk a gimnáziumban két nap múlva zajló előadásra. Ott volt. És nem csak ő, hanem más, ismert szakmabeliek is. Én ezt a nyitottságot nagy dolognak tartom.

**Diák:** Elképesztően sok darabot látott az elmúlt évadban, komplex képet kaphatott a mai magyar színházi életéről, és nem panaszkodott: „*Olyan a színház is, mint általában a létezés (...)* Konkrétan a magyar színház olyan, mint a magyar valóság, mindenféle van benne: a jótól a rosszig, a butától az okosig, a zseniálistól a csapnivalóig, és a cinikustól a szívdolgozig. *Úgyhogy tulajdonképpen rendbelevőnek találtam a dolgot.*”

Mivel egyetlen ember dönti el, hogy mely előadások kerüljenek be a versenyprogramba, minden egyes POSzT másmilyen, egy-egy ember szubjektív ízlését tükrözi. Az előadásokról tartott szakmai beszélgetéseken a válogatónak sokszor kemény kritikát kell hallania az általa választott darabokról, de mint Kukorelly mondta, úgy próbál kiállni mellettük, mint gyermekeiért. Megosztotta velünk a válogatói módszerét is: mindig rangsorolja a látott darabokat, aztán az évad folyamán a lista egyre bővül, és végül a rangsor tetején lévők lesznek a győztesek. „*Egyetlenegy színházon, irodalmon, művészetén kívüli szempontom volt: a kortárs szerzőket preferáltam.*” Ez meg is látszik a versenyprogramon (pl. Asztalizene, Plazma, Szabadaz Á!, Urbi et Orbi).

Ezen a beszélgetésen jöttem rá, hogy mennyire nem ismertem a kortárs drámaírókat, és hogy ez ellen tennem kell. Szerencsére volt is rá lehetőségem. Többször elmentem a POSZT felolvasószínházára, melyet a Dramaturg Céh szervezett. Meghallgattam a felolvasások utáni szakmai beszélgetéseket is, melyeken írók, rendezők, színészek, kritikusok, dramaturgok, esztéták, irodalmárok is részt vettek. Érdekes volt látni, hogy a megírt darabra nem kész műként tekintettek, a beszélgetés még a munkafolyamat szerves része, amikor a kollégák egymást tanácsokkal látják el, kérdéseket vetnek fel, és együtt gondolkoznak. Örültem, hogy a fesztivál végére már sok szerző neve és dráma címe ismerősen csengett, megkedveltem egyes kortárs műveket, és azóta is lelkesen vadászom rájuk a könyvesboltokban és az interneten.

**Tanár:** Sokszor, sok helyen beszéltem már a hamlet.ws-ről. Nagyon fontos számomra ez az előadás. De még fontosabb a színház (szöveg, előadás, színészek, rendező) találkozási pontja a fiatalokkal. Fontos számomra az a pillanat, amikor minden borul: nincsenek színész/közönség, színpad/nézők, színház/hétköznapi élet szembeállások. Fontos az, hogy utána a diák elmondja, mit érez, mit gondol. Ahogy a szavak felszakadnak. Ahogy a színház keretei új kereteket hoznak létre. Ezért hívtam meg két előadásra a hamlet.ws-t. (Könnyen tehettem, egy fillért sem kértek, még az útiköltséjükre sem. Ezt a nagyvonalúságot tapasztaltam a poszt-off-off-ban játszó többi csapat részéről.)

Mindkét előadást láttam magam is. Tanulságosak voltak. Az első azért, mert a rendező egy adott pillanatban átvette a szót, s két unatkozó, a kimenés lehetőségét hangosan latolgató lányt tolt szelíden a számukra kínos színvallás felé. („*Milyen égő!*” – gondolhatták, de szíves-örömmel elhagyták a termet. Így legalább nem zavartak tovább másokat.)

A másik azért, mert ott ültek tanárok, diákok, szülők – s „szakmából” is egy kisebb csapat. A körtér adta lehetőségeket kihasználva fürkésztem az arcokat a közönségben. Tanulságos volt...

**Diák:** Az általam legjobban várt off-off-program a Krétakör hamlet.ws című előadása volt. Ezt a darabot még tavaly télen láttam, akkor találkoztam először a Krétakörrel, és akkor tudtam meg, mi a katarzis, és hogy mit jelent számomra a valódi színház. Most úgy ültem be a darabra, hogy vártam, ismét történjen meg a csoda. De csalódtam: a pillanat megismételhetetlen. Zavart a hadarás, a túl sok kiszólás a nézőkhöz, hiányoztak a feszült csendek, és a mellbevágóan váratlan szavak, tettek. A legjobban az bántott, hogy elmaradt a darab utáni beszélgetés, mivel a színészek a rövid szünet utáni második előadásra készültek. Viszont amikor meghallották, hogy ezt mennyire sajnálom, hiszen egy csomó mondanivalóm lenne, akkor leültettek maguk közé, hogy beszéljünk. Nem küldtek el, nem nevettek ki. A kritikán nem sértődtek meg, együtt kerestük az okot, hogy miért maradt el a várt hatás. Talán mert túlságosan vágytam rá... A rendező, Schilling Árpád pedig azt mondta, hogy „*Te is változtál, mi is változtunk egy év alatt. És ez így van jól.*” Akkor azt éreztem, hogy ez tényleg így van jól.

### **A poszt-off-off tanulságai**

**Tanár:** Sokan sokat dolgoztunk azon, hogy a programok létre jöjjenek. Öröm volt látni a nézőkkel teli osztálytermet. Nagy pillanat volt számomra a Scherer Pétert a játéktérbe kalauzoló „hátrányos helyzetű” tanuló, aki visszasündergött hozzám: „*Tanárnő, ez nem egy híres színész? Valami filmben is játszott.*” Aztán beült a Klamm háborújára, s azt mondta: ő még ilyen jó színházat nem látott. Szerettem, ahogy Bodó Viktor és nyíregyházi színészei viszonyultak a fiatalokhoz. Semmi nagyozolás, semmi gőg – oldott beszélgetés. Lehet, hogy nem csak színházról, hanem emberi problémákról. Ahogy visszakérdeztek: „*És ti, milyen színházat csináltok? És milyen szerettek? Láttatok már valami jót a POSZT-on?*”

**Diák:** Sajnos hiába a szervezés, a program során többször olyan akadályokba ütköztünk, amelyek letörték a lelkesedésünket. Az előzetes egyeztetések ellenére nem engedtek be minket két versenydarabra, először a Fotelre, majd az Asztalizenére. A Fotel esetében valamiféle félreértés miatt nem tudtunk bejutni a színházba, de az előadást másnap – a program szervezői és a művészek közbenjárására – megnézhattuk. Az Asztalizenére viszont már úgy mentem el, hogy előre tudtam, esélyem sincs bejutni a nézőtérre, hiszen minden évnek megvan a maga „sztár-darabja”, az ideje pedig ez volt. Radnóti Színház, jól csengő nevek, nem csoda, hogy rögtön elkapkodták rá a belépőket. Persze nincs okom tiltakozni, hiszen én nem vettem jegyet, no, de valljuk be, a 3500 Ft-os jegyárakat nem is diákpénztárcára méretezték. Viszont jelentkeztem az off-off programra, kaptam kitűzőt is, mint „szakmai érdeklődő”, olvastam a drámát, kíváncsi voltam Bagossy Levente díszletére. Éppen ez utóbbi volt a baj, hiszen állítólag azért nem engedtek fel senkit(!) a karzatra, mert onnan a díszletet nem a megfelelő szögéből látjuk, így csökken a befogadói élmény. Igen, egyetértek, a befogadói élményem valóban lecsökkent a színház ajtajában nyomorogva, pontosan nullára...

Pedig úgy gondolom, van már annyi fantáziám és színházi tapasztalatom, hogy a karzaton ülve is el tudom képzelni, hogyan látnám a darabot a legjobb helyekről. Több előadást néztem végig állva, guggolva, vagy ahogy elfértem, és nem zavart. Egy nézőben kell lennie annyi alázatnak a színház iránt, hogy ha kell, feladja a saját kényelmét másfél-két órára. Engem egy igazán jó darab a legkényelmetlenebb testhelyzetben is magával tud ragadni, hiszen ha az előadás leköti minden figyelmemet, akkor arra a rövid időre a darabban élek, és nincs időm a saját fizikai kényelmetlenségeimmel foglalkozni.

Azért a többi versenydarab előtt is odaálltam a bejárathoz, hátha szerencsém lesz, de néhány előadás kivételével nem engedték be az érdeklődőket. Pedig lettünk volna sokan, mi, a „kitűzősök”. Tavaly még azt hittem, hogy ez a kitűző kiváltság, valami olyasmit jelent, hogy igen, én foglalkozom a színházzal, segít a programokon való részvételben, hogy még többet lássak, tanulhassak. Idén viszont az volt az érzésem, mintha amolyan ingyenélőknek néznének minket, akik nem hajlandók a színházjegyre áldozni.

Tehát maradt a két kaszt, a jegyesek és kitűzősök, én meg úgy látom, hogy a versenyprogram szépen lassan egy igazi elitista rendezvényt nyí ki magát. Elgondolkodtató, hogy a legjobb előadás (is) a Frankenstein-terv lett. Lehet, hogy valóban briliáns a darab, nem tudom, nem láttam, hiszen – „*Tekintettel a nézőtér minimális befogadóképességére (48 fő) jegyeket nem árusítunk!*” – szűk rétegnek szól, akár csak az egész versenyprogram.

**Tanár:** Voltak nehézségek. A POSzT szervezői nincsenek elragadtatva a színházra éhes „kamaszhordától”. Szemmel láthatóan elsősorban a szakmai, másodsorban a fizetős nézőknek van becsülete. A nagyszínház páholyait a VIP-vendégek töltik meg – de ez majdnem minden korban így volt, miért lenne most másképpen? E miatt több kérdés is megfogalmazódott bennem. Miért szórakozik a szakma részben a pécsi adófizetők forintjaiból? Miért nem nézik meg egymást Budapesten? Ki mondja végre ki feketén-fehéren, hogy a POSzT valójában zárt szakmai találkozó?

De az idén azért történt egy sor jó dolog is. A POSzT-off-ban sok-sok nívós programot láthattunk – mint ha egy kicsit áttevődött volna rá a hangsúly.

Tisztelet a válogató ízlésének, amely nyitott és merész hozzáállást tükrözött, sokféle (színházi megközelítéssel készült) produkció került be a versenyprogramba is. Nagy örömmel fogadtuk a KoMásokat, akiket – saját megfogalmazásuk szerint – erősen inspiráltak a Krétakör által már megszerzett tapasztalatok. Nem voltak extrém kívánságaik, sztárallűrjeik sem: elfogadták a gimnázium termei adta lehetőségeket.

De valójában minket gondolkodásban az off-off vitt előre. Volt egy-két jó kis vita Schilling Árpáddal, Scherer Péterrel a közönség bevonásának lehetőségeiről és etikájáról. És nem mindig a színházról beszélünk – sokszor „csak” magunkról.

