BEKÖSZÖNTŐ

Kezdetben, amikor még Magyarországon drámapedagógia nem létezett, volt a SZÍNLAP. Az amatőr színjátszók és a rendezők között terjedt. Megjelent évente négyszer. És élt két évet. Aztán ÉVKÖNYVben számoltak be a szerkesztők; mi említésre méltó történt a színjátszók házatáján. Az ÉVKÖNYVben már a drámapedagógiáról is olvashatott az érdeklődő. Három alkalommal, nem többször. Majd a SZÍN-KÉP, a Köznevelés melléklete csurgatott minket érintő hírt, beszámolót olykor-olykor. Ezt kiegészítendő, kapta kézbe a LEVELET majd az ÚJ MASZKOT az olvasó, hogy le ne maradjon a drámapedagógiai és színjátszó eseményekről.

És most itt a DPM, a drámapedagógiai és gyermekszínjátszó magazin.

Az új bekezdést, kedves olvasó nemcsak az teszi indokolttá, hogy új gondolat keresi írásos formáját, hanem hogy olyan, az eddigiektől merőben eltérő periódikát forgathat a szakmabéli, amilyet eleddig hiába próbált volna, lévén hogy ehhez hasonló nálunk még el nem hagyta a nyomdát, és nekünk ezt van szerencsénk „felvezetni". Független és önálló szakmai orgánum birtokosa lehet a drámapedagógia, a reformpedagógia, a gyermekszínjátszás iránt érdeklődő pedagógus, olyan olvasó aki maga alakíthatja a lapot, olyan előfizető, aki teleírhatja a lapot, olyan terjesztő, aki szerkesztheti a lapot.

Írjuk együtt, terjesszük együtt! — ez volt olvasható már a DPM-et beharangozó szórólapon is. És ez; a Magyar Drámapedagógiai Társaság lapja. Ilyen sem történt még; közgyűlés határozott, miféle legyen a periodika profilja, ki feleljen érte, hogy árusítsák és mennyiért, hogy annak magazin jellege legyen, tartalmazzon tudósítást, interjút és életképet, legyen benne módszer-leírás, könyvismertetés és közérzet-rögzítő rövidpróza, tudhassa az olvasó mi történik külföldön és itthon, s adassék hely játékleírásnak is, elemzésnek is.

Hogy milyenre sikeredik, az idő dönti el meg az olvasó. Az olvasó, aki írója is meg terjesztője is a lapnak. Mindazonáltal félve és féltve bocsátja útjára a DPM-et a drámapedagógiai és gyermekszínjátszó magazint, a MAGAZINT a

Szerkesztő

Magyar Drámapedagógiai Társaság levele a művelődési miniszterhez.

Kedves Miniszter Úr!

A személyiségközpontú drámapedagógiai módszer husz éve kezdett gyökeret ereszteni hazánkban. Művelői mára egyesületbe tömörültek, jelentős magyar nyelvű szakirodalmat hoztak létre, fordításokból, kísérletek leírásából, s május végére megjelentetik első szaklapjukat is. A drámapedagógia népszerűsödésével oktatási devalváció jelei is jelentkeznek, a szakképzettségről ugyanis ma senki nem ad ki bizonyító értékű okiratot.

Arra kérjük tisztelettel Miniszter Urat, tegye lehetővé, hogy a drámapedagógiai szakképzettség szakvégzettséget is jelentsen, másként, tegye lehetővé, hogy a drámapedagógia mint pedagógiai módszer és szaktárgy bekerüljön a művelődési ágazati szakképzési jegyzékbe.

Mire jogosíthat a drámapedagógiai szakvégzettség? Mindenekelőtt arra, hogy a végzettséget megszerző drámatanár alkalmazza a tárgyát módszerként tanítási órákon és más közösségi összejöveteleken, óvodától a középiskoláig, tantárgyak keretében és önálló drámajáték órán, tanintézetben, művelődési közösségben egyaránt.

A drámapedagógiai szakvégzettség jogosítványt adhat arra is, hogy birtokosa taníthassa a drámapedagógiát felnőtt pedagógusok és népművelők körében továbbképzési kurzusokon valamint nevelőképző főiskolákon és egyetemeken. (Ez utóbbi cél eléréséért minden bizonnyal többlet elméleti és gyakorlati ismeretek bizonyítására lesz szükség.)

A végzettség megszerzéséhez szükséges szakismeretek (szakirodalom) rendelkezésre állnak. Drámapedagógiai tanterv is készült már, nyomtatásban is ismeretes. (Gabnai Katalin alkotta.) Speciális tanterv ugyancsak rendelkezésre áll főiskolák, gyógypedagógiai iskolák részére is.)

A drámapedagógia alkalmazása most születő világunkban igencsak fontos lehet, partneri létezésre szoktatja a tanárt és a diákot, a demokráciával élni tudásra. A hátrányos helyzetűcknél segít a konfliktusok oldásában, kreativitást fejlesztő tréningjeivel viszont minőséget tud hozni.

Kedves Miniszter Úr! A szakképzési jegyzékbe történő felvételtől azt reméljük, hogy a módszer és szaktárgy polgárjogot nyer iskoláinkban, azáltal, hogy a Minisztérium az oktatási intézmények tudomására hozza ebbéli döntését. Remélhető, hogy ilymódon bekerül a drámapedagógia a rendszeres pedagógiai képzés, továbbképzés programjába.

Azt kérjük tisztelettel, hogy bizassék meg a Magyar Drámapedagógiai Társaság mint e téma szakembereit magába gyűjtő szervezet a vizsgaanyag kidolgozásával és a vizsgáztatás megszervezésével. Tekintse Miniszter Úr társaságunkat e témakörben konzultáló partnerének.

Kedvező döntését várja tisztelettel:

Budapest, 1991. április 23.

Debreczeni Tibor
elnök

KIEMELÉS KARÁCSONY SÁNDORTÓL

„AZ ÖREG DEBRECENI TANÁROK EMBEREK VOLTAK"

Karácsony Sándor a XX. századi magyar pedagógia történetének egyik legnagyobb egyénisége újra hatni kezd. Olvasva műveit „A magyar észjárás"-címűt például, rájövünk; van hazai forrás, amelyből meríthet a humánus pedagógiai gyakorlat elsajátítására szomjazó lélek. A módszereskedést ugyan elvetette Karácsony Sándor, de nem vetette el az önmagát vállaló és megvalló tanítói magatartást, a tanítványt becsülő mellérendelési elvet. Mintha Rogers is tanult volna Karácsony Sándortól, s mintha Slade is arra az egyetemre járt volna, amelyikre a magyar mester.

„Öreg tanáraink módszere abban különbözött a fiatalokétól, hogy őszintén adták bele a közös munkába egész egyéniségüket. A fiatalok németes módszereskedése úgy viszonylott az ő őszinte odaadásukhoz, mint ahogy a magyar szavak jelentésének szemléletessége a német szavak jelentésének elvontságához viszonylik. Az öreg debreceni tanárok emberek voltak. Szuszogtak, vicceltek, haragudtak, és latinul meg görögül tudtak. A fiatalok két lábon járó „nevelés és tanítás"-absztrahálások voltak, nem is nagyon derült ki, tudnak-e, nem-e."

A magyar észjárás (Magyar Hírmondó hasonmás kiadás a Magvető Kiadótól/1985) XLI

NYITVA A KAPU A DRÁMAPEDAGÓGIA ELŐTT

Kérdésekre válaszol Zsolnai József, az OKI Főigazgatója

Az elmúlt évtizedek közoktatása igencsak mostohán kezelte az olyan törekvéseket, amelyről úgy vélekedett, hogy veszélyezteti az ún. szocialista nevelést, másként, amely nem egyezik a porosz-orosz iskolarendszer gyakorlatával.

Megtűrt módszernek tekintette a drámapedagógiát is, noha ez a metodika akkorra már a világ számos országában bizonyított, hogy eredményesen képes harmónikus személyiségek formálására, kreatív képességek fejlesztésére, a magyar iskolarendszerbe mégse — vagy éppen ezért — nem férhetett be. Hogy mégis terjedt, s egyre többen érdeklődtek iránta, az annak volt köszönhető, hogy a drámapedagógia honi felfedezői, művelői, akik a közművelődés területén dolgozó pedagógusok voltak, saját hatáskörükben a gyermek- és diákszínjátszó rendező tanárok közegében terjeszthették a módszert; kísérleteztek, tanfolyamokat vezettek, kézikönyveket írtak, szakmai munkaközösségeket működtettek.

Ma, amikor a demokratizálódó oktatási rendszerben elvileg minden lehetőség megvan arra, hogy az óvodától a felsőoktatásig, a pedagógusképzésig zöld utat kapjon a drámajáték tanítás, arról kérdeztük **Zsolnai Józsefet**, az Országos Közoktatási Intézet főigazgatóját; miféle szerepet kap a drámapedagógia a mai magyar iskolában?

— Optimista vagyok e tekintetben, hiszen az új, a készülő oktatási törvény minden jó módszer, program számára biztosítja a működési lehetőséget. **A drámapedagógia, azaz a drámajáték-tanítás, alternatív, választható programként akár azonnal megjelenhetik az oktatás placán...** — válaszolja a főigazgató.

— Úgy gondolja Tanár úr, hogy van erre fogadókészség iskoláinkban, támogatnák ezt az igazgatók és a tantestületek?

— A drámapedagógiát az anyanyelv vagy más tárgyak oktatásába már eddig is be lehetett csempészni, én azonban azt szeretném, hogy lehetséges legyen ezt legitimizálni. A nehézség abból fakad, hogy a tantestületek egy része ma még nem tartja fontosnak az iskola humanizálását, az önkifejezés, a kommunikáció szocializáló szerepét, a szociális képességek fejlesztését. De tételezzük fel, hogy felismerik a jelentőségét, de mert nem látnak látványos gyors eredményeket, hiszen a drámapedagógiának is legalább 3-4 évre van szüksége ahhoz, hogy mérhető legyen a hatása, kedvüket vesztik. Az igazgatókban, pedagógusokban nincs elég türelem a kiváráshoz. A színjátszásban, a gyermekszínjátszásban a produkció meggyőző. Éppen ezért **én fontosnak tartom, hogy a drámapedagógia mellett a gyermekszínjátszás is jelen legyen az iskolai nevelő munkában.**

— Mit javasol Tanár úr a drámapedagógusoknak, a Magyar Drámapedagógiai Társaságnak, miként folytassák tevékenységüket?

— Legyen nagyobb a propagandájuk, győzzék meg az iskolákat arról, hogy **a drámapedagógiát ugyanazok a jogok illetik meg, mint a többi tantárgyat.**

— Jónéhány magyar iskolában már bizonyítottak a drámatanárok. Kísérleti vagy állandó jelleggel több helyen is folyik drámapedagógiai nevelés-oktatás.

— Igen, tudom, ezért is hangsúlyozom, le kell írni a tapasztalatokat, el kell készíteni a drámatanítás tantervét, ki kell dolgozni a program választásának feltételeit. Ez volna az első lépés. Aztán a Társaság előterjeszthetné a már elkészült programot, hiszen ők tömörítik azokat az elméleti és gyakorlati szakembereket, akik felelősséggel vállalhatják az említett alternatív tantervi program elkészítését. Arra azonban fel kell készülni, hogy az iskolákban még ezután is többféle akadály tornyosulhat. Kell a megfelelően felkészült ta-

nár, helyiségre, órakeretre van szükség. **A legjobb időben lép a nagy nyilvánosság elé a Magyar Drámapedagógiai Társaság. Törekvéseik előtt nyitott a kapu.**

A felsőbb szervek ma már nem fogják akadályozni a drámapedagógia iskolai alkalmazását. Nem csak a készülő oktatási törvény adja meg ehhez az iskoláknak a legnagyobb szabadságot, de más mellett a Nemzeti Alaptanterv is, amely olyan kommunikációs kultúrát követel meg az oktatási intézményektől, hogy az maga késztethet vezetőket, pedagógusokat arra, hogy módszerüknek válasszák a drámapedagógiát. A közoktatás új szabályozása kiszélesíti az iskolák lehetőségeit. Most kell betörni az igazán jó programokkal, módszerekkel. Ha a Magyar Drámapedagógiai Társaság szakembereinek van elég szellemi és fizikai ereje ahhoz, hogy elfogadtassák magukat, most megtehetik.

Nemrégiben fejeztük be **A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja** címet viselő átfogó munkánkat, — mutat a főigazgató az asztalán egy vaskos dossziéra. — Az elsőn, a minisztériumi megmérettetésen már túl vagyunk, s ott igen jó volt a koncepciónk fogadtatása. **Nézze csak, itt van benne a drámapedagógia is.** Amikor a humán műveltség szerepét, jelentőségét elemeztük, alternatívaként felsorakoztattuk a drámajáték tanítást is, legkésőbb a gyermekek 10-12 éves koráig terjedően. Ebben a munkában azt is megfogalmaztuk, hogy **a drámapedagógiának be kell épülnie a felsőoktatásba, a pedagógusképzésbe, a fejlesztő intézetek munkájába, a program készítésébe is.**

Látja, engem már nem kell meggyőzni. Kívánom, hogy minél előbb legyen a kötelező vagy a szabadon választható tantervi programok között a drámapedagógia is. Szükség van rá.

Váczy Zsuzsa

EGY ANGOL DRÁMATANÁR ESETE MAGYAR PEDAGÓGUSOKKAL

A történet végén kezdem. David Davis Birminghamból, drámatanár, főiskolai adjunktus, az angliai drámapedagógiai szövetség egyik vezetője, támogatásáról biztosította a Magyar Drámapedagógiai Társaságot, folyamatos kapcsolattartást szorgalmazott, tapasztalatcserét, szakfolyóiratokat, szakkönyveket ígért, s mindezt annak a feszültségeket nem nélkülöző, ám szellemi kalandban sem szűkölködő 3 napos nyári továbbképzésnek a végén, Szentesen, amikor is közös értékelésre kerülhetett sor.

Az elején azonban és közben is..., de tartsunk sorrendet. Magyarországra érkezik egy angol értelmiségi, egy tanfolyamra jön, magyar pedagógusokhoz, drámajátékot tanítani és olymódon kezd neki a tanításnak, mintha hazai pályán volna. Azt oktatja és úgy, amit és ahogyan otthon. Kezdőknek. S ebből következik a baj. Egyrészt, mert a hallgatói nem kezdők, másrészt, mert más érdekli őket, mint amit David nyújtani óhajt. David nem érzékeli eléggé, hogy itt a körülmények mások, mint Albionban, s mivel mások, egy pedagógiai módszertől is mást várnak az itteniek, s nem azt, amit Birminghamban. Gyakorlati segítséget például és nem rendszer-ismertetést. David a táblához ment, krétát használt, pontokba szedett mondatokat írt fel arról történetesen, miként kell építkezni, amikor az improvizatív drámajátékot tanítjuk. David a drámapedagógiát úgy oktatja, mint egy tantárgyat; miként lehet eljutni egy vázlattól a kompozícióig, a rögtönzéses szituációtól a színjátékos kidolgozottságig.

Angliában 1920 óta művelik ezt a módszert, önálló tantárgyként tanítják az iskola alsó fokozatától kezdve az egyetemig. Nevelési eszköz is, de a színházértést segítő és a drámajátszást oktató szaktudomány is. David idejövén az utóbbit akarta cselekedni. Nem gondolhatta, mivel nem tájékozódott eléggé, s nem tájékoztatták azok, akiknek ez dolga lett volna, hogy a Magyarországon munkálkodó pedagógusok elsősorban nem a szaktudományra kíváncsiak, hanem arra a pedagógiai módszerre, amely a nevelésben hasznosítható, hogy ők azt várják a nagyon várt angol mestertől, hogy a metodika fogásait ismerteti meg velük, a módszert, a megélhetőt és megtapasztalhatót, melyet iskolai gyakorlatukban alkalmazhatnak.

Egyikőjük nem is bírta sokáig, szót kért, s elmondta: nekik azért van szükségük a drámapedagógiára, hogy megtaníthassák a gyerekeket a demokratikus létezés játékszabályaira, a mellérendelésre, a partneri kapcsolatteremtésre, a magabiztosságra, a szükséges önbecsülésre, a kisebbrendűségi érzés kiküszöbölésére. Majd hozzátette, ne felejtse David, Magyarországon az emberek csak most kezdenek szabadulni 40 év diktatúrájából, alávetettségéből.

David Davis fogékonynak bizonyult és nyitottnak. Sőt örvendezőnek. Hát persze — mondta — ha valamivel, ezzel az improvizációra épülő módszerrel igencsak lehet gyakorolni a demokráciát. És váltott.

Improvizációs játék kezdődött, melyben David a játékmester, aki időnként szerepekbe is bújik. A résztvevők — kívánságára — családokká formálódnak. A családban apa, anya, a politikailag ellenzéki 18 éves gyermek, valamint egy 14 év körüli kisebb, aki felnéz a bátyjára. (7 család születik) Indul a játék. Terített asztalt ülnek körül a kisközösségek tagjai, a szülők — ez megintcsak játékmesteri igény — megpróbálják lebeszélni nagyobbik gyermeküket arról, hogy tüntessen, más véleményt harsogjon stb. (Megjegyzzük, hogy minden család maga döntötte el a történelmi időt és helyszínt, a konfliktus okát és a családon belüli érzelmi kapcsolódásokat.) David, a játékmester egyszercsak közli, hogy elmúlt egy esztendő, a diktatórikus hatalom lecsap, az ellenzéki fiút elviszik és elmegyógyintézetbe zárják. A valóságban a nagyobbik fiút átirányítják egy másik terembe, amelyik maga a bolondokháza. A családnak évi egyszeri látogatást engedélyeznek, s erre most kerül sor. Az intézet messze van. Egy napig is zötykölődnek a vonaton. Van idő a családtagoknak megbeszélniök, ki mit mondjon, ki mit adjon át, miként biztassák a fiút kitartásra. Ám a helyszínen, a küldföldről hozott igazgató ismerteti a rendszabályokat. A családtagok csak egyenként mehetnek az ápolthoz, levelet nem adhatnak át, a csomagot is le kell tenni a várószobában. Érvekre és kérésekre el-

utasító választ kapnak a hozzátartozók. Minden katonás, minden rideg, mondhatnánk embertelen. A félelem rárakódik a játékosokra. Valóságosan is. S ami ezután következik; a lázadó nagyfiúkat az elmeosztályon elektrosokkos kezelésben részesítették, s narkotizálták, a hozzátartozók tehát megrendülten tapasztalják, hogy a gyerek immár semmit nem fog fel a külvilágból, nem érzékeli a hozzátartozók jelenlétét sem, s minden előzetes emgbeszélés értelmetlenné vált. A kétségbeesett hozzátartozók sorra felrugják a szabályokat, sírnak és panaszkodnak, mire az igazgató — David alakítja — berekeszti a látogatást, s a hozzátartozókat elvezetteti.

Talán a téma is okozza, hogy mindenki azonosul a szerepével. A játékosok valóságoson is sírnak és kiborulnak. A látvány megrendítő. Az angol mesternek is az. Erre ilyen fokú átélésre, megélésre nem számított.

