

**TRENCSENYI LÁSZLÓ: IRODALMI, TÖRTÉNELMI JÁTEKOK.
IRODALMI-DRÁMAI, TÖRTÉNELMI, PEDAGÓGIAI JÁTEKOK
GYŰJTEMÉNYE, ÚJ HELIKON BT., BUDAPEST, 2020.**

Veszprémi Attila: Játékok pedagógiai térben

Trencsényi László szerepjátszó és drámajáték-kötete nemcsak gyűjtemény, hanem *olvasmány* is. Egyrészt mert a kötetbe rendezett tizenegy szöveg mindegyike kipróbált – némelykor egyben legendás hírű – játék-leírása, és a szerzői beszédet még a technikai részeknél is finoman átszővi az élmény; sőt van, ahol kisebb-nagyobb történetekbe léphetünk, megvalósult pedagógiai jelenetek zajlanak a szemünk előtt, miközben reflexióval és önreflexióval, nevelés- és kultúrtörténeti kiszögellésekkel – kulturális párbeszéd-del – találkozunk a lapokon. Nem elemzések ezek, hanem élményre hívások, mégpedig a szerepjátszó játékok többféle módozatán és formáján keresztül. És azért is olvasmány a kötet, mert szerkezetét ez a komplex pedagógiai élmény egységesíti – és nem a szövegek műfaja. A műfajiság változatos; van, ahol a játékmertetés inkább technikai foratókönyv, van, ahol semmi más, mint reflektált „filmtörredék”, vagy épp ötletadó felsorolás.

Ugyanakkor, és a fentiekkel nem ellentétben: a tudatos foglalkozás- vagy táborszervező pedagógusoknak (és részben a felsőoktatásban dolgozóknak) a kötet jól használható konkrét segédlet, amely átjárót kínál saját kreativitásukhoz. Legyen szabad itt megkülönböztetnem két szembenálló – de innovatívnak joggal mondható – pedagógiai attitűdöt. Az egyik attitűd, amely arra sarkalja a tanárt, hogy *higgyen* a pedagógiában mint érvényes vezérelvben, tudásban és

rutinokban (illetve a progresszióban és persze az écékban, mondhatni) – a tanulók érdekében. A másik attitűd az, amely kétkedésre ösztönzi a tanárt ugyanezek érvényességében – szintén a tanulók érdekében. Mindkét attitűd működhet úgy, hogy az a gyerekek vagy felsőoktatásbeli hallgatók számára befogadó pedagógiai teret eredményez. És a kötetben mindkét attitűd képviselője éppenséggel megtalálhatja a gyúanyagot. Előbbi talán inkább magukban az irodalmi és történelmi narratívákban, keretekben, ötletekben, szerkezetekben, amelyek megfigyelésével életre keltheti saját terveit, céljait, utóbbi pedig erőteljesen ütköztetheti ezeket a mával és saját jelenélményével; transzformálhat, korszerűsíthet vagy egyenesen dekonstruálhat 20-40 éves játszott játékokat.

Hogy ezt megtehetik mind a kettő, az annak az eredménye, hogy ezek a játékok nemigen hajlandóak lemondani a *szellemről*, amely a kultúrát, az irodalmi szövegeket, a legendákat, a történelmi emlékezetet létrehozta (próbálkozáva tükrözni a valóságot) azért, hogy egyáltalán képesek legyünk beszélni egymásnak az élményeinkről. Egyik játék sem akar érzékenyíteni pusztán *elvek* mentén (mely utóbbi aktus

általában azonnal megöli a szellemet). Egyszerűbben mondva: a játékok *mindig* kultúrtörténeti beágyazottságúak, alapkontextusuk

nemigen hajlandóak
lemondani a szellemről

mindig egy létező történelmi emlékezet-darab, irodalmi univerzumszelet vagy

korszellem-toposz. Emellett mindig drámapedagógiai indítatásúak; *szerepben* ajánlják fel az átélést a játéktérben – amivel jótékonyan megkülönböztetnek szerepet és önvalóságot. Másfelől azt, hogy a szerepben ki mit él át, ugyanilyen jótékonyan *nem velük tudni*.¹ Tehát a pedagógus olvasó habitusára és/vagy döntésére van bízva, mit él át ő maga, mit gondol arról, hogy mennyit tudhat a gyerekek élményéről, és megosztja-e ezen reflexióit a gyerekekkel a pedagógiai térben.