**Diák:** A gimnáziumban rendezett alkotói beszélgetéseket nagyon szerettem. Hívhatjuk ezeket akár rendező irodalomóráknak is, ahol a művészekkel, mint hétköznapi emberekkel beszélgettünk a látott vagy megnézendő darabokról. Ez mindenképpen hasznos, hiszen ha az előadások előtt „felkészítenek” minket a darabra, tudjuk, mire érdemes kiváltképp odafigyelni. Szerintem viszont jobb, ha az előadás után tudunk beszélgetni az alkotókkal. Jobban szeretem először egyedül megfejteni a darabot, utána viszont láthatom, hogy helyesen értelmeztem-e, vagy esetleg az alkotók teljesen mást akartak vele üzeni. Jó érzés, hogy a legtöbben egyenrangú partnerként kezeltek minket, diákokat, a kérdéseinkre válaszokat kaptunk, és a kritikát sem engedték el a fülük mellett.

Szerintem nem csak a színházhoz kell közelebb kerülni egy tíz napos fesztivál alatt. A színház ad lehetőséget arra, hogy az emberek kerüljenek közelebb egymáshoz.

*tanár: Vatai Éva, diák: Zöldi Blanka*

## Titkok játéka

Kunné Darók Anikó

**Téma:** Egy turistacsoport különös útvonalat jár végig, ahol az utak kereszteződésében különféle titkokra derül fény. A titkok kezelése a csoport közös döntése lesz.

**Fókusz:** Hogyan kezelhetjük titkainkat?

**Korosztály:** (kipróbáltan) 3-10 évesig

**Létszám:** 12-30 főig

**Időkeret:** 50 perc

**Drámamodell:** a TIE és a többtanáros drámafoglalkozás között



### Beépített szerepek:

- játékvezető: Kalandőr
- első beépített szereplő: okmányirodai dolgozó, idősebb hercegkisasszony, öreg király, királyfi, udvari bolond, a titkos játszótér őrzője
- második beépített szereplő: okmányirodai dolgozó, a születésnapos királylány, anyakirálynő, újságíró

**A játék hangulati háttere:** Nemes Nagy Ágnes A titkos út című verse

**Eszközök:** reneszánsz muzsikából összevágott CD, közlekedési táblákra emlékeztető, 1-10-ig számozott (pöttyökkel ellátott) útirányt megadó jelzések, bábok, nagy fonalgombolyag, nagy szemüvegkeret, kártyák, útlevel, gyűrű



Kunné Darók Anikó bemutató foglalkozása jászfényzarui óvodásokkal és kisiskolásokkal. 2008. május 10. Kaposi László felvétele

### Ráhangolás

A játék előtt olyan mozgásos (futó)játékot játszunk, melyben megismerkednek a gyerekek egy pár tábla jelentésével, például a következőkkel:

- futás közben, ha feltartom a STOP táblát, meg kell állni,
- ha feltartom a BALRA táblát, a tér bal szélére kell húzódnai,
- ha feltartom a KÉZEN FOGVA táblát, kézen fogva kell futni.

A táblák kihelyezésével az a célom, hogy meghatározzam a „túra” útvonalát, és olyan szimbólumokat alkalmazzak, amelyek előcsalhatják a vers sorait.

1. egyirányú út – ha elindulunk, ezen az úton nem térhetünk vissza

2. nyíl balra *Hogyha most elindulok  
aztán balra fordulok,  
egy kis útig, titkosútig  
lábujjhegyen eljutok.*

3. egy háromszögben, kézen fogva sétáló figurák  
*Nem jár erre senki, senki,  
csak néha a Nem-tudom-ki*

*az is akkor, hogyha kell,  
kézenfogva Senkivel.*

4. háromszögbe zárt mozdony

*Messze innen utcalárma  
messze dong a kisvasút*

5-6-7. útkereszteződést jelző tábla – a titkok helyszíne

8. sok egymás mellett álló figura – titkos játszótér

9. STOP

10. KÉZEN FOGVA tábla áthúzza – közeledünk az út végéhez

11. mozdony erőteljesebb színekkel – visszatérünk a városba

### **Szerződéskötés**

A futójáték után minden táblát kihelyezek a térben, összekeverve. Majd felteszem a kérdést, hogy szeretnének-e egy titkos kalandtúrán részt venni. Ennek eldöntését egy titkos érintőjátékkal adjuk egymás tudtára. Körben állunk, a gyerekek hátrattett kézzel, felfordított tenyérrel várják a titkos érintést. Elmondom, hogy ha már minden játszani kívánót megérintettem, feltűzők magamra egy igazolványt, s ettől kezdve Kalandőr lesz a nevem. (Ekkor már halk reneszánsz muzsika szól.)

### **Okmányiroda megnyitása**

Két beépített szereplőnk a szerződéskötés után nagy gesztusokkal, heves asztal és székpakolással megbeszéli a reggeli munkarendet, miszerint utazókat várnak okmányok átvételére.

### **Úti okmányok átvétele**

A két beépített szereplő párbeszédéből pontosan kiderül, mit várnak el az utazóktól.

„Remélem, ma nem lesz türelmetlenkedés, mindenki sorban fog érkezni”, „ezek a mai ügyfelek köszönni sem szoktak”, „remélem mindenki alá tudja majd írni a nevét, anélkül nem adhatjuk ki az okmányokat”, „azt hallottuk, ez a mai túra különleges lesz”...

Aki már feltűzte az aláírt kártyát, egy fonalból letekert kacskaringós úton kell, hogy végigmenjen. Mire mindenki teljesítette ezt az útszakaszt, bezár az iroda, és elérkeztünk a táblák birodalmába. Ők maguk jönnek rá, hogy miszerint fogunk tájékozódni (mindig egy pöttyel több van a következő táblán)! Én mint Kalandőr a kacskaringós út után meglepve jegyzem meg, hogy összekeveredtek a jelzések.

### **Első tábla**

A szerepben lét mélyítését szolgálja. Miszerint aki komolyan gondolja az utazást, rálép egy olyan útra, ami már visszafelé nem használható. Ezt szimbolizálja a kanyargós gombolyagutat feltekerem. ezt követően egy mimes játékot játszunk, melyben menekülünk farkasok elől, átugrunk patakokat, vadméhek kergetnek, kúszunk keskeny barlangban stb. Egyik táblától a másikig ezt mondogatjuk: „*pszt, pszt! titkos út*”.

### **Második tábla**

Irány balra. Elhangzik a vers első pár sora.

*Hogyha most elindulok  
aztán balra fordulok,  
egy kis útig, titkosútig  
lábujjhegyen eljutok*

### **Harmadik tábla**

*Nem jár erre senki-senki,  
csak néha a nemtudomki  
az is akkor, hogyha kell,  
kézenfogva senkivel.*

Innen mindenki kézen fogva halad tovább egyik táblától a másikig.

### **Negyedik tábla**

*Messze innen utcalárma,  
messze dong a kisvasút*

A gyerekekkel városi utcazajt imitálunk, mindenki kiválaszt magának egy hangelemet (duda, sziréna, motor, fék, vonatzaj...), majd ezt a hangosból indulva egy halk, távolodó effekté varázsoljuk. Ezzel mélyítjük a világtól való eltávolodásunkat.

### **Ötödik tábla**

Első útkeresztződés. Az útkeresztzödések fontosságát mindig ugyanazzal az élénk reneszánsz muzsikával hangsúlyozzuk. Letelepedünk és várjuk a titkot...

Egy báb, egy királykisasszonybáb jelenik meg, akitől megtudjuk, hogy hűgának ma van a 12. születésnapja, és tudja a titkos vágyát, hogy gyöngyfüzért szeretne a csuklójára. Hasonlatosat, mint ami már neki van. A felséges szülők meg szeretnék lepni az ünneplő királykisasszonyt ezzel az ajándékkal. Az idősebb királylány lemegy a színről, majd előjön az ünnepelet, aki azon tanakodik, kitalálják-e az ő titkos vágyát, hogy olyan gyöngyfüzért szeretne, mint amelyet a nővére visel.

### **Az ördög ügyvédjeként**

A Kalandőr halkán megkérdezi az utazókat, hogy eláruljuk-e neki a szülinapi meglepetést. A csoport döntése alapján cselekszünk.

### **Drámatechnika a szülinapi titok vizsgálatához – fotó**

Arra kérem az utazókat, hogy mimes játékkal (lassú, közös mozdulatok) bontsanak ki úgy egy csomagot, hogy nem tudják, mi rejlik benne. A STOP szó elhangzására elkészül a meglepetés fotója. Majd a következő képen úgy csomagolunk, hogy pontosan tudjuk, hogy egy gyöngyfüzér van benne. A fiúknak külön jelzem, hogy az ő csomagjukban egy gyöngyberakásos kard lesz. Ezt minden egyes csomagoló mozdulatnál hangsúlyozom. Így készül el stopra a második fotó, amit összehasonlítunk az előzővel. Mind a két esetben kimerevítve tartatjuk a leghatásosabb fotókat, melyet a többiek megvizsgálhatnak. Ebben az útkeresztződésben mindig kiderül, hogy ezt a titkot jobb megtartani.

### **Hatodik tábla**

Útkeresztződés („*pszt, pszt! titkos út*”), kézenfogva megérkezünk, letelepszünk, várjuk az eseményeket, szól a zene).

Öregkirály és felesége aggódva beszélgetnek. Párbeszédükből kiderül, hogy a trónörökös kis herceg sápadt, étvágytalan, szomorú, orvosok sem találják a baját (az egyik játékosom ebben a szituációban kapásból arra gyanakodott, hogy a királyfi feleségre vágyik).

A muzsika szomorúvá változik, a királyi házaspár elmegy, előkerül egy ágy és az abban kuporgó, kicsi, királyfibáb. Monológjából megtudjuk, hogy valójában ő fél, nem tud elaludni a sötétben, ezért fáradt, bágyadt, étvágytalan. De ezt a titkát nem oszthatja meg senkivel, mert hogy vallhatná be a világnak, hogy a trónörökös egy gyáva kukac.

### **Drámatechnika: megbeszélés**

Arról beszélgetünk, hogy mit kezdünk a megszerzett információval. (Volt már ötlet arra, hogy menjünk vissza az előző keresztződésben lévő királykisasszonyokhoz. Itt jeleztem, nevetségessé tennék a lányok előtt. Egy másik esetben a legnagyobb fiú játékosom például elmondta, ha neki bármilyen baja van, az anyukája mindig segít rajta. Ez a kihangosított, őszinte megállapítás meghatározta a csoport véleményét. Küldötteket választottunk tehát, hogy felvilágosítsuk a királyi anyát. A csoport arra is felkészítette a vállalkozókat, hogy miként kell megjelenni egy királynő előtt. Megtörtént a titok átadása.)

### **Hetedik tábla – „*pszt, pszt! titkos út*”**

Kézen fogva megérkezünk, letelepszünk, várjuk az eseményeket, szól a zene.

Előjön a már ismert két királykisasszonyka (bábok). A nagyobbik kérdezi a hűgát, mit szólt a szülinapi ajándékhoz. A királykisasszonyka sírva fakad. Majd kiderül, hogy elveszítette a várva várt ajándékát. Ketten további kutatásra indulnak, majd lemennek a színről. Előjön az udvari bolond. Karján az elvesztettnek hitt ékszer. Az udvari bolond magában beszélve csodálja zsákmányát. Megfogadja, hogy ezt a titkát soha nem fogja elmondani senkinek.

### **Drámatechnika: riport**

A színpalack mögül előjön egy beépített szereplő, aki a királyi vár újságírója. Ő szerkeszti a Királyi Hírmondót. Üdvözlí a csoportot, érdeklődik az utazás felől, kérdezősködik, hogy mi célból érkeztek, és milyen újdonságokat hallottak útközben. A gyerekek már alig várják, hogy felfedhessék az udvari bolond titkát. Az újságíró pontosan lejegyzí a hallott információt, majd megköszönve a tájékoztatást, elmegy.