S amikor folytatni akarja a játékot, a hallgatók, immár másodszor is fellázadnak. Képtelenek tovább játszani — mondják — már az eddigiektől is kimerültek.

S Davidnak megint szembesülnie kell valamivel, amire nem gondolt. Itt, Kelet-Európában, ahol közvetlenül vagy közvetve majdnem mindenki megélte a kiszolgáltatottságnak, a megnyomorítottságnak az állapotát, a játék, ha ilyen témájú, vérre megy, pontosabban az idegekre. Erről Magyarországon nem lehet Brecht módjára improvizálni, mint szerette volna David, itt csak teljes átéléssel, azonosulással, Sztanyiszlavszkij módján lehet rögtönözni.

És David újra váltott. Értően és jól. Sikeresen elegyítette az elméletet, a pedagógiai vonzatú gyakorlatot és a nekünk való témát. Figyelt a hallgatóira, s azok is rá. Elkezdték tanulni egymást. És megérteni egymás másságát, amely ez alkalommal nem másból, mint kinek-kinek a társadalmi, politikai és családi múltjából eredezett, abból, hogy mi csak most tanuljuk azt, amibe David már belcszületett, a demokráciát, s abból, hogy mi még mindig félünk a visszarendeződés lehetőségétől.

Nos, hát ezek után került sor arra a cikk elején emlegetett kéz- és segítségnyújtásra.

Debreczeni Tibor

MARUNÁK FERENC:

MI IS AZ A DRÁMAPEDAGÓGIA?

Szerzőnk tanár Monoron. Ez alkalommal szakdolgozatának egy részét közöljük. Írását a hazai és külföldi szakirodalom tárgyszerű felhasználásával készítette, s ez mintegy summázata is a drámapedagógiának; miféle nevelési cél érdekében alkalmazható, hol és hogyan? A módszerrel most ismerkedők és a módszer különböző összefüggéseit buvárlani szándékozók egyaránt hasznos ismeretek birtokába juthatnak, olvasván a dolgozatot.

A fogalom tisztázása azért látszik fontosnak, mert pedagógusokkal beszélgetve többször tapasztaltam, hogy ha a dramatikus nevelés került szóba, azt egyértelműen a magyar szakos nevelők által alkalmazható módszernek és feladatnak vélték. Összekeverve, egybemosva ilyenkor a dramatikus neveléssel a következő fogalmakat:

1. Dráma (mint irodalmi műalkotás, mely dialógusban megírt szöveg, és melyben a dialógusok a jelen időben változó kölcsönös viszonyokat hordoznak.)
2. Dráma (mint színjáték — szereplők által előadott színpadi mű-, mely a metakommunikációs és nem verbális jelekre épülő utánzásokon, közléseken, jelentéseken alapul.)
3. Dramatizálás (mely alatt irodalmi művek — elsősorban epikus műalkotások — olyan átalakítását értjük, hogy az szereplők által megjeleníthető legyen).

Pedig mindezeknek a dramatikus neveléshez csak annyi közük van, amennyiben
— e fogalmak is magukban őrzik az ógörög „drán" igét, mely azt jelenti: tenni, cselekedni valamit;
— a dramatikus nevelés során felhasználjuk a dramatikus folyamat jellegzetes elemeit, amelyekkel a színházművészet is él;
— a dramatikus nevelés során spontánul is létrejöhetnek olyan esztétikailag is értékes, színjátékszerű „műalkotások", melyek közönség előtt bemutathatóak lennének, de nem ez a dramatikus nevelés célja;
— a dramatikus nevelést a színházművészet is (és így a gyermekszínjátszás is) felhasználja a színészi képességek fejlesztésében.

A drámapedagógia kifejezés a hetvenes évektől terjedt el a hazai szakirodalomban. Maga a kifejezés az angol nyelvterületről került hozzánk — és mint arra a hazai szerzők is utalnak —, ott is több elnevezést használnak ugyanannak a nevelési folyamatnak a megjelölésére; leggyakrabban azonban "creatív drama"-ként emlegetik. Ez lehet az oka annak, hogy hazai elnevezésében is különböző fogalmakkal találkozhatunk: kreatív dráma; improvizatív dráma; nevelési dráma; alkotó dramaturgia.

A drámapedagógia tehát a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során a cselekvő ember (gyermek) ismeretei, képességei és társas kapcsolatai a nevelő által irányított és a társakkal végzett közös dramatikus játékok során fejlődnek. A drámapedagógia eszköze: a drámajáték.

„Drámajátéknak nevezünk minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, amelyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetők fel.

A dramatikus folyamat kifejezési formája a megjelenítés, az utánzás, megjelenési módja a fölidézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció; eszköze pedig az emberi és zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő; tartószerkezete pedig a szervezett emberi cselekvés."

A drámajáték elnevezés gyűjtőfogalom: egyaránt jelent különböző készségeket fejlesztő gyakorlatokat és szerepvállalást igénylő társas rögtönzéseket.

Fejlesztő hatásuk abban rejlik, hogy cselekvést, aktív közreműködést követelnek minden résztvevőtől; a résztvevők e cselekvések során nem valóságos (elképzelt) körülmények során valóságos érzelmeket élnek át; így a drámajátékok tulajdonképpen átmenetet képeznek a konkrét tapasztalástól az elvont tapasztaláshoz vezető úton.

A drámapedagógia célja az, hogy a gyermek a drámajátékokban való aktív részvétellel:

— a körülötte levő (tárgyi) világot — saját külső és belső világát — a körülötte levő (szociális) világot	— cselekvés közben —	— felfedezze, megismerje — elhelyezze benne magát — kapcsolatot létesítsen — hasson rá

A drámajátékok alkalmazói nem a tanulást akarják játékkal helyettesíteni, hanem a játékban, mint az emberi tanulás egyik formájában rejlő tanító, nevelő erőt igyekeznek felhasználni az iskolai nevelés, oktatás céljainak elérésére. Hisz több e módszert alkalmazó pedagógus, népművelő véleménye az, hogy ezek a játékok alkalmasak a közösségi, alkotó ember személyiségjegyeinek (a másokra odafigyelő, empátiával bíró; önmaga képességeivel tisztában levő; önmagát építő; gyors helyzetfelismerő, gondolkodó- cselekvő készségekkel bíró ember) kialakítására.

Önálló tantárgy-e vagy több tantárgyban is hasznosítható módszer-e a dramatikus nevelés? Amerikában és Angliában mindkét felfogásnak vannak hívei. A mi viszonyaink között azt tartjuk megvalósíthatónak, ha a dramatikus játékokat a pedagógusok több tantárgy óráin alkalmazzák más módszerekhez kapcsolva. Bár vannak az iskolai nevelésnek olyan területei is (osztályfőnöki óra; szakkör; fakultáció), ahol egész éves egymásra épülő tevékenységet jelenthet a drámajátékok sora.

Az eredményes dramatikus nevelés feltételei:

1. A játékok alkalmazása az oktatásban nem cél nélküli játszadozást jelent. A megfelelő játékokat mindig a **pedagógiai cél alapján választjuk ki.**

2. A játékok kiválasztásában nemcsak a cél, hanem a **gyermekek életkora** is meghatározó. A dramatikus játékok alkalmazását az iskolában minél előbb (1-2 osztályban) jobb elkezdeni. Ekkor a gyermek számára még természetes és mindennapi játékait átszövő állapot a kettős tudat; az utánzás, a képzelet szabadsága; a mese „minden lehet"-je; a spontán szerepjáték. A 9. életév után a gyermeki képzelet reproduktív lesz (csak hitelesnek vélt valóság-egységekkel dolgozik), és ez magában hordja az elszürkülés, a fantázia, a képzelet beszűkülésének veszélyét, amit sokkal nehezebb kijavítanunk, mint folyamatos fejlesztő gyakorlatokkal megelőznünk.

3. A gátlásos, a szorongó, a mások előtt nehezen megnyilatkozó gyermekek érdekében a játékok **fokozatosan** kell, hogy kövessék egymást: mindig olyan gyakorlattal kezdjünk, melyet az osztályban mindenki egyszerre tud csinálni, ezt kövessék a csoportos feladatok, majd legutoljára az egyéni (a többiek előtt) végzett szereplések. A másik, amit jó ha betartunk: kezdjük a rögtönzéses feladatokat szavak, beszéd nélkül, némajátékkal. Ezzel egyrészt rávezetjük a gyerekeket, hogy testünkkel is mennyi mindent vagyunk képesek kifejezni, másrészt a nyelvi képességekben elmaradottabb tanulók is bátran vesznek részt a játékban.

4. A gyermekek számára **nyugodt és kritikamentes légkört** kell biztosítani.
Ha a játékokat követi is elemzés, ez nem jelentheti a teljesítmények bírálatát! Nem azt kell megbeszélnünk, hogy ki hogyan játszott el valamit (hisz nem színészeket akarunk képezni), hanem azt: Mit érzett? Mire gondolt közben? Mit fedezett fel magában? (Azt — gondolom — hozzá sem kell tennem, hogy ezek a játékok nem alkalmasak számonkérésre, osztályozásra.)

5. A dramatikus játékhoz megfelelő nagyságú, általában kör alakú **játéktér** szükségeltetik.
Sajnos osztálytermeink csak a padok széthúzása után alkalmasak erre a tevékenységre. (Még jobb, ha rendelkezésünkre állnak különféle nagyságú dobogók, esetleg könnyebben beszerezhető színes műanyag üdítős, sörös ládák.

6. Játékaink során egyik legfontosabb alapelvünk legyen: **semmit ne mutassunk be előre a gyerekeknek!** A célunk az, hogy a gyerekek mindent saját emlékeik, saját képzeletük alapján teremtsenek meg a játék során, és ne a mi elképzelésünket másolják.
A kreativitást az önálló alkotás, és nem a reprodukálás jellemzi. Nagyon fontos azonban a helyzetre, a várható élményre való felkészítés, lelki ráhangolás.

7. Utoljára hagytam a legfontosabbat: a dramatikus nevelés **új típusú pedagógusokat** követel. A játék sajátosságából adódik, hogy a hagyományos, direkt irányítás itt háttérbe szorul, és indirekt módszerek kerülnek előtérbe. A játék irányításában a pedagógusnak demokratikusnak, nyitottnak, érzékenynek kell lennie, és tudnia kell együtt játszania a gyerekekkel.

Elkezdeni a drámajátékokkal való nevelést tehát nem túl nehéz; felelősséggel folytatni viszont, mint minden nevelő munkát, már nem is olyan egyszerű: itt is szükség van állandó felkészülésre, sikereink és kudarcaink önmagunkkal történő szembesítésére.

(következő számunkban folytatjuk)

D. NYISZTOR ÁGNES

„EZ NAGYON SZOMORÚ ÓRA VOLT."

— Drámajátékos osztályfőnöki óra —

— Foglalkozás-leírás —

Békásmegyeri Pais Dezső
Általános Iskola
fejlesztő osztály,
létszám: 19
1991. január 23. 10-11,30 óráig
1991. január 30. 10-11,30 óráig

A tanárok váratlan helyzet elé kerülnek.
A honfoglalás kori életszokások apropóján szeretnének a közösségi együttélés problémáival foglalkozni, azonban a feldúltan érkező osztályfőnök és izgága csapata, az ötödikes fejelsztősök változtatásra kényszerítik őket. A három túlkoros de mindenképpen túlsúlyos fiú majdhogynem agyonvert a szünetben két „kollégát", akiket egyébként máskor is verni szoktak. Nem bír velük — mondta Anna néni —, a hagyományos eszközöket már kimerítette, semmi eredmény.

A feladat kettős. Ki kell deríteni a verekedések visszatérő motivációit, s ismerni kell a verekedések lefolyását. A többi majd kiderül.

Pedagógiai cél lehetne; erkölcsi véleményalkotásra késztetni az osztályt, az agresszorokban kialakítani valamiféle belső féket, belátást. S ha sikerülne, a verekedők és áldozatok között bizonyos kompromisszum készséget.

Kiegyensúlyozott családi háttérrel rendelkező gyerek az osztályban szinte egy sincs. Általában dekoncentráltak. Ha újfajta inger nem éri őket, 5-6 perc után képtelenek fegyelmezetten viselkedni. Ez jellemző a 80%-ukra. Túlmozgásosak, akkor szólnak, ha valami eszükbe jut, szélesen hadonásznak. A 20% meg nagyonis csendes, elhúzódó, vagy tompa, tohonya. A foglalkozást, egy váratlan ötlettel, a tanárok a Moreno nevéhez fűződő képzeletbeli vonal kihúzásával kezdik. A szokásos kör közepén két szélső pont, két végletes tulajdonság. Ilyenek: magányt kedvelő — csak társaságban érzi jól magát; megbocsátó — haragtartó; szelíd — ingerlékeny; elhúzódó-verekedős. Ki milyennek tartja magát? Álljon a képzeletbeli vonalhoz. Kiki döntse el, magába nézve előbb, hol a helye!

Nem kellett nógatni őket, hiszen alkalom nyílt szereplésre. Márpedig ezek a fejlesztős gyerekek szeretnek szerepelni. Két csoportban állnak a vonalra, hogy láthassák egymást. Ez pedagógiai szándékból történik így, hiszen a tanárok szeretnék elérni, hogy beszélgetés, vita kerekedjék a játékból; hasonlóképpen ítélike meg egymás tulajdonságát vagy eltérően, s ez miben különbözik attól, mint aki maga jelölte ki a helyét.

Az eredmény meglepő. A tanulók önértékelése majdnem pontos, a verekedők vállalják önmagukat éppúgy, mint a langymelegek, avagy az elhúzódók. S ha a kép nem egyezik az övékével, szólnak: miért ide álltál, s nem oda, s azt is megmondják, miért másutt a helye. Szó szót követ és ráfordul a beszéd a délelőtti verekedésre is. Az agresszorok nem rejtekeznek, mintha még büszkék is volnának rá, hogy ők ilyenek.

Lejátszanák-e a verekedést, ahogy történt? — hangzott a kérdés és ajánlat. Hogyne, készségesen. Vállalkoznak rá, mégpedig ugyanazok: Gyula, Kálmán, Sanyi. Akik verekedtek. S azok is, akiket vertek: Dagi és Ádám. Kétszer játsszák el tehát a megveretést. Megegyezünk abban, hogy mindent csak mimben.

Minden az órán kezdődik. Az áldozatok, akiket emezek valamiképp felbosszantanak, visszasértenek. A Dagi úgy, „a kurva anyád", Ádám a kicsi és vékony szellemesen, csúfolódva. Kálmánnak szól a sértés, de a szünetben, mert haverok, már hárman verik az egyet. Akit vernek, behúzza a fejét, kézzel védi a szemérmét, közben káromkodik, a másik jajgat és sír, majd amikor földre kerül, az összegömbölyödött testet meg is rugdossák kissé. A kiabálásra odamegy a tanár vagy valaki, az áldozatok az érdeklődés középpontjába kerülnek, a verekedők szintén. Az előbbit sajnálják, az utóbbit megbüntetik. Ez így történik minden esetben, s mindenki ezt tartja természetesnek. Dagiék is megszokták, Kálmánék is.

Eljátszanák-e fordítva is a verekedést? — hangzik a kérdés, úgy, hogy az áldozat a verő, s az egyik verekedő a megvert. Az akció ugyanúgy zajlik le, mint az előbb. Mintha ritusa volna. Az áldozatot játszó agresszor éppúgy húzza össze magát, épp úgy káromkodik és jajgat, míg az iménti megvert ugyanúgy üt és rúg.

A tanárok azért játszatják el fordítva is a verekedést, mert abban reménykednek, hogy az áldozat helyébe került verekedő képes annak állapotát megélni, s jobb belátásra jut. Ám nem így történik. Megrendelülésnek semmi nyoma.

Kiderül viszont, hogy az áldozatok ily módon szeretnek központba kerülni, s ezért nem is nagyon bánják, ha verik őket. Az is nyilvánvaló, hogy az osztályt uraló erősek nem érzik bűnnek agressziójukat. Ők csak a provokálásra válaszolnak. Erejükkel. Így tartják természetesnek.

Azt sem tekintik kivetnivalónak, hogy hárman ütnek egyet. Galeri szabály ez, mint ahogy a verekedésritusban szabály az ütés és a rugás is. Más improvizációs játékoknál kiderült, hogy szenvedélyesen nézik a horror filmeket és a krimit, no meg a keleti sportágakat. Az igazsághoz tartozik még, hogy a második verekedés-játéknál majdnem elszabadult a pokol, a felügyelő tanárt játszó kislányok ugyanis nem tudták lecsillapítani a verekedőket. Sírásos hirig lett belőle. A tanároknak kellett közbelépniük, s maguk is megijedtek.

Szerettek volna még valami megoldást kicsikarni; tegyenek engedményeket, netán fogadalmat, hogy máskor nem ezt csinálják és nem így, hogy megbeszélik inkább és kompromisszumot kötnek, hogy az egyik nem

provokálja a másikat, amazok nem élnek fizikai erejükkel stb. A fiúk, hogy a tanároknak kedvibe járjanak, udvariasan fogadkoztak is. De sejthető volt, hogy ez inkább gesztus a részükről. Hogy mit könyvelhettek el eredménynek? Annyit legfeljebb, hogy megismerték a motivációkat, s azt, hogy a büntetést nem ott kell kezdeni és nem úgy, ahogy az iskola szokta volt hagyományos módszerekkel.

Újabb pedagógiai célkitűzés:
Rádöbbenteni a fiúkat arra, hogy cselekedetük törvénybe ütköző, következményekkel jár, el kell érni, hogy működésbe lépjen a lelkiismeret, jelentkezzék a bűntudat. Jöjjön el a nagy „ahá élmény", a katarzis. Módszer gyanánt pedig alkalmaztassék az „életjáték", a művészet-hatás — mechanizmusával.

A gyerekeket nem a körkörös tér, hanem egy hagyományos osztálykép várja. Nekik ugyanúgy kell beülniük a padokba, mint a hagyományos órán. A tanár ugyanúgy jelenik meg előttük, ugyanolyan modorban, mint a többiek, ugyanúgy követelik, hogy jelentsenek, mint ahogy megszokták. A foglalkozásvezetők egyike közli velük, hogy most egy másik iskola másik ötödik osztályában vannak, hogy a tanáraik is szerepet játszanak, egyiküket Gizi néninek, másikukat Géza bácsinak hívják. A tanulók, akikkel újra fel akarják göngyölíteni a verekedést szintén nem azonosak önmagukkal, Istvánnak, Sándornak és Attilának hívják őket.

