Részlet a NAT-ból:

Tánc és dráma

A **Tánc és dráma** kreatív folyamata az együttes élmény révén segíti elő az ember aktivitásának serkentését; ön- és emberismeretének gazdagodását; alkotó- és kapcsolatteremtő képességének kibontakozását; összpontosított, megtervezett munkára szoktatását; testi, térbeli biztonságának javulását,, idő- és ritmusérzékének fejlődését, mozgásának harmóniáját és beszédének tisztaságát.

ÁLTALÁNOS FEJLESZTÉSI KÖVETELMÉNYEK

1-6. évfolyam	7-10. évfolyam

1. Kifejezőképesség (mozgás – beszéd)

a) Játékos gyakorlatok során sajátítsák el az alapvető táncos, bábos és drámai kifejezési formákat. b) Alakuljon ki bennük játékbátorság, szokjanak hozzá a csoporton belüli szerepléshez.	A) Testi adottságaiknak, koruknak és személyiségüknek megfelelően, különböző élethelyzetekhez alkalmazkodva, pontosan és tisztán fejezzék ki magukat. B) Egyre könnyebben és felelősségteljesebben viseljék a nyilvánosságot.

2. Improvizáció

a) Őrizzék meg a kezdő évek játékainak természetes rögtönző technikáját némajátékban és szöveges játékokban.	A) Legyenek képesek különböző technikákat tartalmazó összetett improvizációkra mozgásban, táncban.

3. Elemzés

a) Tudják a mindennapi élet és különböző történetek szituációit közösen elemezni.	A) Legyenek képesek a jelenségek, életfolyamatok, alkotások szerkezetének felismerésére, a szereplők szándékainak, tetteinek és kapcsolatainak elemzésére.

4. Hagyományőrzés

a) Tanuljanak meg népi mondókákat, gyermekjátékokat, népszokásokat, táncokat.	A) Ismerkedjenek meg a nemzeti (nemzetiségi, etnikai) kultúra és más kultúrák alapvető mozdulat-, dallam- és szókincsével, szertartásaival és hiedelemvilágával.

RÉSZLETES KÖVETELMÉNYEK A 4. ÉVFOLYAM VÉGÉN

(a példákat dőlt betűvel szedtük)

Tananyag	Fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek)	Minimális teljesítmény
A HAGYOMÁNY JÁTÉKAI ÉS TÁNCAI		
Népi gyermekjátékok. Kiolvasó mondókák. Szerepjátszó gyermekjátékok. *Altatók, simogatók, vigasztalók, nyelvtörők, csúfolók, állatutánzók.*	Ritmusképzés, egyszerű táncos mozgáselemek. Koordinációs készségfejlesztés, helyes testtartás. Rögtönzés, egyensúly-, ritmus- és térérzékfejlesztés. Egyszerű mozgáselemek összekapcsolása *(járás + dobbantás, futás+fordulat,).* 1a *A babázás, a papás-mamás, a gyermeknevelés mozdulat- és szókincse.* 2a	Legalább 10 játék ismerete dallal, mondókával. Egyszerű kar- és lábmozgások *(lépés, dobbantás, taps)*. Mondókák ritmizálása egyenletes járás mellett, tapsolással vagy egyéb módon.
BÁBJÁTÉKOK		
Egyszerű bábjátékok. *Tárgyjátékok.* *Sík-, bot- és gyűszűbábok.* *Maszkok és maszkos játékok.*	*Improvizáció tárgyakkal.* *Sík-, bot- és gyűszűbábok, egyszerű maszkok készítése és használata.* 1b	Tárgyjáték-improvizáció, egyszerű bábok készítése, sík- és botbáb mozgatása.
DRÁMAJÁTÉKOK		
Ritmikus mondókák. *Papás-mamás szintű improvizációk.* *Rövid mesék közös dramatizálása.* A szereplő és a helyszín fogalma.	Érzékelő, ritmus- és fantáziagyakorlatok, mozgással egybekötött beszédgyakorlatok. A koncentráció intenzitásának és idejének növekedése. 1b. A szerkezet értékelése, a kezdet és a vég felismerése térbeli és időbeli struktúrákban. 3a	Részvétel a készségfejlesztő gyakorlatokban, a közös dramatizálás játékaiban és az alapszintű elemző beszélgetésekben. Rövid mesék, versek önálló elmondása, a társ meghallgatása.
ÜNNEPI SZERTARTÁSOK, RITUÁLIS JÁTÉKOK		

A téli és tavaszi ünnepkör játékai, lakodalmas játékok.	*A magyar páros tánc fogásmódjainak egyszerű formái.* *Ünnepi köszöntőszövegek.* 4a	Részvétel a népszokásokat megismertető játékokban. Egy-két köszöntő ismerete.

RÉSZLETES KÖVETELMÉNYEK A 6. ÉVFOLYAM VÉGÉN

Tananyag	Fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek)	Minimális teljesítmény

A HAGYOMÁNY JÁTÉKAI ÉS TÁNCAI

Énekes-táncos játékok *(kiolvasók, párválasztók, párcserélők, fogyó-gyarapodó, vonulós-kapuzós játékok).* Régi stílusú táncok: *ugrósok, karikázó, eszközös táncok.* Új stílusú táncok: *szatmári csárdás.* Népek, nemzetiségek, etnikumok táncaiból: *délszláv kóló.*	Ritmusgyakorlatok: negyedes, nyolcados járás. Egyenletes járás közben különböző ritmusképletek tapsolása, ritmusképletek dobogása egyenletes zenére. A tanult ritmusképletek felismerése. 1a A tanult motívumok utánzása, stílusos előadása. Ismert táncok felismerése. Improvizációs készség. 4a	Legalább 10 énekes-táncos játék ismerete. Egyenletes lüktetés, valamint egyszerű ritmusképletek visszaadása tapssal, illetve dobogással. Egy tánc alaplépéseinek szabad előadása.

DRÁMAJÁTÉKOK

Készségfejlesztő gyakorlatok. Dramatikus improvizációk. Ismerendő fogalmak: mese, cselekmény, szándék, feszültség, konfliktus, fordulópont. Különböző technikák a szereplők – hős és a többiek – jellemzésére. *Mítoszok, eposzok részletei, anekdoták feldolgozása.* *Történelmi elbeszélések feldolgozása.* *Életjátékok a saját korosztály problémáira.*	Koncentráció és lazítás (pihenés). Beszédgyakorlatok. Légzéskapacitás növelése. Modorosságok javítása. A pontos kifejezés igénye. Monológtechnika. A szimultán játék kiküszöbölése. Könnyed szerepcserék. 2a Helyzetek pontos, kollektív elemzése. 3a	Részvétel a játékokban, a gyakorlatokban, és az elemző beszélgetésekben. A rögtönzés szabályainak betartása.

ÜNNEPI SZERTARTÁSOK, RITUÁLIS JÁTÉKOK

Az esztendő jeles napjainak szertartásai: karácsony-betlehemezés, regölés, vízkereszt, farsang, húsvét-pünkösd. *Táncos, zenés rítusok.* *A történelmi tanulmányokhoz kapcsolódó ősi, improvizatív jellegű táncok és szertartások.*	*Egyszerű zenei eszközök, bábok és maszkok készítése és használata.* 4a	A szokások idejének, funkciójának ismerete. Részvétel a szertartás előkészítésében, bonyolításában.

RÉSZLETES KÖVETELMÉNYEK A 8. ÉVFOLYAM VÉGÉN

Tananyag	Fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek)	Minimális teljesítmény

BÁBJÁTÉK, MASZKOS JÁTÉK

Kicsiknek szóló állatmesék eljátszása. *Bábos improvizációk.* *Kesztyűsbábok, óriásbábok, nagy maszkok.* *Irodalmi művek részletei.* *Zenére készült, egyszerű bábos koreográfiák.*	*Bábkészítés, dramatizálás, az iskolai közösség előtti bemutató.* *Bonyolultabb bábok (kesztyűsbábok, óriásbábok, nagy maszkok) készítése, mozgatása, a maszkos játékok technikája.* *Kollektív koreográfiák készítése zenére.* 1a;1A	Részvétel a bábkészítésben és/vagy a darab bemutatásában.

DRÁMAJÁTÉKOK

Mozgásimprovizációk és gyakorlatok *(némajátékok, pantomimes gyakorlatok, esések, pofonok, botlások, jellemábrázoló mozgások).* A kifejező közlés elsajátítása. Jellemábrázolás hanggal és metakommunikatív úton. Improvizáció: *etűdök megalkotása, életjátékok, önállóan végzett közös dramatizálás.* Új fogalmak: cselekmény, ellencselekmény, tér, idő, üzenet, motívumok.	A pontos kifejezés és a mindennapi testi, lelki harmónia érdekében tudatosan végzett gyakorlatok. 1A A kifejező játék érdekében végzett tanulmányok. A másik ember kommunikációjának toleráns elemzése. Saját és mások munkájának értő elemzése. 3A	Részvétel a gyakorlatokban és az elemző munkákban.

TÁNC ÉS MOZGÁSMŰVÉSZET

Történelmi táncok ismerete és gyakorlata. *Reformkori magyar főúri táncok.* *XX. századi társastáncok.* *A XX. század tánc- és mozgásművészete.* *Aerobic.*	*Menüett, keringő, polka alaplépései.* A *palotás* és a *verbunkos.* *Charleston, angol keringő* vagy *swing.* Egyszerű táncelemek kombinációja. 2A *Összefüggő aerobic gyakorlat bemutatása (kb. 15 perc).*	Legalább egy etűd.

SZÍNI NEVELÉS

Élő színházi előadás megtekintése – lehetőség szerint.	*Színházlátogatás vagy iskolaszínház jellegű, utazószínházi produkció megtekintése.*	Részvétel az előadáson, a színházlátogatás szabályainak betartásával.

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium Közművelődési Főosztályának munkatársa, B. Gelencsér Katalin készítette elő a FELSŐFOKÚ KÖZMŰVELŐDÉSI SZAKEMBER-KÉPZÉS követelményrendszerét. A tervezet szerint a közművelődési szakképesítés törzsanyaga mellett közép- vagy felsőfokon elsajátítandó *egy tevékenység* elméleti és gyakorlati anyaga. A választható tevékenységek között szerepel a DRÁMAJÁTÉK-VEZETÉS is.
(A specializációk teljes köre – ezekből egyet kötelező választani: drámajáték-vezető, gyermekjáték-szervező, népi játszóházi foglalkozásvezető, ifjúsági közösségszervező, idősprogram-szervező, közösségfejlesztő, művelődési szolgáltatásszervező, művészeti szolgáltatásszervező, népfőiskolai szervező).

Drámajáték-vezető

(a tevékenység szakmai és vizsgakövetelményei, tételei)

A tevékenység leírása

A drámajáték-vezető közösségek életében játék formájában általában tanórán kívüli foglalkozásokon, az ún. életjátékokban (közös dramatikus tevékenység során) képessé teszi a foglalkozások résztvevőit konfliktushelyzetek megoldására, morális kihívások kezelésére. A drámajáték improvizációs, dramatikus eszközei révén segíthet a magatartásformák (tolerancia, empátia, a másikra való figyelés, megértés, a szeretet kifejezése, viszonzása stb.) megerősítésében.
A drámajáték-vezető versmondókat instruál, szerkeszt, dramatizál, rögtönzéses technikával színházat hoz létre.

Szakmai és vizsgáztatási követelmények:

Saját élményen keresztül ismerje a gyakorlatokat, játékokat, módszertani eszközöket, legyen képes a drámajáték vezetésében azokat alkalmazni.
Ismerje a legfontosabb rendezői és dramaturgiaii elveket, módszereket, technikákat.
Ismerje a fiatalok fejlődéslélektani, szociálpszichológiai jellemzőit, etikai, esztétikai fejlesztésének feladatait.

A tevékenység vizsgáztatási követelményei

(a szakmai vizsgán számon kérhető ismeretek):

A szóbeli szakmai vizsga ismeretei:

1. témakör

- A XX. századi személyközpontú reformpedagógiai irányzatok
- A XX. századi személyközpontú pszichológia képviselői
- A gyermeki játék pszichológiája
- A drámajáték elmélete
- A drámajáték története
- Drámapedagógiai törekvések Magyarországon
- Az angolszász drámapedagógia főbb alakjai
- A drámapedagógiai gyakorlat rendszerezése Gavin Bolton nyomán
- A dráma és a színház
- A dramatikus tevékenységi formák osztályozása
- A dráma tervezése
- Eljárások: munkaformák, konvenciók a drámában
- Az alkalmazott dráma a szabadidős foglalkozásokon
- A DIE (Drama in Education – dráma a tanításban)
- A TIE (Theatre in Education – színház a tanításban)

2. témakör

- Lazító, bemelegítő mozgásgyakorlatok és játékok
- Ritmusgyakorlatok
- Kapcsolatteremtő játékok
- Bizalomgyakorlatok
- Empátia- és toleranciafejlesztő játékok
- Játékok: érzékelést fejlesztő, koncentrációs, memóriafejlesztő, fantáziafejlesztő, interakciós, agressziólevezető, szituációs, improvizációs, ön- és csoportismereti
- Beszédkészség-fejlesztő gyakorlatok
- Kérdésfeltevés, a válaszok kezelése
- A szerepbelépés céljai, formái
- A résztvevők szerepköre, kerettávolság
- A tárgyalás, egyeztetés formái
- Gyakorlatok, játékok beépítése a drámába
- A dráma megjelenítési szakasza, szerepbesegítés

- Az értékelés helye, szerepe és formái a drámában
- Drámaszerkezetek, stratégiák és technikák
- Színjátékos, színházi dramaturgiai alapismeretek
- A drámajáték fontosabb tématípusai
- Mesei/mondai motívumok a drámajátékban
- Közösségi-szociális probléma vizsgálata a drámában
- A gyerekek által ismert történetre épülő dráma
- Erkölcsi probléma, döntések következményeinek vizsgálata drámajátékkal
- Történelmi, vagy azzal analóg helyzet feldolgozása drámával
- Műalkotások feldolgozása drámajáték segítségével

A gyakorlati vizsga feladatai:

- A jelölt a képző intézmény által kijelölt helyen és gyakorlatvezető irányítása mellett minimum 80 órás szakmai gyakorlatot végez, amelyen a szakmai követelmények alapján számot ad a drámajáték-vezető/kommunikációs-animátori képességeiről, e tevékenységét a gyakorlatvezető érdemjeggyel minősíti.
- A jelölt a drámajáték-vezetés szakmai tudásának bizonyítására a záróvizsga előtt 1 hónappal elkészít egy minimum 20 oldalas drámajáték foglalkozássorozat tervezetet.
- A szakmai dolgozat következtetéseit a záróvizsga bizottsága előtt szóban elemzi.

„Felsőbb osztályba léphet!”

1995. június 19-24. között tizenöt, az alapképzésen – vagyis a 120 órás kurzusok záróvizsgáján – eredményesen túljutott pedagógus vett részt a Magyar Drámapedagógiai Társaság által is támogatott posztgraduális képzésen, Gödöllőn. (1995 júniusa egyébként jelentkezőkben ínséges időszak volt: a Társaság örömmel támogatta volna a „Senior-kurzus” fantázianévvel jelölt tanfolyamot is, amely – budapesti helyszín, alacsony tanfolyami díj ellenére – résztvevők híján elmaradt.)

Az alap-tanfolyamokhoz már van törzsanyagunk (nyomtatásban is megjelent: a Drámapedagógiai olvasókönyvben), de a posztgraduális képzésekhez „drámapedagógus berkekben” jelenleg semmiféle tematika, ajánlat stb. nem „kapható”. Ilyen jellegű oktatásra szakterületünkön eddig nem került sor – a gödöllői nyitány után talán érdemes lesz majd egyesületünk oktatási bizottságának napirendre tűznie ezt a témát (már ha összeül valamikor az említett bizottság, hiszen a jelen naptári évben ez alig-alig fordult elő).

(Az, hogy a gödöllői tanfolyam vezetőinek – Kaposi, Szauder – eszükbe sem jutott segítséget kérni az oktatási bizottságtól, talán magyarázható az említett testületben szerzett tapasztalataikkal: a több éve kész tervezetek ellenére az alapképzés tematikájának elfogadása olyan hosszú átfutási időt igényelt, hogy bizottságunkhoz képest még a Parlament is „villámléptűnek” mondható. „Bizottságosdi” esetén néhány évvel elhalaszthattuk volna a gödöllői továbbképzést...)

Közgyűlés tájékán érdemes lenne elgondolkodnunk az oktatási bizottság funkcióján, pl. azon, hogy miféle, milyen jellegű *szakmai munkát* lehet *bizottsággal* megoldani, elvégeztetni. Amennyiben a nevezett gyülekezetnek az a feladata, hogy tervezeteket dolgoztasson ki tagjaival – tegyük hozzá: ingyen –, akkor létrehozása, működtetése enyhén szólva is „anakronisztikus”. Amennyiben viszont az a dolga, hogy tervezetek elkészíttetéséhez irányelveket adjon ki, s döntsön azok elfogadásáról, akkor pedig az a kérdés vetődhet fel, hogy szükség van-e az egyesület elnöksége mellett erre a második döntéshozó testületre. Az elnökségbe talán nem szakembereket delegált a tagság?! A két testület között ráadásul személyi átfedés is van...

Többször elhangzott az előző években, hogy a drámapedagógia „reneszánszát éli”. Bár államilag elismert végzettséget 1994 nyara óta már nem adhatunk, de továbbra sem csökken az alapkézésekre jelentkezők száma, sőt! A NAT-ba bekerült TÁNC ÉS DRÁMA kapcsán várhatóan még nagyobb lesz az érdeklődés a pedagógusok körében: gombamód szaporodnak majd – bárcsak tévednék: *alapképzettség hiányában is!* – a „posztgraduálisnak” nevezett kurzusok.

Az alapvizsga letétele után sem kellene lemondanunk a drámatanárok képzéséről, s átengedni őket a drámapedagógiát mint reklám-címkét fel- és kihasználók, szakterületünkön járatlanok (vagyis: sarlatánok) egyre népesebb seregének (lásd lapunkban a jászfényszarui tábor résztvevői által írt nyílt levelet).

Jó lenne végre rendezni oktatási ügyeinket – bizottsággal vagy anélkül – amíg nem késő. Amíg módunkban áll saját magunknak rendezni saját dolgainkat...

Kaposi László

A dráma helye a tantervben

Gavin Bolton

Mielőtt a drámáról és a tantervről részleteiben beszélnénk, meg kell határoznunk, mi is az a dráma.[1] Ezt három fő gondolat mentén fogom megkísérelni:

1. A dramatikus tevékenység természete
2. Az egyes jelentésszintek
3. Pszichológiai és oktatási vonatkozások

A következőkben e három gondolatkör kapcsán próbálok érvelni amellett, hogy bár a dráma elsősorban művészeti tevékenység, és mint ilyen, oktatási szempontból együtt kezelhető a többi művészeti tárggyal, a benne megjelenő potenciál – melynek eredményeképpen a tanulók számtalan tanulási tevékenységgel szembesíthetők – elegendő alapot nyújt számunkra ahhoz, hogy tárgyunkat más művészi tevékenységformáktól eltérő módon is vizsgálat tárgyává tegyük.

A dramatikus tevékenység természete

Az alábbiakban egy nemrégiben zajlott drámaórát alkalmaznék gyakorlati példának, abban a reményben, hogy az megfelelő fókuszt fog biztosítani számunkra a kérdés tárgyalása során.

A közelmúltban tizennégy éves színesbőrű és fekete fiatalokból álló csoporttal dolgoztam Dél-Afrikában. A foglalkozás – amelyen a politikailag igencsak érzékeny tizenévesek egy olyan témát választottak, mely fájdalmasan közel állt mindennapos tapasztalataikhoz – végéhez közeledvén egy újságíró szerepébe léptem, aki hetven évvel a „szörnyű baleset” után interjút készít egy nyolcvannégy éves férfival, és arra kéri őt, hogy idézze fel az akkor történteket – valójában a foglalkozás néhány perccel azelőtti eseményeit. A fekete fiú az idős emberek csapongó stílusában kezdte felidézni a történteket, ekkor azonban hirtelen nézőpontot változtattam. A dialógus valahogy ilyenformán alakult:

ÚJSÁGÍRÓ 2050-et írunk. Ön bizonyára nagy változásokat élt meg itt Dél-Afrikában az elmúlt hetven év során.

ÖREGEMBER Így igaz.

ÚJSÁGÍRÓ Elmondaná nekünk, hogy Ön mit tekint a legjelentősebb változásnak?

ÖREGEMBER Egyenlőek vagyunk. (Az öreg minden önsajnálat, gyűlölet vagy fölényeskedés nélkül, magabiztosan, büszkén és méltóságteljesen az újságíróra emelte pillantását.)

A dráma mint médium központi tartalmait az ezt követő kézfogás példázta a legjobban. Az osztály többi tagja és a foglalkozást figyelemmel kísérő feketebőrű tanárok azonnal felfigyeltek ennek az egyszerű mozdulatnak a jelentőségére. Létrejött a Dorothy Heathcote által „a nagyság momentumának” nevezett pillanat, hiszen a jelenlévők számára rengeteg jelentést közvetített egyidejűleg. Valóban DRÁMA jött létre: egy hétköznapi cselekvés jelentőssé vált.

A dráma abban különbözik minden más művészi tevékenységtől, hogy az időt és a teret egyaránt alkalmazza; a tánctól az különbözteti meg, hogy annál jóval konkrétabb, s a hétköznapok eseményeire részleteiben is, ritmusában is reagálni képes. Ereje abban van, hogy egyetlen cselekvésen mint dimenzión keresztül számtalan jelentés feltárására képes. A fenti példát a drámatanítás köréből vettem, de éppígy használhattam volna a színház világát is illusztrációnak: a pillanat, amikor Hamlet beugrik az Ophelia holtteste számára megásott sírgödörbe, azonnal elindítja fantáziánkat, és jelentéstartalmak egész sorát hívja elő bennünk. Amikor ezek a jelentőségteljes pillanatok az osztályteremben történnek meg, lényegüket tekintve nem különböznek a valódi színházi pillanatoktól. Annak ellenére tehát, hogy jelentős különbségek is vannak a két médium között, a dráma és a színház ugyanabból a forrásból táplálkozik, azaz a gyerekek és a színészek egyazon „agyagot” formáznak. Ez az összefüggés gyakran elkerüli azon tanárok figyelmét, akik a dráma és a színházszerű tevékenységformák teljes szétválasztására törekszenek. A kettő között természetesen jelentős különbségek vannak. Meg vagyok győződve arról, hogy a fenti kézfogást a nézők színházi pillanatként értékelték. Ez azonban egyáltalán nem színház volt, hiszen nem a közönség felé kívántunk vele hatást elérni. A színházban pedig nem spontán kézfogás, hanem egy spontánnak látszó, de előre megtervezett kézfogás jelent volna meg.

Ettől függetlenül joggal állíthatjuk, hogy a dráma és a színház lényegét tekintve ugyanabból a drámai formából építkezik, hiszen intenzitásukat, a fókusz tisztázott voltát, a hangbéli, világításbéli és mozgásos elemek kontrasztját és a két tevékenység keretein belül megvalósítható szimbolizációs folyamatokat tekintve azonosak. Nincs köztük státuszbéli különbség sem, bár szándékaik és technikai igényeik eltérőek. Nem állíthatjuk azt sem, hogy míg a színház művészi és oktatási formaként egyaránt megállja a helyét, addig a dráma kizárólag oktatási formaként értelmezhető. A drámaórák során a tanulók mindenképpen egy művészi kifejezésforma alkalmazási módjaival ismerkednek meg, függetlenül attól, hogy a létrehozott tartalmakat előadássá szervezik-e vagy sem. A jó drámaórák és a jó színházi előadások egyaránt a jelentőséggel felruházott hétköznapi pillanatok után kutatnak.

A drámára és a színházra vonatkozó fenti gondolatok tisztázását követően az alábbiakban (a szóhasználat za-

[1] Eredeti mű: Drama in the curriculum; In: Drama and Dance, 1(1), 1981.

varos voltát kerülendő) mindkét tevékenységformát drámaként fogom jelölni, kivéve azokat az eseteket, ahol a megkülönböztetést elengedhetetlennek vélem.

Az egyes jelentésszintek

Ahogy arról már a fentiekben is szóltam, a művészi formák közül a dráma a legkonkrétabb, melyben a jelentés két konkrét helyzet egybeeséséből jön létre: a résztvevők aktuális idő- és térhasználatából, valamint a fiktív kontextuson belül érvényes idő- és térviszonyokból. Amikor tehát a színész fel-alá jár a színpadon, a fiktív kontextus értelmében egy rab járkál a cellájában. Amikor a gyermek egy seprűnyelet vesz a lába közé, a fikció szerint egy lovat ül meg éppen.

A két konkrét esemény közti kapcsolatot két, egymástól jelentős mértékben különböző módon írhatjuk le. Az egyik lehetőség, hogy a kapcsolatot *reprezentációsnak* értékeljük, ami azt jelenti, hogy a színész a fogoly helyett, a gyermek a lovas helyett szerepel. Ennek a leírásnak az a gondolat áll a hátterében, hogy van valamilyen elsődleges tudásunk a fogolyról vagy a lóról, s ez objektiválódik a színész mozgásán vagy a seprűnyél alkalmazásán keresztül. Ezt az elgondolást én a dramatikus tevékenység kontextuális szemléletének nevezem. Iskolai foglalkozásaim közül azok az órák erősíthetik meg ezt a nézetet, amikor a dramatikus tevékenységet a fizikai valóság pontos leképezésére használom. Ennek egyik rejtettebb, kevésbé extrém változata az, amikor olyan szerepjátékot alkalmazunk, mely a gyermektől valamely sztereotip viselkedésforma imitációját kívánja meg: dühös szülőt, szigorú iskolaigazgatót vagy gonosz mostohát játszatunk vele.

Teljesen eltérő leírását adhatjuk a fent vázolt viszonynak, ha azt a két konkrét helyzet (a színész és a rab; a gyermek és a lovas) közti dialektikus kapcsolatként értelmezzük. Ekkor egy *fogoly-élményt szerző színész* és egy *lovas-élményhez jutó gyermek* áll előttünk. A jelentés egyedisége az interakcióból fakad.

Az, hogy egyidejűleg mindkét nézet megjelenhet, nem csupán a művészetek spektrumán belül, a zenével ellentétes oldalon helyezi el a drámát (ahol igen ritka a kontextualitás), de speciális viszonyt is teremt a dráma és a többi tantervi terület között, hiszen a tanterv további elemei legnagyobbrészt kontextuális kötöttségben – vagyis az elsődleges tudás objektivizálásának igényével – jelentkeznek.

A dráma egyik paradoxona, hogy a kontextualitás oldaláról vizsgálva a jelentés egy önmagán kívül eső referenciaponttól függ, az egyediség oldaláról nézve ugyanakkor jelentéstartalma belül kell legyen az adott személy tapasztalati körén. Mik lehetnek tehát a kézfogásban foglalt jelentéstartalmak? Reprezentációs szinten a tizennégy esztendős fiú és a tanár „az öregember és az újságíró" jelenetét imitálják. Mondhatjuk, hogy tematikusan a jelenet a dél-afrikai politikai helyzetről szól, és ítéletet alkothatunk a reprezentáció során elért valósághűség mértékéről. Másként fogalmazva tehát: a tények és az attitűdök tekintetében objektív módon hasonlíthatjuk össze a való világot és a mi jelenetünket.

