

Drámajátékvezető-képzés
Ez év februárjában megjelent a
művelődési és közoktatási miniszter
rendelete
a Művelődési Közlöny 4. számában

a/ A drámajátékvezető-képzés közép- és felsőfokú szakképzés lehet. A középfokú szakképzés középiskolai fakultáció keretében is folyhat.

b/ Az a/ pont alatti oktatás tanfolyami képzés, egyéni felkészülésre nincs lehetőség.

c/ Az a/ pont szerinti képzésben az vehet részt, aki — középfokú képzés esetén a középiskola IV. évfolyamát elvégezte,
— felsőfokú képzés esetén felsőoktatási intézményben szerzett oklevéllel vagy középfokú drámajátékvezetői szakképesítéssel rendelkezik.

d/ Az a/ pont szerinti képzés keretében a résztvevő reformpedagógiai alapismereteket, drámajáték-módszertant és drámaóra-vezetői ismereteket tanul.

e/ A tanulmányokat záró vizsgán a d/ pontban felsorolt ismeretekből kell a résztvevőnek számot adnia tudásáról.

f/ Középfokú szakképesítést tanúsító bizonyítványt az kaphat, aki érettségivel, illetőleg érettségi-képesítő bizonyítvánnyal rendelkezik.

g/ A drámajátékvezetői szakképesítés drámaóra-vezetői, drámapedagógiai-gyakorlat vezetői munkakör betöltésére képesít.

h/ A drámajátékvezetői-képzés vizsgabizottságát működtető szerv a Magyar Drámapedagógiai Társaság.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság 1992. november 28.-i közgyűlésén megválasztotta azt az oktatási bizottságot, amelynek feladata a rendelet alapján a képzések és vizsgáztatások szakszerű biztosítása. A bizottság mindazoknak, akik vizsgára jelentkeznek, pontos tájékoztatót küld a vizsgák hogyanjáról, idejéről, a finomítás alatt lévő tematikáról, stb.

Az oktatási bizottság választott tagjai (ábécészerint): *Debreczeni Tibor, Előd Nóra, Gabnai Katalin (elnök), Kaposi László, Kinszki Judit, Kovács Andrásné, Székely István, Rudolf Ottóné, Tolnai Mária.*

A „Bemutatjuk magunkat” rovatban pályaismertetés olvasható a fentiek többségétől.

REFORMPEDAGÓGIAI OLVASÓKÖNYV

A reformpedagógiai alapismeretek című tantárgy nélkülözhetetlen segédkönyve. **TRENCSENYI LÁSZLÓ** körültekintő és gondos válogatása eredményeként egy kötetben olvasható minden olyan írás, mely markánsan reprezentálja a XX. század reformpedagógiai irányzatait, kiemelkedő alkotóit, Deweytől Karácsony Sándorig, Claparcde-től Németh Lászlóig, Montessoritól Domokos Lászlónéig. A reformpedagógiai olvasókönyvet haszonnal forgathatja minden pedagógus és főiskolai hallgató, aki tanulni óhajt a pedagógia történetéből. A kötetet Deme Tamás és Mihály Ottó lektorálta. Kiadta a Magyar Drámapedagógiai Társaság. A 220 oldalas könyv ára 48) forint. Megvásárolható és megrendelhető a Magyar Művelődési Intézet szakkönyvtárában, valamint a Magyar Drámapedagógiai Társaságnál. (Budapest 1922 Corvin tér 8. Pf. 15.)

Rapszódia Hókuszpókuszokra és gyerekekre

— Beszélgetés Petkó Jenővel —

Petkó Jenő a 70-es évek gyermekszínházi mozgalmának kiemelkedő alkotó személyisége. A drámapedagógia improvizációs technikáját alkalmazva, friss, „jelzéses” színi játékokat rendez és hangulatos szerepjátékokat ír. Művei pályázatokon díjakat nyertek. Alkotó képessége teljében éri meg a 60. évet. Ezzel a Trencsényi Imre által készített beszélgetéssel köszöntjük a hajdani sellyei s a mai pécsi tanár-népművelő-rendező-drámapedagógus kollégánkat.

— No, csak nincs velem valami baj, amiről nem tudok?!... — riadozott komédiázva, amikor föl hívtam pécsi munkahelyén, hogy a DPM részére szeretnék afféle pályakép-interjút készíteni vele. Amikor sikerült megnyugtatom, hogy nem „nekrológról” van szó, „legénylakására” invitált, amit örömmel vettem, mert mindannyian jól tudjuk, hogy egy megyei (vagy bármilyen hatáskörű) művelődési központban nem lehet nyugodtan két szót sem váltani. Ez egyfelől jó dolog, mert azt jelenti, hogy zajlik még az élet eme intézményekben, másfelől azért a mindennapi ügyintézés tudvalevőleg nem éppen melegágya az elmélyült munkának. Mi pedig most vitathatatlanul ilyenre készültünk, hisz néhány óra alatt kellett négy évtizednyi pedagógusi-népművelői pálya emlékeiből összegyűjteni (és néhány oldalba sűríteni) azokat a motívumokat, amelyek segíthetik a drámapedagógusok ifjabb nemzedékének szakmai és emberi tájékozódását.

A vasútállomástól a lakásig eléggé feszengtünk; néhány szót váltottunk vendéglátóm aktuális népművelői gondjairól, némely Ki mit tud?-os gyerek szüleinek rámenősségéről meg effélékről. Éreztük közösen vállalt dolgunk felelősségét is, Jenő látható módon a „nekrológ” gondolatát sem tudta egészen elhessenteni, jómagam pedig nem találtam még meg a kulcsot beszélgetőpartnerhez.

Viszonylag későn, „hivatalnok” korában ismertem meg, amikor már a hazai gyermekszínház „klasszikusának” számított: amikor már nem ő szerepelt híres sellyei csapatával a gyerekszínházi fesztiválokban, hanem az ország más tájain élő színpadvezetők vitték színre nyomatásban terjedő szövegek könyveit. Öszerényszervezőként rakosgatta zsebre a szerzőjüktől rég' függetlenedett produciók kritikáit.

Namármost, hogy kinek van nagyobb része egy gyerekfesztivál-produkcióban: annak, aki kitalált egy helyzetet és csoportjának kreatív közreműködésével kibontotta az abban rejlő játéklehetőségeket, vagy annak, aki a lerögzített szövegek könyvet újra életre kelti — ez igen csak fogas kérdés. Nincs is rá általános válasz. Talán csak efféle paradox és eseti: egy Petkó-darabot akkor „rendezünk meg” a leghűségesebben, ha mennél jobban eltérünk tőle.

Efféle elvont dolgokon járt az eszem, míg be nem lépünk a legénylakásba. Lehetett ott valami ülőalkalmatosság is, mert nem emlékszem, hogy állva vagy hasonló kényelmetlen helyzetben beszélgettünk volna. Cserepek, bábok és könyvek töltötték meg zsúfolásig a szobát. Az egyik polcon elsárgult papírköteg ragadta magára azonnal a figyelmemet. Az „öregje” egy múlt századbeli gazdember gyönyörű betűkkel rótt minden naplója volt, könyvelési adatokkal és irodalmi idézetekkel, e kincs alatt pedig foszladozó újságlapok szerénykedtek. A Pesti Naplónak egy 1938-as száma és annak képes melléklete. Móríc Zsigmond komor riportja az ormánysági egykeről (Móríc is ny-nyel írta, akár néhai Kiss Géza, káki-

csi tiszteletes úr, az Ormányság című könyv szerzője, mert hisz az ottani népnyelv így ejti a szomorú hírű tájegység nevét).

— Ez itt én vagyok — legyint Jenő a fotózáshoz föl vultatott pendelyes „egykek” egyikére. — Szegény Móríc egy kissé elnagyolta ezt a riportot, nem is állt meg többet a kákicsiak előtt. Kiss Géza kénytelen volt kiigazítani, mert ő meg ott élt velünk a faluban, itt van a válasza is egy másik lapszámomban. Igazat írt Móríc — általánosságban —, de a konkrétumai nem mindig voltak megalapozottak.

— És a te esetedben?

— Én csak a fényképen szerepelek.

— Tehát az igaz, hogy ormánysági egyke vagy?

— Az igaz, és talán nem is lennék a világon, ha két bátyám meg nem hal előttem. No de hogy Móríc-hoz visz-szatérjünk, a kákicsiak soha nem bocsátották meg neki, hogy „hazudott róluk”, meg „kiírta őket”, de a sellyei gyerekek, már pedagógus-koromban, amikor Móríc-zot olvastam nekik, örömmel fedezték föl leírásaiban az ismerős tájakat, meg a leányfalui emlékházban is meg voltak hatva, hogy egy igazi Móríc-lánnyal találkozhattak.

— Milyen messze van Sellye Kákicstól?

— Faluvégtől faluvéig három kilométer.

— És életúthban mérve?

— Kákics nagyon kis falu volt, Sellye jóval nagyobb község. Ott már iparosok, „urak” is éltek. Amikor az elmi után oda kerültem, már általános iskolába, féltem, hogyan tudom majd megállni a helyem azok közt, akik bizonyára okosabbak. A rajzórán eltem igazán. Amikor a perspektíva tanulásakor vasúti sínpárt kellett rajzolni, megkérdeztem, rajzolhatok-e rá vonatot is. A tanítónő sem volt szakos, örült minden igyekezetnek, ránk hagyott mindent. A sínek nem értek össze, a lényegről szó sem volt, de jött a vonat. Amikor hímestojást kellett festeni, megkérdeztem, festhetek-e nyulat is. Festhettem. Aprócska tojások sikeredtek, de megtelt a papír nyulakkal. Tele volt a fejem képekkel.

Volt aztán egy osztályfőnököm. Fialat ember. Mindig beállt közénk focizni. A jókat nem engedte játszani, csak a magamfajta topákat. Nekünk kötelező volt. Ha aztán véletlenül hozzám került a labda, és bele tudtam volna rügni, ellökött, nekinyomott a templom falának, és röhögött. Amikor aztán hetedikben nyilatkozni kellett, hogy ki mi szeretne lenni, az egyik gyerek azt találta mondani, hogy tanár. Erre elmondta mindenféle hülyének. Egészen belelovalta magát a dühöngésbe, hogy az is bolond, aki tanárnak áll Magyarországon... Amikor rám került a sor, hirtelen elhatároztam, hogy bosszút állok rajta: én is azt mondtam, hogy tanár akarok lenni. Erre már csak legyintett.

Pedig akkor valójában még cukrász szerettem volna lenni. Igaz, otthon azt mondták, nem jó cukrász lenne belőlem, mert megenném a hasznot. Olyan pályát választok, amivel meggazdagszom. Hát ez aztán sikerült!...

De, tréfán kívül, kezdtem komolyan beleélni magamat, hogy tanár leszek. Nem mertem a tanítóképzőbe jelentkezni, mert botfülem volt. Jöttünk Sellyéről hárman is Pécsre, a Nagy Lajos Gimnáziumba. A kapun megpillantottunk táblát, plakátot, vagy mit: Rákosi elvtárs azt mondta, hogy sok ezer új pedagógusra van szüksége most az országnak... Nahát, ha Rákosi elvtárs mondja, akkor irány mégis a tanítóképző. Mind a hárman megfordultunk azonnal.

A képzőben aztán kérdezem, nem baj-e, hogy botfülem van. Rámnéz ott egy komoly tanárféle, hogy akkor mégis mi szeretnék lenni. Azt válaszoltam, hogy rajztanár. Az asszonyok meg, akik elkísértek minket, bizonygatták, hogy „látná csak, tanár úr, hogy tud ez a gyerek rajzolni!” Amikor aztán megláttam, hogy éppen ez a tanár jön be az első rajzóra, azonnal visszatáncoltam: hogyan is mernék már én rajztanár lenni!

Aztán elvégeztem a képzőt. Utána meg a főiskolán a magyar szakot. Aki jól végzett, válogathatott a helyekben. Természetesen a közelben akartam maradni, meg is volt a biztos helyem a szomszéd faluban, Csányoszáron, ahol egy népi együttest is kellett volna vezetnem, mivel már a főiskolán is foglalkoztam a néprazzal. Aztán hívatnak, hogy mégsem mehetek oda.

Az volt akkoriban a szokás, ha egy szakérettségis, vagy bárki rosszul vizsgázott, szaladt a párthoz, hogy „tegyenek igazságot!” Hát egy ilyennek kellett mindenképpen Baranyában maradnia. Valakinek meg el kellett mennie másik megyébe. Más vonalon is rögtön elért hozzám a dolog. Volt egy rokonom, aki jó pozíciókat járt meg oktatási téren, a tanácsnál, meg a pártnál is. Azonnal üzent, hogy ekkor meg ekkor menjek be ehhez és ehhez a pártbizottságra. Odamentem azon a bizonyos csütörtök reggelen, megfogtam a kilincset, aztán elengedtem: sétálok még előbb egyet. Sétáltam, sétáltam, aztán a végén úgy gondoltam, nem megyek én be oda.

Az Alföldön kaptam végül állást, Akasztón, Kecskemét környékén. Bár örök életemre ott maradtam volna! Ez volt életem legjobb nyolc esztendeje!

Eleinte csak járkáltam esténként a nagy alföldi deszkakerítések előtt és vágyakoztam, hogy behívjon valaki. Aztán kiderült, hogy az ottani emberek sokkal nyitottabban, melegebb szívűek, mint az én zárkózott ormánysági fajtam. Ott igazi közösségi élet volt. Tűzoltóknál, színjátszóknál, úttörőknél, néprfrontnál, akárhová nézett az ember. A tűzoltóság volt a falu krémje. Az iparosok!

— *No és a színjátszás...?*

— Nem tudom, honnan szorult belém a dramatizálószervenvedély, talán még egészen kicsi koromban láttam bábozó „cirkuszosokat”, ahogy mifelénk neveztek minden vándorló művészt. Vagy anyám látott a városban színházat, ő mesélte el a darabokat, lényeg az, hogy már a képzőben is dramatizáltam, el is játszottuk a társaimmal. Érdekes, hogy olvasni már egészen kicsi koromtól olvastam, mert amikor Rákosiék fölöszlalták az olvasóegyletet, széthordtuk a könyveket, de ott csak felnőtt-olvasmányok voltak. A képzőben jutottam először ifjúsági művekhez, ott került kezembe A Pál utcai fiúk is. Rögtön elkezdtem dramatizálni. Amikor meghallottam, hogy valamelyik színházban már megcsinálták, rögtön összetéptem. Akasztón aztán megrendeztem az első tanítványaimmal. Ott tanultam meg, hogy a színpadra állítás nagyon nagy rugalmasságot kívánó mesterség. Hiába próbáltam én a figyelmet a nagy monológra terelni, amikor a közönség a csata fizikai cselekvéseire figyel és majd kirepül a helyéről a nagy biztatástól...

— *Emberileg is, szakmailag is megtaláltad hát a helyed Akasztón. Miért jöttél el onnan?*

— Családi okokból. Nagy vesszőfutás volt. Onnan engedni nem akartak, itt, Baranyában meg megalázó munkafeltételekkel fogadtak engem is, a feleségemet is. Egyszer egy értekezleten keményebben szóltam, akkor elhívtak Beremendre művelődésiház-igazgatónak, hogy „ilyca ember kell nekünk!” Hamar kiderült, hogy nem annyira a munkában számítanak rám, hanem inkább a személyi intrikákban. Aztán — így mondhatom — hazakerültem Sellyére. Bár ne kerültem volna! Nem sok örömem telt benne, bár itt értem el szakmai sikereim túlnyomó részét. Csak éppen helyben nem akarták a munkámat tudomásul venni. Amikor országos fesztiválokon szerepeltünk, külföldre is eljutottunk, az is csak „hókuszpókusz” volt, mint minden képszerű és életszerű pedagógiai eszköz, ami túlment a katedréről közölhető és szóban számonkérhető „tananyag”.

Ez volt tehát az én „sikeres”, sellyei korszakom. Amikor a pécsi Nevelési Központba hívtak népművelőnek, bevettem két nyugtatót és igent mondtam. Itt végeredményben minden segítséget megkaptam a munkámhoz, és idővel még önállóan is dolgozhattam — csak éppen nem elsősorban azt csináltam, amit szerettem volna. Ünnepi nagyrendezvényeket kellett tető alá hoznom a hosszú távon hasznos és érvényes művészet-pedagógiai munka helyett. Így aztán nem állított nagy dilemma elé a Megyei Művelődési Központ hívása. Innen megyek mostmár nyugdíjba nemsokára.

Hogy színjászó-szakkört csinálók-e még utána is? Az attól függ. Ha azt kérdezik: „Jenőké, akarod-e tovább csinálni?”, csak azt felelhetem, amit az előbbi munkahelyemen is: „Ha akarjátok, hogy csináljam, ha szükségetek van rám, azaz ha szükség van a munkámra valakinek!...” Van énnekem két gyönyörű unokám, el tudok én játszani azokkal is. Megmondom én neked őszintén, a játékra mindig nekem volt szükségem elsősorban, hogy ne legyek magányos.

— *Ugye, ezt most az ormánysági egyke mondja, nem a mindenki által fáradhatatlannak ismert népművelő-tanár-drámapedagógus?*

— Persze! Ne gondold azért, hogy fáradt vagyok. Tulajdonképpen ostobaság is, hogy most kell abbahagyni, amikor az ember már kezdene megtanulni egyet-mást a szakmáról, de hát nem magunk mondjuk meg, szükség van-e ránk meg a munkánkra...

— *Nem arról szólnak a hírek, hogy fáradt lennél. Nyomdában van már az a kötet, amelyben a Drámapedagógiai Központ pályázatán díjazott gyerekdarabok rövidesen napvilágot látnak.*

— Ez is igaz, de lesz még a kötetben egy olyan darabom is, amit nem díjaztak. Illetőleg ennek az a díja, hogy régebbi csoportom élményei alapján írtam, és tíz évvel későbbi csoportom szó szerint a saját élményeire ismert benne. Ez már nem mesekomédia, hanem a kiskamaszok világát tükröző színjáték.

Végül is kaphat-e az ember a mi pályánkon nagyobb díjat, mint ha a gyerekek „visszaigazolják”, hogy jól ismerjük őket, igazat mondtunk, és ne adj’isten, olykor írunk róluk?...

— *Hadd legyen ez a kérdésed a végszó, ami után nem lehet más dolgom, mint hogy megköszönjem a beszélgetést és további jó munkát-játékot kívánjak — ne csupán saját két szép unokád öröme.*

Trencsényi Imre

GAVIN BOLTON:

Az oktatási dráma és a TIE összehasonlítása

Eredeti cím: Drama in education and TIE — a comparison. Megjelent: Selected writings of Gavin Bolton (Eds.: Davis, D. — Lawrence, C.). Kiadó és kiadási év: Longman, 1986. Eredeti oldalszám: pp. 180—189.

Ebben az írásban egy elméleti keretet és terminológiai alapot kívánok nyújtani az „oktatási drámához” (DIE)*, majd ugyanezt a keretet alkalmazom a „színháza nevelésben” (TIE)** megközelítésre is, abban a reményben, hogy meg tudom ragadni a két fogalom különbségeit és azonosságait.

Hivatásszerűen soha nem dolgoztam a TIE-ban, de mégis, szinte annak létrejöttétől fogva részt vettem kialakításában. Megértését két okból tartottam fontosnak. Az egyik, nyilvánvaló indok az, hogy a TIE jelentős oktatási-nevelési értékkel bír. A másik, jóval kevésbé egyértelmű ok az magyarázatot e cikkem megírására is. Mindig nagy hatást tettek rám a TIE úttörői mint nevelésről gondolkodó szakemberek. Egy olyan időszakban, amikor mi, drámatanárok kínosan ügyeltünk arra, hogy iskolai tevékenységünkéről homályos megfogalmazásokat adjunk — ha megkérdeztek minket (ami, nagy szerencsénkre, ritkán fordult elő!), olyan hangzatos válaszokkal szolgáltunk, mint a „személyiségfejlesztés”, „önbizalom erősítése”, „érzékenység-fejlesztés” — egyszerre volt üdítő és fenyegető látni, hogy az iskolákba érkező színészcsoporthok nem csupán feltették — az oktatást és benne a színház szerepét érintő — alapkérdéseket, de kész válaszokkal is szolgáltak azokra. Abba a helyzetbe kerültem tehát, hogy saját szakterületemről a drámatanárok körétől független, kívülről érkező emberektől kezdhettem tanulni. Úttörőknek neveztem őket, és az előző mondatban múlt időben fogalmaztam, valójában azonban a TIE keretén belül történő eseményeket folyamatosan érdemes nyomon követnünk, mert fontos gondolataik vannak a DIE-vel kapcsolatban is.

A TIE-t érintő kitűnő és hasznos elemzésében Jon O'Toolé(1) számos olyan területet érint, mely a TIE-ben is, a DIE-ben is megjelenik. Ezeket a kapcsolódási pontokat kívánom a továbbiakban elemezni. Gondolatmenetemben a TIE munkájának azon elemeire szorítkozom, melyek a tanulók részvételére építenek. Természetesen nem foglalkozom a két megközelítésmód közti olyan különbségeikkel, mint a szervezeti jellemzők vagy a munkavállalási, óratervszerkesztési és személyi feltételek. Magát az élmény természetét vizsgálom. A fentiek szem előtt tartásával a DIE-t a következő szempontok szerint elemzem: (1) Mód, (2) Szerkezet, (3) Cél és (4) Tartalom.

1. Mód

Az iskolai drámaformák vizsgálata azt mutatja, hogy alapvetően három típus létezik: (a) folyamat-orientált, mely a „gyermeki játékból” eredeztethető; (b) előadás-centrikus, mely a színházon alapszik; (c) készség-orientált. Az elsőt az élmény spontán, egzisztenciális minősége jellemzi; a másodikat annak kommunikálhatósága, megismételhetősége, illetve a tevékenység demonstratív jellege határozza meg. A harmadik általában olyan rövid ideig tartó tevékenységekkel dolgozik, melyek vagy színházi tapasztalattal szolgálnak (pl. a színjátékos gyakorlatok), vagy a való élethez kívánnak kapcsolódni (pl. a bizalomgyakorlatok).

Egy TIE csoport számára sem a másodikban megjelenő előadásközpontúságnak, sem a harmadikban meglévő cél-orientált készségfejlesztésnek nincs jelentősége. A TIE nem azt várja a tanulóktól, hogy begyakoroljanak vagy előadjanak valamit. (A gyakorlásról, mint önmagában való célról beszélnek, nem azokról a rövid gyakorlatokról, melyek azonnalivissza-jelzést nyerne a drámai élményben; ilyen volt például a „szöveg” gyakorlása a „Szegénység” folyamatában/TIE program felső tagozatos gyerekekkel). Azt kéri tőlük, hogy „Legyenek”. A részvétel elősegítésekor tehát egy TIE csoport számára az egyetlen alkalmazható DIE-eszköz az első lehet; az, melyben a hangsúly az élményre kerül. A továbbiakban részletesen a DIE folyamatának ezen természetét kívánom elemezni.

Amikor a gyerekek egy mintha-játékon belül egyedül játszanak, akkor legnagyobb részben ebben az „átélés” módban cselekszenek. Tétélezzük fel, hogy „cowboyokat és indiánokat” játszanak. Élményben van részük, amely azonban eltér a való élettől, hiszen megegyeznek egy fiktív szituáció felállításában. Az élménynek tehát létrehozói, átélői is egyben. Azt mondhatják: „Általunk történik mindez, tehát meg tud történni velünk”. A megtörténővé tétel során létrehozzák és elfogadják az adott kontextus szabályait is. A dramatikus játéknak így három összetevőjét különíthetjük el egymástól: annak létrehozóját, befogadját, valamint a szabályrendszerét.

A gyermek számára a cowboyok és indiánok megjelenítések a lehető legnagyobb fokú autonómia válik elérhetővé: ő a folyamat létrehozója és befolyásolója, emellett ő maga a szabályok megalkotója is. Amennyiben játékába egy második gyermek is bekapcsolódik, meg kell egyezniük a szabályokban, és ez korlátozza az egyéni szabadságot. Mindketten létrehozóvá válnak tehát, de csak addig a pontig, míg mindketten alávetik magukat a szabályoknak és reagálnak partnerük cselekvéseire. A létrejövő élmény tehát ezeknek az összetett elemeknek az egyensúlyából keletkezik. Számos drámatanár véli úgy, hogy a dramatikus játék ezen viszonylagos szabadsága önmagában is lényeges oktatási tapasztalatot nyújt a tanulóknak. Központi jellemzője lesz tehát drámaóráiknak; olyan különleges és érinthetetlen elemként tartják számon, melyet mindenképpen meg kell óvni a tanári „beavatkozástól”.

* — Drama in Education

** — Theatre in Education; a két fogalom magyar megfelelőjére jelenleg is keressük a legmegfelelőbbet, a fordításban ezért lehetőség szerint az eredetiben is így szereplő rövidítéseket alkalmaztam. (A ford.)

Egy olyan dramatikus tevékenységgel állunk itt szemben, mely az élményszerző mód elérése érdekében magas szintű autonómiát tesz szükségessé. A TIE ugyanakkor — miközben látszólag megvonja az autonómia jelentős részét — azt várja a tanulóktól, hogy „átélésen” keresztül vegyenek részt az élményben (azaz a csoport soha nem kéri a résztvevőktől, hogy játsszák el az élményt!). A TIE nézőpontja ennél fogva némileg paradox. Ennek a paradoxonnak azonban feloldását éppen az egyik drámatanítási mód nyújtja: a tanár szerepbe lépése.

2. Szerkezet — a tanár szerepbe lépése²

Amikor a tanár az osztály dráma-munkájának részeként szerepbe lép, a fiktív cselekvés szintjén csatlakozik hozzájuk, pszichológiai vagy oktatási szinten ugyanakkor megelőzi őket. Ahogy arra Geoff Gillham rámutatott³, olyan ez, mintha két játék futna egyidejűleg: a gyerekek játéka és a tanár játéka. A két játék eltér egymástól mind (a) szándékában, mind (b) szerkezetében. A szándékok különbözőségét az alábbiakkal illusztrálhatjuk: cowboyokat és indiánokat játszva a gyerekek szándéka mondjuk az, hogy egy kalandos történetben örömeiket leljék; a tanár célja ugyanakkor például lehet az, hogy a felclösségről, az engedelmségről, a területi jogokról, a törvényekről, az előítéletekről, vagy a kisebbségekről beszéljenek. Más szavakkal tehát: a tanár és a tanulók a jelentés más és más szintjein gondolkodnak. A tanár gondja az, hogy ezek között megfelelő egyensúlyt találjon. Ha a játék csak a gyerekek céljait szolgálja, akár ki is maradhatott volna belőle. Ha azonban ő erőlteti a tanulókra saját elgondolásait, és azokért feláldozza az övéket, akkor kizárólag ő fog élményhez jutni. A tanár szerepbe lépésével működő dráma ennél fogva a tanár és a tanulók mint az élmény létrehozói közötti partneri viszonyt igényli; a tanárnak saját céljait „be kell csomagolnia” a tanulók elképzelésibe.

A szerkezeti elemek köztes állapotát láthatjuk itt. A gyerekek, magukra hagyva a történet folyamata, a „mi történik azután” érdekében alakítják a játékot; a tanár a szituációk érdekében szerkeszti az eseményeket. A tanulók a kontextushoz (pl. a cowboyokhoz és indiánokhoz) alakítják a szabályokat, úgy, hogy azok megfeleljenek igényeiknek; a tanár olyan módon alakítja a szabályokat, hogy azok a csoport általa elgondolt igényeinek, szükségleteinek kielégítését szolgálják. A tanulók a fiktív keretet használják fel az élmény megszerzésére; a tanár azáltal élezi és mélyíti az élményszerző módot, hogy a fiktív kontextust a színházi forma irányába tereli.

Színházi forma alatt azokat az alapvető színházi elemeket értem, melyeket egy drámaíró alkalmaz, és amelyekre egy rendező épít: ilyen a fókusz, a feszültség, a kontraszt és a szimbolizáció. A szerepbe lépő tanár tehát speciális módon színházszerűen dolgozik. Ahogy egy színműíró vagy rendező tudatosan alakítja a feszültséget stb. annak érdekében, hogy a közönség élményhez jusson, úgy alakítja a szerepbe lépő tanár is azt a résztvevők élményéhez juttatása érdekében. A tanár és az osztály közti viszony tehát megegyezik az író és a közönség viszonyával.