A foglalkozásvezetők úgy tervezik, hogy a konfliktust kiélezik. A gyerek, akit ebben az osztályban megvertek, olyan szerencsétlenül esik el, hogy agysérüléssel a műtőasztalon fekszik. Úgy döntenek, hogy felléptetik az áldozat anyját is, hogy szembesítsék a verekedőkkel. Magát a verekedést a folyosó-felügyelő Géza bácsi játszatja újra, úgy, amiként ő látta azt. Eszerint a végzetes ütést nem is az mérte, akit megsértett az áldozat, hanem az egyik haverja. Eldöntötték, hogy erősen figyelik az osztályt, s ha úgy érzik, a rádöbbenés nem elégséges, menet közben továbblépnek. Híradás jön a kórházból, hogy a gyerek meghalt. S ha szükséges, újra megjelentetik az anyát is. Majd felléptetik az igazgatót is, az ő tiszte közölni, hogy a folyosói verekedésnek nem csak a halál a következménye, de rendőrségi vizsgálat is, fiatalkorú börtön vagy javító intézet. Közli azt is, hogy minden bizonnyal Géza bácsi ellen is fegyelmi vizsgálat indul, miért nem akadályozta meg a halálos végű verekedést s örülhet, ha csak elbocsátják az állásából.

Majd, — döntöttek a drámatanárok — szülői értekezlettel zárják a foglalkozást, a tanulók lesznek a szülők, s megbeszélik az esetet, tudnak-e mentséget találni a bűnösök védelmére.

Mi történt a valóságban? A történetet, ahogy tervezték, végigjátszották. Végig kellett játszani. A reagálást ugyanis nem számíthatták ki előre.

A máskor vihráncoló gyerekek megfegyelmeződtek, mihelyst beléptek a könyvtárba. A székektől, melyek másként helyezkedtek el, mint ahogy megszokták. A hagyományos porosz modell fogadta őket. Úgy kellett leülniük, hogy szembe kerültek a katedrával, a tanárral, aki miután elmesélte a szerep-helyzetet, szigorú volt és feszes.

A hírre, hogy Tóth Karcsi, így neveztük az áldozatot, élet halál között van, az osztály 70%-a megdöbbent. Hogy ilyen is lehetséges. Szinte látható, miként helyettesítik be a hírt saját élményeikkel; alig féléve hogy közülük valaki egy iskolai verekedésből kifolyólag majdnem lebénult... Mint utóbb kiderült, a történetet valóságosnak fogadták el, elhihetőnek, olyannak, amely a megnevezett iskolában valóban megtörtént. S ettől az elhihetőségtől rendültek meg. Egy srác bohóckodott, három-négyről nem lehetett tudni, miként érez és vélekedik. A rekonstruált verekedést, a folyosófelügyelő tanár intenciója alapján ugyanazok vállalták akik legutóbb is verekedtek. Egy kivételével. A bohóckodó gyerekre bízzák a harmadik ütlegelőt abban a reményben, hogy az események hatása alatt az illető is magába néz. Tévedtek, Zsolt ugyanis úgy védekezett a stressz hatás ellen, hogy megpróbált mindvégig kívül maradni, s bár utóbb kiderült, hogy hatott rá a játék, majdnem tönkretette az elképzelést. Megizzasztotta a többféle szerepet játszó tanárokat.

Az előzetes tervtől eltérve a verekedés eljátszása után osztálygyűlést iktatnak be, miként látták és látják a drámát a többiek. Hát úgy mint azt szokták a valóságban is látni. S már vitába torkollna, posványba az egész, béküljenek ki ajánlják, amikor gyors döntés, jöjjön be az anyuka, s közölje az osztállyal, hogy meghalt Karcsi. Így történt.

A hatás külön pszichológiai elemzést érdemelne. A hír váratlanul éri őket. Többen vannak, akik a padra borulva feljajdulnak. Sokak hangja fájdalmas. Vannak, akik mintha színészkednének, vagy mintha ezzel álcáznák mégdöbbenésüket. Pontosan nem tudni, de valódi drámai hatást lehet érzékelni. Mintha felfognák, jóvátehetetlen baj történt. Előttük az anyuka, akinek volt gyereke, s most már nincs. S azért nincs, mert a folyosón szokvány-verekedés történt. Különösen feltűnő a megrendültség a két valódi verekedő srác, Gyula és Kálmán arcán. Úgy tűnik, ők komolyan megélnek valamit.

Azon már nem is csodálkoznak, hogy a bűn bűnhődése a javító intézet vagy más rendőrségi eljárás. Nem tiltakoznak.

Akkor sem tiltakoznak, amikor ők maguk játsszák el a szülői értekezleten a saját szüleiket. Nem keresnek mentséget a gyerekeik azaz önmaguk számára.

A teátrális mozzanat, az egyperces néma felállás az elhunyt iskolatárs emlékére, betetőzi a hatást. Katarzis van a levegőben.

Még két megjegyzés. Zsolt a bohóc, még a végére is produkál egy figyelemfelhívó atrakciót; eljátssza, hogy majdnem összeroskad a fájdalomtól.

Meghökkentette őket, hogy a verekedésnek a folyosófelügyelő tanár is vesztese. Erre többször is rákérdeztek, hogy ez igaz-e?

Óra végén többen odamentek a foglalkozásvezetőkhöz tudakolni, hogy ez melyik iskolában esett meg? Majd azt mondták, szó szerint ezt: „Ez nagyon szomorú óra volt."

Megjegyzés: Nem ment ez hiba nélkül, kitetszik a beszámolóból, de úgy tűnik, valami újból felfedeztetett; a tragédiának is van nevelő hatása.

A görögöktől még mindig van mit tanulni!

KIEMELÉS P. SLADE-TŐL

„A GYERMEK A DRÁMAJÁTÉKBAN FELFEDEZI AZ ÉLETET ÉS ÖNMAGÁT"

Peter Slade, a drámapedagógia egyik legnagyobb hatású elméleti és gyakorlati mestere. Angliában iskolát teremtett. Az alábbi idézetben cél és módszer sűrűsödik. És milyen fontos, amit megfogalmaz.

„A gyermek a drámajátékban — a görög eredeti kifejezés szerint, a cselekvésben — ha még nincs elrontva, felfedezi az életet és önmagát, mégpedig a létezés fizikai és érzelmi szintjén. A gyakorlatok segítségével ez a felfedezés izgalmassá és személyessé válik. S mivel a drámajáték csoportban zajlik, közösségi élmény birtokába is jut a gyermek. Ahhoz, hogy a személyiség kívánt fejlődéséhez nélkülözhetetlen önismeret és életismeret birtoklásáig eljussunk, két tulajdonságot kell a drámajátéknak kifejlesztenie; az egyik az **abszorpció**, hogy képesek legyenek a gyerekek elmélyülni (felszívódni, abszorbeálódni) a játékban, a szerepben, a szituációban, úgy, hogy közben minden eltérítő gondolatot kizárnak, kirekesztenek magukból, a másik az **őszinteség**, hogy képesek legyenek becsületesen jelen lenni a játékban és szerepben, azaz ne mutogassák magukat, ne jópofáskodjanak. Annyit hozzanak önmagukból, amennyi az elmélyüléssel és őszinteséggel valóságosan bennük van."

(Slade, Peter: Child Drama. London. 1954.)

GABNAI KATALIN

A RÖGTÖNZÖTT JÁTÉKTÓL AZ ÉLETJÁTÉK KÜSZÖBÉIG

AZ ÍGY RENDEZTEM GYEREKEKKEL kötetből (1983) emeltük át Gabnai Katalin műhelytanulmányának alább közölt részét. A kötet ma már hozzáférhetetlen, a tanulmány viszont időszerű.

Hamarosan eljön az az idő, amikor kézikönyvek serege sorjáztatja majd azokat a gyakorlatokat, amelyek megkönnyítik a drámajáték-vezetők napi munkáját. Már most rendelkezünk néhány olyan kiadvánnyal, amelyekben a különböző típusú játékok és gyakorlatok rendszerezve szerepelnek, végszükség esetén pedig maga a játékvezető is kitalálhat olyan játékvariánsokat, melyek csoportjának szükségesek és érdekesek lesznek.

A játékosok ritkán kérdezik meg, hogy egy-egy gyakorlat mire jó: örülnek, ha érdekes, sziszegnek, ha nehéz, abbahagyják, ha unalmas. A vezető azonban meg kell hogy kérdőjelezzen minden játékot: mire jó ez? És még azon kívül?

A készségfejlesztő játékok hasznát ma már nem vitatja senki. Ám ezek egynémelyike hamar mechanikussá válik, ha nem találunk hozzá olyan hordozó szerkezetet, olyan drámai mozzanatot, amelynek eljátszása, újrateremtése újra és újra érdekessé lesz játszók és nézők előtt egyaránt. A dramatikus improvizáció, legyen az némajáték vagy szöveges rögtönzés, összegyűjti, munkába állítja, s miközben szinte vizsgáztatja, tovább is fejleszti mindazon készségeket, melyeket az előkészítő gyakorlatok során már felébresztettünk. S az igazi örömök sora itt kezdődik.

Hogy is kezdődik ilyenkor a játék?

A szerepvállalás pillanata után megjelenik valami (pl. báb) vagy valaki, megjelennek valakik, itt és most, a semmiből teremtődik egy új világ, s tart egészen addig, amíg a „mintha" szabályai érvényesek, s az elindított cselekvésütem — melynek térbeli és időbeli ritmusképlete jó esetben tökéletesen harmonikus az akció indulathullámaival — befejeződik.

Az egész néha olyan egyszerű, hogy a szemlélő maga sem érti, mi rázta meg, hiszen az előtte álló színész csak felemelte a kezét s aztán leeresztette. Talán nem is a szemlélőnek kell ezt értenie, hanem annak, aki a hatás kiváltására tudatosan törekszik.

Megalkotok, létrehozok egy drámai egységet, melynek elemei együttvéve elindítanak egy asszociációs sort a tudatban, olykor a tudathatáron, s tudnom kell, mi az a mozdulat, mi az a hang vagy mondattöredék, mely a közönség gondolatait az általam kívánt irányba továbblendíti. Ez a rendező dolga s a színészé.

Már egészen kicsi gyereknél, nyolc-kilenc éves kor körül meg lehet kívánni, hogy — saját örömére is — érezze és tartsa a dramatikus rögtönzés ideje alatt azt a ritmust, mely hol térben, hol időben hozva létre sűrűsödési pontokat, biztos szerkezetet ad a játéknak, ívet a cselekvésnek.

Meseszerűen egyszerű ez. Valami — egy folt a fehér papíron, egy hang a csendből kiváltan, egy felötlő indulat az emberben, egy felismerés, egy tárgy a szobában, figyelmem középpontjába kerülvén — elkezd lenni. Telik az idő, kiegészítésre vár, valakire vagy valamire. S mikor az megjelenik, már egy új állapottal van dolgunk, mely ha meg-megbillen valahol, újbóli történést kíván, egészen addig, míg egy átmeneti nyugalmi helyzet be nem következik.

Arányokat és irányokat magyarázunk. Felhívjuk a figyelmet a harmóniára, és megmutatjuk a díszharmónia erejét, hogy a szerkezetépítés izgalmas munkáját játékként kedveltessük meg, s a rendteremtés s a rendszeralkotás öröme a csoport közös kincsévé váljon.

A drámaépítés szabályai szinte önként tárulnak fel a játszók előtt, s mit sem von le a munka meghittségéből, ha ezeket olykor megpróbáljuk épp működés közben tetten érni.

A dramatikus rögtönzést előkészítő és javító (!) játékokból nézzünk meg néhányat! Mindenekelőtt és nagyon hangsúlyosan fel kell hívnunk a figyelmet a mozgás elsődlegesességére a drámai akciók során. Gyerekekkel könnyen és azonnal, felnőttekkel kissé nehezebben tudjuk ezt az elvet elfogadni.

Ha lehetne, érdemes lenne valami kiáltványfélét intézni a kollégákhoz, valahogy így: Becsüljétek meg a némajátékot! Győződjetek meg a mozgás elsődlegességéről, s mindig ebből induljatok ki, mert ha a szóban bíztok, úgy jártok, mint azok a hajdani tanárok, akik minket gyötörtek végszavakkal, s az általatok összetákolt színjáték szétesik, és nem lesz ember, kinek öröme teljék benne.

Közvetítsünk üzeneteket mozgással, s győződjünk meg róla, helyesen értelmezték-e azokat. Miért nem értették? Mi volt pontatlan? A megfigyelés? Vagy a bemutatás? Mi volt rosszul hangsúlyozott?

A némajáték kihagyhatatlan előiskola. De már ehhez is szükséges, hogy a játékos tudja, merre van kezelába, hogy pontos testtudata legyen. Ezt szolgálják a jól ismert előkészítő gyakorlatok, a ritmusjátékok és a tánc is. Ahogy a szavak kiejtését, úgy a mozdulatok formálását is meg kell tanulnunk. Mindent nem bízhatunk kreatív impulzusokra! Örömet és biztonságot jelent egy meghatározott pontos mozdulat visszaadása, ismételgetése vagy épp felismerése. A tér szerkezetének felismerése, alakítása elképzelhetetlen térbeli biztonság nélkül. S míg a mindenkori munkák alapozó szakaszában van szükségünk a némajátékra, megesik, hogy közben, mikor már régen szöveggel folyik a játék, vissza kell nyúlnunk a beszéd nélküli gyakorlatokhoz, hogy tisztázzunk vitás kérdéseket.

A dramatikus rögtönzést segítő játékok

— Az utca két oldalán szemben lévő ablakokból vagy a folyó két partjáról állapodjunk meg abban, hogy mikor, hol találkozunk, milyen játékot fogunk játszani.

— Ha kisebb szájműtét után nem beszélhet, hogyan fogja a a páciens mozdulatokkal, gesztusokkal a tükröt, fésűt kérni, hogyan kérdezi meg, hogy milyen idő van kint? Hogyan kérdezi meg azt, hogy szülei meghallgatják-e a rádiómesét, vagy hogy mit csinál a nővére, aki nem jöhet el a kórházba?

— Valaki padszomszédjától csak mozdulatokkal elkéri a radírgumit, a ceruzát, a vonalzót, a könyvet vagy más tárgyat, egy bizonyos színes ceruzát is.

— Megbeszéli a színházban a ruhatárossal, a jegyszedővel, az ülő nézővel, hogy üljön odébb, hogy ne kelljen az egész soron végigmenni.

— Titkos megbeszélés a másik csoport közelében. A résztvevők meg akarják lepni barátaikat, nagyon közel vannak, ezért nem beszélhetnek, csak mozdulatokkal, mimikával beszélik meg a teendőket.

— A családtagok az éppen elalvó csecsemő mellett érintkeznek egymással.

— Édesapa éppen elaludt, anyának jelezzük, hogy már minden feladatunkat elkészítettük és szeretnénk elmenni a színjátszó csoportba. Nem kell-e valamit hozni vagy valamit elintézni az édesapának (telefonálni a munkahelyére, az orvoshoz menni, valamit vásárolni)? Rögtön vagy elég a színjátszó körből visszajövet?

— A gyermekcsoport képeket akar készíteni a víziszárnyasok életéről. Lassan gázolnak a nádasban; a talaj süllyedni kezd. Hogyan hívják segítségül a barátokat úgy, hogy ne riasszák fel az éppen megjelenő madarat?

— A csónak beakadt a nádasba, hasonló körülmények között. Hogyan evezzünk vagy dolgozzunk a rúddal a lehető legcsendesebben?

— Egyetlen szóra cselekedjünk, pl. „jéé" vagy „no szervusz", minden egyebet mozdulattal fejezzünk ki. (A fiú elvesztette óráját; vendégek érkeztek; a virágcserép az ablakból az utcára esett; a tanuló a táblánál egyest kapott; a kész rajzra ráömlött a tus.)

— A kisgyermek a lépcsőházból vidáman rohan a szoba nyitott ajtajához, ahol apja fekszik; figyelmezteti kifejező mozdulatokkal, hogy legyen csendben, jelezzük mozdulatokkal, hogy apuka beteg, mi fáj neki, lehet, hogy éppen elaludt, viselkedjék minél csendesebben.

— Ugyanannak a gesztusnak, mozdulatnak a változatai: lágyan mtatunk a heverőre, ahol beteg apánk fekszik; készségesen mutatjuk az orvosnak, hogy hol van a kanál; parancsolóan a kutyának, mely zavarja a vendéget, „földhöz!" a jól idomított kutyának.

Az utánzással bemutatott cselekvések, tárgyak, állatok stb. felismerése után hamarosan sor kerülhet cselekvéssorok bemutatására, rövid történetek eljátszására. Ha úgy látjuk, hogy a csoport tagjai nehezen tudnak rendet teremteni a történetben, s egymásra csúsznak a jelenetek, elmosódnak a fordulatok, s nem értjük miről is van szó, javító játékként iktassuk be a diasorok bemutatását. Itt a fotók komponálását kérjük, melyek a történet legfontosabb pillanatait vetítik elénk öt-hat képben, először mi adjuk a feladatot, később a játszók választják a történetet. Könnyítésként vagy nehezítésként megszabhatjuk, hogy mennyi idő alatt játszódhat le a történés, pl. a futóverseny finise kb. fél perc alatt, az ismerkedéstől a házasságkötésen át a válásig kb. 20 év alatt stb. A fő fordulópontok kiemelésével ez a játék is a szerkezet tudosítását segíti elő.

A tér-szerkezet, a tömegjelenetek tagoltságának játéka a csoportkép vezényszóra. Gyors helyzetfelismerést, döntést, nagyfokú alkalmazkodóképességet igényel ez a gyakorlat.

Két csoportra oszlunk, egy-egy csoportban öten-hatan, de legfeljebb nyolcan-kilencen legyenek. Az első csoport a terem végében szétszórtan helyezkedik el, míg a második csoport kitalál magának egy tucat „helyre, helyszínre utaló elnevezést" (pl. piac, temetés, műtő, bíróság, kórház, óvoda stb.), s ezt a vezényszót közli a többiekkel. Az első csoport ugyanis — míg a második behunyja a szemét — a vezényszó elhangzását követő két-három másodperc alatt fog olyan „fotót" alkotni, mely az adott helyről, helyzetről készülhetett volna. A játékvezető felszólítására kinyitják szemüket a többiek, megszemlélik, megvitatják a keletkezett képet, s indul a következő kép. Sokszor megesik, hogy ha a játékosok nem figyelnek egymásra, a tribün mögött is fut egy ló zsokéssal együtt, egy hangversenyteremben egyszerre három karmester is lesz, egy repülőgépen pedig négy-öt pilóta. Ne engedjünk semmiféle megbeszélést, igazodjanak el a játékosok, s egyezzenek meg egymással töredéknyi idő alatt, hang nélkül.

Minden korosztálynak javasolható a reklámkészítés, csupán ügyesen kell kiválasztani, mit reklámoztatunk, bár legtöbbször a csoport maga dönti el. Egészen egyszerű és fantasztikus feladatokat egyaránt adhatunk. Például egy fogkrém, egy ruhaféle, egy üzem, egy hivatal reklámja, de lehet reklámozni például marslakókat, a csoport valamelyik tagját stb. Fontos, hogy a játék ötletes, jó ritmusú, gördülékenyen kivitelezett, poénra kihegyezett legyen.

Ilyen és ehhez hasonló játékok seregével fontos szabályok megtartását tudjuk megtanítani, mi több, értékké tenni.

