SZÍNHÁZ – DRÁMA – NEVELÉS

Marczibányi Téri Művelődési Központ – 1996. november 22-24.

november 22. péntek

Kamaraterem

17.00

Drámafoglalkozás

Szauder Erik bemutató foglalkozása vállalkozó kedvű résztvevőkkel.

19.00

Panoráma

(nemzetközi tapasztalatok – külföldön járt drámatanárok beszámolója)

A beszélgetés résztvevői: Gabnai Katalin, Szauder Erik, Kiss Tibor, Buga Emőke, Keresztúri József, Pignitzky Ilona

21.00

Beszélgetés gondjainkról, örömeinkről, eredményeinkről

Házigazda: Szűcsné Pintér Rozália

Klubterem

17.30

Művészeti nevelés

dramatikus foglalkozás Orosházán az, óvodában

Részletek a filmből és szakmai beszélgetés Gabnai Katalinnal és a film készítőivel, Ruhmann Imrénével és Vecsernyés Józsefnével.

19.00

Tanítási dráma I-II-III.

oktatófilmek szakmai bemutatója

Részletek a filmből és beszélgetés a film készítőivel: Kaposi Lászlóval és Lipták Ildikóval.

Újklub

18.00 - 21.00

Táncterápiás demonstráció

Zalavári András foglalkozása

november 23. szombat

Kamaraterem

8.30 -10.00

Drámaépítés improvizációból

Novák Géza és Lévai Balázs foglalkozása felső tagozatos gyerekekkel.

Klubterem

8.30-10.00

Mondjam vagy mutassam?

Drámajáték a nyelvoktatásban – Bocska Ágnes foglalkozása középiskolás diákokkal.

A szakmai beszélgetést dr. Előd Nóra vezeti.

Színházterem

10.00-13.00

A MAGYAR DRÁMAPEDAGÓGIAI TÁRSASÁG KÖZGYŰLÉSE

Kamaraterem

14.00-17.00

Játszószínház

Gyerekek és színész-drámatanárok közös játéka a **Kerekasztal Színházi Nevelési Központ** tagjainak közreműködésével.

Foglalkozásvezető: Lipták Ildikó

Közreműködnek: Romankovics Edit, Sereglei András, Egervári György.

(A foglalkozás után beszélgetés.)

Klubterem

15.00

Kutyaélet

Bere Róza és Thurzó Éva drámafoglalkozása alsó tagozatos gyerekekkel

16.00

Környezetismereti foglalkozás a dráma eszközeivel

Horváth Lajosné foglalkozása 2. osztályos tanulókkal.

A szakmai beszélgetést dr. Előd Nóra vezeti.

Újklub

Bemutatkozik a

Kecskeméti Drámapedagógiai Műhely

A műhely szakmai vezetője: Kovács Andrásné

15.00

Készségfejlesztés a NAT tükrében a dráma eszközével

A Toldi feldolgozása: Kulcsár Marianna foglalkozása 6. osztályos tanulókkal.

16.00

A puding próbája

Színházra nevelés

Sárosi Péterné Edit foglalkozása felső tagozatos gyerekekkel.

A foglalkozások utáni szakmai beszélgetést Kovács Andrásné és Rudolf Éva vezeti.

Esti programok – 19.00 órától:

Kamaraterem:

Én-játék – játék-én

Schmotzer Angéla foglalkozása vállalkozó kedvű résztvevőkkel. A szakmai beszélgetést Kovács Andrásné vezeti.

Színházterem:

Shakespeare: Lear király

A Kerekasztal Színházi Társulás előadása

Klubterem:

Beszélgetés közös ügyeinkről

Házigazda: Szakall Judit

november 24. vasárnap

Kamaraterem

9.00

Drámajáték az óvodában

Kuszmann Nóra foglalkozása óvodásokkal.

11.00

Drámafoglalkozás

a Lear királyból, 8. osztályos gyerekekkel.

Foglalkozásvezető: Kaposi László

A szakmai beszélgetést Szauder Erik vezeti.

Klubterem

9.00

Nem vagyok sziget

Dóda Judit drámafoglalkozása 4. osztályos gyerekekkel.

A szakmai beszélgetést dr. Előd Nóra vezeti.

A rendezvényt a Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Közoktatási Modernizációs Alapítvány támogatja.

F E L H Í V Á S

VI. Országos
Weöres Sándor Gyermekszínjátszó Találkozó, 1997

A magyar Drámapedagógiai Társaság, a megyei és területi döntők, valamint az országos fesztivál szervezői hatodik alkalommal hirdetik meg az országos gyermekszínjátszó találkozót.
Az 1996-os találkozón 478 gyerekcsoport szerepelt 10.050 fővel. A pályázók a helyi bemutatkozás után 1997-ben is felmenő rendszerben juthatnak el a megyei fórumra, a területi döntőkre, majd az országos döntőre.
A találkozóra az általános iskolás korúak érdeklődésének megfelelő előadással lehet pályázni műfaji és tematikai megkötés nélkül.
A műsoridő alsó tagozatos csoportoknál 15 percet, felső tagozatosoknál a 25 percet nem haladhatja meg. A szervezők kérik a műsoridő pontos betartását.
Jelentkezni a megyei művelődési és ifjúsági központoknál, információs irodáknál vagy azok jogutódainál lehet. (Budapesten a Marczibányi Téri Művelődési Központban, 1022 Marczibányi tér 5/a)
A megyei bemutatók időpontja március–április, a területi találkozókra április–májusban kerül sor.
Az országos döntő 1997. május 30-június 1. között lesz. A helyszínt az 1996. november 23-án tartandó közgyűlésen, a szándéknyilatkozatok alapján választja ki a Társaság.
Részletes felvilágosítást a megyei szervezők nyújtanak.
Jelentkezési határidő: 1997. február 15.

A csoportok jelentkezését az alábbi intézmények és szervezők várják:

Baranya Megyei Művelődési Központ
Pánicsné Bácsai Márta
7601 PÉCS Széchenyi tér 9.
(06 72 311036

Pest Megyei Közművelődési Információs Központ
Nagy András László
1052 BUDAPEST Városház u. 7.
(1186806

Csongrád Megyei Közművelődési és Szolgáltató Iroda
Németh Éva
7100 SZEKSZÁRD Mártírok tere 10.
(06 62 431499 v. 431599

Kölcsey Ferenc Művelődési Központ
Boros Béláné
4032 DEBRECEN Hunyadi u. 1-3.
(06 52 413977

Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ
Kovács Attiláné
9701 SZOMBATHELY Ady tér 5.
(06 91 312-535

Megyei Közművelődési Intézet
Szelestey Zsuzsanna
8200 VESZPRÉM Komakút tér 3.
(06 88 429310 v. 429510

Megyei Művelődési Központ
Bóka Mária
8000 SZÉKESFEHÉRVÁR Marx tér 1.
(06 22 313175

Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ

Bősze Katalin
8900 ZALAEGERSZEG Kisfaludi út 7-11.
(06 92 314580/230; fax: 92 314296

Megyei Művelődési Központ
Fabulya Lászlóné
5600 BÉKÉSCSABA Luther u. 6.
(06 66 442122

Bartók Béla Megyei Művelődési Központ
Dékány Sándorné
9002 GYŐR Czuczor G. u. 17.
(06 96 326522

Heves Megyei Művelődési Központ
Nyeső Ildikó
3300 EGER Knézich u. 8.
(06 36 311954

Közművelődés Háza Közhasznú Társaság
Tóth Zsóka
2800 TATABÁNYA Szt. Borbála tér 1.
(06 34 316644

Megyei Művelődési és Pedagógiai Intézet
dr. Szűcs Lászlóné
3525 MISKOLC Széchenyi út 35.
(06 46 354811

Megyei Önkormányzat
Sívadó Sándor
4400 NYÍREGYHÁZA Hősök tere 5.
(06 42 314111

Kecskeméti Ifjúsági Otthon
Józsa Kata
6000 KECSKEMÉT Kossuth tér 4.
(06 76 486821

Nógrád Megyei Művelődési Központ
dr. Ablonczy Lászlóné
3100 SALGÓTARJÁN Rákóczi út 36.
(06 32 311760

Megyei Művelődési Központ
Szabados Péter
7401 KAPOSVÁR Somsich Pál u. 18.
(06 82 310828

Megyei Művelődési és Ifjúsági Szolgálat
Zádori Judit
5000 SZOLNOK Hild tér 1.
(06 56 344614

Újpesti Gyermek és Ifjúsági Ház
Tóbiás László
1042 BUDAPEST István út 17-19.
(1697166

Kispesti Munkás Otthon
Kiss Ágnes
1191 BUDAPEST Teleki u. 50.
(2829752

Ferencvárosi Művelődési Központ
Váradi István
1096 BUDAPEST Haller u. 27.
(2161300, 2155741

Marczibányi Téri Művelődési Központ
Juszcák Zsuzsa
1022 BUDAPEST Marczibányi tér 5/a.
(2125504, 2125560

Területi találkozók helyszínei és szervezői:

- Debrecen – Kölcsey Ferenc Művelődési Központ (Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar)
- Vác – Madách Imre Művelődési Központ (Heves, Nógrád, Komárom-Esztergom, Pest m.)
- Szolnok – Megyei Művelődési és Ifjúsági Szolgálat (Jász-Nagykun-Szolnok, Csongrád, Békés, Bács-Kiskun)
- Győr – Bartók Béla Megyei Művelődési Központ (Győr-Moson-Sopron, Veszprém, Vas, Zala)
- Paks – Városi Művelődési Központ (Fejér, Tolna, Baranya, Somogy)
- Budapest – Marczibányi Téri Művelődési Központ

Magyar Drámapedagógiai Társaság
1011 Budapest Corvin tér 8. (+ fax: 214-58-50

✶✶✶

A Magyar Drámapedagógiai Társaság irodájában
(I. ker. Corvin tér 8. 406-os szoba)
a következő kiadványokat, könyveket lehet megvásárolni:

Drámapedagógiai Magazin 6-7-8-9. szám	150 Ft/db
Drámapedagógiai Magazin 1994-es különszám	150 Ft/db
Drámapedagógiai Magazin 10. szám	200 Ft/db
Drámapedagógiai Magazin 11. szám	200 Ft/db
Drámapedagógiai Magazin 1996-os különszám	200 Ft/db
Reformpedagógiai olvasókönyv	480 Ft/db

✶✶✶

A Marczibányi Téri Művelődési Központ
SZÍNHÁZ-DRÁMA-NEVELÉS
című sorozatának eddig megjelent kötetei:

1. Dramaturgiai olvasókönyv (szerkesztette Duró Győző és Nánay István)	280 Ft
2. Bolondos királyság, királyi bolondság (színjátékok gyermekszínjátszóknak)	240 Ft
3. Gabnai Katalin: Drámajátékok	550 Ft
4. Kaposi László: Játékkönyv	350 Ft
5. Gavin Bolton: A tanítási dráma elmélete	550 Ft
6. Jonothan Neelands: Dráma a tanulás szolgálatában	420 Ft
7. Drámapedagógiai olvasókönyv (szöveggyűjtemény)	550 Ft
8. Színház és dráma a tanításban (tanulmányok)	350 Ft

A kiadványok az intézményben megvásárolhatók, illetve megrendelhetők (a postai szállítás díja a megrendelőt terheli).

Beszámoló

egyesületünk 1996. évi tevékenységéről

A Magyar Drámapedagógiai Társaság 1990 óta működik folyamatosan, egyre bővülő tevékenységi körrel, növekvő taglétszámmal.

Feladata a drámapedagógia és a gyermekszínjátszás gondozása országos viszonylatban, továbbá ellátja ezen területek nemzetközi képviseletét is.

1. Országos fesztivál

Ay egyesület meghirdette és lebonyolította az V. Országos Weöres Sándor Gyermekszínjátszó Találkozót a megyei intézményekkel együttműködve. Az országos találkozó sikere érdekében:

- meghirdettük a fesztivált sajtóban, tévében, rádióban, szakmai lapokban, pályázati figyelőkben,
- a megyei, területi- és országos rendező szervekkel a részleteket egyeztettük,
- a találkozókhoz szükséges pénzek megszerzésében jelentősen közreműködtünk,
- a résztvevő csoportok számára egyedi okleveleket készíttettünk,
- az országos döntőre a Weöres Sándor-plaketteket és a rendezői díjakat biztosítottuk.

Ebben az évben 474 csoport nevezett be (8730 gyerekkel) a találkozóra. A megyei találkozókat a területi versenyek követték (szervezői: Szolnok, Paks, Vác, Budapest, Debrecen, Zalaegerszeg). Az országos döntő rendezését Ajka vállalta, erre 1996. május 31-június 2-án került sor, ahová a területi találkozók legjobb három-három csoportja kapott meghívást.