A TIE csoport munkamódszerét nyugodtan tekinthetjük a szerepben dolgozó tanár kiterjesztett változatának. A csoport nem csupán egy színdarabot ajánl fel a gyerekeknek, amint azt a hagyományos gyermekszínházi játék teszi: egy olyan „gyerekeknek szóló játékot” terveznek, ahol a résztvevők saját értelmezési kereteiken belül, az akción belül, dinamikájuk megőrzése mellett juthatnak el a felfedezéséig. Ahol a téma jelentős tárgyi ismeretet igényel, mint például a „Szegénység” esetében, fennáll az a veszély, hogy a gyerekek a bonyolult folyamaton belül csak passzív „utazók” lesznek. Ez elkerülhető, ha a csoport módot talál arra, hogy a megjelenítés vagy az érzelmi bevonás révén érdekessé tegye a tanulók számára a folyamatot. Ebben a programban például a „gyári munkások” olyan helyzetbe kerültek, hogy ki kellett válniuk a nagy munkásszövetségből és meg kellett alakítaniuk saját Charta-bizottságukat; a kéziszőveket visszavonulásra kényszerítették azzal, hogy a szövetségért mindössze öt shillinget a jánlottak; választhattak, hogy Eleanor vagy Jack mellé állnak; megtervezték saját Charta-lobogóikat, stb. A csoport tehát olyan módon használta ki a szerepeket, hogy a színházi struktúrát alakították ki, amely ezáltal erősítette és kiterjesztette a „gyerekeknek szóló játékot”. Azt hiszem, hogy amennyiben a részvétel minősége, intenzitása és célja nem azonos a drámai élményével, akkor az ilyen elem a közönségtől érkező, régimódi, „Fújjuk el együtt a sárkányt”-jellegű látszólagos jelenlétté válik, ahol a részvétel csupán „díszíti” a valódi akciót. Egy TIE program elején az ilyen felületes jelenlét gyakran elkerülhetetlen. A „Szegénység” kezdeti szakaszán egy gyerekcsoport segítőkészen és nagy lelkesedéssel mímelhette a szöveget anélkül, hogy valóban hinnének szerepeikben. A folyamat eredményességét az bizonyítja, ha a későbbiekben a szöveg imitációjának minősége azáltal változik meg, hogy a játékot magukénak érzik. Érdekes, hogy ennek a fázisnak a megjelenése szinte elkerülhetetlen a DIE-ben is: addig nem szűnik meg, míg a tanár és a tanulók játéka közti egyensúly létre nem jön.

3. Cél

Ahogy arról már a fentiekben is szóltam, a DIE-n belül többnyire öntelt módon ködösítő célmeghatározásokat állítottunk fel, mintha — azon okból, hogy egy művészi formán belül dolgozunk — a tevékenység hagyományos értékelési módjai itt nem lennének alkalmazhatóak.

A dráma tanításán belül számtalan célt lehet kitűzni, és ezek az adott körülményektől függően eltérő fontosságúak lehetnek. Azt gondolom azonban, hogy van egy olyan cél is, melynek a többihez képest jóval állandósultabb helye kell legyen a tanári tervezés folyamatában. Amennyiben a dráma az iskolai tanterv részeként szerepel, elsődleges célja a megértés megváltoztatása kell legyen. Minek a megértésében legyen változás? A válasz erre ez: „annak, amiről drámát játszunk”, azaz a dráma tartalmának megértésében — ezt írásom záró szakaszában érintem. A drámatanításban minden más cél csak ez után következik. A tanár célkitűzéseit a következő táblában foglalhatjuk össze:

Drámatanítási célkitűzések

A/ A megértés megváltozása

B/ Egyéb

1. Szociális készségek, beleértve az érzékenységet, empátiát és a figyelni tudás készségét.
2. Nyelvi készségek, beleértve a beszédet, gondolkodást, az írás- és olvasáskészséget.
3. Mozgásos készségek.
4. A drámában való működéshez szükséges készségek, beleértve a témaválasztási készséget, a gazdaságosan cselekedni tudást és a forma iránti érzékenységet.

Annak ellenére, hogy a „megértés megváltozása” mint cél elsődleges szerephez jut, a gyakorlatban, egyes drámaórákon belül más készségek is előtérbe kerülhetnek. Kétségtelen, hogy a drámának van egy-két olyan előfeltétele, mint a bizalom és a megfelelő viselkedésmód, és amennyiben ezek hiányoznak, abban az esetben ezek lépnek elő elsődleges célok-ká, a „megértés megváltozása” pedig későbbre marad. Itt most azt tartom a legfontosabbnak, hogy leszögezzük: a TIE és a DIE céljai azonosak. Azt gondolom továbbá, hogy a TIE számára nincs is más cél. Nem lehet feladata egy TIE csoportnak sem, hogy a készségek széles körének tanításával foglalkozzon. Ha tehát a DIE és a TIE oktatási-nevelési céljai megegyeznek, következik-e ebből, hogy az általuk kezelt anyag is megegyező? Ez jóval összetettebb kérdés annál, mint ahogy első pillantásra tűnik.

4. Tartalom

Válaszoljunk meg először a kérdés könnyebbik részét. Egyértelmű, hogy egy drámatanárnak viszonylag könnyű az osztály szintjének megfelelő drámát terveznie. Egy kisiskolásokat tanító drámatanár könnyedén tervezhet olyan foglalkozást, melynek az a célja, hogy megtanítsa a gyerekeknek; idegenektől nem szabad édességet elfogadni. A témaválasztást az adott osztály szükséglete és az a tudati készenlét indokolhatja, hogy a drámai anyagból tanulni tudnak. A TIE csoportok ugyanakkor nincsenek abban a helyzetben, hogy ilyen ítéleteket alkothassanak, ennél fogva tehát javarészt feltevésekre kell hagyatkozniuk a szükségleteket és a készenlétet illetően, illetve szükségszerűen el kell kerülniük a személyre/csoportra szabott témákat. A TIE csoport ezért nem tud olyan módon gyermekcsoportra tervezni, ahogy arra egy drámatanárnak lehetősége van.

Amennyiben tehát a TIE csoportnak a szerephez lépő tanár kiterjesztett változataként kell dolgoznia (ahol tehát ahhoz kell alkalmazkodnia, amit egy „potenciális játékon” belül meg kell tanítania), óriási hátrányt jelent számukra, hogy személyesen nem ismerik a gyerekeket. Csak elgondolásaikra hagyatkozhatnak, melyeket befolyásolhatnak azon tapasztalataik, hogy a tanárok mit tartanak általában megfelelőnek, mondjuk, bizonyos életkori csoportoknál.

A TIE és a DIE által kezelt anyag azonosságára/különböző voltára vonatkozó kérdésre adandó válasz második része igen összetett, mivel a jelentésszintekkel áll kapcsolatban. A „megértés megváltozása” mint cél arra utal, hogy itt valaminek a módosítása (vagy tudatossága, érzékelése, átgondoltsága vagy tudása) jelentkezik. E célt ugyanakkor az iskolákban kétféle módon interpretálják. Az első, eléggé egyértelmű alkalmazása lehet a drámának az, amikor megidéznek valamilyen jelen nem lévő közeget annak érdekében, hogy abból a gyerekek tanulhassanak. A dráma ilyen típusú alkalmazása lehet az, mikor a játék „egy farmgazda egy napjáról” szól, és a gazdálkodás témakörének feltárását célozza; ilyen az is, ha a játékon belül interjúkat készítenek, hogy a gyerekek gyakorlatot szerezzenek ebben a munkaformában. Másik példa: a dráma ilyen alkalmazása funkcionális, azaz az objektív világ tényeinek tanításához szolgál hatékony eszközként. Jelentése pedig kontextushoz kötődő.

A másik megközelítés művészi; célja nem valamely jelen nem lévő kontextus megidézése, hanem egy általános érvényű nézőpont kiválasztása az objektív kontextuson belül, majd ennek személyes, szubjektív és objektív szempontú vizsgálata. A dráma tehát szólhat (a) száműzöttekről kontextuálisan, de az élmény jelentése, vagy pontosabban: az élmény számos jelentésszintje ahhoz kapcsolódik, hogy (b) milyen érzés az, ha nem térhetünk haza (univerzális jelentés, amely megjelenik a bűnböző szituációján belül és azon túl is), valamint (c) mindazokkal a személyes, szubjektív és objektív tartalmakhoz, melyeket a résztvevők az élményből magukénak tekintenek. A dráma ilyen, művészi alkalmazásánál a jelentésszintek komplexitása a (b) és (c) pontok, valamint az (a) közti ambivalens kapcsolatból ered: azok egyidejűleg függenek is az (a)-tól, de függetlenek is attól.

A három jelentésszintet talán a következőképp lehet táblázatba foglalni:

(a) konkrét, „felszíni” jelentésszint

(b) a jelentés általános szintje, melyet az osztály közösen jelölt meg

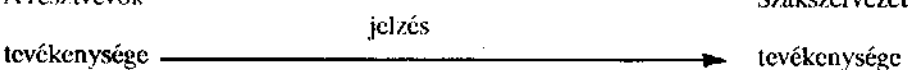
(c) minden résztvevő egyéni jelentésszintje

Objektív tények a száműzöttekről: pl. olyan emberek; ők, akiket egy bűn elkövetése miatt tiltottak ki.

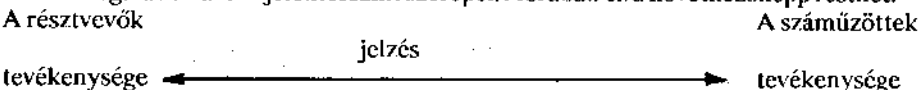
olyan általánosítható tartalmak, melyek túllépnek a száműzöttek témáján, és számos más helyzetre is alkalmazhatóak, pl.: a hazatéréstől való való félelem; folytonos vándorlás; folytonos visszatekintés;

minden egyes gyermek más múltbéli élményt fog felidézni például a „hazatéréstől való félelem” befogadásához.

A kontextuális drámában maga a „felszíni” jelentés a dráma. Ha például az a cél, hogy a résztvevőknek a szakszervezet működését megmutassák, a szakszervezet tevékenységét imitáló szimulációt játszanak. Ebben az esetben a résztvevők és a fiktív (szakszervezeti) helyzet között mindössze jelzésszerű a kapcsolat. A tevékenység célja annál inkább teljesül, minél jobban imitálja a gyermek a szakszervezetiek munkáját. Ábrában ez a következőképpen mutatható be:



A művészi célú drámában azonban (visszatérve a száműzöttek példájához) a kapcsolat bonyolultabb, mert itt minden esetben legalább három jelentésszint szerepel. Ábrában ez a következőképp festhet:



Személyes
azonosulás az általános
jelentéssel „

Általános
elvonatkoztatott
„félelem a hazatéréstől”
gondolata

Többszintű
jelentés

A fenti ábra egyidejűleg kívánja bemutatni a három egymástól is függő szint körkörös és kétirányú kapcsolatait; egy olyan viszonyt, mely sokkal inkább dialektikus, semmint jelzésszerű. A kérdés ezt követően az, hogy az iskolai drámaformák e két jól elkülöníthető típusához képest hol áll a TIE? Azt gondolom, hogy az a csoport, amely kizárólag a kontextuális jelentésre szorítkozik, felesleges mértékben megköti saját képességeit és tehetségét. Ennek ellenére találkozhatunk olyan csoportokkal, amelyek lényegében nem tesznek mást, mint szimulációs gyakorlatokat játszanak.

Azt mondtam, hogy az iskolákban művészi tevékenységként alkalmazott dráma ereje abból az ambivalens módon függő és független viszonyból fakad, ami a személyes és általános jelentés valamint az objektív tartalom között fennáll. Az iskolákban játszott drámák némelyikénél a fontos jelentéstartalmak esetenként a legkevésbé célzott kontextusoknál merülnek fel. Lehet a kontextus például a „bankrablás”, de az élmény a „bizalom a társakban” tárgyhoz, és egyáltalán nem a bankrabláshoz kötődik. Egy TIE csoport szakértelmű alapvetően azon a képességen nyugszik, hogy tud-e izgalmas és hiteles kontextust teremteni. Bármilyen általános érvényű tartalmat kívánnak tehát feldolgozni, emellett még a kontextusra (mint önmagában is lényeges célra) is figyelmet kell fordítaniuk. Ez az a jelentős hangsúlybeli eltérés, melyre néhány évvel ezelőtt egy Aberystwyth-ben rendezett SCYPT* konferencián kellett rádöbbennem, ahol is a megnyitón egy olyan dráma-munkafórmát demonstráltam, mely a tanár szerepbe lépését is igényelte, és melynek mögöttes, általános célja az volt, hogy bemutassa, milyen érzés nyilvánvalóan megoldhatatlan problémákkal szembesülni. Témának egy nem sokkal azelőtt kaliforniai nyolcévesektől hallott történetet választottam, melyben a király parancsára fel kellett kutatni az aranygyapjút. A témát hasznosnak éreztem, bár nagy szerepet kapott benne a királyi hatalom. Jobban át kellett volna gondolnom! Amikor a demonstrációnak vége volt (színészeket kértem arra, hogy csoportként dolgozzanak), elgondolásaim a kontextusról a megbeszélés első pillanatában szertefoszlottak, mivel a játékosnak és az érdeklődő megfigyelőknek az elsődleges kontextus vált fontossá, ezért — az ő szemükben — én nem voltam más, mint egy régimódi alak, aki a király szavának engedelmessé polgár eszményét kívánja megerősíteni!

Úgy látom, a TIE olyan többszintű élményt is elő tud hívni, amire a drámatanárnak nincsenek meg a forrásai. A nevelésben megjelenő színház ez. A gyerekek számára maga a kontextus is lehet jelentős, illetve lehetnek gazdag jelentéstartalmak; mindez nem csak a szimuláció esetében igaz, hiszen azokat az általános és személyes tartalmakat is közvetíti, melyek a jó színházra jellemzőek.

A „szegénység”-hez hasonló programok erőssége nemcsak abban áll, hogy a chartista mozgalom színes imitációját adja, hanem abban, hogy mindezt egy olyan valódi színházi élmény keretei között adja meg, amely számos univerzális tartalmat is megidéz. (Annak megélése, hogy társuk elárulásáért fizetség jár, illetve a helyzet, mikor Eleanor gyáván letagadja, hogy a tüntetők között volt, mind többet jelentenek, mint magát a chartizmust.) A TIE néha elérheti ezt a második eredményt, de ritka, hogy az elsőben sikeres legyen, arra pedig alig van esélye, hogy mindkettő sikerüljön.

Összefoglalás

Ebben az írásban felvázoltam az iskolai dráma-munka típusának elméleti keretét, melyben alapvető fontosságot nyer a tanár szerepbe lépése mint eszköz. Ez a megközelítésmód lehetővé teszi két, általában összeegyeztethetetlennek vélt játékmód összekapcsolását: egy egzisztenciális átélés-módot, melyben a résztvevők az élmény feletti bizonyos autonómiára tesznek szert, és egy színházi munkamódot, mely az élményt a feszültség, a kontextus, a fókusz és a szimbolizáció segítségével erősíti fel, illetve élezi ki.

Azt állítom, hogy a TIE munkája a tanár szerepbe lépésének kiterjesztéseként értelmezhető, amit ugyanakkor nézhetünk úgy is, mint ami egy erőteljesen strukturált átélés-élményt nyújt (az írásban a TIE munkájának kizárólag a részvételre épülő elemeit érintettem).

Azt állítom továbbá, hogy bár egy drámatanár számos célt — szociális biztonságot, bizalmat, készségfejlesztést stb. — tűzhet ki maga elé, a TIE és a TIE megegyezik abban, hogy elsődleges célja a megértés megváltoztatása. A két megközelítés között ugyanakkor az a lényeges különbség, hogy míg a drámában a tanulási terület a tantárgyi témához kötődik, a kontextus pedig mindössze a téma feltárását célozza, a TIE csoportnak ezt eltérő hangsúllyal kell kezelnie. Színészi adottságaik lehetővé teszik számukra, hogy a drámatanár munkájában általában megvalósíthatatlan gazdagságú kontextust teremtsenek, ezáltal tehát munkájuk egyidejűleg válik jelentőssé a kontextus és a téma szempontjából.

Jegyzetek

- 1 — O'Toole, J.: Theatre in Education; Hodder-Stoughton, 1967.
- 2 — Bolton, G.: Towards a Theory of Drama in Education Longman, 1979.
- 3 — Gillham, G.: Report on Condercum School Project; kiadatlan

Fordította: Szauder Erik

*Standing Conference on Young People's Theatre — az ifjúság színházi, drámai nevelésével foglalkozók időszaki konferenciája, ennek szervezte. (A ford.)

Előszó egy előszóhoz

Előd Nóra szerkeszti G. Bolton hamarosan megjelenő könyvét. A kötet előszava elé írt gondolatait közöljük.

Végehez közelednek azok a munkálatok, melyek lehetővé teszik, hogy megjelenjen magyarul az első átfogó drámapedagógia-elméleti mű, Gavin Bolton könyve. A magyarítás — nemcsak nyelvi tekintetben, hanem a boltoni elméletnek és a hozzá kapcsolódó gyakorlatnak a magyar drámapedagógiába való beemelése, abban való elhelyezése értelmében is — komoly gondot okozott a fordítónak és a vele együtt munkálkodó csapatnak. Ezeket a gondokat a könyv szerkesztője — jelen írás szerzője — az ELŐSZÓban szándékszik megosztani az olvasóval. Annak, hogy célszerűnek látja itt most cikk formájában, a megjelenést megelőzően külön is közölni, a legfőbb indítéka az, hogy a magyar drámapedagógiában az utóbbi években megjelent egy újfajta gyakorlat, egy viszonylag új drámapedagógiai irányzat — szemlélet és eljárás, s ami ezzel természetesen együtt jár: körülötte sok a tisztázatlanság, értetlenség, vita. Aki belkóstolt elméletébe, megpróbálkozott gyakorlatával, az egyféléképpen, aki csak hallomásból ismeri, az másféléképpen: tele vagyunk dilemmákkal, gondolkodni — és megérteniivalókkal. Célja pedig az előrehozott közlésnek az, hogy felkeltse az érdeklődést a könyv iránt, s az erre nyitott társakat együttgondolkodásra serkentse. Örülnék, ha erre az írásra minél több reflexió érkezne: talán még hasznosíthatók lennének az ELŐSZÓ végleges formájának megszületésében.

A könyv tehát, amellyről szó van, a Magyarországon megjelenő első dráma-játék elméleti mű. A kötőjel nem véletlen és nem helyesírási hiba, hanem szándékos szóhasználat, s mint ilyen, magyarázatot igényel.

Ahhoz, hogy ez az ELŐSZÓ — mint célja — megadja a magyarázatot s egyúttal talán megkönnyítse a Bolton felvázolta iskolai dráma világába való behatolást, szükségesnek látszik egy rövid történeti visszatekintés, annál is inkább, mivel öröndetesen sok a drámapedagógiai munkába mostanában bekapcsolódó fiatal. Tehát: mi történt eddig Magyarországon a drámapedagógiában; mióta, hol és hogyan honosodott meg, hol tart elmélete és gyakorlata?

Magyarországon a drámapedagógia a 70-es évek elején jelent meg. Leginkább angol és német forrásokból fakadt, részben cseh-szlovák közvetítéssel érkezett, s néhány, azóta klasszikussá vált úttörő közvetítő révén — legalább Mezei Éva nevét említsük itt tisztelettel — terjed el, először a gyermekszínházi mozgalmában mint annak része, iskolája, majd attól elválva sajátos pedagógiai eszközzé? módszerré? rendszerre? önállósulva hódított, s hódít mind a mai napig, sőt, úgy érzéleljük — nagy örömmel —, mostanában reneszánszát éli. Elmélete, szakirodalmi alig volt; ami volt (a könyv tartalmazni fog egy erre vonatkozó irodalomjegyzéket), a Népművelési Intézet belső kiadványaként látott napvilágot, s csak kevesek számára volt hozzáférhető. A „valódi” kiadóknál megjelent, e témába vágó munkákat a kezünkön meg tudjuk számolni, s ezek a kiadványok — a szükségletnek megfelelően — elsősorban gyakorlatiak voltak. 1987-ben jelent meg az első s mindmáig egyetlen átfogó mű, amely elméleti összefoglalást és gyakorlati útmutatást nyújtott a témában; olyan elvi-elméleti megalapozást, amely összefoglalta mindazt, ami a 80-as évek derekáig a

magyar drámapedagógiában történt, s ennél még jóval többet is tett: „beoltotta” drámapedagógiával, továbbgondolkodásra ösztönözte az erre nyitott pedagógusokat, olyan gyakorlati „étlapot” nyújtott, mely a jó érzékű (leginkább kreatív) illene mondanunk) szakácsot végtelen számú, hasonlóan étvágygerjesztő „recept” kiállítására, kipróbálására sarkallta. E mű Gabnai Katalin *Drámajátékok* című könyve volt. S itt kell a történeti kitekintésből visszatérnünk az ígért magyarázatra.

Említettük már, hogy a Bolton-könyv számtalan áttiteltési probléma elé állította a fordítót és a vele együttműködő drámapedagógus munkacsoportot. Egy kiülföldről induló új irányzat, új elmélet meghonosítása ugyanis egyúttal új, a magyarban eddig még nem használt terminológia bevezetését jelenti. Egy ilyen terminológia megalkotása nagy felelősség, minthogy két alapvető követelmény teljesítését kell felvállalnia: 1/ a terminus technikusoknak pontosan és egyértelműen azt a fogalmat kell fedniük, amit a szerző értett rajtuk, s ugyanilyen egyértelműnek kell lenniük az olvasó, a befogadó számára; 2/ olyannak kell lenniük, hogy az illető témakörben hozzájuk érkező későbbi művek fordítói, illetve az elmélet — és a hozzá tartozó gyakorlat — hazai művelői a jövőben etalonnak tekinthessék, és a bevezetett értelmezésben bátran használhassák az itt alkalmazott terminológiát. Mindehhez e terminológia megalkotójának (értsd: az illető elmélet ismerőinek, híveinek, művelőinek) maximális egyetértésre kell jutniuk a műben szereplő fogalmak jelentését, tartalmát illetően, ami a fentebb említett munkacsoportnak nagyjából sikerült is, ámbar — lévén első kísérletről szó — bizonyára nem vitathatatlan eredmény. Meg kell jegyeznünk — mintegy előre mentegelőzőve — azt is, hogy mint a legtöbb elméletben, az angol dráma-játék irodalmában-elméletében is vannak terminológiai zavarok: bizonytalanságok, átfedések, másképp-és félreértések. Amit Gabnai Katalin drámajátéknak nevez, mintegy lefoglalva a fogalmat a „hagyományos” magyar drámapedagógia számára — annak felel meg, amit Bolton a könyv első fejezetében az iskolában alkalmazott *dráma* „A” és „B” típusának nevez („Gyakorlatok” és „Dramatikus játék”); és a „C” típus — a bemutatásra készülő dráma — lényegében ugyancsak rokon a mi improvizációs játékaikkal (bár ez a megfogalmazás erősen leegyszerűsít; a „C” típus alkalmazásával kapcsolatban még alapvető dilemmákon kell majd elgondolkoznunk). Ettől a háromtól különbözteti meg Bolton az általa „D” típusnak nevezett *komplex* formát, a „teaching drama”-t — maradjunk egyelőre az angol kifejezésnél, se négy tevékenységfajtát együttesen nevezzi drámának, dráma-munkának vagy *dráma-játéknak*. Ezt a különbséget kívántuk tehát jelezni — jobb módjál egyelőre nem találva — a helyesírási megkülönböztetéssel: a kötőjeles írásmóddal.

Bolton könyve tehát az általa „D” típusnak nevezett — még mindig megtartjuk az angol kifejezést: „teaching drama”-ról szól. A kifejezés magyarítását azért halogattuk, mert szeretnénk, ha az olvasó részesevé válna terminusalkotási vívódásainknak. Ez az új iskolai dráma-típus elsősorban Dorothy Heathcote nevéhez fűződik; társai-követői, teoretikusai (Bolton, Nielsens és mások) is

mindegyre órá, az ögyakorlatára hivatkoznak. Amióta ez az irányzat David Davis professzor, a Birmingham Polytechnic drámatanszékének vezetője közvetítésével (1990. Szentés; 1991. Fót; 1992. Birmingham) „betette a lábát” Magyarországra, ráragadt a nem túl szerencsés „angol drámapedagógia” megkülönböztetés, szemben, úgymond, a „hagyományos magyar” drámapedagógiával. Az elnevezés már csak azért sem tekinthető találónak, mert a „hagyományos magyar” drámajáték forrásvidéke is elsősorban Angliában keresendő, ámbár kétségtelen tény, hogy — mint már szó volt róla — mintegy tizenöt év óta kialakult egy hazai gyakorlat, többé-kevésbé közkinésé vált egyfajta dramatikus játékkines, iskolát teremtett, s ily módon vitathatatlanul hagyományosná vált. Szerencsétlen a fenti szóhasználat azért is, mert maga az angliai drámapedagógiai gyakorlat sem egységes: Peter Slade és Viola Spolin éppúgy jelen van benne (aktuálisan, a mai gyakorlatban is), mint Brian Way, (aki az elsők közt helyezte át a hangsúlyt a dramatikus tevékenység eredményéről annak folyamatára) vagy a Heathcote, Bolton és mások által képviselt „új” irányzat. Nem véletlen, hogy Bolton két egész fejezetet szentel a dramatikus tevékenység különböző formáinak: az egyikben rendszerezi és jellemzi a tevékenységfajtákat, a másikban az általa képviselt irányzat pedagógiai előnyeit, illetve az egyéb formákat preferáló eljárások pedagógiai veszélyeit elemzi. Leginkább azonban azért szerencsétlen az „angol” — „magyar” megkülönböztetés, mert rejtve vagy nyíltan szembeállítja, sőt szinte kijátssza egymás ellen a kétféle iskolát, mintegy azt sugalmazza, hogy a „hagyományos magyar” elavult; a korszerű, a modern, az „igazi” — az „angol”. Sami a legkárosabb: azt sugalmazza, hogy vagy — vagy. Holott: *is-is!* Nem az a dilemma tehát, hogy melyiket válasszam a kettő közül, hanem hogy lehetőleg optimálisan érve mindegyikhez hogyan ötvözsem, ágyazzam be egyiket a másikba, használjam fel a dramatikus tevékenység valamennyi pedagógiaiilag igazolt, hasznos elemét, eljárását egy koherens, következetes szemléletmód szerint, egy tudatos pedagógiai cél mentén rendezve őket egységes egészbe. A Heathcote-féle (most így nevezzük) iskola egy olyan országban válhatott domináns drámapedagógiai irányzattá, ahol a „dráma” *tamervilleg* külön tantárgy (volt, akkor még), és *órarendileg* beállított rendszeres, 60-90 perces óra nyújtott hozzá keretet, hogy a hazaihoz képest ideális egyéb körülményekről (terem, anyagi és személyi ellátottság stb.) már ne is beszéljünk. A magyar drámapedagógusok pedig tíz-tizenöt éve, változó energiával és eredménnyel döngetik a közoktatás kapuit (amelyek mostanában mintha egyre több helyen nyiladoznának), s egyelőre azokhoz a formákhoz és keretekhez kell alkalmazkodniuk, amelyek rendelkezésükre állnak: osztályukban tanórán, illetve órán kívüli foglalkozások formájában (napközi, klub, szakkör) és máshol (kirándulás, tábor) elcsúszott percekben-órákban mérhetik szét felhalmozott kincseiket, (s még így sem biztos, hogy köszönőmöt kapnak érte). Mindezt egy olyan társadalmi közegben, ahol a drámapedagógiával szükségképpen együtt jár demokratikus, a poroszos iskola szellemét tagadó, újfajta tanító-tanítvány viszony gyakran konfliktusokat hordozó kihívás. Senki sem vonja kétségbe a „hagyományos magyar” drámajátékok páratlanul pozitív hatását a személyiségfejlesztésben. Eppígy senki, aki elolvassa Bolton könyvét, és fogalmat nyer az új típusú angol oktatási drámáról, nem vonja kétségbe, hogy a nálunk ismert-alkalmazott drámajáték — nagyjából tehát a boltoni „A” és

„B” típus, illetve részben a „C” is — szükségképpen beépül a „D” típusú tanítási drámába, s annak kontextusában — erről a könyv elolvasása bizonyára sokakat meggyőz — sokrétűbb, intenzívebb élményt képes nyújtani, következőképp hatékonyabb. Nyilvánvaló, hogy a több órán keresztül játszható, a gyerekek által kiválasztott problémára épülő, a Bolton-féle elmélet összes beelőlési receptjeivel megfámogatott, tudatosan szerkesztett és irányított s a művészi forma által megemelt *komplex dráma-játék* (s e bővített mondatot tekintse az olvasó egy összefoglaló definíció kísérletének) gazdagabb, magasabb szintű *mozaikszerű készségfejlesztő drámajátékoknál* (s ez lenne a definíció ellenpárja). Ez utóbbiak köztudottan ugyancsak rendkívül összetettek és hatékonyak — látjuk a gyakorlatban. Ráadásul közelebb állnak a lehetőségekhez, a magyarországi — objektív és szubjektív — pedagógiai körülményekhez, ideértve a gyerekek neveltségi szintjét, deviancia-arányát, mentális állapotát is. Mindezen felül meggyőződésem szerint ez a játékkforma nélkülözhetetlen előiskolája és kiegészítője a komplex tanítási drámának — gondoljunk például a kapcsolatteremtő, együttműködés-fejlesztő, csoportkohéziót erősítő stb. játékokra, nem beszélve egy sor játéktípusról, melynek pedagógiai célját a komplex tanítási dráma nem tűzi maga elé olyan kitüntetett fontossággal, olyan direkt intenzitással, mint a drámajátékok. Közös viszont a kétféle drámaiskolában, hogy mindkettő intenzíven alkalmazza a dramatikus technikákat, eljárásokat a tanító mindennapi munkájában, a tanórán, a különböző tantárgyak tanításában.