Ha nagyon őszinték akarunk lenni, az első improvizációk idején az is sikernek számít, ha senki sem áll ki a játékból, senki nem mentegetődzik, s a játék nem áll le. Mindegy, hogy süketlenségek történnek, mindegy, hogy mást fejezünk be, mint amit elkezdtünk!

Az első szabály: **abba ne hagyd! Mondj valamit, tégy valamit! Bármit, csak meg ne szakadjon a játék!**

A második szabály betartása sokkal több időt vesz igénybe a tanulás során, hiszen oly gyakori az a csoporttag, aki belső bizonytalanságának enyhítésére, sikerének nyugtázására vagy energia- és koncentrációhiány miatt elveszíti a partnerével való kapcsolatát, kileskel a játékból, megszakítván a színjáték lényegét jelentő kapcsolatot, megbontván a dráma áramkörét. Tehát: ne nézz ki! (S ha lesz elegendő dolga, nem is fog kinézni.)

A harmadik szabály: **a tér okos és izgalmas, de hiteles használata.** Azaz: ne zsúfolódj, ne takarj, ne csak síkban mozogj, kezdj valamit a térrel függőlegesen is stb.

Mondjuk, hogy a negyedik szabályhoz is felnő a csoport, s ezt aztán gyakorolhatja egy életen keresztül, mert ez a következő: **ne hazudj! Sem gesztusaiddal, sem szavaiddal ne kövess válságos megoldásokat!** A hiteles játék elérésére diadalmas érzés lesz.

Az ötödik szabály már szinte tudomány vagy inkább már a művészet része: **ne legyenek fölös szavaid, tanuld meg a sűrítés tudományát, időben, térben, szereplőkben gondolkodva építsd a játékot, s csak a legszükségesebbet használd! Légy könnyed és pontos!**

Ezek azok az alapkészségek, melyek birtokában már meg lehet próbálkozni önálló dráma építésével, melynek szintén megvan a maga sajátos menete az anyaggyűjtéstől a szerkezet ácsolásáig s az ellenőrző művcletekig.

ROZIKA

Ha van a magyar drámapedagógusok, gyermek- és diákszínjátszók közt, „ki e nevet nem ismeri", az csak attól lehet, hogy az illető nagyon fiatal — életkorban és/vagy a mozgalomban. Rozika = Kovács Andrásné = Jászfényszaru = Napsugár Gyermekszínpad és Fortuna Ifjúsági Színpad és Jászberényi Tanítóképző; oklevelekkel kitapétázott próbaszoba, évente egy-két-három új produkció, drámajáték a magyartanításban, drámajáték a színpadi munkában és drámajáték a pedagógusképzésben... Ha afféle „szakmai életrajzot" kellene írni róla, volna még mit sorolni, s már abból is kitetszene, hogy a drámapedagógia egyik „nagy öregjéről" (aki persze dehogyis öreg!), fáradhatatlan és sokoldalú „frontemberéről" van szó. De ezzel még alig valamit mondtunk el a lényegből.

Nem először írok „Rozikáékról", s most a magyar drámapedagógia első saját lapjának első számában méltóképpen szeretném Őt bemutatni. A „Rozika-jelenséget" kellene megfogalmaznom, s ehhez megpróbáltam őt címszavakba szedni, jóllehet pontosan tudom — s ez az, ami benne a legfontosabb —, hogy e „címszavak" tartalma egyszerre van jelen, egyidejűleg és szerteágazóan hat mindenkire, aki a közelébe kerül.

Rozika, az ember. Nagy, kék, gyermeki szemek, még a legnehezebb, próbáló pillanatokban is csak ritkán eltűnő, kicsit huncut mosoly (olykor nagy kacagások) s mellé hajnalban szedett, friss zöldpaprika, cseresznye, eper: kertjének gyümölcsét éppoly természetesen szokta megosztani velünk, egy szekérben utazókkal, mint tudását, tapasztalatait.

Amikor melegítőben a gyerekek közé telepszik a földre, amikor tréninget vezet vagy továbbképzésen önfeledten, minden szerepet és feladatot vállalva játszik, nehéz elhinni róla, hogy büszke nagymama, aki már kisunokáját is láthatta színpadon!

Aztán Rozika, a tépelődő. A sohasem elégedett. „Mit csináltam rosszul?" „hogy csinálhatnám jobban?" És ehhez természetes társként az örök kíváncsiság: „ti hogy csináljátok?" „hogy csinálnátok?"

Rozika, a fáradhatatlan (a szó fizikai értelmében is). Szinte érthetetlen, hogy győzi idővel és főleg energiával, hiszen iskolájának egyetlen — drámajáték-módszerrel dolgozó — magyartanára, aki minden felsőtagozatos osztályban külön drámaszakkört irányít — igaz, ma már az általa kinevelt „öreg" drámajátékosok segítségével; innen kapja utánpótlását a Napsugár Gyermekszínpad, s aki abból kinőtt, az ugyancsak Rozika néni vezetésével dolgozhat tovább a Fortunában; a Jászberényi Tanítóképzőben drámajátékot oktat (hány, de hány évi kitartó küzdelmébe került, hogy ezt a megtűrt „speckollt" tantárgyként elismertesse!), szervez megyei és regionális színjátszó-találkozókat, juniális népünnepélyt az egész falu számára: egykori tanítványok és szülők a „sponzorok" és a kocsisok, a vendégek és a főzőasszonyok, s olykor még egy-egy nosztalgia-fellépésre is sikerül összetrombitálnia a családanyává-apává cseperedett hajdani színjátszókat.

És itt rögtön azzal kell folytatnunk, hogy Rozika, a pedagógus. (Bár éppenséggel eddig is egyfolytában erről volt szó). Akinek keze alól immár több, új módon, új szellemben nevelt tanító-generáció került ki. Akinek tanítványai közül egyre többen válnak „lámpássá", a drámapedagógia új apostolaivá szerte az országban. Akinek kárpátaljai turnéin, a mindennapmáshol-díszletezés és a hajnalba nyúló beszélgetések közben is azon fő a feje, hogyan taníthatná meg a vendéglátó pedagógusokat a drámapedagógia és az improvizatív gyermekszínjátszás alapjaira, hogy ezzel a talán legörömszerzőbb s ezért leghatékonyabb módszerrel bővítse számukra az anyanyelv megőrzésének (vagy inkább visszaszerzésének) lehetőségeit, s nem is nyugszik addig, míg elgondolásait — önerőből — valóra nem váltja. Aki lassan már egy egész falut nevelt fel. És nemcsak színjátszásra. Hanem kultúrára, olvasásra, a színház szeretetére általában.

S itt eszembe kell jusson, ami talán a legkevésbé közismert vonása: Rozika, a harcos. Csak kevesen tudják, mennyi küzdelemben, megaláztatásba, kényszerű — nem kis vívódásokkal járó — kompromisszumba került, míg kivívta magának azt a tekintélyt, mely immár (nem csak a rendszerváltás óta!) szabad kezet biztosít neki a színpadi munkában, kiharcolta azt a helyet, amely munkája szerint megilleti.

Rozika, a rendező. Aki mindent kipróbál. Aki mindig újat keres. Aki tud mindent, amit az amatőrökkel való munkáról, a színjátszó gyerekek örömeről, a színpad lehetőségeiről és a közönségről — elsősorban a kezdettől fogva leginkább magáénak vallott falusi közönségről — tudni kell. Aki olykor borotvaélen táncol a közönségsikerre kacsingató hatásvadász elemek — szín, fény, csillogás, harsányság, helyzetkomikum, banális aktualizálás — és a tiszta, minden részletében ízléses, arányosan komponált, ötletdús színpadi telitalálatok között, (és csak nagyon ritkán csúszik rossz irányba arról a borotvaélről), aki a szigorú szakmai kritikától kap olykor elmarasztalást is, de a közönségtől csak tapsokat és ünneplést (nem egy útjukon kísértem őket, és magam láttam-hallottam!)

Rozika tehát intézmény. Egy egész élet — szinkron és diakron értelemben egyaránt.

Rozika misszió. Egy részben már beteljesített, részben folyamatosan és szüntelenül épülő misszió. Amibe beletartozik, hogy kinevelte a maga utódait. Lányai, vejei és most már unokái is mellette nőttek fel a színpadon, s mára a színi nevelésben is társául szegődtek. Mint ahogy társa volt férje is, akit a jászfényszarui színjátszás története éppúgy számon tart és szívében őriz, mint a Rozikával együtt indult régi drámapedagógus-barátok.

Lehet, hogy túl ünnepélyesre, talán kissé patetikusra sikerült ez a bemutatás. Biztos, hogy Rozikának éppúgy megvannak a maga gyöngéi — szakmailag is, emberileg is —, mint bármelyikünknek. De többek között tőle tanultam, hogy a dolgokról az ember a hozzájuk illő stílusban és formában igyekezzék szólni. És Kovács Rozikáról — akivel egyébként olyan jókat lehet hülyéskedni! — itt és most ezeket tartottam fontosnak elmondani.

Amúgy pedig: Kedves Drámatanárok! Igyekezzetek megismerni őt, járjatok el foglalkozásaira, nézzétek meg minél több jászfényszarui produkciót és ítéljetek magatok. Csak épülésetekre lesz!

Előd Nóra

MITŐL VAN HÁNYINGEREM?

DIRECTOR HAYFEY ÉS TRIANON

A tanáriban beszélgetünk hárman: én, director Hayfey meg a helyettese. Politizálunk, feszegetjük a történelmet. Szóbahozom, milyen kár, hogy Györffy György kitűnő munkájának, „Az Árpád-kori Magyarország történeti földrajzá"-nak még csak néhány kötete jelent meg, mert azt haszonnal forgathatnák most a történelemtanárok. Director Hayfey csodálkozó szemekkel mered rám, hát magyarázkodni kezdek:

— Ott van például Bereg megye! Nagyobbik fele most a Szovjetunióhoz tartozik, és még a településneveket is eloroszosították: **Dobroszele** (Bene), **Zmijevka** (Kígyós), **Csinadijevo** (Szentmiklós) stb., Györffy kötetében meg lehet találni párhuzamosan az ősi magyar neveket, sőt még a szlovákokat is...

— Szlovákot? Azt miért? — vág a szavamba director Hayfey értetlenkedve.

Nézek egyikről a másikra, director Hayfeyről a helyettesére, de mindkettő választ várva bámul rám. Válaszolok hát röviden:

— Mert majd negyedszázadig Csehszlovákiához tartoztak.

— Hová? Mióta?

— Csehszlovákiához! És Trianon óta! — mondom most már ingerülten.

— Hát...hát... — kezd hebegni director Hayfey — én mindig azt hittem, hogy Kárpátalját a trianoni szerződéssel kapcsolták a Szovjetunióhoz.

Nem bírtam tovább, kifordultam a folyosóra. A gyomromba meg valami belecsavarodott. Director Hayfey ugyanis nemcsak igazgatója iskolánknak, hanem egyetlen történelem szakos tanára is.

szamosszegi Balogh László

AZOK A BEIDEGZŐDÉSEK

Azok a beidegződések, azok a fránya beidegződések. Jó, ha volt, kevésbé jó, ha van. Vagy ki tudja. Az viszont tény, hogy igen sok energiájába került a fordulat éve körüli embernek, míg készséggé merevítette az addig szokatlant. Az utánuk következőknek lett könnyebb. Beleszülettek a beidegződésekbe.

Az ötvenes évek elejének a vicce. Kovács reggelente, mielőtt elindulna otthonról, keresztet vet, s hangosan ezt mondja: Tagsági könyv, pártjelvény, slicc, rendben. Indulhatok.

Kovács ezekkel a készséggé alakított elvárásokkal, s a mögé épült életvezetéssel remekül elélhetett az elmúlt negyven esztendőben, még vezető pozíciókban is élhetett, anélkül, hogy közben bármit is kellett volna módosítania, bármi lényegeset, cselekedeteiben, gondolataiban. (A jelvényt, azt a hajtókán belülre is tűzhette.)

Ha a viccbéli férfiú történetesen pedagógus, s a fentiek helyett vagy mellett azt rögzíti magába, hogy Marx, Lenin, Makarenkó, s mindig ezeket emlegeti, — hivatkozni sem szükséges — mind az egész negyven éven át biztonságosan él a magyar oktatás területén mindenütt, iskolában, intézetben, tanácson, megkapja a soron lévő fizetésemelést, jutalmat és kitüntetést. Ha a viccbéli férfiú semmiféle fogalom és semmiféle név közlését nem automatizálja magában, csak úgy tanít, ahogy őt tanították a két háború között, az ötvenes években és később, a jó porosz és a jó komszomol módszer szerint, biztosak lehetünk benne, hogy azért néki senki rossz szót nem szól és senki nem figyelmezteti, hogy kissé avas a módszered Kovács elvtárs. Tekintélyelvre épülő metodika divik a Tisza, Duna tájon jó sok évtizede immár. Volt idő készséggé rögzülnie a katonás drillre, az alárendeltségre, az iskolai hierarchiára épülő módszernek mind a pedagógusban mind az őket vezetőkben.

No már mostan, ha a mi pedagógusunk 1990-ben tagsági könyvet cserél, s azt hirdeti, hogy ő egy régi polgár, továbbá, hogy reformer és reformkommunista és ellenzéki és ehhez hasonlókat, számíthatunk rá, hogy továbbra is megél a régi elvekből, pedagógiai módszerekből, a porosz-szovjet gyakorlatból, ha történetesen tanít valamelyik magyar iskolában. Bemegy, mint eddig is az osztályba. Az osztály feláll, a hetes jelent, ő meg, hogy tekintélyt mutasson, elrikkantja magát; Hogy állsz fiam! Húzd ki magad, egyenesen ott hátul!

Vagy ha beszélget a gyerek: Majd idefigyelsz, ha állni kell. Óra végéig függőlegesen maradsz!

A mi pedagógusunk, Kovács vagy más már belépehetett mindenféle egyesületbe, szervezetbe, egyházi képződménybe, de nyelvéből nem kellett kikoptatnia a régi beidegződéseket, mint tanári tekintély, jó magaviselet, példás fegyelem, sorakozó, rend a lelke mindennek...

Évnyitón ülök. Énektanárnő üvölt a mikrofonba.

— A Himnuszt pedig mindenki énekli! Megértettük! Ne lássam, hogy nem mozog a szátok!

Elképzelek egy október 23-i iskolai ünnepélyt. Valamennyi osztály ott sorakozik a tornateremben. A mi pedagógusunk, Kovács vagy más, méltatja 1956 történelmi jelentőségét, a pesti kamaszok haláltmegvető bátorságát, ahogy szembe szálltak a szovjet tankokkal, s akkor az egyik éretlen osztály mocorogni kezd. Nem bírja az ácsorgást. Odaszisszeg a tanár; Ki az udvarra! Ott aztán; körben futás egy-kettő, fekvőtámasz egy-kettő...

No igen, a beidegződések.

Vári Béla

KIEMELÉS NÉMETH LÁSZLÓ-tól

„APÁM LETT AZ A BIZONYOS JÓ TANÁR"

Minden idők egyik legnagyobb magyar gondolkodója, pedagógiai gondolkodója is, eredményes gyakorló tanár volt. Tanítványai vallottak erről, akiket hódmezővásárhelyi emigrációjában gimnáziumban tanított. A tantárgyi integráció s más reformpedagógiai elképzelések elméleti alapozója pontosan tudta, hiába a professzori szintű tudás, ha nincs út lélektől lélekig, az egyes pedagógustól az egyes tanítványig. Apjára, Németh Józsefre, a középiskolai tanárra emlékezik „A jó tanár" című esszéjében, abból az apropóból, hogy Tersánszky Józsi Jenő idősebb korában már, megjelentetett egy cikket, amelyben Németh Józsefről ír, az egyetlen tanárról, aki benne, a rossz tanulóban felfedezte az értéket.

„Tersánszky Józsi Jenő rossz tanulói emlékezésében apám lett az a bizonyos jó tanár, aki **tanítványait egyénileg kezeli, s a rossz jegyű deákban is meglátja a jót, sőt elő is csalja belőle.**"

(A jó tanár)

SZEMELGETŐ

a hazai pedagógiai szakirodalomból

Tóth Albert: A pedagógiai vezetés stílusa (Pszichológia a gyakorlatban 45. sz. 1985.
Zsolnai József—Zsolnai László: Mi a baj a pedagógiával?
Zsolnai József: Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés (Tankönyvkiadó 1986/7)

Közelmúltunk néhány pedagógiai vonatkozású könyvére, dolgozatára hívja fel a figyelmet a recenzens. A nevelésben, oktatásban zajló különféle mai vállalkozások, kísérletek, kiderül az ismertetésekből, a 80-as évek hazai reformtörekvéseiből nőttek ki. Jó, ha ez a felismerés tudatosodik bennünk.

A Pszichológia a gyakorlatban című sorozat egyik, a 45. száma érdeklődésünk körébe tartozhat. Benne **Tóth Albert A pedagógiai vezetés stílusa című tanulmányában** (Akadémiai Kiadó, Bp., 1985) egy kiválasztott pedagógiai csoportban azt vizsgálja, milyen nevelői magatartásokkal, vezetési stílusjegyekkel jellemezhetők a pedagógusok, és hogy ezek a sajátosságok milyen összefüggésben vannak munkájuk eredményével, esetleges kudarcaikkal, tevékenységük iskolai, illetve társadalmi értékelésével. Tóth Albert munkájához a K. Lewin, illetve Lippit és White által kísérletileg megalapozott demokrata, autokrata, laissez faire stílust vette számításba. Vizsgálódásának előfeltevéseiben szerepelnek az említett kutatók által megfogalmazott következtetések: mint például az, hogy a „demokratikus vezetésnél jobb a légkör, nagyobb fokú az együttműködés, több a baráti megnyilvánulás, erősebb a csoporttal való törődés, nagyobb mértékű a munka iránti érdeklődés és a munkával kapcsolatos alkotó gondolkodás. Autokratikus vezetésnél rossz a légkör, több az ellenséges megnyilvánulás, az elégedetlenség, nagyobb a függőség, csökken a csoport stabilitása, jelentős a végzett munka, de minimális a munka iránti spontán érdeklődés. A laissez faire vezetési stílus anarchiát, fegyelmezetlenséget eredményez, a csoport tagjai elbizonytalanodnak, keveset és rosszul dolgoznak." A szemrevételezett pedagógusok körében ezek a típusok nem jelentkeztek tisztán. Tóth Albert a következő nevelői magatartásmodelleket tudta elülöníteni egymástól: kirajzolódott egy olyan csoport, amelyik a konstruktív demokratikus típusú vezetési stílust mondhatja magáénak, egy másik, amelyikben az előbbi társul bizonyos tekintélyelvűségre utaló vonásokkal, egy harmadik tagjai ugyanazt engedékenységre, erélytelenségre utaló vonásokkal párosították, és szerepelt negyedikként egy olyan csoport, amelyben a résztvevők a tekintélyelvű vezetési stílust konstruktív vonásokkal vegyítették, az ötödikbe azok tartoztak, akikre a nem konstruktív, engedékeny, erénytelen típusú vezetési stílus jellemző bizonyos demokratikus vonásokkal, s hatodikként különült el azok közege, akik az ún. nem konstruktív, tekintélyelvű-engedékeny, erélytelen típusba sorolhatók.