Minden szinten szakmai tanácskozás, az előadások részletes elemzése követte a bemutatókat.

A felmenő rendszerű fesztivál kiválóan alkalmas arra, hogy életben tartsa az amatőr gyermekszínjátszó mozgalmat és kedvet csináljon újabb csoportok létrehozásához. Az V. Országos Weöres Sándor Gyermekszínjátszó Fesztivál szervezésében és lebonyolításában résztvevő szervezőknek és intézményeknek ezúton is köszönetet mondunk.

2. Tagszervezetek működése

A Magyar Drámapedagógiai Társaságnak két társult tagszervezete, mint önálló jogi személy működik.

- a Kőrösvidéki Drámapedagógiai Társaság
- a Veszprém Megyei Gyermekszínjátszó és Drámapedagógiai Egyesület

Nem önálló jogi személyként regionális feladatokat lát el:

- a Pest megyei Gyermekszínjátszó Műhely
- a Kecskeméti Drámapedagógiai Műhely
- a Budapesti Drámapedagógiai Központ
- a Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Drámapedagógiai Műhely (Jászfényszaru és Szolnok).

A regionális feladatokat kitűnően szervező és ellátó tagszervezetek munkája szervesen illeszkedik a Társaság egész tevékenységéhez. Fenntartásukhoz, működésükhöz a Társaság – erejéhez mérten – szakmailag és anyagilag hozzájárul. Ebben az évben elnökségi határozat alapján segítettük:

- a Kaposvári Tanítóképző Intézet módszertani hétvégéjét,
- a Jászfényszarun megrendezett Bakancsos Tábort,
- a Békéscsabán megrendezett módszertani hétvégét,
- a Veszprém megyei drámapedagógusok továbbképző műhelyét,
- a Kecskeméti Drámapedagógiai Műhely HOL-MI programját,
- valamint a középiskolás drámapedagógus szekció szakmai programjait.

3. Nemzetközi kapcsolatok

Meghívást kaptunk a VIII. Európai Gyermekszínjátszó Találkozóra, amelyet Hannoverben rendeztek meg – itt országonként nyolc (12-14 év közötti) gyermeket és két drámapedagógust láttak vendégül. Buga Emőke és Novák Géza a kéthetes találkozón maguk is workshopot vezettek, és nagy segítséget nyújtottak az utazáshoz szükséges pénz megszerzésében is. A találkozó Hannoverben 1996. július 14- július 28-ig tartott.

- Meghívást kaptunk a lengyelországi Rzsezsinben április 31-május 2. között megrendezett gyerekszínjátszó találkozóra, ahová a Lázár Péter vezette ajkai gyerekcsoportot delegáltunk.
- A *Koppenhága Európa kulturális fővárosa* elnevezésű világrendezvényre meghívást kapott egy magyar színjátszó csoport – a Fóti 3. sz. Általános Iskola évek óta kiemelkedő színvonalon dolgozó csoportját ajánlottuk. A Gilgames című előadásukkal, melyet Kis Tibor rendezett, elsöprő sikert arattak az őszi fesztiválon.
- Az IDEA világszervezet közgyűlését 1997 márciusában Magyarországon rendezi meg, ennek előkészítésére és régióval való kapcsolatfelvételre érkezett május végén Maria von Bakelen elnökasszony és Tintti Karpinen elnökségi tag, valamint egy horvát és egy lengyel küldött. Négyüket vendégül láttuk négy napra, a tanácskozás és a jövő évi program előkészítése mellett megtekintették az ajkai színjátszó döntőt is.

- A Bruhaha nemzetközi színjátszó szervezet szervezésében meghívtak Angliába hat magyar drámapedagógust (társaságunkból Várnai Zsuzsa és Gabnai Katalin pályázott sikeresen a csereutazásra). Ők májusban három hétig tanulmányozták a művészeti nevelést különböző angliai városokban egy-egy mester mellett (akiket most ősszel Budapesten láttak vendégül).

4. Szakmai képzés

A Magyar Drámapedagógiai Társaság által jóváhagyott képzési rendszer szerint ebben az évben 96 fő vizsgázott le, 22 fő közülük kiválóan megfelelt.

Mivel a NAT-ba Tánc és dráma címszó alatt bekerült a drámapedagógia is, az Oktatási Bizottság ennek kapcsán döntött arról, hogy a Társaság a szakmai érdekvédelmet biztosítani fogja azzal, hogy a Társaság legjobb szakemberei részt vesznek a központi tantervek és az azokhoz kapcsolódó tankönyvek kidolgozásában. A 120 órás drámapedagógiai tanfolyamok vezetésén kívül legjobb szakembereink tanítanak a Zsámbéki Tanítóképző Intézet által óvónőknek és tanítóknak meghirdetett drámapedagógiai továbbképzésen, valamint az ELTÉ-vel közösen indított, tanároknak szervezett drámapedagógiai képzésen.

Ezek garanciát jelenthetnek arra, hogy a Magyar Drámapedagógiai Társaság által elfogadott szakmai elvek a hivatalos oktatási rendszerben érvényesüljenek.

5. A határon túli gyermekszínjátszás és drámapedagógia támogatása

...kiemelt feladatunk, szakembereink rendszeresen járnak tanfolyamot vezetni, előadást tartani Erdélybe, Kárpátaljára, Vajdaságba. Ebben az évben Fabulya Lászlóné és Kovács Andrásné a Bolyai Egyetem nyári kurzusán tanított. Debreczeni Tibor és Takács Gábor szintén határon túli magyar pedagógusoknak tartott továbbképzést. Fodor Mihály és Szakall Judit a Dunamenti Tavasz Gyermekszínjátszó Fesztiválra, Dunaszerdahelyre kapott meghívást.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság rendszeresen és térítésmentesen küldi a DPM-eket és a Marczibányi téri szakmai kiadványokat – ezzel is segítve a határon túliak képzését.

6. Szakmai lap kiadása

Periodikánk, a Drámapedagógiai Magazin, igen keresett szaklap. Idén a 10-es és 12-es szám, valamint a második tematikus különszám jelent meg 2000, illetve 1500 példányban. Minden számból kb. 150-200 példányt a határon túli magyar területekre juttatunk el (mint már említettük: térítésmentesen).

7. Pályázatok

Ebben az évben mesék feldolgozására és tanítási dráma tervezésére (két kategóriában) hirdettünk pályázatot. Az első kategóriára 32, a másodikra 3 pályázat érkezett. A díjak átadására a közgyűlésen kerül sor.

8. Működés

A Társaság a Magyar Művelődési Intézet székházában (Bp. I. Corvin tér 8.) bérel irodát. Egy félállású állandó munkatársunk van (Vankó Krisztina irodavezető), gazdasági vezetőnk (Hajnóczy Endre) pedig megbízott munkatárs. A Társaság elnöksége társadalmi munkában látja el feladatát.

A Magyar Művelődési Intézet megvonta a postázás és a telefon lehetőségét, ezért Társaságunk önálló telefonvonalat és készüléket vásárolt (faxszal és üzenetrögzítővel), valamint egy számítógépet nyomtatóval.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság társadalmi szervezetként tagdíjakból, pályázatokon elnyert pénzekből és saját bevételeiből látja el feladatait.

Szakall Judit
a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöke

Budapest, 1996. november 12.

Mese-dramatizálás

A Magyar Drámapedagógiai Társaság által kiírt pályázat nyertesei:

I. díj:
Várhidi Attila, Debrecen

II. díj:
1. sz. Napköziotthonos Óvoda, Keszthely
Gombás Imréné, Zalaszentiván

III. díj:
Ocsovszky Emese, Hódmezővásárhely
Bruzlai Cziffra Erika, Baja

Különdíj: 3. sz. Napköziotthonos Óvoda munkaközössége, Orosháza

A „szakértői játék” alaptörvényei[1]

(Dorothy Heathcote és Gavin Bolton párbeszéde)*

GB: Tehát az én iskolai csúfolódásról, zaklatásról szóló órám nem volt igazi „szakértői játék”?

DH: Hát nem igazán. Ahhoz nem elég a gyerekekre a „szakértő” *címkét* ráaggatnunk.

GB: De hát a szerepjáték első pillanatától kezdve felnőttként kezeltem őket, és kikértem a véleményüket is.

DH: Ez igaz, de ettől még a „szakértőség” csak címke maradt. Ennél sokkal többre van szükség.

GB: De hát az óra folyamán egyre inkább belenőttek a szakértői szerepbe: megértették a problémát, egyre jobb kérdéseket tettek fel – legalábbis néhányan közülük.

DH: Amit ezekkel a nyolc éves gyerekekkel az órán elértél, az a korukhoz képest igen nagy teljesítmény volt. Nézzük csak meg, mennyi mindent kellett csinálniuk:

- Jó kérdéseket kellett feltenniük.
- Értékelniük kellett a kapott válaszokat, a szóbelieket és a nem szóbelieket egyaránt.
- A „sorok között” kellett olvasniuk, mert a valódi válaszok rejtve maradtak.
- Fel kellett ismerniük, hogy a szereplőknek (Melvynnek, a tantestületnek, és talán a szülőknek is) meg kellett védeniük magukat.
- A „Nagyinak küldött” levelekből következtetéseket kellett levonniuk.
- Meg kellett beszélniük egymással gondolataikat, és fontossági sorrendbe kellett rendezniük azokat.
- Az eddigiek alapján újabb kérdéseket kellett találniuk.
- Meg kellett találniuk a módját, hogyan veszik rá Melvynt az igazság kimondására.
- Általánosítaniuk kellett az iskolai zaklatásról megtudott dolgokat, és olyan kontextusokat kellett keresniük, melyekre az itt megismert igazságok hasonlóan érvényesek lehetnek.
- Tanácsot kellett adniuk az iskolaigazgatónak, hogyan ismerje fel az első jeleit annak, ha valamelyik tanulót zaklatják a többiek.
- Meg kellett szerkeszteniük egy hivatalos, írásos jelentést az ügyről.

Nem kétséges, hogy egy-két tanuló a korához képest nagyon is érett munkát végzett. Az órád szerkezete gyors és hatékony munkára késztette őket. De az igazi tanulás nem az, ha gyakorlással hosszú időn keresztül megerősítjük ezeket a képességeket. A tanulókban *tudatosodnia* is kell annak, hogy egyre több új készséggel és ismerettel rendelkeznek. Egyszóval: *fel kell ismerjék*, mit tanulnak, és felelősséggel kell rendelkezniük a saját tanulásukkal kapcsolatban. A „szakértői játék” erre szolgál, és ezt úgy teszi, hogy az osztály tagjai *nem esnek vissza hagyományos tanulói és gyerek-szerepükbe.*

GB: Te hogyan kezdtél volna neki egy iskolai zaklatásról szóló foglalkozásnak?

DH: Először is: több órában, nem egyben gondolkodnék.

GB: De ez az iskolák számára elfogadhatatlan! Akármennyire fontos is ez a téma, mégsem lehet vele órákat tölteni...

DH: Akkor viszont az iskola nem érti, mi is a „szakértői játék” mint megközelítésmód lényege. Ez ugyanis soha nem egyetlen elszigetelt témával foglalkozik, hanem *mindig a teljes tantervi anyagban gondolkodik.* Bármi, amit tanítani akarunk, össze kell kapcsolódjon a többi ismeret- és képességterülettel is. Az az öt vagy hat foglalkozás, ami a szakértői játékkal telik, nem korlátozható csak az iskolai zaklatás témájára, de persze a végén ki fog derülni, hogy ez volt a központi tanulási terület. Ez az öt-hat óra a tanterv számos területét le fogja fedni: természettudományok, matematika, anyanyelv, művészetek, és így tovább. A „zaklatás” akkor fog felbukkanni, amikor arra megérett az idő, azaz amikor a feldolgozásához szükséges képességeket már a korábbi feladatok eredményeképpen elsajátították a tanulók.

GB: Tehát késleltetnéd a „zaklatást” addig, amíg más – könnyebb – feladatokkal meg nem birkóztak? Tehát a „zaklatás” felvezetése előtt más, könnyebb iskolai problémákkal szembesítenéd őket?

DH: Azt hiszem, valószínűleg tágabban értelmezném a szakértői létet, azaz a nagyobb perspektíva érdekében egyáltalán nem kötnék mindent az iskola világához. Sokkal valószínűbb, hogy a tanulók szakértőkként tudnak majd működni, ha *nem* iskolai témával kell foglalkozniuk. Valami olyan cégre gondolok pél-

---

1 Eredeti mű: Dorothy Heathcote–Gavin Bolton: *Drama for Learning; Dorothy Heathcote”s Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, Portsmouth, NH, 1994 (Dimensions of Drama; sorozatszerkesztő: Cecily O”Neill), pp. 15-24.