Smost ide je visszatekintünk a terminológia kérdéseire. A figyelmes olvasó észrevehette, hogy a fenti fejtegetés során lassan elmaradt a „magyar” meg az a „angol” jelző, rátértünk a drámajáték kontra dráma-játék megkülönböztetés következtetés alkalmazására, viszont meglehetősen következtetéssel beszélünk felváltva „iskolai”, „tanítási”, „oktatási” drámáról. Az is feltűnhetett, hogy még egyszer sem említettük a könyv címét. Ez tehát a következő terminológiai kérdés, amellyel foglalkoznunk kell.

Az új angol iskola hol „teaching drama”-nak, hol „educational drama”-nak nevezi magát, s más megközelítésmódok mellett egyik vonulatát képviseli a D.I.E. — azaz „Drama In Education” — programnak. Amely kifejezés maga is feladja a leckét. Az angol „education” szónak ugyanis két magyar megfelelője van, s az angol szó jelentése mindkettőt egyforma súllyal tartalmazza: nevelést is, oktatást is jelent. Tehát: dráma a nevelésben? az oktatásban? a tanításban? Hogyan fordítsuk a „teaching drama”-t? S mindezek ismeretében hogyan fordítsuk a könyv címét: „Towards the Theory of Drama in Education” — azaz: „A nevelési/oktatási/tanítási (?) dráma elmélete.” Itt már alighanem csak nyelvhasználati szokás és ízlés igazíthat el bennünket. Mindenfajta pedagógiai tevékenység tartalmazza mindkét mozzanatot. Minden nevelés tanítás is egyúttal. Amikor Bolton a „D” típusú drámára azt mondja, hogy „dráma a dolgok megértésének érdekében”, akkor ezen éppúgy érti konkrét ismeretek megszerzését, mint érzelmi tapasztalatok megélését, erkölcsi normák megértését és elfogadlatását.

Választanunk kell még a „tanítás” és az „oktatás” szó között. Itt stilisztikai-hangulati tényezők kerülhetnek a mérlegre. A „tanító” — „tanítómester” — „beszélni, jár-

ni tanít" kifejezések talán lágyabb, meghittebb képzet-társításokat sugalmaznak, mint a ridegebben hangzó „oktat” — „oktató” — „kioktat” szócsalád. Így döntöt-tünk végül a „Dráma a tanításban”, „tanítási dráma” ki-fejezés mellett, amelyeket azonban továbbra sem hasz-

nálunk teljes következetességgel és kizárólagossággal, s a fentiek fényében az olvasó ezt meg is fogja érteni.

Előd Nóra

MÓKA JÁNOS

A pedagógiai „mintha”

A szerző saját drámapedagógiai tevékenységét vizsgálva jut el elméleti jellegű megfi-gyelésekhez. Erről számolt be Kaposvárott a HOL-MI tavaszi találkozóján. Előadását közöljük.

Több mint 10 éve alkalmazom a drámapedagógiát oktató-nevelő munkámban. Szerencsés helyzetben vagyok, mert 12 évig lehettem tagja egy zalaegerszegi amatőr színjátszó csoportnak. Az ott megélt élményeim is erősen befolyásolják drámatanári gondolkodásomat. Természetesen az angol példát s az úttörő magyar dráma-tanár kollégák munkáját is szem előtt tartom, amikor a magam drámapedagógiai módszeréről szólok. Sok megtermékenyítő gondolatot találtam s találok még ma is a különböző színházi emberek színészt nevelő tréningjeiben. Nagy izgalommal olvasom újra Sztanyi-szlavszkijt, Brookot s másokat is, a magyarok közül pedig Ruszt József megszólalásaiából hasznosítok legtöbbet. Ők a szín-házról, a színésznevelésről gondolkodva olyan érveket sorakoztatnak fel a maguk elképzelésének igazolására, amelyek építőleg hatnak, hathatnak drámatanári gondolkodásomra. Mint gyógypedagógus drámatanár sokat köszönhetek a gyógypedagógia tudományának, amely alanyainak sajátos helyzetéből fakadóan az általános pedagógia, a szociológia, a pszichológia és az orvostudomány összeleltetésével született, s így drámapedagógiai munkám során folyton biztat, hogy az e folyamatban megnyilvánuló gyermekek cselekedeteit ne csak funkcionálisan, hanem az előbb felsorolt tudományterületek aspektsaiból is vizsgáljam. Legtöbbet azonban mégis a gyermekjáték, különösen saját gyermekeim já-tékának megfigyelése, valamint gyermekkorom játékélményeinek emléke s a tanítványaimmal való együtt játszás örö-me adott drámapedagógiai „eszétikám” kialakításához.

A drámapedagógia viszonyrendszeréről: Esztétikát említettem — igaz idézőjellel ellátva —, mivel meggyőződésem, hogy a drámapedagógia művészet, a pedagógia művészet. Bátran állíthatom, hogy a művészeteknek is van pedagógiai vonatkozása az alkotók és a befogadók számára. S természetesen lehet bármely pedagógiának művészeti vonatkozása is. De azt még határozottabban jelenthetem ki, hogy a drámapedagógiai tevékenység áll a legközelebb a művészetekhez, kü-lönösen az előadó-művészetekhez.

Az izlés mint kirkesztő, megkülönböztető fogalom a drámatanárok körében is működik. A nagyvilágba kitekintve, s a magyarországi helyzetet is figyelembe véve, úgy látom, a drámapedagógia igen megosztott. Egymásnak ellentmondó irányzatokat is tartalmaz, melyek sok esetben egymás ellenére keletkeztek, s mégis egymást segítve erősítik. Bizonyos esetekben egymástól teljesen függetlenül fejlődnek. Nem véletlenül írja John Allen az angol dráma-tanárok sokáig egyik legilletékesebb felkent ellenőre, hogy nem egyértelmű ki mit ért a drámán, s az ezzel való nevelésen.

Ennek okát abban vélem felfedezni, hogy a dráma-tanítás, magyarul: drámapedagógia — az angolban nincs ilyen szó — személyre szabott, s ebből következően differenciáltan egyéniség centrikus. A drámapedagógiára jellemző a mozgalmi jellegű szerveződés. Az angol dráma-nevelés, -oktatás is egy lársadalmi változást követő igény mentén alulról szerve-ződött, mint az ma nálunk is történik. Intézményesülésének mértékével egyenes arányban növekedett veszélyeztetettsé-ge, melyről az angol kollégáktól lehet hallani. A magyar drámapedagógia az amatőr színjátszás lehetőségein belül fejlő-dött ki. Ma keresi helyét pedagógiai rendszerünkben, igyekszik terjeszkedni. A hagyományos pedagógia kereteit fesze-geti, mégsem törekszik hegemoniára, inkább szövetkezik vele igen hasznosan. Mondhatnám azt is, e két minden porciká-jában különböző pedagógia segítő kezét nyújt egymásnak a gyermekek érdekében. Egymásra utaltságuk eltérő érdeke-ikben is kifejeződik: a hagyományos pedagógia elavult, sokszor hatástalan eszközrendszerét kívánja megújítani, s így je-lentőségét megtartani, míg a drámapedagógia a hagyományos pedagógiai szervezet kereteibe „beszivároghat” akar teret biztosítani a reformpedagógiai elképzeléseknek. Természetesen ez a folyamat konfliktusok lehetőségét is magában hor-dozza. Ennek ellenére a reformpedagógiák közül, amelyekkel sokban azonos értékrendet vall, a drámapedagógia tud a leghatásosabban beférközni iskoláinkba, nevelési intézményeinkbe.

Ezzel kompenzálhatja azt a sajátosságaiból adódó hiányosságát, hogy nem rendelkezik olyan beszabályozott tanítá-si-nevelési, szervezési modellel, amely egy egész iskola életét képes átfogni, a szemléletmódot tudja megváltoztatni, mely a tanár-diák kapcsolat új dimenzióit mutathatja fel.

Módszerről van szó, pedagógiai tevékenységi formáról, ebből következően hiba lenne túlzott elvárásokat fogalmazni a drámapedagógiával szemben, mert ez felgyorsíthatná túlméretezett intézményesülését, vagy könnyen pozitív tulajdon-ságait veszíthetné, azokat, melyek a művészethez, az alkotó tevékenységhez kapcsolják. A túlzott intézményesüléssel együtt járó „fönről” való irányítás ártana a drámapedagógia rugalmasságának.

Ma Magyarországon két törekvés létezik. Az egyik az integráció felé halad, a másik a differenciálódást segíti. Ami-kor egy egységes vizsgarendszernek kívánjuk megfelelni, akkor egy tudatos uniformizáló törekvés érvényesül. Emel-lett él egy spontán személyek nevével fémjelzett irányzat, itt a különbözőségek fejződnek ki. Angliában sem az egyéni-ségek buktak, hanem az intézményesült dráma-tanítás veszített teret.

Az volna a leghelyesebb, ha az integrálódás és differenciálódás helyes arányát az élet szükségszerűségeinek figyelem-be vételével alakítanánk ki.

Járva az országot sok pedagógus- közösségben azt tapasztaltam, hogy a drámapedagógiát vagy a színházzal, színjátékkal vagy a pszichológia egyes metódusaival (pszichodráma, szociodráma) azonosítják. Ilyenkor értem azokat, akik a szakmaiságot szem előtt tartva egységesíteni akarnak, ennek ellenére nem tudok egyetérteni velük. Az én javaslatom inkább egy drámapedagógiai kamara megalakítása lenne az ország legnagyobb tapasztalattal rendelkező drámapedagógusainak részvételével, akiknek legelső ténykedése egy drámapedagógiai etikai kódex megalkotása lehetne. Másodsorban pedig a már létező drámapedagógiai műhelyekre építve, egy-egy regionális központot létrehozva, országos szakmai segítő, népszerűsítő hálózat kialakítását tartanám fontosnak. Itt szakirodalom terjesztésével, szakmai továbbképzések, kongresszusok szervezésével történhetne a segítségadás, az igények és elvárások kölcsönhatásának figyelembevételével.

Az előbbieken említettem a drámapedagógiának az alkalmazó személyiségétől függően is máshová helyeződnek a hangsúlyok: „tanulni cselekvéssel” (Edmond Holmes), „Fejlődési dráma (Richard Courtney), „játék módszer” (Coldwel Cook), „nyelv-dráma” (Elsie Fogarty), „gyógyító dráma” (Gertrud Schattner és Richard Courtney), „ötlet-dráma” (Peter Slade), „nevelési színház” és „kreatív dráma” (Brian Way) stb. A megnevezések jól reprezentálják, hogy mennyire eltérő gondolkodás következtében jöttek létre a különféle irányzatok.

A honi drámapedagógusok egy része valamelyik angol példát követve, esetleg koncepciótlanul drámajátékokat ötlet-szerűen alkalmazva dolgozik. Engem, mint gyógy-pedagógus-drámapedagógust, e megközelítési mód nem elégíti ki. Úgy érzem, a módszert, melyet sajátos helyzetű tanítványaimnál alkalmazok, maximálisan birtokolnom kell. Ennek érdekében meghatároztam a magam számára, mit is értek drámapedagógián, drámajátékon, s hogy ezek miben térnek el a színházművészet, valamint a pszichológia érintőleges területeitől.

Az angol drámatanárok munkásságát vizsgálva azt kutattam, mi az, amitől drámapedagógiává válik tevékenységük, s mi az, aminek az elhagyásával erről már nem beszélhetünk. Gondoltam a folyamatjellegre, az ebben mindvégig jelenlévő cselekvésre, ennek minőségére, az aktivitásra, a spontaneitásra, a motivációs bázisra, a találékonyságra, a személyiség fejlődésére. De mindig azt tapasztaltam, hogy bármelyik fenti tényezőt „vonom is ki a forgalomból” (mások ezt meg is tették), még mindig működő módszert találok a redukciós folyamat végén. Tehát nem ezekben kell keresnem a különböző irányzatok közös nevezőjét, hanem másutt, mégpedig abban a közegben, amelyben az előbb felsorolt tényezők megnyilvánulhatnak. E közeg konkrétan vagy utalás szintjén minden esetben jelen van a drámapedagógiai munkában. Megnevezését a pszichológia terminológiájából kölcsönöztem: „mintha”-szituáció. (Sztanyiszlavszkij „mágikus mintháról” beszél, Brook pedig egyszerűen csak „ha”-nak mondja.) Elképzelésemben én a „mintha”-szituáció fogalmát általános pedagógiai szempontból említtem. Ezután előadásomban ilyen értelemben fogom használni.

Mi is ez a *mintha*? Kettős létezés. Az, amikor a benne létező alany a valóság és valótlanság játékának, dinamikájának élményét éli meg oly módon, hogy közben önmagát megtartva változik veszteség nélkül, lehetőségeinek s környezete igényeinek megfelelően. A minthának van tartalma, megélési formája, indítéka, jelentése, funkciója és témája, s nem utolsósorban hatása.

Tartalmán a következőket értem:

1. A *primer-valóság*ot, amely állhat az élő és élettelen világ azon konkrét, kézzel fogható elemeiből, melyek a „mintha”-t megélő alanyon kívül vannak, azokból amelyeket a múltban megtapasztalva emlékezetében elraktározott, valamint azokból, amelyek saját fizikai létezéséből adódnak.

2. A *szekunder-valóság* tartományát, amely a primer valóságból építkezik, vagy arra épülve létezik, egy új világkép formájában, melynek modell és jel értéke van. A primervalóságtól függő önmagában nem jöhet létre, csak vele együtt s egy időben azzal. A „mintha”-t megélő alany magányosan is megalkothatja, de megfelelő számú és minőségű találkozási pontok és konszenzusra törekvés esetén kollektíven is létre jöhet. A primer valóság a szekunder valóság stimuláló eleme, míg a szekunder valóság vissza hathat, vissza is hat a primer valóságra, s alakítja azt. Ebben a kölcsönhatásban rejlik a „mintha” pedagógiai felhasználásának lehetősége és jelentősége.

A „mintha”-t öt féle formában élhetjük meg.

1. *Képzelti-„mintha”*: Nem egyezik meg a pszichológiából ismert képzelet fogalmával. Ennél annyival több, amennyiben egy belső, akaratlagos és célirányos tudati szintű cselekvést is feltételez.

2. *Kivetített-„minthák”*:

— A megélt-„mintha”, amely az az állapot, amikor az egyén egész testét adja kölcsön a „mintha” megéléséhez, általa jön létre róla leválaszthatatlanul az új világkép. Ilyenkor a képzelti „mintha”-t egész személyiségére, testére vetíti az alany.

— *Tárgyi-„mintha”*, melyben a képzelti-„mintha”-t az önmagán kívüli világra vetíti ki a megélt személy. Pl.: A fadarabból vonat lesz a homokozóban. De a rajzolás, bábozás is hasonló mintha megélési forma. Ilyenkor nem a gyermek játszik, hanem a tárgy, amire képzeletbeli-„mintha”-ját kivetítette.

— *Kibeszélt-mintha*, amikor a képzelti-mintha a kommunikáció eszköztárára, akusztikus — verbális — metakommunikációs szintre vetítődik ki.

— *Átmeneti „mintha”*, amelyben az alany egy lestrészére vetíti a képzelti „mintha”-t.

Ezen „mintha” megélési formák közül autonóm életet csak a képzelti-„mintha” élhet, a többi csak egymással karöltve tud létezni. Pl.: A szerepjáték esetén a képzelti-„mintha”, a megélt-„mintha” és a kibeszélt-„mintha” működik, „bábozás” közben pedig a képzelti-, a tárgyi- és az átmeneti-„mintha” is.

A „minthá”-k spontán megélésének okát egy feltételezésből tudom levezetni. Az egyén kettős kapcsolatban áll természeti és társadalmi környezetével, az alkalmazkodás és az ezzel egy időben jelentkező alakítás viszonylatában. Mivel ezek életünk során mindig együtt mutatkoznak, csak elméleti síkon választhatjuk el őket. Az alkalmazkodás — alakítás aránya alkalmanként és egyénenként változhat. Ha a két viszonyulási mód egységét 100%-nak vesszük, könnyen kifejezhetjük ezt az arányt egy számpárral. Ezt a számpárt nevezzük az alakítás-alkalmazkodás arányszámának (pl. 20/80%), amelyet az egyszerűség kedvéért ASZ-ként említek ezek után. Az ASZ folyamatos változásban van az életkor, a fizikai és mentális állapot, tehát az egyén aktuális adottságai, a társadalmi-tervezeti környezete alakulásának függvényében.

Hipotézisem szerint az ASZ ingadozásának mértékében van egy egyénenként meghatározott tűrés-küszöb mindkét irányban, amely a személyiségre jellemző. A tűrés-küszöbök közötti mezőben helyezkednek el az egyénre jellemző ideális arányszámok. Minden ebből az ideális mezőből való kitérés az egyén számára veszélyt jelent, ami egy spontán jelentkező védekező mechanizmust indít el a tudatban. Ennek következménye a spontán megélt „mintha”, amelynek nyeresége a személyiség számára, hogy tudati síkon biztosítja az ideális ASZ mezőbe való visszatérést. Ez a folyamat automatizmusként működik, és az emlősöknél genetikailag kódoltan különböző mértékben jelentkeznek. Az ember esetében bonyolult intelligencia folyamatokkal jár együtt. Kutatások szerint (Jonathan Winson) az emlősök evolúciós fejlődése során alakult ki. Számomra úgy tűnik, hogy a „mintha” egy alapvető memóriafolyamat spontán, nappali megjelenési formája. Ebben a folyamatban a személyiség változhat meg kedvezően, és így ismét alkalmassá válhat a valóságban is a rá jellemző ideális ASZ mezőben való létezésre.

Ezt az előbb felvázolt folyamatot, aminek következménye a „mintha” spontán megélése, majd az ennek hatására kialakult egészségesebb személyiség-kép, direkt módon is előidézhetjük. A drámapedagógus nem tesz mást, mint hogy a primer valóság elemeinek felhasználásával tudatosan s tervszerűen a „mintha” megélésére ösztönzi tanítványát, s a folyamatban célirányosan irányítja.

Az eddigiekből következően számomra a drámajáték olyan képlékeny, játékos egyéni és/vagy közösségi folyamat jellegű tevékenység, amely a „minthá”-ban valósul meg. Azokat a tevékenységeket is ide sorolom, amelyek célzottan a „mintha” befogadására és az abban való megnyilvánulásra készítik fel. Továbbá úgy látom, elengedhetetlen tartozéka a drámajátékon kívül a színjátéknak és az előadóművészetnek is.

Én tehát drámapedagógián nem csak drámajátékok módszeres alkalmazását értem, hanem a színjátékot is, amelyben az a tanulók számára nevelési céllal jön létre.

Az egyén és a természeti-társadalmi változások kölcsönhatását továbbgondolva merül fel, hogy környezetünk nem szól másról: mi milyenek, kik is vagyunk. Olyan mint egy tükröz, de nemcsak láttat, hanem sejtet is, lehetőségeinket is megmutatja, bár ezek nem mindig kedvezőek ránk nézve. Ennek kedvezőtlen hatását kompenzálhatja a drámajáték, ami ebből a szemszögből nézve nem más, mint az egyén kapcsolatteremtési kísérlete az adott és a lehetséges természeti-társadalmi környezetével, feltételes módban. Megjelenik benne a küzdelem, a tenniakarás és a cselekvés maga, vagyis a dráma. Mozgató erejét energiáját pedig a játékosság adja. A játékosságon pedig önkéntességet, örömmámort és szerzést értek. Az adott környezettel való kapcsolatteremtési kísérletek tartalmazzák azokat a játékokat, amelyeket a „mintha” tárgyalásánál a „minthá”-ra felkészítő tevékenységként említettem (pl. képességfejlesztő játékok).

A lehetséges környezettel kapcsolatos kísérletek pedig a „minthá”-ban zajló, dramatikus elemeket is tartalmazó játékok.

A drámajátékban való részvétel jutalma más-más a gyermeknél és a pedagógusnál. A pedagógus célja a gyermekben, a gyermek személyiségében van, az adottságainak megfelelő képességnövelésben, akár tréningeztetéssel, akár az ismeretek gazdagításával, míg a gyermeké önmagán kívül, a feltételes módban megtörtént kapcsolatteremtési kísérletben, a játékban rejlik. A „minthá”-ban szerzett ismeret sajátosságainál fogva minden esetben beépül az alany személyiségébe, s nem marad azon kívül. A gyermek ugyanis csak a pedagógus céljainak megvalósításán keresztül tudja célját elérni.

A „mintha” megélésének ideje lehet teljes, hiányos és megszakítottságában befejezetlen. Ha a „mintha” megélésének folyamata teljes, akkor van eleje, közepe és vége. Ilyen teljes folyamatokat csak a direkten ösztönzött „minthá”-ban élhet meg a gyermek. A spontán „mintha” megélése mindig hiányos, befejezetlen, a folytatáshoz újabb és újabb stimuláló eszközökre van szükség.

Külső és belső okok következtében ki lehet lépni a „minthá”-ból s vissza is lehet térni, de ehhez mindig szükségesek stimuláló tényezők. Ezek lehetnek tárgyak, hívószavak vagy konkrét helyzetek. A drámapedagógus valójában ezekkel a stimuláló tényezőkkel gazdálkodva olyan helyzetet teremt, amiben a gyermek indirekt módon tapasztalja meg környezetét és önmagát, a pedagógus tudatos célja rejtve marad előtte. A pedagógus a „minthá”-hoz, valamint az ebben megnyilvánuló gyermekhez való viszonyában különböző szerepeket tölthet be a pedagógiai folyamat során. Lehet „diktátor”, aki direkt módon ható, agresszív stimuláló eszközöket használ; „demokrata”, aki döntési helyzetbe hozza a gyermeket; aki „egyenrangú” státuszról kiindulva játssza szerepét, szerepen belüli szerepben van; a „figyelő” „mintha” üveg mögül nézné az eseményeket. Lehet „provokátor”, aki vitás helyzetet idéz elő, ilyenkor a képzeleti-„mintha” kibeszélt-„minthá”-ba vetítődik ki, a tanár fogalmi és helyzet értékű stimuláló eszközöket használ. S végül lehet „idegen”, aki a megélt-„mintha” formájában hoz új információt. Természetesen ezek a szerepkörök a pedagógiai célnak megfelelően változhatnak.

Végül a drámapedagógia, a pszichológia, a színésznevelő tréning és a színjáték közötti különbségről szeretnék szólni. Szerintem céljukban, s nem pedig eszközeikben térnek el egymástól. A drámapedagógia pedagógiai célt, a pszichológia (pszichodráma, szociodráma) terápiás célt, a színi tevékenység pedig esztétikait kíván megvalósítani.

Playful Learning and Teaching (Játékos tanulás és tanítás)

Szerzőnk egy olyan nyelvvelapozó rendszer kifejlesztésén dolgozik, amely a játékra épít. A fenti cím könyvének a címe. Ehhez írt egy külön füzetben magyarázó szöveget. Hozzájárulásával ebből közlünk részleteket. (Jónai Éva címe: 1026 Budapest, Pasaréti út 114/A.)

Előszó

Harminc éve foglalkozom az angol nyelvvel, kezdetben diákként, később tanárként. Nemrégiben ismertem fel, hogy mindaz a változás és fejlődés, amely az angol-tanulás és -tanítás terén világszerte végbemegy, nemcsak tükröződik az életemben, hanem befolyásolja is az élethez való hozzáállásomat.

Tanárként betöltött szerepem fokozatosan megváltozott az évek folyamán. Egyre erősebben éreztem annak szükségességét, hogy a nyelvtanulás és tanítás kereteit a verbális és logikai meghatározásokon túl is kiterjesszük. Kapcsolatba kerültem a drámapedagógiával, a kreatív mozgással és a pantomimmal, és a saját kifejezőképességemet fejlesztve kerestem a kapcsolatot a koordinált mozgás és a verbális kifejezőképesség fejlődése között. A hangfejlesztésről tanulva megtapasztaltam, hogy a hanggal való kifejezés felszabadítása érzelmi gátakat képes feloldani, és energiacsatornákat nyit meg testünkben.

A diákokkal való kapcsolatomban az igazi átalakulás mélyen elrejtett féltelmek elengedéséhez kapcsolódik, amelyek a csoportdinamikához, a csoport energiájának irányításához, a motivációhoz és a fegyelemhez kötődnek. Tanulmányaim a kommunikációs és fizikai terápia-ákhöz vezettek. Felismertem, hogy tanári munkámban legfontosabb feladatomban az, hogy én magam erőt adó és gyógyító kapcsolatokat alakítsak ki diákjaimmal, és segítsék ilyen kapcsolat kialakulásában a tanuló közösségben, valamint az, hogy közösen váljunk saját tanulásunk megteremtőivé.

Gyerekekkel való munkám megmutatta számomra, hogy az igazi motiváció a játék örömeiből fakad. A játék metaforikus nyelvét térbeli, vizuális és auditív kifejezések, ritmus, mozgás és humor szövi át, és ez utat nyit tanulási képességeink legmélyebb forrásaihoz. A játékok során kapcsolatba kerülünk testünkkel és érzelmeinkkel, és megtanuljuk felszabadítani és kifejezni azokat. Egyre tudatosabbá válunk verbális és fizikai kommunikációinkban, és képessé leszünk arra, hogy összefogjunk a többiekkel támogató, hatékony csoportot alkotva. A játékok megtanítanak minket a valódi, önmagunk által választott fegyelemre és elkötelezettségre. A játékon keresztül másokkal együttműködve életünk alkotóivá válunk.

A játékos nyelvtanulásról

A játékot általános jelentésében értelmezem, mint az élethez való feszültségmentes hozzáállást, amelyben a kíváncsiság és elragadtatottság új és új élményekhez, tapasztalatokhoz vezet. Miközben a játékot tárunk fel és liókokat húzunk ki, sosem látott helyekre mászunk fel és ugrunk le, és mindezzel új készségekre teszünk szert, összefüggéseket fedezünk fel. Eközben önbizalmunk

szárnyra kel, és az önmagunkról alkotott magabiztos, pozitív kép újabb felfedezésekre ösztönöz.

A szervezett játékok, amelyek a résztvevők együttműködésén alapulnak, szintén az elme játékoságára hatnak. Ezek a játékok tudatunk minden szintjén működnek, és intellektusunk különböző területeit tükrözik.

A játékban a fizikai mozgás, a tér és a vizuális képzetek felhasználása, valamint az auditív energiák aktivizálása felszabadító hatással van egész személyiségünkre és intellektusunk minden szintjére a zajokon, ritmuson és dallamon keresztül. A figyelem középpontjának áthelyeződései és eltolódása fejlesztik intellektusunk kreatív, problémamegoldó képességét.

A játék résztvevői közötti kapcsolatok különbözőek:

- vizuális (pl. szemkontaktus)
- auditív, zenei (pl. kórusban együtt énekelve, kántálva)
- verbális, nyelvi (pl. testrészek megnevezése)
- fizikai, kinesztetikus (pl. egymást megérintve)
- érzelmi (pl. érzések kifejezése, megosztása a többiekkel).

Amit ezeken a szinteken észlelünk, az interperszonális, másokkal kapcsolatokat építő intelligenciánknak küld üzeneteket, megerősíti én-tudatunkat, a többiekkel való kapcsolatunkat, és arra ösztönöz minket, hogy játékainkat és feladatainkat másokkal megosszuk.