Ez a helyzet azonban erőteljesen személyes jellegű volt. Csak halvány elképzeléseim vannak arról, hogy mit jelentett mindez a fiú számára (aki pontosan tudja, milyen a rendszer nyomása alatt élni). Számomra valami olyasmit jelentett, amit valószínűleg soha nem fogok teljesen érteni, ugyanakkor el kellett ismernem ennek a fiúnak a méltóságát, illetve a kézfogás ambivalens, szimultán módon jelentkező közelítő és távolságteremtő mivoltát. Nem tudom, hogy a foglalkozást figyelemmel kísérő tanárok milyen személyes tartalmakat társítottak az adott cselekvéssorhoz. (Nem kétséges, hogy a személyes jelentéstartalmak némelyike egyáltalán nem köthető a drámai jelentéshez. Ilyen lehetett például, hogy az órát tudatosan úgy alakítottam, hogy az interjú egybeessen a foglalkozás utolsó perceivel. Biztos, hogy a fiú fejében is megfordultak efféle oda nem tartozó gondolatok.) Érzelmeink többsége azonban minden bizonnyal a fiktív szerepekhez kötődött. Korábban a „nagyság pillanataként" (momentumaként) utaltam a kézfogásra, mely jóval összetettebb jelentéstartalmakat hordoz, mint ami a résztvevők azon igyekezetéből származhat, hogy az interakción belül egy érzelmi reakciókat is felmutató fiktív kontextust teremtsenek. A „nagyság pillanata" (amely időnként talán szükségtelen misztikus tartalmakat is kap) olyan kifejezésforma, mely poétikus tartalmakkal is rendelkezik, és túlmutat önmagán, azaz a kontextuson és a nyers emóciók szintjén.

Úgy is fogalmazhatunk, hogy a kézfogás aktusa nem csupán reprezentációs és felidéző jellegű volt, de szimbolikussá is vált. A szimbolizáció az egyeditől, a speciális kontextustól és az egyedi érzelmi reakcióktól az általánosabb jelentéstartalmak irányába való elmozdulást jelenti. A drámatanárok, még ha fel is ismerik ezt az általánosabb jelentésszintet, többnyire eltérő módon kezelik. Dorothy Heathcote általában azt keresi általa, ami azonosságot teremt ember és ember között. Betty J. Wagner Jerome Brunert idézi, amikor a következőképpen fogalmaz: „a gyomorszáj szintjén megjelenő dráma arról szól, amit az ember a legmélyebb rétegekben kutatva meg szeretne ismerni az emberi lényegről." Az univerzalitás olyan alapszükségletekhez köthető, mint a saját családunk védelme, a hazatérés, a halállal való szembenézés, az utódoknak szóló feljegyzések, a tudás átadása, az eszközkészítés stb. Másfelől az olyan szerzők szerint, mint Susanne Langer és Robert Witkin, ez a legmélyebb jelentésszint még kevésbé specifikus. Langer az „élet feszültségeinek" művészeti projekciójáról beszél, míg Witkin, akit a tartalomnál jobban érdekelnek a viszonyok, úgy fogalmaz, hogy „a szenzacionális tapasztalat strukturális és funkcionális oldalai általános érvényűek és változhatatlanok." A szimmetriában, ambivalenciában, egyensúlyban, szintézisben, attraktivitásban, szembenállásban és ritmusban mindketten az élet és a művészi forma szempontjából alapvető kontraszthatásokat hangsúlyozzák. A cselekvés pillanatában a kézfogás magában hordozta ezen univerzális elemek némelyikét, túlmutatva ezzel az adott kontextuson.

Érdekes különbséget fedezhetünk fel a gyakorlati

szakember, Dorothy Heathcote, és Robert Witkin, az elméleti kutató univerzalitás-fogalma között, s ez a különbség valószínűleg eltérő nézőpontjukból fakad. Hadd fogalmazzak itt most röviden úgy, hogy a dramatikus tevékenység a kontextuális és a személyes jelentéstartalmakon túli jelentésekre is rezonál, melyeket ezen írásomban *poétikus* jelentőségű tartalmaknak fogok nevezni.

Azt gondolom, a kézfogásban megjelent ez a jelentőség-elem. Fentebb már felhívtam a figyelmet arra az ambivalenciára, amely engem egyidejűleg közelített jelenetbéli partneremhez, és el is távolított tőle. Az együtt átélt helyzetben további feszültségformák is megjelentek, melyek között voltak teljesen egyértelműek és jóval rejtettebbek (érezhetők, de nehezen megnevezhetők) is.

A kézfogást mint példát annak érdekében használom, hogy a figyelmet ráirányítsam a drámák többségében megjelenő három jelentésszintre:

Kontextuális megjelenítés – utalás a tényekhez vagy attitűdökhöz kötődő elsődleges ismeretekre;

Személyes bevonódás – a drámán belül megjelenő, a dráma témájára és magára a tevékenységre adott érzelmi reakció;

Univerzális tartalmak – az érzékelt feszültség, mely része minden dramatikus – illetve általában művészeti – tevékenységnek (Witkin) és/vagy az emberi lényegre vonatkozó kimondatlan utalások (Heathcote).

Úgy vélem, fontos felhívnunk a figyelmet a példa két különleges elemére. Az egyik, hogy az idézett dráma témája nagyon közel állt a gyerekek mindennapos tapasztalataihoz, személyes energiabefektetésük tehát hatalmas volt. A fikció tehát csak részben távolította el őket a való élettől. A második, hogy a példában idézett jelenet sokkal inkább tanár és tanuló között létrejövő élményként jelentkezett, mintsem a tanulók egymás közti kapcsolatában. Szeretném leszögezni, hogy nem minden esetben támogatom az ehhez hasonlóan kidolgozatlan drámai nyersanyagok alkalmazását, illetve nem kívánom azt hirdetni, hogy a tanárnak kell a dráma középpontjában állnia. Mindössze azért választottam ezt a példát, mert rajta keresztül jól rá tudtam világítani a jelentéstartalmak hierarchiájára: a feszültségek az átlagosnál jobban a felszínre kerültek, bizonyos érzelmeket pedig azért tudok hitelesen felidézni, mert én magam voltam részese az adott helyzetnek. Kérem tehát, hogy példámat az elméleti következtetések (és ne a követendő gyakorlat) alapjának tekintsék.

Még egy megjegyzést kell fűznöm a fentiekhez. Példám az idézett foglalkozás egyik (és talán egyetlen) olyan pillanatára koncentrál, amelyet poétikus jelentőségűnek vélek. Az ezt megelőző dramatikus tevékenységelemek felszínesebbek, a jelentősebb pillanatokban felbukkanó jelentéstartalmak pedig nem szimbolikusak, inkább funkcionálisak voltak.

Pszichológiai és oktatási vonatkozások

Az előzőekben harmadik jelentésszintként a dramatikus formán belül megjelenő feszültséget említettem... „Intuíció", „kimondatlan megértés", „kreatív vízió": íme, a kognitív gondolkodás hagyományos kategóriáival és konceptuális fogalmi korlátai között nem értelmezhető folyamatokra ragasztott címkék gyűjteménye... Nincs kétségem afelől, hogy zsigereinkben hordozunk valamiféle ismeretet a metaforáról, mely alapvető jelentőségű és intuitív jellegű. Valamilyen módon megéreztem, hogy az a kézfogás ambivalens jelentést hordozott, de költőnek kellene lennem ahhoz, hogy a cselekvés komplex jelentését szavakba tudjam önteni. Egy ilyen aktus elfogadható lehet két művész között, kérdés azonban, hogy az oktatással foglalkozók számára milyen implikációi vannak. Amennyiben ez a harmadik jelentésszint alapvető fontosságú a drámai élmény szempontjából, milyen indokokat hozhatunk fel arra, hogy be kívánjuk emelni az iskolai tantervbe, holott definiálni nem tudjuk? Honnan tudjuk, hogy mit tanítunk? Hogyan tudunk így tanmenetet írni?

Néhány iskola hűen követi az alapelveket, azaz lehetőséget teremtenek az olyan dramatikus (kreatív vagy színházszerű) élményre, melyek a tanulókat a legmélyebb érzelmi szinteken érintik meg. Ilyen iskola azonban kevés van. A legtöbben megkísérlik minden eszközzel elkerülni ezt. Számtalan módja van annak, hogy tanulóinkat megfosszuk a mélyebb drámai tartalmakkal való találkozás lehetőségétől. Lehetőséget nyújtanak erre például az olyan népszerű megoldások, mint a drámai közhelyek folytonos ismételgetése, a színházi készségek tanításának egyeduralma vagy a dráma- és színházelmélet tanítása. A gyerekek nagy hányada ezáltal úgy teszi le CSE és O-szintű[2] drámavizsgáit, hogy soha nem tapasztalhatta meg, milyen is mélyen elmerülni egy drámai élmény sűrűjében.

Ugyanakkor azt állítom, hogy a drámának a médium gazdagságából következően oktatási szempontból még abban az esetben is hatalmas jelentősége van, ha poétikus értéke nem túl nagy. Az alábbiakban kizárólag a nem előadásjellegű drámáról beszélek.

A fentiek bizonyítása érdekében vissza kell térnünk a reprezentációs/személyes/univerzális tartalmak hierarchiájához kötődő másik két jelentésszinthez. Az első kettő – a reprezentációs és a személyes szint – megvalósulásakor két szembenálló pszichés folyamat látszik megjelenni: a tudás *objektivációja* és *perszonalizációja*.

Minden dráma, függetlenül egyszerűségétől vagy komplexitásától, arra törekszik, hogy rátaláljon a résztvevők reprezentációs és személyes érintettségének helyes arányára. A tanár bizonyos esetekben az objektivitás megteremtésén fáradozik (például a lehető legnagyobb részletességgel megpróbálja osztályával nyomon követni egy parasztgazda mindennapos tevékenységsorát), máskor a tanulók fejében élő sztereotípiák felszámolása érdekében szembesíti őket annak lehetőségével, hogy hőseik nem mind feddhetetlenek. Valahol e kettő között helyezkedik el az, amikor a gyerekeknek az intellektuálisan már megértett tartalmak személyessé té-

[2] CSE – Certificate of Secondary Education; a brit középfokú oktatás záródokumentuma. Az „O" (ordinary) szint körülbelül az átlagos magyar érettségivel egyenértékű. *(A ford.)*

telére adunk lehetőséget, például amikor arra kérjük őket, hogy a rabszolgakereskedők érveit sajátjukként ismertessék. Hatékony és gazdaságos eszköz lehet ez is. Ebben a folyamatban ugyanakkor jóval többről van szó, s a dramatizálás tevékenységköre teljes egészében vizsgálható oktatási potenciálja fényében.

Azt javaslom, ezen a ponton tegyük egy időre félre a drámai formára vonatkozó megfontolásokat, és vizsgáljuk meg a szerepjátékot mint pszichológiai folyamatot. (Szerepjátékon itt most kizárólag a fiktív kontextusba való belépés aktusát értem.) Szeretném bizonyítani ugyanis, hogy ennek oktatási alkalmazása még abban az esetben is hatékony lehet, ha a poétikus jelentőség hiányzik belőle.

A szerepjátékot a következőképpen jellemezhetjük:

1. Miközben az időt és teret alkalmazzuk médiumként, a gondolat a cselekvés fölébe kerekedik (mint ahogy arra Vigotszkij is utal).
2. Minthogy az esemény tudatos tervezés eredménye, a résztvevők speciális módon figyelnek a történésekre.
3. A kognitív és affektív felidézés összekapcsolódik az adott szituációhoz való kognitív és affektív adaptációval.
4. A szerepbe lépés aktusa az általánostól az egyedi felé való elmozdulás: az új szituáció részben az általánosan megértett tartalmak leképezését adja. Ebben az állításban az oktatással foglalkozók számára a legfontosabb szó a „részben", mivel a tanulási potenciál javarészt attól függ, hogy az új elem milyen mértékben emelhető át az adott helyzetbe.
5. Megközelítési lehetőséget nyújt az egyes eseményekhez. Az, hogy formáját tekintve metaforikus, azaz két, többnyire nyilvánvalóan összeegyeztethetetlen kontextus egymásra vetítéséből áll (például amikor az osztályteremben egy tanuló a trónján ülő Hitvalló Edvárd szerepébe lép), megteremti azt az éles határvonalat, mely figyelmet kelt és jelentést teremt.
6. Formáját tekintve hipotetikus: „mi történne, ha...?"

A fentiek alapján a szerepjátékot tudatosan bekapcsolt és életre keltett gondolkodási folyamatként jellemezhetjük. Fenntartom azon állításomat, hogy a benne rejlő tanulási potenciált még nem ismerik el a maga teljességében (függetlenül attól, hogy értelmileg sérültekről, értelmes kisiskolásokról, tizenéves kamaszokról vagy művezetőkről van-e szó). Hatékonyságának kulcsa az általa előidézett magas érzékenységi szintben, illetve abban a kapcsolatban keresendő, mely a résztvevők (emocionális és intellektuális) ismeretei és az elsajátítandó ismeretanyag vagy készségterület között létrejön. Ez utóbbi nyújt lehetőséget számunkra a dráma iskolai alkalmazására, akár olvasni tanítjuk a gyerekeket – azaz a dráma segítségével kapcsolatot teremtünk a gyermek tapasztalatai és az írott szó között –, akár az elvek, elméletek tisztázását, a nyelv elsajátítását, a hipotézisalkotást, a figyelem fejlesztését, a deduktív és induktív gondolkodást, a mögöttes tartalmak feltárását, a következmények előrejelzését, a rejtett értékek felismerését (stb. stb.) kívánjuk elősegíteni.

Nem túlzok az oktatási alkalmazás lehetőségeivel kapcsolatban. A szerepjátékon keresztül olyan készségek gyakorlása válik lehetővé, melyek számos tanulási folyamat számára elengedhetetlenek. Nem véletlen, hogy az általam vázolt, a dramatikus tevékenységben megfigyelhető feszültségformák polarizálódásának bemutatásához segítségül hívott dialektikus, objektivációs és perszonalizációs modell egybecseng Piaget folyamatos egyenlőtlenségi modelljével, mellyel a tanulási folyamatban megjelenő akkommodáció és asszimiláció kapcsolatát jellemzi. A drámának tehát a tanterv középponti elemévé kellene és lehetne válnia. Ez a gondolat pedig az utolsó szakaszhoz vezet el bennünket.

A dráma és a tanterv

„Vissza az alapokhoz?" „Kerettanterv?": a dráma valóban alapvető és központi jelentőségű, ezzel együtt nem hiszem, hogy megérem azt a pillanatot... amikor az oktatáselméleti szakemberek, politikusok, a tanügyigazgatás emberei, a HMI[3] dolgozói, az iskolaigazgatók, tanárok, szülők, tanulók, pedellusok és más művészetek oktatói a dráma mellé állnak majd.

Amikor ön az előzőekben azt olvashatta, hogy a dráma funkcionális alkalmazását oktatási szempontból még abban az esetben is értékesnek tartom, ha abban nem jelenik meg poétikus tartalom, akkor valószínűleg arra a következtetésre jutott, hogy a drámát mint metódust, mint minden tanár számára javasolt eszközt kívánom bemutatni. Én azonban – amellett, hogy nem tagadom a dramatikus tevékenységformák alkalmazásának hatékony voltát más tantárgyak átadásának folyamatában sem – ezt csak kiegészítő, de a drámát mint tantárgyat nem helyettesítő elemként tudom elfogadni. Határozottan állítom, hogy a szakképzett drámatanárok által vezetett drámafoglalkozásoknak a többivel egyenrangú tantárgyként kell szerepelniük minden tanuló órarendjében. Indokaim a következők:

1. Bármilyen utat kövessünk is, a tanulóknak bizonyos dramatikus készségeket mindenképpen el kell sajátítaniuk.
2. Egy jelentős drámai élmény megszületéséhez gyakran hosszabb érési folyamatra van szükség, mint a szerepjáték más formáit alkalmazó területeken. (Valószínűleg már ez az érv is elegendő alapot nyújtana a dráma órarendbe iktatásához – de nem félórás töredékidőkben!)
3. Akik csak kevéssé értenek a drámához, többnyire azok is sikerrel szerveznek kiscsoportos szerepjátékokat a tanulócsoport néhány tagjával; a drámatanár, szakértelme segítségével egyszerre egy egész osztályt képes bevonni a drámába.
4. A legfontosabb, hogy bár a fentiekben a dráma (mint személyessé tett ismeret) hatékony volta mellett érveltem, nem szeretnék kiállni egy kirekesztő jellegű tantervi szerkezet mellett. Egyetértek azzal, hogy

[3] HMI – Her Majesty's Institution; királyi fennhatóságú államhivatal *(A ford.)*

minden tanár életében adódhatnak olyan értékes, ám hiányos ismeretei következtében korlátok közé szorított pillanatok, amikor a dráma eszközét szeretné segítségül hívni ahhoz, hogy a gyerekekkel megértesse egy adott kontextus tényanyagát, rejtett értékeit, az abban megjelenő attitűdöket. Ezzel szemben valószínű, hogy csak a drámatanárok képesek olyan dramatikus élmény létrehozására, mely esélyt teremt a poétikus jelentéstartalmak megszületésére is.

Összefoglalva tehát a mondottakat: a dráma és a tanterv kapcsolatát illetően egy átfogó jellegű, eklektikus és pragmatikus megoldást javaslok. A tanácsaimra valamit is adó iskolaigazgatónak azt ajánlom, erősítse meg a tantestület egyes tagjaiban fellelhető értékeket; ismerje el, hogy bármilyen irányt követnek is, az mindenképpen a tanulást fogja elősegíteni; amennyiben pedig az ideális drámatanár után kutat, a következőkről fogja őt felismerni: a folyamat és a végeredmény egyenrangú voltát hirdeti, munkája során pedig minden esetben az olyan jelentéstartalmakat keresi, melyek egyszerre bírnak reprezentációs, személyes és általános érvénnyel is!

Szauder Erik fordítása

Dráma és érzelem – utak és tévutak

Gavin Bolton

Az alábbi írást Gavin Bolton 1975 augusztusában az Amerikai Színházi Társaság gyermekszínházi szekcióülésén, a Társaság által részére megítélt díj átvételekor olvasta fel[4]*. Az írás jól példázza azon törekvését, hogy válasszal szolgáljon Dorothy Heathcote bírálóinak. Néhány hónappal azelőtt jelent meg egy igencsak bántó hangú írás a dráma egyik angol-kanadai képviselője, Margaret Faulkes tollából, melyben a szerző elítélően nyilatkozik Dorothy Heathcote munkásságáról. Margaret Faulkes volt az a „rémült megfigyelő”, aki az idézett foglalkozáson kivitt egy gyermeket a teremből.*

Akár a való élet, akár a drámák szituációiról beszélünk, az azokban megjelenő érzelmek típusa, minősége és mértéke az adott helyzet jelentéstartalmaitól függ. Ha például a való életben valaki váratlanul egy sziklameredélyen átívelő palló kellős közepén találja magát, valószínűleg meg fog rémülni. Ugyanebben a szituációban viszont egy cirkuszi légtornász vagy egy ehhez hasonló helyzetet még át nem élt kisgyermek teljesen más módon reagálhat – ha a helyzetet másként értelmezi.

Minthogy egyetlen esemény számos érzelmet válthat ki az egyénből, az eseményből származó érzelmek is eltérőek lehetnek. Nem egyszer még egymásnak ellentmondó érzelmeket is megélhetünk egyetlen pillanatban. Ha egy fiú észreveszi, hogy barátai a partról figyelik első vízbeugrási próbálkozását, egyazon pillanatban élheti meg az ebből fakadó zavart és izgalmat is: fél, de mégis elszánta magát; meg van rémülve, de élvezi is ezt a rémületet.

Előfordul, hogy az ember nem különböző érzelmeket, csak ugyanannak a tágabb érzelemkategóriának valamely eltérő minőségét éli meg. Tegyük fel, hogy egy asszony meglátja, hogy gyermeke csúnyán elvágta az ujját. Erőteljes érzelmeket él meg, de mivel az eseménynek számtalan jelentéstartalma lehet, a helyzetre adott reakciója több elemből fog összetevődni:

1. tartalom: a vérzés kezelése
2. tartalom: a helyzet kezelésének képessége
3. tartalom: a gyerek már megint gondatlan volt
4. tartalom: a gyerek már megint szófogadatlan volt
5. tartalom: a szülői lét felelőssége

Fontos észrevennünk, hogy az 1. tartalom (a vérzés kezelésmódja) különbözik az összes többitől. Az élet gyakorlati oldalához kötődik, és önálló érzelmi minőséggel bír. A példában szereplő anya ugyanakkor egyidejűleg képes több jelentéstartalom megélésére is, ennélfogva tehát összetett módon reagál a történtekre. Úgy tűnik, hogy minden új külső történés két különböző oldalról értelmezhető. Az egyik egy azonnali, gyakorlati interpretáció, mely egyszerű és azonnali reakciót vált ki. E reakciót azonban gyorsan módosítja az a második kategória, mely a történtek szimbolikus értelmezéséből jön létre.

Hipotézisemet tehát úgy tudnám megfogalmazni, hogy bár a való életben egy esemény a jelentéstartalmak egész sorát indukálhatja, a drámában ezen jelentéstartalmak egyike – az „itt és most” jellegű, gyakorlati és közvetlen tartalom – bizonyos tekintetben feleslegessé válik, s így az ehhez tartozó érzelmek módosulnak, illetve esetenként el is tűnhetnek.

A fenti példában megjelenő „gyakorlati” tartalomhoz nem valószínű, hogy bármilyen nézői jellegű érzelem társulna (kivéve persze, ha az adott anya nem bírja a vért látni), a mindennapokban azonban vannak olyan pillanatok, amikor az azonnali reakció a fentieknél jóval erőteljesebb lehet: ilyen az ököl felemelése egy sértő megjegyzést követően, a szemtanú sikolya egy utcai baleset láttán, a pánikszerű kutatás egy elveszett tárca után vagy a fejvesztett rohanás a sötétben támadó idegen elől. Ezek az érzelemmel telített pillanatok nem a drámai élmény körébe tartoznak. A dráma nem azt várja a résztvevőktől, hogy ténylegesen elájuljanak, hisztérikus sikolyban törjenek ki vagy őrült dühükben ütlegeljék egymást. Egy nem kevésbé valóságos, de más típusú érzelmi állapot jelenik meg benne: a gyerekek megtapasztalhatják az erőteljes érintettséget, a magas izgalmi szintet, a vad dühöt. A kreatív drámai élmény valódi alkotóeleme – függetlenül a gyerekek életkorától (erre később még kitérek) – a szimbolikus helyzetre

[4] Eredeti mű: Drama and emotion – some uses and abuses. Megjelenési helye: Young Drama 5(1), 1977.

adott reakció és az ehhez tartozó valós érzelmek: ugyanazok, mint amelyeket a színdarabírók alkalmaznak munkájuk során.

Hipotézisem további kifejtése érdekében képzeljük el, amint két gyermek babákkal játszik. Az a gyermek, akit az élmény közvetlen tartalmai ragadnak meg, a baba hajának lágyságát fogja figyelni, és esetleg abban leli örömét, hogy a baba szeme kinyílik és becsukódik. Hasonlítsuk ezt össze azzal, amit a másik gyermek él át! Ez utóbbi gyermek túl tud lépni a baba mint játékszer keltette közvetlen élményen, és egy mély érzelmi tartalmakkal rendelkező anya-gyermek kapcsolatot épít ki. Az általa megélt tartalmakat nevezem én második típusú érzelemnek, mivel az a szimbolikus tartalmakhoz kötődik. Annak ellenére tehát, hogy a kiváltó *inger* a baba volt, a szimbolizáció *forrása* magában a gyermekben, a személyiségében rejlő érzelmek, attitűdök, értékek világában keresendő.

Úgy tűnik tehát, hogy a dráma kapcsán két, egymással kölcsönös viszonyban lévő érzelmi kategóriáról beszélhetünk:

1. Egy konkrét esemény közvetlen jelentéstartalmára adott reakció, mely bizonyos szempontból feleslegessé válik;
2. A szimbolikus jelentéstartalomra adott reakció, mely a drámát az aktuális kontextusnál hatékonyabban mozdítja előre.

Jó példa lehet ezen elemek működésére egy csoportos „mintha”-játék keretében az, amikor a gyerekek szellemesdit játszottak, és a munka egyre elmélyültebb lett. A félelem közvetlen érzetének megélése érdekében teljesen elsötétítették a termet. Reakciójuk a félelem és a félelemkeltés örömérzetének keveréke volt. Amennyiben ezirányba folytattuk volna a munkát, mindössze a „sötéttől való félelem” érzetét tudták volna megélni, amely még semmiképpen nem nevezhető drámának. A gyerekek azonban keményen dolgoztak ezen a „szellem” történeten, tudatosan felidézték magukban mindazt, amit a szellemekről, a láthatatlan dolgokról, a veszélyekről, a fizika törvényei felett álló világról tudtak. Ekkor egy teljesen új típusú félelemérzet és érdeklődés jött létre bennük, mely elfedte a sötétben való járkálás keltette feszültséget és izgalmat. A második típusú érzelem nem lett kevésbé valóságos: a sötétben megélt, jóval felszínesebb feszültség adta hozzá az alapot, ezt azonban mindazon közös gondolati tartalmak gazdagították, melyek a „számunkra félelmetes dolgok” körébe tartoztak, és melyeket a „mintha”-játékon belül akkor éppen szellemeknek neveztünk. Emellett végig jelen volt az együttes élmény öröme, illetve az a biztonságos tudat, hogy ha a lámpát felkapcsolják, a gonosz varázslat azonnal megtörik. Érdemes megjegyezni, hogy itt a második típusú érzelem még a közvetlen külső inger fenntartásától is függővé vált, illetve hogy az adott helyzetben a sötétség okozta kezdeti félelem is megmaradt, igaz csak nyomaiban. Látható tehát, hogy bár a dráma szimbolikus tevékenység, a környezet bizonyos elemei mégis a valós világhoz kötik azt. A dráma felállításához tehát lehet, hogy a tanárnak el kell sötétítenie a termet, esetleg színes köntösöket, egy pajzsot, egy bepólyált ujjat vagy megfelelő hanghatásokat és meglepő fordulatokat kell alkalmaznia annak érdekében, hogy spontán reakciókat váltson ki a résztvevőkből. Lehet, hogy ezeket az eszközöket csak a feszültségszint visszaesésekor kell használnia, de lehetséges az is, hogy mindvégig élnie kell velük. A tanár számára az jelenti a nagyobb problémát, hogy milyen módon találjon rá a gyerekek számára érvényes belső tartalmakra annak érdekében, hogy a külső inger szerepét csökkenthesse. Ebben az írásban nem kívánom azt vizsgálni, hogy a tanárnak milyen eszközei vannak a dráma előmozdítására. Van azonban három közismert módja az élmény fokozásának, melyeket igencsak érdemes közelről megvizsgálnunk. Az első az a mód, amelyre a fentiekben már utaltunk is: a konkrétumok mögött meghúzódó tartalmak feltárása érdekében az alapvető érzelmi emléknyomokat kell megtalálnunk és egymással megosztanunk, azaz meg kell találnunk az egyszerre személyes és általános érvényű mélyebb reakciókat.

A második, nem kevésbé értékes – és néha túlzottan is jelen lévő – elemet a továbbiakban „a meglévő érzelmi hálózatok alkalmazásaként” említeném, míg a harmadikat „félrevezetésnek” nevezném.