* Ez a szöveg a Gavin és Dorothy között lezajlott több beszélgetés, illetve kéziratos jegyzetek tömörített és szerkesztett változata; nem egyetlen beszélgetés lejegyzett anyaga. (*A kötet szerkesztőjének megjegyzése.*) A beszélgetés alapjául szolgáló foglalkozásban Gavin Bolton egy új iskolába kerülő és ott társai zaklatásától szenvedő kisfiú – Melvyn – problémájával, a „nagymamájához írt levelekkel” szembesítette a tanácsadói szerepbe helyezett kisiskolásokat. (*A fordító megjegyzése.*)

dául, ahol profi „bajelhárítóként” dolgozhatnak.

GB: Amikor azt mondtad, „cég”, úgy éreztem, máris valamilyen *helyszín* képe jelent meg a fejedben, azaz nem csak a tanácsadókról van már szó...

DH: Így van. Egy *helyszín*, ahol *tevékenység* folyik, ahol a *feladataikat* felelősséggel végző emberek vannak. Ezeknek a feladatoknak pedig nagyon gondosan szintezett feladatoknak kell lenniük. Egy bevezető „megbízás” lehet például a „bajelhárítók” számára, hogy egy új alkalmazottnak kell helyet szorítaniuk a már így is zsúfolt irodában (ebben már önmagában is rengeteg tantervi terület megjelenhet!), a második vagy harmadik lépés lehet például egy mozgássérült kolléga munkahelyének kialakítása (ami persze a mozgáskorlátozottsággal kapcsolatos kutatásokat is magába foglalná, és így közelebb vinne a később Melvynnel készítendő interjúhoz).

GB: Tehát a „szakértői játék” mint megközelítésmód egy olyan feladatsor, ahol a tanulók valamilyen tanácsadó cég munkatársai.

DH: Egyáltalán nem biztos! A „bajelhárítók” végiggondolásában csak az vezetett, hogy párhuzamot vonjak a te óráddal, Gavin, amelyben te tanácsadókként helyezted szerepbe a tanulókat. Lehetnénk azonban űrhajósok is, akiket személyiségvizsgálatnak vetnek alá, vagy akár egy öregek otthonát tervező építészcsoport is. A cég típusa nem fontos, hiszen az minden ilyen munkahelyen igaz, hogy az embereknek együtt kell dolgozniuk. Az iroda átalakítása egy speciális tulajdonságokkal rendelkező (például vak vagy nagyon magas) ember igényei szerint ugyanúgy adaptálható az űrhajósokra, mint a tervezőkre. A kontextus csak a körülményeket fogja megváltoztatni. Az űrhajósoknak már eleve kevés terük van, tehát az ő esetükben például egy új berendezésnek, vagy egy másik ország űrhajósának kellene helyet találniuk. Az „iskolai zaklatás” központi témája pedig ugyanez: a másság elviselése, az alkalmazkodás.

A játékot keretbe foglaló szerződésről pedig a következőket mondanám: meg kell egyeznünk (*a*) a kontextusban, illetve (*b*) abban, hogy a céget „mi működtetjük”. Egy tanácsadó cég csak a lehetséges cégek egyike: az általad javasolt „bajelhárítók” például a *szolgáltató* intézmények körébe is tartozhatnak. Ez két teljesen különböző intézménytípus, melyeknek a munkája is más mintákat követ. Közös jellemzőjük azonban, hogy a szervezet minden egyes tagja a csoport iránti felelősséggel bíró munkatárs; ugyanazok a törekvéseik, egyazon terület szakértői, és – hogy a cégek mai szóhasználatával éljek – ugyanazon vállalati célkitűzés (*mission statement*) alapján tevékenykednek.

Bármelyik intézménytípust választjuk is, meg kell győződnünk arról, hogy az lefedi a kívánt tantervi területeket. Megpróbálnám belevenni a számolást, becslést, a beszéd jellemzőit, mindenféle írásos feladatokat, olvasást, adatkeresést, illetve a tanterv elvárásainak megfelelően kitérnénk a történelmi, természettudományos, földrajzi vagy régészeti összefüggésekre is. A „bajelhárítók” persze egy igen trükkös kontextust kínál, mert – ahogy a te órádban is – a végső cél az, hogy a saját problémájukkal foglalkozzanak. A te foglalkozásod mindazt elérte, amit egyetlen órában el lehetett érni. A szakértői játék azonban hosszabb időt vesz igénybe, és nagyobb távlatokban gondolkodik.

GB: Ez itt a legfontosabb kérdés, hogy vajon másfajta *minőségű* tanulás jön-e létre, ha hosszabb ideig és gondosabban készítjük azt elő?

DH: Ennek megválaszolása lenne a könyv dolga, nem?!

GB: Hol kezdjünk neki? Az eddigiek alapján, azt hiszem, három dolog vált világossá számomra. Először: a kontextus a tanterv által meghatározott feladatok *eredményeképpen* születik meg. Másodszor: a tanulóknak tudatosítaniuk kell magukban, hogy mit tanulnak, hiszen folyamatosan fel kell jegyezniük és újra kell értékelniük vizsgálódásaik eredményét, ismereteiket és készségeiket. Harmadszor: *felelősséget* kell vállalniuk saját tanulási folyamatuk iránt, azaz a tanulás csak *általuk* jöhet létre. Azt még egyáltalán nem látom át, hogy hogyan történik ez, de egy ideig még maradjunk a dolog elméleti és filozófiai oldalánál. Vannak még további megjegyzéseid ehhez a témához?

DH: Rengeteg! Úgy gondolom, hogy a szakértői játék mély társadalmi (és néha személyes) tartalmakat hordoz magában, mert (*a*) a tanulók tudják, hogy egy fikción belül fognak dolgozni, (*b*) megértik, hogy a fikció világát döntéseikkel és cselekedeteikkel ők irányíthatják, (*c*) fel kell ébreszteniük magukban a „nézőt”, hogy lássák és élvezzék a saját tevékenységüket és felelősségvállalásukat, illetve (*d*) a rengeteg konvención keresztül, melyeket alkalmazunk, valóban növekszik szakértelmük az adott témában, hiszen még ha a játékon belül ők maguk *hozzák is létre* a dolgokat (cipőt, báli ruhát vagy repülőgépet), *soha nem szabad tőlük azt kérnünk, hogy valóban elkészítsék e tárgyakat*. Ha ezt kérnénk tőlük, azonnal nyilvánvalóvá válna szakértelmük *hiánya*. A valódi tevékenységet tehát konvenciók alkalmazásával váltjuk ki. A terveket, modelleket azonban *ugyanolyan gondosan* kell elkészíteniük, mint ahogy azt a tervezőktől a valóságban elvárjuk. A tanulók munkája tehát minden tekintetben a valóságos cégek működését követi, kivéve, hogy itt nem készülnek el a tervezett tárgyak.

GB: Sok kis munkásról van tehát szó?

DH: Egyáltalán nem. A szakértői játékban nincs főnök-beosztott viszony. Ez a rendszer ennyiben sokkal közelebb áll a spontán gyermeki játékhoz, ahol a gyerekek kitalálják a játékot, majd ha belefáradtak, abbahagyják. Ez egy olyan dráma, amelyben a *nézőpont* játssza a kulcsszerepet..

GB: Mit értesz itt „nézőponton”?

DH: Amikor fényképet akarsz készíteni valamiről, a beállítástól függ minden: az látszik majd a képen, amit kiválasztottál. A drámában a kontextus szolgál ugyanerre: jelentést és szabályrendszert teremt a játék számára.

GB: Pedagógusokkal beszélgetve gyakran fel szoktad tenni a következő kérdést: „van-e valami olyan dolog, amit bármit tanítasz is mindig jelen van az óráidban”. Most hadd kérdezzem én ezt: van-e a szakértői játékban valami olyasmi, amit *mindig* tanítasz?

DH: Dylan Thomas *A mi erdőnk alján* című művében van egy temetkezési vállalkozó, aki mindenkiről első látásra megmondja, mekkora koporsó kell neki. Én ezt nevezem a temetkezési vállalkozó „világlátásának”: szakmája olyan mélyen része a személyiségének, hogy csak ezen keresztül képes látni a világot. A szakértői játékon keresztül a tanulók is hasonló betekintést nyernek egy-egy területre.

GB: Dorothy, ha nekem kéne a szakértői játék céljairól beszélnem a tanárok előtt, azt hiszem, a megértésben bekövetkező változásról magyaráznék; arról, hogy valamit megtanuljunk vagy újratanuljunk. Emlegetném még a képességfejlesztést is, elsősorban a nyelvi fejlesztés terén, illetve a dráma mint művészi forma alkalmazásának elsajátítását. Mennyire áll közel ez a három célmeghatározás a te „világlátásodhoz”?

DH: Amit elmondtál, az a szakértői játék minden pillanatára igaz. Én azonban sokkal fontosabb elemnek tartom, hogy valamely területnek hosszabb-rövidebb időre és produktív módon „megszállottjai” legyünk. Én egy ideális iskolai világban gondolkodom (tudva, hogy nagyon távol állunk még ettől), ahol egész éven át ilyen munka folyik: mint a vetülékfonalak a szövetben, a téma át- meg átszövi a munkát, folytonosan fejlődik, alakul, és oda-vissza mozog.

GB: Ezt nem értem.

DH: Ha szemügyre vesszük a társadalmi vagy kulturális fejlődést, minden tevékenységben öt szintet tudunk elkülöníteni:

- Csinálok valamit, *tevékenységet* végzek.
- Mert valami *motivál*.
- Azért fontos ez, mert *meggyőződésem,* hogy ...
- *Modelljeim* erre a következők: ...
- Mert ilyennek látom a világot az *értékrendem* miatt.

Például:

- *Tevékenység*: felveszek egy eldobott papírdarabot.
- *Motiváció*: Be akarom dobni a hulladékgyűjtőbe, hogy újra hasznosítsák.
- *Meggyőződés*: Mindig különbséget kell tennünk a hasznos és haszontalan anyagok között.
- *Modell*: saját tapasztalataim, szülői minta (amelyet követek, vagy amellyel szemben állok), az általam helyesnek tartott szabályok, általam tisztelt emberek.
- *Értékrend*: A környezetem nem csak a magam szempontjából, de a szemét újrafelhasználása szempontjából is fontos. Semmit sem tekinthetek teljesen haszontalannak. Nem vagyok fontosabb, mint a környezetem. Ez tehát egy „világlátás”: bármit teszek, eszerint cselekszem.

GB: Úgy érzem, ez egy meglehetősen *statikus* modell. Mintha egy ember tevékenysége mindörökre be lenne szorítva e közé az öt elem közé. Azt állítod tehát, hogy mindannyiunkban, még az új osztálytársukat zaklató kilenc éves gyerekeknek is kész értékrendjük van, és az alapján cselekszenek? Valami ilyesmire gondolsz?

- *Tevékenység*: Csatlakozom a Melvynt zaklató csapathoz.
- *Motiváció*: Valakinek a kárából hasznom származik.
- *Meggyõzõdés*: Mindig tudnom kell, kit „kell” piszkálni, és ezt a többieknek is látniuk kell.
- *Modell*: A bandavezértõl láttam, és fontos, hogy elfogadjanak.
- *Értékrend*: „Ilyen az élet”, teljesen mindegy, mit papolnak a felnõttek.

És amikor a drámán belüli tanulásról beszélünk, akkor azt mondjuk, hogy csak akkor fogunk változást elérni a megértésben, ha a résztvevõk felismerik, hogy õk maguk is ezek szerint a modellek szerint élnek?

DH: Igen, a szakértői játékban ez minden esetben így van. A tanár például a következőképpen kezdhet a „bajelhárítók” végiggondolásához:

- *Tevékenység*: Még egy kávéscsészét teszünk az irodában a tálcára.
- *Motiváció*: Így mindenkinek lesz saját csészéje.

- *Meggyõzõdés*: Az embereknek fontos, hogy a csapat részének érezhessék magukat. (Vagy, cinikusabb megfogalmazásban, mint a te fenti példádban: akkor nincs vita és sértõdés!)
- *Modell*: Eleget teszünk a társas együttélési szokásoknak.
- *Értékrend*: A munkahelyen felelõsséggel tartozunk egymás iránt.