### **Nyolcadik tábla**

Közösen megfejtjük az egymás mellett álló figurák jelentését. A gyerekek hamar rájönnek, hogy a figurák őket szimbolizálják. Majd én, mint Kalandőr örülök a felismerésnek, hogy egy titkos játszótéren vagyunk. Előjön egy másik beépített szereplőnk, aki a titkos játszótér őrzője. Segítségünkre lesz egy titkos játék eljátszásában. Egy fonalra felfűzött gyűrűvel a Csön-csön gyűrűt játszunk el. Átéltük annak izgalmát, hogy titok fedi a kör közepén álló előtt, hogy a körben ki rejtegeti a dal végére a gyűrűt.

### **Kilencedik tábla**

Megállunk egy picit pihenni. Fürkésznünk újabb kereszteződések után, de már nincs. Továbbhaladunk: „pszt, pszt! titkos út”

### **Tizedik tábla**

KÉZEN FOGVA tábla, a figurák áthúzva. Lazul a játék, közeledik a vége, elengedjük egymás kezét a táblák között.

### **Tizenegyedik tábla**

Város zajának hangeffektjét halkból indítva erőteljes utcazajjá formáljuk. Visszaérkeztünk.

### **Kilépés a szerepből, kártyák levétele**

**Megbeszélés:** arról beszélgetünk, hogy mi történhetett azóta a kereszteződésekben. A gyerekek itt elmondják például azt, hogy a kiskirályfi lámpafénynél alszik, és nem hagyja egyedül az anyukája, az udvari bolondot a királyi rendőrség megbüntette...



Kunné Darók Anikó bemutató foglalkozása jászfényszarui óvodásokkal és kisiskolásokkal. 2008. május 10. Kaposi László felvétele

### **Hangulati lezárás**

Mint játékvezető elmondom, hogy már több ízben szerveztem kalandórként titkos utazást, egyszer az egyik kereszteződésben egy fa tövében ott kuporgott egy bohóc. Az egyik szemé sírt, a másik nevetett. Elmondta nekem a titkát, hogy ez miért van így. Mivel megfogadtam, hogy megtartom ezt a titkot, játékosaim sajnos nem tudhatják meg, hogy miért sírt a bohóc egyik szemé, és miért nevetett a másik. Kárpótlásul azonban meghallgathatják a hangját. Ekkor találkoznak a verssel teljes egészében, amit Esztergályos Cecília tolmácsolásában hallgatunk meg: a feldolgozás hangvétele valóban olyan, mintha egy bohóc mondaná a verset.

Ezt a játékot játszottam már erdei útvonalon is, ahol állatok voltak a kereszteződések szereplői. Tapasztalatom szerint a lopós vakondot nem árulják be ilyen hevesen az Erdei Hírmondó szerkesztőjének. Volt egy kisiskolás csoport, amelyben egyenesen eltitkolták a lopás tényét, mire a megbeszélésen „felolvastam” azt a cikket az újságból, amit az ő nyilatkozatuk alapján írtak a sajnálatos tényről, miszerint senki nem tudja rejtélyes eltűnések okát. Ez a csoport ekkor visszaküldött egy utazót, hogy keresse fel az újságírókat, és írjanak egy cikket Helyesbítés címen. A csoport újra kinyitotta az okmányirodát, végigküldte tábláról táblára azt az egy gyereket, míg elért a második kereszteződéshez, ahol előhívta az újságírókat. Ez a konkrét játék jól bizonyította számomra, hogy milyen remek pedagógiai feladat a csoport pillanatnyi döntéséhez igazítani a közös történetet.

Egyébként általában mit bizonyít a titkok játéka? Számomra azt, hogy a dolgok nem egyszerűen fehérek vagy feketék...



Fodor Mihály tréningvezetés közben. Spárta-dráma, 2008. augusztus 13. Kaposi László felvétele

## „Értékekkel kísérletezünk...”

beszámoló a Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozásának programjáról

Hajós Zsuzsa

A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ 2008-ban olyan találkozót szervezett, amely egyszerre kívánta kielégíteni a szakma belső fejlődése és a színházi nevelés határterületei felé való nyitás igényeit. Két nagyobb léptékű program megvalósulásáról számolhatunk be néhány sorban.

Március 6-8. között Dombóváron gyűlt össze tíz társulat csaknem 60 képviselője, ami jelentős előrelépésnek számít a korábbi 4-5 működő színházi nevelési csoporthoz képest. A szervező Kerekasztal Színházi Nevelési Központ mellett jelen voltak: Budapestről a Káva Kulturális Műhely, a Méta Kommunikációs Nevelési Kör és a 21. Színház a Nevelésért, a miskolci Ficak Színházi Nevelési Csoport, a szentendrei Nyitott Kör, Pécsről az Oberon Társulat és egy alakulóban levő csoport képviselői, az almásházai Táltos

Társzínház, a gödöllői Garabonciás Szintársulat és a Kacsaringók Virtustársulat tagjai. E három nap programja elsősorban módszertani képzésről szólt, ennek főbb területeiről a két hivatásos társulat, a Káva Kulturális Műhely és a Kerekasztal sokéves tapasztalattal rendelkező munkatársai vezettek műhelymunkákat. A társulatok tagjainak összekeverésével kialakított vegyes csoportok olyan témák kapcsán gondolkodhattak az adott szakterületekről, amelyek a mai színházi nevelési programok főbb irányait jelzik. Négy különböző kiindulási pont (történelmi esemény, mese, központi fogalom, „kampány-téma”) alapján foglalkoztunk a tanári szerepbéléssel, a kerettávolsággal, a színházi- és a csoportbontásos munkával.

A dombóvári találkozó alkalmat adott komoly szakmai vitákra is. A külső szemlélőben felmerülő kérdésekről Golden Dániel cikkében olvashattunk a DPM legutóbbi (35.) számában.

A színházi nevelés alapvetően és látványosan két rendkívül izgalmas terület határán áll. Egyszerre épít a színház kínálta lehetőségekre, hoz létre, mutat be komplett színházi előadásokat, és komolyan veszi pedagógiai feladatát is, tanulási lehetőséget kínálva fiataloknak olyan kérdések és problémák kapcsán, melyekről iskolában ritkán beszélhetnek. Azt gondolom azonban, hogy a TIE (Theatre in Education – színház a nevelésben) ennél több tudománnyal is érintkezik. Legszorosabb kapcsolódásként része a drámapedagógiának, másrészt erősen hat rá a szociológia, a pszichológia, de még a filozófia és az etika is. A kérdés azonban törvényszerűen felmerül: kölcsönhatás-e ez, vagyis a másik oldalról nézve látható-e ez a hatás, és van-e visszahatás?

*A találkozó budapesti programjára* ennek vizsgálata céljából is a színházi nevelés határterületeiről hívtunk meg munkánk iránt érdeklődő szakértőket, hogy kiderülhessen, a tudomány és művészet képviselői miben látják a TIE előnyeit és hátrányait, hogyan definiálják azt saját szakterületükhöz képest. A budapesti találkozót *Trencsényi László*, az ELTE egyetemi docense nyitotta meg.

Beszélgetőtársaink voltak:

- *Arató László*, pedagógus, a Magyaratanárok Egyesületének elnöke
- *Bagossy László*, rendező
- *Kaposi László*, rendező-drámatanár, a színházi nevelés magyarországi meghonosítója
- *Tibori Tímea*, szociológus, az MTA Szociológiai Kutatóintézetének munkatársa
- *Fülöp Márta*, pszichológus
- Moderátor: *Golden Dániel*, filozófus, drámapedagógus

„A színházi nevelés segítségével a gyerekek önmagukról, az őket körülvevő világról és hozzá való viszonyukról tanulhatnak: ez által tisztában lehetnek önmagukkal, és felelősséget vállalhatnak tetteikért. A színházi nevelés azt teszi, amit a színházat és a demokráciát létrehozó elődeink, a görögök elvárnának tőlünk, akik azt mondták: ismerd magad, különben pusztán fogyasztod az időt, teret, levegőt és táplálékot.” E néhány sor is, melyben Edward Bond, kortárs angol drámaíró – aki a színház közül leginkább ismerheti a TIE működését, hiszen több drámát is írt a Belgrade és a Big Brum TIE Company számára – foglalja össze meglátásait a színházi nevelésről, arról tanúskodik, hogy a színházi nevelési programok a világhoz a maga teljességében szeretnék megnyitni a hozzáférést a fiatalok számára. Talán ezért is vált valamennyi határterületet képviselő szakember számára fontossá vagy izgalmassá a látott foglalkozások más-más részlete, rétege. A beszélgetés alatt érintett témákból és elhangzott kérdésekből hadd emeljem ki azokat, melyek azóta többször is, újra előkerültek szakmai munkánk során.

- demokráciára nevelés – állampolgári nevelés, aktív állampolgárság, érdekképviselés, társadalmi és csoportdinamikai folyamatok modellálása
- saját élmény bevitele, élő problémák kijátszása
- jelnyelv tanítása – színházra nevelés, cselekvés és jelentés
- esztétikai élményszerzés és pedagógiai célok ütközése vagy harmonizálhatósága
- a megnyílás lehetősége, játékba feledkezés, közösségi játékélmény
- „horzsolódásmentes tapasztalatszerzés”, „a fikció által létrehozott laboratórium, melyben értékekkel kísérletezünk”
- önismeret, útkeresés, alternatívák találása
- a tanulás helye, Vigotszkij „optimális fejlődési zóna”-elmélete, elsajátítási motiváció, kooperatív tanulás

A felsorolt témákat szakértőink sem fejtették ki minden esetben, és én sem teszem. Álljanak itt fontos hívó- és kulcsszavakként, melyek alapján saját munkánkról is átfogóbb képet alkothatunk.

A programban ezután rövid demonstrációk következtek – Wedekind A tavasz ébredése című drámájából készült színházi jelenet feldolgozásának különböző módjait mutatták be színházzal és neveléssel foglalkozó kollégáink – rávilágítva a beavató színház, a drámafoglalkozás, a színházat feldolgozó drámapedagógia és a színházi nevelési foglalkozás közötti különbségekre.

**Drámaóra az iskolában** – Tóth Adél, az Óbudai Waldorf Iskola drámapedagógusa

**Színházi előadást feldolgozó drámafoglalkozás** – Végvári Viktória, a Kolibri Színház munkatársa

**Beavató színház** – Honti György, színész

**Színházi nevelési foglalkozás** – a Káva Kulturális Műhely és a Kerekasztal színész-drámatanárai

A különböző feldolgozási módok bemutatása, nemcsak arra volt alkalmas, hogy az egymástól nevéükben csak kissé eltérő nevelési folyamatokat megkülönböztessük egymástól, hanem hogy felfedezzük azok hasonlóságait, észleljük a hangsúlyeltolódásokat a célokban és eszközökben, és megismerjük a különböző kifejezések mögötti gondolkodásmódokat is. E programrész tanulságai még több vitanap és cikksorozat alapját képezhetik, és igyekszünk is a jövőben sort keríteni arra, hogy a színházi eszközökkel való nevelés különböző ágait mélyebben megismerhessük.

A nap végére ugyan nem oldódott meg egyértelműen a kérdés, amivel belevágtunk a szervezésbe, hogy van-e valójában kölcsönhatás a határterületek és a TIE között, de az egyértelműen kiderült, hogy akár lehetne is. Érdemes elgondolkodni azonban, hogy mennyire vagyunk hibásak abban, hogy a munkánkra hatással levő tudományok és művészetek képviselői minden alkalommal újra és újra rácsodálkoznak a színházi nevelési foglalkozások létezésére anélkül, hogy visszahatni hagynák belőle mindazt, ami alkalmas vagy alkalmas lehetne rá.