Az általános jelentéstartalom keresése

Gyakran igen nehéz a jó drámához szükséges intenzív érzelmi szintet megteremteni. Létrejötte attól függ, hogy a résztvevőkben sikerül-e lényeges érzelmi emlékeket felidézni. Egy harminc fős osztállyal dolgozó tanár nem könnyen talál rá egy olyan második dimenzióra, amely teljesíti ezt a feltételt. Emlékszem, egyszer egy olyan vegyes csoporttal dolgoztam, akik a londoni pestisjárvánnyal akartak foglalkozni. Legnagyobb döbbenetemre a gyerekek meglehetősen mulatságosnak találták a halált mint központi témát. Nagy nevetgélés közepette húzták végig a „holttesteket” a frissen polírozott padlón. A mozgás élménye olyan nagyszerű volt, hogy a „halottak” újra és újra meg akartak halni. Semmi esélyem nem volt arra, hogy a halál belső megértéséig eljussak velük. Hogy is lehetett volna, amikor én magam sem találtam meg azt a jelentéstartalmat, amely az adott gyerekcsoportot bevezette volna a drámába! Egészen a második foglalkozásig nem ébredtem rá, hogy találnom kell valamit, amin keresztül tanításra is lehetőségem nyílik. Végül a kedvenc kis háziállatok témájában találtam rá arra a kulcsra, mellyel a tizenkét évesek számára a halál témáját felnyithatom. A második foglalkozásra készülve egy helyen arról olvastam, hogy a pestisjárvány idején parancsba adták a háziállatok elpusztítását. Elindítottam tehát egy olyan tevékenységsort, melyben a gyerekek megetették állatkáikat, beszéltek róluk, altatót énekeltek nekik. Ezt szakítottam félbe azzal, hogy (szerepbe lépve) kiragasztottam egy hirdetményt a piactéren: MINDEN ÁLLAT AZONNAL ELPUSZTÍTANDÓ. ALÁÍRÁS: LONDON FŐPOLGÁRMESTERE. Azonnal komolyan vették. Rátaláltam a megfelelő általános jelentéstartalomra: arra a közös belső érzelemre, amelynek kifejezésére már felkészültek. Közvetett módon ju-

tottunk el a járványhoz, hiszen ahhoz, hogy a drámában halott emberekről beszéljünk, a gyerekeknek és a felnőtteknek egyaránt szükségük van arra, hogy bízzanak egymásban, bízzanak a tanárban, és bízzanak a munka keretéül szolgáló médiumban. Az első órán ezen elemek egyike sem volt jelen. Azáltal, hogy eltávolodtunk az elsődleges jelentéstartalomtól, a gyerekek számára lehetővé vált a gondolatkör vizsgálata. Ha a munka tovább folytatódott volna, akkor talán az ötödik alkalommal már készen álltak volna arra, hogy a központi témával kapcsolatban is újragondolják elképzeléseiket.

A meglévő érzelmi hálózatok

A fenti helyzet arra jó példa, amikor a tanár egy olyan kontextust szeretne személyessé tenni, amely kívül esik a csoport tapasztalati körén. Amennyiben úgy akarunk jelentős tartalmakat vinni a drámába, hogy nem tudjuk, miként reagálnak a résztvevők a témára, akkor a legjobb, ha egymás közti viszonyaikat használjuk fel. A tanár az adott témától függetlenül rá tud találni a csoporttagok közti viszonyokra, illetve attitűdjeikre. Bizonyos mértékig – többnyire tudattalanul – a tanár mindvégig ezt teszi, amennyiben azonban szükségét érzi, azonnal és tudatosan is ki tudja aknázni a megjelenő csoportdinamikai elemeket.

Formáját tekintve ez lehet igen egyszerű – például a résztvevők egyike vezető szerepet játszik a csoportban –, de lehet jóval összetettebb is: a fiúk és a lányok nem hajlandóak együtt dolgozni; a résztvevők közül ketten nyíltan szembenállnak egymással; hatalmi harc folyik a csoportban; a résztvevők nem hajlandók alávetni magukat az utasításoknak; a csoporttagok megközelítésmódja a téma iránt túlzottan intellektuális. Ezen meglévő érzelmi hálózat felhasználásával (tehát azzal, hogy a drámában megjelenő érzelmi minőség bizonyos pontokon egybeesik a csoport kollektív érzelmeivel) a tanár a gátként jelen lévő tartalmakat hatékony eszközzé alakíthatja. Természetesen nem minden esetben alkalmazzuk ezt a hálózatot. Nem egyszer éppen azzal szemben dolgozunk, különösen akkor, ha a meglévő hálózatot tanárként nemkívánatosnak tartjuk. Vannak olyan helyzetek is, melyekben a valós és mesterséges hálózatok a következő példához hasonló módon esnek egybe:

Tizenegy évesek egy csoportja a „hajótörés” témát választotta. Igyekezetem ellenére minden komolyság híján – bár nagy élvezettel – játszották végig a berakodást, a vitorlabontást, a hajó elsüllyedését, a cápák előli menekülést és a lakatlan szigetre való megérkezést. Nem kétséges, hogy a második órán mindez megismétlődött volna, én azonban eltökéltem magamban, hogy valóságot viszek a játékba. A sziget lassanként valódi menedékké változott: megegyeztünk a fizikai adottságokban, s ezek olyan megoldandó problémákat eredményeztek, mint az éjszakai hideg és a vadállatok elleni védekezés, az élelem és az ivóvíz beszerzése. A játék kétharmadánál tartottunk, amikor az egyik őrszem bennszülöttek közeledését jelezte. Észrevettem, hogy a fiúk (a lányok nem!) azonnal beleestek az „öljük meg az indiánokat” típusú sztereotípiákba. Szinte az utolsó pillanatban tudtam csak megakadályozni az általános zűrzavart szerepbe lépésemmel: emlékeztettem őket arra, hogy pisztolyaink és puskáink mind megsemmisültek a hajótörés során.

Érzelmi szempontból a fiúk visszaléptek az első foglalkozás „könnyed” szintjére. Úgy gondoltam azonban, hogy értelmes tizenévesek számára a drámának ennél jóval nagyobb kihívást kell jelentenie, azaz nem állhat pusztán egyes rutincselekvések felszínes ismételgetéséből. A harmadik órára való előkészület során ezért a terem egyik sarkában néhány egyszerű tárgy – egy fából készült edény, egy jókora kagyló és egy vászondarab – segítségével olyan „helyszínt” építettem, amelyet egyaránt lehetett sírként, szentélyként, rejtek- vagy lakóhelyként értelmezni. A bennszülöttek elleni csata előkészítésekor a fiúk nem hagyhatták figyelmen kívül ezt a „helyet”. Az „öljük meg a bennszülötteket” indíttatása olyan erős volt a fiúkban, hogy amikor az egyik lány azt mondta, hogy ez egy templom, akkor egyikőjük így szólt: „Ha ez egy templom, akkor nemsokára idejönnek imádkozni, mi pedig könnyedén lecsaphatunk rájuk!” Szerepbe léptem, felemeltem a fatálat, és megkérdeztem, hogy vajon ezt azok a bennszülöttek készítették-e, akiket most meg akarunk ölni. A fiúk zavara tovább fokozódott, amikor a bennszülöttek hírnökének szerepébe lépve békés szándékkal közeledtem feléjük. Zavaruk dühbe fordult, amikor az „asszonyok” támogatták a barátságos kapcsolatépítés gondolatát. Jó példája mindez annak, amikor a „mintha”-játékban megjelenő érzelem kihat az aktuális helyzetre is. A drámában ugyanis a „férfiak” dühösek voltak a „nőkre” a „bennszülöttekkel” kötött szövetség miatt; a valóságban a fiúk haragudtak a lányokra, mert a játékot egyértelműen megváltoztató tanár mellé álltak!

Ha a fentieket követő szakaszt „megbeszélésként” aposztrofálnám, az meglehetősen félrevezető lenne. A fiúk és a lányok hol szerepben, hol szerepen kívül hosszan és indulatosan vitatkoztak: egymást vádolták, védték az álláspontjukat, illetve néha – nyugodtabb pillanataikban – értékelték a történteket, kifejezték sajnálatukat, végül tudomásul vették a kialakult helyzetet. Döbbenetes volt látni, amint fokozatosan felfogták az okokat és következményeiket. Nem volt kevésbé meglepő szembesülni a foglalkozást végignéző felnőttek – nem kisebb – dühével sem, akik azonnal körbevettek engem, amint a gyerekek elhagyták a termet. Hogy engedhettem meg, mondták, hogy a gyerekeket ennyire elragadja a düh, és olyan oldalaik táruljanak fel, amelyeket legjobb elrejteni mások szeme elől? Miért nem engedtem, hogy szabadon élvezzék az általuk kialakított dráma természetes folyását – azaz a bennszülöttek leöldösését!

A megfigyelők természetesen arra tapintottak rá mindezzel, hogy a düh olyan érzelem, melyet a tanárnak – a csoport minden egyes tagjának biztonsága érdekében – azonnal el kell nyomnia. Ugyanakkor nem vették észre, hogy az adott foglalkozáson a „mintha”-játék minden esetben viselkedésmódosító eszközként jelent meg. Az aktuális és a fiktív helyzet időnként összecsú-

szott, de soha nem fedték egymást teljes mértékben.

Nem állítom, hogy a meglévő érzelmi hálózat alkalmazásának nincsenek veszélyei. Az egyik ilyen veszélyes helyzet, amikor a gyerekek tudatosan arra akarják felhasználni a fiktív kontextust, hogy a meglévő érzelmi hálózat egyes nemkívánatos elemeit erősítsék meg általa. A tanárnak folyamatosan kerülnie kell az ilyen típusú manipulatív elemeket, és az alábbi módokon védelmet kell nyújtania a tanulóknak: *(a)* előre jelzi az ilyen fordulatokat, *(b)* a dráma segítségével megemeli az áldozatok státusát, *(c)* csökkenti a támadók pozícióját, vagy *(d)* nyíltan feltárja a jelenséget. Élénken él még emlékezetemben az a helyzet, amikor egy 16-18 évesekből álló vegyes csoporttal dolgoztam, s a csoport többsége nyílt utálattal viseltetett az egyik lány iránt, aki egyértelműen értelmesebb és ötletesebb volt náluk. Az öt napig tartó munka kezdeti szakaszában a csoport a dráma segítségével igyekezett a lány fölébe kerekedni, a későbbiekben azonban olyan módon tudtam alakítani a drámát, hogy az felszínre hozza a valós problémát, melyet ezután nyíltan és tisztességesen meg tudtunk beszélni.

Félrevezetés

Írásom egy korábbi részében felállítottam azt a hipotézist, hogy a való élettel szemben, ahol is a jelentéstartalmak teljes köre hozzáférhetővé válik, a drámában fontos, hogy a leginkább konkrét jelentést háttérbe tudjuk szorítani. A dráma strukturálásának egyik lehetséges módja ennélfogva az, amikor a gyerekeket eljuttatjuk egy olyan pontig, ahol már *semmilyen módon* nem tudnak különbséget tenni a fiktív és a valóságos tartalmak között.

Nem azokról a helyzetekről beszélek, amikor időszakos káosz uralkodik az osztályban. Mindannyian ismerjük azt azt állapotot, amikor olyan mélyen elmerülünk egy könyv olvasásában, hogy az abban ábrázolt világ egy ideig még a könyv félretételét követően is jóval valóságosabbnak tűnik számunkra a hétköznapi valóságnál. Drámatanárként pedig valószínűleg tapasztaltunk már olyat, hogy egy gyermek – hasonlóan az idézett „öljük meg a bennszülötteket" példához – a dráma lezárulását követően sem lép ki teljesen szerepéből. Azokra az esetekre utalok, amelyekben a gyerekek számára a valóság és a „mintha"-keret a tanár által alkalmazott „félrevezetés" eredményeképpen teljesen szétválaszthatatlanná válik.

Elképzelhető például, hogy a tanár a játékon belül azért vádoljon egy kamaszcsoportot a szabályok megsértésével, hogy a későbbiekben közösen elemezhessék a csoport reakcióit; más szavakkal úgy is fogalmazhatunk, hogy a tanulók számára a történések „valóságként" jelennek meg. Az azonban, hogy a tanár milyen hosszan kívánja ezt a „félrevezetést" fenntartani, az *(a)* a fennálló tanár-diák viszonytól, illetve *(b)* az osztály életkorától és fejlettségi szintjétől függ. Mindazt, amiről itt beszélek, jól példázza egy iskolaigazgató által írt cikk:

Csak játék ez, nem komoly...

Múlt szombaton egy eddig teljesen ismeretlen, szórakoztató, izgalmas, egy-két ponton azonban mégis kétséget ébresztő helyzettel szembesültünk. Iskolánkba látogatott az Edinburgh Theatre Workshop öt színésze. Érkezésüket megelőzően tájékoztattak minket elképzeléseikről, melyeket mi el is fogadtunk: egyikőjük mint szakfelügyelő látogatást tesz intézményünkben, és lefolytat egy vizsgálatot. A pedagógus kollégákat beavattuk a titokba, a gyerekek azonban joggal gondolhatták, hogy látogatónk valóban a minisztériumból érkezett.

A dolgok csodálatosan alakultak: minden valóságos volt. Az inspektor egy ponton az iskola bezárásáról kezdett beszélni, mondván, hogy a hálótermek állapota nem üti meg a kívánt mértéket. Röpgyűlést hívtunk össze a könyvtárba, bemutattuk látogatónkat, majd megnyitottuk a vitát, melyen a gyerekek olyan óriási szenvedéllyel beszéltek iskolájuk fennmaradása érdekében, hogy bátran állíthatom: soha sehol nem hangzott még el ennyi érv tanulók szájából egy iskola mellett. Igencsak megizzasztották az álláspontját védő szakfelügyelőt.

A csúcspont még csak ezután következett: egy „vendég" (a színészcsoport egyik tagja) a gyerekek pártját fogva hirtelen ököllel támadt a minisztérium képviselőjére. A legnagyobbak közül hárman-négyen azonnal lefogták a támadót. A két színész csak ekkor fedte fel kilétét. Bemutatkozásukat felszabadult nevetés fogadta. A gyerekek közül néhányat azonban olyan mélyen érintett iskolájuk fenyegetettségének átélése, hogy sírva fakadtak.

A következő egy óra lehetőséget kínált a feloldódásra: a színészek bohócjelenetekkel és akrobatamutatványokkal szórakoztattak minket a nagyteremben, s a cirkuszt minden gyerek élvezettel figyelte. Ezzel együtt maradtak fenntartásaink az ilyen „játékok" hasznos voltát illetően.

Úgy vélem, a „félrevezetés" igen fontos eszköz egy drámatanár kezében, ha megtanulja óvatosan, a gyerekek szükségletei szerint, a megfelelő pillanatban alkalmazni azt. Hogy is mérhette volna fel egy színházi csoport, hogy az adott eszköz mennyire hatékony, illetve hogy milyen hatással lehet az adott helyen, időben az adott gyerekcsoportra? Nehezen vagyok meggyőzhető egy ilyen vállalkozás szükségességéről, hiszen gyakran még az adott osztállyal rendszeresen dolgozó tanárként sem tudjuk azt – és mégis fel kell vállalnunk ezeket a veszélyeket.

Mindez elvezet minket írásom központi kérdéséhez: vannak-e a gyerekekben olyan érzelmek, amelyeket tanárként segítenünk kell nekik elkerülni, félreállítani? Mindenképpen károsnak kell-e tekintenünk azt, ha egy gyerek kiborul a drámaórán? Ennek érdekes példájával néhány évvel ezelőtt találkoztam: kilencéves gyerekek, illetve felnőttek együtt vettek részt egy „mintha"-játékban, melyben a legfontosabb az volt, hogy a különleges növények (a felnőttek, akiket a gyerekek gondoztak) életben maradjanak. A tanár úgy alakította a szituációt, hogy a „növények" többsége elpusztult. Egy kislány, látva a „növény" halálát, sírva fakadt. Egy rémült megfigyelő azonnal felkapta a gyereket, és kivitte

őt a teremből a friss levegőre. A foglalkozást vezető tanárnak az volt a szándéka, hogy bemutassa: vannak dolgok az életben, amit nem kerülhetünk el, bármennyire keményen küzdünk is ellene. A megfigyelő ezt a nehezen elfogadható tényt akarta elfedni a gyermek szeme elől.

A fenti példában én magam igazolhatónak tartom a tanár szándékát, ám mielőtt kimondhatnám a „végső ítéletet", fel kellene tennem egy-két kérdést (én magam ugyanis személyesen nem voltam jelen az említett órán). Szeretném részletesen tárgyalni e kérdéseket, mert úgy gondolom, számos helyzetben érvényesek lehetnek.

Meg tudta-e teremteni a tanár azt a szimbolikus jelentésszintet, melyen keresztül a gyerekek a teljes jelentéskörre, ezen belül tehát a konkrét szintre is reagálhatnak – abban a hitben, hogy *ténylegesen* hagyták elpusztulni a növényt/asszonyt? Másként fogalmazva: a gyermek érzelmei az *első* típusú érzelemből fakadtak-e, azaz a helyzet szimbolikus jelentéstartalmaira – például az élet kihívásainak új típusú megértésére – reagált-e? Azt hiszem, alapvető igazság rejlik Peter Slade, az angol drámatanítás úttörőjének szavaiban, amikor is huszonöt évvel ezelőtt így fogalmazott: a dráma arra ad esélyt a gyermeknek, hogy törvényesen tehessen törvénytelen dolgokat. Úgy gondolom, hogy a fenti példában a gyerekek a „mintha"-játék teremtette biztonságos keretek között a kudarc megélésére kaptak esélyt, a kudarc következményeinek terhe nélkül. Ez az ambivalencia – sértetlenül sértve lenni; meglepetés nélkül meglepődni; szomorúság nélkül elszomorodni – a drámai élmény lényege.

Fel kell tenni azt az alapvető kérdést is, hogy volt-e a szituációban olyan védő, támogató elem, amely ellensúlyozhatta a negatív élményeket. Azt gondolom, hogy amennyiben az alábbi elemek egyike sem jelent meg a helyzetben, a megfigyelő aggodalma nem nevezhető teljesen alaptalannak:

1. A gyerekeknek tudniuk kell, hogy ez „mintha"-játék.
2. Bármi legyen is a központi érzelem, a folyamat végén a „mintha" létrejötte feletti örömnek kell megjelennie.
3. Amennyiben az élmény izgalmas vagy felkavaró volt, a „mintha"-játékot követően időt és lehetőséget kell biztosítani az újragondolásra, átszerkesztésre, újabb kifejezési formák keresésére és az értékelésre. E szakasz – formáját tekintve – lehet az egyéni érzelmek megbeszélése, szándékos témaváltás, csendes kontempláció, egymás cipőjének nézegetése stb., időtartamát tekintve pedig néhány perces, de akár fél óra hosszú is lehet.
4. A gyerekeknek biztonságban kell érezniük magukat érzéseik felszínre emeléséhez. (A gyerekek ezt maguk fogják megítélni, és valószínűtlen, hogy biztonságérzet hiányában vállalják a veszélyeket.)
5. Léteznie kell valamiféle bizalomteli kapcsolatnak a tanár és a gyerekek között (ami nem szükségszerűen függ össze azzal, hogy milyen régóta ismerik egymást). A tanárnak egyértelművé kell tennie, hogy azonosulni tud a felszínre hozott érzelmekkel. Ha a „mintha" világa felkavaró, neki megnyugtatónak kell lennie.

Nemrégiben tanítás közben olyan helyzetbe kerültem, ami talán túlságosan is jól jelzi, milyen károkat okozhatunk, ha a biztonságérzet hiányzik. Öt napon keresztül dolgoztam egy kamaszcsoporttal, akik olyannyira jártasak voltak a „színházcsinálás" világában, hogy játékuk minden egyes mozzanatát a teátrális klisék túlsúlya jellemezte. A negyedik napon megkértem a foglalkozásaimat figyelő tanárokat, hogy osszuk kisebb csoportokra az osztályt, és a szerepbe lépésen mint erőteljes hatáson keresztül juttassuk el a „mintha"-játékot az illusztrativitástól a valódi átélésig. Sietségemben azonban elfelejtettem emlékeztetni a tanárokat arra, hogy mindeközben ne lépjenek ki valós tanári szerepükből. Az így létrejött foglalkozás pályám talán legaggasztóbb pillanatait eredményezte: a felnőttek szerepjátéka olyannyira hatásos és erőteljes volt, hogy a fiatalok többségét teljesen letaglózta. Szerencsére időben észrevettük, hogy mi történt, és egy hirtelen szerepmegfordítással egyensúlyba hoztuk a helyzetet.

Gyakorlatilag az történt, hogy a tanulók a tanárokat az én „kiterjesztésemként" értelmezték, és ugyanazzal a bizalommal közeledtek feléjük, amelyet velem szemben az addig eltelt négy napban kiépítettek. Ez pedig mindenképpen több volt, mint amennyi bizalmat általában idegen felnőttekkel szemben tanúsítottak volna. A tanárok ugyanakkor az adott pillanatban színészekként értelmezték saját magukat, és ezzel teljes egészében rám ruházták a tanári státusszal együtt járó felelősséget. Amikor a tanulók eljutottak a mélyebb érzelmekig, semmi nem segítette őket vissza a való világba. Biztonságérzetük csökkenése a megértést is alacsony szintre korlátozta. Ezen az órán szokatlan körülmények között dolgoztunk, de mindez jól emlékezetünkbe véste, hogy sem a tanulók, sem a tanárok nem hagyhatók teljes mértékig magukra egy érzelmeket felkavaró drámai élményt követően.

Félő, hogy az érzelmekről szólva azt az érzést keltettem az olvasóban, hogy az emóciók leválaszthatók az intellektuális tevékenységformákról, holott ez sem lehetségesnek, sem kívánatosnak nem nevezhető. A drámában a kognitív tevékenységnek nem csupán kiegészítő szerep jut az érzelmi megnyilvánulások mellett: a legtöbb foglalkozás esetében a tanultakra vonatkozó reflexió elengedhetetlen, amennyiben az érzelmi elemeket értelmezni kívánjuk, illetve a későbbiekben utalni akarunk rájuk. Az érzelmek kifejezésének *önmagában* sem oktatási, sem egyéb szempontból nincs valós értéke.

A gyermekek drámamunkája során tehát elengedhetetlen, hogy valódi érzelmekkel és gondolatokkal dolgozzunk. Sajnos túl sok olyan drámaórát látok, amelyben az általánosan magas izgalmi szint mögött nincs igazi koncepció. Természetesen legalább ennyire rossz az a dráma is, amely mély intellektuális szinten mozog, de nincsenek benne valódi érzelmek. Azt hiszem, az igazán jó drámában a gondolat és az érzelem egyaránt a kontextus szimbolikus jelentéstartalmainak megfelelő

szinten jelentkezik. Ez a kijelentés pedig lehetővé teszi számomra, hogy kimondjam, mit tekintek én a drámatanításban az érzelmekkel való visszaélés legveszedelmesebb formájának. Azokat a drámaformákat sorolom ide, amikor a gyerekek hosszú időn keresztül trivialitásokkal szembesülnek; ahol azt tanítjuk nekik, hogy a dráma gyakorlatok, játékos jelenetek sorával azonos, melyeknek fő célja a szórakoztatás; amikor technikákat sajátítanak el, melyekkel elfedhetik és elkerülhetik a valódi érzelmeket; ahol az egyetlen megélt érzelem a közös mókázás feletti öröm. Azt hiszem, furcsa ellentmondás jelenik meg a drámával szembeni attitűdünkben. A drámatanárok gyakran büszkék arra a többletre, amit tantárgyuk a tantervben szereplő formálisabb területekhez képest nyújtani tud. Azt állítjuk magunkról, hogy a miénk az egyetlen tantárgy, mely az embert a maga teljességében mutatja be. A gyakorlatban ugyanakkor a drámatanárok egy része magával a dráma eszköztárával tanítja meg a gyerekeket arra, hogy miként lehet elkerülni az érzelmeket. Ezt nevezem én a legveszedelmesebb visszaélésnek.

Szauder Erik fordítása

A TIE pszichológiai hátteréről

– szakirodalmi áttekintés –

Illés Anikó

A színház olyan kommunikációs műfaj, mely sem az interperszonális sem a tömegkommunikációhoz nem sorolható be egyértelműen.[5] Talán a legbonyolultabb emberi kommunikációs helyzet. Ivo Osolsobe cseh színháztudós vélekedése szerint a színházi előadás nem más, mint: „emberi kommunikáció által ábrázolt emberi kommunikáció kommunikációja." (Buda–László, 1981)

Igaz, hogy a TIE az interperszonális oldalra helyezi a hangsúlyt, de hogy többet tudjunk róla, érdemes a tömegkommunikáció hatásával foglalkozó vizsgálatok eredményeit is figyelembe venni. Választ kaphatunk többek között olyan kérdésekre, mint: Mennyit ért a gyerek egy meséből? Mi az amit nehezen tud feldolgozni belőle? Milyen problémák foglalkoztatják? Valóságnak hiszi-e amit lát? Azonosul-e a hőssel?

A tömegkommunikáció indirekt típusát képviselő film és televízió iránt a 70-es években indult meg nagy érdeklődés. Sugárné Kádár Júlia A tévémese hatásának fejlődés-lélektani vizsgálata című munkájában az UNESCO által 1969-ben végzett vizsgálatra alapoz, melynek általános tanulsága a következőképpen fogalmazható meg: Az 5-12 éves gyerekek a látott mese tartalmát igen kis százalékban jegyzik meg. Bár az életkorral nő az ez irányú teljesítmény, ez a képesség sokára alakul ki igazán. A tanulság definiálására is csak a gyerekek egy harmada képes. A gyerek lényeges momentumként azokat az elemeket ragadja ki, melyek helyüktől, komikumuktól, esetleg dinamizmusuktól különös hangsúlyt kapnak. A gyereknek ezen kommunikációs eszközök nyújtják a más szituációkban felhasználható beszédmodelleket, a beszélő magatartási modelljét. „E minták hatására fejlődik a gyerek kommunikációs készsége, s ezáltal szociális magatartása is az interperszonális szituációkban." (Sugárné)

A színház ereje abban rejlik, hogy összesűrűsödött élethelyzeteket mutat be a mozgó kép aktivizáló ereje folytán, mivel egyszerre testközeli és távolságtartó, megmozgatja a néző érzékeit és fantáziáját. A színházi előadás eredetileg nem kikapcsolódást jelentett, hanem bekapcsolódást. Az antik világban „a szent táncokat és énekeket egyesítette az öntudatra eszmélő ember tépelődésével." (Buda – László, 1981)

A színház lehetőségeivel a nevelés terén többek között Arnoldi (1986) foglalkozott. Bábszínházzal kapcsolatos vizsgálatában a színház jelentőségét ecseteli az identitás fejlődésében és a társas helyzet kezelésére való képesség elsajátításában.

Noel (1987) francia pszichológus szerint a színészek és a nézők egyaránt arra törekednek, hogy megragadják az élet leillanó jelenségeit. Úgy véli, a pszichoanalízis az értelem útján keresi ehhez az utat, míg a színház (működésében) maga a megértés.