Tóth Albert elemzését azzal a megállapítással zárja, hogy az oktatási-nevelési tevékenység színvonalának emeléséhez nagyobb figyelmet kell fordítani a leendő pedagógusok kiválasztására, a képzésükre és továbbképzésükre. Javasolja, hogy a felvételi vizsgákon kerüljön sor azon személyiségjegyek vizsgálatára is, amelyek megléte a jó pedagógus-személyiség formálása, kialakítása szempontjából meghatározó. Fontosnak tartja, hogy ezentúl a tanár- és tanítóképzésben ne csak ismeretek közvetítéséről gondoskodjanak, hanem ügyeljenek a személyiségfejlesztő, a nevelővé, a vezetővé válás folyamataira is. Fejlesszék azokat a képességeket, amelyek szükségesek az eredményes pedagógiai munkában, így például gondoljanak a kommunikatív, metakommunikatív, az empátiára való képesség kialakítására, a konfliktusos nevelési szituációk megoldására való alkalmasságra, az interperszonális kapcsolatok kiépítésének elsajátítására, segítsék hozzá a leendő nevelőket alapos önismerethez, önértékelési, értékelési rendszerhez.

Zsolnai József és Zsolnai László az antik dialógikus formát feleleventő munkájában, a **Mi a baj a pedagógiával** című**ben** komplex módon, mindhárom szempontot felvetve közelít korunk pedagógiai problémáihoz. Miközben megfogalmazzák mai nevelésünknek is — s benne az elmúlt évtizedek oktatáspolitikájának és pedagógiai gyakorlatának — kritikáját, felvázolják egy olyan diszciplína körvonalait, amely hozzájárulhatna egy jövőbeli pedagógia elméleti, szaktudományos megalapozásához, ugyanakkor a pedagógiai gyakorlati eljárásokra vonatkozólag is bőséges javaslatokkal szolgálnak a megújulni szándékozó iskolának és a pedagógusoknak. A szerzők felismervén, hogy a pedagógia nem képes kellő mértékben befolyásolni, helyes útmutatásokkal ellátni a nevelés gyakorlatát, s látván, hogy a szakirodalom, miután főként elavult szemléletű, dogmatikus elveket közvetített évtizedeken keresztül, a még oly érdeklődő pedagógusokat is leszoktatta arról, hogy munkájukat az elmélettel is megtámogassák, s a nevelés folyamatában a tudatosságra törekedjenek, hangsúlyozzák, hogy mielőbb szükség volna egy olyan pedagógia (pedagógiai axiológia, ontológia, és episztemológia) kidolgozására, amely az eddigieknél jobban megfelelne a tudományosság követelményének. A közgazdaságtudományra és a jogra utalnak, úgy gondolják, ezek azok a területek, amelyektől igényességet és egzaktságra való törekvést tanulhatna a pedagógia. Fontosnak tartják a pedagógia megújulása szempontjából a pszichológiának és a szociológiának az eredményeit, segítségére lehetnének — mondják — a pedagógiai akciókutatásnak. A szerzők a továbbiakban szemléletváltást követelnek, mind az oktatáspolitikai célok megfogalmazóitól, mind a gyakorlati munkát végző nevelőktől. Heller Ágnes valamint Tordai Zádor nyomán arra ösztönöznek, hogy szakítsunk a pedagógia szélsőségesen kollektivista gyakorlatával, a különféle reformpedagógiákkal és humanisztikus nevelési módszerekkel egybehangzóan érvelnek amellett, hogy középpontba kell állítani az egyén szempontjait. A nevelőnek tiszteletben kell tartania a gyermek emberi méltóságát. „Olyan pedagógiára van szükség, amely az egyedre, a személyre és az emberi nemre, az emberiségre egyaránt figyel." Más, már az előbbiekben is bemutatott szerzőkhöz hasonlóan Zsolnaiék is összekapcsolják e szemléleti módosulást a pedagógusszemélyiség átalakulásának szükségességével. A jó pedagógus — szerintük — nemcsak tanítani, hanem művelni is tudja tárgyát, neveltjét a tanítás folyamatában nem tárgyként kezeli, hanem partnerének tekinti. S ahogyan van orvosi etika, úgy kellene egy pedagógiai etikai kódex is, amely a pedagógus eszköztárából kiiktatná a büntetést. Zsolnaiék felfogása szerint egyéniségeket, szabad, egészséges lelkületű embereket csak olyan felnőtt nevelhet, aki maga is szabad egyéniség, és tanítványaival kapcsolatos magatartását az őszinteség, a hitelesség jellemzi, akinek döntéseit az értékek iránti elkötelezettsége határozza meg.

A szerzők kísérletet tesznek a tanulás lényegének a meghatározására is. „A napi pedagógiai tanulásfölfogás — írják — a mindennapiság szintjén mozog." Arra hívják föl a figyelmet (ennek ellensúlyozására), hogy a tanulás egységes, az egész személyt, nem csupán lényének részleteit érintő folyamat. A pedagógiai tevékenység leglényegének a fejlesztést tartják, a pedagógusnak az a feladata, hogy feltárja az egyének olyan attribútumait, amelyek befolyásolhatók, amelyek által az egyén változtatható, mozgásba hozható. S mindezt úgy kell megszerveznie, hogy a folyamatban beavatódjék a gyermek is a különféle — egyénre szabott — technikák átadásával, a célok fölmutatásával. A fejlődést előmozdíthatja az önellenőrzés-önértékelés megtanítása is. A személyiségfejlődést azzal a fajta tanítással lehet elérni, amely a gyermek számára az alkotás élményét adja, amelyben konfliktushelyzeteket is átél, megismer, és megtanulja a konfliktusok kezelését.

Milyen kultúrjavakat közvetítsen az iskola? — teszik fel a kérdést. A reprezentatív értékobjektivációk elsajátítása úgy lehet eredményes, ha azokat szembesítik az ún. kváziértékobjektivációkkal, például a giccsel, áltudománnyal. Szakítania kell az oktatásnak az Európa-centrikus világképpel. Kedvezően módosíthatja a fejlődő szemléletet a távol-keleti gondolkodás bekapcsolásával, a természetet legyőzni akaró, átalakító európai ember egyre veszélyesebb beállítottságát ellensúlyozhatja a távol-keletinek ökológiai orientációja. A szerzők igen hiányosnak tartják a gyerekek természetismeretét, éppen ezért hangsúlyozzák az élő természettel való közvetlen kapcsolat fontosságát. Helytelenítik a humaniórák háttérbe szorulását, a természettudományos és a humán ismeretek közötti helyes arány megtalálását sürgetik. A művészeti, a szomatikus nevelésnek, valamint a manuális készségek fejlesztését célzó programok bevezetését is szorgalmazzák.

Az ugyancsak **Zsolnai József** által szerkesztett **Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés** 1. és 2. osztálynak szóló tanítási programja (Tankönyvkiadó, Bp., 1986/1987) az előbbiek szellemében ismertet meg olyan módszereket, amelyekkel a nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelést a személyiség fejlődésének szolgálatába lehet állítani. A Beszédművelés, kommunikáció, illem című fejezet például légzéstechnikai, artikuláció, ritmus, hangsúly, hanglejtés hangerőváltási gyakorlatokat ajánl, s ezekkel a versmondásra kívánja felkészíteni a gyermeket. A Zsolnai-féle program versmondás tanítást is tartalmaz, elemzéssel, értelmezéssel egybekötve, egy bizonyos szakszó- és fogalomincs alkalmazásával. Az irodalmi műelemzést célzó ismeretek tanítása, begyakoroltatása mellett a befogadásra mimetikus játékokkal, nonverbális kommunikációs gyakorlatokkal készíti föl már az első osztálytól kezdve a gyerekeket. A játéknak, szerepjátékoknak, szituációs játékoknak, a bábnak a beszédfejlesztésben, a kommunikációs valamint bizonyos szokások, illemszabályok (a kapcsolatfelvétel, a köszönés, a bemutatkozás, a megszólítás, a szándék nyilvánítás, a tudakozódás, az üzenetközvetítés, a szövegalkotás, az élményelbeszélés, véleményalkotás, személyek, műveletsorok leírásának) tanításában is nagy szerepet szán. 11

Dobozi Eszter

KIEMELÉS C. G. ROGERS-től

„AMI LEGSZEMÉLYESEBB, AZ A LEGÁLTALÁNOSABB."

Rogers nevét — és nem az írásait — felkapta mostanában a szakmai divat. Ha felkapta, jól tette. Fontos szerző. Halljuk nevét ilyen összefüggésben: Rogers pedagógia, Rogers szisztéma, Rogers és a személyi központú tanítás, Rogers és az amerikai iskola, Rogers és a Gordon-rendszer, Rogers a tanári személyiség átalakításának hirdetője. Rogers pedagógiai szemlélete rokon a drámapedagógiát művelőkével is; A tanítvány partner; a tanár legyen önmaga. Maszk nélkül.

„Ami legszemélyesebb, az a legáltalánosabb. Előfordult, hogy miközben diákokkal vagy munkatársakkal beszélgettem, úgy éreztem, ezt ugyan senki sem értheti meg, mert ez, amit mondok annyira sajátom; mégis azt kellett tapasztalnom, hogy ami nékem a legszemélyesebbnek tűnt, beszélgető társaimban az vert leginkább visszhangot. De nem volt ez másként írásaim tanulmányozói körében sem. Így jutottam el ahhoz a meggyőződéshez, hogy ami bennünk a legszemélyesebb, és azt nem átalljuk elmondani másoknak, tanítványainknak például, az a legelevenebb hatású. A személyes tehát általános. Ami legszemélyesebb az a legáltalánosabb."

Rogers: Ilyen vagyok (This is me) 1961.

SZEMELGETŐ
a külföldi szakirodalomból

C.G. Rogers: Ilyen vagyok (Népművelési Intézet 1982.)
C.G. Rogers: A tanulás szabadsága a 80-as években (A Magyar Pszichológiai Társaság kiadványa 1986.)

A nyolcvanas évek második felére nálunk is ismertté vált C.G. Rogersnek egy korai rövid dolgozata annak a folyamatnak a tanulságával szolgálhat, hogy miként jutott el a kutató, a pedagógiai metodika szerzője az intuíciótól a felismerésig, elméletté munkálásáig. Ilyen vagyok című tanulmányában (This is Me. On Becoming a Person, Boston: Houghton Miffin, 1961) ugyanis nem a kidolgozott és többszörösen ellenőrzött módszert, csupán a születőben levő gondolatokat rögzíti. Sorainak olvasójában talán éppen ezzel ébreszti a legelevenebb élményeket: még gondolat előtti állapotban levő, rendszerré nem formált gondolatainak őszinte vállalásával tárja fel előttünk a pedagógiai kutatómunka rejtélyeit.

Rogers nem prekoncepcióval dolgozik, ellenkezőleg: a lehető legteljesebb nyitottsággal fordul a közvetlen tapasztalatok felé, sőt mindennél nagyobb jelentőséget tulajdonít a véletlenszerűen felmerülő ötleteknek, ráérzéseknek. „Ahogy egyre inkább és mélyebben hiszek a totális reakcióimnak, rájövök, hogy ezeket gondolkodásom irányítására is felhasználhatom." — írja. „Eljutottam oda, hogy körvonalazatlan gondolataimat, melyek időről időre felötlenek bennem, s amelyek valahogy lényegesnek tűnnek, jobban megbecsülöm. Hajlok arra, hogy ezek a halovány gondolatok és sejtések fontos területekre vezethetnek majd el."

Mindezeknek szellemében önmegfigyeléseire, a munkájával, pácienseivel, tanítványaival kapcsolatos interakciós jelenségek észleléseire hagyatkozva fontos észrevételeket tesz közzé a személlyé válás miként jéről. S Rogers itt fogalmazza meg a későbbiekben kiteljesedő pedagógiai koncepciójának alapjául szolgáló elveit. Szerinte ugyanis a pedagógiai munka sikerességének legfontosabb feltétele, hogy a tanár képes-e tevékenysége folyamán valós személyként működni, s ezzel együtt alkalmas-e arra, hogy tanítványait is a maguk valóságosságában, személyként tudja szemlélni. Viszonyuk egyrészt akkor lesz valódi, ha a tanár, mint írja, „akar és tud is mindenek felett önmaga lenni", másrészt, ha képes olyan „csatornákat nyitni", amelyeknek segítségével a másik ember magánvilága feltárulkozhat előtte, s így lehetővé válik a másik észleléseinek, érzéseinek megértése, ennek árán pedig a másik személy elfogadása. Rogers olyan tapasztalatokról számol itt be, amelyek szerint a pedagógus pozitív beállítódása, a tanítvány egyéniségének teljes elfogadásán alapuló magatartása hat legkedvezőbben a tanítvány fejlődésére, és az egész tanulási folyamatra.

A Magyar Pszichológiai Társaság a Kultúraközi kommunikáció kreatív megközelítései című munkaértekezlet segédanyagaként jelentette meg 1986-ban Szegeden magyar nyelven **Carl R. Rogersnek A tanulás szabadsága a 80-as években** című könyvét. Rogers a maga kipróbálta szisztémát mutatja be saját tapasztalatait és a tanítványok feljegyzéseit, írásbeli vallomásait, véleményét feldolgozva. A magyar kiadás előszavában Klein Sándor így vezeti be Rogers munkáját: „Ez a könyv nem egyszerűen csak egy könyv a számomra, sokkal inkább a könyv: az a könyv, amelynek eredetijét olvasva néhány évvel ezelőtt rádöbbentem arra, hogy valami alapvetően rossz általában a mai iskolai gyakorlatban, és amitől egyszersmind az az erős kényszerítő érzésem támadt, hogy szerény képességemmel és lehetőségeimmel valamit nekem is tennem kell a jobbítás érdekében." Klein szavaiból kitetszik, vajon mi is a magyarázata annak, hogy Rogers módszerének egyre több híve támad a világnak ebben a térségében is, ahol mi élünk. Az önnön hiányosságaira, tévedésire rádöbbenő magyar pedagógia megújulási készsége és egy már megvalósult, általános és középiskolában, egyetemeken kipróbált példa találkozik itt. Rogers olyan szemléletváltást, olyan új peda-

gógusi magatartást javasol, s a hozzá segítő módszerek gazdag tárházát adja közre, amely valamennyi önmagát megújítani akaró pedagógus számára hasznos lehet. Rogersnek a 40-es években kidolgozott ún. kliensközpontú pszichoterápiája adta tapasztalatoktól sikerült eljutnia a tanítás személyközpontú megközelítéséhez. Mindenekelőtt a tanári személyiség átalakítását kezdeményezi, a tanár vegye le a tanári maszkot magáról, legyen önmaga, legyen a lehető legőszintébb a tanítványaival kialakuló interakciókban. Rogers megmutatja azokat az utakat-módokat, ahogyan a felnőtt ember, a tanár eljuthat önmagához, ahogyan megtalálhatja szerepeinek levedlésével önazonosságát, valódivá válhat. A tanár attitűdjében ehhez a hitelességhez társítja mint fontos követelményt, a diákjaival való kapcsolatát ne a birtokló gondoskodás jellemezze, a diákot különálló emberként fogadja el, meglévő értékeihez bizalommal, hittel forduljon oda. Elengedhetetlen tartozékának tartja a tanári személyiségben az empátiára való képességet. A tanulási folyamatban — javasolja — ne a tanár, az előadó személye álljon a középpontban, hanem a neveltje. Nem is tartja ebben az esetben a tanár elnevezést a legmegfelelőbbnek, így fogalmaz: „katalizátorok ők, facilitátorok, akik szabadságot, életet és lehetőséget adnak a diáknak a tanulásra."

Rogers amellett, hogy megrajzol egy szükséges tanármodellt, hasznos tanácsokkal szolgál ahhoz is, hogyan lehet kialakítani a gyerekeknek az önmagukra támaszkodó tanulás feltételeit, hogyan lehet szabadságot adni a diákoknak. Mindenekelőtt a tanárnak afelől kell tájékozódnia, mik azok a problémák, amelyek fontosak az adott tárggyal kapcsolatban. Esetleg teremteni kell olyan helyzeteket, amelyekben konfrontálódhatnak a tanulók, s az így adódó kérdések valós problémájukká válhatnak. Gondoskodni kell ezek után megfelelő forrásokról a kísérletező jellegű tanuláshoz. Rogers mint átmeneti formát javasolja: a tanár ún. szerződésben állapodjon meg tanítványaival a követelményekkel, az értékeléssel kapcsolatban, de úgy, hogy a diák is részt vehessen az értékelésben. „A szerződések arra is jók — mondja Rogers —, hogy motivációt keltsenek különböző tevékenységekre, és megerősítést nyújtanak a kognitiv teljesítmények elérése után."

Dobozi Eszter

KÉT TOLLRAJZ

„Melyik pályázatból mennyi pénzt lehet facsarni" Kaposi László az ODE elnöke mondja

Óvakodj azoktól, akiknek nincs humoruk — nem tudom, olvastam-e vagy hallottam eme bölcsességet, mindazonáltal megjegyeztem, mert magam is ekként vélekedtem, igaz a mondás. A savanyúképű, mosolytalan emberek, a megszállott savanarolák nekem semmi jót nem hoztak. (Igaz, a vicces pofák se sokat.) Miért is írom ezt? Mert Kaposi Lászlóról, míg alaposabban meg nem ismertem, gondoltam, hogy ilyesféle. Humortalan próféta.

Az alaposabb megismerés akkor „következett be", amikor egyszer Dunaszerdahelyen majdnem egy hétig egy szobában laktunk. Azelőtt ugyanis csak akkor láttam, hallottam, amikor tárgyalt, intézkedett, szervezett, ámulatra méltó pontossággal, logikával, mellébeszélést nem tűrő tárgyszerűséggel. Fiamkori, ám benne semmi fiúi elnézés. Tiszteltem hát, és tartottam tőle. Ha felhívott telefonon, s ez még ma is így van, összerándul a lelkiismeretem; csak nem felejtettem el valamit megcsinálni. Mert időközben munkakapcsolatba is kerültem vele.

Pedig ekkorra már tudtam róla, hogy nevetni is képes, meg humorérzéke is van. Ez utóbbiról akkor győződik meg az ember, ha a nézőtéren ül, és Kaposi-rendezte művet néz, szemléz. Hogy a hasát fogná, az túlzás, de fanyar mosoly, irónikus fintor az arcon, intellektuális heherészés, az igen. Kaposi Lacit, aki egyébként hibamentesen rendezi az országos gyermek és diákszínjátszó felsztiválokat Gödöllőn, mindig taps fogadja, ha megjelenik fiatal közönsége előtt, és nemcsak azért, mert valamenyik kedves meglepetését teszi hírré, hanem, mert szigorú, szemüveges filosz képe olyankor kisfiúsra szelídül. Szóval, mert bekövetkezik nála a metamorfózis.

Egyébként kíméletlen, ha munkáról van szó, magával szemben is az, meg másokkal szemben is. Pontosságra kényszeríti a mindenkori zsűrit, a mindenkori vezetőséget, a mindenkori munkatársat, s a mindenkori önnön személyét.