Résztevők a Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozóján. 2008. május 16. Kaposi László felvétele

# Ellenállók

Kiss Zsuzsanna

*Ez az óraterv a 2008. január 20-i Marczibányi téri drámaprovizóra készült. 10. osztályosok számára írtam, de kipróbálni egy vegyes életkorú önképzőkori csoporttal tudtam, akik között a tizedikeseken kívül vannak nyolcadikosok, kilencedikesek és tizenegyedikesek is. Tizenöten játszottunk, négy fiú és kilenc lány(!), ezért izgatottan vártam, hogy érinti őket a háborúsdí.*

*Azt eddigi – csekély – drámatanári tapasztalataimból is sejtettem, hogy a tervezett 90 perc nem lesz elegendő erre a játékra, s ezt a gyakorlat igazolta is, kétszer 90 percben, egy hét megszakítással tudtuk lejátszani. (Természetesen a nagyobb drámás rutin – akár a tanár, akár a csoport részéről – felgyorsíthatja a folyamatokat.) Az alábbiakban a gyakorlati tapasztalatokat az óratervbe beszúrt, zárójeles, dőlt betűs sorok tartalmazzák.*

**Csoport:** 10. osztályos gimnazisták, alapfokú drámabeli jártassággal, 15 fő

**Időtartam:** 90 perc

**Történetváz:** A II. világháborúban egy németek által megszállt francia kisváros ellenállóit a nácik azzal akarják megzsarolni, hogy túsul ejtik szeretett polgármesterüket, és életét az ellenállók további akcióitól teszik függővé (Steinbeck Lement a hold című regénye nyomán).

**Tanulási terület:** a közösség ereje, elszántság, együttműködés, áldozatvállalás, bátorság, érzelmi-értelmi döntéseink

**Fókusz:** Mit tegyünk akkor, ha ellenfeleink zsarolással, vezérünk túsul ejtésével próbálnak eltéríteni közös célunktól?

## 1. Narráció

1943 tele. Namour sur mer: egy régi, zezugos, észak-nyugati francia kisváros, a tengerparton. A település határában szénbánya található, ez stratégiaileg fontos a nácik számára. Vasúton jut el a szén a bányától a kikötőig. A városka lakosainak száma kb. 800-1000 fő, akiket immáron 3 éve tart megszállva egy kb. 120 fős német katonai alakulat. Néhány egységnek a bánya üzemeltetése a dolga, a többiek pedig a közgazgatás, rendfenntartás stb. területén tevékenykednek.

## 2. Térkép

Tanár által behozott, egyszerűsített várostérkép jelzi a városka földrajzi paramétereit és (többek között) Angliától való távolságát.

## 3. Narráció

A németek egy beépített emberük révén 3 évvel ezelőtt pillanatok alatt elfoglalták a várost, minden fegyvert elvettek, Orden polgármestert (aki egyébként a bánya mérnöke) meghagyták tisztségében. Azt remélték, hogy a köztisztviselőben álló vezető biztosítja majd a rendet és az együttműködést. Orden városának szeretett, demokratikusan választott vezetője, tudja, kinek tartozik felelősséggel (katonaviselt ötvenes férfi, négy gyermek apja).

A városban természetesen vannak kollaboránsok, de mi az ellenállókát játsszuk... Csak 4-5 fős kis csoportokban tudunk találkozni feltűnés nélkül, az egyes sejtek között azonban összekötők viszik az információkat. A viszony a felszínen konszolidált, de időnként lavina gördül a sínekre, elromlanak a gépek. Bár a városka lakói közül egyesek azt hiszik, hogy Orden is kollaboráns, valójában ő az ellenállás lelke...

## 4. Levél

3 éve tart ez a furcsa háború, a németek egyre inkább érzik, hogy tehetetlenek. Az egyik német katona ezt a levelet írta haza, de természetesen a felettesei nem engedték elküldeni:

*Liebe Annamarie!*

*Nagyon hiányzol... egyedül élünk itt a csendes ellenség között, és nem lazíthatunk éberségünkön egy pillanatra sem. Fegyvereik nincsenek (még...), de úgy érzem, a hóval együtt növekszik a csendes, kónok gyűlölet, a leselkedő gyűlölet. Az emberek hidegek és engedelmesek, örökké halál lebeg a levegőben. Tonder őrnagy a múlt héten egyedül ment egy nőhöz. Eltűnt. Csak napokkal később találtuk meg a holttestét.*



*A kikötőbe a szenesbárkák üresen érkeznek és megrakva távoznak, de a szén nem egykönnyen jön föl a mélyből. Délután háromkor már sötét van, és a hóra nem ragyognak ki a fények az elsötétítési parancs miatt, és mégis, amikor az angol bombázók eljönnek, mindig megjelenik valamilyen fény a bányája közelében. Tegnap is lelőtt az őrjárat egy embert, akinél lámpás volt, egyszer pedig egy viharlámpás lányt, de ez sem segített. Az agyonlövés sem használt, érted?*

*Nem tudom, meddig bírom még ezt az állandó feszültséget... elegendem van abból, hogy katona vagyok, úgy érzem, beleragadtunk itt egy helyzetbe, mint a legyek a légypapírba. Igen, a legyek meghódították a légypapírt...*

## 5. Egész csoportos egyeztetés

Mit tudtunk meg a levélből magunkról (az ellenállókról), a lehetőségeinkről, a módszereinkről és magáról, az ellenségről?

- Milyen a helyzetünk? (Civilek vagyunk, de elszántak. Szükségük van ránk, hiszen mi termeljük ki a szénét...)
- Milyen az ellenség helyzete? (Fegyveres fölény, megviselt idegek...)
- Mi tesz bennünket csapattá? (Közös cél, közösen átélt akciók, események.)
- Mi a sikereink kulcsa? (Elszántság, jó vezető.)
- Vannak-e gyenge pontjaink? (Nincs fegyverünk...)
- Milyen fegyver volna célszerű és hathatós? (Robbanószer vagy méreg.)
- Honnan lehetne szerezni? (Például a közeli Angliából.)

Ezeket rögzítjük.

*(A kontextusépítés hangulatosra sikeredett, izgalmasnak találták a felkinált játéklehetőséget.)*

## 6. Szerepek felvétele

Ezek után néhány perc alatt mindenki választ magának nevet, foglalkozást, eldönti, hány éves (kizárjuk a kisgyermek szerepet, de hangsúlyozzuk, hogy a nőknek is lehet fontos szerepük) ill. miért döntött úgy, hogy ellenálló lesz. Azt is bejelölik a térképen, hogy ki hol lakik. (Mindez kártyák segítségével is történhet – ld. a 2. számú mellékletet!)

**Egyeztetés:** bemutatkozás, mélyítő beszélgetés (pl. személyes motiváció, német nyelvtudás stb.); mindenki elmondja, hogy a későbbiekben kit/mit fog játszani. A tanár Orden barátjának, Andrénak a szerepét fogja felvenni, aki a város krónikása (amikor az ő szerepében van, a tanár egy sálat visel).

## 7. Állóképek

Néhány eddigi akció megjelenítése a játékos választása alapján. Egy kikötés: Ordennek mindegyikben szerepelnie kell, fontossága mindegyikben hangsúlyozódjék!

Értelmezzük a látottakat!

*(A vizsgaóra tapasztalatai alapján azért, hogy a névválasztásnál ne vetődhessenek fel komolytalan megoldások, a 3. és 4. vázlatpont sorrendjét felcseréltem. Az állóképek izgalmas akciókat mutattak: az egyik csoportban Orden telefonzsinórt vágott át, a másokban síneken hallgatózott, míg társai eltortlaszták a vasúti pályát, hogy kisiklassák a szerelvényt; a harmadikban elterelte egy német katona figyelmét, míg társa a katona háta mögé kerülve egy hurokkal készült megfojtani az ellenséget.*

*A szerepek felvételénél a lányoknál gyakori volt a női szerep választása, láttak fantáziát, ill. lehetőséget a női szerepek vállalásában, vélhetőleg a levélben említettek miatt is, az utolsó akciókban azonban már teljesen természetesen játszottak férfiként. Kötődtek a kiindulópontokhoz, pl. volt, aki a viharlámpás lány testvéreként mutatkozott be, másvalaki vállalta pl. Orden feleségének szerepét.*

*Bányász szerepet viszont alig választott valaki...)*

## 5. Kis csoportos játékok

Ha az állóképek valamelyikében született példa arra, hogy Orden értelmi szerzője az akcióknak, akkor átvételezéssel, ha nem, akkor új információként közli a tanár a következő **kis csoportos játékok** bevezetésé-  
ként, hogy az ellenállást Orden szervezte meg, tudatosan készítette fel a csoportot.

**Három kis csoportban** folyik tovább a játék: az **1. sifírozni tanul** (az általuk megírt üzenet eljuttatását „megszervezzük”), a **2. csoport A játszma szabálya** című játék módszerével megegyezik valamilyen

**beszéd módban**, amit csak ők értenek, a **3. csoport mozdulat kódokat, egyezményes jeleket** alkot, illetve megalkotja a gyűlés összehívásának egyezményes jelét (**rituálé**).

*A feladatmeghatározásokat ld. az 1. számú mellékletben!*

Amikor visszajönnek, az egyes csoportok tudásának egész csoportos közzétételét biztosítani kell, de ez késleltetve történik. Az egyes csoportok „találmányait” különböző színű borítékokba tesszük (összesen hat boríték), amiket az **Őrjáték** érintéssel kioldó változatának segítségével kell megszerezniük. Ha megszerezték, elolvassák, gyorsan memorizálják az olvasottakat. (Az őrt a tanár játssza.)

*(Az 5. vázlatpont köré csoportosított játékokat nagyon élvezték a gyerekek. A sifírozás szerintem szokatlan, ismeretlen volta miatt hatott, ill. a másik két csoport játékában is jólesőnek tűnt a titkolózás lehetősége. A nyelvi, ill. a mozdulat kódos játékot magyartanárként azért is terveztem ebbe a sorba, hogy a leleményességen túl pontos és szabatos fogalmazásra készítsem őket, hisz a kitalált jeleket megmutatni könnyű, de verbalizálni, gyorsan és egyszerűen írásba áttenni azonban egyáltalán nem egyszerű feladat.*

*Őrjátékot sem játszottak még soha, így ez a játékrész igazán izgalmas volt, nagyon élvezték a csoport összetartozását a közös ellenféllel, azaz velem szemben, illetve a fizikai aktivitás lehetőségét is.)*

## 6. Tanári narráció

Tegnap, vasárnap napkelte előtt angol repülőgépek különös csomagocskákat dobtak le a város határában, amelyek csokoládét, dinamitot és használati utasítást tartalmaztak. A városka apraja-nagyja segédkezett az összegyűjtésben, a csokoládét megették, a kis csomagokat elrejtették. A zsákmány nagy részét Orden helyezte biztonságba. A csoport tagjai jókedvűek tehát.

## 7. Térkijelölés, állóképből indított egész csoportos improvizáció

A tanár jelzi, hogy ő később lép be a jelenetbe (**tanár szerepben**) német katonatisztként. Arra kéri a játékosokat, hogy az ő távozása után az érzelmi reakciót kifejező **állóképpé** rendeződjön vissza a csoport.