A kötet darabjai témájuk szerint laza időrendi láncba fűződnek. Elindulunk a magyar (pontosabban: hun-magyar) őstörténettől, és megérkezünk a 21. század hajnalára, az úrlényekről fantáziáló felnőttek közé. (Ezzel kapcsolatban az olvasónak hiányozhat a könyvből az eligazító adat: mikor születtek meg ezek az írások? És egészen pontosan mikor, melyik korban zajlanak a játékok? Időnként kapunk erről lábjegyzetes vagy más eligazítást, de nem mindenütt.) Az alábbiakban az első három-négy játékról kicsit bővebben írok (hogy néhány esetleges és óvatos példát kereshessek a belemerülés lehetőségeire), a többit pedig csak egy-két mondattal jellemzem. Ez azonban nem értékítélet; mindegyik játék alkalmas arra, hogy eltaláljon egy-egy fontos pedagógiai szükségletet, céltételezést vagy preferenciát.

A kötet első szövegének címe: *Mese a csodaszarvasról – szabadtéri irodalmi játék gyerekeknek* (7–16). Az írás egy rendezői forgatókönyv, egy több kilométeres utat

bejárato szabadtéri szellemi-ügyességi-közösségi akadályversenyé, jól kitalált kellékek és valódi enni- és innivaló bevonásával. Hunor és Magyar társaikkal elindulnak vadászni – és a történet végén lakodalmat ülnek Dúl király lányaival.

A játék vállaltan fiúorientált; megrendezéskor tehát igen jóféle kihívás lehet elkerülni (nem mechanikusan, hanem organikusan!) a szexizmus vádját. Már a több évtizede született szöveg is küzd ezzel a feladattal; a lányokat lehetséges vadászként „fiúsítani” (ne felejtjük el, hogy ez *szerepjáték*, amely *nem azonosulásra készitet* a nemi szerepekkel, hanem *beengedi* azokba a játszótl), illetve a lányok lehetnek az állomások figurái is. Ezen túl számomra érdekes hiátus, hogy a szöveg, még a fentiek előtt kijelenti: „A játékban cselekvőként (vadászként) a fiúk vesznek részt. A lányok szerepe: a tünderré váló leánysereg alakítása.” Vajon miért nem tematizálja a forgatókönyv világosan, hogy a tündérsereg alapvetően a vadászokhoz hasonlóan *erő-*

szakos aktor, hiszen csábítani és becsapni kívánja a vadászokat? A kérdés nem provokáció, hanem ajánlat: számtalan érdekes válasz születhet rá.

A 2. állomás után minden az állomáson megjelenő emberi

figurának a *lebeszélés*, az *elbátortalanítás* a szerepe. A fizikai kihívásokon (égő olajkút stb.) túl tehát nincs élőlény, aki a játék „társadalmi terében” a vadászó csapatot ne eltántorítani akarná saját erejének használatától. Ez szinte minden mitikus kaland velejárója, de az akadályversenyben

nem azonosulásra készitet
a nemi szerepekkel, hanem
beengedi azokba
a játszótlemondani
a szellemről

¹ Mindebben különböznek az érzékenyítés divatos diskurzusaitól, amelyek magukat sokszor annak a célnak rendelik alá, hogy az érzékenyített átéljen valamilyen – a felszólító módból adódóan kívülről meghatározott – élményt. Ezzel azonban összemoszák a szerepet és az önvalóságot, ráadásul ismerni vélik – és így *adhatónak* is – a másik élményét. Pedig ez csak fantázia, és egyben önbecsapás; az élmény *csak saját lehet*, kívülről adagolva egyszerű hipnózis vagy épp idomítás, és a szerep rabjává teheti a gyereket.

mint pedagógiai térben új értelmet nyerhet. A mai modernitás ugyanis – bár ezt nagyon körmönfontan próbálja leplezni – erősen vonzódik a „full control” logikához, és annak nyomán az agyontematizált, agyontervezett és agyonorientált gyerek és gyerekvilág modelljéhez. Ez a játék jó pedagógiai tér lehet annak könnyed felvilágosítására a gyerekek előtt, hogy érdemes *megküzdeni* ezekkel az irányítani próbáló erőkkel (igen, még ellenük is).

A kötet második játékának címe: „*Általad nyert szép hazát Bendegúznak vére...*”

Itt értelemszerűen a honfoglalás a téma – és már leginkább tábori játékról van szó. A forгатókönyv másféle, mint az előző. Első és második szakasza összefoglaló, illetve részletező szűzszerű leírása a játék lezajlásának. Harmadik szakasza technikai forгатókönyv mindegyike: lényegében konkrét játékformák, tevékenységek, időkerek és kellékek „listájával” toldja meg a második szakaszt. A további szakaszok segédletek a családfők és hírnökök egyénítéséhez, illetve táborlakó „házanépek” (táborozó játszó) saját írásbeli egyénítései, valódi példák sorával. Ez a játék már sokkal jobban koncentrálna az egyénekre is a közösségen belül. (Az előzőnél erre nem volt szükség, mert nem az volt a vállalt szerep lényege.) Itt mindenkinek egyéni története van, a közösség, közösségi cselekvés az egyének dinamikájából épülhet. Nem „vadászok”, hanem személyes létükkel is történet-alakítók a szereplők. Itt már a nemi szerepek is dinamikusabbak. Írásban is nagyobb korpusz jön létre a játék során.