Mivel a színház komplex műfaj, hatásának is többrétűen kell jelentkezni. Ahhoz, hogy megértsük a gyerekben zajló folyamatokat, miközben a színházi élményt dolgozza fel, szükséges az érzékelés-képzelet-gondolkodás egységét, dinamizmusát vizsgálni. E három fogalom elválaszthatatlanságára utal több szerző is: Binet az érzéki gondolkodás, Rubinstein az észlelésbe ágyazott gondolkodás fogalmát használja; Comenius pedig így fogalmaz: „Semmi sincs az értelemben, ami ne lett volna előbb az érzékekben" (Radnai). Piaget az értelmi fejlődés első szakaszát érzékszervi-mozgásos értelemnek nevezi. Szerinte kb. két éves korra (a nyelv elsajátítása révén) a gyermek már képes szimbolikus fogalmakban gondolkodni, de logikus gondolkodásra nem képes, ezt művelet előtti szakasznak nevezi. Kb. hét évesen úgynevezett konkrét műveletekre képes már a gyermek, ez alatt azt érti Piaget, hogy absztrakt fogalmakat használ, de csak konkrét tárgyakra tudja alkalmazni. A formális gondolkodás a 12. évtől jellemző általában, s ez már a felnőtt gondolkodásmódja. Tehát az értelmi fejlődéssel fokozatosan távolodik a gyerek a közvetlen tapasztalás elsődlegességétől, s ezek helyét fokozatosan veszik át a képzetek, a mentális reprezentációk. Az egyéni élmény túlsúlyának, érzéki túlfűtöttsé-

[5] A szerző az ELTE pszichológia szakos egyetemi hallgatója.

gének megszűnése egyben feltétele és következménye is a logikus gondolkodásnak. természetesen mindezzel együtt jár az erkölcsi fejlődése is. Például nem válhat a szabály belsővé addig, amíg nem érti a gyerek. Piaget az erkölcsi fejlődés menetét a kognitív fejlődések (az észlelés, emlékezet és információ-feldolgozás mentális folyamatai) fejlődésével szinkronban írja le.

Egy másik jeles fejlődéspszichológus, Kohlberg (1969) máshogy szakaszolja az erkölcsi fejlődést, s nem húz éles határvonalat a fejlődési szintek között. Kiterjeszti Piaget elméletét: szerinte az erkölcsi fejlődés nem ér véget a serdülés befejeződésével, sőt nem is minden felnőtt éri el a posztkonvencionális (legmagasabb erkölcsi) szintet. Kohlberg azt állítja, hogy a gyerek kezdetben a büntetés elkerülését tartja fontosnak, később, 10 éves koráig, a jutalom elnyerése vezérli. Ezt a szintet prekonvencionálisnak nevezi. Ezt váltja fel lassan a konvencionális erkölcs, melyre kezdetben a jógyerekorientáció jellemző, majd a tekintélytisztelet vált fel. Ezt követi a már említett posztkonvencionális erkölcs.

A kognitív fejlődésre vonatkozóan, élesebb bírálatok is érték Piaget. Többek szerint Piaget alulértékeli a gyerek képességeit. Például Bruner (1947) elméletére épülő kísérletek is ezt igazolják. Bruner szerint a megismerő tevékenységek alapja a reprezentáció és az integráció. A reprezentáció három formája: enaktív, azaz cselekvéses, amikor a gyerek nem tudja megkülönböztetni a tárgyról alkotott elképzelését a tárgyhoz fűződő tevékenységtől. Ikonikus, azaz képi reprezentációról beszélünk, amikor a gyerek képes a tevékenységet a képzettel, vagy egy téri sémával helyettesíteni. A legfejlettebb reprezentáció a szimbolikus, a szimbólumnak tetszés szerinti kapcsolata van a szimbolizált dologgal, míg a képzet csak ahhoz kötődik, amit reprezentál. Ezek a fejlődési szintek Bruner szerint zavarhatják egymást. Elképzelhető, hogy a gyerek már képes lenne szimbólumok használata révén logikus gondolkodásra, de a látvány erősen befolyásolja, s a képi reprezentáció győzedelmeskedik felette. Kísérletileg megakadályozták a látvány erős hatásának érvényesülését, s a gyerekek magasabb szinten teljesítették a feladatokat, mint Piaget kísérleteiben. Bruner rámutat arra, hogy a kognitív folyamatok összerendeződése hosszú folyamat. Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a gyerek fokozatosan halad a „csinálástól" az érzékelésen át a szimbolizációig.

Halász László Az alkotó képzelet fejlesztése címmel írt a művészet nélkülözhetetlen szerepéről az oktatásban. Szerinte az alkotó képzelet, ha már kellő mértékben kifejlődött, képesség az allocentrikus percepcióra, arra, hogy észlelésünk nyitva legyen a külvilág számára. Az idegrendszer aktív állapotba hozása és tartása az érzékelés funkciója. Ezáltal az érzékelés minden mentális folyamatot befolyásol. Látni tanulni nem más, mint képzelni tanulni, s így az észlelés tökéletesedése a gondolkodás önállóságára is hat. „Az alkotó képzelet fejlődése átjárja tehát az egész megismerő tevékenységet – elemi formáitól a legbonyolultabbakig, az érzékelés nyitottságától a gondolkodás hajlékonyságáig bezárólag." (Halász, 1967)

A különböző fejlődési mechanizmusok nem választhatók el egymástól. Nem diszkrét történések, hanem összefüggő rendszert alkotnak; viszonyuk dinamikus. Példaként említhetjük Lewis elméletét az érzelmek és a megismerés kapcsolatáról. Szerinte ezek egyike sem előzi meg a másikat a fejlődés során, hanem vissza-vissza térve épülnek egymásra: fúgát alkotnak. Példaként említhetjük még a Piaget és Vigotszkíj közti vita nyelvre vonatkozó aspektusát. Piaget szerint ugyanis a beszéd fejlődése az értelem fejlődését követi, míg Vigotszkíj azt állítja, hogy a beszéd fejlődése húzza magával az értelmi fejlődést. Ezek a példák azt illusztrálják, hogy a gyermek megfelelő fejlődése érdekében nem szabad kizárólagosan az értelmi szintjére koncentrálni és csak azt fejleszteni.

Alátámasztja mindezt az etológus megállapítása is, mely azt mondja, hogy a játékra való készség nem választható el az intelligenciától (a legjátékosabb állatok a kutyák, delfinek, majmok); azaz a játék tanulás eredménye, játék és tanulás szorosan összefügg (Csányi Vilmost idézi Balogh, 1991). Ebből következően azt is leszögezhetjük, hogy a hatékony motívumok csak a megértett motívumokból fejlődhetnek. A játék motívuma a funkcionális élvezet. Az óvodáskortól kezdődően megjelenő dramatizációs, fantázia és álomjáték esztétikai előtevékenység, valódi esztétikai produkciót megelőző és bizonyos fokig ábránd jellegű. A játék és az esztétikum igen sok tekintetben hasonló jelenség. Mindkettő szükséglete a szabadság, különösen a képzelet szabadsága. Balogh Tibor szerint „A gyermek alapvető tevékenységi formájában – a játékban – felkészül, szocializálódik (többek között), ám lényegileg egyfajta vágyteljesítéssel szabaddá is lesz ezen praktikus szükségletektől. „Ha megtanítjuk a gyereket arra, hogy átéljen és elfogadjon olyan célokat, melyeket életkora vagy képességei híján még nem tud megvalósítani." Valamint megtanul kilépni önmagából, beilleszkedni mások gondolataiba, és más szemszögéből nézni a dolgokat.

Vigotszkíj (1968) azt mondja, hogy a játék nem más, mint hasznos területeken ki nem élhető energiatöbblet, ugyanúgy, mint a művészet.

Halász László: Művészet és pszichológia című munkájában azt írja, hogy a művészet nem csak tudásunkat gyarapítja a világról, és fejleszti esztétikai érzékünket, hanem érzelmi-erkölcsi-akarati világunkat is építi. Mivel a műalkotás elmélyült felfogásának képessége senkivel sem születik készen, a gyerekeket tanítani kell rá, fokozatosan bevonni. Kisiskolások úgy néznek egy festményt, hogy ha az ábrázolt valami szép, akkor szépnek tartják a képet. 9-10 évesen már árnyaltabb a vélekedésük, fokozatosan képessé válnak bizonyos elemző munkára. Ennek következtében Halász a szervezett művészeti nevelés fontosságára hívja fel a figyelmet.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy az oktatás hatékony, ha a gyereknek alkalmat ad arra, hogy harmóniát teremtsen képességei és tapasztalatai között. Azaz, lehetőséget biztosítson a gyereknek arra, hogy képességeit maximálisan alkalmazza és az ismeretek felvevésére, szervezésére jó módszereket találjon.

Piaget, Vigotszkíj kritikai megjegyzéseire reagálva leszögezi, hogy a felnőtti gondolkodás a gyermekire épül. Ezért a formális oktatás a gyermek spontán értelmi fejlődésére kell alapozzon (Mérei, 1977). Brunernél (1972) ezzel a gondolattal a spiralitás tanmenet leírásában találkozhatunk.

Nem véletlen, hogy a TIE program a 8-9 éveseket célozza meg elsőként, s ettől a kortól kezdve folyamatosan foglalkoztatja a gyerekeket. Erre a korszakra a konkrét műveleti gondolkodás jellemző: a gyermek már kinőtte eddigre az egocentrikus gondolkodás sajátosságait és képes logikailag gondolkodni. Az autonóm erkölcs felé fejlődik, illetve Kohlberg (1969) terminusát alkalmazva, a konvencionális erkölcsi szinthez egyre közelebb kerül (ennek határa a 10 éves kor). Tehát alkalmas pillanatot ragad meg arra, hogy a gyermek hatékony fejlesztéséhez hozzájáruljon. Ezzel kapcsolatban érdemes említeni Bentsen és Brorsen (1987) kutatását, mely arról számol be, hogy a frusztrációs helyzetek kezelésének a dráma segítségével való tanítása alkalmasabb a 10-12 évesek körében, mint az idősebbeknél.

A TIE a fejlődés folyamatára koncentrál, a gyerek előző tapasztalataira épít, az objektív, „iskolai" tudást a gyerek személyes tudásához igyekszik kapcsolni. Mindezzel azt mutatja, hogy felhasználja a pszichológia eredményeit: egyrészt az emlékezet-képzelet-gondolkodás együttműködéséről való tudást, másrészt a fejlődéslélektannak a gyermekiről felhalmozott tudását.

IRODALOMJEGYZÉK

Arnoldi, M.J. 1986, Puppet theatre: Form and ideology in Bamana performances. Empirical Studies of the Arts

Balogh Tibor 1991, Lélek és játék. Akadémiai Könyvkiadó

Benstein, K., Brorsen, J., 1987: Dramatik som en del af specialundervisninger. (Danish) / Dramatics as a part of special education. Skolesykologi; 1987 Vol 24 (2) 98-111, (English abstract))

Bolton, Gavin 1993, A tanítási dráma elmélete. Marczibányi Téri Művelődési Központ kiadása

Bruner 1947, Új utak az oktatás elméletéhez

Buda Béla – László János 1981, Beszéd a szavak mögött. Tömegkommunikációs Kutatóközpont

Halász László – Sipos Kornél 1969, A művészeti kommunikáció hatása faji előítéletekre. Pszichológia a gyakorlatban. Akadémiai Kiadó

Halász László 1964, Művészet és pszichológia. Bp. Gondolattár 23.

Halász László 1967, Az alkotó képzelet fejlesztése. Vizuális nevelés, korszerű pedagógia.

Halász László 1976, A képernyő tekintete. Ízlés és attitűd különös megvilágításban. Gondolat

Kohlberg, L., 1969.: Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In: Goslin: Handbook of Socialization Theory and Research. Idézi Atkinson: Pszichológia, Osiris-Századvég, 1994.

László János 1979, Dráma és előadás. Pszichológia a gyakorlatban. Akadémiai Kiadó

Lewis, Sullivan, Michaelson: A megismerés és az érzelmek Fúgája. Kalmár: Fejlődéspszichológia 1., 1989

Mérei F. : Gyermeklélektan és ismeretelmélet: Piaget életműve, Piaget, J.: Szimbólumképzés gyermekkorban Gondolat, 1978. (előszó)

Mezei Éva 1982, Színházasdi. Mohás Lívia: Szülői mesterség. Minerva

Neelands, Jonothan 1994, Dráma a tanulás szolgálatában. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ kiadása

Noel, Emile 1987 Mar, Ce saint que je ne saurais voir. /This saint I could not see. Etudes-Psychotherapiques (English abstract)

Piaget, J.: Az értelmi fejlődés szakaszai. In: Válogatott tanulmányok.

Radnai Béla 1967, A rajztanítás és vizualitás. Vizuális nevelés, korszerű pedagógia.

Sugárné Kádár Júlia 1977, A tévémese hatásának fejlődéslélektani vizsgálata. Pszichológia a gyakorlatban. Akadémiai Kiadó

Vigotszkíj 1968, Művészetpszichológia. Kossuth Kiadó

Wallon 1967, Válogatott tanulmányok. Gondolat.

Helyzetteremtés az anyanyelvi órán

(5-8. osztály)

szemelvények Rudolfné Galamb Éva könyvéből[6]

A tanítási órák kötelező anyagát felhasználó, az egyes pedagógusok tanmeneteibe könnyen beilleszthető drámapedagógiai módszertani szakirodalomból kevés látott eddig napvilágot. Csak remélhetjük, hogy az egyre bővülő szakirodalomban hamarosan találkozhatunk majd efféle írásokkal is.

Álljon most itt gyors segítségül néhány részlet – Gabnai Katalint idézve – az „ősdráma" kevesek által ismert, ám ma is kiválóan alkalmazható példatárából.

Lipták Ildikó[7]

A helyzet. A helyzet születése

Roppant nehéz dolog ez. Hiába van birtokunkban tanterv, tankönyv, tanmenet, több-kevesebb pedagógiai tapasztalat, helyzetismeret; eredményeink nem kielégítőek. Hiába volt a sok-sok tanári igyekezet, tanítványainkról általában megállapítható, hogy szókincsük gyatra, mondatfűzésük primitív, nincsenek gondolataik, vagy legalábbis szegényesek...

6 A könyvet *A tanítás problémái* című sorozat részeként jelentette meg a Tankönyvkiadó 1980-ban.

7 A válogatás *Lipták Ildikó* munkája.

Mit tegyünk hát? Tegyük életszerűbbé óráinkat!

Teremtsünk tehát olyan helyzeteket a tanítási órán is, amilyenek az élet *valóságos helyzetei lehetnek.* Hiszen az ember nyelvi tevékenysége mindig valamilyen helyzetben, bizonyos céllal jön létre, a nyelvi eszközöket mindig az adott helyzetnek, szándéknak megfelelően kell összeválogatnunk, hogy szóbeli vagy írásbeli közlésünk a lehető legmegfelelőbb legyen.

Mielőtt elmerülnénk a helyzetteremtő módszeren alapuló anyanyelvi nevelést bemutató gyakorlati példák ismeretetésében, tegyünk rövid kitérőt, vázoljuk fel, milyen alakjában áll előttünk AZ EMBER, akit nevelünk, formálunk, akkor, amikor tíz-tizennégy esztendősen, alig elhagyva a kisgyermekkort, sok-sok szorongással, várakozással elénk kerül az osztályteremben.

Mérei Ferenc fontos megállapításokat tesz az életkorról, e kor sajátosságairól. Kísérleti példák során igazolja azt, hogy a tíz-tizenkét éves gyermek hamar rájön arra, hogy „egy probléma megoldásakor lehetőségeket kell mérlegelni, feltevéseket lehet megfogalmazni, ezekből kiindulva összefüggő műveletek csoportján át juthatunk el a helyes válaszhoz. Ez a felismerés fokozatosan kialakítja benne (a gyermekben) a keresésnek, a bizonyítás igényének, a kísérletezésnek a szellemét. Az ennek megfelelő gondolkodási munkát a jelenséget együttesen létrehozó tényezők szétválasztására irányuló erőfeszítés jellemzi. Erre a szintre a gyerek az eddigi tapasztalatok szerint a serdülőkor küszöbén jut el." (Mérei–Binét; Gyermeklélektan. Gondolat Könyvkiadó, 1978. 262. 1.)

Szituatív játékok közepette tanulja meg tisztelni a gyermek barátja, ellenfele, tanára véleményét, s próbálja megfogalmazni, hogy ő mit tart helyesnek, mi az ő vélekedése az adott tárgykörben.

Bizalmasunk és kalauzunk, a manó

...A mesefigurákra alapított játéknak az a célja, hogy oldjuk fel a gátlásokat, mozgassuk meg a tizenévesek fantáziáját, ösztönözzük őket kutató tevékenységre.

...S mert a nevelő-oktató munka során a pedagógus számára nélkülözhetetlen, hogy megismerje tanítványait egyéni gondjaikkal, problémáikkal együtt, *a tanár feladata az is, hogy a hallgatásra kárhoztatott gyereket szóra bírja.*

Mi lenne, ha szó szerint értelmeznénk a szólásokat?
Ezt a tanítási órát is az előzőkben leírtak szerint indíthatjuk. Most azonban a *nadrág* szót emelhetjük ki.

Megkérdezzük a gyerekeket, hogy ők mikor, milyen helyzetekben találkoztak a nadrággal kapcsolatos tréfás mondásokkal. Legtöbbször azt emlegetik, hogy *kiporolják valakinek a nadrágját, kirázzák a nadrágjából* stb.

Most vegyük elő O. Nagy Gábor *Magyar szólások és közmondások* című könyvét, és vessük össze a tanulók ismereteit az itt található szólásmagyarázatokkal!

Mi lenne ha szó szerint értelmeznénk a szólásokat? Játsszuk el!

Vásároljunk ruházati cikkeket manókának!

Tanítványaink mindennapos tevékenysége a vásárlás. Tapasztalataikat jelenítik meg ezen az anyanyelvi órán. A gyerekek szívesen és önként vállalják a vásárlók, eladók szerepét. Feladatuk, hogy a ruhadaraboknak tréfás neveket is adjanak, a félreértésekből adódó konfliktushelyzeteket önállóan oldják meg. Az osztály többi tanulója egyénileg dolgozik a megadott megfigyelési szempontok alapján. Például: milyen hangsúllyal, hanglejtéssel beszél az udvarias vagy az udvariatlan embert alakító gyerek? Beszéljük meg, mi a helyes megoldás! A tréfás elnevezések olykor félreértésekre adnak alkalmat. Mikor helyénvaló, mikor helytelen effélékkel tréfálkozni? A szituációs játékot közös megbeszélés követi.

Mi történik, ha a vásárló *tökfedőt, fejfedőt, nyaktekerészeti mellfekvencet, nyakravalót, pipavédőt* vagy *surranót* kér az elárusítótól? Lehet, hogy elutasító a válasz, például: menjen az edényboltba fedőért, ilyen árucikk nem kapható ebben az üzletben, kötelet nem itt árusítanak, pipavédőt a trafikban keressen, ne bohóckodjék a surranóval. Pedig vásárlónk csak *sapkát, nyakkendőt, nadrágot és cipőt* akart venni.

Emeljük ki az összetett szavakat:

tökfedő	*lábbbeli*
fejfedő	*nagykabát*
nyakkendő	*kiskabát*

Alkothatunk önállóan is összetett szavakat, használjuk a Helyesírásunk című könyvet, s megkereshetjük, *mit is kell tudnunk az egybe- és különírásról.*

Tisztázzuk, mit jelent ha valaki *nagy kabátot visel, vagy télen nagykabátot hord.*

Tanítási óránkon felismertettük az összetett szavakat, összetételeket alkottunk, a helyesírási tudnivalókon kívül a jelentésárnyalatokra is felhívtuk a figyelmet. Vitalehetőséget teremtettünk. A helyes nyelvhasználatról nem csupán beszéltünk, hanem a tanultakat gyakorlatban is alkalmaztuk.

Játék a bábokkal

Ismerkedés a bábjátékokkal
...Minden tanuló készíthet bábokat, állatfigurákat és népmesékben előforduló tárgyakat. Ezeket inkább irodalomórán használjuk, főképpen a népmesék tanításakor. A helyzetteremtő anyanyelvi órákon valamennyi tanítványunk lehetőséget kapott arra, hogy azzal a bábbal játszszék, amelyik számára a legkedvesebb. Azt tapasztaltuk, hogy a gyerekek attól a perctől kezdve, amikor kezükbe veszik a bábokat, mozgásukkal, arcjátékukkal, hangjukkal a megszemélyesített figurához kívánnak hasonlítani, s annak mintegy bőrébe bújva a saját érzéseikről, gondolataikról gátlás nélkül beszélnek. Vagyis a bennük levő feszültség mindinkább oldódik; elemükben vannak, őszintébben, bátrabban nyilatkoznak meg, mint egyébként. Az önkifejezésnek ez a módja megfelel törekvéseinknek, összecseng a tanterv célkitűzéseivel. „Az anyanyelv rendszerét és a nyelvi normákat úgy kell megismeretetnünk a tanulókkal, hogy a nyelv működésének tudatosulása ne jelentsen számukra elidegenítő

hatású nyelvi korlátokat, hanem fejlessze az egyéni mondanivaló kifejezésének és a közösségi élet párbeszédeibe (a beszélgetésekbe, megbeszélésekbe, vitákba) való bekapcsolódásnak képességét."[8]

Ismerkedés a bábokkal

Hogyan kezdjünk munkához?

Beszélgessünk! Ki szereti a meséket? Kinek van otthon bábfigurája? Ki volt már bábszínházban? Ki látott a televízióban bábjátékot? Mit is jelent az a szó, hogy *báb, bábfigura?* Vegyük elő a Magyar értelmező kéziszótárt, nézzük meg, mi mindent tudhatunk meg a bábról!

...Mi is készíthetünk bábot: emberi vagy állati alakot ábrázoló, kézre húzható vagy zsinórral mozgatható figurát. Készíthetjük fakanál felhasználásával – többek között – rongyból, habszivacsból, pamutból, sőt, még papírból is.

Tudunk-e mi úgy mozogni, mint egy báb? Próbáljuk meg! A *mozgásokkal* sok mindent kifejezhetünk!

Például: – *Keressünk valamit!* – Elrejtünk egy tárgyat. Egy tanuló a „báb", aki hosszas keresgélés után eljátssza bábmozgással azt is, hogyan bukkant rá a keresett tárgyra.

– *Rejtőzz el!* – Valaki induljon a felkutatására! Már ketten utánozzák a bábok mozgását.

Ebből az alaphelyzetből bonyolítják a feladatokat a tanulók úgy, hogy most már többen folytatják a játékot. *Az osztállyal közösen kitalálunk egy történetet, egy mesét.* A szereplők megpróbálják némán, csak mozgással, bábokat utánozva eljátszani azt, amit társaik mondanak.

A tanítási óra végén rájönnek a tanulók arra, hogy gondolatainkat nem csupán beszéddel fejezhetjük ki. Nagy kincs az emberiségnek a beszéd, hiszen az emberi nyelv a legkifejezőbb eszközünk arra, hogy gondolatainkat, érzéseinket mások tudtára adjuk, de élhetünk a gesztusok, a mimika, a pantomimika „jeleivel" is.

Foglalkozzunk az állatokkal!

Milyen igék fordulnak elő a szólásokban, melyek azok a cselekvések, amelyek más élőlényekre is jellemzőek?

...Olvassunk fel Kosztolányi *Állatok beszéde* című írásából a medvére és a sündisznóra vonatkozókat! (Kosztolányi Dezső; *Zsivajgó természet.* Magyar Helikon, 1967.)

Medve

– Mindig ölelnék, mindent, a világot, a fát, a sziklát, a kisgyereket.

Vagyok a lompos és otromba jóság, a láncravert, esetlen szeretet...

Sündisznó

– Kedvenc közmondásom: „Nincsen disznó tövis nélkül."

Feladatul kapják a tanulók, hogy az állatfigurák közül a számukra legkedvesebb mutatkozzék be az előzőekhez hasonlóan. Készítsék el otthon írásban a szöveget, s a következő órát ezzel a bemutatkozással kezdjük.

Ötletmozaik

Készítsünk riportot!

A mikrofon, a magnetofon használata alkalmasnak bizonyult arra, hogy a gyerekek – váratlan helyzetek elé állítva – a tanultakat a gyakorlatban is alkalmazzák. Az öncélú riportkészítő játéknak nem lenne sok értelme, ám a jól megfogalmazott kérdések, a rövid és tömör válaszok segítik a riportalany és a riporter szerepét alakító gyerekek önálló gondolkodásának, véleményalkotásának fejlődését.

A riportkészítést követő vitában megállapítottuk, hogy amíg telefonáláskor tömörségre törekszünk, és a hangszín, a hangsúly is fontos lehet, addig egy-egy esemény közvetítésekor arra kell törekednünk, hogy aki nem látja az eseményeket, nincs a helyszínen, az is el tudja képzelni, hogy például mi történhetett a sportpályán, hogyan zajlik a számháború és így tovább. Elemes magnóra felvettük a riport szövegét, és adandó alkalommal az iskola rádiója közvetítette ezt a műsort.

Telefonáljunk!

...A telefonbeszélgetések után mindig megvitattuk, hogy mit tartottunk helyesnek vagy helytelennek az adott helyzetben. Lassanként megértik a gyerekek, hogy telefonáláskor milyen fontos a jó hangsúlyozás, a helyes hanglejtés, a megfelelő hangszín.

...A következő feladatnál már a beszélgető társat, a témát is gyerekek választhatják meg. A helyet, az időpontot a következő példák során a többieknek kell kitalálniuk.

Cseng a telefon. Ki lehet a telefonáló? Csak az tudja, aki felvette a kagylót. Az ő válaszaiból következtetnek a többiek arra, hogy kivel, miről beszélget az osztálytársuk. Minden beszélgetés három perces lehet. Az osztály tanulói is dolgoznak közben.

Cseng a telefon. Az egyik tanuló elkezdi a beszélgetést, a többiek önálló munkával a füzetükbe írják a saját válaszaikat. Kiderül, hogy ki-ki saját elképzeléseinek megfelelően más és más gondolatmenet alapján bonyolítaná le a beszélgetést.

---

8 Takács Etel: Tájékoztató a magyar nyelv és irodalom új tantervéről (Általános iskola 5-8. osztály). OPI Pedagógus továbbképzés könyvtára, 1978. 7. 1.

...Mit is mondjunk legvégül? Nem akartunk egyebet, mint bevonni az olvasót töprengésünkbe: egy tantervi-tankönyvi-módszertani megújítási program időszakában miként lehetne a mindnyájunkban megfogalmazódó jó szándékokat valóra váltani?

Hogyan lehetne a mindennapok tanári gyakorlatában érvényre juttatni a jó és igaz elveket; az életszerűségre való törekvést, a nyelv alkotó-újrateremtő használatát, a szakadatlan nyelvi változás, fejlődés érzékeltetését, a nyelvvel való bánni tudást, a nyelv személyiségformáló erejét? Nyilvánvaló, hogy az ilyen, nagyobb körültekintéssel, több odaadással, otthoni felkészüléssel, tervszerűséggel előkészített tanítási órák feltételezik azt, hogy a tanár tájékozott a világ dolgaiban, jól ismeri szaktárgyát, nem elszigetelt, egymástól független tanítási órákban gondolkodik, hanem *folyamatként fogja fel az egész anyanyelvi nevelést...*

A tagságtól érkezett javaslatok alapján döntött egyesületünk elnöksége:
1995-ben a Magyar Drámapedagógiai Társaság által alapított életmű-díjat
RUDOLFNÉ GALAMB ÉVA
kapja.

A kábítószer

foglalkozásvázlat

LEHETSÉGES ELŐZMÉNYEK

Visszajátszás: Mit csináltak a kereskedők, nyomozók a nyitó jelenet előtt?