A bányászok arra várnak az akna lejárataánál, hogy az előző műszak feljöjjön a mélyből. Hétfő reggel van, kint havazik... mindenféléről beszélgetnek...

Elindul a jelenet, a tanár „letörli a mosolyt” az ellenálló arcáról, közli, hogy ők is tudnak a dinamitról (**kellékhasználat**: egy kis csomag a szállítmányból), s hogy ellenlépésként letartóztatták Ordent, élete attól függ, hogy történik-e robbantás.

## 8. Állókép gondolatkövetéssel

Elhangzik néhány szereplő e pillanatban érzett érzése, gondolata.

*(A 6. pontban tervezett tanári narrációnál már világos volt, hogy igencsak fogytán van az időnk, lassan a 90. percnél járunk, ezért úgy döntöttem, a bonyodalmat még beviszem, hogy a feszültség kitartson a következő foglalkozásig, így az első óra a gondolatkövetéssel ért véget.*

*A következő alkalommal felelevenítettük az állóképeket, az egyes csoportok által behozott „partizán tudományunkat”, és a 9. ponttól folytatódott a játék.)*

## 9. Egyeztetés

Ezt a dolgot nyilván meg kell beszélni, gyűlésre van szükség. Előkerülhet a 3. pontban kitalált **rituálé**.

## 10. A gyűlés

**A tanár André szerepében** van jelen (a gyűlés időtartama alatt mindvégig szem előtt van a várostérkép, illetve, ha szükséges, a szerep a falon ábrája).

A felvetett témák közt nyilván szerepelnek a következők: válságba jutottunk, az ellenség, úgy tűnik, sarokba szorított bennünket, döntenünk kell, hogy engedünk-e a zsarolásnak.

Végre van fegyverünk, de nem használhatjuk, mert ez a vezér halálát jelentené. És tudjuk-e egyáltalán használni nélküle? Valahogy okvetlenül kapcsolatba kell kerülnünk vele, hisz ő tudja, hogy hol van a dinamit nagy része.

Mit nyerünk azzal, hogy használjuk? Mi a kisebb rossz: a vezér halála vagy a megadás, túrés?

De dönthetünk-e mi az ő haláláról?

Eddig is voltak eredményeink, már elég jól felőröltük az idegeiket. Eddig is voltak áldozatok a mi oldalunkon is, azok az emberek is vállalták a halált, a vezér miért ne vállalná?

De vajon mennyit és mit tudnak a németek Ordennek az ellenállásban betöltött szerepéről? Lehet, hogy ha kiengedik, akkor figyelve őt, lebuktatnak bennünket... Vagy mi fogjuk lebuktatni azzal, ha jelezzük, nagyon kell nekünk, nagyon fontos a számunkra? Emiatt is gyanút foghatnak. Tárgyaljunk, alkudozzunk?...

**A felmerülő kérdéseket lajstromozzuk, fontossági sorrendet állítunk fel, megpróbálunk döntésre jutni, a lehetséges megoldásokat is stratégiai sorrendbe állítjuk.**

*(A gyűlés az általam előzetesen elképzelt kérdések mellett felvetette még Orden hollétének kérdését – vagyis az, hogy hol tartják fogva. A dinamit rejtkehelyeként Orden foglalkozásából kifolyólag felmerült egy régi, már művelésen kívüli bányáját lehetősége.*

*Akcióötletként a németek fegyverraktárának kifosztása, illetve valami méreggel elkövetett cselekmény vetődött fel, így ezek valósultak meg jelenetek formájában a vázlat 11. és 12. pontjában jelzett lehetőségek helyett.*

*Az egyik csoport járványnak álcázott mérgezési akciót jelenített meg, a másik a régi bányájáratban kutatott a dinamit után, s üldözőit a labirintusban veszejtette el.)*

**Szerintem a legdinamikusabb sorrend a következő lehet:**

**11.** Valószínűleg felmerül az a lehetőség, hogy: „Jó, nem robbantunk, ha egyszer robbantásról szólt az ultimátum, de azért nem ülünk ölbe tett kézzel...”

Ez esetben valószínű az angoloktól való újabb segítségkérés – ezt kis csoportokban dolgozzák ki (főbb támpontok: Mit kérünk tőlük, és hogyan segítjük a megvalósítást?)

**12.** Addig is, míg az angolok újból segítenek, elképzelhető némi **pszichológiai hadviselés – kis csoportos jelenetek** formájában. **A jelenetek előadását persze mindig megbeszélés követi.**

**13. A feszültség ébren tartása** végett André egy **sifírozott német üzenetet** hoz:

„Az 50 főből álló fegyveres kontingens 2 nap múlva teherautókon a főváros irányából érkezik.”

(Itt ismét a 3. pontban megszerzett tudásra van szükség)

Ez a hír a **szorító körülmény** szerepét tölti be: ennyien jönnek, ha megérkeznek, akkor már nincs esélyünk az akcióra. Gyorsan kell tehát cselekedni, illetve az ebben az információban rejlő partizánakció-lehetőséget sem volna célszerű kihagyni.

*(A 13. pont játéka a rejtvényfejtés izgalmaival hatott, s egyben visszacsatolt az előző foglalkozáshoz, és úgy alakította a játék menetét, hogy ötletet adott a megoldáshoz: az érkezőket támadjuk meg, s a tőlük szerzett ruhák és fegyverek birtokában szabadítsuk ki Ordent, s eközben az öreg bányából megszerzett dinamittal iktassuk ki a bányában szolgálatot teljesítő német egységet.)*

**14.** A legizgalmasabb akció persze **Orden kiszabadítása**. Ehhez azonban **elterelő hadműveletet** javasol (ha más nem, akkor) André. Az előbbit **hangjáték**, az utóbbit **mímes játék** formájában dolgozza ki a két csoport, és **montázsban** játsszák le.

*(A 14. pont az előző kommentárban jelzettek szerint módosult tehát: egyszerű őrségváltást játszottak Orden börtöncellája előtt a mimesek, de az új örök a mieink voltak, akik kiszabadították a vezért, s közben hangjáték jelenítette meg a bányabeli akciót.*

*Mivel ezek a gyerekek még sohasem játszottak montázst, ezért jónak láttam megisméltetni a jeleneteket, hogy ne egyedüli élvezője legyenek a játék részleteinek.)*

**15.** Végül a német felmentő sereg ügyét kell megoldaniuk – **állóképekben**.

**16. Krónikarészlet írása.**

**17. Szoborcsoport**, címe: Namour sur mer hős polgárai

*(A 15. pontban tervezett rész az előbbieken jelzett játékmenet miatt, a 16. pedig idő hiányában maradt el, az órát a szoborcsoport megalkotása zárta.)*

**1. számú melléklet**

**1. csoport**

Titkosírást készíteni, azaz sifírozni lehet többféleképpen.

Például minden betű helyett az ábécében utána következő betűt írjuk: pl. HERCEG = IÉSDÉH

- Vonal- és pontkóddal. (Egy gyufás skatulyában mellékelten kaptok egy ilyet is.)
- Egy szöveg bizonyos szavainak vagy betűinek összeolvasásával (pl. sorkezdő betűk vagy mondatok első és utolsó szavai)

Írjatok az angoloknak egy egymondatos sifírozott üzenetet, melyben fegyvert kértek tőlük!  
Ezt a papírt pedig másoljátok le két példányban és tegyétek a kék borítékokba!

### **2. csoport**

Dolgozzatok ki valamilyen egyszerű, mégis csalafinta szabályt, amelynek segítségével úgy tudtok beszélni egymással, hogy azt az ellenség nem érti! Gondoljatok arra is, hogy az akciók, rejtekhelyek, időpontok, távolságok meghatározása egyértelmű legyen!

A szabályt két példányban másoljátok le és tegyétek a piros borítékokba!

### **3. csoport**

Dolgozzatok ki egy egyezményes jelet, amely az összes ellenálló gyűlésére hív, valamint egyszerű mozdulatkódokat, amelyek segítségével úgy tudtok jelezni egymásnak, hogy azt az ellenség ne vegye észre! Gondoljatok arra is, hogy az akciók, rejtekhelyek, időpontok, távolságok meghatározása egyértelmű legyen!

A jeleket röviden rögzítsétek, két példányban tegyétek a zöld borítékokba!

## **2. számú melléklet**

Marie, 28 éves szép nő. Férjét, aki a bányában dolgozott egy véletlen baleset miatt lelőtték a németek.

Felix, 46 éves vājár, két gyermek apja; öntörvényű ember, nem szereti, ha parancsolnak neki.

Jean, 18 éves vājár, erős, eszes fiú. Szabadnak született.

Michael 55 éves, ő a városka katolikus papja. Tábori lelkészként vett részt az előző háborúban.

Charles, 20 éves mérnökhallgató, jól beszél németül

Jean-Paul, 40 éves vājár, otthon galambokat tenyészt

Molly, 52 éves, a polgármester házvezetőnője, tűzbe menne kenyéradójáért

Gerard, 36 éves vājár, kevés beszédű, csavaros eszű ember

Philip, 17 éves diák. Az ő nővére volt a viharlámpás lány.

Serge, 54 éves katonaviselt ember, szokott halászni

Matthieu, 58 éves vājár, egyetlen fiát a város elfoglalásakor az utcán lőtték le.

Antoine, 22 éves bányász, szeret vitorlázni

Desiré, 42 éves orvos, Heidelbergben tanult

Lorie, 22 éves, sportos lány, szerelmét, a város rendőret fogva tartják a németek immár három éve

Guillome, 32 éves bányász, tud például detektoros rádiót fabrikálni



Állókép készül. Szeszák Szilvia bemutató foglalkozása a Spárta-drámán. 2008. augusztus 12. Kaposi László felvétele

# „Hol a dráma?”

beszámoló és vázlat egy „Spárta-dráma” tréningről

Török László (Dafti)

## Bevezető

„Nézz körül!” – mondanák sokan a címben feltett kérdésre az apátiára hangolt Magyarországon. Már látom is, ahogy témára kiéhezett drámatanárok „Hol a dráma?!” kiáltásokkal úzik a nagy magyar valóságot, majd egy hatalmas ötletrohammal beveszik az OM épületét, Hiller Istvánt forró székbe ültetik, azután gigantikus állóképsorozattal szórakoztatják, „Magyarország benned van” címmel.

Am a fenti kérdés nem egy társadalomlélektani kurzuson, hanem a Marczibányi tér immár hagyományosnak mondható nyári „paralimpiáján” hangzott el, ahol értelmiségi fogyatékosok (fogyatékosok, mert elemi szellemi-lelki igényeiket megfosztottságaik alapján beváltani alig-alig tudók), elszánt pedagógusok gyűltek össze, hogy szippantsanak egyet a magyar drámapedagógia módszertanának spártai levegőjéből – az én témaajánlatom kapcsán a lírai alkotások drámás megközelítésének lehetőségeiből.

A foglalkozásra készültömben – és magyar- ill. drámatanári gyakorlatom során – jó néhány Taigetosz-pozitív ötlet merült el a sülyesztőbe. (A fennmaradtak minőségéről ítélkezzék a kedves olvasó!) Alapfelgondolásom – és egyben a saját kérdéseimre történő válaszkeresésem iránya – az volt: hogyan válik el egy hagyományos (itt most mellőzzük a könyvtárnyi szakirodalmat a „hagyományos” irodalomórák burjánzó típusairól) verselemző óra az alkalmazott drámajátékkal fűszerezettől, vagy akár a versre épülő komplex drámától.