A következő, *Aelia Sabina vale* című „római kori” játék egy egész délelőtti betöltő kreatív (azaz valóban „kreáló”: zenélő, kézműves, szövegíró stb.) foglalkozás forгатókönyve 25-30 főre tervezve, nagyon

jól kitalált szerkezettel, csapatszervezéssel. Békés, szelíden átszellemült hangulatot sugall – és egyben tematikus kiindulópontja a halál. A fiatal vízorgonista, Aelia Sabina Aquincumbeli sírfeliratának szövegétől indulunk. Ez az alaphelyzet – az élettől való búcsú(zat)ás és az átszellemültség természetes kapcsolódása – egészségesen és jólesően idegeníthet el hétköznapi, kisszerű megfontolásainktól. A vállalkozó játékosok kedvük szerint tömörülhetnek csoportokba és választhatnak tevékenységet, melyek többsége szimultán zajlik. Időmértékes versírás, zenei improvizáció, szövegírás, térdíztítés, dramatikus improvizációk (akár tánc) – minden tevékenységet finoman áthat a széles értelemben vett zeneiség, és az emlékezés narratívája természetes módon válhat szelíd életünneppé. A játék egyfajta biankó szerzeti modellként is működhet – elképzelhető más történelmi korszakok kulturális elemeivel és toposzaival is.

A *Versíró iskolák* elnevezésű játéknál már erősen jelen van a konkrét, 1990-es, összesen 70 résztvevős zánkai játék megjelenítése. Költői szerepjátékot látunk, amely valódi költői versenyben csúcsosodik ki, egyben kis magyar (balatoni) tantárgyközi – irodalomtörténeti, földrajzi, nyelvtani és egyéb terepeket is mozgósítható – barangolás. Nem forгатókönyv a szöveg, inkább történetmesélés – amelyből azonban desztillálható a játékfolyam szerkezete.

Eddigre már – a négy szöveg tükrében – fel-tűnővé válik az egyik különbség, ami a ’80-as évek és a ma iskolája között feszülni látszik:

természetes módon válhat szelíd életünneppé

az alpműveltség fogalmának és az önálló informálódás formáinak megváltozott volta. A *versíró iskolák* például feltételez egy olyan költészeti alpkulturáltságot (talán ’90-ben még joggal) a táborozó gyerekek körében, ami nem is elsősorban az ismeretet, hanem

a versek iránti vonzódást (és emiatt persze az ismeretet is) jóval természetesebbnek tekinteni, mint amilyennek azt ma szokás feltételezni. Ez a természetesség ma is meglehet egy-egy közegben, de korántsem evidens (egyébként talán korábban sem volt egészen az). Más példák: a Csodaszarvas-játéknál alapvető követelmény a leírásban, hogy a gyerekek ismerjék Arany János költeményét, László Gyula 1967-es könyvét, a *Hunor és Magyar nyomában*-t, és a nomád életmód és a magyar mondakör egyéb tájékozódási pontjait – a római kori játékban pedig latin eredetű szavak „bekiabáló” felismerése az előkészítő játék. Ugyanakkor teljesen természetes és élvezetes kihívásnak gondolom: szervezőként kreatívan igazodni a mához. A papíralapú, valóban „kereső” könyvtárháznál például egy mai játékszervezés keretében nyugodtan lehet extrém sportnak is tekinteni – és ez egyáltalán nem baj, hiszen ugyanúgy élményhez vezethet. A gyerekek meglévő ismereteit, vonzódásait is meg kell keresni – hiszen ma messze nem ugyanazok (és főleg: nem annyira ismertek vagy félreismertek a felnőttek részéről!) a gyereket vonzó kulturális elemek és világok, mint 20-30 évvel ezelőtt. Érdeemes nekiindulni a gyerekek által kedvelt játékközegeknek, zenei vagy irodalmi közegeknek, ahol ugyan (mint a felnőttekben is) döbbenetesen sok a ballaszt és a marketingalapú, álkulturális zsibbasztás – de egyfelől vannak igazán gazdag élményforrások is bőven, másfelől a ballaszt ballaszt-volta sem mindig annyira evidens, mint amilyennek elsőre látszik.