A csoport felől érkező kérdések

KIINDULÁS
Rögtönzött jelenet

CSOPORTMUNKA
Az előző jeleneten alapul

AZ EGÉSZ CSOPORT ÉS A TANÁR SZEREPBEN
Sajtókonferencia

CSOPORTMUNKA
Drogkereskedők
Kábítószeres csoport

PÁROS MUNKA
drogkereskedő/rendőr

CSOPORTMUNKA
Információk közlése szerepből

MODELLEZÉS
Találkozás (mimes játék)
A drogos banda és idegenek

CSOPORTMUNKA
Valaki ki akar szállni

AZ EGÉSZ CSOPORT ÉS A TANÁR SZEREPBEN
Sajtókonferencia

REFLEXIÓ
Kérdések

Általános célok	*Amire szükség van*	*Stratégiák*
A drogokkal járó veszélyekkel és a fiatalok kábítószeren keresztül történő kizsákmányolásával kapcsolatban tudatos magatartás kialakítása, az ismeretek gyarapítása.	Kábítószerrel foglalkozó ismeretterjesztő szórólapok, amikhez (optimális esetben) orvosi rendelőkben, kórházakban hozzá lehet jutni.	A tanár szerepben; csoportmunka; páros munka; mimes játék; modellezés; verbális és nemverbális munka.

Kiindulás[9]

- Rögtönözzön egy jelenetet néhány tanulóval a csoport számára. A tanár a vámhivatalnok szerepében, két önként jelentkező mint drogkereskedők.
- A kereskedők kábítószert hoznak át a határon – játsszák le a jelenetet!
- Utána megbeszélés a jelenet hatásáról. Vitassák meg a jelenetet a feszültségkeltés és a késleltetés alkalmazott eljárásainak szempontjából. Hogyan alakíthatják ezek a tényezők a drámát?
- Játsszák újra a jelenetet a csoport – feszültségkeltésre és késleltetésre vonatkozó – javaslatainak figyelembe vételével. Ügyeljen a térhasználatra!

9 Drama Strategies (New Ideas from London Drama), edited by Ken Taylor, Heinemann, 1991. Fordította: *Majoros Krisztina*

- Tegye fel a kérdést: „Egy a munkáját már régóta végző vámhivatalnok helyében ti mire vigyáznátok?”
- Hallgassa meg a tanulók javaslatait. Ha nem állnak elő ötletekkel (ami valószínűtlen), akkor beszéljék meg a vita során alkalmazott nemverbális közléseket. A csoport ötletei segíthetik a tanárral együtt játszó tanulókat a jelenet javításában, fejlesztésében.

Ez az óraterv azért készült, hogy elgondolkoztasson egy tanulócsoportot, amelynek idealizált elképzelései voltak a kábítószer-fogyasztásról. Őket az érdekelte, hogy a drogosokat játszhassanak, de az osztállyal kötött tanulási szerződés értelmében kezdetben olyan drogkereskedők szerepében lesznek, akik nem fogyasztók. Ez a távolítás szándékos volt, s nemcsak a tanulók védelme érdekében (akik közül egyébként néhányan jóval többet tudtak a drogokról, mint társaik), hanem a dráma lehetőségeinek növelése miatt is.

A tanulók bevonódásának elérése érdekében meg kell érezteti velük, hogy itt feszültségteli pillanatról van szó: a tanár szerepben (mint vámhivatalnok) nagyon gyanakvó lehet, és majdnem elkapja a drogkereskedőket (de aztán „hagyja” őket átjutni a határon).

Csoportmunka

- A tanulók csoportokban megalkotják saját jeleneteiket: feladatuk egy feszültségteli „vámos” jelenet felállítása, amely az előző, már látott jelenetre épít.

Miután már láttak egy ily módon kibontott jelenetet, a legtöbb tanuló képes az önálló munkára. (A saját óránkon azt tapasztaltuk, hogy ez nagyszerű módja a specifikus készségek gyakorlásának és fejlesztésének: jelen esetben a jeleneten belüli feszültség alkalmazásának és a saját munka formálásának.)

Az egész csoport és a tanár szerepben

- A tanár szerepben – mint rendőrségi szóvivő – sajtókonferenciát tart. A rendőrség nem találta meg a drogkereskedőket, de nem akarják, hogy a sajtó megtudja ezt (fenn kell tartani a „hatékony rendőri erő” látszatát).
- A tanulók szerepben mint a sajtó képviselői. A sajtó munkatársai erősen gyanítják, hogy hatalmas mennyiségű heroin jutott be az országba. Azt akarják, hogy a rendőrség ismerje be kudarcát.

A tanár szerepjátékán keresztül sok olyan információt nyújthat, amely a további munkát motiválja. Néhány ötlet: pl. korrupció lehetősége a rendőrségen belül, a sajtó felelőssége a rendőrség és a nyilvánosság felé stb. (...) Ebben a jelenetben formális *összejövetelt akartunk – ennek érdekében végig szerepből beszéltünk, többször utaltunk a sajtókonferenciák megszokott, ismert menetére. A tanár beszédmódjával és a testnyelv gondos alkalmazásával demonstrálhatja, hogy amit mond, az nem a teljes igazság...*

Csoportmunka

- Ossza két csoportra az osztályt, majd (ha a létszám engedi) mindkét felét szervezze 5 fős csoportokká. Az osztály egyik felének a következő instrukciót adja:
  „Ti vagytok a drogkereskedők. Egyikőtök a drogos banda vezetője, aki tudja, hogy a rendőrség a nyomotokban van. A banda tagjainak ezért, amilyen gyorsan csak lehet, meg kell szabadulniuk a herointól, ugyanakkor azonban nagyon óvatosan kell megválasztaniuk azt, hogy kivel kereskednek.”
- Az osztály másik felének mondja a következőket:
  „Ti a rendőrség kábítószeres csoportjának tagjai vagytok. Egyikőtök a főfelügyelő, akinek az a feladata, hogy eljusson a drogos banda kulcsembereihez – a kiskereskedőkkel nem elégedhet meg. A kábítószeres csoport ezért álruhát ölt, üzleteket próbál kötni, és maguk is *kereskedőkké* válnak.”

  Játsszák le a jeleneteket, amelyekben a vezetők figyelmeztetik csoportjaikat, és stratégiákat terveznek arra, hogy miként dolgozzanak a továbbiakban.

Fontos, hogy a tanár olyan mértékben vegyen részt a csoportmunkában, amennyire a dráma alakulása szükségessé teszi a tanári információt – a drámán belülről. Ha a tanár minden csoportot szerepben látogat végig, nemcsak a játék építése válik lehetségessé, hanem – a szerepből feltett kérdésekkel – a játék hitelessége, mélysége is változtatható, a szerepeknek megfelelő attitűd kialakítása is megvalósítható. Mindez hozzásegít a feszültség előidézéséhez.

Segítheti a munkát, ha olyan anyagokat hozunk be, amelyek a drámának hátteret adhatnak. Pl. sok szórólap létezik, amely a kábítószer-fogyasztás veszélyeire mutat rá. Ezek gyakran sorolnak fel tüneteket, és leírják, hogyan változik meg a fogyasztó fizikuma és lelkiállapota.

Páros munka

Az előző csoportbontás szerint a párokon belül az osztály egyik fele drogkereskedőt, míg a másik fele rendőrt játszik.

„A” = drogkereskedő, aki a megszokott találkozóhelyen üzleti kapcsolatra vár.

„B” = a kábítószeres csoport álruhás rendőre, akik üzletkötés céljából érkezik.

A párok *rögtönözzék* ezt a találkozást.

A szereplőket az előző csoportmunka – várhatóan –elegendő mennyiségű és minőségű információval látta el.

Csoportmunka

- A drogkereskedők és a kábítószeres csoport tagjai újra összegyűlnek (a páros munka előtti kb. 5 fős csoportokban dolgozva), és megosztják egymással a „területen" szerzett tapasztalataikat (mindezt szerepben teszik).
- A munka ezen szakaszában jelentősége lehet a következőknek: Hol játszódik a jelenet? Milyen a jelenet atmoszférája? Félnek-e drogkereskedők a felfedeztetéstől, vagy biztonságban érzik magukat? stb.
  Érdekes lehet összehasonlítani, hogyan közelíti ezt meg a két csoport.

A hihetőség-hitelesség fokozása érdekében – különböző feszültségkeltő elemek beépítésével – a jelenet megismételtethető: pl. a kereskedő elmondhatja, hogy kapcsolatba lépett egy új közvetítővel, aki ismeri az egyik kereskedő-társát, miközben a nevezett kereskedő sosem hallott az új „kapcsolatról". Ezután újra páros munkával próbálják „rajtakapni" az új kapcsolatot. (A „meg kell szabadulnunk a herointól, amilyen gyorsan csak lehet" feszültségkeltő hatása végig érvényesülhet).

Modellezés

- A tanár (szerepben) és önként jelentkező tanulók bemutatnak egy némajátékot, amit a többiek megnéznek. Szöveg nélküli jelenet: találkozás a drogos banda vezetői és idegenek között egy parkban.
  A drogos banda egyik tagja kilesi a jelenetet: valamiféle üzletet kötöttek, ennyit tud. Sajnos nem lehetett hallani, hogy mit beszéltek.

A drogos banda tagjai közti bizalmatlanság előidézését szolgálja a jelenet. Ez elérhető pl. a rendőrség által készített videofelvétellel, amelyet nézhetnek akár a rendőrök, de amelyik akár a drogkereskedők kezébe is kerülhetett. Mindegyik esetben „bizonyíték". A saját óránkon arra biztattuk a „nézőket", hogy maguk értelmezzék a történteket, találják ki a dialógust. Vigyázat: időigényes, amíg az egyes csoportok „rekonstruálják" a jelenetet. Ennél a pontnál a csoportok tagjai saját vezetőiket is válaszra kényszeríthetik. („Ha idáig eljutottunk, akkor már nem szállhatunk ki belőle.")

Csoportmunka

- Az előző 5 fős csoportokban (mint drogkereskedők és a kábítószeres csoport tagjai) játsszuk el a következő jeleneteket:
- Drogkereskedők: egyikük el akarja hagyni a csapatot. „Beijedt", és már nem akar a további akciókban részt venni. A többiek nem tudják, hihetnek-e neki.
- Kábítószeres csoport: a csoport egyik tagja valójában drogfogyasztó, aki egyre inkább függővé válik, és ezért a testület gyenge láncszeme. (Majdnem riadót fújt előző éjszaka; a zárkában alszik, így találják meg társai stb.)

Ahhoz a területhez közelítünk, amely a csoportot igazából érdekelte: kábítószer-fogyasztókat fognak játszani! A játék eddigi fázisainak eredményeként már helyes gondolkodási keretben foglalkozhatnak ezzel a szereppel. A játék ezen pontján egyúttal kitűzött célunkat is megközelítjük. A tanulók fontolóra vehetik a rajtaütést. Ennek egy lehetséges megoldása állóképes technika alkalmazása (a kábítószeres csoport korábbi tagját szörnyű állapotban találják, ennek oka a droghasználat). Feszültséget teremthet az is, ha pl. az egyik rendőrnek volt egy testvére, aki kábítószer-túladagolás következtében halt meg stb.

Az egész csoport és a tanár szerepben

- A tanár a rendőrségi szóvivő szerepében sajtókonferenciát tart. A rendőrség kudarcot vallott, de nem engedheti, hogy ez az információ eljusson a sajtóhoz. Érdeke az eredményesen dolgozó rendőri testület látszatának fenntartása (formailag ugyanaz a feladat, mint a 20. oldalon).
- A tanulók a sajtó képviselőinek szerepében. Erősen gyanítják, hogy nagy mennyiségű heroin jutott az országba, és el akarják érni, hogy a rendőrség bevallja kudarcát (formailag ugyanaz a feladat, mint a 20. oldalon).

A tanárnak azon keresztül, ahogyan a rendőrségi szóvivő szerepét játssza, éreztetnie kell, hogy a sajtó pozíciója jócskán megerősödött. Figyelmes tanári irányítás mellett sok fontos kérdés kerülhet elő: pl. az információhoz való hozzáférés; a sajtó joga, hogy a tényekről beszámoljon; az információ visszatartása „a nyilvánosság jól felfogott érdekében" stb.

Reflexió

A tanár – szerepen kívül – kérdéseket tesz fel a csoportnak, pl.: Van-e új információnk a rendőrség és a sajtó szembesítéséhez? Hogyan változtatja ez meg a jelenetet?

Mivel már játszottak sajtókonferencia-jelenetet a drámaóra elején, érdekes lehet most összehasonlítani a két jelenetet. Mit gondolnak a tanulók az eltérésekről? Miért jöttek létre ezek a munka során?

Utalhat a drogokkal és a drogfogyasztással kapcsolatos szórólapokra, foglalkozhat a tanácsadó szolgálatokkal is.

További munka

Hasznos feladatok lehetnek például a következők:

- Készítsenek listát a legális és illegális drogokról. Miért legális némelyik, és mások miért nem?
- Tervezzenek figyelmeztető felhívást a kábítószer elleni küzdelemhez. Ezt videóra vagy magnóra lehet venni.
- Találkozás egy drogtermelővel, például egy parasztgazdával, aki nagyon szegény. Ezért a termékért jóval többet kap, mint bármelyik másikért. Hogyan lehetne rábeszélni, hogy termeljen mást?

Az alábbi foglalkozástervezet a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ „Felsőbb osztályba léphet!" elnevezésű – drámapedagógusok számára szervezett – táborában született.[10]

A posztgraduális képzés szervezői igyekeztek kiaknázni a több drámatanár jelenléte kínálta lehetőségeket – emiatt az alábbi játék több vonatkozásban is hasonlít a TIE-foglalkozásokhoz. Azonban számos olyan része is van az órának, melyben a drámatanár „magára hagyatottan" dolgozik, ezért úgy gondolom, könnyen átalakítható a foglalkozás az iskolai gyakorlatra is. A kurzus végén játékunkat kipróbáltuk a gödöllői iskolák által szervezett napközis táborban résztvevő gyerekekkel.

Sztárok

foglalkozástervezet 3-6. osztályosok részére

Lipták Ildikó

Fókusz: Hogyan változtatja meg (rossz irányban) az emberi kapcsolatokat a népszerűség, a sztárság?

Keret: A gyerekek mint szanatóriumban dolgozó orvosok segítenek a leghíresebb sztárok titkos, magánéleti problémáiban.

Tanári szerepek:

- az *intézet főigazgatója*
- *munkacsoport-vezetők*
- a színházi jelenetben *riporter* és a *sztár*

1. A gyerekek **meghívót** kaptak a foglalkozás előtt:

Kedves Barátunk!

Ha szívesen részt vennél egy olyan játékban, amely a SZTÁROKRÓL szól, szeretettel várunk ma délelőtt 10 órakor a Kerekasztal termében. Ebben a játékban azt ajánljuk, játsszuk el azokat az orvosokat, akik mindenkinél többet tudnak a sztárokról: egy olyan szanatórium (klinika) munkatársai lehetünk majd, akik a leghíresebb sztárok magánéleti problémáin segítenek.

Ha van ehhez kedved, szeretettel várunk!

⇨ ⇨ ⇨

SZTÁR LÉLEKGONDOZÓ
SZOLGÁLAT
WASHINGTON

Mélyen tisztelt kollégák!

Büszkeséggel és örömmel tölt el, hogy olyan emberekkel dolgozhatok együtt, mint Önök. A világ leghíresebb sztárjainak problémáin segítettek már áldozatkész munkájukkal. Újabb fontos feladat vár ránk, de mielőtt nekivágnánk, szeretném személyesen is kifejezni köszönetemet. Szeretettel várom mindannyiukat 1995. június 23-án délelőtt 10 órakor intézetünk dísztermében!

Tisztelettel és üdvözlettel:

John Smith főigazgató

[10] A foglalkozásvázlat tervezői: Balázs György, Bácsiné Kremper Anita, dr. Véghné Csuka Rita, Kéménczyné Kozák Elvira, Lengyel Zsuzsa, Romankovics Edit és Lipták Ildikó.

2. **A gyerekeket a főigazgató fogadja, köszönti.** Két örömhírt közöl:
   - Eredményes munkánkból kiadványt (referenciaanyagot) szerkeszthetünk európai sztárok kérésére.
   - 15.000 dolláros pénzjutalomban részesül minden munkatárs.
   - (Készítsünk egy fényképet is, melyet szintén csatolhatunk a kiadványhoz.)
3. **Kiscsoportos munka:** A munkacsoportok beszámolóra készülnek az utóbbi két év legeredményesebb akcióiból. Ezek az anyagok már kötetünk részét képezik majd.

1. csoport:
Henry Carlston, 43 éves író. Henry azután került be intézetünkbe, hogy több évig hallucinációk, rémálmok gyötörték, melyet mindenki, még a családja elől is(!) eltitkolt. Két évig tartó kezelés után gyógyultan hagyta el a szanatóriumot. Ma már újból ír, legutóbb megjelent könyve a sikerlisták élén áll. Az író azóta is tartja velünk a kapcsolatot, nemrégiben kaptunk egy levelet, melyben beszámol mindennapjairól.
Munkaforma: levél. Kiscsoportban megfogalmazzuk azt a levelet, amit Henry Carlston írhatott a szanatórium munkatársainak.

2. csoport:
Lise Baker, hazánk egyik legismertebb színésznője, aki súlyos ideg-összeroppanással került hozzánk, s 8 hónap után már vissza is térhetett a színpadra. Nemrégen kaptuk a hírt, miszerint Lise a legutóbbi színházi fesztiválon elnyerte a legjobb női alakítás díját.

Munkaforma: napló. Kiscsoportban megírunk néhány ide vonatkozó részletet a „publikus" naplóból, melyben Lise visszaemlékezik az itt eltöltött hónapokra.

3. csoport:
Anna Simonettát, az ismert pop-énekesnőt 28 évesen, négy öngyilkossági kísérlet után családja hozta be az intézetbe. Tizennyolc hónapig kezeltük, s innen hazatérve, 5 év távollét után visszatért a színpadra. Azóta megjelent egy új CD-albuma, amely aranylemez lett.

Munkaforma: riport. Rövid egyeztetés után valaki felveszi Anna szerepét, s a többiek – riporterként – kérdezik arról, hogy miért volt távol, s hogyan tudott visszatérni.

4. csoport:
Georg McDonaldot, a mozikból is jól ismert színészt állandó félelemérzés gyötörte, melyet nem tudott megmagyarázni: nem tudta, hogy mitől fél. Ez egyébként azután történt, hogy elvált első feleségétől. Fél évet töltött szanatóriumunkban. Feleségével a kapcsolata nem állt helyre, azonban új házasságot kötött, melyből már gyermeke is született.

Munkaforma: „fotók" (állóképek) készítése. A családi album a legfontosabb eseményeket örökíti meg. Készíthetünk „feliratokat" a képek alá, vagy akár meg is szólaltathatjuk az egyes szereplőket.

Miután a kiscsoportok elkészültek feladataikkal, „visszatérünk a szanatórium dísztermébe", és beszámolunk egymásnak vizsgálódásunk eredményeiről.

4. **Főigazgató:** a „sürgős megoldásra váró probléma" felvetése

Alex, a mindannyiunk által ismert popsztár tegnap este érkezett hozzánk. Elhelyezése után megpróbáltunk beszélni vele, de nem sokat tudtunk meg tőle, mert egyetlen mondatot mond minden kérdésre: „Nem akarok találkozni senkivel!" Mivel magától jött ide, biztos, hogy szeretné, ha segítenénk rajta, de szemmel láthatóan nincs abban az állapotban, hogy ő beszéljen a problémáiról. Azonnal el kell kezdenünk a kutatómunkát, mert egy ilyen lelki állapot sokkal veszélyesebbé is válhat, ha nem próbáljuk ebből mielőbb kimozdítani. Ehhez azonban sürgősen meg kell tudnunk róla nagyon sok mindent. Fontos dolgokat tudhatunk meg például egy riportfilmből, mely nemrégiben került vetítésre a televízióban. A filmgyárból sikerült megszereznünk azt a kópiát, mely az eredeti, teljes anyagot tartalmazza. Vöröses színnel jelölték azokat a részeket, melyeket Alex kérésére *kivágtak* a filmből. Figyelem! Kezeljük mi is szigorúan titkosan az anyagot!!!

5. **Színházi jelenet** – televíziós riportfilm formájában (csillogás, fény, lazaság). Jelen vannak: a riporter és Alex, a sztár.

Néhány kérdés:
- Ma már mindenki által ismert és elismert sztár, de milyen volt a kezdet, hogyan indult?
- Mi volt az első igazán nagy sikere?
- Milyen érzés, amikor megismerik, esetleg megszólítják az utcán?
- Hogyan fogadta a környezete (ismerősei, családja), mikor befutott? CSALÁD, SZÜLŐK
- (Például) hivatali ügyekben élvez-e több előnyt azért, mert ilyen ismert ember?
- Hogy áll a nőkkel? Több lehetősége van-e kapcsolatkötésekre azért, mert sztár?

- Kik segítették/akadályozták a pályája során? BARÁTOK, MUNKATÁRSAK
- Gyerekkorában mi szeretett volna lenni?
- Ki volt a példaképe?
- Mit csinál szabadidejében? Hogyan telik el egy napja?
- Milyen a családi élete egy ilyen férfinak? CSALÁD
- Milyen a kapcsolata a gyermekeivel?
- Igaz-e (vagy csak pletyka), hogy legutóbbi – igen sikeres – dalának alapötletét vokálénekesétől „lopta”?
- Mennyit dolgozik? (Nem többet, mint régen.)

A jelenet során tehát piros reflektort használtunk azoknál a részeknél, melyek kínosak voltak Alex számára. A sztár egész kapcsolatrendszerével érdemes foglalkozni, ezért a „film” során mindegyik kérdéskörben kapnunk kell valamennyi információt.

Főigazgató: Induljunk el azon a nyomon, amit a riportfilm kínál. Kiket említettek meg a filmben Alex ismerősei közül? Talán kezdhetnénk a nyomozást azzal, hogy megpróbálunk néhány dolgot megtudni arról, milyen gondjai adódhattak az említett emberekkel (valószínűleg velük sem akar találkozni). Hogy a munkát elkezdhessük, segítségünkre lesz még néhány információ, melyeket a rendelkezésünkre álló rövid idő alatt össze tudtunk gyűjteni.

6. **Kiscsoportos munka:**

Alex kapcsolatai: szülei, gyermekkori barátai, családja, munkatársai.

a) Szülei:

- Mi derült ki róluk a riportfilmből?
- Néhány eset, ami a tudomásunkra jutott: Egy alkalommal képeslapot kapott szüleitől a következő szöveggel: „Drága Fiacskánk! Túl vagyunk az új ház avatóján. Rajtad kívül mindenki itt volt. Sajnálhatod, hogy nem jöttél el, egész jó volt a hangulat. Vártunk, hiszen megígérted, hogy jössz. Mindenki hiányolt! Holt voltál??? Sokszor csókol: *Anya, Apa*”
- Egy táviratról is tudunk, melyben ez állt: „Apád, hála az égnek, túl van a műtéten. Borzasztóan félt tőle, s arra számított, hogy előtte legalább meglátogatod. Telefonunk is van. *Anya*

Kérdések, munkaformák:

- Kik voltak ott a házavatón?
- Hogyan készültek a házavatóra?
- Alex készült-e rá?
- Miért nem ment el? (korábban történt események, azok átértékelése stb.)
- Milyen érzés volt a szülőknek, hogy nem jött el?
- Bevallották-e érzelmeiket a többi vendégnek?
- A vendégek mit mondtak a szülőknek? Egymás között másképp beszéltek-e erről a dologról?
- Kinek a pénzéből épült a ház?
- Milyen gyakran hívja fel és/vagy látogatja meg a szüleit?
- Mit csinált a távirat elolvasása után?
- Hogyan zajlik le ezek után egy találkozás/telefonbeszélgetés?
- Milyen ajándékot visz az édesapjának? Elfogadja-e?
- Hogyan szokták megajándékozni egymást? Hogyan teszik most?

b) Gyermekkori barátok:

Alex nagyon jó osztályba járt, sok évvel az iskola befejezése után is rendszeresen összejárnak, figyelemmel kísérik egymás életét. Sok gyermekkori programot megtartottak felnőtt korukra, például ma is együtt kosárlabdáznak. Alex számos elfoglaltsága ellenére nagyon sokáig nem hiányzott egyetlen összejövetelről sem...

Alexnak van egy fényképe, melyen mindenki rajta van az osztályból. Eredetileg ő is a fényképen volt, azonban szándékosan levágta azt a részt a fotóról, melyen ő látható.

A tízéves – jubileumi – osztálytalálkozó előtt mindenki meghívót kapott az összejövetelre. Alex is ott volt, de mikor hazament, széttépte ezt a meghívót.

Kérdések, munkaformák:

- Hogyan beszélgettek egymással a találkozón?
- Mi lehetett a téma? Kiről/miről beszélgettek legtöbbet?
- Hogyan beszéltek volna róla akkor, ha ő nincs jelen?
- Mit szeretett volna hallani magáról? Mit hallott?

- Mi a véleményük Alexről?
- Régen milyen volt a viszonya az osztálytársaival? Milyen ma? Milyen konkrét események befolyásolták a változást?
- Mi lehetett az a konkrét esemény, ami után Alex „levágta” magát az osztályképről?

c) Családja:

Alexnak két felesége volt már, jelenleg egyedül él. Az első házasságából két gyermeke született, egyikük 12, a másik 10 éves. Válásuk után megegyeztek abban, hogy Alex kéthetente egy egész napot (általában vasárnap) tölthet gyermekeivel. Több éven keresztül nem is volt olyan alkalom, hogy nem tett volna eleget ennek a megállapodásnak.

Néhány eset:

1.) Az egyik vasárnapi találkozóról úgy ment el Alex, hogy nem is köszönt el a gyerekeitől. A gyerekek édesanyjuknak sem beszélnek szívesen erről a napról.

2.) Alex nagyobbik fia gitározni tanul. Örömmel hívta meg édesapját az egyik vizsgakoncertjére, de Alex – ígérete ellenére – nem ment el. A fiúnak nem sokkal ez után fogalmazást kellett írnia „Az én apám” címmel.

Kérdések, munkaformák:

- Mi történhetett a találkozáson? Ki mit mondott a másiknak?
- Mit jelent a gyerekeknek, hogy az édesapjukat mindenki ismeri, SZTÁR?
- Miért nem jöhetett össze a találkozás?
- Mit érzett akkor, amikor nem ment el az édesapja?
- Mit mondott azoknak, akik még ott voltak?
- Mi járt a fejében zenélés közben?
- Mit írt Alex fia a fogalmazásban?

d) Munkatársai:

Éveken keresztül ugyanazokkal az emberekkel dolgozott együtt, egy alkalommal azonban levelet kapott a korrepetitorától (még a sztárnak is szüksége van énektanárra, aki karban tartja, ellenőrzi a hangját...) a következő szöveggel: „Hozzád én már kevés vagyok.” A másik eset egy pletykalapban jelent meg: Egy vokálénekes nyilatkozta, hogy a jelenlegi legsikeresebb számának alapötlete tőle származik. A hír nagy port vert fel...

Kérdések:

- Milyen lehetett az első találkozás az énektanárral? Hogyan változott a viszonyuk?
- Miért mondott fel az énektanár?
- Mik történhettek köztük, hogy ez lett az eredmény?
- Mit jelentett ez Alexnak?
- Hogyan fogadta Alex az újságcikket? Mi volt az első teendője, mikor elolvasta?
- Igaz lehet-e vagy sem? Ha igaz: miért csinálta? Ha nem igaz: miért mondta ezt a vokálos?
- Dolgoztak-e együtt ezek után? Ha igen, hogyan?

⇨

7. **Beszámoló:**

Feladat: a munkacsoportok úgy hozzák vissza kutatási eredményeiket, hogy próbálják megállapítani, vajon melyek a legjelentősebb problémák, s milyen megoldási javaslatokkal élhetünk majd Alex felé. A játékot – ha a beszámolók után még szükséges –egész csoportos beszélgetés zárhatja.