Foglalkozásomat – eredetileg – három, eltérő idejű egységre terveztem. Hol a dráma? Hát például a gyakorló drámatanárok egyik állandó rémében, az időhiányban. Tudom, úgy vélem, hogy a szakmai elegancia egyik tartozéka (kellene, hogy legyen) a rendelkezésre álló idő okos, pontos, gazdaságos beosztása. Töreksem, töreksem, elegancia és slamposság között egyensúlyozva. Nos: írjuk akár a túltervezettség, akár a résztvevők szimpatikusan intenzív (így időt is igénylő!) jelenlétének számlájára, hogy az alábbi leírásban olvasható gyakorlatok, tanulási helyzetek néhány játéklehetősége már valóban csak lehetőség maradt, gyakorlati kibontásuk talán egy másik együttlétre vár.

## A mellékletekről

„FELADATLAP” – Enyhe provokációnak és a „drámai” lehetőségek egyik viszonyítási pontjának, ellenpontjának szántam. Részletesebben lásd az I. résznél!

„SZÖVEGGYŰJTEMÉNY” – a tréning II. és III. részének mozzanataihoz válogattam a verseket, hogy konkrét alkotás (is) szolgálja azt a gondolatot, amelyet a foglalkozás adott pontja megpróbál körüljárni. Az egyes alpontoknál jelölöm, éppen melyik versről van szó. A Szabó Lőrinc vers csupán bonusz. Csupán?! Nekem személy szerint sokszor jelentett kapaszkodót az eddigi húsz év talajvesztett pillanataiban. Ajánlom hát kollegiális biztatással...

*A szerkesztő jegyzete: kérjük, hogy a kedves Olvasó a tanulmányban hivatkozott Szöveggyűjteményt a [www.drama.hu](http://www.drama.hu) oldalon keresse, onnan letölthető a DPM (magazin) rovatából. Ennek oka részben a helyhiány – ez önmagában elég lenne –, részben a jog és annak díja.)*

Az alábbiakban inkább a tervezet, vázlat, mintsem a megvalósult pillanatokról szóló beszámoló leírása következik. Így tűnik teljesebbnek, s tán használhatóbbnak is a munkám. Ha így lesz, örömmre lesz. Kedves spártai sasok, és egyéb kíváncsiak, csipegessetek!

## I.

### I. 1. Feladatlapon(?)

Többen is megfogalmazták már azt a jelenséget, amellyel gyakorló magyar- (és dráma) tanárok gyakran találják szemben magukat: versélményre éhes tizenévesek helyett passzív, unott, érdektelen stb. „túlélők” előtt kellene trükkök százait alkalmazni, hogy valamiféle találkozás mégiscsak létrejöjjön vers és olvasó között. Ezt az állapotot Török Gábor A pecsétek feltörése c. könyvében, nagyon találóan, „verssüketség”-nek nevezi. A kultúrfölny hideg ítélkezéseivel, a „Micsoda világ ez!...” tüzebb közhelyeivel, a poroszos? – liberális? kötélranc kérdéskényszereivel már tele a padlás. Persze, ha valaki birtokában van a biztos és hatékony válaszoknak, annak máris küldöm az e-mail címemet. Én jobbra keresek (ez nem egyen-

értékű a jobban keresek szintagmával...), kérdezek, s próbálok hinni egy-egy jónak tűnő mozzanat igazában, erejében.

A tréningre összeállított „FELADATLAP” egyik szervező ereje a magyartanár önróniája volt. A „hete-eket” kértem a „Marczin”, hogy osszák ki a lapokat. S a lehető legszenvtelenebbül közöltem, tíz perc van a megoldásra. (E reflektív mondat csak azért van, mert „jó” felidézni az elhült arcokat. Volt olyan is, aki megtagadta a „dolgozatírást”, ő így vette a lapot.) Azt gondolom, sokat „segítünk” ama „verssüketség” kialakításában, amikor az igazi találkozás, az élmény- és játékközpontú óravezetés helyett, vagy azt teljesen elsúlytalanítva (félvélenként egy-egy dramatizálásnak csúfolt tízperces szakmaalázó szövegfelmondást bedobva), életrajzi adatok, poétikai-stilisztikai absztrakciók, és tanári vagy tankönyvi értelmezések bebiláztatásával adunk súlyt az immár mérhető irodalomtudásnak.

[Nem hagyhatom ki, hogy ne idézzem – a mai mérés-kultusztól eltelték „nagy öröme” – azt a mondatot, amely Einstein princetoni dolgozószobájának falán állt: „*Nem minden számítt, ami megszámlálható, és nem minden számlálható meg, ami számítt.*” – in: Hankiss Elemér: Az ezerarcú én – 156. o.] Azt is gondolom, nehéz dolga van ma – inputok és outputok, kulcskompetenciák és PISA-sokkok, illetve „őNATsága” (Perjés István szójátéka) szeszélyei között vergődve – egy autonómiára törekvő tanárnak. Optimális műveltséganyag átadva, részképesség-hiányok kiküszöbölve, ráadásul az óra élvezeti-hangulati mutatója az egekben. Ha ez a recept van meg valakinél, neki is küldöm az e-mail címemet!

A „FELADATLAP” 2. 3. 6. és 7. pontjáról érzem úgy egyértelműen, hogy – bár tantervi szinten bizonyára igazolják hasznosságukat, sőt a középiskolai felvételi tesztben még plusz pontokat is hozhatnak –, találkozásra, élményszerzésre ösztönző drámás szemléletünknek nem felelnek meg. Az 1. 4. 5. 9. pontokba már belerajtettem olyan szálakat, amelyekre fölfűzhető egy-egy drámajátékos gondolat, gyakorlat. (A II. részben ezekre vissza fogok utalni.) Aki látta a Holt költők társasága című filmet, annak – gondolom – különösebben nem kell magyaráznom a 8. pont fíntorát. Aki nem látta, annak nagyon ajánlom. És figyelje, mit tesz az irodalomtanár, mire biztatja tanítványait, miután a táblán ábrázolja a tankönyvi tanulmány grafikonját. Gesztusa válasz! Amelyeket mi is keresünk. Hol a dráma?

## I. 2. Alkalmazott gyakorlatokban, játékokban(?)

Egy vers komplex megértésére, minél teljesebb olvasói birtokbavételére törekedni nemhogy egy tanóra 45 perce, néha egy emberi élet 45 éve nem elég. Megsegíteni a találkozást, eszközöket adni a kíváncsiaknak, kíváncsivá tenni a többi – hosszan sorolhatnánk még a megcselekvésre méltó tanári feladatokat. Egy-egy gyakorlat, játék órába emelésével leginkább azt céloznám meg, hogy tegyük a versüzenet valamelyik síkját megélhetővé, megtapasztalhatóvá! Három összetevője van e célkitűzésnek:

1. „**versüzenet**” – A vers üzen. Kódja hús-vér kódolót, talánya kíváncsi megfejtőt keres. Vagy, ahogy Filip Tamás írja: „*Pedig a jó vers nyílt levél, / csak a címzettje ismeretlen...*”

[Filip Tamás: Az olvasásról – Élet és Irodalom 2008. aug. 25.] Tehát kellene hinni, hogy valami meg akar bennünket találni az adott vers által, és nem csupán a tantervi penzumnak kell eleget tenni.

2. „**valamelyik síkját**” – Rendelt időnk szorításában tudatosan lemondunk az értelmezés teljességéről, ám a kiválasztott síkot – élmény- ill. valóságseleket – megpróbáljuk mélyen körüljárni, megélni.

3. „**megtapasztalás**” – Ugye egy DPM-ben olvasható, szakmai közönségnek szánt írásban gond nélkül elhagyható az a körmondat, amelyik e kulcsszó fontosságát hangsúlyozná?

## II.

### II. 1. „Érezd a súlyát!”

Véleményem szerint rengeteg vers(helyzet) kínálja azt, hogy lényegéhez, vagy legalábbis egyik jelentéssúlypontjához egy fizikai-érzéki gyakorlattal közelítsünk. Bolton beszél „könnyed társalgási modorban” írt könyvecskéjében az „*érzelmek intellektualizálásáról*”, s diagnózisát – azt hiszem – bátran kiterjeszthetjük, ha a padban ülő, munkafüzetet ikszelgető vers-hallássérültekre gondolunk. Lehet, hogy banálisnak tűnő gyakorlatsor következik vers és dráma össze-összekapcsolásából, de én komolyan gondolom, hogyha a versszöveggel való találkozás előtt történik valami a gyerekekben, az izmaikkal, az érzék-szerveikkel, a test-lélek-szellem szűrőjén keresztül megérik egy tettek, egy tekintetek, egy gesztusnak a súlyát, akkor talán megérintettebben fogadják majd a megélt gyakorlatra épülő ajánlatainkat is a további barangolásra a versbefogadás útján.

- „**Itt fekszünk vándor, vidd hírül a spártaiaknak / megcselekedtük, amit megkövetelt a haza.**” – Gyors szógyűjtéssel (felnöttek előnyben) felmérhető, hogy a csoportnak milyen társításai vannak a Spárta/spártai szavak hallatán. Erő, harc- ill. állóképesség bizonyára szóba kerülnek. A disztichon gyors megtanulása után legyen mindenki előtt egy szék. Többször egymás után mondjuk úgy, hogy a

*vers ritmusára lépegsünk székre föl, székről le.* Dolgozzon együtt(!) a csoport, nem hirdetünk győztes-vesztes játszmát, mindenki a „túlélésért”, a ritmusban maradásért és a légszomj ellen küzd. Megtanultunk egy memoritert, egy közös ritmusnak alárendelődve megdolgoztattuk tudónket, egyre me-revedő izmainkat, s (nem elhanyagolható csoporttöbbletként) drukkoltunk, hogy senki ne adja fel.

Tegyük még inkább csoportos – az egymásrautaltságra építő – tevékenységgé a közös versmondást! Alkossunk kört, minden második ember kezében legyen egy szék! Először számolással rögzítsük a székátadás ritmusát. *1-re átadjuk jobbra a széket, 2-re átvesszük balról, majd a vers nyomatókos szó-tagjai veszik át a számok szerepét!*

Kr. e. 480-ban Leonidász az erő-ellenerő legdrámaibb valóságát élhette meg, a csámpás utókorra a modellezés marad. Színésztréningek kontaktust mélyítő gyakorlataiból emeltem e „spártaizás”-ba azt a páros munkát, amikor *egy képzeletbeli körből ki kell tolni a másikat, ill. annak felezővonalán áthúzni.* A cél persze nem egy jópofa sumo-paródia kicsöngetés előtt, hanem az egymásnak feszülés, a szorított helyzetben szükségszerű energiakifejtés átélése. Csendben vagy jól megválasztott háttérzenére, de a lehető legodaadóbban. Őszinte erőbedobással. Spártaian!