Kaposi Laci eminens mezőgazdászból lett „magacsinálta" népművelő, rendező és drámatanár, hogy idő múltával megforduljon a sorrend, s maga csinálta mezőgazdászból eminens népművelővé és drámatanárrá váljon.

És elnökké. Merthogy most azért e rajz, mert Kaposi László az Országos Diákszínjátszó Egyesület elnöke. Az elnököt mindig is egyesületének ilyen-olyan munkája minősíti, Őt is. Mégpedig az ODE eredményes munkája vagy ha így jobban tetszik, a diákszínjátszás eredménye. Eme művészeti ágazaton belül a diákszínjátszás mutatja fel a legtöbb eredményt. A csoportok létszáma is példásan magas, és a szakmai színvonal is. Az egyesület mindig kitalál valami gerjesztőt, ne lohadjon a diákok és vezetők kedve, találkozót, külföldi utat, táborozást eztm azt. S ami fontos, mindehhez pénzt is.

Mondom Kaposi Lászlónak, beszélgető társamnak, hogy erről szóljon, miként sikerült a folyamatosságot megtartani, újabb-újabb elixírt szerezni. Mire ő:

— A véletlen és a szerencse úgy hozta, hogy három népművelő került az egyesület élére, s mindhárom népművelő mögé egy-egy művelődési intézmény. Három népművelő, aki szereti a diákszínjátszást, meg ezt a nyüzsgést. — És tudnak szervezni — teszem hozzá.

— Meg pályázatokat írni, mert, hogy azon múlik, melyik pályázatból mennyi pénzt lehet facsarni. Enélkül ugyanis nem megy. Mi szerencsés kézzel facsarunk.

Ez a Kaposi-féle elidegenítő effektus.

De tettől még a tény tény, a diákszínjátszó vállalkozások valóban figyelemre és irigylésre méltóak. Megrendezte Gödöllőn az országos diákszínjátszó fesztivált, megrendezte az országos diákszínjátszó tábort. Írásos kapcsolatot is tart az emberekkel. És utat talál a határon túli magyar diákcsoportokhoz is. Személyes életéről semmit nem tudok, még azt se, hányadik esztendejét lépdeli.

Dété

A SZÍNJÁTSZÁST SOHSE ENGEDTEM EL MAGAMTÓL"

— Beszélgetés Boros Bélánéval , a Debreceni Kölcsey Megyei Művelődési Központ színjátszó előadójával —

Most, hogy írom e sorokat, jövök rá, meg se kérdeztem, mi is a titulusa. Annyira megszoktam, hogy ő Boros Anni, megyei színjátszós, mindenkinek Anika. Beszélgetésünk közepe táján teszi a címbéli kijelentést. A mondat maga arra utal, hogy ő Boros Anni, aki 1967-től kezdve — alig, hogy megszáradt a tinta bölcsész oklevelén — dolgozik a jelenlegi munkahelyén, és mindig amatőr művészeti mozgalmakat, csoportokat, gyereket, diákot és felnőttet istápolt, többet is egyszerre — most például a színjátszókon kívül a bábosokat is meg az énekkarosokat is — nos ő, Boros Anni egyhez, a színjátszáshoz és az ehhez kapcsolódó területekhez mindig is ragaszkodott, 24 éve folyamatosan.

Boros Anni naivan csodálkozik rá a világra. Éppen ezért optimista.

— Lesz-e szükség amatőr csoportokra, kell-e még valakinek? — kérdezem tőle.

— Az embereknek kell — mondja —. Hiszem, hogy a közösségeket jobban igényli majd a gyermek és az ifjú, mint valaha. Az emberek tudják, hogy szükségük van egymásra. Kiscsoportos együttlétre van szükségük. Az amatőrök meg igencsak küzdeni fognak lehetőségeikért, mert őket még az adott művészeti ág szeretete és a közös alkotás ambiciója is egymás közelébe hajtja.

Boros Anni filigrán, gyorsbeszédű. Járása is gyors. S mintha ott is volna mindenütt, ahol kell. Szerényen. Az ember azt gondolná, hogy aki mozgalmakat, fesztiválokat szervez, csoportok ügyeit intézi, az szuggesztív személyiség, de legalább harsány. Boros Anni egyik sem. Ő mindig a háttérből van jelen, miként egy szürke eminenciás asszony. És így érzi jól magát.

Faggatózásomra, hogy miként viseli ezt a nyüzsgő létezést annyi éve már, mi örömet talál benne, — eltűnődik, aztán ezt mondja.

— Az amatőrök általában szeretettel honorálják a segítő szándékomat, s ez jó. Meg aztán közösségben dolgozom. Olyan munkaközösségben, amely majdnem mindig baráti közösség is. Ez nekem régen is fontos volt, s ma is. — És baráti munkatársai közül megemlíti Thuróczy Györgyöt, akinek a színjátszó csoportjában játszott is hajdanán, Várhidi Attilát, Arany Erzsébetet, a korán elhunyt társak közül Harangozó Attilát és Bicskei Gábort.

— És tudod — mondja — én igencsak örülök annak is, hogy alkalmam nyílik, itt jobban, mint másutt, érdekes emberekkel találkozni, a legkülönbözőbb társadalmi rétegből. Én véletlenül lettem népművelő — teszi hozzá —. Amikor végeztem, nem jutottam tanári álláshoz. Aztán itt maradtam.

Az amatőr színjátszók szerencséjére — mondom én — és írom én felelősséggel. Negyven éven át tanácsos volt tagadni a személyiség meghatározó szerepét.

Ma már tagadható a tagadás is, s én vallom; miként alakul egy mozgalom sorsa itt vagy ott, országban, megyében, kisközségben, függ attól, hogy az adott irányító, befolyásoló poszton miféle személyiség tevékenykedik. És tevékenykedik-e?

Hajdú-Biharral szomszédos megyéket hozhatnék ellenpélda gyanánt.

Boross Anni volt és van. S mert van, az idén is volt gyermekszínjátszó találkozó Debrecenben. Másutt, a szomszéd megyékben meg nem.

Boross Anni optimizmusában erő rejlik. Napjainkban különösen, amikor értelmiségi körökben világvége hangulatot illik árasztani.

— A művelődési központunk működik — mondja a beszélgetésünk végén a maga gyors tempójában —. A várostól is, meg a megyétől is kaptunk támogatást. Januárig tehát dolgozhatunk. Hogy utána? Azt nem tudom elképzelni, hogy az állam kitérne a művelődés támogatása elől. Az egyszerűen nem lehetséges.

Boross Anninak nemcsak nagy, de kis családja is van. Férje jogász és futballbíró, fia magányt kedvelő matematikus hallgató, lánya szociológia iránt érdeklődő bölcsész.

Ő meg Boross Anni, továbbra sem engedi el magától a színjátszást.

Dété

MÓKA JÁNOS

ÍGY RENDEZTEM KISEGÍTŐ ISKOLÁBAN

Móka János gyógypedagógus. Csurgón tanít. Nevelői munkájában évek óta alkalmazza a drámapedagógiát, mégpedig oly módon, hogy az összeérjen a színjátszással. A szerkesztőnek szerencséje volt látni két előadását is, a Csalóka Pétert és a Ludas Matyit, s igencsak hitetlenkedett, hogy valóban elmaradott gyerekekkel művelte-e a csodát? Az alábbiakban a szerző leírja rendezésének fontosabb mozzanatait. Mi két tényezőre hyvjuk fel olvasóink figyelmét, az egyik, hogy Móka János tudja, csak olyan színjátékot játszhat el a gyerekeivel, amelyik kielégíti azok igazságérzetét, és hogy helyzetgyakorlatokkal kell előkészíteni a színjátékot, a másik, hogy neki, magának is testközelben kell lennie, ha szükséges, játszani is vélük, és hogy a mozgásból kell kiindítani a megélést és megértést. (Figyelemre méltó felismerésként Meyerhold biomechanikai módszerére hivatkozik.)

Hogyan, milyen elképzelések alapján készültek el a Csalóka Péter és a Ludas Matyi c. előadások.

Amikor elkezdtem alkalmazni a különböző drámajátékokat, nem nagyon volt szándékomban gyerekeimmel színjátékot bemutatni, hogy mégis úgy döntöttem, az annak köszönhető, hogy őket ezzel lehetett nagyszerűen motiválni a drámajátékos tevékenységre, amit különben szívesen csináltak, de akkor még nem ismerték, tehát némi ellenállással is találkoztam.

Első dolgom a színjátékhoz szükséges feltételek, körülmények számbavétele volt, majd ennek megfelelően a koncepció kidolgozása és megvalósítása.

Tudomásul kellett vennem, hogy színjátszóim értelmi fogyatékosok, s akik majd megnézik az előadásunkat — akkor még nem gondoltam, hogy az iskola falain kívül is bemutatkozunk — ugyancsak ilyen gyerekek lesznek. A szintér pedig valamelyik osztály terme lehet csak, ahol a túlzsúfoltság miatt szinte semmire sincs hely. Ezekhez a körülményekhez kellett alkalmazkodnom.

Mivel a rám bízott gyerekek nevelését az előadásnál is fontosabbnak tartottam, ezért minden elképzelésemben ők, személyiségük sajátosságai domináltak. Tudtam, hogy nehezen rögzítenek szöveget, hogy az elvont erkölcsi példázatokat nem értik, szeretik a mesét, ha a mesében a jó győz, s a rossz veszít. Azzal is tisztában voltam, hogy a drámai szövegből is csak a konkrét, első jelentést, első réteget tudják felfogni, a konkrét cselekményt (reálszituációt), a szöveg mögötti tartalmat nem, vagy csak részben. Ismertem teherbíró képességüket is.

Ennek megfelelően kellett megválasztanom az eljátszandó művet, amit Weöres Sándor: Csalóka Péterében és Fazekas Mihálynak Schwajda átdolgozta Ludas Matyijában meg is találtam.

A Csalóka Péterben meg volt a lehetőség, hogy jelenetenként — a gyerekeknek „becsapásonként" — más-más szereposztásban játszassam el, s így igénybevehetőségüknek megfelelelően mutassuk be. Kielégíti a gyerekek igazságérzetét is, ami az azonosulást segíti, s a motiváció szempontjából nem mellékes. A Ludas Matyi ugyancsak izgalmas, érdekes volt a gyerekeknek is. De hogyan osszak szerepet? Ki játssza el Matyi szerepét? Vállalkozó lett volna, de ekkora szöveg megtanulását, másrészt az előadáshoz szükséges ilyen tartást, koncentrált figyelmet egyikőjüktől sem várhattam el. Megoldást a Ludas Matyi szerepében belüli szerepcsere adta. Végig egy Matyit játszattam, csak amikor építésznek, majd orvosnak csap fel, ezeket a „másodlagos" szerepeket adtam más gyerekeknek. Ezután már azt a dramatikus pontot kellett megtalálnom, amikor szerepet cserélnek, s ez sikerült is.

Az eljátszandó darabok megtalálása után a játék szinterét kellett kitalálnom, valamint a formáját.

Sok töprengés után rájöttem, hogy legalkalmasabb játéktér az aréna színpad lehet. Ennek előnyei az én szempontomból a következők voltak:

— A játék sajátosságát megőrizhettem, tehát ebben a térben ténylegesen játszhattak a gyerekek. Pontosabban akkor léphettek ki-be a „mintha"-szituációnál (játéknál), amikor az kívánatos volt, illetve amikor a szöveg nem jutott eszükbe, vagy más gond jelentkezett. Én is nyugodtan beléphettem, vagy a gyerekek a szerepből kilépve segítséget kérhettek, kaphattak tőlem. A nézőket sem zavarta az ilyen kitérő, hiszen testközelben voltak a szereplő gyerekekkel, mivel az aréna szélére, körben a közönség elé ültettem azokat, akiknek éppen nem volt jelenésük. Amikor sorra kerültek, felálltak, s ezzel már szerepüket is alakították, indulhatott a játék, de amíg ültek, ők is nézők lehettek, vagy átöltözhettek az újabb szerepre. Ezért szinte az „igazi" nézők is játszhattak a darabban, a játéktapasztalataikat élhették meg, olyan érzést sugallt a dolog, mintha ők maguk mentek volna be a játéktérbe.

— Az aréna színpadon nem kell díszlet, s ha mégis, azt a testükkel is eljátszhatják, ugyan úgy, mint amikor az iskola udvarán játszanak.

— A jelmezek is csak jelzettek lehetnek: egy sapka, kalap, szoknya, vagy kendő elég ahhoz, hogy elinduljon a néző képzelete. Ezt csak elrontani lehet, ha nem játszik a gyerek, hanem viselkedik. Akkor azonban akármilyen naturális jelmez sem ér semmit.

— Ahhoz azonban, hogy beinduljon a néző gyerekek képzelete, elő kellett készíteni, megfelelő atmoszférát kellett teremteni. Ezért az előadást azzal kezdtem, hogy játszottam velük: két kört rajzoltam a padlóra krétával, a nézők közül két vállalkozót kiválasztottam, ismertettem a szabályt, bekötöttem a szemüket, s végül két részre osztottam a közönséget, egyik fele az egyik, másik fele a másik gyereket biztathatta. A szabály egyszerű volt, be kellett sétálni a saját körébe bekötött szemmel, a közönségtől várhattak segítséget, amik csak egyszerű vezényszavak lehettek. A játék természetesen igen aktivvá tette a gyerekeket. Ezután jöttek be a színjátszók. Ismertettem a szerepeket és bemutatkoztak a szereplők. Majd ott a játszó térben öltöztek fel a szerepnek megfelelően. Így történt a Csalóka Péter esetében. A Ludas Matyi történetét mindenki ismeri, a szerepeket is, ebből következett, hogy néhány aktivizáló kérdés után, a néző gyerekekkel osztattam ki azokat, majd ismertettem az eredeti szereposztást. Amikor is túl voltunk, jöhetett az öltözés, öltöztetés.

Amíg azonban idáig eljutottunk, előbb be kellett tanítani a darabot, s ehhez a megfelelő módszert kellett kitalálni, ami a mi gyerekeink körében is hatásos.

Sztanyiszlavszkij pszichodeinamikus eljárása sajnos nem járható út, ugyanis az értelmi fogyatékosok ismeretszerzési szintjét a konkrét cselekvésbe ágyazottság jellemzi, ami nem alkalmas az „átfogó cselekmény" ok-okozati összefüggésén alapuló feltárására, még segítséggel sem. Engem azonban szolgálhat egyik-másik szerep értelmezésében. Sztanyiszlavszkijnak volt egy olyan gondolata is, hogy a szót a cselekményhez kell illeszteni. Ez indított el a helyes irányba. Mi lenne — gondoltam — , ha én minden szerepet felépítenék magamban, elképzelném, s ennek megfelelően cselekménysort alkotnék, koreográfiát, amit betanítanék a gyerekeknek. Ennek veszélye abban van, hogy könnyen bábokká, marionett figurákká változtatom a játszókat. Itt jött segítségemre Mejerhold biomechanikus módszere. Ő ugyanis azt vallotta, hogy a színész játéka „csupán ingerlékenysége megnyilvánulásának koordinációja". I. V. Iljinszkij írja: „ha félelmet ábrázol, nem azzal kell kezdeni, hogy megijed (átéli a félelmet), majd futásnak ered, hanem előbb kell futásnak eredni (reflex) és csak azután megijedni, miután futni látja magát. Mai színházi nyelven ez azt jelenti — mondja Mejerhold: „a félelmet nem átélni kell, hanem fizikai cselekvéssel kifejezni a színpadon".

Másrészt a pantomim Johann Jakov Engel által kidolgozott analógiai elve igazolta elképzelésemet: „a külsőleg észlelhető mozgás belső mozgásoknak felel meg — a test megfelel a léleknek".

Debrecezeni — Rencz: „A pódiumi színjáték típusok dramaturgiája" című könyvből pedig azt tanultam meg, hogy annak a koreográfiának, amit ki fogok találni, önmagán túlmutatónak, a darab „átfogó cselekményét", mondanivalóját szolgálónak kell lenni. Ezzel már nemcsak a mese megvalósulását, a történet kibontakozását, hanem felnőtteknek szóló gondolataimat is kifejthettem anélkül, hogy a néző gyerekek élményét rontanám.

A feladat tehát a következő volt:

1. Tökéletesen elemezni a szerepeket.
2. Ennek megfelelő mozgássort komponálni, koreografálni, aminek funkciója:
— az egész darab mondanivalóját szolgálja,
— játszókat bioemchanikus úton hozzásegítse a szerep megéléséhez, a játékhoz,
— a nézőket asszociációra serkentse.
3. Felkészítő munka: improvizációk, szituációs játékok, amik a szerepeket előkészítették, s egyben a szereposztásban is segítenek.
4. Kitalált mozgássor betanítása. Még mindig nem tudták a gyerekek, melyik darabot is játsszák majd, csak a beállított mozgássorból sejthették, ki milyen pozitív vagy negatív figurát alakít, hogy egymással szerepen belül milyen viszonyban lesznek.
5. A darab ismertetése, ha a koreografált mozgás már rögződött és időre történt a lejárása. Meglepően gyorsan tanultak ezek után szöveget.
6. Mozgássor — szöveg egymáshoz illesztése. Ez igen nehezen ment, mert a gyerekeknek több felé kellett figyelniük. Ilyenkor újabb szituációs játékokkal segítettem őket. Pontosítások, igazítások ideje volt ez, a helyes ritmus kialakításáé.
7. Önálló életet kezdett élni a darab, a gyerekek kezdtek elszakadni a mozgássortól, szövegtől, sokszor hozzátettek, elvettek belőle. Ez volt legfényesebb bizonyítéka annak, hogy játszottak és nem bábként lejárták, amit kellett.
8. Végső ritmus beállítása.

A GYERMEKSZÍNJÁTSZÁS ÁLLAPOTÁRÓL

A gyermekszínjátszás a nevelés eszköze. Coménius óta tudjuk. Személyiségfejlesztő, közösségi hovatartozást erősítő, kommunikációs készséget alakító.

A gyermekszínjátszás ezen túlmenően színházértést segítő tevékenység is. A korszerű drámatanítás eszköze, amennyiben ráirányítja a figyelmet az írott drámán túl az előadott alkotásra, azok komplex folyamatára.

A gyermekszínjátszás a humán értékek megtartásán és kialakításán munkálkodó tevékenység, életszemléletet formálhat, ráirányíthatja az érdeklődést országos és világméretű gondokra. A nemzetközi szövetség pl. pályázatot hirdetett Hollandiában; Mentsük meg a természetet! címmel.

A gyermekszínjátszás értékteremtő tevékenység is, s mint ilyen maga is létrehozhat esztétikai minőséget, de közvetítheti is azt.

A gyermekszínjátszás, mint minden más művészet, a diktatórikus rendszerekben az ideológiai hatalom manipulációs eszközévé is válhat. Demokráciában azonban — szükségszerűen — különböző felnőtt szemléletek hordozója, különböző nevelési szándékok köz-

vetítője. Éppen ezért alkalmas nézetek ütköztetésére is — viták előzeteseként.