⇨ ⇨ ⇨

A foglalkozást megnézte a tábor többi résztvevője is, és a következő problémákat említették a játékkal kapcsolatosan:

- Maga a téma, hogy csupa „problémás sztárral” foglalkozunk, sugallhatja azt a sztereotipiát, hogy a sztárok kapcsolatai tönkremennek (Valóban érdemes ezt átgondolni, és kitalálni, hogy miként lehet áthidalni ezt a dolgot.)
- Problémát okozott néhány nézőnek, hogy a szanatórium dolgozóinak (a gyerekeknek) pénzt ajánlottunk eredményes munkájukért; úgy érezték, ez az eszköz a gyerekek „megvásárlásaként” hat. A program tervezői erről másként vélekedtek: tisztességes helyeken a tisztességes munkát jól megfizetik, s nem tartottuk bajnak, hogy ezt képviseltük.

⇨ ⇨ ⇨

Hófehérke és a sok törpe

(tanítási dráma óvodásoknak)

Kuszmann Nóra

Korcsoport: 3-6 év
Téma: Együtt egymásért, összetartás, szeretet
Fókusz: Mi a szeretet?
Keret: Hófehérke + sok törpe
Tanári szerepek: (1) Hófehérke; (2) egy törpe a sok közül; (3) Madárka; (4) Varjú (az utóbbi kettőhöz bábokat használva)

1. „Ma törpéket fogunk játszani. Különböző színű sapkákat hoztam, mindenki választhat magának egyet – a sapka színe-jele »törpe nevünket« is megadja."

   Sapkák felvétele, szerepbelépés.

2. „Hol laktok? (...alszotok, esztek, dolgoztok stb.)"

   A tér meghatározása és használatba vétele.

3. „Valahányszor felveszem a kötényt, én leszek Hófehérke."

   Szerepbe lépek mint Hófehérke.

4. „Jó reggelt (sziasztok), törpék! Gyertek reggelizni..."

   Csoportos szimulációs játék – hétköznapi élet.

5. „Drága törpéim, én boldog vagyok, ha ilyen kedvesek, rendesek vagytok!..."

   Utalás a gyerekek közötti veszekedésekre...

„...Úgy szeretném, ha mindig ilyenek lennétek, s nem történne az, ami tegnap, meg tegnap előtt, meg azelőtt."

Válasszatok magatoknak párt! Beszéljétek meg, hogy mi búsíthatja-szomoríthatja Hófehérkét! Szeretném ha tablót (fényképet) hoznátok erre."

Várhatóan veszekedéseket, gonoszkodásokat elevenítenek fel tablóban. („Feliratozhatjuk" a képeket, vagyis címet adhatunk azoknak.)

6. „Látjátok! Ezt kell néznem nap mint nap. Ilyenkor oly nehéz a szívem. No mindegy! Menjetek dolgotokra a bányába!"

   Ha tapsolok, álljatok meg, s onnantól kezdve csak azt csináljátok, amit mondok!
   Tanári narrációval irányított játék: visszahozom a törpéket az „otthonukba", ahol megtalálják a magnót. Meghallgatják a magnófelvételt, majd azt kérem, hogy az első pózt tartsák meg, s az első gondolatukat mondják el.

Magnófelvételről: *„Drága törpikéim! Nem bírtam tovább itt közöttetek. Itt már nem szeret senki senkit, úgy érzem, nem kellek már nektek... Hófehérke...*

Hess innen, kismadár! Nem kell tudniuk, hogy te tudod hová megyek, na menj már innen! Meg akarom ismételni az üzenetet, hogy biztosan megkapják..."

7. Gondolatkövetés: elment, itt hagyott... talán a Madárka tudja... mi lesz velünk?... szegény Hófehérke... szegény mi...

   „Mit akartok csinálni?"
   Ha van időnk, akkor kiscsoportos megbeszélés, utána gyűlés. (Ha már kiscsoportban azt mondták, hogy hívjuk vissza, akkor nincs gyűlés.)

   Hogyan tegyük? Madárkával üzenünk... Más megoldás is jó, a Madárka mindenképp kísérő...

   Kezemen egy ujjbáb (Madárka) – elviszi az üzenetet.

8. Válasz jön: „Itt vagyok tündér-keresztanyámnál. Ha eljöttök értem – úgy, hogy az úton egyetlen rossz szót sem szóltok egymáshoz, csak segítitek egymást, és kivétel nélkül mindannyian jöttök értem –, akkor visszamegyek. Majd Madárka idevezet benneteket."

9. Szerintetek menni fog? Tegyünk fogadalmat (esküdjünk meg?!): Mi legyen a fogadalomban/esküben?

„Esküszünk, hogy (egész úton) egymást nem bántjuk, sem szóval, sem tettel, csak segítjük és szeretjük... Hófehérkét egészségben visszahozzuk... stb."

A fogadalom/eskü (egyeztetett) szövege alátámaszthatja az elhatározás komolyságát, no meg az esetleges fegyelmezési problémák kezelésében is segíthet: „emlékezzél az esküre"...

10. Madárka: „Csip, csip, gyertek utánam..." – **gyakorlatok** következnek.

Az akadályokat mindig az egyik kezemen lévő Madárka jelenti be, a peremfeltételeket a másikon levő Varjú.

Például:

Madárka: „Csip-csip... Egy széles patakhoz érkeztünk. Nem túl mély, át lehet menni rajta."

Varjú: „KÁR, JAJ DE KÁR, hogy a Víziszörny *csak hat ember lábnyomát bírja elviselni, a többieket megeszi." (A társaság létszámának fele – így a hátukon át tudják cipelni egymást.)*

További akadályok:

Rét – a lányok elalszanak – metronóm-ketyegés mellett.
Kismadár: ...kimenteni őket adott idő alatt...
Csoki – negyedannyi csoki, mint amennyien vannak. Csak a csoki illatú törpe mehet tovább.

11. Szerepbe lépek, mint „Batman" (vagy valami más, aktuális „hős"), és megpróbálom eltéríteni őket: „Felejtsék el Hófehérkét, nálam a siker, mindig lesz pénz stb."

A filmbeli (vagy rajzfilmbeli) „hős" szerepe amolyan ördög ügyvédje szerepkör. Alkalmazásának hatása: megfogalmaztatja a Hófehérkéhez fűződő viszonyt, annak fontosságát.

Ha vannak akik hajlanának az ottmaradásra, akkor visszajön a madár és bejelenti, hogy Hófehérke belebetegedett bánatába, sietni kellene.

12. Kismadár: „Siessünk, csip-csip! Nincs sok időnk! Itt vagyunk, kopogtassatok!" – „Nincs válasz! Még egyszer! Nincs! Mi történhetett? Majd én benézek az ablakon. Baj van! Bánatában megszakadt a szíve."
Varjú: „Kár, nagy kár, hogy csak bizonyos módon lehet fölébreszteni! No menjetek gyorsan kis csoportokba, s találjátok ki, mit lehetne tenni!"

Kiscsoportos megbeszélés – az élet vize, varázslás, ígéretek, ima, energiasugárzás, ének stb. Ki mit hozott?

13. Gyűlés, ötletek besorolása. Hófehérke kívánsága – fókusz, téma alapján.

Az ötlet megvalósítása, és természetesen feltámadás. Ha nem ilyen (fókusz) irányú a kérdés vagy ötlet ötlet, nem támadok fel, várok a megfelelő ötletre. Feltámadás után a messziről jött ember naivitásával viszem a történéseket kérdéseimben mindvégig a fókuszt szemem előtt tartva.

14. Hófehérke: „Menjünk haza, s mondjon rá mindenki a kazettára egy-egy dolgot, amit mostantól kezdve máshogy akar csinálni. A hazaúton gondolkozzatok! S valamennyiszer romlani látszik a helyzet, meghallgatjuk, nehogy újra ugyanazokat a hibákat kövessük el."

A feladat alkalmas a drámából megértett gondolattartalmak összegzésére, például:

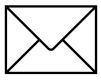
- Ne veszekedj! (Nem veszekszem többet.)
- Ne verekedj! (Nem verekszem.)
- Együtt könnyebb, mint egyedül.
- Segíts a másiknak! (Segítek a társaimnak.)
- stb.

A kazettához „nem ragaszkodom", lehet házirend, levél, plakát stb.

15. Most pedig itt az ideje az ünnepnek: énekeljünk, vonuljunk körbe (ki). „Hejho, hejho..."

⇨ ⇨ ⇨

Mivel segíthetjük hatékonyabban a gyerekek fejlődését?



(avagy milyen érvekkel igazolná egy vezető óvónő a munkatársai számára a drámapedagógia óvodai alkalmazhatóságát...)

Az óvónő kezében számtalan eszköz van a gyerekek fejlesztésére. Ezek egyike lehet a drámapedagógia. Természetesen itt is meg kell választani, melyik típusú dramatikus formát alkalmazzuk.

Az „A” típusú dráma során, amely gyakorlatokra épül, tapasztalatokat szereznek, de a munka mélységében nem éri el a „D” típusú dráma hatását. Az „A” típusú drámában a tanár irányít, instrukciókat ad, mindig van egy végpont, ahonnan már nem lehet újabb eredményre jutni, lezártságra törekszik. A szabályok egyértelműek, de a munka nem kötődik erőteljes érzelmekhez. Hiányzik az „ahá” élmény.

Ezzel szemben a„D” típusú drámában a gyerek teljes személyiségével belép egy fiktív világba. Úgy cselekszik „mintha” az lenne, azon a helyen lenne, abban a világban lenne, úgy kezeli a tárgyakat, „mintha” azok a tárgyak lennének, aminek nevezi őket. Figyel a hanghordozásra, kifejezéseire, a mozgására.

Nem kell félteni a gyerekeket, tisztában vannak vele, hogy egy fiktív világban vannak, amelyből bármikor kiléphetnek és csatlakozhatnak is hozzá. A tanár szerepe itt több, mint az irányítás. Maga is szerepet vállal, és ezzel a szereppel segíti előre a cselekvést. A gyerekek problémahelyzet elé állítódnak, amelyet próbálnak megoldani. Felhasználják meglévő tapasztalataikat, képzelőerejüket, és ezekből új tapasztalatokat, ismereteket szereznek. A dráma az emberi viszonyokat cselekedtetve vizsgálja, fejlődésükben nézi azokat. Tulajdonképpen a gyerekek szerepjátéka az, amiből kiindulva fejleszthetjük magát a drámajátékot.

Sajnos az óvodákban nem terjedt el eléggé ez a módszer, kevesen alkalmazzák, pedig nagy lehetőség rejlik benne, hiszen a gyerekek szívesen, örömmel válnak részesévé.

Bene Csabáné vezető óvónő

Kérdőjelek – és lehetséges válaszok

(visszajelzés – és nem kritika – a Drámapedagógiai olvasókönyvre)

Tolnai Mária

Minden összegzés: egyszerűsít. Ezért és ezáltal a torzítás veszélyét is hordozza. Nem összegzésre készülök tehát, csak benyomásaim rögzítésére.

Az olvasókönyv – tehát: olvasni való könyv – újból elgondolkodtatott a „drámatanárság” mibenlétéről. Az eredmény: a drámatanárság a készenlét tudománya. Állandó szellemi készenlétet követel művelőjétől, a legfrissebb eredményekre, ismeretekre való fogékonyságot, a folytonos továbblépés igényét. Tevékenységkomplexitást, ami a drámatanár szóban, a szó összetettségében is kifejeződik.

Nincs ideális drámatanár. De van szakszerűséggel értelmező és interpretáló, szuggesztív egyéniség, aki tudja – például Németh Lászlótól is –, hogy a tanár színész és rendező. Megszervezi, megtervezi, megkomponálja az óráját. Sokszínű és sokféle. A drámatanár (nálunk: drámapedagógus, drámajáték-kör vezető...) megnevezés eléggé nehezen karakterizálható. Nem mindegy ugyanis az sem, hogy melyik főiskoláról – továbbképző csoportból – tanfolyamról kerül ki. Vonzóan bonyolult „foglalkozástípus” ez, és a jelenlegi képzők még színesebb leendő drámatanárokat bocsátanak ki. De mindezzel együtt lehet kulcsszó – jó esetben – a szabadság, a szabad választás, bár azt is tudjuk: a szűkebben vett szakmai kérdések nem vonhatók ki az általános feltételrendszer keretei közül.

A drámapedagógia sajátos fókuszt képvisel a drámapedagógusok gondolkodásában. Közös gondolati elemeket mozgósít, és eltérő sajátosságokat, súlypontozást teremt. S mert a szavaknak megvan a maguk története, számos vita elkerülhető lenne, ha pontosítanánk, milyen értelemben használjuk őket? Mert amint valamit meg akarunk érteni, abból a célból, hogy belőle induljunk ki cselekvéseink során, óhatatlanul szubjektivizáljuk. Eldöntjük, hogy a közlés milyen összetevőitől tekintünk el, milyen fontossági sorrendet állítunk fel. A könyv alapérdeme a szerkesztői lábjegyzetek, – amelyek a közös értelmezés lehetőségét teremtik meg.

Nem könnyű hát azt az ívet megrajzolni, amely az általános tudnivalók rendszerét jelenti. Nem könnyű – különösen akkor –, ha a szakanyagok bővülésének, változásának időszakát éljük, és a változások törvényszerűségeit is próbáljuk tetten érni. A fogalmi kategóriák kialakításában, egymáshoz való viszonyuk értelmezésében és a szakismeret módszertani vonatkozásaiban fellelhető szemléleti különbségek – véleményem szerint – nem a döntően más megközelítésmódból, hanem a szerény és kisszámú magyar vonatkozású kutatási tényből adódnak. Így sokszor mozaikszerű az az anyag, amelyre valamilyen egységre irányuló kép kirakása megkísérelhető. Az eltérő értékrend, értékpreferenciák bonyolult hálója és ennek a nevelői munkára gyakorolt hatása mind nehezítik a közös alapok elfogadását. De nem teszik lehetetlenné.

Kaposi László szerkesztette *Drámapedagógiai olvasókönyv* a fehér foltok számának csökkentésére vállalkozott. Egyfajta hídverés ez a könyv, amely az általános pedagógiai elmélet és a színházi szaktudományos ismeretet kívánja egységbe foglalni. A szerkesztő jó aránnyal válogatott az elméleti és a módszertani, gyakorlati tudnivalókat rögzítő anyagok között. Fontosnak tartom, hogy a pedagógiai-lélektani-szociálpszichológiai olvasmányok megerősítik azt a nézetet, amely szerint az irányítás, a függőség, a tekintéllyel szembeni ellenállás együtt jelentkezik annak nehezen elfogadásával, hogy a helyzetet önmagunknak kell strukturálni. A nondirektivitás feszültség- és konfliktuskezelő megoldási módokat kíván. Ennél a gondolatmenetnél hadd jelez-

zem az első csillagot, amely a „szívem szerint olvasnám még...” irodalmat jelenti, azaz a Problémaképződés és problémamegoldás című részt Paul Watzlawick – John H. Weekland és Richard Fisch könyvéből. (A problémák keletkezésének és megoldásának elvei Gondolat, Bp. 1990.)

A drámával – színházzal – társadalmi és esztétikai dráma közti viszonnyal foglalkozó fejezet magyar szerzők mellett külföldi teoretikusokat is felvonultat. A felfedezés élményét adta számomra K. Jakab Antal és J. H. Lawson írása. S ha lehet tennem még egy csillagot: Peter Szondi: A modern dráma elmélete (Gondolat Bp. 1979) könyvének: A dráma fejezetét is ide képzelem.

A kötet angol szakanyagainak rendszerezettsége, súlypontozása a szerkesztőt dicséri. S az is, hogy három gyakorlati foglalkozásvázlat „képezi le” az elméletet. Hiányként éltem meg, hogy sem a gyógypedagógusok, sem az óvodapedagógusok speciális szakterülete nem képviseltette magát ebben a fejezetben. Az elméleti alapirodalmak szólnak a módszer, a játék terápiás, fejlesztő lehetőségeiről, és azt is tudjuk, drámatanár társaink között nagy számban vannak e két szakma képviselői is.

A Kaposi László szerkesztette Drámapedagógiai olvasókönyv meggyőződésem szerint a drámatanár képzések egyik alapkönyve.

Beszámolók

Produkció... ó-ó-ó...

Fesztiváljainkra visszagondolva...

Mikor túl vagyunk a nagy napon, s láthattuk, amit mások hoztak létre, s láthattuk, mi lett abból, amivel mi készültünk, zötyögünk hazafelé a buszon vagy a vonaton, és semmi új nem háborgatja lelkünk. Csak a régi. Mert szinte minden gondunk régi ismerős.

Ne emlegessünk konkrét produkciókat. Foglaljuk össze most már hűvös fejjel és általánosítva azokat az észrevételeket, amik az 1995-ben megrendezett megyei és területi találkozókat kísérték

A **darabválasztást illetően** általános tanulság, hogy ez csak kivételes esetben történik a tartalom kedvéért, vagy valamely mondanivaló tanulmányozása végett. Egyetlen szempont érvényesül: minél többen szerepeljenek benne. „Legalább egy mondata legyen!...” Az vesse az első követ az így választókra, akinél ez nem szempont. Igen ám, de a darabok általában nem a játszók életkorához illenek. Gyakran választ „dedós” mesét már igencsak másra gondoló kamaszoknak. Lehetne ezt, ha megjelenne játékukban az irónia, a távolságtartás, mely érzékelteti, hogy ezt ők csak áttétellel képesek igaz kedvükre színre vinni.

Idénre elértünk oda, ahol húsz évvel ezelőtt voltunk: a csoportok jobbára megírt darabokat játszanak, zömében a már említett mesejátékokat. Nem lenne akkora a baj, ha nem lenne olyan gyakori eset a házilagosan kivitelezett, tehát tanár úr vagy tanárnő által papírra vetett szövegkönyv hagyományos „betanulása”. Ez szokta a totális mélypontot jelenteni, mind dramaturgiai, mind pedagógiai szempontból. Pedig de jó is az a „házilagos kivitelezés”, ha értő kézzel vezetik a közösség munkáját, s mindenki beleadhatja a maga ötletét. Ekkor is és mindig a vezetőé az esztétikai és pedagógiai felelősség. Ő dönt, közönség elé engedi-e a szüleményt.

Népmesét feldolgozó csoport alig akadt, pedig vagy 500 produkció vonult föl ebben az évben.

Örökzöldnek tetszik a **tábortűzi „marháskodás”**, csak a körben ülők nyakkendőinek színe lett változatosabb. Az igazi szellemesség ritka vendég a parázs körül, s ez különösen akkor látszik nagyon gorombán, ha a tábortűznél még csak-csak elmenő produkciószerűség színpadi deszkákra, reflektorok elé lökődik.

Népi játék elvétve akad. Ezeknél általában az a gond, hogy belehányunk mindent, összevegyítve kiszét a betlehemessel, lakodalmast a pünkösdölővel. Pedig milyen jó lenne ez a forma, különösen alsósoknál. A népi játék rituális dialógusait valóban „be lehet tanulni”! Azt meg is kell tanulni. Csakhogy a népköltészet olyan csoda, hogy ebben az esetben is megáll a lábán, akkor is helyzetet teremt, ha nekitámaszkodunk a szövegnek. A szabálytartás – szövegben és térformában, ritmusban és hangmagasságban – örömet ad és fegyelemre nevel. Csak saját készlettárunk bővítésével segíthetünk a helyzeten. Tanítóinknak talán még kedve is lenne újabb játékformákkal megismerkedni.

Versekből szerkesztett játék alig mutatja magát, legföljebb régi, kész forgatókönyvek kerülnek elő. Az önálló tanári munka, s a csoporttal közös anyag-vadászat nem tartozik az ismerős eljárások közé. Mára már az „életjáték” műfaját is elfelejtettük. Lázár Ervin és Janikovszky Éva szövegeit mondogatják gépesen, pedig ezek között akadna olyan, – különösen Lázár Ervin történetei esetében – amelyiknél érdemes lenne eljutni a „szövegmélyéhez”. Sokszor arra gondolunk, ha a vezető kielemezte volna, miről szól valójában egy-egy ilyen

mese, talán nem is merte volna feldolgozni. De akkor legalább jókat beszélgettek volna!

A próbamódszer pár perc után meglátszik a kész produkción. Az autokratikus parancsadás éppen úgy mutatja magát, mint a kollektív teremtőmunka.

Ma sem kevesebb a színjátékos tehetséggel rendelkező gyerek, mint máskor. De mivel a csoportok vezetői, a gyakorló tanárok **maguk** alig játszottak közönség előtt, tehetetlenek. A tanórákon vagy készségfejlesztő drámaórákon folyó kreatív munka nem mindig termi meg a produkciókészítéshez szükséges gyakorlati tudást. Eszközök hiányában fantáziahiányos lesz a legjobb ízlésű tanító is. Honnan tudná? (Színházba persze járhatna, ha lenne hozzá pénze és energiája...)

A kiválasztott darabok sorsa igen szegényes feldolgozási kultúrát mutat: társaink kétharmada csak a **szöveget** tanítja be. Pedig talán még azt is tanulta valamely tanfolyamon, hogy a színházi pillanatsorokban egyenlő erővel funkcionál az a szöveg, amit az egyik szereplő mond, és az, ahogyan azt a másik „veszi". Sőt! Könyökünkön jön ki, úgy skandáljuk, hogy „a színjáték lényege sohasem a dikció, hanem az akció" – s mégis: mire az akcióra kerül sor, épp ezt felejtjük el. Az a bizonyos végszóváró nemzeti hagyomány dúl deszkáinkon. Aki épp nem beszél, az billeg, várja, mikor jön, bámészkodik, unatkozik.

Képesek vagyunk olvasáshangsúly monotóniájával elmondani még a következőt is:

- Bíró uram! Bíró uram! Most jut eszembe, hogy nincs is akasztófa.

- Hinnye a nemjóját!...

A **beszéd ritmusáról** talán fellengzősség is említést tenni. Mivel nem szituációhoz, hanem nyomdai képhez kötik a szöveget, se gyorsítás, se lassítás nincs a helyén. A kérdő mondatok fölfelé csapott hangsúlya, a vessző helyén minden esetben fölkunkorodó végződés kiirthatatlan. Az időt nem érzik, **csöndekkel nem élnek**. Így aztán feszültség sincs. Csak ha elfelejtik a szöveget...

További sutaságok, melyek rendezőért kiáltanak: a mesejátékokban gyakori elem a szerelmesek találkozása, búcsúja, újbóli egymásra találása. Ismerjük a tehetetlenkedést és a vacogást, ami ilyenkor bekövetkezik: nincs az a pénz, amiért akár csak arcon is csókolnák egymást, még akkor sem, ha ennek meseépítő, dramaturgiai funkciója van.

A térhasználatot a frontális elhelyezkedés jellemzi. Mozgásirány: jobbra-balra, jobbra-balra, míg csak össze nem ütközünk. Síkban, kupacban, egymás hegyin-hátán, küzdve a rossz helyre – általában középre, közlekedési akadálynak – tett díszletekkel. Az éppen fölkapható fémkarfás fotelek funkcionálnak trónusként, s nem szelídítik őket semmi takaróval. Nagy fantázia esetén megjelenik a létra, – hogy lehessen aggódni a rámászó gyerek bizonytalanságát látván. (Ha már a balesetveszélynél tartunk: csak nem tűnnek el az üvegtárgyak! Pedig ahol gyerek meg üveg együtt van, hamarosan jöhet a söprű, de talán még az orvos is.)

Buzgó otthoniak díszletet festenek. Az a legszebb. Sokszor játszani is kár előtte. Mögé is bújnak rendesen. A Ludas Matyi favágói egyszerűen mögé mennek a festett paravánnak.

Életveszély a festett díszlet: ott kaparásszák rajta a mázolt stelázsira mázolt köcsögök fülét.

A legritkább esetben sikerül kellő számú, kellő formájú tárgyat színpadra vinni. Pedig csak hagyni kéne, és figyelni, mikor rögtönöznek, mi áll kezükre, mit kapnak föl a játék indulatában, s odalopni a kezük ügyébe, ami formáját, vizuális stílusát tekintve is megállja a helyét.

A rendezői tanfolyamok első délutánján szó kerül az egységes kellékhasználatról, mégis: a cukros vizet behozzák, megisszák. A bort már nem jelzik színes szörppel sem, csak úgy üresen hörpölgetik, ugyanabban a játékban. Igazi bicska(!) villog az aranynadrággá avanzsált kicsit koszos iskolai függöny redői közt.

Tárgyak, kellékek, ruhák, jelmezek – mintha egy másik világból kerültek volna a játéktérre. Pedig azok is beszélnek! Nem kell ahhoz kölcsönzött ruha, hogy működjön az előadás. De végig kell gondolni minden anyagot, minden tárgyat, melyek nem odavaló szimbolikus tartalma üvöltve veri szét az előadást, vagy éppen ezek hiánya miatt roskad össze a játék. Sokszor megható látni, milyen gonddal válogatták a kellékeket, de a „gond" naiv szeretetet jelent, és nem szakmai válogatást.

Fura dolog a tapsrend kamerakész megjelenése. Így lengené be a kapitalizmus szellője a gyermekszínjátszás kiserdőjét? Vagy örüljünk, hogy a Tátika kolerajárványából csak ez maradt? Sok esetben hosszabb és kidolgozottabb a tapsrend, mint maga a játék. Ha ez a lényeg, lehet élőképet csinálni, az is egy műfaj, csak hát az nagyon sok munkát kíván, és nem rentábilis az érte járó taps-adag.

Mindenképpen a továbbképzésekben, a videós elemző-beszélgetésekben bízunk.

Talán lesz jelentkező a pedagógusoknak szánt rendezői tanfolyamokra.

Nem festettünk jókedvű körképet, de mi értelme lenne szépíteni azt, ami javításra vár?

Minden megyében sokkal több a bemutatkozó csoport, mint eddig, de a mennyiség nem csapott át minőségbe. Igazságtalan lenne azonban, ha a szép pillanatokról nem beszélnénk, hiszen a legtöbb helyszínen akadt szívet-lelket vidító és magas színvonalú produkció, egyrészt a régi motorosoktól, másrészt új tehetségek jelentkezése révén.

Ezúton mondunk köszönetet a megyei és területi találkozók szervezőinek, akiknek tán még soha nem volt ilyen nehéz a helyzete, s mégis lehetővé tették a gyerekcsoportok találkozóját. Az ő áldozatkész munkájuk nem igazán látványos tevékenység: időben kell megírniuk a pályázatokat, amikre vagy kapnak pénzt, vagy se, időben kell gondolni a gyerekek ebédjére, az ajándékokra, nekik kell a zsebükben cukrot, vagy idegcsillapítót tartani, amit majd alkalmas – azaz az éppen elviselhetetlen – időben fölkínálhatnak a gyerekeknek vagy a túlórázni kényszerülő műszakinak.

1996-ban az V. Weöres Sándor Országos Gyerekszínjátszó Találkozóra kerül sor. Az Országos Találkozó színhelyét jelen pillanatban még nem tudjuk, hiszen több város is kérte a fesztivál-rendezés jogát. Reményeink szerint ezzel elkezdődik az országos fesztivál vándorlása, és ezáltal minden országrészbe eljuthatnak a példaértékű produkciók is.