Az általad korábban adott célmeghatározások, Gavin, csak akkor válnak valódi célokká, ha az adott kontextus megteremti a lehetõséget a velük való személyes és csoportos foglalkozásra. A legtöbb drámaórával az a baj, hogy nagyon erõsen érvényesül bennük a csoport egészének nyomása az egyénnel szemben. A szakértõi játékból azonban hiányzik a „tanári" szóhasználat, és a kiscsoportos munkaformák miatt az egyéni tevékenység válik hangsúlyossá. Figyelhetem, hogy az osztályban ki melyik szinten dolgozik, és eszerint segíthetek nekik.

GB: Van tehát valamilyen *hierarchia* ebben a listában? Lehet, hogy az egyik gyerek tevékenység-szinten áll, mások ugyanakkor motivációs szinten dolgoznak? De hát a való életben, tudatosan vagy tudattalanul, mind az öt szintet mûködtetik. Akkor válik csak hierarchikussá, amikor *szerepbe lépnek*? Egy gyerek elõször csak a tevékenységet imitálja, aztán megérti, hogy miért is tesz, és így tovább? Erre gondolsz, Dorothy?

DH: Amit a „zaklatós" foglalkozás elemzésekor mondtál, Gavin, az nem más, mint a modell elméleti és általános alkalmazása egy olyan *gyerekcsoportra*, akik között jelen van a probléma. Ez eddig rendben is volna: mindannyian ezt tennénk, ha egy teljesen ismeretlen osztállyal kellene dolgoznunk. De vajon használtad-e a modellt *diagnosztikus* célra? Felmérted-e, mit gondolnak *egyes* tanulók, amikor *szerepbe lépnek*, és tudtál-e erre reagálni az órán?

GB: Nem ezt a modellt használtam, de megpróbáltam alkalmazkodni ahhoz, amit egyéni szükségleteiknek éreztem.

DH: Azt hiszem, általános szinten nagyon pontosak voltak az elgondolásaid. Az a modell, amit felállítottál, elég jól tükrözi a gyerekek iskolai zaklatáshoz való viszonyát. Teljesen téves és balga dolog lenne azt hinnünk, hogy egyetlen óra alatt megváltoztathatjuk a tanulók gondolkodásmódját. A szakértõi játék során nem is számítunk ilyen gyors változásra. Hosszú idõre tervezünk, és nagyon sok lépcsõfokon keresztül haladunk. Minden egyes lépés jól végiggondolt és céltudatos feladatokból áll. Egy egész kis kultúrát teremtünk magunknak, és így a cseppek lassan tengerré állnak össze, melyben a „dögunalmas" és „szörnyen izgalmas" részek szorosan kapcsolódnak egymáshoz.

GB: Jól van, Dorothy, nagyjából látom már, miről is van itt szó. Ebben a fejezetben, úgy tûnik, felvillantottál néhány alaptörvényt. Mielõtt azonban továbblépnénk, jó lenne, ha mondanál néhány példát a „tanári" szóhasználatra és feladatra. Te mit csináltál volna, ha a nyolc évesekkel a „bajelhárítós" órát kellett volna elindítanod?

DH: Néhány ötlet csupán:

> Mit gondoltok, ha igazán akarnánk, fel tudnánk szerintetek állítani egy olyan irodát, ami mások gondjait segítene megoldani... Például olyanokat, hogy ne felejtsenek el idõben fizetni a dolgozóknak...

Következõ szakasz:

> Biztos vagyok benne, hogy rengeteg olyan dolgot fel tudunk sorolni, ami egy cég életében, ha nem vigyáznak, gondot tud okozni...

Ezt a lista elkészítése követi, azaz számomra is kiderül, mit jelent az osztálynak az, hogy „baj van egy cégnél".

Következõ feladat: ...nevet adunk az irodánknak.
Következõ: ...fejléces papír és reklám tervezése.

(Ezek egyikéhez sem kell semmi más, csak tábla, kréta és beszélgetés. Amikor mindent megvitattunk, papírra lehet vinni a terveket – ezt csinálhatom én, de akár a tanulók is.)
Azután... a reklámot megmutathatjuk más tanároknak, tanulóknak, a szülõknek, egymásnak, az igazgatónak, a konyhai dolgozóknak, és így tovább. Ennek persze gondosan meg kell tervezni a módját, hogy a tanulók egy *védelmet és szakértelmet nyújtó kereten belül* dolgozhassanak. Ezek a lépések pontosan megegyeznek egy valódi cég mûködésének lépéseivel:

1. Szerepen belül gondosan ki kell alakítanunk az iroda célrendszerét, értékrendjét, arculatát, stílusát.
2. Szerepen belül meg kell terveznünk a reklámunkat, amihez figyelembe kell vennünk a célcsoportokat.
3. *Szerepen kívül* végig kell gondolnunk az adott iskola által nyújtott lehetõségeket, és *szerepben* be kell mutatnunk reklámainkat. (Kiknek akarjuk bemutatni, hogyan, milyen problémák adódhatnak, stb.)

4. Úgy kell kialakítanunk a bemutatót, hogy a közönség is tisztában legyen saját szerepével a folyamatban, és komolyan tudják venni a helyzetet (semmiképpen ne legyenek leereszkedõek!), és tudjanak érdemben reagálni a tervekre.

Gavin megjegyzései

Azt hiszem, Dorothy Heathcote a hagyományos osztálytermi tevékenységekhez képest sokkal szélesebb határok között gondolkodik. Így például ebben a munkaformában a tanár és a tanulók egyaránt szerepbe lépnek. Ez az elgondolás még a hagyományosan dolgozó drámatanárok számára is kihívást jelenthet, hiszen itt nem egyszerűen „mintha"-játékról van szó. Többeket meglephet az is, hogy Dorothy folyamatosan azt állítja magáról, hogy amit csinál, az a színház törvényszerűségeit követi – az eddigiekből nem erre következtethetünk.

Az alábbiakban röviden összefoglalom, amit errõl a megközelítésmódról ebben a fejezetben megtudhattunk. A leegyszerûsített lista a következõ:

1. A tanárnak és a tanulóknak meg kell egyezniük abban, hogy valamilyen *funkcionális* jellegû szerepbe lépnek (azaz nem figurákat játszanak, hanem valakit, aki valamiben szakértõ).
2. A céget rövid távú feladatok megoldásán keresztül „mûködtetik", csak éppen nem magát a valóságos tevékenységet végzik. A tevékenység iránti felelõsségérzetet és a benne megjelenõ értékrendet más drámaformáktól eltérõen *nem* szimulálják; ez a munka folyamán ténylegesen létrejön.
3. A feladatokat a tanár adja, a tanulók pedig általában kisebb csoportokban dolgoznak, de idõrõl idõre összeülnek, és közösen megvitatnak bizonyos lépéseket.
4. A lépések megtervezésekor a tanár felméri az osztály pillanatnyi képességszintjét, ismeretanyagát, valamint belsõ (társas) kapcsolati jellemzõiket.
5. A tanár minden egyes lépést egy hosszú, tervszerû folyamat részeként lát és értékel.
6. A tanári szerep jellemzõje, hogy szüksége van a tanulók által játszott szereplõk tanácsára a pillanatnyi döntésekhez, de ugyanakkor sokat tud a cég korábbi életérõl és mûködésérõl.
7. Az egyes feladatokhoz tartozó képességfejlesztésen túl a tanárnak folyamatosan erõsítenie kell a tanulók tudatos felelõsségvállalását. Tudatosítania kell, hogy a szakértelem növekedésével párhuzamosan az egyéni és csoportos felelõsség is növekszik.

Fordította: Szauder Erik

A dráma mint pedagógia (I. rész)

Szauder Erik

Az alábbiakban egy tézist szeretnék kifejteni, melynek középpontjában az a meggyőződés áll, hogy az iskolai drámatanítás előmozdítása és a dráma nevelésfilozófiájának érvényesítése csak akkor lehetséges, ha a drámát *pedagógiaként* értelmezzük.[2]

E kijelentés alátámasztására a következőkben a drámát a pedagógiák egyes alkotóelemei mentén kívánom elemezni. Célom, hogy az elemzésen keresztül bemutassam: a dráma az iskolai oktatásra a legtágabb értelemben vonatkoztatható gondolatrendszert kínál (illetve megvan benne e lehetőség ígérete), ennek következtében pedig annak egyik alternatív megközelítésmódjává válhat.

Elemzésemben a dráma több neves szerzőjének írásaiból is idézek, annak bizonyítására, hogy tézisem magvait már e szakemberek munkái elvetették. Idézek továbbá számos neveléstudományi művet is, bizonyítván, hogy a *dráma mint pedagógia*[3] gyökerei mélyen benyúlnak a neveléselmélet talajába.

1. A dráma filozófiai alapjai

A drámatanítás mélyén meghúzódó filozófiai gondolkodás feltárása és összefoglalása legalább két okból fakadóan igen nehéz. Először: bár a drámatanítás elméleti szakemberei közül többen is foglalkoztak vagy foglalkoznak e kérdéskörrel, a téma kapcsán megjelent írások száma igen csekély. Másodszor: az egyes szerzők egymástól meglehetősen eltérően vélekednek a kérdésről. Az alábbiakban elsősorban a közös pontok néme-

[2] Az alábbi írás a szerző angol nyelven írott, az angliai University of Central England neveléstudományi fakultására benyújtott M. A. (Ed.) disszertációja negyedik fejezetének átdolgozott, rövidített változata. (*A szerk.*)

[3] Az eredeti szövegben *drama pedagogy* szerepel, a közkeletű „drámapedagógia" megjelölés tartalma azonban nem minden esetben fedi az itt vázoltakat. Az eltérő jelentés hangsúlyozására alkalmazom a magyar változatban a fenti kifejezést. (*Sz. E.*)

lyikét érinteném.

Amint arra Gavin Bolton (In: Davis és Lawrence, 1986: 235, *passim*) is rámutatott, a dráma episztemológiai szempontból olyan kereteket biztosít, melyek bizonyos mértékig dialektikus egységbe foglalják, illetve ötvözik a hagyományos/liberális és a radikális/progresszív nevelésfilozófiai irányzatokat. Azáltal ugyanis, hogy a dráma a való világot idézi fel, a dráma *létrehozza* a tanulók által elsajátítandó tudástartalmakat, ugyanakkor a fiktív világ megteremtése során *be is vonja a tanulókat* a tudástartalmak létrehozatalának folyamatába.

Ebben az értelemben tehát a drámán belül létrejövő tudás nem csupán egy jól körülhatárolható és tárgyszerű valami, hiszen azt a tárgyi és személyes tartalmak, valamint a készségek és e készségek elsajátításának értéke közti kapcsolat felismerése is gazdagítja.

> *Úgy tűnik, hogy amikor valamely dráma egyedi tartalmait tekintjük oktatási-nevelési szempontból a legfontosabbnak, akkor egyszerre két fogalmi szintű tanulásról beszélünk – a tárgyi szintről, mely az objektív világra vonatkoztatható, illetve egy ennél jóval lényegesebb, filozófiai szintről: az egyén felelősségéről az objektív világgal szemben (mely objektív világnak ő maga is része). (Bolton, In: Davis és Lawrence, 1986: 241)*

Amint az a fenti idézetből is kitűnik, a dráma episztemológiája szoros kapcsolatban áll etikájával, illetve abba beágyazódva jelenik meg. Az egyes tudástartalmakkal kapcsolatban a drámatanárnak nem csupán a „hogyan", de (sokkal lényegesebb összetevőként) a „minek érdekében" kérdésre is választ kell adnia.

Úgy gondolom azonban, hogy ez utóbbi kérdés már önmagában is tanulási tartalmakat hordoz. E tanulási tartalom pedig a következőképpen foglalható össze: az ismeretek, a tudás soha nem összefüggéseiből kiragadott, általános formában jelenik meg; a tudástartalmak alapvetően csak az adott helyzetben érvényes (*kontextuális*) módon és valamely érték melletti állásfoglalásként jelentkezhetnek.

Bár az itt vázolt problémák további elemzését alapvető fontosságúnak vélem, itt csak annyit tennék a fentiekhez, hogy amennyiben válaszokat találunk ezekre a kérdésekre, akkor – David Morton szavaival ellentétben[4] – joggal állíthatjuk, hogy a dráma igenis *célul tűzi ki* valamely meghatározott tudásanyag közvetítését. Ez a tudásanyag ugyanakkor jóval tágabb a valamely tantárgyhoz kötődő tudástartalmak körénél, tehát magába fogadhatja bármely tantárgyi tartalmat. (Fontosnak tartom felhívni a figyelmet arra, hogy az előző mondatban a hangsúly *nem* a tantárgyon, hanem a tartalmon van!)