Hazánkban a gyermekszínjátszó csoportokat, iskolákban és művelődési házakban elsősorban azért működtették, hogy szolgáltatást végezzenek társadalmi és politikai ünnepségeken. Ehhez még a műfajt is kialakították, az oratóriumot. Alig volt iskola, ahol legalább szakkör formájában nem működött volna ilyen csoport, rendszerint a rendezésben járatlan nevelő vezetésével. Ez a megállapítás az utóbbi 40 évre jellemző volt. Ám létezett a felnőtt színjátszást utánzó színdarabjátszás is egészen a hetvenes évekig.

Minőségi változás akkor következett be a gyermekszínjátszásban, amikor megismertük a drámapedagógiát, s kiderült, hogy e pedagógiai módszer gyermekközpontú lévén, alkalmas arra, hogy eredményesen épüljön be a színjátszó próbák folyamatába. A hetvenes évek elején ezzel a módszerrel olyan alkotások születtek, amelyek felzárkóztak a humánus szemléletű, gyermekcentrikus európai vonulat szintjére.

A korszak szokása szerint az 1970-es évektől kezdve két évenként országos fesztiválon mutatkozhattak be a legeredményesebb csoportok az Úttörő Szövetség által szervezett — politikai és műfaji kötöttségeket kizáró — pécsi fesztiválon. A találkozóknak szakmai segítője, s az azt kísérő drámapedagógiai szemináriumok szervezője a Népművelési Intézet, illetve jogutódja volt. Az utóbbi években már külországokban is sikerrel szerepelnek magyar gyermekszínjátszó együttesek.

Ez a korszerű szemléletű színjátszás azonban nem vált általánosan elterjedtté, mivel a drámapedagógiai metódus nem kapott sem OPI-s sem minisztériumi támogatást. Így csak helyenként, a személyes kapcsolatok révén terjedt a módszer, s a korszerű gyermekszínjátszás is.

Most, a rendszerváltás után a következőképpen diagnosztizálhatjuk a helyzetet:
A gyermekszínjátszó csoportok és szakkörök zöme, mintegy 600-700, válságos helyzetbe került. Azok elsősorban, amelyek eleddig ünnepi szolgáltatást végeztek. Nem tudják, vannak-e még és mivégre, kellenek-e még az iskolának vagy leiródnak. Az iskolavezetésnek, számtalan helyen, kisebb gondja is nagyobb annál, hogy ezek sorsával törődjön. Kell-e még ünnepelni, és mit? S kell-e akkor ünnepi műsor? Az új ünneplésről központi döntés nincs, az igazgatók zöme meg régi ember, így aztán jobbnak látszik a hallgatás.
Két évente, korábban, hirdettek országos versenyeket. A rendszerváltással ez megszűnt. A gödöllői művelődési központ Soros pénzből a Társaság segítségével ezt még megrendezhette 1990-ben, de ez a pénz is kimerült. Már pedig a csoportok számára a pályázati rendszer nagy húzóerő volt. Presztízs értékű húzóerő. Ade valaki pénzt még hasonló országos gyűlekezésre?
Eddig volt két központi intézmény, amelynek érdekében állt a gyermekszínjátszás gondozása; az Úttörő és az Országos Közművelődési Központ. Az egyiknek megszűnt a pénzosztó szerepe, a másik meg lemondott róla. Az OPit meg sohasem érdekelte az órákon kívüli művészeti tevékenység. A régi gazdák tehát elfogytak, elkoptak. A központokban is meg a megyékben is. Egy-egy művelődési központ, ahol még működnek a régi funkciók, s a régi emberek, nos ott még találni egy-egy gyermekszínjátszó találkozót és tanfolyamot, de a legtöbb helyen merkantilista szerveződéssé válik a művelődési intézmény.
S ne feledjük, immár kiadója sincs az amatőröknek. Szakkönyv, műsorfüzet, nem kifizetődő a vállalkozóknak. Szakmai segítség nélkül pedig semmiféle színjátszás nincs. nemhogy korszerű.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság felvállalta a címben megfogalmazott munkája mellett a gyermekszínjátszással kapcsolatos szervezési, szakmai tennivalókat is, azt a feladatkört, melyet korábban az OKK MI Drámai Osztály a végzett egy teljes státuszos munkakörben.
A vállalást indokolta, hogy a gyermekszínjátszásnak eddig is a drámapedagógia volt a pedagógiai és a metodikai alapja, meg az, hogy a Társaság tagjai közt eddig is sok volt a rendező, olyanok akik korábban oktattak is rendezői kurzusokon.
Meg aztán lelkiismereti okok is közrejátszottak a döntésben. Ha a pártállam régi intézményei könnyű szívvel mondtak is le a nevelésnek erről a fontos területéről, nem hagyhatják, hogy megszűnjön egy nagyműltú tevékenység, csak azért, mert a régieknek nem kell, az újak meg még nem látják, mi az érdekük. Segítsen hát a Társaság!

Hogyan tovább gyermekszínjátszás?
— Tudatosítani kell a nevelés és művelődés kisebb nagyobb irányítóiban, hogy a gyermekszínjátszás mindenekelőtt nevelési eszköz és lehetőség, tehát arra való, hogy beépüljön az iskola és a művelődés rendszerébe. Egyenlően kell kezelni más tárgyakkal, pedagógiai módszerekkel, művészeti tevékenységgel.
— Ez a meggyőző munka az OKInál és a Minisztériumnál kell, hogy kezdődjék. De szükség lesz jól érvelő publicisztikára, rádió és TV műsorra és személyes meggyőzésre.
— Szükségesnek látszik, hogy továbbfolytatódjék a decentralizálódás, hogy a Társaságnak megyei csoportjai jöjjenek létre, olyan vezetőkkel, akik szervezni képesek a megye gyermekszínjátszó életét is.
— A hagyományos és bevált csatornákat tovább kell ápolni. Építenünk kell régi szövetségeseinkre, az MMK-ban dolgozó színjátszó partnerekre.
— A Társaságnak ki kell dolgozni a postgraduális rendezőképzés új szisztémáját, figyelembe véve az előd eredményeit. A tanterv készítésnél gondoskodni kell arról, hogy a főiskolai nevelőképzésben a drámapedagógia tantárgy folyamányaként jelen legyen a színjátszó rendezőképzés is.
— A Társaságnak, szövetségesek segítségével el kell érnie, hogy korszerű forgatókönyvek, műsorfüzetek jelenjenek meg, s az improvizációs technikáról szóló könyvek éppúgy kézbe vehetőek legyenek, mint a jófajta versgyűjtemények.
— Szükség volna a gyermekszínjátszó találkozók reformjára, olyan fesztiválokra, amelyeken a gyermek van a központban s ahol a versengés háttérbe szorul. Monstre összejövetelek helyett lokális és regionális találkozók volnának az ideálisak, táborozási körülmények között.
— Az 1991-92-es tanévben országos gyermekszínjátszó pályázat kiírására volna szükség, esetleg a televízióval közösen. Ehhez támogatást kell kérni a közművelődési és más alapokból.

— A Társaságnak szorgalmaznia kell a határontúli magyar iskolákkal, pedagógusokkal a kapcsoaltfelvételt. Fontosak a közös táborok és más képzési formák. Ehhez szövetkezni kell a nemzetiségi kollégiummal, a Magyarok Világszövetségével is.
— A gyermekszínjátszás kitermel olyan művészeti vezetőket, akik maradandó eszktétikai értéket képesek produkálni gyermekszínjátszókkal. Az ő munkájukat, fellépésüket, itthon és külföldön egyformán segíteni kell, hiszen ők lehetnek a mérce a többiek számára is.

A gyermekszínjátszó munka célja, szinkronban a drámapedagógiával, kezdőknél és haladóknál nem más, mint a harmónikus, kommunikativ, kreatív gyermek, a demokráciában és a demokráciával élni tudó későbbeni állampolgár.

1991. május

Gyermekszínjátszó bemutatók felől érdeklődtünk: hol volt, van, vagy lesz találkozó. Amit megtudtunk:

Ebben az esztendőben a színjátszó gyerekeket sem a megyei művelődési központ, sem a pedagógiai intézet, egyáltalában senki nem hívta játszani Szabolcs, Borsod, Nógrád, Csongrád, Szolnok, Bács, Fejér, Komárom, Tolna, Baranya és Vas megyében. Kérdésünkre mi ennek az oka, ilyen válasz érkezett; maguk sem tudják, mi van, mi lesz velük, miféle funkcióval ruházza fel őket az önkormányzat, egyébként sincs a színjátszásra pénz. Az említett megyék közül ötben már szervező szakember sincs. Békésben talán volt találkozó, de nem tudunk róla, Zalában meg ezután lesz.

Volt találkozó Budapesten, Győr, Somogy, Heves, Hajdú, Pest és Veszprém megyében. 80 gyermekcsoportnak végülis sikerült bemutatkoznia, és egymással találkoznia.

A találkozók tapasztalatairól a következő számunkban számolunk be.

Szerkesztő

ILYEN SE VOLT MÉG!

Nem bizony. **Marosvásárhelyi, nagyszőllősi** és **párkányi** magyar gyerekek játszottak hazai magyar gyerekeknek a budapesti gyermekszínjátszó fesztiválon. Ezt is megértük. **Gyermekszínjátszók Székelyföldről, a régi Ugocsa megyéből, Kárpátaljáról, s az Esztergommal szemközti Szlovákiából, Párkányról.** A három csoport, a SZÍN-FOLT vendége, együtt lépett fel a 30 budapesti együttessel. Mi most csak róluk szólunk, a határontúliakról. Ők a nóvum.

A szlovákiai magyarok körében nagy hagyománya van a CSEMADOK szervezte gyermekszínjátszó találkozóknak. A dunaszerdahelyi Dunamenti Tavasz elnevezésű találkozón lépnek fel a legjobbak. Az elmúlt év egyik legeredményesebb csoportja jött át Budapestre, s igen érett játékkal lepte meg a közönséget. Miről is szólt a meséjük? Miként veszejtheti össze a felső hatalom az egymáshoz tartozókat, ha érdeke úgy kívánja. Állatmeséket játszottak, ám értettük, mi az a több, amiről szóltak. A táncos, muzikeles színjátékot **Batta Jolán** rendezte.

Kárpátalján végre lazulnak a kötelékek, s mert lazulnak, az iskolák is mernek mélyebb lélegzetet venni. Ennek jele, hogy az órán kívüli művészeti nevelésre is, a gyermekszínjátszásra is futja a merészségből. Nem oly rég még nem jó szemmel nézett kedvtelésnek tetszett a gyerekjáték. S a pedagógus is úgy gondolta, „ne szólj szám, nem fáj fejem". A nagyszőlősi 3. sz. iskola gyermekszínjátszó csoportja elsőként használta ki a szabadabb lehetőséget. És jól. **Keresztyén Balázs**nak és tanítványainak nem kellett restellkedniök. Sikerük volt.

És a **marosvásárhelyiek.** A 20-as számú általános iskola Sütő András irodalmi körének gyermekszínjátszói. Azt hittük, ha már a nagy erdélyi író neve fémjelzi munkálkodásukat, erdélyi író művét is mutatják be Budapesten. De nem, ők Janikovszky Éva: Kire ütött ez a gyerek? című írásának dramatizált változatát hozták. Gondoljuk, azért, mert ezt bemutatva valószínű nem feddte meg őket senki — mondván, no-no, ezt azért mégse. Kedvesen játszottak és bölcsen. **Soós Katalin** és **Székely Emese** pedagógiai okossággal irányította a színpadi térben a gyerekeket.

A magyar nyelv megmaradása s a magyarságtudat építése érdekében a színjátszás minden veszélyeztetett korszakban sokat vállalt. A gyermekszínjátszásnak is van, lehet történelmi küldetése.

Gyermekszínjátszó csoportok, hazaiak és határon túliak keressék egymással a kapcsolatot! Találkozzanak egymással minél többet! Folytatódjék a szín-foltosok kezdeményezése!

Vári Béla

"DRAMA IN EDUCATION"

A fenti címen 8. világkongresszusát rendezte meg idén márciusban az AITA (Association Internationale du Théâtre Amateur). Az immár rendszeressé vált évenkénti találkozásnak ezúttal az Innsbruck közelében lévő festői szépségű lgls üdülőhely kongresszusi központja adott otthont.

A kongresszus célkitűzése a játék, a dráma társadalmi katalizátorként való működésének vizsgálata volt, mindenekelőtt azon alapelvre építve, hogy a színház elemeinek a nevelés és oktatás különböző területein való alkalmazása — az emberi magatartások szimulálásával és szimbolizálásával — képes a társadalom alakítására és a jövő számára is haszonosítható modellek megteremtésére.

A résztvevők többségét e célkitűzésnek megfelelően olyan pedagógusok alkották, akik a drámajátékkal mint pedagógiai módszerrel elméleti és gyakorlati

szinten foglalkoznak, és — egyetemeken, főiskolákon valamint egyéb pedagógiai és kulturális intézményekben — a tanárképzésért felelősek.

A kongresszus elméleti súlypontjai (1. **a közösség** — a szociokulturális gyökerek keresése; 2. **a kultúrák sokfélesége** — különböző kultúrák interakciója a mai társadalomban; 3. **az individuum** — minden egyes embernek mint egyedi és megismételhetetlen individuumnak helye van kora társadalmában) a kisebb létszámú (kb. 12 fős) csoportokban végzett gyakorlati munka során kerültek alaposabb megvitatásra, feldolgozásra. Az előzetes elképzelésektől eltérően ebbe a "performance"-teremtő folyamatba a különböző kultúrköröket képviselő háromtagú referensteam kevéssé kapcsolódott be. A csoportok külső beavatkozás nélkül is — vagy tán épp azért(?) — öntörvényűen és alkotó módon működtek.

A meghívott előadók közül sajnos csak kettőnek (**Per Flink Basse** — Dánia; **Deme Tamás** — Magyarország) biztosítottak igazán teret és lehetőséget a szervezők nézeteik plenáris ülésen történő, részletes kifejtésére. A dániai rendező, szcenográfus és „multiművész" "Theatre of Images" című videofilmekkel kísért előadásában két sajátos koppenhágai kísérletről számolt be, melyek a színház és az élet, a művészet és a realitás, a megtervezett-szándékos és a véletlen ötvözését, egymásrahatásuk, asszociációs lehetőségeik vizsgálatát célozták. A konferencia első napján szerzett benyomások Per Flink Basse vitatható megoldásai és nézetei ellenére is inspirációs anyagul szolgáltak az ugyancsak aznap délután kezdődő csoportmunkához.

Lényegében ugyanezt mondhatjuk a második napon látottakról-hallottakról is. **Deme Tamás**, az Országos Közoktatási Intézet munkatársa "The future is now" című „dramatizált" vitaindítékában megkísérelte a drámatanár, az értelmiségi és az iskola szerepét és feladatát a (megváltozott) közép-európai viszonyok összefüggésrendszerében vázolni. Ezt követően az állandó csoportoktól eltérő összetételű — spontán módon szerveződő — kiscsoportok jöttek létre az előadás egy-egy tételének, kérdéskörének alaposabb megvitatására. Délután — részben a délelőtti referátumhoz kapcsolódóan — Markó Iván videofilmjének (Jézus, az ember fia) bemutatására és megbeszélésére került sor. A filmre a résztvevők többsége meglepően értetlenül és elutasítóan reagált.

A harmadik referens — a Zimbabwe-ból származó **Stephen Chifunyse**, színházigazgató és koreográfus, az Union of African Performing Artists igazgatóhelyettese — a konferencia zárónapján joggal sérelmezte, hogy munkája — talán szervezési hibából adódóan — az egyébként lelkes és fogékony résztvevők reggeli bemelegítésére korlátozódott. Valóban sajnálatos, hogy az afrikai drámatanárból „csak ennyi jutott", hisz e zenés-táncos „matinék" is sejtették, hogy Stephen Chifunysenak lenne még mit átadnia szakmai tudása és emberi értékei gazdag tárházából európai kollegáinak.

A szervezők az említetteken kívül még egyéb inspirációkról is gondoskodtak, melyek egyben a legmeghatározóbb kiindulópontok voltak valamennyi csoport munkájában. Három, a résztvevők által nem ismert, „külső" személy mondta el mindannyiunk előtt az életét — természetesen önkéntes alapon és a feltárt eseményeket, élményeket, érzelmeket a legteljesebb szuverénitással kezelve. Elisabeth, Hans és Safiye személyisége, konfliktushelyzetei az azonosulás és/vagy elutasítás legkülönfélébb lehetőségeit kínálták, melyeket a csoport tagjai végiggondolhattak, — élhettek, — játszhattak.

A búcsúest alkalmával sorra kerülő — igen különböző felfogású, stílusú, mégis egyként színvonalas — „prezentációk" igazolták, hogy a kongresszus — vitatható tartalmi ill. módszertani mozzanatai ellenére is — eredményes volt: bebizonyosodott, hogy a különböző kultúrák, társadalmi-szociális berendezkedések értékei, tapasztalatai egy a játékra, kreativitásra építő nyitottabb, rugalmasabb pedagógiai szemléletben az oktatás, nevelés — és tágabb értelemben a kultúra — minden területén közelíthetők.

Éger Veronika

Freinet 30 pontos pedagógiai alapelveiből:

1. A gyermek és a felnőtt természete egyforma, következésképpen ugyanolyan elvek szerint cselekszik, reagál és él, mint Ön. Csak fokozati és nem természeti a különbség.

2. Nagyobbnak lenni nem jelenti feltétlenül azt, hogy mások fölébe kell helyezkedni. Szüntessék meg a katedrát, fosszák meg, a tekintélyétől a tanári asztalt, és alakítsák át kiállítási eszközzé!

3. A gyerek iskolai magatartása fiziológiai, organikus és alkati állapotától függ.

10. a/ Minden emberi lénynek szüksége van sikerre. A kudarc kizárja és lerombolja az erőt és a lelkesedést.

18. Az osztályozás és a rangsorolás nem helyes módszer. Mit kell tennünk?

— legyen a gyermekeknek igényük és szükségletük a munka;

— teremtsünk egészséges versengést a közösségi és a szövetkezeti versenyen keresztül;

— dolgozzunk ki egy olyan rendszert, amelynek segítségével grafikusan és képesítésekkel helyettesíthetjük a jegyek és rangsorolás túlzott használatát.

25. A túlnagy osztálylétszám is pedagógiai hiba. 25 tanulón felül minden csoport névtelen tömeggé válik.

26. A manapság kedvelt nagy iskolakomplexumok a tanárok és diákok elszemélytelenedéséhez vezetnek; tehát hibás vállalkozásnak tekinthetők.

(Célestin Freinet: Pour l'école du peuple.) 1969. Paris

FREINET — MÓDSZER NAGYKOVÁCSIBAN

Kóra Zsuzsa tanítónő óráin

Nagykovácsi a főváros közelében lévő kis falu. Iskolája afféle sivár, panelkombinát, mint a többi, hasonló. Hallottam, hogy az újra való törekvés befészkelte magát. Porkolábné Kóra Zsuzsa immár néhány éve sikeresen alkalmazza iskolájukban Freinet pedagógiai módszerét. Íme a tapasztalatom.