Ugyanakkor tiszteletben tartjuk az intraperszonális, belső világunkat irányító intelligenciánk autonómiáját azzal, hogy minden játékos saját ütcme és igénye szerint vehet részt a játékban.

A játék során intellektusunk érzelmi és szellemi aspektusait olyan életadó, érzékeny tényezők táplálják, mint a biztonságérzet, a bizalom, a másokhoz való tartozás, a jókedv, a humor stb., amelyeket tudatunk más területeiről kapott üzenetek határoznak meg.

A verbális és logikai szintek szerves részei az egész játéknak. A hagyományos játékok takarékosan bánnak a szavakkal. Ez azért van, mert a szavakkal történő kifejezés csak egy a lehetséges és egymást kiegészítő megfogalmazási módok közül.

Amikor egy játékot holisztikus módon, teljes egészében alkalmazunk a nyelvtanulásban, akkor a tudat minden szintjén egyensúlyban kell maradnia. Nem szabad, hogy a verbális és logikai szempontok útját állják a játékban kifejeződő sokféle örömmek. Ehelyett, hogy különböző nyelvi elemekre koncentrálnánk, célunk az, hogy a tanulási folyamatában biztosítsuk a részvételt a belecélást és a tevékenységek élvezetét. A játékon keresztül történő tanulás igazi eredménye a játék teljes átélése, valamint az élményekből fakadó öröm és szeretet érzése.

A játék a metaforák világából származik. A gyerekek intuitíven ismerik fel a fizikai, vizuális, térbeli, auditív és ritmikai szimbólumokat. A nyelvi szimbólumok elsajátí-

tása új eszközt ad a non-verbális üzenetek meghatározásához és érzékelhetőségéhez.

A szavak ereje hatalmas. Amikor összhangban vannak a játékmozdulataival, képeivel, ritmusával és ütemével, akkor megsokszorozzák annak eredeti kifejező erejét. Összhangba hozzák üzeneteit, értelmezik a mindennapi kommunikáció számára, és lehetővé teszik, hogy rajtuk keresztül a játék élménye tudatunkban új megismerés forrása legyen. A szavak új távlatot nyitnak meg élményeink feldolgozásában, valamint érzelmi, szellemi és kapcsolatteremtő intelligenciánk tudatosságában. A szavak használata fizikai szinten fokozza az auditív és orális-kinesztetikus érzékelés örömet.

A játékok használata a nyelvtanulásban élvezetessé teszi az ismétlést. A gyerekek a teljes fizikai, érzelmi, intellektuális és szellemi élmény miatt ösztönöztenélve játszanak újra és újra játékaikat. Minden egyes ismétlés újabb lehetőség arra, hogy az ismerős játék különböző, éppen odaillő változatait hozzuk létre.

A legtöbb játék természetes nyelvi bőséget kínál ahelyett, hogy színtezett szókinccsel és nyelvtani szerkezetekkel szolgáltasson. A játékok során a szókinccs jelentős része világossá válik a fizikai, auditív és vizuális jelzések-ből. Még akkor is, ha néha le kell fordítanunk néhány dolgot a könnyebb befogadás kedvéért, a szavak és a játék között asszociációs kapcsolat alakul ki, ami érzékeltes jelentést hoz létre az agyban. A gyerekek nem mindig vannak tudatában a szavak pontos jelentésének, miközben a nyelv alapjai tudatuk különböző rétegeibe vésődnek be. A szavakat helyesen használják a játék keretei között, de verbális tudásuk nem azonnal integrálódik úgy, hogy racionális nyelvi transzformációkat tudjanak alkalmazni. Ezen a szinten a játékok különböző változatain keresztül az azonos kifejezések ismétlésével fejleszthetjük racionális nyelvi képességeiket. Az elme saját ütemében fogja felismerni a nyelvi analógiákat.

A hagyományos kommunikatív nyelvtanítás a drilleket teszi játékosá. A versengés, a siker és a teljesítményért való küzdelem kalandot, élményt jelent. Ami hiányzik, az a mindenkét egyaránt elfogadó biztonságérzet, amely alapvető szükségletünk. A versengés nélküli játékok kielégítik ezt a szükségletet, és hatalmas energiákat szabadítanak fel. Ez az az energia, amely a tanulás előtt végtelen távlatokat nyit meg.

Ritmus-játékok

A közös mozgás és ritmikus szövegmondás örömeitől és energiájától veszik lendületüket, és olyan készségeket fejlesztenek, mint az improvizáció, spontaneitás, folyékony beszéd, ritmus és hangsúly. Sok ritmus-játékban találunk hangutánzó és testmozgást kifejező szavakat. Ezeknek a szavaknak az elsajátítása szócsoportokban, egyéni kreatív mozgáson keresztül történik.

Kéz-játék

A „kivetített játék” egy fajta, amelyben a kéz mozgására vagy kezünkben levő tárgyakra összpontosítunk, miközben a test többi része viszonylag nyugalomban van. Mint „báb-mesternek”, kezünk vagy a tárgyak mozgása fölött uralkunk van. A bábok mögött biztonságban érezzük magunkat, miközben beléjük vetítjük érzéseinket és elképzeléseinket a világról. Ahogy a kezünkre vagy a ke-

zünkben levő „megelevenedett” tárgyakra figyelünk, fejlődik megfigyelési és rendszerező készségünk, valamint olyan tulajdonságaink, mint a türelem, érzékenység, beleérző képesség és a fantázia. A kezek alkotó készsége is fejlődik, és koordinációjuk kifinomul, ami fejleszt az agy koordinációs képességét. Ezek a játékok kialakítják a csoportban az együttműködést és a személyes kapcsolatokat. Nyelvalapozó rendszerünknek egyik alapvető módszere az, hogy a kéz-játékot alkalmazzuk tartalmi, érzelmi és fizikai bevezetőként a teljes test bevonását igénylő gyakorlatokhoz és játékokhoz. A kéz mozgása leköti a gyerekeket, miközben a játék kerettörténetét együtt mondjuk és kántáljuk. Ezek a kéz-játékok lendületet visznek a csoportba azzal, hogy gyorsan feloldják a gyerekekben a gátlásokat, miközben összpontosítják figyelmüket és energiájukat.

Játékok teljes testre kiterjedő mozgással

A kéz mozgásáról átlendítik a figyelmet és energiát a teljes testi és személyes részvételre. Ez a teljes részvétel önbizalmat igényel, és uralmat a test mozgása és a hangképzés fölött. Mialatt mindenki együtt mozog, és mondja a játék szövegét, az intim csoportlétkörben a közös teljesítmény öröme feloldja a nyelvi korlátokat. A hagyományos közösségi és drámajátékok metaforikus üzeneteket hordoznak, amelyek segítenek a gyerekeknek megérteni önmagukat és másokhoz fűződő kapcsolataikat.

Dalok és mondókák

A dalok és gyermekversek a nyelvtanulás leghatékonyabb eszközei. Ezek a nyelv kulturális hagyatékát őrzik, és a szavaknak dallammal és ritmussal való társításán keresztül serkentik és összehangolt működésbe hozzák az agy különböző területeit. Könyvünkben a dalokat és mondókákat sokféle tevékenységen keresztül értelmezzük, pl. mesemondás, mím, rajzolás, kézimunka, tárgyak animációja és teljes fizikai mozgás, amelyek a gyerekek közötti kapcsolódásokat és a munkában való tudati és érzelmi jelenlétet segítik elő.

Légzés és jóga

Ezek a gyakorlatok fejlesztik az egészséges légzést, a ritmus- és egyensúlyérzékletet, a belső látást, a fizikai tudatot és jó közérzetet. Mindezek jótékonyan hatnak személyiségünk és kommunikációnk fejlődésére. A könyvünkben szereplő két jógyakorlat példázza, hogyan alkalmazhatunk ilyen gyakorlatokat munkánkban a csoport és az egyén energiájának növelésére és összpontosítására. Gyakorlatunkban a jóga-könyvben található instrukciókat alkalmazzuk a mozgást és a fizikai érzést leíró, ritmikusan ismételt szavakra. Ezek közös szövegmondással és párban végzett gyakorlással fejlesztik a fizikai és verbális kifejezőkészséget (pl. az intonációt), és növelik a gyerekek közötti érzékenységet, empátiát és intimítást. Minthogy a jóga és légzőgyakorlatok igazi értelme a befelé figyelés, a szöveges bevezető után csendes gyakorlással folytatjuk őket. Ilyenkor a pároknak alkalmuk van arra, hogy egymás felé forduljanak, és nyugodt, de élénk, figyelmesen mentes figyelemmel átéljük, mit jelent szabadon megnyilvánulni, illetve ezt a másiktól elfogadni.

Relaxáció, képzelet-játék

A teljes testre kiterjedő játékok abban segítenek a gyerekeknek, hogy fejlesszék szavakon és mozgáson keresztüli kifejezőképességüket. A relaxációs és képzelet-játékok tovább bővítik ezt a készséget a test belső érzékelésének és az elme ellazult összpontosításának fejlesztésével. Ezek a gyakorlatok a belső nyugalom, világosság és a képzelet végtelen szabadságának élményét adják a gyerekeknek. A relaxációs gyakorlatok egy része rendkívül

alkalmas pár perces kikapcsolódásra: megnyugtató hatású, és egyben energiával tölt el. Mások egy-egy óra vagy gyakorlatsor végén alkalmazhatók, és a gyakorlatból merített élmények vagy az egész tanulási folyamat belső áttekintését segítik. Néha ezeket a belső utazásokat a gyerekek a csoport körében megosztják egymással. Élményüket igazán akkor építik be magukba, amikor látják, mennyire egyéni és mégis milyen harmonikusan összecsendő, amit átéltek. Ezek a gyakorlatok harmóniát és nyugalmat hoznak a csoport dinamikájába.

WALKER ZSUZSA

Kisiskolások itthon és Angliában Hogyan látja a szülő

Ott négyéves korban kezdik. Én is szörnyülködtem, mikor megtudtam. Ráadásul augusztus végén született kislányom még évhalasztásra sem volt jogosult, s így mint az osztály legkisebbjének, rengeteg olyan feladattal kellett megküzdenie, amiben a többiek már rutinosak voltak (kabát-cipzár beakasztása, cipő befűzése, ruha gombolása stb.). Szerencsére, gondoltam, a 12 fős osztályban lesz ideje a tanító néninek odafigyelni. De a gyerek nem nagyon kapott segítséget. Az nem járja ott. Küzdjön csak meg a problémával, ne várjon mindig másra, tanulja meg magától!

Mielőtt az alacsony létszámon bárki is csodálkozna, hadd jegyezzem meg, hogy közönséges állami iskoláról van szó, sok gyerekkel, nagy létszámú osztályokkal, viszont már az első évben az a cél, hogy az óvodából jövők (már aki volt olyan szerencsés, és bejutott a megye 4 óvodájának valamelyikébe) kis csoportokban kezdjenek. Ha sok a kezdő, úgy ideiglenesen is szerződtetnek tanítót (van elég munkanélküli tanár), hogy a létszám alacsony legyen.

Hogyan oldják meg? Ott sincs több osztályhelyiség, mint itt, sőt! Hírhedtek az angol iskolák olcsó anyagból gyorsan elkészített fakunyhós tantermei, amelyek a főépület mellett összevissza helyezkednek el. Viszont elfogadott az osztatlan iskola, amit mi már csak hírből ismerünk nagyapáink idejéből, miszerint egy osztályban két, három évfolyam tanul egy tanártól. Tanul? Ebben először én is kételkedtem. Hogyan? Ellentétben a mi megkötött, szigorú tantervünkkel, az angoloknál csak irányelveket adnak, és meghatározzák a minimumot, amit a gyerekeknek produkálni kell a három szemeszter alatt (a tanítás július végéig tart, de minden szemeszter alatt van egy-egy hét vakáció, majd 2-2 hét a szemeszterek között).

Az előírt minimumot tesztekkel, írásos vizsga formájában ellenőrzik megyei tesztlappal évente kétszer, de ennek eredményét még a szülővel sem közlik. Sem szóbeli „felelet”, sem osztályozás, sem évisméltési rendszer nincs, de ez nem jelenti azt, hogy a gyereket sose kérdezik. Csak arról van szó, hogy az átvett témát kötetlen módon sajátítják el, minden belső stressz és szereplési lámpaláz nélkül. Megerősítést is kapnak, de mindig konstruktív módon, egyaránt kerülve a korai kudarcézés kialakulását a gyengébbeknél, illetve a stréberséget az okosaknál. Nincs, ami elrettentse, vagy éppen ösztönözze a gyereket, és mégis, ennek ellenére megtanulják, amit kell. Igaz, nem annyit, mint itthoni túlerhelt gyerme-

keink! Nem fektetnek hangsúlyt semmiféle lexikális tudás-gyarapításra (de kezdettől tanulnak könyvtárat és lexikont használni!), kívülről se kell semmit bevágni a 12-es szorzótáblán kívül (de évente kétszer-háromszor minden osztály bemutat egy rövid színdarabot, mesét a többinek a reggeli "assembly"-; összgyülekezet alkalmából).

Hagyományos nyelvtanóra sincs, a hibátlan helyesírást a társadalom is csak nyelvésztől, írótól várja el az angol nyelv bonyolult írásmódja és kiejtése közötti különbség miatt. Van ellenben teljesen leegyszerűsített fizika és kémia a legalsóbb fokon is, kísérletek formájában. Van történelem, amit a gyerekek "project" formában dolgoznak fel; nem lineárisan, hanem úgy, hogy a tanár kiválaszt egy-egy kort, és minden más tárgyat is ebbe kapcsolnak be. Lehet, hogy az évszámokat nem fogja kenni-vágni a gyerek, de helyette kap egy korba való beleérezést, befelelást, aminek célja a gyermek teljes-látókörü fejlődése. Mert Angliában sem lehet az óra unalmas rutinmunka. Kevésbé kötött a tanár is; akár a szabadban, vagy a múzeumban is tarthat órát, aminek meghatározott ideje sincs, mindig addig tart, míg a gyerekek többsége le van kötve, bírja figyelemmel. Nincs két egyforma nap.

Magyarországon az iskolában nyolcéves kislányom számára az első probléma az egésznapos padbanülés volt. Meg sem tudta érteni, hogy miért nem illő kényelembe tenni magát, és törökülésben ülni, ha elfáradt. Sem azt, hogy miért kell betűit vonalak közé beszorítania, sem azt, hogy miért nem hegyezheti a ceruzáját óra alatt, ha annak éppen kitört a hegye. (Angliában akkor szóltak volna rá, ha nem intézkedik azonnal önállóan!) Azt meg végképp nem értette, hogy miért kell az egész osztálynak vezényszóra kórusban verset mondani, amikor a vers az egy lírai dolog... Annál már okosabb és függetlenebb jellem, hogy azt válaszoljam: azért, mert ezt itt így szokták.

Igen, én is így szoktam meg gyerekkoromban. De miért így??

Nem akarom az angolszász iskolamódszereket feltétel nélkül dicsőíteni a miénkkel szemben. Pedagógus lévén látom, és magam is tapasztaltam, hogy mennyivel több időt kell egy magyar pedagógusnak olyanfajta munkával eltöltenie, ami nem saját kreativitását szolgálja, hanem — ha az angol kollégákéval összehasonlítjuk — csak „robot”. De valóban szükség van erre? Hála a munkafüzeteknek és a tesztlapoknak, talán már itt se kell anynyi füzetet javítani, mint régen. És Anglián kívül is vannak fejlett országok, ahol ezt egyáltalán nem csinálják. Nekik sokkal fontosabb, hogy a gyereket gondolkodni,

mégpedig önállóan gondolkodni, mérlegelni, dönteni és cselekedni tanítják meg. A tanár „kreatív háttérként” csak irányít és persze fegyelmez.

Fegyelem. Ennél érdemes megállni egy kicsit. Kint a drága magániskoláknak külön törvények, szokások, rituáléjuk van erre, de állami iskolában ugyanúgy tilos a testi fenyegetés, mint itt. Viszont iskolakezdetkor minden iskolás kap egy házirendet, ami leírja, hogy mit lehet és mit nem lehet csinálni. Ha ezt elfelejti, erre figyelmeztetik. Sohasem drámai módon, nem érzelegve, hanem az értelemre hatnak. A többségnél ez elég is. Az otthon elhanyagolt vagy éppen testileg-lelkileg bántalmazott, sérült gyereknél persze ez ott sem hatásos, az viszont igen, hogy a rendszeresen nem kooperáló gyereket kizárhatják az iskolából. Ott a legközelebbi iskola sokkal messzebb eshet, mint mondjuk egy magyar nagyvárosban, és a közlekedés is sokkal drágább, bármennyire is próbálkozik országunk ebben is a nyugathoz felzárkózni. (Sok helyre nincs is tömegközlekedés, a szülők 90%-a kocsival fuvarozza cseméjét iskolába, a szegényeknek pedig taxit fizet erre a célra a helyi tanács.)

Az angol iskolákban tehát zaj van az órákon, mozgás van, a folyosón állandó jövés-menés — még sincs zűrzavar. Egyedül vagy kis csoportokban minden gyerek a rábízott dolgot tárgyalja és végzi, vagy, ha ahhoz végképp nincs kedve (megvan rá a joga, hisz ott senki nem kényszeríthet akarata alá más, ezt nem is lenne illő eltűnni!), akkor a kertben segít, vagy a könyvtárban olvasgat, esetleg álmehet egy másik osztályba, ahol őt érdeklő dolgokkal foglalkoznak. Ez utóbbit meglehetősen hatékonyan használják fegyelmelési módként is! (Hát igen, ez már tehetőség, ahogy a világ legindividuaisabb népe ért a káosz simán menő megszervezéséhez! De ha szerencsétlen történelmi múltunkkal még nem is tudjuk ezt a látásmódot átvenni és elfogadni, elgondolkodni azért érdemes rajta!)

Az ott is egyre növekvő szociális problémákat persze nem egyszerű megoldani, de valahol az iskolarendszerben kell lefektetni ennek alapjait.

Egy-két gyakorlati témára visszatérve: vegyük az írást és az olvasást. A helyesírásról beszéltem, de ehhez hozzátennem még, hogy minden gyerek rendszeresen használ helyesírási szótárt, ha nem biztos a dolgában, vagy ha erre szüksége van, úgy, mint itthon is. Szépirás, mint fogalom sem létezik. Mindnyájan egyediek vagyunk, egyedi írással. A lényeg csak az olvashatóságon és az elfogadható külalakon van.

Olvasni korán tanulnak a gyerekek, de hangos olvasás nincs. Ezt ésszerűtlennek tartja az angol, mivel minden ember általában magában olvas. Viszont dramatizált történeteket adnak elő, hogy tanulják a megfelelő artikulációt.

Zeneoktatásukról nem sok jót tudok mondani, kivéve Sussex megyét, ahol végre bevezették a szolfézst. (A többi angol gyerek, hacsak nem zenei zseni, sokat küszködik, és dilettáns zeneélvező marad. Ettől függetlenül sokan játszanak hangszeren hallás után, de a diákok fele sem ismeri a kottát.)

Az év végi zárójelentést (nincs bizonyítvány) — amit a tanár a szülőknek küld tájékoztatóul levél formában — először a gyerekekkel beszéljük meg. Az értékelésnél tíz fo-

kozat van öt helyett, ami részletesebb képet ad, és főleg nem pillanatnyi tudást, hanem a tanulók egy év alatti fejlődését veszi alapul. Az általános mérce úgysem az, hogy mit, hanem hogy mit ne tanítsanak — mi az, ami csak feleslegesen terhelné a gyereket, és amúgy is elérhető információ. Kimondatlanul is fontosabb a demokratikus közösségbe egyenjogú emberként való beilleszkedés előkészítése, az életre tanítás — olyannyira, hogy a gyerekeknek egymás közti konfliktusaikat is maguknak kell megoldaniuk. Sokkal több is ott a szüneti összecsapás, verekedés, csúfolódás, mint itthon, és ezekbe csak drasztikus esetekben avatkozik be a tanár, mert minden gyereknek joga van magát megvédenie, ha megtámadják, és ezt is fontos megtanulnia!

Lehet azon is gondolkodni, mi történik, ha valaki úgy nő fel, hogy maga sem tudja, mit akar, hacsak valaki nem mondja neki? És hol a garancia, hogy a „valaki” nem lesz egy új generalisszimusz, Führer vagy Ayatollah?!

Mindent összevetve kétségtelen, hogy magyar gyermekeink sokkal több tudással rendelkeznek, mint angol kortársaik. Kétségtelen, hogy iskoláink csendesebbek, a gyerekek jól viselkednek, kislányom mégis alig várja, hogy visszamenjünk. Miért? — kérdeztem csodálkozva, hisz tanítóit szereti, és jól kijön a gyerekekkel, kint pedig sokszor kicsúfolták, mert könnyen sír, és mert hisz a tündérekben. (Az angolok az ábrándozónak még megbocsátanak, de a tehetetlen, másra szoruló, siránkozó embert, aki nem tud magán uralkodni, megvetik.) Ez se nem praktikus, se nem racionális viselkedés az ő mentalitásuk szerint, pedig az angol Európa egyik legpraktikusabb, legracionálisabb népe. Nem hidegvérűek, mint mondják róluk, csak az angol ember nem esik pánikba, mert gyerekkora óta azt tanulja, hogy ura legyen minden helyzetnek. Ha problémája van, a megoldást keresi. Tudja, hogy az életét ő irányítja, ő a fő-felelős. Mérlegel, dönt, egyezkedik — egyszerűen szabad.

„I want to be free again!” (Megint szabad akarok lenni!) kaptam nyolcéves gyerekem választát én is. De a szabadság is tanult dolog. Ugyanúgy, mint az azzal járó magamért való felelősségvállalás. Ha kiskoromtól kezdve, serdülőkoromtól át, katonaként, munkahelyemen mindig más mondja nekem, hogy mit és hogyan kell csinálni, ha kivesszük kezemből a sokszor fájdalmas, de tanító megtapasztalás és döntés jogát, úgy lehetek kiváló szaktudással is önmagamban kételkedő, másokra gyanakvó, zaklatott idegrendszerű egyén — csak szabad, teremtő egyéniség nem!

Mint szülő, számomra többet ér az, hogy lányom már hat éves korára megtanult sütni, szöveget beverni, gombot varrni, szöni, tehenet fejni, számológépet kezelni, palántálni, egyiptomi hieroglifákat írni-olvasni, a maga igazán értelmes módon megvitatni — mindezt iskolai órák keretén belül (ott 9-kor kezdnek és 3-kor végeznek az itteni 8-4-ig helyett, és házi feladat sincs), mint az, hogy egyenesen, csendben végig tudjon állni három egymást követő magyarórát minden délelőtt azért, hogy megtanulja a különbséget a főnév és melléknév között...

(Első közlés az Iskolakultúra 6. számában)

GABNAI KATALIN

A dramatikusan nevelés néhány intézménye — Angliai beszámoló 1981-ből —

A "COCKPIT"

London északnyugati részén, tagadhatatlanul külvárosi környezetben keressük föl azt az intézményt, mely a szigetországi dramatikusan nevelés tárgyasult szimbóluma lehet. A neve „kakasülő”-t jelent. Működését, funkcióját tekintve pedig egyike annak a kb. 200 művészeti-ifjúsági centrumnak Nagy-Britanniában, amelyekből kb. 20 épül elsősorban a dramatikusan tevékenységre, s ez az egyetlen, melynek épülete ezzel a céllal is épült.

A Cockpit tevékenysége leginkább egy olyan ifjúsági házra hasonlít, amely egy megyei művelődési központ méreteiben és státuszaival üzemel. Huszonnégy szakmunkatárs, elsősorban művészstanárok, drámatanárok, négy adminisztrátor, 5 technikus (!) plusz a takarítószemélyzet alkotja azt a gárdát, amit az igazgató vezet.

Egészen névleges tagsági díjért (18 év alatt évi egy font, utána évi öt és fél font) lehet valaki a különböző *amatőr művészeti műhelyek* tagja.

Itt *A dráma, tánc és beszéd szekciójába* működik a *Cockpit Ifjúsági Színház*, amely ténylegesen színházszerűen üzemel, tevékenysége szövegre épül.

A *drámai műhely* két csoportja 11-14 évesek részére, *drámajátékok, improvizációk, csoport-technikák* alkalmazásával. Az ún. *szombati szekció* számunkra különösen fontos, mint régóta érő kezdeményezés: nyitott műhely 7-től 14 évesek számára szombat délelőttönként, afféle drámajáték-matiné.

A *tánc és dráma* — csoport vagy inkább *drámajáték* csoport a kezdők számára létesült, innen kerül tovább ki-ki képessége szerint.

A *költői műhely* ifjú poéták fejlődéséhez ad segítséget, különös tekintettel a színházi műfajokra.

Vizuális és színházművészeti szekció

Video-dokumentációs csoport 15-18 évesek számára szervezett tanfolyam, mely a képmagnós programok elkészítését oktatja.

Színháztervezés és szervezés

Itt lehet kezdő fokon megtanulni a belső színház-csinálást, a látvány tervezése és a kosztümök kivitelezése, a díszletkészítés tartozik ide, az előadás üzemszerű megszervezése.

A színházi világítás

Tanfolyamán különböző együttesek *amatőr világosítói* tanulhatják meg a szakma alapjait.

Oktatási tevékenység, területi munka

A dráma és minden egyéb alkalmazott művészet segítségével képez tanárokat hagyományos játékokra, szerepjátékokra, szimulációs helyzetekre, improvizációkra és előadásokra épülő kísérletek során. Mindez a szociális fejlődés meggyorsítása és megkönnyítése érdekében történik. Hosszabb-rövidebb tanfolyamok, rendszeres és alkalmi műhelyek során igyekeznek segíteni a környékbeli iskolákat és a környék ifjú lakóit.

Megrendelhető foglalkozások, drámajáték-szolgálat

Egy adott iskola adott osztálya adott tanárával együtt akár egy teljes napot tölthet a Cockpit drámajáték-műhelyeiben, tananyagjukhoz, érdeklődési körükhöz igazított programmal, amit a Cockpit vezető tanárai irányítanak. (Így készült nálunk is látható *Macbeth*-foglalkozást bemutató film is!) A gyerekek tehát tanárukkal együtt jönnek vendégségbe.

Színház a nevelésben (TIE)

Az e fedőnéven működő tanári team fejti ki a legszorosabb értelemben vett tanári továbbképzést, bár munkájukat nem akarják a tanárok helyett elvégezni. Ezek a színészek és drámatanárok, akik itt működnek, színházat csinálnak, illetve színházi élményt nyújtó foglalkozásokat adnak a tananyaghoz igazítva, klasszikus drámák és kortárs szerzők művei segítségével.

Cockpit Music — névvel több szekcióban működnek zenei szakkörök

A *művészeti osztály* főként képzőművészeti, művészettörténeti foglalkozásokat szervez és vezet.

Esti nyilvános *színi előadások, nyári műhelyek* (alkalmilag születő előadások létrehozására, újonnan verbuvált ráérő társulattal), előcsarnok *kiállítások, kiadványok* gazdagítják a rendkívül széleskörű tevékenységet.

Mindezeket az igazgató szavaiból és a praktikus prospektusból szedem össze. Egy programot sikerül meglátogatnom, az aznap esti színelőadást. Nyolcan ülünk a hiper-szuper-modern, ide-oda forgatható irigylésre méltóan flexibilis színházi térben. Clive Barker: *PARADISE STREET* c. darabját játsszák a Dog Company tagjai. Tehetségesek, erősek, jók. A darab sem érdektelen. Liverpool utcáira, a mai fiatalok közé egyszer csak föltámad Erzsébet, az első, és Essex, az ő kegyence. Így találkozom először az ír-problémával. Kár, hogy olyan kevesen vagyunk a nézőtérben. Igen művészi *amatőr előadást* látok. A plakát hirdetése szerint ez a produkció egyike az 1981-es edinburgh-i fesztivál tizenkét nyertes produkciójának.