- **„Magos Déva várát hogy fölépítenék...”** – Alkossunk kiscsoportokat! Mindenkinél van egy szék. *Építsünk legalább kétszintes* (fölső határ a csillagos ég) *szerkezetet a székekből* úgy, hogy mindenki csak a saját székét mozgathatja! A szóbeli együttműködés megengedett. Tehát: a magam figyelmét, felelősségét hozzáadom egy közösen létrehozandó dologhoz! Amelyik csoport végez, üljön le a földre, a gyakorlat végén beszédesen magasodnak a térben a konstrukciók. (A Spártán ekkor értelmeztük, s kötöttük műhöz az élményt. A Babel-torony ötletet fölülírta, hogy itt végig lehetett kommunikálni. A meg-megingő székvárak tövében hamar megszületett néhány analogikus gondolat a 6. osztályos tankönyvekben megtalálható népballadáról...)
- **„...s az oltár tetején összekapcsolódtak...”** – Alkossunk egy kisebb és egy nagyobb kört közös középponttal! A kisebb körbe álljon egy fiú, a nagyobb körön kívülre álljon egy lány! (Az életkori sajátosságokból, nemek harcából és egyéb csoportlélektani jelenségekből erdő játékszervezés nehézségeire most nem térnek ki, olvasott és/vagy megélt tapasztalata bőven lehet mindenkinek.) A viszonylag jól ismert agresszióvezető gyakorlat jelen adaptációjaként, jól megválasztott háttérzenére indítva, a fiú és a lány próbálja megfogni egymás kezét, a két kör pedig egy emberként összefogódzva, próbálja ezt megakadályozni. Nem mindenáron – balesetveszély! –, de a pár számára komoly erő-kifejtést jelentő akadályként. Ellenérdekek működésének elemzését, kollízió/konfliktus természetrajzát indíthatjuk e gyakorlatból. (Amikor „győzött” a fiú és a lány, azaz megtalálták egymás kezét, s a képet kimerevítettük, komoly vizuális erővel jelent meg a két kápolnavirág.)
- **„Őrizem a szemed”** – A nyolcadikos fiúk szeretik ezt a verset! Ne lágyulj el, kedves olvasó, csodáról nem tudok beszámolni. Egész egyszerűen kiszámolják a fél év múlva már informatikusnak, autófényszórnak, pincérnek, hegesztőnek készülő hormonharcosok, hogy a memoriter „felmondásához” (brrrr!) ennél a versnél kell a legkevesebbet befektetni, egyet tanul, kettőt kap (lásd 1. és 3. vsz.!) Nagy kaland egy ilyen osztályban belevágni egy komoly intimitást megcélzó gyakorlatsorba. A vers ugyanis – szerintem – szinte diktálja a vázlatpontokat, hogyan közelítsünk drámásan e menedék-kereső/találó vershez. Szem és kéz. *Látás és érintés. Kapcsolatkeresés és -tartás.* Szinte magától lapozódik fel a polcunkon lévő játékgyűjtemény, hogy az *ismert játékokat* beleszerkesszük a tanórába. Csak néhány példa az egyik legismertebből: *Szemkontaktus 15. o., Kezek 15. o., Tükörijáték 32. o., Kacsintós párkereső 38. o., A szabadulás útja 40. o.* [JÁTÉKKÖNYV szerk.: Kaposi László] A tükörijátéknál fontos instrukció a tekintettartás (a mozdulatkövetés nyugodtan rábízható a periférikus látásra). Egy idő után játsszuk csukott szemmel, a tenyerek összeérintéséből kiolvastva a kövess-követlek szándékokat! (Szinte hallom a felsős kollégák kétegyeit, igen, tudom, tapasztaltam, megélttem, megértem...) Izgalmas megtoldás a „Rátalálás”. A párok egymással szemben a teremátló két végpontján állnak. (A tér állandó problémái!) Jól megnézik egymást, majd nyújtott karral, a másik felé nyitott tenyérrel, csukott szemmel, lassan előrehaladva megpróbálnak egymásra találni. Szinte karakterek, történetek formálódnak a csendben... – aztán ránk ripakodik a csengőszó! (Az idő állandó problémái!) A vers megejtően szép kompozíciós rendje kínál még egy gyakorlatot. *Tegyük vizuálissá a négy szakasz gondolatritmusát* (A – B – A – Av)! Színskálával, hangzó ritmuselemekkel is dolgozhatunk, bőkolva Tantárgyi Integráció előtt, de izgalmas lehet egy *állóképsort* létrehozni úgy, hogy az egész osztály alakíthatja, rendezheti a négy kép azonosságait, elmozdulásait. A képek épülése közben feltett tanári kérdéseken sok múlik. Eleven tudás születhet Adyról, az emberi kapcsolatokról, egy műalkotás szerkezetéről, s egyéb rejtelmekről.

## II. 2. „Milyen hangulat? Milyen érzelem?”

„Tudhatjuk: 'Az irodalom teljesen haszontalan; egyetlen haszna, hogy élni segít' (Claude Roy). Ha van a szépségnek, a versnek haszna, akkor az éppen a felismerés: élni öröm, a teljesség az ember által mégis-csak birtokba vehető.” [Fűzfa Balázs: Miért szép? – Verselemzések – 6. o.] Mennyi fogódzó van e bevezető mondatok fura derűjében! S mennyi fogódzót adhatunk az emberi érzelmek ősi mintáinak felfedeztetésével a személyiségük fejlődése során néhány évig velünk is találkozó, hadakozó tizenéveseknek. Üres szövegek röpködnek a különböző tévéstúdiók klimatizált levegőjében az érzelmi nevelés rendkívül fontos voltáról – a „lélek balga fényűzését” gyakorló, a verseket drámajátékkal fűszerező pedagógus pedig szorong, mert nem halad a tananyaggal, amelyben ilyen ütődött kifejezés nem is szerepel, hogy „folyékony szobor”.

Készítsünk listát, hogy az éppen aktuális tanulócsoporthoz az emberi érzelmek, jellemvonások mekkora skáláját ismeri. (A Marczin hamar betelt a tábla...) Jelenítsük meg (így a későbbi verselemzés során a magunk játéka lehet a hivatkozási alap), hogy melyik szó kinek mit jelent! Egy pszichodráma ismeretterjesztő foglalkozáson tanult formát ajánlok, a neve „mobil” vagy „folyékony szobor”. Alakuljanak kiscsoportok! Válasszanak a listáról egy fogalmat! Beszéljék meg a játékba lépés sorrendjét! Egyéb egyeztetés, „próba” ne legyen! Alakítsunk ki játszó- és nézőteret! A játszó csoport tagjai egyenként érkeznek a térbe, és a kiválasztott érzelmi állapotot jelenítik meg egy 15-20 másodpercig zajló etűdben (mozgás, hangeffektek, monológ-töredékek segítségével), amelyet aztán mindig újra kezdenek. Egy idő múltán 3-4-5 játékot látunk szimultán működni (a játszók pillanatnyi állapotán múlik, hogy kapcsolódnak-e az improvizációk, vagy mindenki szólózik). A „rendező”-tanár modulálhatja a játék tempóját, a hangerőt, gyakorlottabbak zsonglörködhetnek kicsit a „montázs” nevű konvencióval. A nézők a végén megfejtik – a listáról kiválasztják –, hogy melyik fogalomra láttunk megjelenítési kísérletet. Következhet az adott vers hozzárendelése saját játékunkhoz.

## II. 3. „Rapszódia”

Jonathan Neelands budapesti kurzusa után rendelődött hozzá az ott tanult „Eső”-gyakorlat Petőfi Sándor – a hetedikes irodalomkönyvben található – Egy gondolat bánt engemet című verséhez. A tankönyv (Apáczai Kiadó, 53. o.) így definiál: „A rapszódia szenvedélyes hangú, csapongó gondolatmenetű, egyetlen ritmusú lírai költemény, amely alkalmas felfokozott lelki tartalmak kifejezésére. Kötetlen szerkezet jellemzi e költemények felépítését.”

Alapgondolatom és tapasztalatom: a dráma(játék) sok esetben segíti egy absztrakció mélyebb megértését. Tanítványaim passzív szókinccsében ott lapul a „rapszodikus” kifejezés, de értelmezni nem nagyon tudják. Műfajelméleti definíciók hamar bemagolthatók, de egy vers által létrejövő heuréska-élmény talán többet jelenthet.

Tanuljunk meg és csináljuk végig az „Eső-gyakorlatot” (máshol „Trópusi vihar” néven hallottam), majd közös megegyezésen alapuló szerkezeti beosztással (ennek megkönnyítéseként vannak a számozott sorok) alkalmazzuk hangaláfestésként, változó ritmuskíséretként a Petőfi vershez.

„Eső” – körben ülünk, csukott szemmel. A játékvezető jobbra elindít egy effektet, azt kell továbbadni, és egyben tovább működtetni. Amikor körbeér, a játékvezető elindít egy másikat, így tovább, mind a négy hanghatással. (1. Két tenyér összedörzsölése 2. Ujjcsettintés 3. Dobolás tenyérrel a combokon 4. Dobogás lábbal a padlón.) Ha jól működik a dolog, egy nagyon szép crescendo-decrescendo ívet kapunk, bejárva az akusztikai szélsőségeket.

„Egy gondolat bánt...” – Tanári állítás: a vers hordozza az esőgyakorlat elemeit, sőt dinamikai építkezése is követi azt. Mint egy hangjáték forgatókönyvében, bejelöljük a közös vita során megszülető – és közösen elfogadott, hiszen kórusműre készülünk – egységeket. Íme, egy lehetséges „ütemterv”: (Effektek – verssorok) 1. 1-6. sor 2. 7-8. sor 3. 9-20. sor 4. 21-29. sor 3. 30-31. sor 2. 32-33. sor 1. 34-36. sor. A definíció életre kelését, és az egyéb, nem igazán mérhető hatásokat átélhetjük a kifejező tanári versmondás és a csoport ritmusjátékának összehangolásával.

## II. 4. „Tanuld meg kívülről!”

Érdekes, érdemes lenne egyszer alaposan körüljárni, mennyire tudjuk, akarjuk megsegíteni az iskolai oktatás egyik alappozícióját, a memoriterek teljesítését. Egyik vesszőparipám: olyan szöveget adjunk kívülről megtanulni, amelyet a lehető legalaposabban elemeztünk, szétszedtünk, megizleltünk, keresztül-kasul bejártunk. Sokszor már e tevékenységek közben rögzülnek a sorok. Igazán szerencsésnek érezhetjük magunkat, ha – a fentiek mellett – jut közös időnk az osztályteremben néhány közös gyakorlatra. Íme:



- **„Verstanulás név-körrel”** – A nagyon ismert, elterjedt *névtanuló játékot* (lásd: JÁTÉKKÖNYV 10. o.) egész egyszerűn csak annyira *változtassuk meg*, hogy a nevek helyett a labda körbejárása mentén soronként mondjuk a tanulandó/tanult memoritert!  
(Megjegyzés: 20-30 fős osztályok esetében egy körrel, egy labdával ez a játék meghal. Legyen készenlétben 4-5 labdánk, s szimultán játszassuk 4-5 kis csoportban! Élményteli munkazajban lesz részünk! Általános érvényű munkaszervezésre vonatkozó megjegyzésnek szántam ezt. Tanuljuk meg gyorsan nagy csoportban, amit aztán hatékonyan működtetni több, egyszerre dolgozó kis csoportban tudunk!)
- **„Adok-kapok”** – A módszer ugyanez. A *Montágh Imre nyomán* a JÁTÉKKÖNYVBEN (28. o.) is olvasható játékleírást – én az egyik legalapvetőbb és fantasztikusan variálható *kommunikációs gyakorlatnak* tartom – vegyük alapul, s az ösforma („*fekete – fehér – igen – nem*”) begyakorlása után máris játszható az egymás után következő verssorokkal, egy idő után ízesítve dinamikai, érzelmi-hangulati finomságokkal: mondjátok fokozatosan erősítve, majd visszahalkítva; járjatok be egy nyugodt/feszült/nyugodt skálát stb.
- **„Botoló” körbe** (majd több kisebb körbe) állunk. Középen a kikiáltó, egy bottal. Elmondja a vers első sorát, majd kiáltja az egyik társ nevét, és elengedi a botot. A társ odaugrik, elkapja a botot, máris mondja a következő sort, és így tovább. *Ügyes leszek! Gyors leszek! Nem tévesztek se mozdulatot, se verssort! Azt hiszem, termékeny feszültségek gerjedhetnek a játék során...*
- **„Jel-vers”** – Ezzel az ügyetlen, félrevezető (még valaki egy szemiotikai mutatványra gondol) címmel mentettem el magamnak egy ki tudja hol és mikor rögzült formát. Sokszor használtam, szeretik a játékosok, adom tovább. *Körbe állunk. Egyik irányba indítva mindenkire jut egy versből egy-egy szó, szókapcsolat. Memorizáljuk a ránk eső részt! Találjunk ki egy jól ismétélhető mozdulatot! (A szavunkhoz illőt, attól eltérőt, mindegy.) Az első „szavaló” megszólal és közben a mozdulatát is megcsinálja. A csoport megismétli, kórusban. Megyünk tovább. Verssoronként előlről ismétéljük a verset. Amikor már jól megy a 10-15 egységből álló „jel-vers”, gyorsítunk (nagyon egészséges mozgásszakasza lesz ez az órának), majd legvégül levesszük a hangot, és csak a mozgás marad, egy kis vers-aerobic önmagunk szórakoztatására.*