A kötetben a továbbiakban szerepel egy rövid drámapedagógiai játékgyűjtemény a Mikszáth Kálmán és Szabó Dezső nyomán írt színjátékokat tartalmazó *Feltámadások* kötetéhez – a leendő színpadra állítónak segítségül. Ezt követi a *Fiúkfalva*-játék,

amely egyszerre játékgyűjteményként és komplex játékfolyamként is használható, előzetes történelmi tudás nélkül, az át-

élhetőségre alapozva, belső játszószíntéren. Olvasmányként is az egyik legizgalmasabb, szelíden szociográfiai jelentőségű, a kötethez képest terjedelmes írás

jobb nál jobb úrlény-
szövegeket kapunk

a szerző naplórészleteinek füzére *Játékos irodalomórák a Burattino Iskolában* címmel. Jól vágott „dokumentumfilm” arról, hogy a tanár hogyan keresi alázatos pedagógiai figyelemmel azt a lehetséges kulturális kapcsolatot, csatornákat a „mélyvilágból” jött gyerekekkel irodalmi szövegeken keresztül, amely valóban közelít, gazdagít – belátva, hogy fel kell adnia „magasröptű” látásmódját. A szöveg végén a megszületett versszövegekből is jó párat közöl a szerző. Aztán egy versíró projekt eredményével ismerkedhetünk meg pár oldalon, *Töredékek az ókelta mitológiából* címmel – szinte bármilyen más témában újrajátszható. Következik a – már a felsőoktatásban vagy továbbképzésben hasznosítható – *Mit láttak az úrlények? Avagy mi is az iskola?* című írás, amely az egyik legégetőbb (bár nagyon ritkán tematizált) szükségletet elégíti ki azal, hogy a *pedagógiai nyelv dekonstrukcióját* ajánlja fel. Földönkívüliek bőrébe bújnak a játékosok (szövegalkotással), majd kényszerűen és elhivatottan elkezdik *nem érteni* az iskolát – ennek nyomán pedig esélyük nyílik rá, hogy újrafogalmazzák azt. Az írás majdnem csak példákat sorol, azaz jobb nál jobb úrlény-szövegeket kapunk. Ezt követi a *Találd ki, ki vagy! Találd ki, ki vagyok!*, amely az ismert játék nevelés- és pedagógia-történeti változata. A kötet utolsó darabja a szintén a felsőoktatásban érvényes *Játék-vázlatok az iskola-család kapcsolatát segítő, fejlesztő összefüggésekhez*, amely szociális jellegükben jelképes helyszíneken (főváros,

kistelepülés, nagy iskola, kocsmá egy aprófaluban stb.), alapkonfliktust hordozó jelenetvázlatok és szerepkártyák mentén játszát el fogadóórát, szülői értekezletet és más hasonló helyzeteket, ahol valódi kommunikációnak illene zajlani.

A kötet adatolása, ahogy említettük, nem mindig következetes, de ez inkább a továbbkutatásra ösztönzi az olvasót. Ráadásul időnként lábjegyzetbe kerülnek fontos kontextusképző vagy az érthetőséget segítő elemek (mint például a Csodaszarvas-játékban, ahol csak egy lábjegyzetből derül ki, hogy a fejezetek mottója egyben a játékosokat útbagazító táblák felirata).

Végül: az *Előszó*ban a szerző jelzi, hogy e játékok iskolai-tábori világa – elsősorban az élményszerű tanúlással ötvözött akadályversenyeké – már a 70-es

években megéledt, amikor „még nem beszéltünk gamifikációról”. A párhuzam nem ok nélküli: amilyen pedagógiai teret képesek teremteni ezeknek a játékoknak az egyéni és közösségi felajánlásai – illetve a felajánlottak *megvalósítása* és *megélése* –, ahhoz hasonlókra a gamifikáció is képes lehet. Eszközeik és bizonyos jellemzőik hasonlítanak: egymásra épülő feladatok, átlátható részcélok általi, sikerorientált (de optimistábban és kevésbé kizsákmányoló nyelven azt is mondhatnánk: élményorientált, az „izmainknak” épp megfelelő) szakaszolás, a részeredmények megbecsülése, a tartalmi képlékenységek, az egyéni érdeklődés beépíthetősége, a küzdés, nehézség, kudarc jelenlétének természetes volta, sőt, a pontgyűjtő értékelés is ilyen. A *játék* a jó drámajátékban és a jó gamifikációban is hasonló: nem ki-, hanem bekapcsolódás.