A "Cockpit" tehát vallott céljai és tényleges működése szerint is:

- a *tanárok, nevelők centruma*, ahol állandó műhelyek és tanfolyamok szerveződnek pedagógusok és ifjúsági vezetők számára, biztosítva nekik a legújabb gondolatokat és anyagokat;
- az *ifjúság centruma*, ahol számtalan kísérletező-felfedező művészeti csoport működik 15-23 éveseknek, kezdőknek és haladóknak;
- az iskolai *nevelést kiegészítő műhely*, gyakorlati megoldásokat és inspiratív ötleteket adva az osztályban folyó munkához, a tanterv fejlesztéséhez;
- *animátori műhely*, ahol a különböző művészetek területéről jövő szakembereket képessé teszik az ifjúság nevelőire;
- *nyilvános színház*, ahol előadásokat, fesztiválokat és konferenciákat rendeznek, melyek az ifjúságnak szóló és az ifjúság által művelt művészetekkel kapcsolatosak;
- s végül „ugródcskaként szolgál” a közösségbe, hiszen sok ember és csoport számára kínál új művészeti és szociális tevékenységet, amivel megkönnyítik a szociális beilleszkedést a helybeli fiataloknak.

Az ILEA DRAMA AND TAPE CENTER

Ez a központ is a Belső Londoni Nevelési Hatóság intézménye, innen van az ILEA rövidítés. Miss Cecily O'Neill fogad, illetve kicsit késve, nagyon nehezen lélegezve mondja el a legfontosabbakat, miszerint 25 ehhez hasonló központ van, s ebből 10 az általános iskolákat szolgálja ki. Szerepük az információ minden elképzelhető módon való terjesztése, s ehhez itt például hárman vannak.

Aznap este még visszamentünk a délelőtti beszélgetés színterére, s így módomban volt látni, hogy azok a pedagógusok, akik drámát akarnak tanulni, ugyanúgy nők, mint itthon. Úgy húsz és harminc között, az első gyerekek megszületése után, vagy negyvenen túl, a család legszorosabb kötelékkeitől szabadultak. Csizmában, bevásárlótáskákkal érkeznek, s pihegve ülnek be a körbe — mint itthon.

A foglalkozást Sally Hodgson vezeti, egyszerűen és mintaszerűen. Csupán néhány dolgot jegyezek fel.

A bemelegítő beszélgetés témáiból — páronként leülve:

- Kérdezz a másiktól, ami épp jólesik.
- Beszéljétek meg, mitől fél az ember általában. Mondjátok el mindketten a saját véleményeteket!

Majd közös beszélgetés következik a tökéletes drámatanárról, aki nincs. Koncentrációs játékok, kommunikációs játékok zárják a foglalkozást és az elolvasandó szakanyagok ajánlása. Megnyugtató, kellemes este.

CSÜTÖRTÖK DÉLELŐTT A "SHAPE"-NÉL

A "Shape" egy jótékonyági egyesület által működtetett információs hálózat, amelynek nyolc irodája közül én a londonit kereshettem fel. Különböző támogatásokból tartja fenn magát, személyes adományokból és intézményektől kapott összegekből.

A "SHAPE" azért van, hogy kapcsolatot teremtsen az emberek két csoportja között. Az első csoportot azok alkotják, aki valamely oknál fogva megfosztattak az alkotás örömeitől; a nyomorékok, öregek, betegek, otthonatlanok, a hátrányos helyzetűek. A másik csoport pedig a muzikusoké, festőké, táncosoké és színészeké, akik maguk és mások örömeire végzik munkájukat. A Shape összehozza ezt a kettőt. Egy központnak pl. kb. 10 művész-munkatársa van, akikkel hosszabb-rövidebb időre szerződnek. Ezeket a művészeket egy-egy kórháznak, intézetnek először ingyen „odaadja”, heti két órára. Ekkor a fogadó intézmény nem fizet semmit. De mintán a nyugdíjasotthon vagy a kórház vezetői látják, hogy a betegek milyen elementáris erővel hat egy-egy foglalkozás, a legtöbb esetben szívesen fizetnek a többi alkalomért, így mindenki jól jár.

A tevékenység többfajta lehet, attól függően, milyen típusú művész milyen környezetbe kerül.

Vannak tehát a 12 hétig tartó *műhelyek*, amelyek dráma vagy táncfoglalkozás-sorozatot jelentenek, vagy manuális tevékenységet akár.

Vannak alkalmankénti *előadások*, ahol a művész produkciója a fontos, nem a foglalkozás vezetése.

Létezik *információs és tanácsadó szolgálat*, amely például az adott földrajzi településen segít a szülőknek tájékozni, hol és milyen formában tehetik gyermekeik számára elviselhetőbbé az életet.

S végül vannak speciális egyedi *kísérletek*, pl. fali festés, kertépítés a rokkantakkal, vagy a munkanélküliekkel történő időszakos foglalkozás stb.

Az állandóan foglalkoztatott művészek mellett nagyon sok csoporttal tartják a kapcsolatot. Lássunk néhány példát, miféle foglalkozásokat és alkalmakat szerveztek eddig: zene nyugdíjasoknak, színházi előadás otthonatlanoknak, népdalok idegbetegeknek, bohócprodukció elmebetegeknek, bábprodukció síket gyermekeknek, tüzező fogyasztóknak, afrikai dob és tánc idősoknak, tánc vietnami menekülteknek — és így tovább. Ottlétem idején egyetlen foglalkozást tudtam megnézni, egy kreatív-tánc délutánt.

Ehhez persze szükséges volt néhány engedély. De másnap délután kimegyünk Wimbledonba, ahol az Atkinson Morley Hospital épületei között bolyongva végül fölfedezzük azt a barakkszerűnek tűnő, ám remek fűtéssel, zöld szőnyegpadlóval ellátott teremkomplexust, melynek egyik részében képek, megformált agyagdarabok, festékek, ecsetek utalnak a manuális foglalkozásokra, másik részében gyülekeznek a betegek, s leülnek a szőnyegre. A gyakorlatokat Miss Naomi Milne vezeti, ő kér engedélyt számomra a betegektől is, hogy megnézhessem őket. Amint fölfedezem, nem igazi kreatív táncról, hanem inkább gondosan megválasztott zenére történő lazító-mozgásgyakorlatokról van szó. Példamutatóan finom hangvétel az instrukcióknál, megnyugtató és biztosságot adó, remek, logikus foglalkozásépítés. Utána teázunk, a betegekkel együtt. Beszélgetünk. Mintha partyn lennénk.

A BESZÉD ÉS DRÁMA KÖZPONTI ISKOLÁJA

Pénteken délelőtt vár Mrs. Audrey Laski, a főiskola tanárképző szakának vezetője. Csupa ideg, csupa villámlás, csupa szeretetteljes érzékenység. Szemüvege mögött valószínűtlenül fekete szemek, jómagán rövidderekű, élénkzöld kabátka, puha bőrből, s ugyanilyen bőrből való szürke nadrág. Pillanatok alatt megtudom a legfontosabbakat:

Színészképzés

Három évet igényel, s ez idő alatt készítik fel a hallgatókat a várható színházi munkák legváltozatosabb fajtáira, valamint a filmes, rádiós, televíziós technikákra.

Az alaptanulmányok semmiben sem különböznek más színiskolák színészképző programjától. Az első két év tréningjei során különböző játéktílusokat ismernek meg, úgy kerülnek közönség elé. Tanulnak hangképzést, beszédet, mozgást és táncot, akrobatikát, zenét és éneket.

Ügyelőképzés

Ez inkább színpadmesteri alapképzettséget biztosít két éven keresztül, s elvégzése után ki-ki képességeinek megfelelően képezheti tovább magát rendezőnek, színésznek, tervezőnek.

Mozgást, beszédet, színészszerkesztést, előadás-szervezést tanulnak, kellékek készítését és kezelését sajátítják el, világsítási tudnivalókat kérnek számon rajtuk.

Tanárképzés

A főiskolán folyó tanárképzés alapvető célja az, hogy felkészítse hallgatóit a középiskolák *beszéd-, dráma- és angol-tanári munkáira*. Ottlétemkor még három éves képzés volt, most szándékoznak négy évesre emelni. Ennek megfelelően — rengeteg gyakorlat során — kapnak beszédtechnikai ismereteket, előkészítik őket a drámajátékok irányítására, s az angol nyelv és irodalom tanítására. A világítással, a hanggal és a színpadtechnikai tudnivalókkal kapcsolatos alaplátást is itt szerzik meg.

Igen sok írásbeli munkájuk is van, s színészként is szereznek némi gyakorlatot. Kötelező részt venniük a tanítási gyakorlatban és a produkciót előkészítő munka minden fázisában és posztján.

Kezdetől fogva gyakorolnak az iskolákban!

Kiegészítő képzés

Ez a már végzett tanárok számára ad drámatanári képesítést, vagy egy teljes éven át, vagy részdíjvel — esténként, hétvégeken és nyáron — két éven át szerezhető meg a képesítés.

Logopédusképzés

Négyéves képzés. A beszédjavító munkára kb. ugyanazzal a tantervvel készítik fel a hallgatókat, mint a mi gyógynevelői iskoláink tanárait, de a dráma hangsúlyozottabb szerepet kap.

Meg kell említenem, hogy ha a színész akar lenni drámatanár — nem logopédus! — végig kell járnia a három évet!!!

A hallgatók a nappali szakokon igen jelentős tandíjat fizetnek, trimeszterenként 310 fontot, vagy évente 900-at.

BRISTOL

Elindulunk az Ifjúsági Művészeti Centrumba, hogy találkozzunk Alistair Moir-ral, aki az itteni BUSH TELEGRAPH (Csőtelefon) elnevezésű színházi együttest vezeti, amely a *színház a nevelésben* (TIE) program keretén belül működik, s előadásai mellett különböző foglalkozásokat tart egészen kicsi és nagyobb gyerekeknek, s ha kell, egy 120 fős tömeget is játékokra biztat a nyári mirakulumjáték során a bristol-i romtemplom tövében.

Most fölvezetnek az emeletre, ahol zöld, lila, sárga hajú gyerekek extravagánsnak áhított, de inkább igen csoró szerepeltetésben várnak valakire. Meg is jön hamarosan Alistair Moir és átveszi a szót Margo Gunn-tól, s megtudjuk, hogy ezek a fiatalok munkanélküliek. Velük próbálták meg színházat csinálni, s ez az ittlévő csoport ráhangolódott a játékokra, s megmaradt. Egy részük állandó rendőri felügyelet alatt áll, a másiknál otthon vannak gondok — mindegy, amíg itt van velük, nincs baj.

RIFF-RAFF (Csőcselék) a játék címe. A darab róluk szól. Iránytalan, tétova életükről, erőszakos pillanatokról, balcsétról, romantikus szerelemről, bolti lopásról, keserűségről. Nem mondom, hogy kifejezett színjátszó tehetség mind-egyikük, de a kissé szétszórt próbából is megállapítható, hogy szerencsés esetben forró előadás kerekedhet a játékból. Talán sikerül Dániába kivinniük, ahol hasonló ifjúsági környezetben többször előadhatják. Addig is telik az idő, és hátha egy fél év vagy pár hónap múlva akad munka valakinek. Akkor szereplőt kell cserélni, vagy fölbomlik a társaság.

A gyerekek Magyarországról érdeklődnek, gyanakvoan, röhögve, kissé gorombán. Kísérőm kétségbeesetten néz, de én végre hiteles emberi közeget érzek, s muszáj tolmács nélkül megvitatnunk, miért is hagyja el például az ember a szüleit. Nem szépítik az életet. Cinikusak és örömtelenek. Szemérmes ragaszkodásuk a vezetőkhöz mégis átfúti a szobát. Játsszunk! — javasolják. Néhány koncentrációs gyakorlat után nem akármilyen élményben van részem. Látom, hogy figyelnek a szemük sarkából, mikor egy rögtönzött játék során megéreztetik velem, milyen is az ő életük. Rámosztott szerepem szerint munkanélkülit játszom, aki megy ablaktól ablakig. Elfelejtem a számom, letolnak. Érzem, hogy elbizonytalanodom, hogy hülyének néz a hivatalnok, újra megyek az első ablakhoz, kidobnak valami semmi ürüggyel, csorog rólam a veríték — hát ilyen?

A lányok tenyere zöld vagy lila, attól függően, hogy mennyit babrálják olcsó festékkel színezett átmeneti színű hajukat. A néger fiú visszahúzódóbb, és látom, hogy a sztár egy aranyra festett hajú srác. Elbúcsúzunk, s vezetőikkel beszélgetünk sokáig. Szeretetre méltó, tehetséges, nagyon nehéz munkát végző embereket ismertem meg személyükben.

Utolsó hivatalos programom a Miss Pamela Bowell-lel való találkozás egy nagyon-nagyon külvárosi iskolák közt dolgozó művészeti centrumban. Ez a központ összesen 200 iskolát lát el, Pamelán kívül még képzőművész, muzsikusként és táncreferensnek van annak a nevelést számunkra kissé szokatlan módon segítő centrumnak.

Pamela például egy Angliában bevett szisztéma szerint oldja meg a tanítók és tanárok dramatikus továbbképzését, vagy épp csak az érdeklődésüket kelti fel a dramatikus eljárások iránt:

Aszerint, hogy az adott iskolai osztály kicsikből, nagyokból, drámát sose játszott nevelő által vezetett-e, vagy gyakorlottabb tanár a vezetőjük, Pamela időnként kilátogat az iskolába, s az előre megbeszélte témában órát vezet, vagy szabad foglalkozást a korosztálynak illő dramatikus eszközökkel. Ezt a nevelő végignézi, s ha tetszik neki, Pamela 3-4 foglalkozás után maga is megpróbálkozik ezzel a módszerrel. Pamela még több foglalkozását meglátogatja, s tanácsokat ad, esetleg újra tart egy-két foglalkozást.

Kíváncsi lennék, hogyan oldanánk meg ezt itthon?

Vajon képtelenség lenne az ilyen „repülő” módszertani segéderő?

Azt hiszem, igen. En itt elkísérem Pamelát egy remekül felszerelt elemi iskolába, ahol a *semmi* fogalmát tanítja meg a gyerekeknek. Kíváncsian várom, mi az ördögöt lehet kezdeni ezen a matematika órán a dramatikus eszközökkel?

A könnyebb hangulat, a bensőségesség miatt mezítlábra vetkőzött szöke gyerekek keverednek ugyancsak mezítlábas pici négerekkel, s elkezdődik az óra, amit az iskola több tanára végignézi és jegyzetel. A drámai elem kétségkívül az órát vezető hölgy impulzív személyisége, olykori szerepvállalása, amint bemutatja barátját, Oscar-t, akinek a jele egy 0, a zéró, Oscar természetesen nincs itt, ő a semmi. Nos, a fölvezetés elég abszurd, ám a gyerekek értik, hiszen csak azt kell például megállapítani, mi az, ami nincs. Az a semmi. „Szagolj meg engem!” — mondja Pamela, és hűs orrocaska indul felé. No, lásd, én *vagyok*. Van a semminek szaga? Ugye, nincs?! Derű és erős személyes kapcsolat uralja a foglalkozást.

Később az igazgatónővel találkozom. Az iskolába 122 gyerek jár. Méhsejtekre emlékeztető, földszintes épület ez, tele napfényel és rengeteg eszközzel. Ez az iskola olyan szegény és elhanyagolt kerületben működik, hogy az itt tanító nevelők veszélyességi pótlékot kapnak. Az igazgatónő minden szülőt ismer, s hat tanára közül az egyiknek az a dolga, hogy az egyedülálló nőket és családokat látogassa. A legnagyobb gond nem is az oktatás, mondja — bár a kicsik olyanok, mint egy vödör, tele kukaccal — hanem a szülőkkel való foglalkozás.

Külön vallási oktatást is kellett szervezniük a muzlimok és a zsidó gyerekek számára.

Kilenc óra előtt 5 perccel kezdődik a tanítás, és fél négyig tart. Hogy előtte és utána mit csinál a gyerek? Hát ez gond...

Pamela elbúcsúzik, és mi meglátogatjuk a St. John Katolikus Középiskolát. Fantasztikus drámaszínház. Bénán ülök az irigységtől, s egy olyan szétesett, szerencsétlen órát látok a fiatal tanárnőtől, hogy itthon is szomorú lennék. Remek környezetben is történhet baleset. Ez a foglalkozás minden pillanatában elhibázott volt. Érzem is a kolléga, s riadtan mentegyeztök. Ő a dráma mellett angolt és vallást tanít. Talán az jobban megy neki.

A következő drámaórát már nem tudom megvárni, színházjegyem van délutánra.

KAPOSILÁSZLÓ

TIE — Angliában

A Kecskeméti Ifjúsági Otthon és a Marczibányi Téri Művelődési Központ (az azon belül működő Budapesti Drámapedagógiai Központ) közös szervezésében 1992. nyarán Angliában járt magyar drámapedagógus csoport számára házigazdáik, a birmingham-i egyetem drámatanárai átfogó, a dráma különféle megjelenési formáit bemutató és a betekintésnél jóval többet is adó, *tanító* programot állítottak össze. Ennek — természetesen — részét képezte a TIE, vagyis a *színház a nevelésben* (a „természetesen” szó a helyén van: akinek addig fogalma sem volt a TIE = *Theatre in Education* és a DIE = *Drama in Education* közös gyökereiről, szerves kapcsolatáról, annak is „egyértelművé vált” e néhány nap alatt). Mégpedig három előadás és egy egésznapos tréning formájában.

Nos, azok kedvéért, akik még nem találkozhattak közelebbről a TIE-vel, álljon itt egy rövid ismertető.

Módszert és hálózatot egyaránt jelent a TIE; Angliában széles körben ismert ez a rövidítés. Mivel az angolok az oktatásra és a nevelésre nem használják annyira más jelentő kifejezéseket, mint mi, fordítási probléma: *színház a nevelésben* vagy *az oktatásban*. (Talán a tanításban kifejezés használata megoldhatná összes problémánkat?) Társulatokról van szó, amelyek a *színház és a dráma* (nálunk, ugye, a *drámapedagógia* elnevezés az is-

mertebb) eszközeivel nevelnek. Mindig meghatározott korosztálynak készítik foglalkozásaikat; rendre ismeretlen csoportoknak tartják azokat. Így csak általános életkori jellemzők alapján tudnak felkészülni egy-egy program kivitelezésére. A társulatok egy része rendszerbe állított, vagyis közoktatási szolgáltatásként működik, fenntartója, finanszírozója a területileg illetékes önkormányzat. A kapott pénzért, teremért stb. meghatározott időn belül az adott terület valamennyi oktatási intézményében foglalkozást kell tartaniuk. (Vannak szabadcsapatok is.) Nem a gyerekek fizet, hangsúlyozom (talán elírástalan is lenne a felnőttnek pénzt kérnie a gyerektől azért, mert az együtt játszik vele!).

A társulatok között vannak olyanok, amelyek a saját, különböző életkori csoportokra kidolgozott programjaik mellett felvesznek „megrendeléseket” is; az iskolák által megadott nevelési problémák megoldásában is segítenek. A foglalkozások részét képezi a *színház*, „résztetekben”, tehát kisebb előadásblokkokban vagy egy nagyobb előadás formájában. De a *színház* mindig alárendelt annak a témának, amelynek megértésében változást kívánnak elérni a társulatok. A *színház* nem cél, hanem eszköz. (Elméleti kitérő: Gavin Bolton szerint a dráma célja a megértés megváltoz-

sának elősegítése; a „minek a megértése” kérdésre azt a választ adja: annak, amiről a dráma szól. S ki ne tudna — csipetnyi fantáziával — hosszan sorolni olyan tanulási területeket, amelyeknél jó lenne, ha változás következne be a megértésben.)

Mint említettem, házigazdáink, programunk szervezői jóvoltából három TIE előadást láthattunk, mégpedig (időrendben) egyet-egyét Londonban, Coventriben és Lancasterben.

A londoni előadást a rangosabb csoportok közé tartozó *Big Brum* nevű társulat tartotta London egyik külső kerületében (a Finchley Youth Theatre-ben), a területi drámaszövetség rendezvényén. A társulat állandó működési helye egyébként Birmingham. Amit láthattunk: egyetlen színházi produkcióban kísérelték meg „retrospektíven” bemutatni az angol közelmúlt drámapedagógiai irányzatait, illetve azok kritikáját. Ez — helyenként szellemes színpadi megoldásokkal — sikerült is. Egyébként szerkezetében, felépítésében hagyományosnak mondható előadást láttunk, időnként élvezetesen intenzív színészi játékkal — különösebb izgalom nélkül. Az előadás létrejöttének oka a drámával dolgozók számára rendkívül kedvezőtlen, őket egzisztenciálisan érintő változás: a dráma szerepének csökkenése a nemzeti tantervben. (Ezen változásnak, úgy tűnt számomra, kevésbé szakmai, mint inkább politikai okai vannak...)

A programnak, az előadást követő vitával és a jelenlévők (angol és magyar drámapedagógusok) kiscsoportos feldolgozó játékaival együtt is nem vagy csak alig volt köze a TIE-hoz.

A Coventryben látott előadást az egyik nagyműtű és jelenleg is a legjobbak közé sorolt társulat, a *Belgrade Theatre* tartotta. Nem teljes TIE programot kaptunk (annak időtartama másfél nap!), hanem egy jelentősen rövidített, bemutató jellegű változatot. De már ennyi, valamint a (magyar vendégek kedvéért tartott) bemutatót követő beszélgetés is igazolta, hogy a társulat jól átgondolt programot épített fel, s azt a benne dolgozók foglalkozásvezetőként színészként egyaránt magas színvonalon „hozzák”.

Az érkezőket két „munkahely” fogadta: mindkettőnél képekkel dolgozhattunk; az egyik esetben sorrendbe rakhattunk meseillusztrációkat, míg a másiknál egy kép jelentésrétegeit fejtegethettük.

A foglalkozást jól szolgáló bevezető, „felmelegítő” rész után a színészek mint „A Történetek Múzeumának” munkatársai köszöntöttek bennünket. Megmutatták a múzeum féltett kincsét, egy rajzot, vagy térképdarabot (nem tudhattuk biztosan, s ez a bizonytalanság, a „lebegtetés” is jó volt). Kérték, hogy segítsünk nekik „féltett kincsük” értelmezésében — *szakértői szerepbe* léphetünk. Közösen próbáltuk kitalálni, hogy mit jelenthetnek az üveglappal eltakart (mert hát nagyon értékes, védeni kell!) rajzon lévő ábrák, közösen kerestük azt a történetet, amelyet a rajz rögzített. Egy idő után (amint szükségessé vált újabb információk beépítése a játékba) a múzeum egyik munkatársa, a „felfedező” útra indult; láthattuk is azt a jelenetet, amelyben egy barlangban talál egy tarisznyát. A tarisznyában pedig (többek közt) a rajz hiányzó részét. Most már a teljes rajz alapján folytathattuk a munkát...

A foglalkozás első részében a színészek és a gyerekek közösen keresik a *történetet*. A második részben a társulat tagjai, a múzeum munkatársai „rekonstruálják” azt, vagyis bemutatják a gyerekeknek saját változatukat (előadás).

Az ebédszünet után a gyerekek, mint egy „manuális foglalkozáson”, ábrázolják a történet egyik szereplőjét, majd a történet valamelyik részének kiscsoportos, improvizációs feldolgozására kerül sor...

A foglalkozás másfél napja alatt sokféle munkafORMÁBAN dolgoznak a színész-drámatanárok a gyerekekkel (a megjelenítéstől a rajzos formáig). Egyébként tanrendbe illesztett foglalkozásokról van szó. A gyerekeket az iskolákból viszik a Belgrade-hez. A másfél nap is belefér az angol iskolák életébe...

Számomra a legnagyobb meglepetést az jelentette, hogy a Belgrade ezt a foglalkozást — formanyelvi módosításokkal — széles korosztályi tartománynak játssza. (Említettem már, a TIE társulatok tagjai csakis általános korosztályi jellemzők alapján készülhetnek fel egy-egy programjukra, nem építhetnek arra, amire a drámatanárnak feltétlenül hagyatkoznia kell, hogy személyesen ismerik az adott gyerekcsoportot. Ezért a társulatok egyes foglalkozásaitak rendre meghatározott korosztálynak vagy csoportnak, s korlátozott résztvevői létszámmal tartják. „A kisiskolásoknak és középiskolásoknak más témák, másféle feldolgozás lehet csak érdekes” tételt a Belgrade munkája úgy módosítja, hogy akár azonos téma eltérő feldolgozási módja is lehetséges. A társulat tagjaitól hallhattuk: a foglalkozás célja a résztvevők meglévő tudására építve fejleszteni, s itt a mindenkori résztvevők meglévő tudásáról van szó. Éppen ezért egészen másról szólhat a foglalkozás idősebbekkel.

A TIE színházi eszközökkel (is) dolgozik. Öröm volt számomra, hogy a rendkívül rokonszenves, megértő, türelmes, elfogadó, igazi tanárként létező foglalkozásvezető *szerepben dolgozott*, „hétköznapi” énje (gesztusai, temperamentuma stb.) egészen más volt, mint amit a program során láthattunk. De ez csak a foglalkozás utáni beszélgetésen derült ki, s nem közben!

A három TIE programból a leggyengébb a Lancasterben látott volt (*Duke Theatre Company*). A kb. három óra időtartamú „komplex” foglalkozás ismételtlen bizonyította a rég ismert tételt, miszerint sarlatánok kezén bármelyik (legyen az egyébként akár kitűnő) módszer tönkremegy.

A gyerekeknek szóló színházi (színészi-rendezői) hagyományok legrosszabb elemeire épülő hosszú, zavaros előadást jóformán csak legalizálni igyekezett az azt megelőző rövid szedett-vedett foglalkozás. A ládába zárt, majd a ládában felejtett gyermek látványa sokunkban megmaradt, nem éppen követendő pedagógiai mintaként.

Ez a társulat egy esztendőre kb. a huszonöttszörösét kapja annak az összegnek, amelyből a jelenleg még egyetlen magyarországi TIE társulat működik (megkérdeztem: évi előadásszámuk nem magasabb, mint a Kerekasztal Színházi Nevelési Központé). Feladatuk: két év alatt a megye valamennyi iskolájában foglalkozást kell tartaniuk. Rendre kitelepülnek az iskolákba, ehhez szállítójármű, fény- és hangtechnikai berendezések állnak rendelkezésükre, számítógépük, fénymásológjuk van stb. Amit végeznek (minőségétől eltekintve): közoktatási szolgáltatás, területi ellátó rendszerben.

A Duke tagjaival „volt szerencsénk” még egy tréningen is részt venni... Nem ekkor tanultuk a legtöbbet drámaról, színházról Angliában...

A TIE nem csak előadások formájában képezte — egyébként remekül összeállított — programunk részét. Az angliai kurzus egyik legjobb előadását (jobb kifejezés a tréning) *Geoff Gilham* vezette, aki íróként, rendező-

ként és igazgatóként is dolgozik TIE társulatban, illetve társulatokkal (emellett — bár ezt kint még nem tudtam — szakíróként is gyakran hivatkoznak rá, a legnagyobbak is!).

Tréningjének középpontjában a TIE foglalkozások tervezése állt. Saját tervezési gyakorlatáról beszélt („sokféleképpen csinálják”). Szerinte négy fő eleme lehet a mindenkori TIE programnak. Ezek egyszerű elemek, a nehézség a kapcsolódásukban rejlik. Bármelyik központivá válhat a tervezés során, s bármelyikből el lehet indulni: 1. a történet, 2. a koncepció és a tanulási terület, 3. a központi vízió, és 4. a résztvevők bekapcsolódásának módja (ez utóbbinál szándékosan kerültem a *bevonás* szó használatát).

Geoff és munkatársai nem határozzák meg előre a program tartalmát, az a tervezés folyamán alakul ki. Fon-

tos, hogy a színészek, a TIE társulat ne úgy álljon neki egy program tervezésének, hogy „ezt és ezt át akarjuk adni a gyerekeknek”. Fontos, hogy a színészek saját maguk számára is felfedezzék az anyagot, hiszen ehhez kell a későbbiekben hozzásegíteniük a gyerekeket. A TIE program tervezése művészi alkotótevékenység, a saját belső impulzusainkra kell figyelniük, ezek majd a tervezési folyamat során tudatossá válhatnak.

Akiknek Európa (földrajzilag közepe, egyébként...) keleti fele jutott, gyakran élnek pozitív előítélettel a „nyugati”, a nyugatról érkező iránt.

Bevallom, én már csak hiúságból sem hajlok erre. De az angliaihoz hasonló TIE-hálózat olyan érték, amelybe könnyű volt „beleszeretni”. Oktatásunk, művelődésünk, művészeti életünk nagy hasznát vehetné.

Gyermkeink is.