Szakall Judit – Gabnai Katalin

GYERMEKSZÍNJÁTSZÓ-RENDEZŐI TANFOLYAMOT INDÍT
a Marczibányi Téri Művelődési Központ 1996. januárjában, Fodor Mihály vezetésével.
A foglalkozásokat kéthetente, szombati napokon 10-16 óra között tartják.
A tanfolyam részvételi díja: 12 ezer Ft

Ausztrália

(dráma – színház – nevelés)

1995 július első napjaiban több mint ezer résztvevővel rendezte meg második világkongresszusát az IDEA (International Drama/Theatre and Education Association), a drámatanárok világszervezete Ausztrália Queensland tartományának fővárosában, Brisbane-ben. Ötvenegy ország küldöttei közt, a skandinávok és az ausztrálok erőfeszítése révén létrejött szolidaritási alap anyagi segítségével juthattam ki egyetlen magyarként, s a jobbára lángban álló hazájával elfoglalt horvát férfiúval a zaklatott Közép-Európa képviseletében vehettem részt ezen a monstre rendezvényen. A szokásos nemzetközi koreográfia szerint elrendezetten aztán így húzódtunk meg a kultúrdiplomácia macskaasztalánál, egy vietnámi, egy horvát, „a négerek, meg én". Meghívásunkat előadással kellett megszolgálnunk, a körülbelül száz programponton belül.

Ez a világszervezet 1992-ben, a portugáliai Portoban alakult meg. Elnökasszonya a minden tekintetben kiváló *Maria van Bakelen,* az amszterdami színművészeti főiskola drámatanára, hivatalos nyelve az angol, a francia, s mostantól kezdve a spanyol is. Szellemi vezetői a hallatlanul nagyvonalú és erőteljes munkát végző angolok, háborgó és nem is mindig konstruktív ellenzéki csoportja a franciák küldöttsége. Fanyalgó megfigyelő és kritizáló vendége az egy szem német, reménykedői a három év múlva Kenyában rendezendő kongresszus gazdái, az angol és a francia nyelvű feketék népes gárdájából adódnak. Az örökké mosolygó ázsiai csapat napról napra növekszik, s a négerekkel együtt különösen sokat tesz a hagyomány és a drámatechnikák összeegyeztetésével kialakítható kialakítható művészeti nevelésért. Inspirátorai, lobogó lelkesei a portugálok és a dél-amerikaiak. Hajtómotorként azonban, az angolok mellett elsősorban a skandinávokat említhetjük, a hat év múlva Norvégiában megrendezendő világkonferencia gazdáit, s a mostani a kongresszust gőzerővel összehozó ausztrálokat.

A rendezvény választott fő témája – „tükröződések a folyón" – a helyszínre, Brisbane folyójára, s az ausztrál aboriginal kultúra ismert szimbólumaira egyaránt utalt. A vezérszónokok mondataiban vissza-visszatért ez a motívum, mint ahogy majd Kenyában a „keresztutak" forgalmi jegyében adják elő mondandójukat az előadók.

Tudható volt a kongresszus előtt, s már Portóban erősen érezhető volt, hogy itt nem valamiféle gitt-egyletről van szó. Ez egy gyorsan erősödő, korrekt és magas színvonalú munkát végző, erős szponzorálással bíró világszervezet. Tagjai keményen elszámoltatják egymást, nemcsak gazdasági, hanem mindenféle egyéb ügyekben. A Magyar Drámapedagógiai Társaság első hozzájárulása a közös munkához egy 1996-ban megrendezendő középeurópai találkozó megszervezése lesz.

Ez a rövid híradás nem lehet szakmai beszámoló, már csak terjedelme miatt sem. A hozott előadásokból és könyvekből válogatás és fordítás után kiadvány készül a hazai szakemberek használatára.

A több mint száz előadás és műhelyfoglalkozás lehetett volna a drámapedagógia Hyde Parkjának megfelelő rendezvény – mint ahogy némely kisebb nevű előadó esetében ez érezhető volt, de az ausztrálok igyekeztek a bekért előadásokból és foglalkozásvázlatokból kiválasztani a legígéretesebbeket, s többnyire sikerrel jártak.

A rendezvények és előadások látogatása egy tíz tagú küldöttségnek is elegendő és megterhelő munka lett volna, egyedül azonban sokszor az alapvető programokra sem tudhattam eljutni, nemhogy a kiegészítő rendez-

vényekre, mert a szervezet hivatalos ülésein kellett az országnak jutó 12 pontot érő szavazótáblát nyújtogatni. A fő programokat látva és a beszélgetéseket hallva azonban három fő tanulságot leszűrhettem:

1. Ha a tanításban ilyen szerepet kaphat a dráma, – vagyis *a dráma eszközeivel való nevelés*, mint ahogyan azt most a legutóbb jóváhagyott Nemzeti Alaptanterv írja – akkor a tagországok sorrendjében az előkelő első harmadban van a helyünk. Ehhez azonban pontosan a nevelőképzés szakmai megerősítése szükséges – azt szolgálja leginkább a világszervezet –, amihez pillanatnyilag megint nincs elegendő szervezeti lehetőségünk.
2. Ha a *színházzal való nevelés,* a gyermekeknek és az ifjúságnak jutó színházi jellegű élmény ilyen szinten marad, ahogyan most állunk, köznevetség és sajnálkozás tárgya leszünk. Megjegyzendő, hogy az IDEA nem kívánja az ASSITEJ munkáját végezni. Az iskolák, az oktatás és a nevelés oldaláról figyeli a színházi nevelést, míg az ASSITEJ a színházak nemzetközi hálózata.
3. Legfontosabb tartalmi tanulságként az kínálja magát, hogy a résztvevő országok nem játsszák ki az újhitűek lelkesedését a kreatív szisztémák iránt a hagyomány kincseinek megőrzésével szemben. Óriási jelentőséget tulajdonítanak *a nemzeti kultúra színházi jellegű elemeinek,* még ott is, ahol csak úgynevezett pre-teátrális elemek fedezhetők fel a hazai művészetben. Azt erősítik, arra építenek, épp ezért külön one-man és one-woman show-kat rendezett a konferencia a *mesélők* számára, akik varázsos egyéniségüket elénkbe hozva a rendezvény legszebb pillanatait adták nekünk, pedig sokszor meg kellett küzdeniük az adódó nyelvi problémákkal. A gyökerekkel rendelkező közvetítő ember állt a legerősebb reflektor fényében, aki sokszor tánccal-énekkel színezte történeteit, különösen ha Ázsiából vagy Afrikából jött.

   Nem lehet nem végiggondolnunk, hogy a magyar mesélők/mesemondók ismertsége és elismertsége milyen szinten áll, s hogy a szövegimprovizátorok lassacskán csak a lemezlovasok között lesznek megtalálhatók, akik aztán egészen más értékeket tartanak szem előtt, mint akik a gyökerekhez való visszatalálást erősítenék. Félreértés ne essék: szó sincs valamiféle világméretű, fájdalomtól kába nemzeti talajkaparászásról. Értékmentésről és értékmegőrzésről van szó, mely a színházi és a mindennapi kommunikáció megtartó része lehet.

A legérdekesebb természetesen egy világkonferencia házigazdái, sztár-előadói, vagy sztárhelyzetbe hozott vendégei. Csak azért említek név szerint néhányat, hogy ha valahol a világban találkozna valaki a nevükkel, megkönnyítsem a tájékozódást. Ők azok, akik megkereshetők, kérhetők és kérdezhetők az általuk képviselt területeken.

Az ausztrál házigazdák közül *Kate Donelan,* kongresszusigazgató, a queenslandi drámatanárok szövetségének elnöke és társa, *Christine Hoepper*, az országos szövetség elnöke volt a főszereplő. A queenslandi csodaegyetem tanárai közül *Brad Haseman, Judith McLean és John O'Toole* fontos. Az utolsó, a TIE, vagyis a Theatre in Education egyik első prófétája, a mostani idők teoretikus pápájának számító, Magyarországon is járt – szintén jelenlévő – *Gavin Bolton* tanítványa volt valaha, még a durhami egyetemen. *Cecily O'Neill* az angol dramatikus nevelés ír származású utazó nagykövete a drámához és a neveléshez szükséges iróniáról beszélt, *Rustom Bharucha* Calcutta poétikus professzora a lótuszokról, az árnyakról, a folyóvíz tükröződéseiről szólt, a kiírásnak megfelelően, *Augusto Boal* a világjáró brazil excentrikus politikai színház-csináló pedig természetesen önmagáról, hogy valami öröme is legyen a felcsípett több mint tízezer dollár mellett. Elbűvölő exhibicionizmusa felhúzott szemöldökkel vonultatta ki a nagyteremből a másra vágyó hidegvérűbb küldötteket. Lehetett kit szidni és imádni. *Patrice Pavis*, az okos francia, a színészi gesztusokhoz jutott el a többkultúrában született színházi előadások analizálásától.

De látható és hallható volt a magyarok által közkedvelt *David Davis,* a kanadaiak nagyasszonya, *Julia Saxton*, aki olyan mint Tordai Teri galambőszen, *Gcina Mhlophe* író és előadóművész Dél-Afrikából, *Maureen Watson*, a bennszülött ausztráliai öregasszony, aki mintha csak valamelyik falu szélén kapta volna magára agyonmosott, nagyvirágos, matlaszé pongyoláját.

Voltak színházi bemutatók is, igen eltérő színvonalat jelezve. Ezeket most nem részletezem, csak a legfontosabbakat említem meg, melyekre később, adott időben szeretnék még visszatérni.

A filippínók szónoklat helyett egy négy színészre épülő dokumentumjátékot mutattak be a Manila szeméthegyeiben spéci szerszámokkal kurkászó Fülöp-szigeti gyerekek nyomorúságáról, és a gyermekprostitúcióról. Ezerkétszáz ember tapsolt felállva és zokogásával küzdve a konferenciaközpont nagytermében. Azt hittem, ez fokozhatatlan. De eljött a tasmán előadás ideje, „A szív szabadsága" című bábelőadásé, ami az utóbbi évek színházi előadásaiból is kiemelkedik. Úgy néz ki, leszünk olyan a szerencsések, hogy a jövő évben, az UNIMA Budapesten rendezendő világkonferenciáján itt láthatjuk őket. Ha így lesz, az együttes ismertetésére visszatérünk.

Gabnai Katalin

Caliban, kezében a varázspálcával

Kristálytiszta, kristálypalota szerkezetű, mégis szomorú előadásában Poszler György professzor idézte a Várszínház egykori Vihar-előadásának zárójelenetét, melyben a Prospero által kettétört s elhajított varázspálcáért Caliban csoszog elő valahonnan a színpad mélyéből, s magára maradva megkísérli összeilleszteni azt. Poszler akadémikus korunkat, napjainkat jellemezte e jelenettel. Az előadás a művészetről, a művészeti nevelésről szólt Békéscsabán – a nagy hagyományú HOL-MI elnevezésű művészetpedagógiai rendezvényen. Az előadás elégikus hangja megadta a módszertani bemutatók, tanácskozás alaphangulatát. Meglepően kevesen voltunk, a jelenvoltak közt is olyan kollégánk, akinek drámapedagógiai óráira immár nem tart igényt a tanítóképző, másikunk, akit azért bocsátottak el, mert hűséges maradt egy innovatív programhoz, miközben igazgatója már nem, harmadik kollégánk iskolájában az önkormányzat a héten tiltotta be az innovációt. Szomorú arccal, szomorú hírekkel érkeztek határon túli kollégáink is, Jugoszláviából, Erdélyből – küzdelmeik csakugyan emberfelettiek. Torokszorító volt a délutáni bemutató legszebbike, a helybéli Jókai téri iskola enyhe értelmi fogyatékosai szólaltattak meg muzsikát hangszereikkel (erre az élményre még visszatérek). És hát meghatározta a program rosszkedvét: Lenkeffy Konrád, a bábjátékos mozgalom napsugát-tekintetű szelid arca már csak mint fénykép nézhetett ránk kedves bábjai köréből a művelődési központ nagytermében rendezett installációban. Hiányzott eleven alakja.

A HOL-MI elnevezésű rendezvényeket évek óta a drámapedagógusok kezdeményezésére rendezik az ország több városában (legközelebb, Márton-napi módszertani találkozóra a kecskemétiek hívják a néphagyomány és a gyerekek kapcsolatán fáradozókat). E mostani békéscsabai találkozó központi témája az volt – Fabulya Évának, a program népművelő gazdasszonyának kezdeményezésére –, hogy a „modernizáció ártalmainak" leküzdésére mit tehet a művészet, a nevelés, a művészeti nevelés. Erről a kérdésről tartott indító előadást a jeles akadémikus, kinek egykori könyvecskéje, a „Katarzis és kultúra" a modern, mondhatni alternatív művészetpedagógusok egyik ihlető alapolvasmánya volt. Nos, Poszler azzal kezdte, hogy már nem tud offenzív lenni, nincs benne optimizmus. A klasszikus német filozófia, jelesül Immanuel Kant tanítása, hogy a művészetek nevelik a humánus képességeket, avagy Schiller utópiája, mely szerint a „szabadság birodalmába" a „szépség köztársaságán" át vezet az út, nem időszerű. Napjainkban – akár 20 év előtti saját prognózisaival szemben is – tudomásul kell venni, hogy a művészet igenis nem képes visszarendezni a kizökkent, ritmustalanul felgyorsult időt, nincs mód ily módon – meghitt elmélyülésben – találkozni a művészetekkel. S nem igazolódott az a remény sem, hogy a művészeti élményben újra összeáll az Egész. S a túlracionalizált világot sem teszik érzelmesebbé a művészetek, ráadásul – egyre másra kitűnik –, korántsem túlracionalizált a világ, éppenhogy irracionális erők szabadulnak el. A *létkérdésekben* ráadásul – folytatta Poszler – a művészet nem bizonyul kompetens válaszadónak, a túlnépesedés, a környezetszennyezés, a nukleáris veszedelem mind-mind olyan tények, melyek végveszéllyel fenyegetik a Földet, a politika világméretekben aggasztó méretű színvonalesésen megy keresztül – mindezek messze túlnőnek a művészet szelid hatalmán.

A reneszánszig egyértelmű volt a művészet szakrális funkciója, része volt – akár antik, akár keresztény változataiban – a szakralitással átitatott mindennapoknak, hangzott a történelmi visszatekintés –, mindenki tudta, mire való a művészet. A klasszikus polgári világban is megőrződött félszakrális státusza. Akár a csendes, magányos olvasás, akár a koncert, a színház szertartásai jutnak eszünkbe, a hétköznapok profanizálódtak, de a művészet szakrális szerepe mégiscsak megmaradt. A technika behatolása a kultúrába véget vetett ennek az állapotnak, új közvetítő csatornák merőben új „fogyasztási" szokásokat alakítottak ki, a „félszakrális" jelleg is oda. A művészet tehát nem szakralizálja a hétköznapokat, de a hétköznapok megfosztják szakralitásától a művészetet. A „művészeti ipar" egyre alacsonyabb szinten elégíti ki az igényeket, a könyvpiac utóbbi években sorjázó divatjaira gondoljunk csak. A közép-európai fejlődés sajátosságai közepette maradtak furcsa, archaikus maradványok. „Tegnapig" – mondta az akadémikus – megmaradt a művészet össznemzeti, összemberiségnyi fontosságtudata, a késleltetett, többször elvetélt modernizációban politikai funkciók éltették a művészetet, a váteszképzetnek sokáig megmaradt érvényessége. Az a paradox helyzet állt elő, hogy a diktatúrának presztizs- és legitimizációs kérdés volt a művészet, mecénált és irányított. A demokrácia immár másképp kívánja önmagát legitimálni, ehhez nincs szüksége a művészetre. Felszabadította azt, nem is irányítja, de nem is tölt be – vagy alig – mecénási szerepet. „A művészet a szabadsága árán vásárolt létbizonytalanságot." Odalettek a nagy illúziók, az „olvasó népé", meg hogy „a zene mindenkié legyen".

Korábban megvoltnak tűnt a művészeti nevelés töretlen íve – vélte az előadó – a sikeres óvodától, az irodalomtanításban, kommunikációs nevelésben jeleskedő iskolán, zeneiskolai hálózaton át a gazdag közművelődésig kézről kézre adták az intézmények az új nemzedéket. Vajon megvan-e még ez az ív? – hangzott a drámai kérdés. Beigazolódott az is, folytatta Poszler – némiképp áthangolva húsz év előtti nézeteit –, hogy *csak isme-*

reteken át lehet készségeket fejleszteni, bizonyos dolgokat tudni kell, ennek bázisán lehet készségeket nevelni. Példájában felidéződött a tévékvíz nevezetes vesztese, aki azt a bizonyos Arany-balladát (e nemzeti kincset) nem olvasta. Mit lehet tenni? Teremteni egy szűk, de szilárd bázist! – szólt az üzenet, a kultúrát fogunkban tartva vinni át a túlsó partra.

Elegáns végszavaiban, előadásának *da capo al fine* formájában a „mégis" moráljával idézte újra a schilleri utópiát, mint egyetlen lehetséges értelmiségi magatartást, dehát mégiscsak expressis verbis kimondatott a stratégiai fordulat igénye.

Ehhez csak azt tehetem hozzá, hogy a jeles professzornak vajon miért nem volt szava az utóbbi 20 esztendő vitathatatlan jelenségére, a folklorizmus felértékelődésére az ifjúsági kultúrában, nemkülönben azokra a kulturális, nem bánom, szubkulturális divatjelenségekre, melyekből, ha ingatagok is, de mégiscsak lehet (többeknek sikerült) hidat építeni igényes kultúrához is. Poszler szomorú jövőképe nagyon is hasonlított Lengyel Lászlónak egy pedagógiai tanácskozáson megrajzolt képére a „sikátor társadalomról", vagyis, hogy lesznek biztonságos sikátorok, melyekben merünk majd közlekedni, s lesznek mások, melyeket elkerülünk, mert ott bicskáznak, ütnek, baseball-ütőznek egyebek között kevésbé „művészetinevelt" ifjak és kevésbé ifjak.

Valóban ez lenne a jövő? S az iskola valóban hivatása magaslatán küzdve bukik el a kultúraközvetítés barikádjain? Vagy igaz a másik állítás is – az avantgárd művészetpedagógusoké –, akik szerint az iskola, azzal, hogy saját – örökérvényűnek hitt – törvényei és kultúraközvetítő konvenciói szerint, s nem a kultúra, az átalakuló, folyton változó kultúra szabályai, törvényszerűségei szerint végzi művészetpedagógiai feladatait (is)?

Szükségszerű-e, hogy Mlinár Pál és hozzá hasonló invenciózus néptáncpedagógusok – mintaszerű foglalkozását láthattuk a rendezvényen a helyi „Hétpróbásokkal" – mindig is a kevés számú alternatívát képviselik? Vagy a drámapedagógia nagy magyar felfedezését, az „improvizatív szocio-játékot" napi munkarendbe illesztő Mohácsiné Zima Ibolya (a helyi Evangélikus Gimnázium tanára) szükségszerűen marad partikuláris jelenség? S hiába szólalnak meg Paulik László tanár úr intésére a hangszerek kitisztuló arcú növendékei kezében? A zenepedagógus nemcsak humanitásból, de művelődéspolitikából is példát adott. Arról szólt, hogy igenis a kultúra legalsó szintjén élőket kell felzárkóztatni, magasabbra emelni – ez javíthatja a társadalmi békét. Vagyis *létezik* alternatív művészetpedagógiai stratégia!

Jut-e térhez, levegőhöz az új NAT viszonyi között? Van-e mindennek, vagyis a kreatív, komplex, a gyerekek kulturális adottságaiból kiinduló művészetpedagógiai stratégiának helye a NAT-ban? Pluralizálja-e a művészetpedagógiát kívánatos mértékig a NAT?

Hát hiszen „győztünk"! A művészetpedagógia civil szervezetek összehangolt fellépése nyomán ott a döntés: a tánc, a dráma diadalmas bevonulása a Nemzeti Alaptantervbe. Mit akartok még? – kérdezheti némi cinizmussal a NAT szerzője. A „műveltségi területek" integratív ereje majd ösztönzi a komplex tantárgyakat is a helyitanterv-csinálásban. Rendben is lenne. Innentől már csak az emancipált új művészetpedagógiai szakmák – ide számítva a „médiapedagógiát" is – erejének kérdése a „márkavédelem", a „képzés, továbbképzés kikényszerítése", az aktív szakértői tevékenység. Igen. Ha a NAT textusában – ahogy egyre jobban elmélyedek szövegében (elmélyedek, mert soraival folytatott műveletekre szorít munkaköröm: értékelem egyes helyi tantervek NAT-kompatibilitását) – állandóan felfeslik a szakmán kívüli kompromisszumok emléke. Hogy az ortodox Kodály-hívőknek tett engedménynek az az ára, hogy az instrumentumokra építkező zenepedagógia illegalitásba szorul (lám Paulik tanár úr is veszélyben van gyanús sikereivel). Néha úgy érzem – Bartalus Ilona legutóbbi írása az Iskolakultúrában mintha szintén erről szólna –, hogy szigorúan őrzött, ötvonalas sorompók zárnak el tömegeket zenei élményektől, a tradicionális zenei írás-olvasás követelményének dogmája, s e sorompók a „Legyen a zene mindenkié" jelmondattal vannak telefestve, így vannak álcázva! Hogy az Irodalom kiemelése a Művészetek műveltségi terület egészéből szintén politikai gesztus más reklamálóknak, s a szigorúan előírt műlista hatékony alternatív programokat lehetetlenít el! Mindegy! Túl vagyunk rajta! Sőt, mi több, magam is az Országos Köznevelési Tanács ülésén igen-nel szavaztam a Nemzeti Alaptantervre, elfogadván, hogy az íróasztal mellett tovább nem javítható, s tudván, hogy a „NAT-kampány" aktivizálhatja a tanügyet, a pedagógiát, az iskolákat, kimozdíthatja savanyú defenzívájából, még tán források is szabadulnak fel a közoktatás modernizációja javára.

Mit lehet, mit kell tenni NAT-tal a birtokunkban? Szakmai aktivitással el kell érni a lehetséges pluralitását a helyitanterv-piacnak! A szakmai civil szevezeteknek „helyzetbe" kell kerülniük. Írni, iratni, szakérteni! Minél többet. Megkeresni a NAT szélső határait! Kipróbálni: „meddig lehet elmenni", mi fér el a NAT keretei között. Megkeresni a szabályozás szövegében a pluralizáló instrukciókat, s ezeket szegezni a szintén bőségesen fellelhető hegemón tantervi elképzelésekkel szembe. Gyűjteni a tapasztalatokat, visszajelezni a NAT szerzőinek a megoldhatatlan dilemmákat, felkészülni, felkészíteni az illetékeseket a beígért korrekcióra. Bizonyítani az alternatív művészetpedagógiai megoldások válaszképességét, kultúrateremtő energiáit!

Vagy 20 esztendeje „Hídépítők" címmel írtam cikket a Népművelés című havilapba. Arról szólt, hogy vannak igen jelentős pedagógiai kezdeményezések, melyek a merev irányítási viszonyok közepette a közművelődés

malaclopójába bújtak, s innem újítják meg a pedagógiát. A (táncházzal szervesült) játszóház, az olvasótábor, a drámapedagógia szerepelt a példatárban. Aztán jött húsz esztendő, amikor ezek a kultúrák fokról fokra beépültek az iskolába. Olykor még árat is fizettek ezért: olykor hozzászürkültek, mintha veszítettek volna hamvas játékosságukból. A játszma többesélyes. Az is lehet, hogy a NAT-ban legitimált tánc, dráma „brúgódarabbá" válik az iskolában, mint Bolond Istók kezében az érc. De az is lehet, hogy a folyamat visszafordul – ha még van hova -, s az iskola támasztotta követelmények közt helyét nem találó kultúraközvetítő technikák visszarendeződnek a közművelődésbe. Vajon ki fér majd ebben az esetben hozzá a neki-való ám mégis a nembeliségbe-emelő művészeti élményekhez? Melyik „sikátorban" lesz klub, művelődési ház, művészeti szabadiskola? S melyikben meg még diszkó se?

Hát ezeket a kérdéseket tettük fel egymásnak a békéscsabai Hol-min, a művészetpedagógiai szakmai-civil szervezetek (Lázár Ervinnel szólva) „négyszögletű kerekasztalánál" 1995 késő őszén.

Trencsényi László, az Academia Ludi et Artis alelnöke

A KEREKASZTAL SZÍNHÁZI NEVELÉSI KÖZPONT minden hétfőn-kedden a PINCESZÍNHÁZBAN, szerda-csütörtök-pénteki napokon a MARCZIBÁNYI TÉRI MŰVELŐDÉSI KÖZPONTBAN tart TIE-foglalkozásokat 9-12 óra között. A módszertani értékű foglalkozások a szakmai érdeklődők számára minden esetben nyitottak. (A társulat csak teljes tanfolyami csoportoktól kér előzetes bejelentkezést.)

Az aklihegyi drámapedagógiai táborról

(1995. augusztus 13-20.)

Előzménye: egy évvel korábban, Bátyuban szervezte Bagu Géza az első drámapedagógiai tábort. Ez oly igen sikeresnek bizonyult, hogy akkor döntöttek a folytatásról, és bábáskodásommal megalapították a drámapedagógiai társaságot is, az ottani pedagógiai szövetség keretén belül.

Az aklihegyi tábor színhelye az általános iskola volt. A tantermekben felállított vaságyakon aludtunk, udvari budiba jártunk. Az iskolában főztek az asszonyok, házi sütésű kenyeret ettünk. A boltokban ugyanis semmit sem lehet vásárolni. Ennyit a körülményekről.

A hangulat jó volt, a munka eredményes. Volt, hogy két szekcióban is dolgoztunk.

A programba épített rítusjátékkal, – melynek elemeit a hallgatók megismerték – zárult a tanfolyam: a drámapedagógiai társaságba jelentkezett új tagokat a régiek felvették. Az újaknak szakmai próbatételen, vizsgán is át kellett esniök.

Az ottaniak szeretnének hivatalos kapcsolatot teremteni a hazai társasággal.

Fáradtságosnak és módfelett hasznosnak ítélem ezt a tábori munkát.

D.T.

Valami megmozdult...

Kárpátalján az anyanyelvi oktatás egyre nehezebb körülmények közé kerül. A kisebbségben élő magyarság 93 iskolájában (ebből 30 közép, 49 általános és 14 elemi) az 1994/95-ös tanévben 19.629-en tanulnak. Az oktatás tizenegyéves, ebből négy elemi, öt általános és két középiskolai évfolyam.

A pedagógus társadalom egyre hátrányosabb helyzetbe kerül, havi bére 3-4000 forint között mozog. Sokan a jobb remény hitében Magyarországon Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében vállalnak munkát.

Az ukrán kormány is hasonlóan gondolkodik, mint a magyar: a költségvetés hiányát az oktatás és a kultúra költségeinek lefaragásával akarja megoldani – óvodák, napközik bezárása, osztálylétszám emelése. Az autóbusz-forgalom majdnem teljesen leállt: reggel elutazó tanár csak késő délután jut haza. A vasúton teljes térítést kell fizetni, nincs kedvezmény. A szolgálati lakás itt teljesen ismeretlen fogalom. Így a bejárás egyre reménytelenebb; sokan ezért is keresnek máshol lehetőséget a boldoguláshoz.

E nehéz körülmények közt is akadnak még tanárok, akik szívügyüknek tartják az anyanyelvi oktatást. A fiatal tanárgeneráció közül sokan próbálkoznak az újjal.

A kárpátaljai pedagógusok lapja a „Közoktatás" negyedévenként jelenik meg. Hosszú évek fáradozása után jutottunk el oda, hogy az itt élő pedagógusok saját gondjaikról, eredményeikről írhatnak.

A drámapedagógiai érdeklődés akkor kezdődött Kárpátalján, amikor 1990-ben e sorok írója és Keresztény Balázs résztvett egy budapesti meghíváson. Lassan valami elindult. 1993-ban Munkácson rendezték meg az I. Kárpátaljai Magyar Színjátszók Találkozóját.