A tudás kontextuális természete teszi lehetővé, hogy hasonló tapasztalatokkal rendelkező emberek képesek megérteni egymást. A dráma, azáltal, hogy fiktív keretben megtapasztalhatjuk más emberek élethelyzeteit, a Gavin Bolton által a „dráma episztemológiai céljaként" meghatározott irányba halad. Bolton szerint a cél „az alapvető szellemi erők bevonása az emberek közti egyetértés megteremtése érdekében" (Bolton, 1984: 151).

Az emberek közti egyetértés és a tudás mint társadalmi termék hangsúlya gyakran azt a hatást kelti, mintha a drámatanítás szükségszerűen marxista megalapozottságú tevékenység lenne. Anélkül, hogy tagadni akarnánk e (bizonyos esetekben valóban fennálló) kapcsolatot, a két gondolatrendszer „társítását" mégsem tekinthetjük törvényszerűnek. E megjegyzés bizonyítékaként elegendő, ha felidézzük, hogy Gavin Bolton írásaiban a fenomenológiai megközelítés jut jelentős szerephez (vö.: Davis és Lawrence, 1986, *Bevezetés*), illetve hogy a közelmúltban olvashattunk kifejezetten posztmodern alapokon nyugvó elemzéseket is (pl. Szatkowski, 1993). A tudás és a tevékenység közti kapcsolatot persze – mely a drámatanítás szempontjából is meghatározó jelentőséggel bír – már Jean-Paul Sartre egzisztencialista gondolkodó is feltárta:

> *Csak amit valamilyen módon már tudunk, azt jeleníthetjük meg képszerűen a magunk számára. Az itt megjelenő tudás ugyanakkor nem csupán tudás, hanem cselekvés is: az a tett, amit fel akarok idézni a magam számára (...) Egyetlen képzet sem jöhet létre az őt létrehozó tudás nélkül. (Sartre, 1966: 81)*

Közismert tény, hogy a dráma mint oktatási-nevelési megközelítésmód a korábbi időszak korlátozó jellegű pedagógiáival szembeforduló, gyermekközpontú filozófiai gondolatok hatására bontakozott ki. Az úttörők gondolkodásmódját jól példázza az az állítás, mely szerint „a tanár feladata, hogy szeretetteljes szövetséges legyen" (Slade, 1958: 1).

Véleményem szerint Gavin Bolton joggal kritizálja a „gyermekközpontúság" mint megjelölés hibás értelmezését (ld. például Bolton, In: Davis és Lawrence, 1986: 260). A „szabadság" és a „szabad választás" kifejezések az első publikációk megjelenése óta folyamatosan meghatározó szerephez jutnak a drámatanárok gondolkodásában. A drámatanítás úttörői azonban néhány esetben nem tudtak elszakadni a tanári szerepel-

---

4 - „A dráma egy olyan folyamat, mely nem valamely tudásanyag közvetítését célozza, hanem a tanulás és az élet feltárására törekszik." (Morton, 1989: 15)

várások között sajnos még mindig igen előkelő helyet elfoglaló „szabályozói” szereptől, s ez nem egy esetben meglehetősen kétarcú megfogalmazásokhoz vezetett. Példaként álljon itt egyetlen idézet:

> *Az önfegyelem csak akkor sajátítható el, ha a gyerekek azt hosszú időn keresztül gyakorolhatják. Ezért tehát bizonyos mértékű szabadságot kell biztosítanunk számukra (...) A dráma abban segítheti őket, hogy a szabadság szokását kreatív módon kialakíthassák magukban.” (Pemberton-Billing és Clegg, 1965: 33)*

A *dráma mint pedagógia* filozófiai alapjainak másik feltárandó területe az etika kérdésköre. Amint azt a fentiekben is láttuk, a dráma mindenekelőtt a tudásnak a társadalmi helyzetekben játszott jelentőségére koncentrál. Ebből az állításból következően tehát a drámának nem csupán a tudással, de annak szociális természetével is foglalkoznia kell.

A drámatanároknak tisztában kell lenniük saját filozófiai-nevelésfilozófiai álláspontjukkal, illetve ennek osztálytermi megjelenési formájával. El kell továbbá dönteniük magukban, hogy álláspontjukat elkötelezetten *képviselik*-e, vagy olyan módon szerkesztik foglalkozásaikat, hogy azokban a *tanulók* véleménye kerüljön előtérbe, ők maguk pedig a feltáró munka és a megbeszélések „generátoraiként” működnek közre. Mindazok, akik úgy vélik, „értelmiségiként az a feladatuk, hogy ébren tartsák az emberi szenvedések emlékét, illetve mindazt a tudást és küzdelmet, melynek eredményeképpen ez a szenvedés létrejött és legyőzetett” (Giroux, 1988: 99), valószínűleg elkötelezetten ki fognak állni filozófiájuk mellett, míg a modernista és posztmodern gondolkodást képviselő pedagógusok feltehetőleg ettől eltérő módon alakítják majd tevékenységüket.[5]

2. A dráma tanuláselméleti alapjai

Ebben a szakaszban a dráma tanuláselméleti alapjait kívánom röviden elemezni. Úgy gondolom, a dráma tanuláselméleti hátterének részletes leírásához az alábbi szavak kiváló keretet biztosítanak:

> A drámatanártól azt várjuk el, hogy a tanulást (*a*) csoportos, azaz nem egyéni; (*b*) az együttműködést hangsúlyozó, azaz a tanulókat nem versenyre késztető; (*c*) nem külső, hanem belső motivációtól hajtott, valamint (*d*) tevékenység (közvetlen tapasztalatszerzés), azaz nem pusztán szóbeli információáramlás (közvetett tapasztalatszerzés) révén megvalósuló folyamatként értelmezze. (Day, 1983: 90)

Amint arról már a fentiekben is szóltam, véleményem szerint a drámának mint pedagógiának a fenti idézetben szereplők mellett van egy ötödik központi eleme is, mely a tanulási tartalmak fogalmának *értelmezéséhez* kapcsolódik. Ezt az elemet a következőképpen foglalhatjuk össze: a tárgyi információk csak valamely társadalmi közegben nyernek jelentést; az egyes ismerettartalmakat fel kell idézni, új formába kell önteni, és ilyen módon kell valamely jelentéssel bíró, összetett struktúrában alkalmazni. Ezzel egyidejűleg azt is elmondhatjuk, hogy az új ismerettartalmak nem szervetlenül, dekontextualizált módon jönnek létre: az információszerzést az adott helyzet teszi szükségessé.

A dráma mint pedagógia a művészi folyamatnak az információszerzés folyamatába való bekapcsolásán keresztül olyan helyzeteket teremt, melyek túlmutatnak az információk puszta közvetítésén. A dráma tehát kiaknázza mindazokat a – művészi tapasztalatszerzésen keresztül megvalósuló – tanulási lehetőségeket, melyekről H. P. Rickman (1967) ír. Elemzésében Rickman rávilágít, hogy a művészi élményből és a hétköznapi tapasztalatokból három alapvető mentális folyamat segítségével tanulhatunk.

A megértés, mondja, egyik részről az analógián alapszik: „számunkra ismert tudattartalmakat társítunk a miénktől eltérő helyzetekhez.” (*Ibid*., 42) Még ha a tanulóknak nincsenek is széles körű ismereteik, mondjuk, Afrika gyarmatosításáról mint történelmi közegről, a drámában hagyatkozhatnak például a veszteséggel és bizonytalansággal együtt járó állapotra vonatkozó általánosabb „érzelmi ismereteikre”.

A második elem Rickman szerint, hogy mivel az ember több jelenséget ért, mint amennyiről tudatosan fogalmat alkot magának, egy új helyzet „olyan érzelmi állapotokat kelthet, illetve olyan reakciókat válthat ki, melyek addig nem szerepeltek a személy tudatos eszköztárában”. (*Ibid*.) Úgy vélem, ez a megállapítás a drámára is érvényes, hiszen a dráma is kihívást jelentő helyzeteket teremt, melyek következtében felszabadulnak az érzelmek és mobilizálódnak az ismeretek. Ebben az értelemben tehát azt mondhatjuk, hogy a dráma eredményeképpen megvalósuló ismeretelsajátítás nem valamilyen jól körülírható és „objektív” folyamat, hiszen igényli, felerősíti és a középpontba helyezi a tanulók szubjektív reakcióit is.

Rickman harmadik tétele szerint „a nagy intenzitású helyzeteket annak következtében érthetjük meg, hogy ahhoz hasonló, kisebb intenzitású élményben már nekünk magunknak is volt részünk” (*ibid*.), illetve mert az élet más területein nekünk is vannak hasonlóan intenzív élményeink. A drámában ennek központi

---

5 A különbségek persze nem minden esetben lesznek ilyen egyértelműek. Dorothy Heathcote például egy, a fent vázoltnál jóval eklektikusabb etikai alapállásról tett bizonyságot az 1992-es, Didsbury-ben rendezett konferencián (Heathcote, 1992), ahol is az iskoláztatás humanista-ökologikus szemléletéről és az ezt egységbe fogó „gondoskodó” koncepcióról beszélt.

jelentősége van: a boszorkány- vagy fajüldözés légkörének megértéséhez éppen ezért viheti közelebb a tanulókat az iskolai csúfolódással, kirekesztéssel foglalkozó dráma.

A fentiekben mind olyan példákat hoztam fel, melyekben a tárgyi ismeretek valamely *helyzetbe ágyazottan* jelentek meg. Ez a megközelítésmód jelentősen eltér attól, amikor az egyes tárgyi ismeretek dekontextualizált módon, „összefüggéstelenül" állnak a tanulók előtt. A két megközelítés közti különbség hangsúlyozása ugyanakkor még néhány drámatanárt is arra vezetett, hogy a művészi tevékenységről és a tárgyi ismeretek tanításáról mint két egymással szembenálló, összeegyeztethetetlen és egyszerre nem szolgálható kategóriáról írjanak. A következő részlet ezt a hibás nézetet illusztrálja:

> *A drámával mint tanulási médiummal szemben a drámát művészetként értelmező megközelítésmód elsősorban nem az adott témában rejlő tanulási tartalmakra koncentrál (...) hanem a dráma megvalósulását, a kifejezési eszközök minőségét és közönségre tett hatását helyezi a középpontba. (Burgess és Gaudry, 1986: 11)*

A fentiek alapján azt állítom, hogy *éppen a művészi folyamat* az, melynek keretében a résztvevők azt is megtapasztalhatják, hogy a tárgyi ismeretek *szükségesek* valamely helyzet alakításához és a benne való mozgáshoz. Az egyes készségek pedig azáltal nyernek jelentőséget valamely helyzetben, hogy használatukkal bizonyos *célokat* lehet elérni.

Ebben az értelemben tehát a tanulás aktív és kreatív folyamat, melynek központi kategóriája a (szociálisan meghatározott) probléma. Ebben az értelemben azt is mondhatjuk, hogy a dráma mint megközelítésmód „az oktatásban végbemenő kreatív forradalom" (Burgess, 1986) egyik példája. Az egyes problémák kihívást jelentő, feltárandó és megoldandó helyzetek formájában jelennek meg, melyek ugyanakkor a tanulás és kreativitás alkalmazásának azonnal értelmet adnak, a folyamat számára pedig keretként szolgálnak. Mivel az egyes helyzetek az emberi élet különféle oldalait világítják meg, hozzájárulnak az egyes fogalmi kategóriák általánosításához (vagy, ahogy Dorothy Heathcote[6] mondja, az „univerzális" tartalmak kialakulásához), valamint a fogalmak közti kapcsolati „háló" létrejöttéhez. A fentiek alapján tehát úgy gondolom, hogy a dráma mint művészi tevékenység egyaránt segíti (még ha áttételesen is) az ismeretelsajátítási *és* a jelentésteremtő folyamatot is.