MARY E. YIRENKYI:

Gánai drámajátékok

Mielőtt az első fehér ember Gána földjére tette a lábát, létezett ott egy hagyomány, melyben kifejezésre juthattak a gánai ember vágyai, társadalmi normái, hitvei és elvei, viselkedési elikettje, s tulajdonképpen életmódja. A nép kultúrájának ez a kifejeződése „szabad” színjátékok formájában nyilvánult meg a falu játéktérén vagy a család házában udvarán. A Történeteket legtöbbször Ananse (1) -ről, de néha történelmi témákról is „a nép játszotta a népek”. Érdemes megemlíteni a hasonlóságot — mely bizonyos mértékig a színház szükségességének univerzalitását jelzi — a gánai színház és aközött, amit a színház Arisztotelész Görögországának jelentett. (2)

A gánai társadalomban a hagyományos mesemondó összefüggéseknek alapvető didaktikai, pedagógiai értéke volt. Majdnem bizonyosan állíthatjuk, hogy nincsen „Anansesem” (3) — legyen az mégoly egyszerű is — erkölcsi, társadalmi, etikai, vallási lecke nélkül. Nincsen hagyományos színházi előadás pusztán a szórakoztatás kedvéért. Mindig van üzenet, előadó és közönség számára egyaránt.

Ezek az előadások zenéből, táncból és drámai elemekből tevődnek össze. A közösség összefüggetele a falu játéktérén, vagy a nagycsaládé a ház udvarán a hagyományos színtelődásokra, mindig előnyös alkalom az egészséges szórakozásra, ám ennél jóval fontosabb az üzenet, amelyet a játék énekekkel, tapssal, dobolással és táncal közvetít. Mindez mesemondó összefüggetelek formájában valósul meg.

Van az elbeszélő, narrátor vagy mesemondó. Ő és a közönség a színészek. Mindenki részt vesz a játékban. A történetek jól ismertek vagy újjak, az üzenetek ismert leckék. De a gondolatok újszerűsége és az előadás megújítása frissességet ad ezeknek az ismert történeteknek, ahányszor csak mesélik őket. A közönség közbevetelhet szellemes megjegyzéseket, új mondásokat és humoros dialógusokat, kiállhatnak és csinálhatnak egy teljesen új táncot ugyanarra a régi dallamra, és utánozhatják vagy el is játszhatják pl. a vadász mesterkedését, oly gyors és megújult mozgással, hogy egy teljesen új előadás kerekedik ki belőle, miközben a hajdani tanulságot közvetíti. Az unalom ismeretlen ezeken a mesemondó összefüggetele-

ken, mivel egy dal vagy egy szavaltat a közönségből jóval azelőtt figyelmezteti a mesélőt, mielőtt bárhol unalom vagy érdektelenség mutatkoznék. Mindenki szórakozik a nehéz napi munka után, de ahogy már említettem, a lecke mindenkihez eljut.

A gánaiak valaha, és bizonyos mértékig ez még ma is így van, a színházon, a drámán, a zenén, a táncon keresztül tanították a szükséges alapvető emberi normákat. Az itt szereplő mesék drámai cselekményen keresztül a gánait jó modorra tanítják, arra, hogy tisztelje mások nézeteit, tolerálja a véleménykülönbséget, működjön közre a családban, a közösségben, a társadalomban, hogy bízzon a másokban. A hagyományos előadások témája sokszor célzottan a gyerekekre, s általában a fiatalokra irányul, és gyakorta hallani, amint egy szülő emlékezteti gyermekét az előző esti színi összefüggettel üzenetére, hogy az érezze, jól kell viselkednie.

Érdemes megjegyezni, hogy mivel az effajta együttlétek nem igényelnek anyagi hozzájárulást, mindenki hasznára lehetnek. Jóval fontosabb szempont, hogy az egész előadás játékos formát ölt, és az ott uralkodó fesztelen, vidám hangulatnak köszönhetően a szülők oda tudják csábítani gyermekeiket. Ez nem jelenti azt, hogy ne lenne fegyelem ezeken az alkalmakon.

Nem jelenti például azt, hogy a gyerekek ülhetnek a néhány kövön vagy zsámolyon, míg a felnőttek körben állnak. A léghő nem komoly, laza és fesztelen; de a gyerekek tudják a helyüket, amit a leckékkel, melyek a kor stb. kérdéseit célozták, már megtanultak hasonló mesemondó összefüggeteleken. Így mind a fiatalok, mind az öregek jól érzik magukat, s közben az egyéni és közösségi élet szükséges vonatkozásairól is szereznek ismereteket.

Gána néhány falujában ez az oktatási forma ma is töretlen szokás. A hagyományos színházi művészeteken — különösen a drámán — keresztüli tanítás leckéinek hatása azonban sajnálatos módon meggyengült, éppen a hivatalos oktatásnak köszönhetően, mely hosszú ideig megkérdőjelezte a tradicionális tanítás értékeit. Most már például nem szokatlan látvány, hogy a gyerekek elmennek egy terhet cipelő idősebb ember mellett, anélkül, hogy felajánlanák segítségüket; vagy hogy iskolások il-

letlen megjegyzéseket tesznek egymásról egy tanár jelenlétében. Korábban, mikor a színelőadás volt az egyetlen eszköz mely megtanította őket arra, hogy tekintettel kell lenniük másokra, különösen az idősebbekre, ezek a gyerekek elszégyelltek volna magukat, ha rajtakapják őket ilyen verbális kifejezések használatán. Itt látszik, hogy milyen óriási érték nyerhető a drámából, a közösségi előadásból, a társas együttjátszásból. Mivel mindenki, fiatal és öreg egyaránt részt vesz a történet eljátszásában, üzenetét mindnyájan könnyen megragadják és feldolgozzák.

Így a dráma mindig is a gánai élet része volt. Ez a tápláló ereje az ottani kulturális életnek. Aki csak egy kicsit is ismeri a hagyományos gánai színházi tevékenységet, joggal kérdezhetné, miért találjuk bonyolultnak, hogy a dráma szerepét kellően értékeljük a gánai gyermekoktatásban.

A MESEMONDÓ ÖSSZEJÖVETEL MENETE:

A közösség a falu terén gyülekezik. Mindenki énekel és tapsol. Néhányan feszitelenül táncolnak a dobok, gitárok, furulyák és ütőhangszerek zenéjére. Bárki kezdhet dalt, ha indíttatása van rá és az előzőnek már vége. A jókedv általános és a légkör a lehető legoldottabb. A fontos az, hogy *mindenki részt vesz a játékban.*

Egyszer csak egy hangos kiáltás hallható, így: *Agoo! Agoo!* (4), olykor akár félórányi előzetes játékot és táncot követően. Mindenki letelepszik egy körre vagy egy ott-honról hozott székre, vagy megáll a vastag körgyűrűben. A mesemondó a kör közepére kerül. Mindenki tudja, hogy megkezdődött a valódi összejövétel. Így valaki belekezd a jól ismert karénekek valamelyikébe, mondjuk:

"Mafu doo, m'afu dontwo!"

Madidi madidi m'afu dontwo!"

Kórus: "Mafu doo, m'afu dontwo!"

kb: Hasam nagy, pocim jónagy,
De tele, de tele' pocim jó nagy!

Miután ez néhányszor elhangzott, az elbeszélő a következő dialógusban kapcsolódik a közönséghez:

Narr: "Yesesa sesa ool!" (Gyűlünk már!)

Közönség: "Yesesa soa wo ara!" (Idegyűltünk, hogy válald el!)

Azaz egy érdelemes este tartásának felelőssége a narrátort terheli. És elkezdődik maga a történet — "Ananse ne ne yere ne ne mma na ctraa akuraa be ase." úgymint: „Réges régen Ananse egy faluban élt a gyerekeivel és a felcséggel” stb. stb.

A mesemondó humorral, bölcsességgel, közmondásokkal, jellegzetes nyelven ad elő. Ezalatt kapcsolódik be teljesen a közönség, egyesek megjelenítik a karaktereket, míg a többiek tapsolják vagy bátorítják az előadókat, vagy ha már kezdenek unatkozni, élteletibb játékot sugallnak, effajta kórusal:

"Anansesem ye asisi,

To no yie"

(Túl hosszúra nyújtjátok, mondjátok már)

A fő elbeszélést gyakran megszakítja a közönség dala, melyhez dobolás, tánc és taps járul. Ekkor a színészek felfüggesztik játékukat, esetleg csatlakoznak is a közjátékhoz, és csak akkor veszik fel újra saját karaktereiket, ha a játéknak vége, és a mesemondó mintegy engedélyt kapott története folytatására. A dalok általában a mese néhány aspektusát kommentálják, kicégszítik annak valamely drámai elemét, vagy akár magát a témát is.

Mikor a történetnek vége, az elbeszélő átvezet egy másik személyhez és az egész folyamat ismét elkezdődik. Így a mesélő:

"M'anansesem a metoo yi, se eye de o, se enye de o, mede soa..."

(„Mesém vagy tetszett vagy sem, mostmár megkapja tisztetem...”)

De három-négy történet után az utolsó mesélő ezzel zárja az éjszakai összejövételt:

"M'anansesem a metoo yi, se eye de o, se enye de o, ebi nko na ebi mra!"

(Mesénk egy részét feledjük immár, de a többi, az maradjon velünk!)

Felhangzanak a dobok, egy vagy két zeneszámot még előadnak és eltáncolnak, svégül éjszakai nyugovóra tér a közösség.

Az idcgének érkezésével azonban, — mint annyi egyéb dolognak Gánában — a hagyományos színháznak, (azaz az elbeszélő-, mozgás- színháznak, a dobzenének és a „vad” táncnak is) el kellett sülyednie a külföldiek „különös” szórakoztatása érdekében. Azok a kisebb nagyobb gánai falvak és városok voltak a legszerencsétlenebb áldozatai a hagyományos színház íly módon való megfojtásának, ahol missziós tevékenység folyt. Sőt, még a 40-es 50-es évek fordulóján is hevesen tombolt a hagyományos életmód eltaposása a városokban, szemináriumokkal, tanárképző főiskolákkal és missziós fiú- vagy lány- középiskolákkal — a salemekkel (5) és kristomokkal (6). 1949-ben mint az Akropongi Gyakorló Iskola (7) egyik harmadik elemi osztályos (hatodik osztály) tanuló-ját, legutóbbi tisztelendőatyám, aki később az Akropongi Ifjúsági Iskola (8) igazgatója lett, megvert engem. Mi volt a bűnöm? Kirohantam a házból, hogy láthassak és hallhassak egy Akosua Tuntum Társulatot. (9)

Vissza kell emlékeznie az embernek Dr. Ephraim Amu a híres gánai zenetudós történetére, akit elbocsátottak az Akropong Presbiterképző Főiskolából, mert hagyományos gánai ruhában és benszülött szandálban jelent meg, hogy elmondja beszédét a főiskolai istentiszteleten.

De térjünk vissza ahhoz a tényhez, hogy a hagyományos színházi tevékenység, mely valóban tanított, utat kellett hogy engedjen a „hivatalos oktatásnak”, noha jól megfértek volna egymás mellett. Így egy század vagy valamivel több idő alatt a hagyományos mesemondás pantomim elemekkel, párbeszédű játékkal, dobolással, táncal együtt az ország távoli részeire szorult, ahol a misszió avagy őfelsége hűséges civil szolgálói nem érhették túl könnyen és túl gyakran utol. A megnövekedett kereskedelem, társulva a kormányzat növekvő befolyásával, a vallással és a hivatalos oktatással, a gyarmati köz-igazgatástól a városokig vezetett. Az emberek lemondtak erkölcsi ideáik népszerűsítéséről, ahogy az pedig valaha tökéletesen megtörtént a mesemondó esteken a faluk játéktérén. Ehelyett „civilizálódtak”, hivatali főnökeik iskolázott kölesönöltönyévé váltak. Eldobták hagyományos ruháikat és hosszúujjú ingben, nyakkendőben, ezüstgombos gyapjúnadrágban, frakkban jártak, "His Master's Voice" című gramofonlemezeket játszottak dob és gitárzene helyett, báltermi táncokat tanultak "Adowa" (10) és "Aghadza" (11) helyett, teát és kávét ittak csészéből és rumot pohárból tágas kastélyok és verandás házaik udvarán, ahelyett, hogy lopótökből kortyolták volna a pálmabort és a "pito"-t (12) a falu főterén.

1. Ananse = A Pók A fő karakter, akiről a legtöbb hagyományos mese szól. Minden erény és bűn, hiányosság foglalatla egyszerre, de leginkább bölcsességéről és ravaszságáról ismeretes.

2. Augusto Boal. *Theatre of the Oppressed*. spanyolból angolra fordította Charles a. és Maria-Odillia Leal McBride. (London 1979), p. ix.
3. Anansem — Ananse történet, melyekben ő szerepel, de összefoglaló neve mindazon történeteknek, melyek a mesemondó esteken hangzanak el, mondjuk akár történelmi eseményekről.
4. Agoo — Figyelemfelhívás, kb.: Egy kis figyelmet! vagy Csendet kérek!
5. Salem — svájci város. A misszionáriusok által alapított és elnevezett fiúiskolák.
6. Kristom — Keresztény negyedek. A misszionáriusok azokon a telepeken ahol megtérítettjeikkel éltek, kisebb távolságra a falu vagy a város központjától templomot emeltek.
7. Gyakorlóiskola — Az Akropongi Presbiterképző Iskola gyakorló tanárai számára létesített elemi iskola.
8. Akropongi Ifjúsági Iskola — egy másik elemi iskola Akropongban, ahova képzett tanárokat küldtek.

9. Akosua Tuntum (tam-tam? — a ford.) Társulat — Egy Gána keleti részén lévő, Twi nyelvterületnek a zenéjét játszó (intenerant) népzenei társulat.
10. Adowa (adua, speciálisan meghatározott dobzenekari felállítás — ford.) — Egy (különösen aschantik által beszélt) akan nyelvterület hagyományos társas tánca.
11. Agbadza — hagyományos társas tánc az Ewe (Volta vidék) területéről. (Az ewe itt nem anyajuhot jelent. Egy afrikai nyelv és nép nevének, angol hangzásnak megfelelő átírása. Merriam Webster: A Kwai language of Ghana and Togo. — a ford.)
12. Pito — alkoholos ital (sör — a ford.), hagyományosan kölesből készült.

(Fordította: Mann György)

SZEMELGETŐ

KAPOSILÁSZLÓ

„Az igazság jól elrendezett, jól elhatárolt birodalma kicsi...” (Kristóf Péter: Cselekvő Drámatanítás című könyvéről)

Az időnként nevet váltó Corvin téri intézmény (jelenleg Magyar Művelődési Intézet) kiadásában rég nem jelent meg színházi, drámapedagógiai vonatkozású szakkönyv. Az intézet pár éve lemondott az országos, regionális fesztiválok szervezéséről (ezek átkerültek az országos egyesületekhez), az alapfokú tanfolyamokat már hosszú ideje nem ott szervezik. Amit vártunk volna tőlük: a középfokú képzés szervezése és szakirodalom megjelenítése (sajnos, nem véletlen a feltételes mód, mindkettőben inséges időket éltünk).

Nos, végre itt egy könyv, örömeinkre, épülésünkre, gondolhatnánk...

Sajnos, olvasva a művet, az örömből kevés maradt. Kérdés, hogy erre a könyvre volt-e szükségünk, avagy egyáltalán szükség volt-e erre a könyvre.

500 példány, A/5-ös méretben 99 számozott oldal (ebben az egyben cím- és vakcím oldaltól az irodalomjegyzékig minden benne van; egyébként, az üres lapokat leszámítva nincs 80 oldal), elég drágán, 223 Ft-ért.

Sokféle cím vagyon feltüntetve a borítón: *Dramatikus technikák I.* sorozatcím, de befért alá ez a kötet), *SZÍN-es füzetEK* (kissé modoros, „kitalált”, tipográfiai is játszó elnevezés) és a fejlécben minden oldalon megismételt *Cselekvő Drámatanítás* (így, a drámát nagy D-vel kezdve; talán a nagy-nagy tisztelet, esetleg némi angolszász beütés miatt, vagy egyszerűen sajtóhiba...). A későbbiekben aztán értesülünk róla: a címadás gondot jelentett a szerzőnek (15. old.).

A fejezetcímek: Bevezetés, Az alapok, Dramaturgia, Az iskoladráma, Pedodráma A „Személyközpontú megközelítés”, Egy módszer körvonalai, „A kurzus” stb. — sokat sejtetnek, helyenként ígérnek is.

Pici gyanakvás az elején: talán sok is ez egy vékony füzethez...

Mielőtt részletekbe bocsátkoznék, két ajánlással és általános megállapításokkal élek. Reményeim szerint az utóbbiakat — szerzőnk időnkénti gyakorlatától eltérően — sem hagyom kifejtetlenül.

Először is: nyugodt szívvel ajánlom ezt a könyvet mindazoknak, akik drámát, vagyis az *irodalom harmadik műneméhez* tartozó alkotásokat akarnak tanítani; megismerkedhetnek belőle a szerző, a téma iránt érdeklődő, abban utat kereső kollégájuk tapasztalataival. Nem

kell valami különösét várni: módszerében, eszközeiben nem tűnik revelatívnak a kötet. Az adott területen dolgozók, a drámákat is tanítók (sajnos, jelenleg jóformán csak nyolcadik osztálytól fölfelé találkozzunk velük) eldöntik, eldönthetik majd, nekik mekkora segítséget jelent Kristóf Péter könyve. (Hasonló próbálkozás volt Tolnai Kata munkája, pár évvel ezelőtt jelent meg, *Drámatanítás az általános iskola nyolcadik osztályában* címmel.)

Nem ajánlom ezt a könyvet mindazoknak, akik a *drámapedagógia* iránt érdeklődnek, avégből, mert nem nekik készült. Néhány tömör — hol igaz, hol nem —, többnyire bizonyítatlan megjegyzésen vagy megállapításon kívül más, a drámapedagógiára vonatkozó részt nem tartalmaz ez a kiadvány. Ami, persze, nem baj, ha a szerzőnek más a célja...

Hogy mi a célja, első-második olvasatban nem derült ki számomra egyértelműen, de talán a könyv arányai segítenek válaszolni e kérdésre. A 15-34. oldalakon kívánja a szerző saját módszerének alapjait lerakni, ismertetni, majd a 37-80. oldalakon élménybeszámolót közöl egy általa vezetett kurzusról, 83-91. között összegzést ad, foglalkozik a továbblépési, fejlődési lehetőségekkel. Tehát az érdemi rész (15-91. old.) közel 60%-a *A drámatanítás alapjai* című kurzusról szól. (Lehet, hogy e tanfolyam munkájának ismertetése volt Kristóf célja?!)

Hazánkban sok intézményben (főként főiskolákon vagy egyetemeken) folyt években keresztül az egyre ismeretesebb és elfogadottabb drámapedagógia kifejezés, mint *fedőnév* használata alatt voltaképpen drámatörténet, drámaelmélet (időnként keverve színház-történettel és -elmélettel) oktatása. Fontos, hogy az említett témakörökkel megismerkedhessenek akik éppen akarnak, de ettől még kértik nem összekeverni, egybeemosni szorosan össze nem tartozó dolgokat. A drámapedagógiát nálunk reformpedagógiának tekintik, pályázatokon pénzt lehetett-lehet szerezni fedőnévként történő használatával, tették is ezt nem kevesen. És ez már nem pusztán szakmai, hanem etikai kérdés is.

Foglalkozunk előbb a „kurzussal”. A két évre tervezett, középiskolásoknak meghirdetett tanfolyamra negyvenen jelentkeztek, felvételi után tizenhatan iratkoztak be. A könyv 84. oldalán az áll, hogy a záró vizsgán

csak egyikőjüknek sikerült megfelelnie (a többi halasztott), és még ő sem készült el a záró feladattal (ami nem kis munka, tegyük hozzá: egy *teljesen önállóan* megírandó darabról van szó). Nem kívánnék a mennyiségi mutatóknak túl nagy jelentőséget tulajdonítani, de „beszédeselek” tűnnek a fenti, a könyv tartalmára és a tanfolyami lemorzsolódásra vonatkozó számok.

Miként dolgoztak Kistófi vezetésével a középiskolások ifjak, annak ilyen hosszú beszámolóiból (44 oldal) ki kell derülnie. Minden részletesen ismertetett foglalkozást gyakorlatok vezettek be, a Magyarországon megszokott szemléletet követve: veszek néhány gyakorlatot „émlékeim tárházából” vagy egy „receptkönyvből”, valamilyen szempont szerint sorrendbe szedem őket, s máris kész a foglalkozás egy része, a bemelegítés, felvezetés stb...

Nem árt tudnunk, hogy ezek a szabályjátékok csak eszközök a pedagógus számára. Alkalmazhatják őket bárki (anélkül, hogy köze lenne a drámapedagógiához). Teszik is ezt terápiás csoportoktól kezdve a szabadidős programokat szervezőkig, sokan. Jó lenne, ha tudomásul vennénk végre, hogy néhány szabályjáték *bevetése* még nem jelent nevelési folyamatban való gondolkodást, gyakran még gondolkodást sem. Közkinccsnek számító eszköztár alkalmazása, ennyi, s nem több, Semmiképpen nem *unikum*. Például egy drámatörténeti kurzus néhány gyakorlattal színesítve még az marad, ami.

A gyakorlatok után jönnek a szerzők és művek, időrendben, ahogy illik, ahogy szokás. Az rendre nem derül ki, miért éppen azt a művet választotta a tanfolyam vezetője, amit; milyen elemzési módszerrel dolgozzák fel az éppen soron lévő műveket; s a drámák megközelítési szempontjai is csak ritkán kerülnek ismertetésre... Viszonylag sokat megtudhatunk olyan fontos dolgokról, hogy hol milyen teremben volt a foglalkozás, a tanfolyamvezető jól érezte-magát vagy sem, teázta avagy nem, ki miért hagyta abba a kurzust, hová utazott stb... Ami lényeges, és ki is derül az élménybeszámolóiból: nem csak elméleti volt a képzés, a résztvevők bőségesen kaptak lehetőséget önmaguk kipróbálására, írhattak, elemezhettek. A diákok munkáiból számos színvonalas példát hoz a szerző. A drámákon keresztül az egész világról, a benne elfoglalt helyünkről, önmagunkról és a másikról lehet beszélni — olvashatunk erről is. Akinek ez még új, a rácsodálkozás örömevel teli...

A szerző a 15-34. oldal közötti módszerének alapjait foglalkozik, majd a 84. oldalon közli: „Úgy érzem, sikerült ötvöznöm azokat az alapelemeket, amelyek a kiindulásakor még mint különálló részek voltak jelen a gyakorlatomban.” Ezek az alapelemek (33-34. old.): „a tanulók központi megközelítés” (Rogers után), a „dramatikus technikák pedagógiai orientációjú alkalmazása”, „az iskoladrámák sokévszázados történetének tanulmányozása” és a „szakmai ismeretek” (sic!).

A dramatikus technikák pedagógiai orientációjú alkalmazásánál valószínűleg a 27-28. oldalon említett *pedodráma* gondol. Erről kissé részletesebben.

Szerzőnk Mérei Ferencet idézi: „A pszichodráma minden változata (terápiás, önismereti, pedagógiai) csoportos eljárás.” Maga Mérei sem fejt ki sehol (írja Kistófi), mit is ért pedagógiai változat alatt. A szerző ötlete: „...mi lenne, ha egy huszárvágással kimetszenénk a pszichodráma testéből ezt a (valójában meg nem fogalmazott) pedagógiai változatot, és önálló életre segítenénk *pedodráma* néven.” Ezt a logikai minimumot mellőző mondatot újabbak követik: szerzőnk pár sorral feljebb

még a magyar pedagógusok pszichológiai tájékozatlansága miatt aggódik (25. old.: „...aggodalommal tekintek a magyar pedagógusok céltalan pszichológiai tevékenységére”), el akarja választani a dramatikus technikák pedagógiai és pszichológiai alkalmazását, majd ezt követően egy (többnyire) terápiás célzatú eljárásból akar egy **meg nem fogalmazott pedagógiai módszert** kreálni (gondolom, az ismertetéssel javasolni is). Na és ez a *meg nem határozott* módszer (hol módszert, hol eszközt ír) „eszköze...” lenne „...a személyiség fejlesztésének, az önismeretnek”. Újabb logikai bakugrás, meglepő ki jelentés következik: „a pedodráma tehát nem lenne azonos a drámaoktatással”. Drámaoktatásról, mint célról eddig szó sem volt, hogy kerül ez ide? Magyarázat nincs.

A könyv 23. oldalán a Pedodráma című fejezetben az első alcím: Drámapedagógia. Kistófi idézetei elég régiek, egy részük olyan megközelítést ad, illetve olyan kérdésekkel foglalkozik, amelyekkel keletkezésük óta már túljutott a drámapedagógia. Akármelyik tudományterületen minimumszintnek tekinthető az az elvárás, hogy ha valaki írásban fejteget elméleti kérdéseket, ismerje legalább a szakirodalmat. Úgy gondolom, ez alól a drámapedagógia sem tekinthető kivételnek. Kistófi produkcióról és odavezető útról beszél, vagyis még mindig a gyermekszínházról kívánja leválasztani a drámát — nem itt tartunk... Annyira közhely, hogy elnézést kérek érte: a dráma nem jár kéz a kézben a gyermekszínházzal, az csak az egyik — viszonylag szűk és nem is a legfontosabb — alkalmazási lehetőségünk.

Foglalkozik Kistófi a drámával kapcsolatos megnevezések pontatlanságával. Kint, az „öshazában” ez többnyire nem gond, s nálunk is kezd kialakulni valamiféle egyezmény. Ugyanis egyre inkább használatos itthon is az angol elnevezés, *önmagában a dráma szó*. Végülis lehet akármi a nevelési cél, az életkor, ahol alkalmazzák, a szerveződési forma stb., ha „cselekvő emberek utánzásán” keresztül történő nevelésről van szó, nyugodtan használhatjuk a *dráma* szót. Amennyiben pontos, nálunk is érvényes megfelelőt találhatnánk az alkalmazás egyik legfontosabb területének megadására az *educational* helyett (nevelési?, oktatási?, tanítási?), e területen nem maradna sok gondunk. Igaz, így újabb jelentést adunk egy a köznyelvben is használt szavunknak, de hát melyik tudományterület nem teszi meg ezt... És végül is ott van a jelenleg elfogadott, használható *drámapedagógia* elnevezés...

Nem kellene annak alapján sem újabb és újabb elnevezéseket kitalálnunk a cselekvésen keresztül történő nevelésre, hogy mi a célja. *Ha a dráma célja a megértés megváltozásának elősegítése* (Gavin Bolton), akkor a megértés területe lehet éppen a körülöttünk lévő világ bármelyik metszete éppúgy, mint önmagunk, saját személyiségünk stb.

A könyv 86. oldalán, a Kérdőjeltek című rövid fejezetben a szerző megosztja velünk abbéli reményét, hogy „egyszer talán lesz egy olyan színházi iskolám, ahol a legkülönfélébb kurzusok résztvevői, párhuzamosan dolgozva ismerkedhetnek meg a színházzal kapcsolatos szakmai fogásokkal...”

Reménykedem (gy a kritikus), hogy egyszer végre (itthon is) olyanok fognak drámapedagógiáról írni, akik értő-művelő emberei annak, s egyszer talán lesz egy olyan iskola, ahol a legkülönfélébb kurzusok résztvevői, párhuzamosan dolgozva ismerkedhetnek meg a drámával kapcsolatos szakmai fogásokkal.

Folyóiratszemle

*Nem az a kötelességem, hogy meggyőzzem,
csak az, hogy nemet mondjak.*

(J. Anouilh: Becket, IV. felv.)

Ha kívülállóként szántam volna rá magam, hogy elemzést írjak azokról a — hazai sajtóban az elmúlt év során megjelent — cikkekről, tanulmányokról, melyek címünkben vagy szóhasználatukban a drámapedagógiát hordozzák, valószínűleg gúnyos vagy megbocsájtóan sajnálkozó mosollyal ültem volna le az írógép elé. A mi „nagy közös ügyünk” azonban sokkal fontosabb számomra annál, hogysem ezt megtehetném. Indulataim ezért sokkal inkább abból a félelemből fakadnak, hogy azok előtt szóljak, akik kívülről jöve olvashatják fejünk-re tévedéseinket.

A dramatikus tevékenységről író szerzők (hadd alkalmazzam ezt a kifejezést az érintett írások teljes körét átfogó értelemben) leggyakrabban az alábbi három hibába esnek: (a) nem definiálnak, illetve nem tiszta kategóriákban fogalmazzák, ennél fogva gyakran összemossák bizonyos fogalmakat, (b) szilárd belső rendszer hiányában innen-onnan ellesett, de valódi metodikává összeállni nem tudó elemekkel dolgoznak, vagy — ami ebben a tevékenységben talán a legveszedelmesebb — (c) munkájukat az összefoglalóan „hagyományos” didaktikaként értékelhető tanulás- és iskolaszervezés szolgálatába állítják.