## II. 5. „Nevezd meg! Társítsd!”

Talán már így is próbára teszem az olvasó türelmét, így most kihagynék néhány oldal idézetet pl. Weöres Sándor korszakos írásából, A vers születéséből, vagy a Petőfi S. – Benke szerzőpáros munkájából, a Verssek kreatív-produktív megközelítéséből, de arról a másik vesszőparipámról írnék egy fél mondatot, hogy – szerintem – a kész szövegek elemzése mellett sokat kellene foglalkoznunk a (vers)szövegeket, különös szó- és szószerkezet leleményeket létrehozó teremtő aktus sejtelmes működésével, működtetésével, a magunk esendő-ügyetlen módján. Lehet memorizálni 15-20 szinesztéziát innen-onnan, de nem sokkal izgalmasabb létrehozni néhányat az osztályterem tompa levegőjében, súlyos sóhajok vagy édes kacagások közben? A bennünk lakozó szemantikai univerzum megpezsdítésére, a költői alkotáslélektannal való kacérokodásra szánom (szántam a Marczin is) az alábbi gyakorlatokat.

- **„Jut eszembe”** – *Ismert asszociációs játék, leírását lásd: JÁTÉKKÖNYV 47. o.* Én azzal szoktam egy kicsit megvadítani, hogy a szintén ismert koncentrációs játék, a „Király-bíró” (JÁTÉKKÖNYV 30. o.) alapritmusát használom a hosszabb társítási időt adó kötött mondat helyett, és a szavakat a tapsokat követő mutató mozdulatok közben kell mondani, tehát: taps – taps – hallott szó + saját asszociáció. Ha ennyi idő alatt nem „jön” semmi, akkor „passz”-t kell mondani, s marad a hívó szó.
- **„Mi ez?”** – Keith Johnstone: IMPRO c. könyvéből ill. tanfolyami képzésből táplálkozik a gyakorlat. *Párok ülnek egymással szemben. Egyikük a semmiből ujjá közé csippentve felemel „valamit” és megkérdezi: „Mi ez?” A másik a lehető leggyorsabban nevet ad annak a valaminek, majd ő emel fel, ő kérdez, és így tovább. Ez az alapjáték. Tetszés szerint srófolható! Először csak főnevet kell mondani. Aztán jelzős szerkezetet. Majd kettős jelzős szerkezetet, netán alliterálót... „Mi ez?” „Fáradt, fekete fóká!” stb. persze, ha alulfoglalkoztatottnak érzik magukat csemetéink, kérjünk bátran több jelzős, alliteráló szinesztéziás szerkezetet! „Mi ez?” „Sárga, selymes suttogás” Ha már fuldoklunk e verbális lubickolásban, *tegyünk rá játékunkra egy színházi formát!* Johnstone könyvében (is) megtalálható a szobortechnikának az a változata, amikor a pár egyik tagja elfordul, a másik csinál egy szobrot (tk. ajánl egy helyzetet), a visszaforduló társ pedig válaszol a pózra, kiegészíti azt (Johnstone-nál a gyakorlat neve: „Ajánlatok vaktában”. A Játékkönyvben *Válasz* címen szerepel, 34. o.). Nos: egy pár vé-*

gezze ezt a gyakorlatot, mi pedig (a nézők) adjunk annyi címet (szó, idézet, mondattöredék stb. formájában) amennyit csak tudunk egy percen belül. Vizuális élményhez társítunk kifejezéseket. „Börtönéből szabadul sas lelkünk...”

- **„Álomajtó. Tojáséj”** – Fordítsuk meg az előbbi tevékenységet. Most *kifejezésekhez*, W. S. mester elbűvölő leleményeihez (I. „Szöveggyűjtemény”) *hozzunk létre vizuális élményt, azaz, kicsoportok alkossanak állóképet vagy állóképsort vagy némajelenetet/mozgásetűdöt valamelyik egysoros inspirációjára!* Kis csoportok alakítása, egyeztetés, bemutatók a megjelenített sor felismerése, elemző egész csoportos beszélgetés – a javasolható tevékenységsor. (Sajnálom, hogy erre már nem kerülhetett sor a Marczin, a csoportot érzékelve ígéretes képeket láttam magam előtt!)  
(Ahogy idő hiányában tréning helyett már csupán kissé kapkodó ötletismertető lehetett a II. 6. pont ill. egy kérdésekre épülő „D”-típusú drámareklám a III. pont. Módszertani kidolgozatomat ezek összegzésével zárom.)

## II. 6. „Tánc és dráma”

Vajon hogy áll a néhai NAT-siker (helye lett a drámának a közoktatásban) mai megvalósulása? Félek, szomorú lenne a leltár... Töredék-siker, ha *közös mozgásra*, mi több, ha *táncra* hívhatók az ötödikesek. Ott tananyag a „Megy a juhász...”, amely a Ghymes együttes bájos feldolgozásában (is) hozzáférhető (lásd: Csak a világ végére című CD). Azt gondolom, kicsinek is örülünk – pl. mimetikus mozgás a zenére –, és merjünk bonyolultabb formák felé is elindulni: általunk megtanult, tudott, eredeti mozgásanyag tanítása; önálló kis csoportos koreográfiák megalkotása, bemutatása. De – lesújtó, ortodox pillantásokat is vállalva – a zene alapritmusához igazodó bármilyen mozgásos örömködés (nem ökörködés!), ami old és felszabadít. Legfeljebb nem írjuk be a naplóba, hogy „szatmári lassú csárdás”.

## III.

### A komplex („D”-típusú, tanítási stb.) drámában?

Ha szívem, szemléletem és eddigi tapasztalataim szerint kellene jelen írás alapkérdésére válaszolni, akkor leginkább itt mondanék igent. A „Feladatlap” egy viszonylag egyszerű szövegértő feladatként kér két dolgot (4. és 5. pont) s a hibátlan felsorolásokra jár is a megfelelő pontszám. Ám a drámatanár gondolkodásmódja éppen itt talál(hat) fogást a lírai műveken: a szereplők (szerepek, státuszok, viszonyok, és viszonyváltások) és a történet kínálta „dramatizálhatóság” révén. De erről e területről már más cikkek, sőt könyvek szólnak és készülnek. Fehér Ferenc Parkőr című verse alapján írt óravázlatom a DPM 1999-es különszámában olvasható (32-34. o.), a Megy a juhász... és az Apám valcere óravázlatra, a III. kérdés intenzív továbbgondolására ösztönző versek. Mert van drámai magjuk, alaphelyzetük, a belőlük kinövesztendő fikció ígéretével, a mögöttesek teret adnak a figurateremtésre, a döntéshelyzet felé tartó sorsok felépítésére. Ha ezeket a tartópilléreket látni vélem egy lírai alkotásban, akkor elindulnak a kérdések, amelyekkel óratervezői önmagam és a majdani játszókat firtatom képzeletben, hogy egyszer vagy kétszer 45 percre létrejöhessen egy zárt világ, a közös tanulás érdekében és reményében, hogy aztán a nyitott világban jobban boldogulhassunk. Nos, miután ilyen szépen felmondtam a leckét, megköszönöm az olvasó türelmét, s mielőtt egy kérdéssorral körüljárnám az említett verseket, Thomas Merton trappista szerzetes szavaival búcsúzom: „*A könyv véget ért, a keresés nem!*”

- Milyen szereplehetőségeket kínál a vers?
- Milyen a szereplők közötti viszony (a történet közben ill. előtte, utána)?
- Milyen „sorskönyve” van egy-egy szereplőnek? (Pl.: A juhász és „babája” eddigi szerelmi története; Az apa mindig részeg, vagy ma történt valami, amiért berúgott? Mit vár a néma parkőr, mit remél még a sorstól?)
- Melyek azok a szavak (melléknevek, igék), amelyekből jelleme, helyzetek alakíthatók? (Pl.: „berúgott” „csüggtem” „roptuk” „anyám tekintetén a szigorúság nem enyhült”...)
- Melyik pillanatnak melyik konvenció felelne meg leginkább? (Pl.: Ültessük a parkört „forró székbe”? Nézzük meg „az élet egy napját”, ami miatt beszélni is elfelejtett? „Fórum-színház”-zal enyhítsük meg az anya tekintetét? Vizsgáljuk meg analógiával, milyen hétköznapi helyzetekben él(het)jük át mi is – a juhászhoz hasonlóan – az indulatátvitel agresszióját?

És így tovább... és így tovább... és így tovább.

## „Feladatlap”

- SPÁRTA-DRÁMA, 2008 -

1. Olvasd el magadban a „szöveggyűjteményből” Petőfi Sándor versét, majd jelöld, [ = ] hogy hangos olvasáskor, versmondáskor hova tennéd a hangsúlyokat!

2. Az első versszak sorai mellett nevezd meg az ütemhangsúlyos sorfajtat, a második versszakban pedig a rímképletet!

3. Az alábbiakban karikázd be a helyes válasz betűjelét!

Mi vers műfaja?

- A) ballada                      B) népies műdal                      C) epigramma

Mikor írta a költő a verset?

- A) 1823-ban                      B) 1848-ban                      C) 1844-ben

Hol született ez a költemény?

- A) Kunszentmiklóson                      B) Szabadszálláson                      C) Dunevecsén

Mit jelent a hant kifejezés?

- A) húros hangszer                      B) padféséség                      C) domb

4. Gyűjtsd össze a vers szereplőit!

.....

5. Három pontban írd le a vers cselekményének vázlatát!

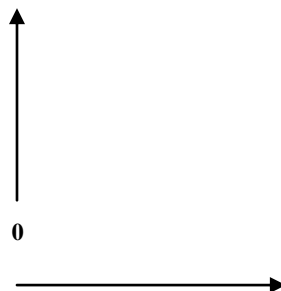
1. ....  
2. ....  
3. ....

6. Húzd alá legalább két helyen a mondatáthajlás jelenségét!

7. Karikázd be a költői jelzőket a versben!

8. Helyezd el az alábbi grafikonon, hogy megítélésed szerint milyen értékeket képvisel ez a költemény!

**TRAGIKUM ÁBRÁZOLÁSA 5**



9. Házi feladat: tanuld meg kívülről a verset !