3. A dráma tudáshierarchiája

Ebben a részben a *dráma mint pedagógia* által véleményem szerint preferálandó tudásformákkal kapcsolatos elgondolásokat szeretném vázolni. Az egyértelmű célmeghatározás igényét már John Norman is hangsúlyozta:

> *Pontosan el kell döntenünk, milyen tanulásformákat tudunk a drámán keresztül leginkább segíteni, illetve azt is meg kell határoznunk, hogy van-e számunkra e tanulásformák között valamilyen értékbeli és egyedi jellegükből fakadó hierarchia. (Norman, 1982: 49)*

Miután az előző részben kifejtettem, hogy a dráma az ismereteket a maguk teljességében, kapcsolódási pontjaikat hangsúlyozva közvetíti, talán különösen hangzik, hogy most a *dráma mint pedagógia* által közvetített tartalmak hierarchiájáról szólok. E mögött az állítás mögött azonban meghúzódik egy másik, átfogóbb jellegű koncepció is: az, hogy minden tapasztalat, ismeret, sőt az ismeretek közti kapcsolat is csak az ismeretek társadalmi helyzetben megvalósuló alkalmazása fényében nyernek jelentést és jelentőséget. Másképpen fogalmazva: minthogy a dráma az ismereteket valamely társadalmi közegbe helyezve mutatja fel, a hangsúly a tárgyi ismeretek megszerzéséről a *szociális folyamatok megértésére* helyeződik át. Ilyen módon tehát a drámatanításnak túl kell lépnie az egyéni kreativitás mindenhatóságát hirdető, a korai előfutárok munkásságát alapvetően meghatározó (és még ma is sokakra döntő hatással levő) szemléleten. Az alábbi idézet – annak ellenére, hogy a megértésnek csupán személyes szintjét hangsúlyozza – jól szemlélteti az általam is hirdetett megközelítésmódot:

> *A tanuló által létrehozott alkotás kisebb jelentőségű, mint az a tény, hogy valami olyat teremtett, melyet a világról alkotott személyes vélekedését tükrözi. (Courtney, 1980: 97)*

Ez a megközelítésmód, a jelentésteremtés elsőbbségének hangsúlyozása a kreativitással szemben egyáltalán nem azt jelenti, hogy a drámatanároknak el kellene fordulniuk a drámában rejlő kreatív tartalmaktól, ezek kiaknázásától. Éppen ellenkezőleg: *a dráma mint pedagógia* kreatív természetét kellene a megértés elősegítése érdekében munkába állítaniuk.

A fenti megállapítás célja, hogy konkrét formát és tartalmat adjon annak a gyakran idézett célmeghatáro-

---

6 - Vö.: Wagner, 1979.

zásnak, hogy a dráma célja „a dolgok megértése", a megértés megváltoztatása (pl. Bolton, 1979: 11, *passim*; a magyar változatban: 1993: 18, *passim*), illetve meg kívánja alapozni azt az állítást, hogy a dráma nem csupán egy eszköz, melyet valamely tantervi tartalom átadásának folyamatában alkalmazhatunk.

Ismét azt állítom tehát, hogy amennyiben rendszerbe foglaljuk céljainkat, illetve hogy – John Norman fent idézett szavaival – „milyen tanulásformákat tudunk a drámán keresztül leginkább segíteni", akkor szükségszerűen a dráma mint *önálló pedagógia* megalkotása felé közelítünk. Amennyiben ez nem így lenne, tökéletesen elegendőnek kellene lennie a dráma által eszközként szolgált pedagógia célrendszerének magunkévá tétele.

A dráma azonban igenis *rendelkezik* önálló tudáshierarchiával: bizonyos tudásformákat másoknál előbbre helyez. Bár a különböző megközelítésmódok különböző összetevőket hangsúlyoznak, abban mindannyian megegyeznek, hogy a tények, készség-területek és a szociális környezet elemei közti *viszonyok és összefüggések* alapvető jelentőséggel bírnak a drámatanítás szempontjából. Mindez tehát azt jelenti, hogy a drámatanárok az így szerveződő tanulási tartalmakat fölébe helyezik a tárgyi ismeretek és egyes készségek dekontextualizált, összefüggéseiből kiragadott megközelítésének és fejlesztésének.

A drámatanítás ebből a nézőpontból joggal sorolható a radikális, kritikai jellegű pedagógiai rendszerek közé. Henry Giroux (1988) elemzése szerint egy pedagógia radikalitását és kritikai jellegét az adja, hogy középpontjában „a demokrácia kérdései" és a „demokratikus tanulás" áll. E kifejezések az ismeretek olyan típusú megközelítésére utalnak, melyben a tárgyi ismeretek, készségek és fogalmi tudástartalmak szoros kapcsolatban vannak „az egyes ember életét meghatározó szociális formákkal". (*Ibid*.: 103)

E megközelítésmód talajáról megválaszolhatóak David Hornbrook kritikai megjegyzései is. Amint az a drámával foglalkozók számára ismeretes, írásaiban (pl. Hornbrook, 1989, 1991) a szerző szembehelyezkedik a Dorothy Heathcote és Gavin Bolton nevével fémjelzett elképzelésekkel, illetve azzal vádolja őket, hogy elfordultak a színház mint művészi közeg által hordozott és tükrözött tudástartalmaktól. Állítása szerint

> *Egyes drámatanárok azt képzelik, hogy a drámatanítás elsődleges célja a szociális és történelmi elnyomás különböző formáinak – így például a rasszizmus és a nemi diszkrimináció kérdéskörének – felidézése; általánosságban elmondhatjuk, hogy túlságosan előtérbe került a különböző, nem tantárgyi jellegű témák feltárására irányuló törekvés. (Hornbrook, 1991: 7)*

Valóban: ha a dráma olyan tantárgy lenne – amint azt David Hornbrook minden publikációjában javasolja is –, mely valamilyen körülhatárolható tantárgyi tudás (ebben az esetben: a színházi ismeretek) átadását célozná, akkor ezeknek a tartalmaknak egyáltalán nem lenne létjogosultsága. Amennyiben azonban a drámát nem csupán tantárgyként, de pedagógiaként szemléljük, akkor a szociális kérdések vizsgálatát nem csak lehetséges és elfogadható elemként, hanem e megközelítésmód központi jelentőségű összetevőjeként kell meghatároznunk.

4. A drámán alapuló tanterv

Amennyiben a fenti megállapítások helytállóak, és a dráma alapját képezheti egy önálló pedagógiai rendszernek, akkor ebből logikailag következik, hogy nem tekinthetjük valamely tanterv alrendszerének vagy elemének.

A dráma, amint azt már az előzőekben is kifejtettem, a tudást szociális közegbe helyezve vizsgálja, azaz rámutat, hogy jelentőségét (és létrejöttének lehetőségét) az *alkalmazás* teremti meg. A drámán alapuló tanterv tehát különböző (valós vagy fiktív) szociális helyzetek köré kell szerveződjön, melyek hordozzák, felfedik és vizsgálat tárgyává teszik a tanulók által elsajátítandó tárgyi ismereteket, fogalmakat és készségeket. Egy ilyen módon felépülő tantervnek tehát feltárandó helyzetekkel kell szembesítenie a tanulókat, a feltárási folyamatnak pedig hozzá kell járulnia a tanulók közti információáramláshoz és az egyes lépések értékelő újragondolásához.

A *dráma mint pedagógia* központi fogalma és szerkezeti eleme a problémát (és ezen keresztül szociális tartalmakat) hordozó helyzet. Ez ugyanakkor azt is szükségessé teszi, hogy a probléma minden esetben kontextualizált formában jelenjen meg. (Azt is mondhatnánk, hogy a Howard Gardner által leírt „christopheri találkozások"[7] jelentést teremtő kontextusban való megjelenéséről van tehát szó.)

Úgy gondolom, hogy a problémák köré szerveződő tanterv a tanárok és a tanulók érdekeit egyaránt szolgálná. A tanulók ráébredhetnének az egyes ismeret-elemek kapcsolódási pontjaira és összefüggéseire, illetve alakíthatná a tudással kapcsolatos viszonyukat, valamint segíthetné bizonyos tanulási képességek fejleszté-

---

[7] *Christopherian encounters*; Howard Gardner koncepciója az oktatás megújítására. Megfogalmazása szerint ezek a találkozások „olyan helyzetek, melyekben a tanulók felülvizsgálják korábbi téves elképzeléseiket vagy modelljeiket, mivel valamely közvetlen tapasztalat eredménye kétségessé teszi a korábbi modell létjogosultságát" (Gardner, 1993: 157). A kifejezésben a *Chistopherian* jelző Kolumbuszra, „Kolumbusz tojására" utal. (*Sz. E.*)

sének folyamatát. A jelentést hordozó és teremtő helyzetek alkalmazásának eredményeképpen pedig a tanároknak valószínűleg kevesebb energiát kellene a tanulói érdeklődés megragadására és fenntartására fordítaniuk, hiszen azt a megszokott, ám mégis szokatlan helyzetek már önmagukban is jobban magukra irányítanák. Továbbá: ha ezek a helyzetek *valódi* problémákat hordoznak (azaz ha azok a tanár számára is érdekesek és kihívást jelentenek), akkor ez az ő szakmai érdeklődésüket is biztosíthatja, azaz kisebb a „kiégés" veszélye. E pozitív hatások lehetőségére Paul Feyerabend következő szavai is rávilágítanak:

> *A drámai megközelítésmód (...) feltárja és felerősíti szociális életünk azon vonatkozásait, melyek hétköznapi nyelven elbeszélve problémamentesnek hatnának. (Feyerabend, 1987: 114)*

A fentiekből következik, hogy a drámán alapuló tanterv *integrált* típusú lenne (ld. Bernstein, 1971). A gyakorlatban ez annyit jelent, hogy a tanterv nem határozna meg egymástól határozottan elkülönülő tantárgyakat – talán még ismeretköröket sem –, hanem az egyes tartalmi elemeket egymással szoros összefüggésrendszerben határozná meg. A következőkben ennek a lehetséges integrációnak csak néhány elemére térek ki.

4.1. A tartalom integrációja egy drámán alapuló tantervben

Úgy vélem, hogy amennyiben valamely tanterv a tudás átadását szociális közegben létrejövő és megvalósuló folyamatnak tekinti, akkor ennek megfelelően tartalmát is szociális (elsősorban történeti jellegű) helyzetek sorára kell felfűznie. Ilyen módon a tanulók nem csupán azt ismernék fel, hogy az egyes ismeretterületek egymástól elválaszthatatlan egységben jelennek meg egy adott helyzetben, de maga a folyamat szerkezete is a tanulás lépéseinek logikus egymásra épülését és az ismeretek koncentrikus bővülését hangsúlyozná. A koncentrikus felépítés ugyanakkor bizonyos mértékig tükrözi a tudás történeti fejlődését is: az egyes korok emberei ugyanúgy felhasználhatják elődeik találmányait, felfedezéseit, mint ahogy a tanulók alkalmazhatják korábban tanult ismereteiket és készségeiket.

A történeti keret arra is lehetőséget nyújt, hogy az egyes korszakok tudásanyagának tartalmát és szintjét a maguk szinkronitásában nézzük (azaz lehetőségünk nyílik például az ókori görögök által felhalmozott tudás különböző területeinek egyidejű vizsgálatára). Ilyen módon tehát az egyes „tantárgyi területek" – a természettudományok, az irodalom, a képzőművészetek stb. – összetett rendszerként, természetes és valósághű módon, egymással szoros kapcsolatban állva jelennének meg.

A történeti nézőpont ugyanakkor nem jelentené azt, hogy az egyes ismeretek az adott korszakhoz vagy helyzethez kötődnek csupán. A tanulók számára egyértelművé kell tenni, hogy a helyzetek „mintha"-gondolkodásmódot követelnek tőlük; megállíthatóak, megvitathatóak, értékelhetőek, különböző kerettávolságok alkalmazásán keresztül akár újra is játszhatóak. Röviden: a tanulóknak tudniuk kell, hogy amiben részt vesznek, az *nem* a történelmi események újrajátszása (bár ez is a feltárás egyik eszköze lehet néha), hanem a különböző történeti korok, helyzetek és problémák *dramatikus reprezentációja*.

A kisiskolás tanulók természetesen még nem rendelkeznek elegendő történelmi ismerettel ahhoz, hogy az itt leírt módon kerüljenek szembe az egyes történeti alapokon nyugvó helyzetekkel. Ebben a szakaszban tehát a tanárnak olyan drámai helyzetek megteremtése lenne a feladata, melyek eredményeképpen a tanulók elsajátíthatják az alapvető, illetve a történelem vizsgálatához is szükséges ismereteket és készségeket.

Ebben a részben kifejtettem, hogy véleményem szerint egy lehetséges, a drámán alapuló pedagógia középpontjában egy olyan tanterv állna, mely a tudást szociális közegben létrejövő és alakuló folyamatként értelmezné. Egy ilyen tanterv integrált típusú lenne, és az integráció a különböző történeti korok feltárását tekinthetné szervező elvnek. Az ilyen módon létrejövő tanterv egyik alapvető jellemzője a koncentrikusan építkező szerkezet és az elemek hálózatos kapcsolatrendszere lenne, melyben a korábban megszerzett ismeretek együttesen biztosítják a későbbi tanulási folyamat alapját.

A koncentrikus szerkezet ugyanakkor – magától értetődően – az ebbe az irányba ható eljárások, módszerek használatát is megköveteli. Az alábbiakban egy olyan általános módszertani vázat kívánok elemezni, mely a dráma alkalmazását egységes szerkezetbe foglalhatja. A következő rész tehát a *dráma mint pedagógia* metodikai kérdéseivel foglalkozik.