Az alábbiakban, az egyes írások áttekintése során nem kívánok ezekre a tévedéstípusokra folyamatosan visszautalni: itt mindössze a tendenciákra szerettem volna felhívni a figyelmet.

Az első — és talán egy külső szemlélő számára is azonnal érzékelhető — probléma az öndefiníció, a tevékenység pedagógiai meghatározása körül jelentkezik. Nem csupán arra gondolok, hogy a terminológiai nehézségek következtében egyidejűleg több elnevezés is jelöl egyazon tevékenységformát, illetve ugyanaz a kifejezés számos eltérő megközelítésmódot is takar. Alapvető problémának azt érzem, hogy — és ez különösen a legszélesebb körben elterjedt „drámapedagógia” terminusra igaz — az elnevezés és az azt követő kifejtés, definíció egyszerűen más pedagógiai szintet céloz meg és vállal fel.

A sort az a dokumentum nyitja, melynek talán mind közül a legnagyobb elvi jelentőséget kell tulajdonítanunk: a Magyar Drámapedagógiai Társaság alapítólevele így fogalmaz*:

Angolszász nyelvtérületen "creative drama", nálunk alkotó dramaturgia, drámapedagógia, dramatikus nevelés elnevezésekkel illetett módszeregyüttes (...) A drámapedagógia a reformpedagógiák egyike... 1

Hasonló szintezési problémák jelentkeznek a következő szövegekben is:

A drámapedagógia a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek (...) eszköze a drámajáték. 2

A drámapedagógia olyan személyiségre figyelő (reform) pedagógiai metodika ... A drámapedagógia a XX. századi személyiségközpontú reformpedagógiák egyike. 3

Anélkül, hogy hosszas és felesleges elemzésekbe bonyolódnék, úgy érzem, azt mindenképpen kijelenthetem, hogy a pedagógia és a módszer semmiképpen sem tekint-

hetők neveléstudományi és szerkezeti szempontból azonosnak, minthogy a módszer egy adott pedagógia célrendszerében meghatározott didaktikai cél elérését biztosító eljárás. Amennyiben tehát pedagógiaként határozzuk meg mindazt, melynek részesei és létrehozói vagyunk, szükséges, hogy így is gondolkodjunk felőle. Ez nem pusztán önnön erőnk kifelé való bizonyítását segítené, de nagyban hozzájárulna ahhoz is, hogy munkánkat céltudatosan, egy meghatározott gyermek- és kultúrképméntén, saját tevékenységünk és szerepiünk folyamatos újragondolása mellett (azaz egy pedagógiához méltó módon) tudjuk tervezni és alakítani.

A másik lehetőség persze az, hogy továbbra is módszer-szinten gondolkodunk, munkánk keretéként pedig elfogadjuk azt a közeget (iskolát, filozófiát, oktatásszerkezetet stb.), melyben éppen működünk. Ebben az esetben azonban mi hiába mondjuk magunkat rokonának a „Zsolnai, Waldorf, Freinet nevével jeltett elképzeléseknek is”, ezt mások, legkivált ezen idézett rendszerek képviselői soha nem fogják így gondolni.

Mindannyian tisztában vagyunk azzal, hogy a dramatikus tevékenység iskolai (tágabban: oktatási-nevelési) alkalmazása egyidejűleg kettős — művészi/esztétikai és pedagógiai — célnak kíván eleget tenni, és mint ilyen, természetét és formanyelvét tekintve a színszerű művészeti ágakal és az azok átadását célzó oktatási folyamatokkal áll szoros kapcsolatban. Tudjuk továbbá, hogy a dramatikus tevékenység hazai története (a nyugati társadalmakban megjelenő és hasonló elgondolásokat hirdető megközelítésmódokhoz hasonlóan) kezdetben szinte elválaszthatatlanul összefonódott a színházzal, elsősorban a gyermekszínház fejlődésével. Ez a hagyomány (valamint az a tény, hogy a korábbi évtizedekben nemigen nyílt lehetőség az oktatási-nevelési folyamat való megújítására, ezért az ilyen törekvésekkel fellépőknek „kerülőutakat” kellett választaniok) azt eredményezte, hogy a pedagógiai hatásrendszer egészének újragondolása helyett egy olyan metódus vert gyökeret, mely elemeit javarészt a színészképzés különféle iskoláinak felhalmozott ismeretanyagából, kifejezéseit pedig a nyugati szabadelvű pedagógiák szóhasználatából merítette. E megközelítésmód alaptétele, hogy a gyermek fejlesztését egy olyan tervszerű és a tanár által irányított folyamatban kell megvalósítani, melynek kezdőpontján az érzékelést-észlelést fejlesztő gyakorlatok állnak, melyek mozgásos és koncentrációs „játékok” formájában jelennek meg, és melyeket az improvizációs játékok (illetve a belőlük létrejövő, egy külső közönség nézőpontjából is értékelhető színjátékos etűdök) teljesítenek ki. Ez a gondolatmenet jól nyomunkkövethető az alábbi idézetben:

A némajáték kihagyhatatlan előiskola. De már ehhez is szükséges, hogy a játékos tudja, merre van keze-lába, hogy pontos testtudata legyen. Ezt szolgálják a jól ismert előkészítő gyakorlatok, a ritmusjátékok és a tánc is. (...) Örömet és biztonságot jelenthet egy meghatározott pontos mozdulat visszaadása, ismételtetése vagy épp felismerése. (...) Az utánzással bemutatott cselekvések, tárgyak, állatok stb. felismerése után hamarosan sor kerülhet cselekvéssorok bemutatására, rövid történetek eljátszására. 4

Az általuk végzett tevékenységet drámapedagógia-ként definiálók közül többen kísérelték meg tisztázni az elnevezés etimológiai gyökereit, a tevékenység dramatisztikus jellegét. Gondolatmenetükben megkísérelték feloldani bizonyos, a hagyományos színjátékos alapozású szemléletmódhoz kötődő ellentmondásokat, illetve megpróbálták enyhíteni a dramatisztikus tevékenység és a „katedra-centrikus” (az oktatás „komoly” voltát hangsúlyozó) megközelítésmód közti ellentétet. Ez azonban — éppen az említett színszerű szemlélet dominanciája és az ettől való elszakadás nehézsége következtében — ritkán vezetett valódi értékkel bíró meghatározásokra. Példaként nézzük az alábbi (a maga nemében korántsem egyedül) idézetet:

A „dráma” szó a görög „tenni”, „cselekedni” igéből származik, tehát nem színházelméleti fogalom. Így a drámapedagógia sem egyszerűen színházpedagógia hiszen a tevékenységünk nem szükségszerűen produktív, (sic!) De nem is játékpedagógia, mert alapvetően a dramatisztikus motívumok vezérlik. A dramatisztikus folyamat kifejezési formája a megjelenítés és az utánzás, eszköze pedig az emberi és zenei hang, nyelv, test, tér és idő. De igazából azért nem a játékjellege dominál, mert tartószerkezete a szervezett emberi cselekvés (esetünkben a pedagógiai folyamat). 5

Az utóbbi időben napvilágot látott írások között talólván egyedül Móka János alábbi meghatározását tekintem a szó valódi értelmében definíciónak (amivel ugyanakkor nem állítom, hogy mindenben egyet is értenék vele):

Drámajátéknak nevezek minden olyan képlékeny játékos emberi tevékenységet, amely a „mintha”-szituációban valósul meg, ill. azokat is, amik célzottan ennek befogadására, megélésére és az ebben való megnyilvánulásra készítenek fel. Drámapedagógián pedig a drámajátékok rendszeres, céltudatos és tervszerű alkalmazását értem, oly módon adaptálva, hogy az a játékos életkorának, intellektusának, személyiségjegyeinek, ill. a csoportjátékoságoknak megfelelően. 6

Móka tehát „mintha”-szituációkról beszél, a továbbiakban ugyanakkor (más szerzőkhöz képest talán még sarkítottabban) egy olyan megközelítésmódról számol be, melyben a folyamatot tulajdonképpen a rendező/tanár és a színjátékos/tanuló színházi típusú együtlléte szervezi, és melynek tárgyi-térbeli keretei is ezt célozzák erősíteni. ** Móka írása emellett számomra gyógypedagógusként is problémás, hiszen egy vállaltan más jellegű pedagógiai megközelítésmódot a szerkezetében és tartalmában egyaránt konzervatív „kiszegítő iskola” és az itt még mindig érvényben lévő 1978-as tanterv céljainak szolgálatába állít, elfogadva annak deficitorientált szóhasználatát és szegregációpárti gondolatmenetét. (Erről itt most bővebben nem kívánok beszélni, ugyanakkor fontosnak tartanám, hogy az innovációra hajló — esetleg éppen drámával foglalkozó — gyógypedagógusok között (is) egy folyamatos párbeszéd jöjjön létre. +)

Az egyes cikkekben további értelmezési gondolat jelent, amikor valós célmeghatározás vagy tevékenység-lemzés helyett megalapozatlan (de legalábbis kifejtetlen), nehezen értelmezhető kijelentésekkel találjuk szemben magunkat. Nézzük például az alábbiakat:

Ha a gyerekek a drámaórákon sikerélményhez jutottak, nem vágja majd földhöz őket a többi óra valamelyikén szerzett kudarc, s kevesebben is fogják kudarcuként megélni ezeket az eseményeket. 7

A drámapedagógia nem egy hosszabb-rövidebb foglalkozás, nem is egy sikeres feladat-játék. Lassan felépíthető és csiszolható varázslat. 8

A történet ezután szerződéskötéssel zárul, amit a gyerekek a vérszerződés analógiájára el is játszanak (...) Az új fiú ettől kezdve... Tagja a közösségnek. Az osztály befogadta. 9

...a program nem tűri a tervezés direkt formáját. 10

Alkalmassak a tagolás észrevételére a „kis drámák”, szituációs gyakorlatok, melyekben figyelnie kell beszélő társára, meg kell állnia, várnia — hiszen választ ad, kérdez. 11

Még egyszer hangsúlyozom: a fenti és az ezekhez hasonló kijelentések többségével elsősorban kifejtetlenségük, nem tartalmuk tekintetében van gondom. Fontosnak vélem ugyanis, hogy a pedagógusok (különösen a „más és másképp” kívánók) valóban megalapozott, elméletileg és módszertanilag egyaránt megalkalmazott programmal végezzék munkájukat. Lényegesnek gondolom emellett azt is, hogy közös gondolatmenetünkbe azokat az ismereteket, elméleti vázokat is beemeljük, melyek a korábbi időszakban (mindannyiunk által ismert politikai-oktatásszervezeti okokból, illetve nem egy esetben talán egyszerű túnyaságból) javarészt kívül estek pedagógiai látókörünkön. Az elmúlt évben megjelent írások szerzői közül örvendetesen sokan vállalták vagy legalábbis jelezték a más irányzatokkal (elsősorban a drámatanítás angolszász gyökereivel és az abból eredő elgondolásokkal) való rokonszenvedést, illetve azt, ha forrásként ezekhez nyúlunk vissza. Ismertetéseik azonban sajnos nem egy esetben túlzottan sürítették, ez pedig gyakran az idézett szerző gondolatmenetének szándéktalan csonkítását, leegyszerűsítését eredményezte. Ilyenné sikeredett az egyes iskolák ismertetése például Kristóf Péternél 12, különösen a Brian Wayre vonatkozó rész. Ugyanezen írásnak — melynek a drámatanítás jelen helyzetére vonatkozó sorai igen elgondolkodtatóak — fájó fogyatéka a számtalan meg sem említett megközelítésmód hiánya. Hasonló problémát, a leegyszerűsítés veszélyét rejtik magukban az alábbi kijelentések is:

Dorothy Heatchote (sic!) eleve megajándékozta a gyermekcsoportot azzal a feltételezéssel, hogy ők valamiben szakértők. 13

Peter Slade koncepciója az előbb említettek ellenében jött létre, s a különbség addig fajult, hogy már-már cselekvésellenes lett: „a cselekmény nem bemutatásra való”. 14

Összefoglalva a fentiek azt kell mondanom, hogy az elmúlt év pedagógiai szakajtójában megjelent írások olvasán két meghatározó tendencia bontakozott ki a szemem előtt:

a/ a pedagógiai terminológia pontos alkalmazásának igénye a szerzők nagy hányadánál szinte alig érzékelhető,

b/ nevelésfilozófiai oldalról vizsgálva az írásokat azt láthatjuk, hogy a szerzők közül igen kevesen voltak képesek szakítani a hagyományos iskolaszervezet meghatározottságával és az „én tanítok, ő tanul” szemléletmóddal.

Amennyiben ezek a megállapítások igazak, úgy sem a pedagógiai és oktatásirányítási elittel való párbeszéd nem lesz könnyű az elkövetkezendőkben (mint ahogy eddig sem tudtunk a magunk számára megfelelőnek mondható (el)ismertséget kivívni), sem az a folyamat, melynek eredményeképpen valóban demokratikus, a gyermek-

et/tanulót partnernek tekintő (és az adott helyzetben döntéseiket professzionális tudások mentén hozó) pedagógusok kerülnek ki az iskolákba.

Hiszen, ahogy magát reformpedagógiának látni kívánó mozgalom kizárólag felkészült, elméletileg és gyakorlati szempontból is igényes, kritikus és önkritikus, tudatos tervezésre és spontán megoldásokra egyaránt képes pedagógusokból szerveződött csapatként „rúghat labdába” a hazai közoktatás jelenkori és jövőbeni foci-pályáján.

Addig ugyanis, míg nem rendelkezünk egy ilyen módon koherens (és valós) képpel saját tevékenységünkről, nem kívánhatjuk, hogy reálisan létező alternatívaként Jegyzetek:

- 1 — a Magyar Drámapedagógiai Társaság alapítólevele, 1. old. (kiemelés tőlem — Sz. E.)
- 2 — Marunák Ferenc: Mi is az a drámapedagógia? In: Drámapedagógiai Magazin 1991/1., 4. old.
- 3 — Debreczeni Tibor: Pedagógiai módszer a drámapedagógia In: Drámapedagógiai Magazin 1992/3., 3. old.
- 4 — Gabnai Katalin: A rögtönzött játéktól az életjáték küszöbéig. In: Drámapedagógiai Magazin 1991/1., 8. old.
- 5 — Varga Krisztina: Egy lehetséges válasz: a drámapedagógia. In: Vízjelek. Szombathely, Némethi László Szakkolégium, 1991., (szerk.: Fűzfa Balázs), 187. old.
- 6 — Móra János: Drámapedagógia mint személyiségformáló eszköz az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek körében. In: Fejlesztő Pedagógia 1992/3-4., 68. old., illetve (kis változtatással) Drámapedagógia az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek körében. In: Iskolakultúra, 1992/11-12., 88. old.
- 7 — Csikós Tóth Judit: Miért van szükség a drámapedagógiára? In: Tanító, 1992. december, 19. old.
- 8 — Varga Krisztina, i. m., 188. old.

* — Az alapítólevél természetesen nem ideai keltezésű, idézésével mindössze a probléma messzire nyúlóvoltára szeretnék utalni.

** — Id. i. m. VI. szakasz

+ — Nem tartalmilag fontos, ugyanakkor megítélésünket tekintve talán felesleges támadási felületet adó hiba az, ha valaki — különösen drámatanárként — figyelmetlen egy idézet helymeghatározását illetően. Móra János cikke mottóját Samuel Becket (sic!) szövegeként jegyzi, holott az Jean Anouilh Becket-jének részlete, csakúgy, mint az általam választott idézet. A dolog, mondom, nem fontos. Tévedünk, hibázunk. A lényeg, hogy mások erre figyelmeztetni tudjanak minket. (A Móra által választott szöveget egyébként — ismét csak gyógypedagógusként — könnyen félreérthetőnek, az érintett gyermekcsoportra vonatkozótathatónak érzem, és mint ilyet, szerencsétlen választásnak tartom.)

”Mitisir a hogyishják?”

Az Országos Közoktatási Intézet — az ország több pedagógiai kutatási-fejlesztési műhelyeinek (bévül is jóltalolt) egyike, tagadhatatlanul jelentős egyike két szakfolyóiratot jegyez. Az Új Pedagógiai Szemlenek társ-lapgazdája. E folyóirat 42. évfolyamát jegyzi, hosszú évek óta a Magyar Pedagógiai Társasággal (a magyarországi pedagógus szakmai szervezetek egyik legpatinásabb, legnépesebb egyikével). Az „új” kiegészítő jelző három évfolyam óta szerepel a lapon. Ez persze nem azt jelenti, hogy korábbi évfolyamaiban is ne lett volna meghatározó elem a pedagógia névmainak bemutatása, de tagadhatatlanul az 1991. év fordulói nyomán a szerkesztők e jelzővel tették világossá viszonyukat a szakma kontinuitásához és diszkontinuitásához egyaránt. Az Új Pedagógiai Szemle tagadhatatlanul a szakma „reguláris hadserege”. Bár Schüttler Tamás főszerkesztő igen komoly erőfeszítéseket tett és tesz azért, hogy egy szakfolyóirathoz képest olvasmányos és műfa-jilag gazdag legyen a havi folyóirat, új rovatokat indított. Méltán arattak közfigyelmet — már a rendszerváltás előtt is — alternatívákat bemutató, faggató interjúit. (Ha az interjúknál tartunk,

tartsanak minket számon (akár mint pedagógiát, akár mint megközelítésmódot). Attól pedig, hogy önmagukat módszer-szinten jelentkezőként definiáljuk, mindenkit óvni — részben „politikai” okokból, részben, mert nem igaz!

Záró gondolatként még annyit: az elmúlt néhány hónap során — talán éppen a fentiek következményeképpen — nem egy olyan írás jelent meg a szakajtóban, melyeket a gondolatmenet hasonlósága miatt akár „regisztrált” drámatanárok is írhattak volna, ezzel szemben a tanulmányok szövegében még a dráma mint kifejezés sem jelenik meg, 15, 16

- 9 — Pintér Margit: „A drámaóra olyan, mint az ünnep”, In: Iskolakultúra, 1992/19., 27. old. (kiemelés tőlem — Sz. E.)
- 10 — u.o.
- 11 — Jáki Csabáné: Gondolatmorzsák — drámapedagógiai ügyben. In: Tanító, 1992. június, 15. old.
- 12 — Kristóf Péter: Dráma? Pedagógia? In: Fejlesztő Pedagógia, 1992/3-4., 64-66. old.
- 13 — Tornyai Magda: A drámapedagógia egyik lehetséges formája. In: Új Pedagógiai Szemle, 1992/9., 95. old.
- 14 — Móra János: i. m. (In: Iskolakultúra), 87. old. (kiemelés tőlem — Sz. E.)
- 15 — Kojanitz László: Történeti szerepjátékok és a problémamegoldó gondolkodás. In: Iskolakultúra, 1992/4., 42-46. old.
- 16 — Miltényi Miklós: Játékos módszerek a történelemtanításban. In: Iskolakultúra, 1992/4., 47-53. old.

akkor legfrissebb élményemre hívnám fel az olvasók figyelmét, elébe vágva a módszeres ismertetésnek, az ideai márciusi számtól megkezdődött „nagy idők tanújának”, Majzik Lászlóné életinterjú-sorozata.)

Dehát tagadhatatlan, hogy az Új Pedagógiai Szemle közleményeinek többsége elsősorban teoretikus, átfogó jellegű írás. Az oktatási rendszernek elhúzódozó, csapdák-kal is szembekerülő átalakítása a futó évfolyamokban megnövelte az oktatási nagyrendszer összefüggéseit taglaló írásokat, a politológiai megközelítésűeket, a törvényhozás, a tantervezés, az oktatásirányítás, állam, önkormányzat, pedagógusok viszonyát tárgyaló tanulmányok, vitairások számát. Az elmélet, az átfogó elmélet felé billenti az arányt az a tény is, hogy az Új Pedagógiai Szemle komoly részt vállalt a VII. Neveléstudományi Kongresszus előkészületeiben, a lap folyamatosan közli a Marx György vezette tudományos-szakmai bizottság által ajánlott kongresszusi vitaindító írásokat.

A fenti körből a drámapedagógust közvetlenül érdekelhetik azok az írások, melyek a diákélet valóságáról szólnak szociálpszichológiai nézőpontból. Az 1992. 10.

és 11. számban jelent meg Járó Katalin kutatási beszámolója: Diákpályafutások — a gimnáziumi osztályok szociális struktúrájának tényezői címmel. A politikai szocializáció, a jelenismeret problémáival Szabó Ildikó és Szekszárdi Ferencné írásai alapján tájékozódhat az olvasó. Közvetlenül drámapedagógiai írás az elmúlt évfolyamban egy jelent meg: Tornyai Magda összefoglaló tanulmánya a 9. számban. Ugyanebben a számban fontos recenziót olvashatunk egy igen fontos műről — talán az „év könyvének” is nevezhetném szakmánkban: — Kokas Klára A zene felemeli kezecimet című könyvről van szó. Ha a drámapedagógiához közelálló diszciplináknál tartunk, akkor az 5. szám emelhető ki: Kárpáti Andrea mutatja be a vezetésével működő Leonardó-programot, s Vándormotívumok címmel itt mutatja be összefoglaló recenzió a Sipos Lajos szerkesztésében kiadott „alternatív magyar tantervek gyűjteményét”.

1993. szempontunkból kiemelkedő „anyaga” a márciusi szám, mely a tavalyi osztályfőnöki konferenciának szentelt lapjait. Információink szerint kiadásra kész drámapedagógiai dolgozatok is várják megjelenésüket a szerkesztőségben. Továbbá folytatódik Németh Andrásnak a reformpedagógiákat bemutató történelmi sorozata.

Az *Iskolakultúra* harmadik évfolyamát jegyzi. A kéthetenként, háromféle „mutációban” — társadalomtudomány; természettudomány valamint matematika-informatika-technika — megjelenő folyóirat a szakma „könnyűlovassága”. Géczai János főszerkesztő sokat ad arra, hogy a lap grafikai, tipográfiai képe is tetszetős „kulturhordozó” legyen, a lap szerzőgárdájába gyakran csábítja az irodalmi élet jeleseit, egyéni megszólalóit (figyeljük csak Zalán Tibor „Lapvég”-ét). Az *Iskolakultúra* tanulmányrovatát gazdag szemleirovat kíséri — bőséges terjedelem jut könyves, színházi, televíziós szemlézésre, Balázs Attila idején, januári írása nyomán kibontakozóban egy új vita a gyermekirodalomról. S fontosnak tartom a Hírek rovatát is. A drámapedagógusok gondos informatív kedve nyomán követhetjük a drámapedagógiai mozgalom krónikáját, fontosabb felhívásait, a DPM aktuális számának ismertetőit, a jelentősebb megmozdulások kritikáját (a gödöllői kísérletet Nánay István méltatta, Foltin Jolán szerzői estjéről én írhattam kritikát stb.).

Az utolsó oldalra szedett mérges írások — *Körmös* a rovat címe! — közül is kiemelkedik indulatával Gabnai keserű írása a drámapedagógia eredményeinek korai vetését legázoló silány média és kommercializálódó „viszszadilletánsodó” „gyermekszínházi” drámai tüneteiről.

Tanulmányjellegű írás drámapedagógiai tárgyban több is olvasható 1992-ből. Móka János közölt tanulmányt *Drámapedagógia az enyhe értelmi fogyatékos gyerekek körében* címmel a 11-12. számban, Pintér Margit a 19. számban adta közre „A drámaóra olyan, mint az ünnep”, című írását. Az angliai tapasztalatokról szóló cikket a DPM is bemutatja.

Drámapedagógus számára fontos adalék a 6-7. számban megjelent Zsolnai-program, mely — ha vitatható megállapításokkal, s rendszertani megközelítéssel is — de mégiscsak először emeli átfogó oktatásfejlesztési programba a drámapedagógiát. Ugyancsak fontosnak tar-

tom, hogy a drámapedagógiai érdeklődésű olvasó figyelje az alternatív kezdeményezéseket bemutató írásokat, ezek szükségképpen rejtenek drámapedagógia-típusú elemeket. Csak néhányat 1992-ből: Bánréti Zoltán *Kommunikáció* (13-14.sz.); Gábor Anna: *Személyközpontú szemlélet* (91/7-8.); Bíró Irméné: *Egy kalendáriumi év margójára* (23-24.sz.); Csirmaz Máttyás: *Tapintható történelem* (4.sz.); Dömötör Adrienne: *Irodalomtanítás — másképp* (4.sz.); Eszik Zoltán: *Egy mammutiskola humanizálása* (11-12.sz.); Horváth Attila: *Jena-Plan egy humanus alternatíva* (17-18.sz.); K. Tóth László — Karácsony Molnár Erika: *Műhelyek* (21.sz.); Riznerné Gáspár Érika: *Évezredek, korok, emberek — történelmi terasptalon* (16.sz.) stb.

A gyermekélet, az iskolai élet valóságát mutatja be érzékeltes tanulmányokban, esszékben az *Iskolakultúra* lapjain is Szabó Ildikó és Szekszárdi Ferencné több számon keresztül.

Ugyancsak az egész évfolyamon végighúzódik Karácsony Molnár Erika sorozata. Az Óbudai Népzenei Iskola tanárnője a népszokásokhoz fűződő dramatikus-folklorisztikus játékokat mutatta be, szinte forgatókönyvszerűen.

A cigánygyerekek körében folytatott „kulturantropológiai” kísérletről a 11-12. számban olvashatunk (Forray R. Katalin és Hegedős T. András munkáiról van szó, az életmód-tábor megannyi „szociális drámája” tanulmányozható.

A „társdiszciplinák”? Csaknem minden szám tartalmaz verselemzést. Kiemelkedik az év elején több számban, sorozatként megjelent írás, Fenyő D. Györgyné az „Irodalomtanítás ellentmondásairól”. Kamarás István „Embertana” többször visszatérő téma, Szentirmay László az évindító számban „Egy szelet a kultúrából” címmel igen fontos tanulmányt közöl a bábjátékos animáció köréből. Kokas Klára kísérletéről többször is szó esik, az 1. számban tudósítás, a 21. és a 23-24. számban kritika a könyvről. A játékkultúrát a Kiss Áron Játéktársaságot bemutató írások, Várnagy Ildikó visszatekintése reprezentálják (93.1.sz.). A folklorizmussal kapcsolatos közlemények összefoglalója az 1992. őszi Jászfényszaru megrendezett konferencia dokumentuma (*Tiszta forrás vize kólásüvegből?*) címmel a III. évfolyam 6. számában). A vizuális nevelés, képzőművészet körében Sebők Zoltánnal több számon át megjelent szeparátuma kiemelkedő: *Az új művészet fogalomtára* címmel jelent meg. De az *Iskolakultúra* a kreativitás iránti elkötelezettségére jól jellemző egy másik szeparátum is, a *Tervezzünk tárgyakat elnevezésű televíziós akcióáttekintése* található gazdagon illusztrálva. De még a természettudomány is kínál rokonítható ötletet. Ld. Oppelt Józsefné *Tanulás-felfedezéssel* című projekt-leírását (2.sz.).

„Újpedagógia”, „kulturált iskola”... bizonyos vagyok benne, hogy akkor lesz, ha a drámapedagógus-szakemberek rendszeresen tájékozódnak. És rendszeresen tájékoztatnak. A szerkesztőségek nyitottak.

Trencsényi László

GABNAI KATALIN

Születtem: 1948. szeptember 18-án, Orosházán.
 Apám autószerelő volt, anyám betanított munkás. Testvérem nincs, szüleim már nem élnek.
 Férjem Mann Lajos, a Magyar Szinkron és Videó Vállalat lektora volt, most nyugdíjas. Két fiókn van, egyik 20, a másik 15 éves.
 Lakcímem: Budapest, Leonardó da Vinci u. 41. fsz. 3. 1082
 Telefonszámom: 134-0629
Iskoláim:
 1967. gimnáziumi érettségi — Orosházán
 1971. vallástörténet — valláskritika-filozófia szakosító
 1972. riporterstúdió — Magyar Rádió
 1977. magyar-népművelés szak — ELTE, levelező tagozat
 1985. színházelmélet — dramaturgia szak — Színház és Filmművészeti Főiskola
Bizonyítványt adó külföldi kurzusok:
 1976. szociodráma — Finnország
 1984. néprajzi és helytörténeti színház — Svédország és Dánia
Meghatározott munkahelyem a Népművelési Intézet volt, ahol 18 évet töltöttem el. A Drámai Osztályon végzett munkám az országos amatőr rendezőképzést fogta össze. Kutatási területem a drámapedagógia és az ifjúsági színház volt.
 Ezt követően a pécsi Janus Pannónius Tudományegyetemre szerződtem. Mivel a körülmények lehetlenné tették terveim megvalósítását, 1989. november elsején szerződést bontottam.
 Színházi kritikák írásából és szerkesztési munkákból éltem, óraadó voltam a Színházművészeti, az ELTE-n és a Gyógypedagógiai Főiskolán.