Első osztályos gyerekek lerakják kabátjukat, s kis táskájukkal besétálnak a terembe, amelynek ajtaján az általuk készített rajzokból tapéta vidámit. Én is bemegyek. Érdeklődnek, honnan érkeztem. Látszik, hozzászoktak a látogatókhoz. Mire becsengetnek, túlesünk az ismerkedésen, s a gyerekek a „beszélgető" sarokba leülnek a laticel párnákra, kis székekre, szőnyegre, hokedlire, kinek hol tetszik.

A tanító néni hasonló természetességgel fogad. Leült ő is a gyerekek közé. Köszönt mindenkit, megkérdezi, ki látogatta meg beteg társukat. (Se jelentés, se hogy állsz. Semmi, ami a porosz iskolára emlékeztet.) Akinél a „nyuszi" van, elmondja, mi volt számára az elmúlt délután legfontosabb eseménye. A gyerekek jól fogalmazott, kerek mondatokban számoltak be: pl. segített anyukájának veteményezni a kertben; felvételizett a rádió gyermekkórusában, de nem szeretné, ha felvennék, mert akkor korán reggel kell felkelnie. Van, ki a babájáról, kutyájáról beszél, s a nevelőotthoniak arról, hányat kell aludniuk, míg jönnek hozzájuk látogatóba. Csupa olyan személyes téma kerül szóba, amit a többiek is meghallgathatnak. Aztán megbeszélik, hogy matematika, olvasás és írás órájuk lesz. A sorrendet ők döntik el. Alig 15 percet szánnak a beszélgetésre. Kérdezhetnek is egymástól. Azután elhagyják a beszélgető sarkot, s az asztalaikhoz indulnak. Mindenkinek saját kis asztala van, de ezeket össze is tolhatják, két-három-négy fős csoportot is alkothatnak. Van, aki jobban szeret egyedül tanulni. Előveszik a fiókból, polcról a matematikát, s a táblára felírt feladatot minden különösebb magyarázat nélkül kezdik megoldani. Zsuzsa néni köztük járva figyeli munkájukat, mellé-mellé ül egy-egy gyerekhez, segíti az elindulást, magyaráz neki. Egyszerű szavakkal, közérthetően ad iránymutatást, nem emeli fel a hangját. Aki elkészül a feladat megoldásával, hozzámegy, együtt javítanak, ha van hiba. Az egyik gyerek fülem hallatára mondja, hogy ő most nem szeretne több példát megoldani, mert tegnap kapott egy könyvet, s inkább azt olvasná, mert el szeretné mondani az osztálytársainak.

Jól van, szól a tanítónő. A kisfiú elvonul a sarokba, lehasal a szőnyegre, olvas csöngetésig. Akkor elmeséli a történetet a többieknek, már akit érdekel, s mutogatja a képeket is.

Megtudtam, hogy három hónap alatt mind a 25 gyerek megtanult olvasni. December végére írni is. De nem párhuzamosan. Előbb olvastak és számokat írtak, aztán tanulták az írást. Az olvasás órán ismét elvonul Zsuzsa néni a sarokba, s egyénileg olvas neki minden egyes gyerek, a többi addig egyedül olvassa a kijelölt aznapi részt. A teremben igen sok a könyv, szótár, album, s külön egy uzsonnázó asztalka. Mindenki abban a szünetben eszik, amelyikben akar. Szünetben nem kötelező kimenni, de az ajtó állandóan nyitva van. Írás órán is egyénileg és önállóan tanulnak, ki-ki a saját ritmusában.

Ezek után elővette Kóra Zsuzsa a gyerekek által készített MORZSÁK című újság 2. számának levonatát. 1991. IV. 8. Nem csalás, nem ámítás, hiszen minden gyerek ráírta saját munkájára a nevét, boldogan ismerte fel a maga rajzát, írását. A fénymásolt példányokat összefűzték, s ki-ki hazaviheti. A szülők megnézhetik az egész osztály munkáját, viszonyithatnak. Hangulatos munka. „Rügyeznek a fák. Nyílnak a virágok. Jönnek az állatok". Ilyen sorok. S egy másik: „A vízben meghajolnak a fűszálak. Néztem a patakot. Folyt és csobogott a víz" — írja Surányi Sanyi, és le is rajzolta.

— Kisebb létszámú osztály kellene, mondja a tanítónő, mert a tehetséggondozásra, s a lemaradókkal való külön foglalkozásra nincs idő.

A Freinet módszernek nem örül mndenki az iskolában, mert mindig van valamennyi természetes munkazaj, járkálás, hangos nevetés. Az 5. osztályban „rajz, művészet" órán is tanít Kóra Zsuzsa. 4. 5. 6. órában. Téma: A mozaik ábrázolás, római kori mozaikok hazánk területén. Előkészítve sok-sok könyv, bejelölgetve a lexikonokban, kézikönyvekben, hogy a tanulók olvashassanak. Célja, hogy az ötödikes lányok-fiúk próbáljanak mozaikot alkotni papír és ragasztó segítségével. Maguk döntik el, hogy mit ábrázolnak a mozaikkal, milyen színeket használnak; egyénileg vagy kis csoportban, sőt a méret is lehet más, mint amit ajánl Zsuzsa néni. Olló, tépés, fényes papír, képeslap, sőt textilanyag, bármi lehet eszköz. És ott is egyéni irányítás folyik, saját ritmusukban dolgoznak. Folyton nézik a könyveket, kérdeznek, de nem másolnak. A szüneteket is kihasználják, s harmadik órára elkészülnek a művek. Leterítik a padlóra, nézegetik, ki-ki magyarázza a maga alkotását, a többiek elemzik, bírálják. Végül leporellót állítanak össze az elsősök számára, s mesét is találnak ki hozzá.

— Hogy fogod ezt osztályozni? — kérdeztem.

— Mire a gyerekek kitakarítják a termet, megkapják az értékelést. Szöveges elemzést. Az elméleti ismereteket félévenként értékelem. Beszámolnak, vizsgáznak. Nem is tudom pontosan, melyik a helyesebb kifejezés.

Hat órán át figyeltem e törékeny tanítónő munkáját. Intenzitás, halkszavuság, szerénység — talán ez a legjellemzőbb — Kóra Zsuzsa tanítónőre. És eredményesség.

Köszöni a látogatást, és siet, mert bár péntek van még, napközizik, sok a hiányzó a tantestületben, s most ő a soros.

Szegi Vilma

A SZERETET MESTERSÉGÉT GYAKOROLJUK
— Drámajáték-kör Nagyatádon —

Olyan nevelői kört szeretnénk kialakítani és hosszú távon fenntartani, amelynek működése vonzó a nevelésben résztvevők számára. Valljuk, hogy a felnövő embernek tanulni és tapasztalni kell a demokráciát, a családban vagy az iskolában; ehhez humánusan gondolkodó nevelőkre van mindenekelőtt szükség. Generációk nőnek fel demokratizálódó országunkban anélkül, hogy módjukban volna gyakorolni a demokráciát.

Városunkban szakmunkástanulókból álló drámajáték csoport működik. Kettő is. Beilleszkedési zavarok leküzdésére specializálják magukat. Az óvonők is csoportjaikban azt tapasztalták, hogy segít a drámapedagógia a kicsik kommunikációs készségének fejlesztésében. (Alkotmány úti óvoda, Aradi utcai óvoda.) A módszer eredményességét tapasztalva vállalta fel a művelődési házban Kovács Géza és még néhány pedagógus, hogy segíti munkánkat.

Alapelvünk az **elfogadás.** Nehezen vagyunk képesek elfogadni a másikat, a másságot tolerálni. Éppen ezért működő csoportjainkban megpróbáljuk gyakorolni a „szeretet mesterségét". Szeretnénk, ha a kallódó fiatalok számára is szerveződhetne valamiféle szolgálat, társadalmi beilleszkedésük segítésére.

Havonta 2-3 órás összejöveteleket tartunk, 17 ember találkozik rendszeresen. Napközis nevelők, tanítók, tanárok, óvonők és népművelők gyűlnek össze Nagyatádról, Berzencéről, Csurgóról, Taranyról. Májusban az önismeret játékait játsszuk, júniusban improvizációs helyzetgyakorlatokat.

A munka tárgyi feltételeit biztosítja a művelődési ház, a személyi kiadások a tagokat terhelik. Most pályázatot küldtünk a Művelődési Minisztériumnak. Csatlakozásunkat jelentettük be a Csokonai programhoz. Anyagi támogatást is várnánk.

És reménykedünk:

Pauska Lajosné
Nagyatád, 7500. Aradi u. 6/c.

PROGRAMJAINK A MŰVELŐDÉSI KÖZPONTÉHOZ KAPCSOLÓDNAK

1990 őszén a Fóti Gyermekvárosban megalakult a Pest Megyei Drámapedagógusok Közössége. Célja, hogy a drámapedagógiát mint módszert, valamint a gyermekszínjátszást a megye területén életben tartsa. Programjainkat a Pest megyei Művelődési Központtal közösen szervezzük. Jelenleg egy "C" kategóriás rendezői tanfolyamra épül a munkánk. Ez úgy értendő, hogy a tanfolyam előadásai, foglalkozásai mellett bemutató órákat, gyermekszínjátszó találkozókat szervezünk. A közösségnek Fót a központja. Az érdeklődők pontos információt a következő címen kaphatnak.

Kiss Tibor, Fót, Gyermekváros, 2153

HOL — MI
Módszervásár Veszprémben

A Veszprém Megyei Gyermekszínjátszó és Drámapedagógiai Egyesület (VEGYEDE) az előzetes terveknek megfelelően 1991. március 2-án rendezte meg első módszervásárát a Veszprém Megyei Gyermekek Házában.

A módszervásárra érkezők mindegyike kapott egy játékgyűjteményt, ajánló bibliográfiát, lehetőségük nyílt drámapedagógiai kiadványok rendelésére és ismerkedhettek a Gyermekek Házá-ból kikölcsönözhető, e témához kapcsolódó könyvekkel is.

— Ismerkedő, lazító és élénkítő játékokat tanított a jelenlévőknek Vígváriné Nagy Ildikó veszprémi óvonő. A résztvevők pillanatok alatt feloldódtak, együtt nevettek, izgultak a játékok sikeréért.

— Lőwey Lilla veszprémi általános iskolai tanár felsőtagozatos gyerekekkel érkezett. Ők olyan játékokat játszottak, amelyek elősegítik a közösségek összekovácsolódását, egymás és önmaguk megismerését, a nehezen alkalmazkodó, gátlásos gyerekek feloldódását.

— Németh Rita sümegi színjátszócsoport-vezető a tavaly nyári drámapedagógiai táborból hozott rendkívül jó, fantázia megmozgató ötleteket.

— „Hogyan tanítom a drámát 8. osztályban?" címmel Kertayné Kőrösi Zsuzsa szentgáli pedagógustól kaphattunk kidolgozott óraterveket és ötleteket arra, hogy a témakör feldolgozása során miként tudja a kreatív drámajátékokat beépíteni a magyarórákba.

— Én próbáltam játékra invitálni a jelenlévőket képzőművészeti alkotások segítségével. Igyekeztem úgy válogatni a készségfejlesztő-játékokat, hogy azokat hasznosítani tudják a nyelvtanításban, szabadidőben és tanítási (magyar, rajz, környezetismeret) órákon is.

— Befejezésképpen a marcaltői színjátszócsoport bemutatója következett Németh Ervin vezetésével. A rendkívül jó hangulatú foglalkozáson ők arra adtak ötleteket, milyen ráhangoló jellegű improvizatív játékok játszhatók a színjátszó próbákon egy-egy adott feladathoz kapcsolódva.

Szücsné Pintér Rozália
tanítónő
a VEGYEDE elnöke

A MAGYAR DRÁMAPEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ajánlata

Kérjük, tanulmányozza át a javaslatainkat,
— mert olyan pedagógiai módszer elsajátítását kínáljuk, amelyet a nyugati világ iskoláiban már 70 év óta alkalmaznak eredményesen, s amelynek 20 éves hazai múltja is van, hozzáférhető szakirodalma, s felkészült oktatógárdája,
— mert személyiségközpontú pedagógiai módszer, olyan, amely alternatív metódusként várhatóan szerepel a tantervek között is,
— mert nem kötődik iskolarendszerekhez, azaz minden iskolatípusban használható,
— mert jelen lehet az óvodától a középiskoláig, a gyógypedagógiától a minőségi iskoláig,
— mert osztályfőnöki órán, irodalom, nyelv és történelem órán éppúgy helye van, mint a szabadidős közösségi alkalmakon,
— mert olyan rendezői próbamódszer, amely a játszó személyiségére figyelően működik a gyermekszínjátszásban.

1.
Javasoljuk, hogy tervezzék olyan drámapedagógiai tanfolyam indítását, önállóan vagy partnerek segítségével, amely:
a/ havi egy alkalommal egy tanéven át tart,
b/ egy féléven át két hetente zajlik,
c/ nyári bentlakásos kurzust is hozzákapcsol az évközihez,
d/ csak nyári tanfolyamot ajánl,
e/ nyári tanfolyamot ajánl napközis táborban, gyermekotthonban, ahol gyermekközösségben gyakorolják a pedagógusok a tanultakat.
A programokhoz tanmenetet, szakirodalmat és előadót ajánlunk.
2.
Javasoljuk, hogy iskolaigazgatók továbbképzési programjába építsenek be egy drámapedagógiáról szóló előadást, akár gyakorlati bemutatóval egybekötötten is, hogy közelebbről megismerhessék e módszert az intézményvezetők, s maguk is tudják ajánlani tantestületük tagjainak a drámapedagógiai képzésen való részvételt.
3.
Javasoljuk, hogy ajánlják a drámapedagógiát az iskolai tantestületeknek, építsék azt képzésük programjába, akár külön-külön osztályfőnökök, irodalom és nyelvtanárok részére.
4.
Javasoljuk, hogy szervezzenek szakmai továbbképzést, évközit, egyet vagy sorozatosat,
a/ alsós pedagógusok,
b/ osztályfőnökök,
c/ magyar szakos tanárok,
d/ nyelvtanárok
részére, arról, miként működtethető a drámapedagógia a nevelési problémák megoldásában, az irodalom- és a nyelvtanulás eredményesebbé tételében.
5.
Javasoljuk, hogy szervezzenek szakmai továbbképzést
a/ szabadidős foglalkozásokat vezető tanítók, tanárok,
b/ gyermekszínjátszó csoportvezetők
részére; miként alaklamzható a drámapedagógia a közösségirányításban és a gyermekszínjátszásban.
Forduljanak hozzánk, szakembereket éppúgy ajánlunk, mint szakirodalmat.
Hisszük, hogy érdekeink közösek!
Megtisztelt, hogy elolvasta ajánlatunkat
Levélcím: Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, Corvin tér 8. 1011
Telefon: 201-5207, 201-7324.

Támogatást váró alapítvány drámapedagógiai központok létrehozására

A Közoktatásfejlesztési Alap segítségével drámapedagógiai műhely jött létre a budapesti békásmegyeri lakótelepen (Pais Dezső Általános Iskola központtal), hogy hátrányos helyzetű gyerekek a játék motiváló erejének felhasználásával sajátítsák el az emberi kapcsolatok közti eligazodás és az egymás iránti tolerancia képességét. A műhely többek között egy Angliában már jól bevált módszer magyarországi adaptálására is vállalkozott. A metodika és a struktúra elterjesztéséhez kérjük az Ön támogatói segítségét. Számlaszám: MNB 314-11255 V., Szép u. 1/b.
A „Gyermekek: van aki vár" Forrai György Alapítvány Kuratóriuma.

HÍREK

A drámaírás alapjai címmel két éves gyakorlati dramaturgiai tanfolyamot indított Kristóf Péter 1990 januárjában másodikos gimnazisták számára. Az elmúlt másfél év bemutatható gyakorlatait, tapasztalatait láthatják az érdeklődők demonstrációs foglalkozás keretén belül 1991. június 12-én este 7 órakor a Virányosi Közösségi Házban. (Budapest XII., Szarvas Gábor u. 8.) A foglalkozást szakmai megbeszélés követi.

❄

Olvassa a Magyar Naplót! Művészetpedagógiai rovata nekünk szól, drámapedagógusoknak, színjátszó rendezőknek.

❄

Drámapedagógia a gyermek és ifjúságvédelemben címmel két napos konferencia lesz októberben a Tehetséggondozó Társaság és a Drámapedagógiai Társaság rendezésében.

❄

Szökőcs Béla szerkesztői irányításával gyermekek által írott lap jelenik meg Mohácson.

❄

A Csokonai program pályázóit értekezletre invitálja az Művelődési és Oktatási Minisztérium, június 17-18-ra Kaposvárra.

❄

Pedagógusok figyelmébe!

Az alábbi szakkönyveket ajánljuk:
Gabnai Katalin: Drámajátétár
Tolnai Katalin: Drámatanítás az ált. isk. 8. osztályában
Kaposi László: Játékkönyv I-II
A fentiek megrendelhetőek a gödöllői Művelődési Központban.

Debreczeni Tibor: Egy amatőr emlékezése
Megrendelhető: a MDT-nál, Budapest, 1011. Corvin tér 8.

DPM
DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN

A szerkesztőség címe:
Budapest, Corvin tér 8.
1011. Tel.: 201-5207 vagy 20-7324
Megjelenik évente kétszer,
májusban és novemberben
A Magyar Drámapedagógiai Társaság
lapja
Megjelenik a KMM Közművelődési Alap
támogatásával

Készült a Diafilm házinyomdájában
912—0213 — 1200 példányban
F. v.: Werderits Tamás

MEGRENDELŐ

Megrendelem a DPM-t példányban

Segítek a terjesztésben

Bizományba kérek példány DPM-t

Név:

Cím:

Következő számunk tartalmából:

Munka közben Josef Hollóssal
Beszámoló David Davis mesterkurzusáról
Mi is az a drámapedagógia? (2. rész)
D. Heatchote módszere
Egy fontos tankönyv — Structuring Drama Work — annotált ismertetése
Látogatás egy Waldorf iskolában
Drámapedagógia a gimnáziumban
Drámapedagógia a pedagógusképző főiskolákon
Óvodai drámajátékok
Mitől van hányingerem?
Tollrajzok
Szemelgető

Írjuk együtt! Terjesszük együtt!
Várom a kollégák kéziratait.

Akar-e Ön a Magyar Drámapedagógiai Társaság tagja lenni?
Ha igen, töltse ki az alábbi jelentkezési lapot, s küldje el a Társaság címére: Budapest, 1011. Corvin tér 8. (Megjegyezzük, hogy a Társaság tagjai kedvezményesen jutnak hozzá szolgáltatásaiknkhoz.)

JELENTKEZÉSI LAP

Kérem felvételemet a Magyar Drámapedagógiai Társaságba rendes ill. pártoló tagnak. (A kívánt szó aláhúzandó!)

Név: foglalkozás:

Munkahely neve és címe:

Lakcím:

Dátum:

aláírás