Irodalom

BERNSTEIN, B.: (1971) On the Classification and Framing of Educational Knowledge, In: YOUNG, M. F. D. (ed.): *Knowledge and Control*, London, Collier-Macmillan

BOLTON, G.: (1979) *Towards a Theory of Drama in Education*, London, Longman; magyar kiadás: *A tanítási dráma elmélete*, Marczibányi téri Művelődési Központ, 1993

BOLTON, G.: (1984) *Drama as Education - An Argument for Placing Drama in the Centre of the Curriculum*, Harlow, Longman

BURGESS, R. - GAUDRY, P.: (1986) *Time for Drama - A Handbook for Secondary Teachers*, Milton Keynes - Philadelphia, Open University Press, 2nd. ed.

BURGESS, T.: (1986) New ways to learn, In: BURGESS, T. (ed.): *Education for Capability*, Windsor, NFER - Nelson
COURTNEY, R.: (1980) *The Dramatic Curriculum*, London, Heinemann
DAVIS, D. - LAWRENCE, C.: (1986) *Selected Writings of Gavin Bolton*, London, Longman
DAY, C.: (1983) Teaching Styles in Drama, In: DAY, C. - NORMAN, J. L. (eds.): *Issues in Educational Drama*, London, Falmer Press
FEYERABEND, P.: (1987) *Farewell to Reason*, London, Verso
GARDNER, H.: (1993) *The Unschooled Mind - How Children Think and How Schools Should Teach*, London, Fontana
GIROUX, H.: (1988) *Schooling for Democracy - Critical Pedagogy in the Modern Age*, London, Routledge
HEATHCOTE, D.: (1992) Stewardship – A Paradigm for Education?, *NATD Broadsheet*, Vol. 9. No. 3., December, pp. 5-28.
HORNBROOK, D.: (1989) *Education and Dramatic Art*, Oxford, Basil Blackwell
HORNBROOK, D.: (1991) *Education in Drama*, London, Falmer Press
MORTON, D.: (1989) *Assessment in Drama*, City of Leeds Department of Education
NORMAN, J. L. (ed.): (1982) *Drama in Education - A Curriculum for Change, Report of Annual Conference 1981*, Banbury, NATD - Kemble Press
PEMBERTON-BILLING, R. N. - CLEGG, J. D.: (1965) *Teaching Drama*, University of London Press
RICKMAN, H. P.: (1967) *Understanding and the Human Studies*, London, Heinemann
SARTRE, J-P.: (1966) *The Psychology of Imagination*, New York, Citadel Press, 4th ed.
SLADE, P.: (1958) *An Introduction to Child Drama*, University of London Press
SZATKOWSKI, J.: (1993) Drama on the Margins, *Drama Broadsheet*, Vol. 10., No. 3., pp. 21-49.
WAGNER, B. J.: (1979) *Dorothy Heathcote - Drama as a Learning Medium*, London, Hutchinson

Ecoville

a dráma alkalmazása a nyelvtanításban

Vatai Éva

Ecoville ötletét egyrészt egy Nouveau Sans Frontieres 1-beli olvasmány adta (Unité 4, lecon 1), másrészt az egyik tanítványom elindította, igaz lelkesedés táplálta akció, amelyet a város egyik népszerű sportpályájának megmentésére szervezett. (A város eladni készül a területet benzinkútépítésre egy nyugati befektetőnek.) Az eset során a csoport többsége egyetértett a lánnyal.

Érdekelt engem:

1. egy kedvelt terület iránt érzett lelkesedésük magyarázata
2. kompromisszumkészségük az ellenérvek (itt: urbanizációs érdekeket) megfogalmazását követően.

Másrészt – mivel utolsó évükben kaptam ezt a negyedikes csoportot – alkalmat akartam teremteni arra, hogy az eddig tanult nyelvi elemeket és fogásokat – érzelmileg motivált állapotban – alkalmazzák.

A közreadott drámajáték kb. 15 fős csoporttal játszható, hiszen a játék során állandóan foglalkoztatnunk kell a csoport tagjait.

A drámajáték a következő történetet dolgozza fel: Grandville kisváros, észak-nyugati részén érintetlen vidék terül el nádassal, tóval, erdővel. Ez a terület a városlakók közkedvelt kirándulóhelye: óvják, vigyáznak rá. A várost kinőtték lakói, s a terjeszkedés egyetlen iránya a természet ezen része. (Ezt a tényt a városi tanács ülésén közlik velük a kontextusépítés után.) Hogyan keresnek megoldást a városlakók, miután szembetalálják magukat ezzel a ténnyel, s így kényszerhelyzetbe kerülnek?

Legyünk városlakók Grandville-ben! *Térképet* készítünk, amelyen a szerepválasztással párhuzamosan bejelöljük lakóhelyünket és a középületeket!

A spontán szerepfelvétel során pl. a következő figurák születtek:

Yvette d'Artagnan – étteremtulajdonos. Válogatott ételeket kínál, vendégköre megtartása mellett célja a minőség megőrzése is. Hajlandó befektetni a város fejlesztésébe.

Maurice – az önkéntes városőr. Kicsit buta és korrupt, de békés ember. Családja nincs, a „kis üzletekből" él.

Judith – a tisztességes rendőrnő, aki állandó harcot folytat a városban előforduló szabálytalanságok ellen. Erős és eszes, számíthat a városlakók nagy részének segítségére.

Henri – a törvényen kívüli, akit csak anyagi haszonszerzés motivál. Erőszakos, semmitől sem riad vissza, állandóan ellenségeskedik a rendőrnővel és Soma kakasával. Egyébként szereti a várost, itt született.

Choma – nős, becsületes férfi, évek óta munkanélküli: de vállalkozó szellemű. Van egy kakasa, ez a hobbija.

Esther – sokgyermekes családanya, aki. rendkívül jó diplomáciai érzékkel rendelkezik, ezért választja mesterségül a politikát. A játéknak kezdeti fázisában rögtön „megválasztatja" magát polgármesternek. A többiek elfogadják.

Természetesen nem mindenki vett fel szerepet a játék kezdetén, csak a későbbiek során, mintegy szembe-

helyezkedve az eddigi szereplők valamelyikével vagy támogatva azt.

Szakértői játék:

Összeül a városi tanács, amelynek minden városlakó tagja. A polgármester felolvassa a miniszter levelét, amelyben választ ad a lakosok igényelte új bevásárlóközponttal kapcsolatos kérdésekre. A városfejlesztésnek – országos érdekeket figyelembe véve – csak egy iránya lehet: a természet. (A mellékelt térképet kifüggesztem a falra.) Természetesen jelentős állami támogatást is kapna a város, ha az építendő létesítmény térképen kijelölt helyébe beleegyezik.

A tanácsülés fő témái: *A természet melyik részét választanák a jövőbeli építkezés helyszínéül? Miért éppen azt?* M*it tudnak tenni, hogy a létesítmény – amelyre mindenkinek szüksége van – megépüljön, s a városiasodás okozta károktól is megkíméljék a környezetet?*

(Egészséges vita kialakítására törekszem a természetet szenvedélyesen védők és a város terjedését támogatók közt)

A játékosok ötletei:

- villanyautók a kialakítandó városrészen belül
- az alkoholfogyasztás és a dohányzás korlátozása (a részegek nem riadnak vissza a környezet rongálásától)
- a környezet védelméért felelős városi alkalmazottak szerződtetése
- lovastúrák szervezése a terjeszkedett város melletti védett területen
- az infrastruktúra modernizálása (pl. kiépített, de jól ellenőrizhető úthálózat a védett területen)
- a turizmus fejlesztése szigorú rendszabályok mellett

Az elfogadott ötletekről *listát* készítünk, majd kifüggesztjük, hiszen a jövőben ezeket kell figyelembe vennünk. Egyébként a játéknak ebben a fázisában adták a városnak az új – Ecoville – nevet, amely szándékuk kifejeződése: a természet érdekeit szem előtt tartó város.

A polgármester egy napja:

(Ez a konvenció jó alkalmat ad új szerepbelépésekre: Kik jelentkeznének a város által biztosított állásokba: pl. lovastúra szervezésre, elekromosbusz-sofőrnek, a turizmus új rendszabályainak megfogalmazására, infrastruktúrabővítő ötletek kidolgozására és megvalósítására... stb.)

Ha valakinek konkrét ajánlata van a város fejlesztésében való személyes részvételét illetőleg, jöjjön a polgármesterhez: s próbáljon meg meggyőző érvekkel előállni! (A párbeszéd a polgármesternő és az ajánlattevő közt zajlik.) Itt elsődleges cél az egyéni és kollektív érdekek összehangolása.

Az ajánlatok *együttes megbeszélése* után együttesen készítjük el a város archívumának néhány dokumentumát az adott időszakban:(én pusztán a nyelvi formákat adom meg nekik.

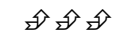
1. Yvette d'Artagnan étlapja (syntagmes nominaux)
2. cikk a helyi lapban a kakas-vitáról Choma és Henri közt (langage de presse)
3. munkaszerződés a buszsofőr és a polgármester közt (formules officielles)
4. fényképek városi eseményekről: fényképbeállítás (= az egyik csoport a használt idegen nyelven meséli el a másiknak, mit lát a képzeletbeli fényképen, a másik csoport pedig tablószerűen ábrázolja azt. Mesélés közben történjen a beállás, így a beállító csoport közvetlen korrekciókat is alkalmazhat.: *„Pas á gauche, mais á droite!”*)

Ezen a ponton mi pihentettük Ecoville-t, de az ötletek továbbra is jöttek (szünetben, órák előtt, írásban, szóban...), mert a játék nem csupán keretet adott a nyelvi oktatáshoz, hanem egy olyan teret és hangulatot, ahol kreativitásukat és nyelvtudásukat a legmesszebb menőkig alkalmazhatták, s amely bátorítólag hatott rájuk.

A javítás problémája

Természetesen recepteket nem tudok adni, csak olyan tanácsokat., amelyek a drámajáték idegen nyelvi alkalmazásának során alakultak ki bennem. A tanár szerepének intenzitását a diák nyelvi szintje is meghatározhatja. Sugárzik a diák magatartásából, hogy mennyire igényli a tanári segítséget. Néha előállhat az a helyzet, hogy van mondanivalója, de „nincsenek hozzá szavai”. Ilyenkor természetesen mellette állunk – és itt szükséges a tanári empátia –, s igyekszünk „szavakat adni a szájába”, olyan módon, hogy az saját megfogalmazásának tűnjön. Az éles játék (pl. párbeszédek) során helyesebb, ha a tanár háttérbe húzódik, s amíg a beszélgetők megértik egymást, nem avatkozik bele közvetlen javításokkal, ugyanis az gátolhatja a személyes bevonódást. Hasznosabb, ha a párbeszéd befejezése után az adott idegen nyelven mintegy „összefoglalja” az elhangzottakat, ezzel a megértésben gyengébbeket is visszakapcsolva a játékba. (*Ugye jól értettük, hogy...?*

Ugye itt most arról van szó, hogy....?) Itt persze el kell fogadni azt a nyelvtanári alapállást, hogy jobb egy helytelenül kimondott mondat, mint a sehogy ki nem mondott. Sok plusz feladatot ró a nyelvtanárra az írásbeli munkák javítása: ez mindenképp a játékidőn kívül történjen! Fontos a dokumentumok helyes „nyelvi formába öntése", hisz azok minden játszónak a kezébe kerülnek majd. Hibás dokumentumok közreadása igen veszélyes, hiszen ezzel „szentesítjük" a nyelvi hibát!



Globális szimuláció – nyelvi dráma

A DPM 11. számában Lannert István tollából jelent meg cikk a szimulációról. Ott mint a drámajáték egyik típusát említi a globális szimulációt. Akad azonban néhány igen fontos különbség szimuláció és nyelvi drámajáték közt:

1. A szimuláció során a diákot „beviszem" egy maga építette nyelvi világba, amelyből annyi az övé, amennyit meg tud nevezni. (*Nevezz meg, s a tiéd leszek!)* A drámajátéknak nem feltétele a dolgok megnevezése: a környezet eleve adott, a szerepfelvétellel kezd „pezsegni". A személyes viszonyok egyikemásika már a kontextusépítés során kirajzolódik (= a személyes bevonódásra hamarabb adódik alkalom és az a játék során sokkal mélyebb lehet).
2. A drámában a játék szigorú logikával, de igen rugalmasan haladhat – kezdetben akár 3 szereplővel is –, de folyamatosan alkalmat kell nyújtani újabb szereplők belépésére! (Ld. nyelvi ihlet: igen nehéz érzelem fűtötte megnyilvánulásokat idegen nyelvre transzponálni A játéknak előre elkészített vázlat szab határt (ld. fókusz), a szimulációban a harmadik szakaszban tárgyaljuk a 2 szakaszbeli viszonyokból kikerekíthető (ál)problémákat.
3. A drámajáték során a drámatanár jobb keze az „érzelmi töltet": ez először a témaválasztáskor merül fel, hisz nagyobb késztetést érzünk olyan témákról beszélni, amelyekhez érzelmileg is kapcsolódunk. (Emlékezzünk az orosztanítás 60-80-as évekbeli totális csődjének egyik okára: amikor Iván Petrovics új lakásának leírásával kellett megtanulnunk a lokalizálást! Kit érdekelt akkor, merre van az ő fürdőszobája?.....)