Most már hagyomány lett, hogy a gyermekszínjátszók minden év második szombatján májusban találkoznak. 1994-ben a legjobb három együttes képviselte iskoláinkat a lakiteleki találkozón: Bátyu, Péterfalva, Fornos.

A népismeret tanítása terén is előreléptünk. 1992-ben elkészült a népismereti tanterv (szerző: Bagu Balázs). Ma már több iskolában tantárgyként oktatják. Most készül a tankönyv.

Lelkes fiatalokat sikerült bevonni a munkába, s méltó utódoknak átadni a stafétát, amelyet nekik kell megnyújtani, s továbbvinni. Eddig is többen megfordultak Magyarországon továbbképzésen, de ezt a munkát nem fogta össze senki. Tavaly volt az első kísérlet hogy itt tartsunk drámapedagógiai tanfolyamot. Az első ilyen tanfolyam színhelye Bátyú volt, ahol a hallgatókat pedagógus családoknál helyeztük el. Mindössze tizenöten jöttek el a továbbképzésre. Itt a jelenlevők egy szándéknyilatkozatot fogadtak el, hogy megalakítják a drámapedagógiai társaságot. 1995. április 1-én a III. Beregi Költészeti Napokon találkoztak azok, akiknek szívügyük a drámapedagógia szerepe az oktatásban. A jelenlévők megalakítják a Kárpátaljai Magyar Drámapedagógiai Társaságot. Megválasztják elnökét (Bagu Géza), titkárát (Nagy Ibolya). A Társaság egyelőre a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség védőszárnyai alatt tevékenykedik annak munkaközösségeként. Ebben az évben egy hetes táborukat Aklihegyen tartják.

Nagyberegi kétnapos találkozójuk kötetlen beszélgetés formájában folyt.

Az eddig elvégzett munkáról, sikerekről, kudarcokról. Mindenkit szívesen várnak soraikba, akik elkötelezett hívei az újnak, a haladásnak.

Bátyú, 1995. május 6.

Bagu Balázs

MAGYAR DRÁMAPEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ELNÖKSÉGÉNEK

Az immáron negyedszer megrendezett drámapedagógiai továbbképzés, a „BAKANCSOSOK" negyedik tábora – a visszajelzések szerint – ismét sikeresnek bizonyult. Ezúton is szeretnék megköszönni... a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöksége által nyújtott segítséget.

Reméljük, hogy a jövő évre tervezett ötödik táborunk megszervezésében és lebonyolításában ismét számíthatunk hathatós együttműködésükre.

A levél aláírói: Nagyné Faragó Mária (művelődési ház igazgató) és
Kovács Andrásné, a tábor szervezője

Nyílt levél a Magyar Drámapedagógiai Társasághoz!

Immáron negyedik alkalommal lehettünk lakói a „BAKANCSOSOK" táborának Jászfényszaruban. Az évek folyamán egyre több tapasztalatot szereztünk, így gondjaink is növekedtek. Az eszmecserék folyamán felvetődött bennünk néhány javaslat a drámapedagógia helyzetének javítása érdekében:

1. Mivel egyre több helyen oktatnak drámapedagógia megnevezéssel tőlünk távol álló ismereteket, jó lenne, ha a Magyar Drámapedagógiai Társaság aktívabban jelenne meg a médiákban. Elsősorban szaklapokban (Köznevelés, Tanító, Módszertani Közlemények stb.), országos lapokban, valamint a televízióban (pl. Nehezen kezelhető?). A pedagógusoknak, de a szülőknek is, szükségük van a megfelelő információra, tájékoztatásra, hogy adott esetben biztonsággal tudják mit akarnak tanulni, tanítani.
2. Úgy gondoljuk, szükség van a minőségi munka védelmére, ezért javasoljuk, hogy a társaság tegye közzé azon oktatók névsorát, akik valóban drámapedagógiát, annak igazi szellemét adják át növendékeiknek. Az érdeklődő, de még tapasztalatlan pedagógusoknak szükségük van erre a segítségre, hiszen napjainkban nem mindegy, hogy a tanfolyami díjat mire adjuk ki, valóban azt kapjuk-e, amit várunk, amire szükségünk van.
3. Kérjük, hogy dolgozzanak ki egységes, ellenőrzött képzés- és követelményrendszert, s felügyeljék annak működtetését. Körünkben volt olyan társunk, aki neves intézményben bízva jelentkezett képzésre, és tapasztalatai alapján ma már tudja, hogy a nyújtott ismeretek nem fedik a drámapedagógia tartalmát. De mi lesz azokkal, akik most akartak ilyen irányú tapasztalatokat, ismereteket szerezni, tehát nics összehasonlítási alapjuk?
4. Javasoljuk, hogy az egyenlőre „fehér foltokat" képező területeken (pl. Debrecen, Nyíregyháza környéke) a már tanfolyamokat végzett pedagógusok segítségével, tapasztalt oktatók vezetésével szervezzenek bemutató foglalkozásokat, így bemutatva, népszerűsítve a drámapedagógiát.

Kérjük, adjanak segítséget az Önök által is elfogadhatónak tartott javaslatok megvalósításában. Segítségüket és megértésüket előre is köszönjük.

Tisztelettel: a tábor lakói

Zamárdi '95

Három évvel ezelőtt merült fel az az igény, hogy a már évek óta sikeresen működő Pest megyei gyermekszínjátszók valódi műhelymunkát is végezhessenek. Sem a gyerekeknek, sem vezetőiknek nem volt már elég, hogy csak a különböző szakmai napokon, fesztiválokon élvezzék vagy vitasság egymás elkészült produkcióit. Tanulni akartak egymástól, azaz belelátni a boszorkánykonyhákba: a fóti színjátszó tapasztalni akarta, hogyan elemez az inárcsi csoportvezető, a váchartyányi népművelő kíváncsi lett arra, hogyan fogadja az ő instrukcióját egy szobi gyerek, mások asszisztensként akarták ellesni, hogyan születik a bagi vagy a budakeszi varázslat, és egyáltalán milyen érzés és tanulság együtt dolgozni sokrabecsült másokkal, mintsem az egész évben megszokott, talán már unt társakkal rendezőkkel. Világos volt, hogy minderre csak egy nagy nyári szakmai tábor nyújthat lehetőséget. Ez év nyarán immáron harmadszor rendezte meg a Pest Megyei Közművelődési Információs Központ Gyermek- (mert egyes gyerekek már felnőttek) és Diákszínjátszó Táborát – e sorok írójának szakmai vezetésével.

A közös munka kezdettől fogva bevált: jó hangulatúnak és eredményesnek bizonyult. A csoportvezetők Zamárdiban vegyes csapatokkal olyan produkciókat hoztak létre, amelyek később, saját társulattal előadva országos sikert arattak. (Például: Bíborvirág – Budakeszi Színjátszók rendező: *Lukács László*; A hétszínű – budapesti Országbíró Iskola rendező: *Jancsó Sarolta*, Gilgames – fóti III. számú Iskola rendező: *Kis Tibor*)

Ebben az évben 109 gyermekszínjátszó gyűlt össze Fótról, Bagról, Inárcsról, Váchartyánból, Ócsáról, Budakesziről, Szobról, hogy a Jancsó Sarolta, *Majsai László*, Kis Tibor, Lukács László, *Kovácsné Lapu Mária* és *Fodor Mihály* által vezetett 16-20 fős csoportokban nyolc nap alatt olyan produkciókat hozzon létre, melyeket a tábor zárásaként a zamárdi művelődési házban, illetve a tábor területén nyilvános előadáson be is mutat. A bemutatásra szánt darabokat a csoportvezetők szabadon választhatták meg, a gyerekeket az egy hónappal korábban tartott zsámbéki találkozón közös alkuban osztották el. Kinek a kisebbek, kinek a nagyobbak kellettek, és bizony nem egy kiemelkedő képességű színjátszóért komoly harc folyt, hiszen jószerével mindenki ismert már mindenkit.

A rendezők minden szakmai segítséget megkaptak, olyat is, amelyről évközi munkájuk során sajnos csak álmodhatnak. A tábor munkájában több zenész vett részt, akik Pap Gábor és Kocsis Csaba vezetésével kísérőzenét és betét dalokat komponáltak és közreműködtek a próbákon majd az előadásokon, végül a majdnem profi hangrögzítő berendezésükön rögzítették az élő anyagot. (Egyáltalán nem mellékesen: Cervantes együttes néven több rock koncertet adtak a táborban és a városban, továbbá Balassi Consort néven – budakeszi színjátszókkal kiegészülve – ugyanők reneszánsz koncerttel kiállítást nyitottak meg és táncházat rendeztek.) A táncok, mozgások betanításában *Ábrahám Erika* mozgásművész segédkezett. És az asszisztensek sem voltak akárkik: *Túróczi Ildikó* Váchartyánból, *Pablényi Márta* Budapestről vagy *Balázs Ildikó* Szobról már jóhírű, sok személyes sikert elért gyermekszínjátszó rendezők. A többiek pedig – mint *Váczi Virág* a jászberényi főiskoláról vagy *Katona Erika* Bagról – rövidesen azok lesznek.

A produkciók – a tavalyi sikerek után szorongást keltően magas mércével mérve is – kiválóan sikerültek.

Fodor Mihály a rövid hét nap alatt két játékosságában és lírájában kiemelkedő produkciót készített. Nem tudtuk eldönteni, hogy a király új ruháját vagy a Kóró és a kismadárt szeretjük-e jobban.

Lukács László következetesen járja előre elhatározott útját: eredetmítosz, passiójáték, reneszánsz majd barokk művek után most Jan Schmidt élő cseh szerző 17 illat című színművéből készítette el az első felvonást. (Október közepén a pest megyeiek ezzel az élő zenével, tánccal dúsított előadással viszonozták a *libereci* gyermekszínjátszók váci vendégjátékát.)

Kis Tibor a tavalyi Gilgames után most az ind Máhábhárátá mozgásszínházi elemekkel dúsított keresztmetszetét állította színpadra. A drámai erejű zamárdi előadás minden bizonnyal jó előzménye lesz a fótiakkal a „szezonban" elkészülő előadásának.

Majsai Lászlónak vegyes életkorú és képességű csapat jutott. Az eredetileg tervezett improvizációs játékuk csak nem akart megszületni, így rövid könyvtári kutatómunkát követően Én vagyok a király címmel kitűnő és nagysikerű mesejátékot mutattak be.

Kovácsné Lapu Mária csapatával az örök Elektra kötetből válogatott. Hibátlan stílusérzékkel gyúrt egységes hangulatú produkciót Szophoklész, Bornemissza, Sartre és Gyurkó – hibátlan dikcióval előadott – szövegeiből. Az előadás – meglepetésünkre – igen erősen hatott a tábor picinyeire is.

A propos picinyek! Jancsó Sarolta megrázó erejű kompozíciót készített a jelenlévő legkisebbek – 5-8 évesek – és legérettebbek – 14-17 évesek – közreműködésével. A kicsik ovis rigmusait, dalait, mondókáit ütköztette hasonló témájú, ám már a felnőttek, félig felnőttek szorongásait ábrázoló Szilágyi Domokos, Kovács Vilmos és más határon túli magyar költők verseivel. Különös bravúr volt a két eltérő életkorú csoport együttes szerepeltetés, közös próbáik megszervezése.

A zárónapon, a zsúfolásig telt művelődési házban – a bemutatóra érkezett szülőkön, barátokon túl szép számmal megjelentek zamárdiak, illetve nyaralók is – több, mint három órán át folyt a játék.

Mi volt még? Alig hihető, de a napi 8-10 órányi próba mellett jutott idő mindennapi nyaralásra, fél éjszakákon át tartó szakmai vitákra meghökkentően színvonalas tábori Ki mit tud?-ra, a már említett rockkoncertekre, táncházakra, tábortűz melletti daltanulásra, néptánc és versbemutatóra és végül a tábort záró fáklyás felvonulás után a felnőttek „Gilga Misi kalandjai" című gyermekszínjátszó pamflettjének betanulására és bemutatására is.

Jó volt. Ha rajtunk múlik (mármint ha a költségeket jövőre is elő tudjuk teremteni), megint megyünk. Mennünk kell, mert az eddigiek köteleznek: alig kevesebb mint 150, színjátszást magas szinten művelő gyerek, népművelő és pedagógus – nemcsak szakmai életéhez már hozzátartozik a pest megyei színjátszók zamárdi tábora.

Nagy András László

VEGYEDE-HÍREK

(VEGYEDE = Veszprém Megyei Gyermekszínjátszó és Drámapedagógiai Egyesület)

1. A felnőttképzéssel összekötött gyermekszínjátszó tábort szerveztünk 1995 nyarán. Az egy hetes táborban a felnőtt résztvevők ízelítőt kaptak rendezéselméletből, a tanultakat gyakorlatban is nyomon követhették a gyermekek kiscsoportos foglalkozásain. A csoportvezetők részfeladatok megoldásába is bevonták őket, valamint alkalom nyílt videofelvételen rögzített színjátékok elemzésére is. (A gyermekcsoportokat Lázár Péter, Németh József és Sz. Pintér Rozália vezette.) Ez a forma elnyerte a gyerekek és a felnőttek tetszését, ezért igyekszünk a jövőben is hasonló módon lebonyolítani a tábort.
2. *Újabb kiadvány megjelentetését tervezzük.* A VEGYED-E? füzetek 3. – *„Méltó ünnepet!"* címmel valószínűleg január végén vagy február elején jelenik meg, melyben március 15-höz és október 23-hoz kapcsolódó programokat, műsorokat ajánlunk a pedagógusoknak.

Sz. Pintér Rozália

Budapesti Drámapedagógiai Központ

„PÁHOLY" Drámapedagógiai Műhely

1995 januárjában indítottuk útjára szakmai műhelyünket, mely klubszerű működésével a drámapedagógusok régi vágyát és reális igényét elégíti ki, hiszen a tanfolyamokról kikerülő, éppen csak dolgozni kezdő drámatanárok szakmai továbbképzésének jelenleg ez az egyetlen – folyamatos – lehetősége.

Összejöveteleinket havonta tartjuk (szombati napokon) a Marczibányi Téri Művelődési Központban, 10-14 óráig, illetve a tagság igénye szerint tovább.

A klub házigazdája/szakmai vezetője *Lipták Ildikó*, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ tagja.

Minden alkalommal megtekinthetünk egy-egy gyerekekkel tartott foglalkozást. A bemutatót megbeszélés követi, melynek idei újdonsága, hogy vendégünk minden esetben olyan – pedagógiával, pszichológiával, szociológiával, színházzal stb. foglalkozó – szakember, aki új szempontokkal segítheti a látottak értelmezését.

A műhely célja továbbá egymás munkájának megismerése, gyakorlati és aktuális problémák megvitatása, a szakmai vitakultúra fejlesztése – mindez oldott, családias, „teázgatós" hangulatban.

Első összejövetelünkön, október 14-én, *Előd Nóra* foglalkozását láthattuk, melyet középiskolás fiatalokkal tartott. Vendégünk *Sándor L. István* színházi kritikus (egyébként középiskolai tanár) volt.

November 11-én, szombaton 10 órakor *Romankovics Edit* színész-drámatanár foglalkozására kerül sor – vendégünk ez alkalommal *F. Várkonyi Zsuzsa* pszichológus.

Bejegyzett tagjainkkal rendszeresen tartjuk a kapcsolatot, és várjuk új tagok jelentkezését is! Részvételi díj: 600 Ft/félév.

Kedves Lengyel Zsuzsa!

Nagyon örülök annak, hogy – ismeretlenül ugyan –, de párbeszéd jöhet létre közöttünk.[11]

[11] Lengyel Zsuzsa kritikája Tolnai Mária *Dráma és nevelés* című könyvéről a DPM 9. számában jelent meg.

Jó, hogy erre lehetőség van. Segíti a közösen elvégzendő munkát. Meg azt is, hogy ne legyenek az esetleges „útkereszteződések" valóságos drámai helyszínek, mert minden szereplő úgy érzi: neki van elsőbbsége. (Ancsel Éva)

Üdvözlöm hát Zsuzsa, és köszönöm – mint ahogy mindenkinek –, hogy elolvasta a *Dráma és nevelés*t. Elemző kritikáját – pár szubjektív megjegyzéstől eltekintve – korrektnek tartom, érzem, a tényszerűségre törekedett. Van néhány, feltehetően információhiányból adódó tévedése, amelyre fontosnak tartom a reagálást.

– Kaposi László esete, és a széles körű elméleti körkép

A kézirat javított és a kiadónak visszaküldött változatában Kaposi László neve szerepelt – a nyomda tette Kaposvárivá. (Bár tagadhatatlanul ez utóbbi városhoz szoros kapcsolat fűzi.) Nevezett drámatanár személyes – és bízom: jó – ismerősöm, kollégám... mindenképpen azok közé tartozik, akinek a nevét éjjel, álmomból felkeltve is tudom. Így nem elfogadható a tájékozatlanság sugalmazott vádja, amely szerint Kaposi László nevét még említés szintjén is rosszul használom. S ami a tartalmi kritikát illeti: megfogalmazza az iskolateremtő szerzők széles körű felsorolásának hiányát. Igaz: a mű 60. oldalán 1993 van jelezve „jelen pillanatként" –, de a kéziratot 1993 januárjában, javított változatát 1993 júniusában adtam le. Igyekeztem jelölni az akkor fellelhető összes irodalmat. Irodalmon a mindenki számára hozzáférhető anyagokat értem, – így a hosszú évekig szabad fordításban, tanfolyamok belső anyagaiként használt műveket nem. A 13. ill. 24. oldalon jelzem: az angol anyagok szakmailag hiteles fordításai és megjelentetésük folyamatban van. Az már csak a PSZM Projekt pénzbotránya miatti „gyors" könyvkiadás következménye, hogy mire valóban megjelent a könyv – bibliográfiája erősen szélesíthetővé vált a közben kiadott szakanyagokkal. Ebben az összefüggésben tehát igaz a hiány léte.

– Sűrű szövésű háló – kontra laza háló

A saját gondolatok „sűrű szövésű hálóján" sok éven keresztül munkálkodik az ember. Az angol szakanyagok példaadó rendszerezettsége is hosszú tízévek munkája. Gyermekek nőnek föl, iskolák teremtődnek ezalatt. De az első lépés nélkül nincs második. Ez a botladozást, sőt az orra esést is magában hordozza. Mindez természetesen nem zárja ki a „minőségvédelmet"; az „ugyanazt értjük-e ugyanazon" elemző együttléteit, a hibák és hiányosságok feltárását. Ma már én is bölcsebb vagyok. Felkészültebb. Szívesen tanulok ifjú kollégáimtól, keresem a helyzeteket, sőt igyekszem magam is minél többet teremteni, hogy a nézetegyeztetések megtörténhessenek, a vélemények – ha kell – ütközzenek. De természetesen nem kell mindenben egyetértenünk. Én a könyv megírásakor úgy éreztem: meg kell erősíteni azt a pedagógiai attitűdöt, felfogást, amely a kapcsolatok minőségét veszi nagyító alá. Azaz, azt a kontextust elemzi, amelyben a tanítás folyik. Kontextuson itt azokat a keretfeltételeket értem, amelyek között valami fennáll vagy történik. Teret kell, hogy kapjon a személyiségre figyelő csoportmunka, a személyiséget védő és tisztelő magatartás. Így a pedagógiai oldal erősebben kidolgozott. A drámamódszertant illetően én is érzem a hiányosságokat. De csak mint megoldandó problémát és nem az előrelépést megakadályozó állapotot.

Kedves Zsuzsa! Bár a saját gyerekével az ember – még ha kicsit púpos is – elfogultabb, bízom abban: én is objektív tudtam maradni.

Jó szívvel és kollegalitással üdvözli:

Tolnai Mária

Tanfolyami vizsgákról jelentjük...

Jelölések: m. – megfelelt; km. – kiválóan megfelelt
kf. – középfokú; ff. – felsőfokú

Művelődési Központ, Eger (1994. november 5.)
tanfolyamvezető: Kovács Andrásné

Darányiné Csintalan Márta *km. kf.*
Erki Lászlóné *m. ff.*
Juhász Judit *m. ff.*
Kovácsné Miklós Anikó *m. ff.*
Mészáros Krisztina *m. ff.*
Pappné Demeter Magdolna *m. ff.*
Prókainé Dorkó Márta *m. ff.*
Schmotzer Angéla *km. ff.*
Veréb Istvánné *m. ff.*
Zydka Mónika *m. ff.*

Nagy L. Művelődési Központ, Ajka (1995. február 19.)
tanfolyamvezető: Lázár Péter

Baranyi László *m. kf.*
Brassai Beáta *m. ff.*
Horváth Mariann *m. ff.*
Lázár Péter *km. kf.*
Németh Csilla *m. ff.*
Simon Anita *m. ff.*
Szabó Attila *m. kf.*
Zalavári András *km. ff.*

Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest
(1995. február 27.)
tanfolymvezető: Kaposi László

Börcsökné Gál Veronika *m. ff.*
Bokor Zsuzsanna *m. ff.*
Boros Anikó *m. ff.*
Csitári Józsefné *m. ff.*
Dombóvári Erzsébet *m. ff.*

Kancsulik Attiláné *m. ff.*
Kozma Mária *m. ff.*
Mari Bernadett *m. ff.*
Ozsvátné Ladóczky Erzsébet *m. ff.*
Sánta Lászlóné *m. ff.*
Zarándi Zoltánné *m. ff.*

Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet
(1995. március 4.)
tanfolyamvezető: Kovács Andrásné
Benkó Gyuláné *m. ff.*
Cseh Julianna *m. ff.*
Heller Ivánné *m. ff.*
Kállai Sándorné *m. ff.*
Kántor Jánosné *m. ff.*
Takács Katalin *m. ff.*

Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő
(1995. április 4.)
tanfolyamvezető: Kaposi László
Balázs György *m. kf.*
Cseh Németh Zsuzsa *m. ff.*
Dernei Attiláné *m. ff.*
Dr. Véghné Csuka Rita *m. ff.*
Földesi Lajosné *m. ff.*
Hefler Csilla *m. ff.*
Horváth Ottóné *m. ff.*
Kéménczyné Kozák Elvira *m. ff.*
Kőrösiné Vatai Éva *m. ff.*
Koronczainé Győrfi Mária *m. ff.*
Kovács Béla *m. ff.*
Kovács Lászlóné *m. ff.*
Kuszmann Nóra *km. ff.*
Nyitrainé Garaj Erika *m. ff.*
Romankovics Edit *km. ff.*
Szűcsné Fenyő Ágnes *m. ff.*
Zolotnoki Orsolya *m. kf.*

Kecskeméti Ifjúsági Otthon (1995. április 29.)
tanfolyamvezető: Kovács Andrásné
Csernáné Zaliczai Sára *m. ff.*
Horváth Attiláné *m. ff.*
Komonyi Ottília *m. ff.*
Mátó Gyöngyi *m. ff.*
Oszkóné Csabai Eszter *km. ff.*
Péter Lászlóné *m. ff.*
Penczné Oláh Ibolya *m. ff.*
Sárosi Péterné *m. ff.*
Somogyi Angéla *m. ff.*
Vargáné Pulai Erika *m. ff.*

Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő
(1995. május 1.)
tanfolyamvezető: Kaposi László
Dolmány Attila *m. kf.*
Egervári György *km. kf.*
Ferencz Klaudia *km. kf.*
Hajas Tamás *m. kf.*
Kádár Tamás *m. kf.*
Kézér Krisztina *m. kf.*
Kiss Gabriella *m. kf.*
Ledő Attila *m. ff.*
Ledőné Dolmány Mária *km. ff.*
Nyári Arnold *km. ff.*
Sereglei András *km. kf.*
Szász Katalin Barbara *m. kf.*
Tóth Judit *m. kf.*
Telegdy Balázs *m. kf.*

Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest
(1995. május 4.)
tanfolyamvezető: Rudolf Ottóné
Abelovszkyné Nagy Orsolya *m. kf.*
Angyal Jenőné *m. ff.*
Bakonyi Borbála *m. ff.*
Királyné Halmos Edit *m. ff.*
Kravjárné Kocsis Mária *m. ff.*
Rákosiné Nagy Zsuzsa *m. ff.*
Sárköziné Breszka Edit *m. ff.*
Sinkóné Vincze Irén *m. ff.*
Szegedi Barnabásné *m. ff.*
Topor István *m. ff.*
Trombitás Katalin *m. ff.*
Végh Miklósné *m. ff.*

Dunaújvárosi Óvodapedagógiai Munkaközösség
Fejér Megyei Pedagógiai Intézet Székesfehérvár
(1995. május 26.)
tanfolyamvezető: Előd Nóra
Berta Istvánné *m. ff.*
Czuikli Imréné *m. ff.*
Erdélyi Béláné *m. ff.*
Frank Józsefné *m. ff.*
Herczigné Kemény Ágnes *m. ff.*
Hostyánszki Katalin *m. ff.*
Hutvágnerné Róth Éva *km. ff.*
Lauschmann Ildikó *m. ff.*
Máiné Fehér Erzsébet *m. ff.*
Mihályné Gruber Ágnes *m. ff.*
Molnár György *m. ff.*
Nagy Gáborné *m. ff.*
Papp Erika *m. ff.*
Pethő Árpádné *m. ff.*
Sörösné Dudás Andrea *m. ff.*

Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest
(1995. május 29.)
tanfolyamvezető: Előd Nóra
Bodzsár Istvánné *m. ff.*
Darabos Ágnes *m. ff.*
Hegedűs Béláné *m. ff.*
Kajtárné Izrael Edit *m. ff.*
Keményné Bánfi Magdolna *m. ff.*
Kolozsváriné Kottán Eleonóra *m. ff.*
Kovács Lászlóné *m. ff.*
Polgárné Tatár Krisztina *m. ff.*
Smejkáné Farkas Katalin *m. ff.*
Vargáné Vankó Katalin *m. ff.*

Országbíró lakótelepi Általános Iskola, Budapest
(1995. június 3.)
tanfolyamvezető: Debreczeni Tibor
Dicső István *m. ff.*
Fux Ernőné *m. ff.*
Kasuba Ferencné *m. ff.*
Nyáriné Juhász Erika *m. ff.*
Simon Gabriella *m. ff.*
Székely Hajnalka *m. ff.*
Tóth Istvánné *km. ff.*

Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest

(1995. június 14.)
tanfolyamvezető: Kaposi László
Ábrahám Erika *m. ff.*
Bálint Anita *m. ff.*
Bánfalvi Béláné *m. ff.*
Csilleg Zsuzsanna *m. ff.*
dr. Zentai Ágnes *m. ff.*
Egervári Ágnes *m. ff.*
Emrich Krisztina *m. kf.*
Gáspár Máté *m. kf.*
Kádár Tibor *m. ff.*
Mijátovich Krisztina *m. kf.*
Nagy Gabriella *m. ff.*
Pálfalvi Orsolya *m. ff.*
Tóthné Hámori Edit *km. ff.*
Vili Béláné *m. ff.*

Csongrád Megyei Közgyűlés Pedagógiai és Közművelődési Szolgáltató Intézete, Szeged
(1995. június 24.)
tanfolyamvezető: Bácskai Mihály
Csikósné Monostori Erzsébet *m. ff.*
Fabulya Zoltánné *km. ff.*
Gulyásné Szabó Klára *m. ff.*
Ignácz Attila *km. ff.*
Kovácsné Dombóvári Márta *m. ff.*
Majorosné Baráth Márta *m. ff.*
Molnárné Lóczi Tünde *m. ff.*
Nagy Zoltánné *m. ff.*
dr. Tóthné Facskó Zsuzsánna *km. ff.*