ELŐDNÓRA

Érdeklődésem magyar-orosz szakos egyetemi végzettséggel kezdtem. Tanítottam általános iskolában, gimnáziumban és 26 éve — jelenleg docensi beosztásban — a Külkereskedelmi Főiskolán. A drámával diákszínjátésként kerültem kapcsolatba: mind a középiskolában, mind az egyetemi évek alatt ihletett vezetőktől (Kohut Magda, Tyll Attila) kaptam az első szakmai impulzusokat. Magyartanárként a 60-as években irodalmi önképzőkört, versmondókört és diákszínpadot vezettem; utóbbi révén ismerkedtem meg Mezei Évával, akin keresztül szorosabb kapcsolatba kerültem az akkori magyar amatőr színjátszással. Működtem korrepetítor-segédrendezőként felnőtt amatőrstúdió mellett is, amely a produkciók előkészítésével párhuzamosan a színésznevelés és színpadi rendezés alapjaiból elméleti képzést is nyújtott (vezetője Pauló Lajos volt).

Tízéves kihagyás után abban az időszakban kapcsolódtam be újra a „mozgalomba”, amikor — hála Mezei Évának, illetve a Népművelési Intézetben és körülötte akkoriban szerveződő munkatársi gárda ügybuzgalmának — Magyarországon egyre ismertebbé vált a drámajátékelmélete, terjedt gyakorlata, és egyre határozottabban kettévált a két vonal: a színjátszás és a drámajáték. Jómagam a drámajátékot mint személyiségfejlesztő eszközt preferáló irányhoz kapcsolódtam. Ebben az időszakban (és azóta is!) részt vettem minden lehetséges tanfolyamon és továbbképzésen (Zalaszentgrót, Szentcs, Balatonalmádi, Pécs stb.), s bár ezek nem adtak végzettséget igazoló hivatalos bizonyítványt, magam is kezdtem továbbképzéseket vezetni. Először a „Kreatív drámajáték a nyelvoktatásban” téma vált szakterületemmé: ennek elméleti terméke bölcsészdoktori értekezésem, a nyelvészeti szakajtóban megjelent számos publikációm, illetve országos és nemzetközi nyelvoktatási konferenciákon tartott referátumaim. Különböző szervezésekben (FPI, Népművelési Intézet, BMK, Szovjet Kultúra Háza stb.) vezettem továbbképző tanfolyamokat és táborokat orosz tanárok részére, közben többféle korosztállyal és formában (tanóra, szakkör, klub, napközis foglalkozás stb.) gyerekekkel is dolgoztam. 1987-ben a Tankönyvkiadónál drámajátékgyűjteményem jelent meg az általános iskolai orosz tanításhoz, előszavában bő elméleti-módszertani bevezetéssel. (A Népművelési Intézet néhány évvel korábban kiadta a könyv első, rövidített változatát). A kötelező orosz tanítás megszüntetése óta magyar nyelven tartok foglalkozásokat különböző idegen nyelveket tanító tanároknak a dramatikus játéknak a nyelvoktatásban lehetséges alkalmazásáról, minthogy erre a továbbképzési formára országosan óriási igény mutatkozik.

1990 őszén kerestek meg a Művelődési és Közoktatási Minisztériumból, s két évig dolgoztam a Közoktatásfejlesztési Főosztály főmunkatársaként. Feladatomban a nevelőképzés gyakorlati oldalának segítése volt. 1991-ben drámatanári osztályom indult a Színházművészeti Főiskolán.

1993. január 1-től a Színház és Filmművészeti Főiskola egyetemi adjunktusa és a Zsámbéki Tanítóképző Főiskola tanszékvezető docense vagyok.

Kitüntetésem és nívódíjaim közül a **GYERMEKEKÉRT** díjat említem, melyet alapításkor az első tíz művész közt kaptam meg.

Független értelmiségiként, nem tartozva semmilyen párt, tagja vagyok a Magyar Újságírók Szövetségének.

Írásaimekről, munkáimekről külön szövegek.

Szerkesztői munkáimból az alábbi, általam gondozott kiadványokat említem:

A szociálpszichológia vázlat (Csepeli György)

A színésznevelés breviáriuma (Nánay István)

Szervezési ismeretek színjátszóknak (Bicskey Gábor)

Dramaturgiai olvasókönyv (Duró György)

Lyukasóráim (Mészöly Dezső)

Önálló könyveim:

ÁLLATOSDI (Móra, 1984)

DRÁMAJÁTÉKOK (Tankönyvkiadó, 1987., 1989.)

DRÁMAJÁTÉKTÁR (Gödöllői Művelődési Központ, 1990.)

Pedagógiai kutatások: tanácsadások, kísérletvezetések, A tanári magatartás előadóművészeti elemei címmel és drámapedagógiai témában, és a szociális célú reklám területén CSOKONAI PROGRAM, OSKOLA-REND-SZER, GESZTUS-AKCIÓ.

Balatonalmádi, Pécs stb.), s bár ezek nem adtak végzettséget igazoló hivatalos bizonyítványt, magam is kezdtem továbbképzéseket vezetni. Először a „Kreatív drámajáték a nyelvoktatásban” téma vált szakterületemmé: ennek elméleti terméke bölcsészdoktori értekezésem, a nyelvészeti szakajtóban megjelent számos publikációm, illetve országos és nemzetközi nyelvoktatási konferenciákon tartott referátumaim. Különböző szervezésekben (FPI, Népművelési Intézet, BMK, Szovjet Kultúra Háza stb.) vezettem továbbképző tanfolyamokat és táborokat orosz tanárok részére, közben többféle korosztállyal és formában (tanóra, szakkör, klub, napközis foglalkozás stb.) gyerekekkel is dolgoztam. 1987-ben a Tankönyvkiadónál drámajátékgyűjteményem jelent meg az általános iskolai orosz tanításhoz, előszavában bő elméleti-módszertani bevezetéssel. (A Népművelési Intézet néhány évvel korábban kiadta a könyv első, rövidített változatát). A kötelező orosz tanítás megszüntetése óta magyar nyelven tartok foglalkozásokat különböző idegen nyelveket tanító tanároknak a dramatikus játéknak a nyelvoktatásban lehetséges alkalmazásáról, minthogy erre a továbbképzési formára országosan óriási igény mutatkozik.

Később specializációm tágult általában a verbális kommunikációs-készség-fejlesztés dramatikus formái irányában, különös tekintettel az anyanyelvi képzésre az általános beszédkészségfejlesztésben (alsó tagozat) és a magyartanításban (felső tagozat). Minthogy pedig hall-

gatoim részéről egyre jobban érzékeltem a drámajáték-módszerrel teljes komplexitásában való megismerkedés igényét, az utóbbi években kurzusaimba a korábban elhanyagolt nonverbális területeket is beépítettem.

Komplex drámajátékvezető-képző tanfolyamot két éve vezetek, a Magyar Drámapedagógiai Társaság által a Művelődési és Köznevelési Minisztériumhoz felterjesztett vizsgakövetelmény/tematika alapján, azt a felkérő szerv által megszabott időkerethez igazítva. A hiteles tapasztalati háttérrel a békásmegyeri Pais Dezső Általános Iskolában, három különböző korcsoporthoz tartozó osz-

TOLNAI MÁRIA

Tanárképző főiskolai népművelés-pedagógia szakos diplomám egészült ki az ELTE népművelés szakos képzésével, s a jelenlegi Színművészeti Főiskolai képzéssel. Ez tehát iskolákban és diplomákban mérhető szakmai háttérrel.

A közművelődésben — a különböző színtereken eltöltött éveket — a szorosabban vett nevelői-oktatói munka követte. 1984-től a Kaposvári Tanítóképző Főiskolán. Az intézmény Társadalomtudományi- és Közművelődési Tanszékén a Közművelődés szociológiai, andragógiai alapjai; Szociókulturális animáció; Szervezeti-fejlesztés; Csoportos pedagógiai gyakorlat és a Drámapedagógia-tárgyakat gondozom.

Több mint tíz éves amatőr színjátszói múltam, szakmai táborok, továbbképzések indítottak el a drámapedagógia felé — így ez a tantárgy 1986 óta jelen van a főiskolai képzésben mint két féléves szabadon választható fakultációs tárgy; a közművelődési szakkollégium hallgatói számára mint gyakorlati képzés; az óvodapedagógus hallgatók fakultatív specializációja, — valamint a főiskola által szervezett intenzív pedagógusképzések, diplomaújító képzések választható műhelye a Gordon, Freinet-műhely mellett. A képzésben résztvevők szakmai érdeklődését, elkötelezettségét diplomamunkák sora jelzi.

RUDOLF OTTÓNÉ

1958-ban magyar-történelem szakos diplomát szereztem Egerben a Pedagógiai Főiskolán. Pedagógusi munkámat Sződön kezdtem — majd lakásgondnok megoldatlansága miatt — Órszentmiklóson, Vácdukán, Vác-on tanítottam.

Közben "B" kategóriás színjátszó-rendezői jogosítványt kaptam, és elvégeztem az ELTE történelem szakát.

1973-ban — családi okokból — ismét hazaköltöztünk Budapestre —, így a Budakeszi Általános Iskola és Gimnázium tanáraként általános iskolában és gimnáziumban tanítottam. 1974-től szakfelügyelői státuszban Pest megyében folyó anyanyelvi kísérletek gondozásával, kipróbálásával foglalkoztam (Hatékony anyanyelvi nevelés, Bánréti Zoltán, Zsolnai József anyanyelvtanítási kísérletei.) Ezt követően Gödöllőn és körzetében szakfelügyelőként, 1986. januárjától szaktanácsadóként dolgoztam 1991. június 30-ig.

Elvégeztem az Eötvös Loránd Tudományegyetem történelem intenzív tanfolyamát.

Metodikusként a Kazinczy Tanárképző Főiskola Gödöllőn működő kihelyezett tagozatán a történelem tanszékén dolgoztam. Itt spec. koll-t is vezettem dramatikussá válás című tantárgy tanításával. Tanári pályafutásom alatt

tályban (I., IV. és VI.), órarendbe állított drámajáték-foglalkozások keretében végzett drámatanári munkám adja.

Az utóbbi évek során alkalmam volt megismerkedni az angol drámaiskola Dorothy Heathcote nevéhez kapcsolódó ún. „tanítási dráma”-elméletével és gyakorlatával (1990: Szentes; 1991: Fót; 1992: Birmingham); ennek feldolgozásával, mélyebb elsajátításával, a drámapedagógus-képzésbe való bekapcsolásának arányával, módjával folyamatosan foglalkozom, mind elméletben (a kiadás alatt lévő Bolton- és Niellands-könyvek alapján), mind a gyakorlatban: működő kurzusaimon, illetve a gyerekekkel végzett munkámban.

A drámanevelés széles lehetőségeinek megismertetésére Drámapedagógiai Műhely-t működtettünk a főiskolán, amely a főiskola hallgatói mellett a város, megye pedagógusai számára is nyitott volt. Két megyei intézménnyel közösen ennek újbóli megszervezését tervezzük.

Főiskolai oktatótársaimmal — a vizuális nevelés szakemberei — három éven keresztül működtettünk Gyermek-műhely-t, amely saját magunk tudásának gyarapítása mellett a főiskolai hallgatók gyakorlóterepe is lett.

A drámapedagógia szakterületéről szóló előadásokkal Jászberényben, Győrben, Hajdúböszörményben, a kaposvári HOL-MI pedagógiai konferenciáin, módszertanbemutatóin vettem részt. Óvodákban, általános iskolákban, nyári továbbképző táborokban előadást, drámafoglalkozásokat vezetek. Aktív szervezője vagyok a Csokonai Program, illetve az Oskola — országos jellegű konferenciáknak, a Drámapedagógia a felsőoktatásban — főiskolai oktatók számára szervezett műhelyeknek.

Szakmai írásaim, amelyek könyv-recenziók, gyermekszínjátszó-bemutatók elemzése, illetve a drámapedagógia főiskolai képzési lehetőségeiről szólnak — megyei és országos folyóiratokban jelentek meg.

a megyei vers-prózamondó, színjátszó bemutatók szervezésével, zsűrizésével foglalkoztam Pest megyében. Néhány írásom megjelent szaklapokban.

(Hatékony anyanyelvi nevelés tapasztalatainak összegezése — Önálló munkaként Helyzetteremtés az anyanyelvi órán TK. kiadásában).

Szakmai véleményezést adtam többek között Aranytől-Aranyról, Hársing Lajos: Játék világ irodalom, valamint Zsolnai József munkájáról.

Több éven át az országos anyanyelvi szaktábor szakmai vezetője voltam.

Az elmúlt évben az országos Kazinczy-verseny programját állítottam össze.

Szaktanácsadóként a továbbképzések (speciális, fakultatív) programjait terveztem, (körzeti és megyei szinten). (Filmesztétikai tanfolyam, Vallástörténeti tanfolyam, Drámapedagógus tanfolyam stb.).

1992 — a Pesti Megyei Szolgáltató Iroda drámapedagógiai szakértőjeként dolgozom, 2 éve vezetek alaptanfolyamokat tantestületi közösségeknek és Pest megyei kollégáknak. Rendszeresen a bemutató-foglalkozások, gyakorlatvezetések. (A drámapedagógiai szemlélet és módszer az iskola életében) Háziasszonyképző Iskolában magatartáskultúrát tanítok.

KINSZKI JUDIT

Bár már 10-11 éves koromtól lelkes színházlátogató, szavaló és színjátszó voltam (még nyolcosztályos humán gimnáziumban kezdtem tanulmányaimat), igazándiból 1962-től, amikor a Vörösmarty Gimnáziumba kerültem angol tanárnak, fonódott össze tanári munkám és — ahogy most mondanánk — a dráma, a színház a nevelésben. Még abban az évben összehoztuk az iskola irodalmi színpadát és Brechtet, Sigfried Lenzenet, Mrozcet játszottunk.

1978-ban, amikor Várkonyi Zoltán kezdeményezésére megindult a középiskolai irodalmi-drámai képzés két vidéki és két pesti gimnáziumban, a Színművészeti Főiskolán Várkonyi, Montágh Imre, Mezei Éva stb. tartottak előkészítő foglalkozásokat azoknak, akik majd ezekben az osztályokban tanítani fognak. A tanmeneteket a főiskola tanárai készítették (Hegedüs Géza, Székely György stb.) és részletes irodalomajánlatot is tartalmazott, így az elméleti felkészülést megkönnyítette. A gyakorlati munkában viszont azoktól tanultam rengeteget, akiknek foglalkozásait nyári táborokban vettem részt: Somogyi István, Terhes Sándor, Regös János, Lábán Kati, Virág Csaba, Uray Péter, Fodor Tamás stb.

1979 óta folyamatosan tanítok drámatörténetet és színházismeretet, tartok kreatív játék foglalkozásokat. Talán nem tartozik szorosan a témához, de ez azt is jelentette, hogy párhuzamosan két színjátszócsoporthoz is vezettünk, mert az irodalmi-drámai fakultáció megindulása óta osztálykeretben működtek a színjátszó csoportok. Ez természetesen rengeteg fellépést, versenyt, fesztivált is jelentett és jelent, érmekeket bronztól aranyig, Gyulától Csurgóig, sőt Krakkóig (lengyel színpadi művek fesztiváljának megosztott első helyezése).

Bár egyáltalán nem ez a fakultáció célkitűzése, de azért jócskó érzés, hogy tanítványaink közül többen már ismert színészek, vagy éppen idén végzik a Főiskolát, operatőrök, rendezőasszisztensek, színháztörténészek, vagy egyetemi tanulmányaikat befejezve visszatértek iskolánkba drámatanárként. Talán még nagyobb öröm, hogy mennyi volt „drámais” lett pedagógus — óvónő, tanító, tanár — s vezet iskolájában drámajáték csoportot és hogy már az ő tanítványaik is itt vannak iskolánkban a felvételiken.

Elméleti tudásom felfrissítését nagyon megkönnyíti, hogy angol szakos lévén eredetiben, viszonylag frissiben olvashatok szakirodalmat, gyakorlati munkámban pedig az angol nyelvtanításban is alkalmazom a drámajáték gyakorlatait (erről iskolámban bemutatókat is tartok kollégáimnak). David Davis Magyarországon tartott és Birminghamben szervezett tanfolyamain elméleti és gyakorlati gazdagodásra egyaránt lehetőség nyílt. Az utóbbi években a Gödöllőn szervezett Csehov és Beckett szemináriumokon vettem részt, ahol Acher Tamás, Ács János, Árkosi Árpád, Jeles András, Lukács Andor és mások vezették a vitákat Csehov és Beckett művek különböző előadásai kapcsán.

A Színháztudományi Intézet felkérésére megírtam a Vörösmarty Gimnázium irodalmi-drámai fakultációjának történetét és két tanítványommal együtt pályaművet nyújtottunk be (Csongor és Tünde) a Gabnai Katalin által kezdeményezett pályázatra, ami az iskolai tananyag részét jelentő drámák színházszerű feldolgozásával, a tanulók aktív bevonásával próbálkozott.

HÍREK — INFORMÁCIÓK

- A Magyar Drámapedagógiai Társaság tíz foglalkozásból álló alapozó drámapedagógiai tanfolyamot szervezett. A januártól márciusig terjedő 30 órás kurzuson két csoportban zajlottak az előadások. A negyvenöt tanfolyamhallgató szeptemberben folytatni kívánja a stúdiumokat 120 órás képzés keretében. A Társaság új jelentkezőket is vár.
- A Társaság gyermekszínjátszó-rendezői tanfolyamot is hirdet szeptembertől budapesti és Budapest környéki érdeklődők számára. Részletesebb tájékoztatás a MDT címen.
- A Magyar Drámapedagógiai Társaság legutóbbi közgyűlésén 7 tagú elnökséget választott. Elnök: Debreczeni Tibor. Elnökhelyettesek: Gabnai Katalin és Szakall Judit. A vezetőségbe került még Kovács Andrásné, Szauder Erik, Székely István és Váczy Zsuzsa.
- A Lakiteleki Alapítvány 50.000 forinttal támogatja a Drámapedagógiai Magazin megjelenését.
- A Weöres Sándor Országos Gyermekszínjátszó Találkozó területi „középdöntő”-it Szombathelyen, Siófokon, Budapesten, Gödön, Debrecenben és Kunhegyesen rendezték, illetve rendezik meg.
- Hollós József, társaságunk tiszteletbeli elnöke anyagi kedvezményekkel is segítette társaságunk egyes tagjainak jelenlétét az osztrák drámapedagógusok linzi közgyűlésén és az innsbrucki nemzetközi konferencián.
- Benyák Erzsébettől és Varnyu Ilonától meghívás érkezett. Az Óbecsei (Vajdaság) művészeti gyermektalálkozó keretein belül drámapedagógiai foglalkozásokra is sor került.
- Június 14-20. a tiszasasi Pityang házban vizsgaelőkészítő tanfolyamra gyűlnek össze az óvodapedagógiai drámapedagógus közösség tagjai.

- Július 4-13. ugyancsak Tiszasásra hirdette meg az Anyanyelvi Konferencia és a Társaság azt az alapozó drámapedagógiai és gyermekszínházi rendezői kurzust, amelyre határon túli magyar pedagógusokat vár. Tanárok: Debreczeni Tibor és Monzák Péter.
- Kaposvárott, a Csokonai Tanítóképzőben Tolnai Mária szervezésében zajlott a HOL-MI márciusi rendezvénye.
- Augusztusban rendezik meg a hazai és a határon túli magyar tanítóképzők szakmai találkozóját. Drámapedagógiai bemutatókra is sor kerül.
- Zajlanak a Weöres Sándor Gyermekszínházi fesztivál megyei és területi bemutatói. Ismeretes, hogy a Társaság ennek finanszírozására alapítványoktól nem kapott pénzt. Bár az idén is több helyen pályáztak, biztató választ még sehonnan sem kaptak. Ennek ellenére is megrendezik a paksi döntőt, június elején.
- A szlovákiai magyar gyermekszínházi csoportok eredményesen szerepeltek a hagyományos dunaszerdahelyi találkozón május 19-22.

OLVASD ÉS TERJESZD!

A Drámapedagógiai Magazin a mostani ötödik számtól kezdődően bővebb terjedelemben jelenik meg. Mellékletében egy-egy színházi forgatókönyve is olvasható. Pótolni kívánjuk a hiányt; hadd jusson pedagógusaink, rendezőink kezébe eggyel több gyermeknek való színházi játék.

Egy-egy szám ára: 100,— Ft, előfizetési díj: évi 200,— Ft. A Társaság tagjait az áremelés nem érinti. Az évi 500,— Ft-os tagdíj fejében folyamatosan megkapják a lapot.

Megjelent a REFORMPEDAGÓGIAI OLVASÓKÖNYV

A hiánypótló kötetet Trencsényi László szerkesztette, Deme Tamás és Mihály Ottó lektorálta.

A 220 oldalas könyv 480,— Ft-os árban megkapható vagy megrendelhető a Magyar Drámapedagógiai Társaságnál és az Országos Művelődési Intézet szakkönyvtárában.

A fenti helyen rendelhető még meg:

Debreczeni Tibor: *Kreatív játékok* (56 oldal, ára: 75,— Ft)

Debreczeni Tibor: *Egy amatőr emlékezése — a drámapedagógia és a gyermekszínházi története* (178 oldal, régi áron: 55,— Ft).

SZAKKÖNYVEKET AJÁNLUK

Duró Győző — Nánay István: Dramaturgiai olvasókönyv

A színház és a színházi élet iránt érdeklődők kézikönyve. Rendezőknek, rendezést tanulóknak különösen ajánlatos. Kiadta a budapesti Drámapedagógiai Központ 1993-ban. Megvásárolható a Marczibányi Téri Művelődési Házban.

Debreczeni Tibor: Kreatív játékok

A gyermekek drámapedagógiai nevelését szolgáló játékgyűjtemény, a nagysikerű Szín-kör-játék utánnomása. Fontos segítség a mindennapi munkában. Ötvenhat oldal, ára 75 forint. Megvásárolható és megrendelhető a Magyar Drámapedagógiai Társaságnál és a Magyar Művelődési Intézet szakkönyvtárában. (Budapest, 1922 Corvin tér 8. Pf. 15.)

Debreczeni Tibor: Egy amatőr emlékezése

A magyar gyermekszínházi és a drámapedagógia iránt érdeklődők nélkülözhetetlen forrásmunkája. Személyes hangvétele és tárgyyszerűsége élvezetes olvasmánnyá teszi. A 178 oldalas könyv a régi áron kapható, 55 forintért. Megrendelhető és megvásárolható a fenti címen.

A Budapesti Drámapedagógiai Központ hírei 1022 Budapest, Marczibányi tér 5/a.

DRÁMA A TANÍTÁSBAN

drámapedagógiai tanfolyamok EILEEN PENNINGTON (Anglia) vezetésével
A tavalyi nagyszerű kurzusok folytatása az ismert angol drámapedagógussal.

1. POSZTGRADUÁLIS KÉPZÉS

1993. június 21-26. között. Részvételi díj: 6000,— Ft/fő.

2. BEVEZETÉS A DRÁMAPEDAGÓGIÁBA

1993. június 28-30. között.

Részvételi díj: 3000,— Ft/fő.

A részvételi díjakról (az igények jelzése) esetén számlát adunk.

ORSZÁGOS GYERMEKSZÍNJÁTSZÓ TÁBOR

1993. július 16-tól 24-ig.

Helyszín: Bakonyoszlop

A táborba 10-14 éves gyerekeket várunk.

Csoportvezető rendezők: Baranyai Gizella, Fodor Mihály, Lukács László, Szakall Judit, Tóth Zoltán.

További információ kapható Németh Katalintól vagy Szakall Judittól.

Részvételi díj: 6000,— Ft/fő, mely összeg az esetleges pályázati támogatások jóvoltából csökkenhet.

„JÁTSZÓHÁZI” TÁBOR

— színházi játékok gyerekekkel —

1993. június 21-26. között

Egy hét a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ tagjaival.

A szabadidős foglalkoztató tábor programja: ismerkedés a világgal — ehhez eszköz lesz a tábor résztvevői számára a színház és a dráma.

A tábor helye:

Budagyöngye Közösségi Ház

Budapest II., Hűvösvölgyi út 12.

Elsősorban általános iskola 3-4-5. osztályosok jelentkezését várjuk.

DRÁMAPEDAGÓGUSOK ÉS GYERMEKSZÍNJÁTSZÓ RENDEZŐK TÁBORA

Gödöllőn, 1993. július 12-17. között

A Budapesti Drámapedagógiai Központ két 1992-ben indított tanfolyamát záró tábor programja:

1. Drama in Education, Theatre in Education — elmélet és gyakorlat

2. Rendezési gyakorlat, valamint

felkészülés a záró vizsgákra

A tábor munkájában a tanfolyamok hallgatói mellett részt vesznek a Kerekasztal Színházi nevelési Központ munkatársai.

A tábor vezetője: Kaposi László

Ára: 100,— Ft

TARTALOM

A drámajátékvezető-képzésről szóló rendelet.....	2. old.
Rapszódia hókuszpókuszokra és gyerekekre Beszélgetés Petkő Jenővel (Trencsényi Imre).....	3. old.
Gavin Bolton: Az oktatási dráma és a TIE összehasonlítása (Fordította: Szauder Erik).....	5. old.
Előszó egy előszóhoz (Előd Nóra).....	9. old.
Móka János: A pedagógiai „mintha”.....	11. old.
Jónai Éva: Playful Learning and Teaching (részlet).....	14. old.
Walker Zsuzsa: Kisiskolások itthon és Angliában (Első közlés az Iskolakultúra 1993/5 számában).....	16. old.
Gabnai Katalin: A dramatikus nevelés néhány intézménye.....	18. old.
Kaposi László: TIE — Angliában.....	21. old.
Mary E. Yirenyi: Gánai drámajátékok (Fordította: Mann György).....	23. old.
Kaposi László: Kristóf Péter Cselekvő drámatanítás című könyvéről.....	25. old.
Szauder Erik: Folyóiratszemle.....	27. old.
„Mitisír a hogyishíjják”? (Trencsényi László).....	29. old.
Bemutatjuk magunkat: Gabnai Katalin, Előd Nóra, Tolnai Mária, Rudolf Ottóné, Kinszki Judit.....	31. old.
Hírek, információk.....	33. old.

DPM

DRÁMAPEDAGÓGIAI MAGAZIN

A szerkesztőség címe:

1922 Budapest, Corvin tér 8. Pf. 15.

Tel.: 201-4207 vagy 201-7324

Megjelenik évente kétszer,

májusban és novemberben

A Magyar Drámapedagógiai Társaság
lapja

Megjelenik a Közművelődési Alap
támogatásával

Készült a DIAPRINT Kft. nyomdájában

F. v.: Werderits Tamás

Csekkszámalszámunk, amelyre az éves tagdíjat, és a DPM megrendelési összegét befizetheti:
OTP Iker. Fiók Budapest, Alagút u. 3. MNB 501-6594-2 Számalszám: 218-98017

A KÖVETKEZŐ SZÁM TARTALMÁBÓL

A drámapedagógia a tanítóképző főiskolákon és a Színművészeti Főiskolán: körkép.

Beszámoló az első drámapedagógiai vizsgákról. Megkezdjük a vizsgadolgozatok közlését.

A drámapedagógia Magyarországon, célok, programok, elméletek; mostani számunk néhány szerzőjének (Szauder, Előd, Kaposi, Móka) írása lehetőséget nyújt továbbgondolkodásra és vitára. Várjuk a reagálásokat.

Ismeretők Spolin játékaikról és Fustier kreativitás-fejlesztő gyakorlatairól.

Részletek az angol nemzeti tanterv vitaanyagából.

Beszélgetés Pálffy Máriaival és Nyisztor D. Ágnessel. A drámapedagógiai munkakörben dolgozó általános iskolai tanárokat tapasztalataikról faggatjuk.

Dolgozatok a II. Weöres Sándor Országos Gyermekszínjátszó Találkozóról.

A következő szám melléklete: mesefeldolgozások.