   Itt említem az idegen nyelvi drámatanár magatartásának az összefoglaló-ismétlő funkción melletti jellegzetességét, a provokatív viselkedést. Bizonyos érzelmi töltésű „magyarázkodási helyzetben" könnyebben kap teret a nyelv, s ez az idegen nyelvre sokkal inkább érvényes!

   A szimulációból jellegénél fogva ez az érzelmi töltet hiányzik: ott egy mikrovilág tárgyakkal, (egy későbbi fázisban :viszonyokkal) való benépesítésére törekszünk, a drámajátékban pedig egy már létező közegnek válunk – önszántunkból – részeseivé. Az itt felmerülő problémák megoldására tevődik a hangsúly a „miénk itt a tér" motiváló erejének segítségével.

4. A szimuláció minden nyelvi szinten játszható. Felfogható egy érdekes szókincsbővítő, ill. szóalkalmazási gyakorlatnak. (akkor is „szimulálunk", amikor egy képzeletbeli lakást rendezünk be megnevezve a bútorokat, helyiségeket!) A drámajáték a nyelvi fejlődésnek csak olyan szakaszán vezethető be mint módszer, amikor a tanuló már képes idegen nyelven *érvelni.*

A felsorolt indokok mellett azért sem érzem jogosnak a szimuláció drámajátékok közé való sorolását, mert (bár utolsó szakaszában megjelennek viszonyok, és – szerencsés esetben! – vérbeli konfliktusok is) minden a célnyelv elsajátításának van alárendelve. Természetesen ezzel együtt nagyra tartom, s elfogadom mint a modern nyelvoktatás érdekes és hatékony módszerét.

Ötéves a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ

Az egyesületi fenntartásban működő drámapedagógus, színész-drámatanár munkaközösség, amely a TIE színház a nevelésben) módszer hazai adaptálója, népszerűsítője, fejlesztője 1992 januárjában kezdte meg működését.
Nonprofit szervezettől már a fennmaradás ténye is érdem pénzínséges jelenünkben. A Kerekasztal létezése tevékenységben is megjelenik: évente 200-300 közötti számban tart egyenként három óra időtartamú komplex foglalkozást gyerekeknek, fiataloknak. Az egyesület munkaközösségeinek módszertani munkáját két könyv és öt oktató videófilm elkészülte mellett számos publikáció is jelzi.
Az évforduló kínálta alkalmat nem önmaguk ünneplésére kívánják felhasználni: a színházi nevelést szélesebb körben népszerűsítő rendezvénysorozatot tartanak 1997. január 10-18. között.
Néhány példa a programkínálatból: színházi előadások, szakmai tanácskozás, módszertani bemutatók.
A Kerekasztal összes, jelenleg is „műsoron lévő" TIE-foglalkozása megtekinthető lesz ezen a héten a Marczibányi téren. Találkozót szerveznek a Játszószínház foglalkozásain illetve az egyesület táboraiban rendszeresen résztvevő gyerekeknek. S egy különlegesség: a Kerekasztal pályázatot ír ki *gyerekeknek „színjátékos játékok",* drámajátékok szerkesztésére, tervezésére.
Az ünnepi alkalomból kiadvány készül a színházi nevelési központ eddigi tevékenységéről, s új számmal jelentkezik a gyerekek írásait tartalmazó, V. évfolyamában járó ASZTAL-LAP is.

A rút kiskacsa története

Mihályné Gruber Ágnes óravázlata – Előd Nóra jegyzeteivel

Drámafoglalkozás középsőcsoportos óvodásokkal
Helye/ideje: Dunaújváros, Szivárvány óvoda, 1995. március
A foglalkozáson jelen voltak a drámajáték-vezetői tanfolyam hallgatói.
Műfaja: mesére épülő kontextuális dráma
Tanulási terület: a „másság”
Téma: A rút kiskacsa című Andersen mese
Fókusz: Mit ér az „ember”, ha „más”, avagy többet/kevesebbet érünk-e másfajták között?
Kontextus: Döntés a rút kiskacsa befogadásáról

KONVENCIÓ/JÁTÉKMÓD	LEÍRÁS
INDÍTÁS (kapcsolatteremtés téma/csoport között):	
Asszociációs játék „falu” hívószóra	Koncentrikus tekintetkapcsolat óvónő-gyerek között.

Alkalmas forma a gyerekek biztonságérzetének helyreállítására (sok idegen) – kicsiknél a vezetőhöz való állandó visszakapcsolás az adekvát eljárás.

A TÖRTÉNET FELVEZETÉSE (expozíciótól a szerepbelépésig): **Tanári narráció:** a mese elindítása a tojások felpattanásáig; a helyszín leírása, hangulatteremtés:	
Utánzó játék	„Kiskacsák vagyunk a tojásban, szeretnénk megszületni. Kitapogatjuk belülről a tojásunkat, feltörjük, kibújunk; kinyújtózunk, körülnézünk!”
Vizuális fantáziajáték: a baromfiudvar	„Mit láttok, kiskacsáim? Milyen? Hogy tetszik?”

Rengeteg közismereti elem, információ beépült: színek, udvar tárgyai, épületek stb.

Érzékelés-(tapintás)fejlesztő játék	Különböző színű/anyagú textíliák körbeadása után azok kerülnek a vesszőkosárba, amelyek leginkább „kiskacsaszerűek”

Jól összeválogatott tárgyak: volt köztük sárga színű, de nem finom tapintású, illetve bolyhos-pelyhes, de nem sárga: a gyerekek ez utóbbit választották „legkiskacsásabbnak”.

„Mintha” játék; beszédkészség-fejlesztés	„Adok neked egy kiskacsát!”: körbeadjuk a képzeletbeli kiskacsát: „vigyázzunk rá! Mit érzel a kezedben? Mit csinálsz vele?”...

Az óvónő indirekt irányítása szerint egyre jobban megképzett a kiskacsa (testmérete, elhelyezkedése a kézben, tapintása stb.)

Mese folytatása	„Egészen más mint a többi. Olyan rút kis jószág... Elvezette hát a kicsinyeket a réceudvarba” szavakig.
Közös rajz: a réceudvar ↓	Indítás vizuális fantáziajátékból: „hunyjátok be a szemeteket, és képzeljétek el a réceudvart. Te ki lennél benne? Rajzoljátok bele magatokat is!”

Az óvónő kérdésekkel segíti a munkát, ily módon vonja be a kívülmaradókat („Nem szöknek ki a kiskacsák? Nem kéne kerítést rajzolni? Miből isznak a kiskacsák? Hol az itatójuk?” stb.)

Szerepbesegítő kérdések **Szerepbelépés:** beszélgetés • szerepben lévő óvónő – gyerekek között • gyerekek szerepben egymás között	Megelevenedik a baromfiudvar. Az óvónő megkéri a gyerekeket, hogy vegyék fel a rajz szerinti szerepüket. *A)* Ha van gyerek, aki szívesen játssza a rút kiskacsa szerepét, akkor az óvónő a kacsamama lesz: „Hát mit szóltok, hogyan születhetett ilyen rút kis jószágom?” *B)* ha nincs rút kiskacsánk, az óvónő lesz az: „Te mit gondolsz rólam, tényleg olyan rút vagyok?”

Volt vállalkozó gyerek, így az óvónő az első esetet választhatta. Sokféle megnyilatkozás: „nem is olyan csúnya!" „Majd megszépül'" – egymással is megbeszélik, milyennek látják a rút kiskacsát – a szerep működni kezd.

Mese folytatása	„Ahogy nőtt, egyre inkább elütött a pelyhes, sárga kiskacsáktól. Szegény rút jószágot egyre csípték, rúgták tépázták, és még tulajdon testvérei sem állhatták."
Tanári szerepváltás: az óvónő kakasként provokál („az ördög ügyvédje")	„Kukurikúúúú! Ez így nem mehet tovább! Ez a kiskacsa olyan ronda, hogy még a kopasznyakú tyúkom is szebb nála! Nem való közénk! Kergessük el!" – szerepből minden gyereket állásfoglalásra bír, és a gyerekek válaszainak megfelelően mindig ellentétesen érvel.

*A játék nem a vázlat szerint történt meg – az óvónő rájöhetett, hogy a provokátor szerep következetlen – hiteltelen lehet: dramatikus gyakorlatot – vitajátékot – épített be: játékszabály szerint minden gyerek más álláspontot képvisel, mint az előtte megszólaló (tehát befogadás – elkergetés váltakozik) + érvel mellette. A gyerekek meglepő érettséggel tartották a szabályt: mindkét álláspont mellett tudtak érvelni. A játék megbeszélése során az óvónő kérdésére (kinek kellett a játékszabály miatt mást gondolnia, mint amit mondott?) minden gyerek, aki az elkergetésre szavazott, jelentkezett. (Ha nem így lett volna, egy következő alkalomra következményjátékot javasolhatnánk: mi történne a kiskacsával, ha **a**/ kitaszítanák, **b**/ ha befogadnák, és ott, a baromfiudvarban fejlődne hattyúvá.)*

ZÁRÁS: a mese befejezése	élőszóban, rövidítve.

A játékot lezáró beszélgetésben több kérdést lehetne fogalmazni:
– lehet-e mindenkiből hattyú?
– mi lesz/legyen azzal akiből nem?
– biztos, hogy a hattyú különb? stb.
Az óvónő elgondolása egy következő játékhoz: hogyan veszthette el a hattyúmama a tojását? (Szülői felelősség, illetve hogyan segíthetünk, ha valaki vészhelyzetbe jut?) Ebből a gondolatból született a 2. foglalkozás, amelynek a vázlata alább következik.
A bemutató foglalkozáson nem ugyanaz a csoport játszott, mint az elsőn.

2. (bemutató) foglakozás

Dunaújváros, Szivárvány óvoda, 1996. március
Jelen van 34 óvónő
Résztvevők: 16 óvodás (középső csoport)
Tanulási terület: Segítünk, ha tudunk
Téma: A rút kiskacsa – másképp: kié a tojás?
Fókusz: Mindenki tartozik valahová!
Kontextus: Idegen tojás a réceudvarban

KONVENCIÓ/JÁTÉKMÓD	LEÍRÁS
INDÍTÁS (kapcsolatteremtés téma és csoport között)	
Asszociációs játék: „falu" hívószóra	Tekintetváltással gyerek-óvónő között:

Nehéz gyakorlat; két feladatot tartalmaz: tekintetváltás- és reakciószó megtalálása! Látszik, hogy nem először játszanak ilyet.

Szó – mozdulat asszociáció (utánzó mozgás)	„Mozdulattal mutasd meg, mi jut eszedbe..." (fa, tojás, madár, kerítés...)

Elfogadó hozzáállás: mindent visszajelez, pozitívan nyugtáz. Megjelennek/tisztázódnak a további játékban fontos fogalmak: kerítés, fészek, tojás – ismeret- és szókincsbővítő elem.

Tárgyjáték: Kosárkában szőttes kendőbe takart tojás	Óvónő: „Hoztam valamit, hogy megmutassam nektek. Nagyanyámtól kaptam kölcsön. Megígértem, hogy vigyázok rá, melegen tartom, és hamarosan visszaviszem neki." De ő sem tudta, vajon milyen madár tojása lehet. A kacsamama alatt találta, de ez sokkal nagyobb, mint

	egy kacsatojás. Jó lenne kinyomozni, milyen madáré lehet, és főleg: hogy kerülhetett oda.

Meglepetés, titok! → érdeklődés, feszültség; érzelemnyilvánítások: meglepetés, öröm – szavakban is lereagálják: „Láttad? Igazi!"
Óvónő: „Takargassuk vissza, hogy melegen maradjon, különben nem fog kikelni!" → így a gyerekek nem érzik veszteségnek, hogy eltették a tojást.

Szerepválasztás (előzőleg közösen elkészített, falra feltűzött **rajz** alapján): ↓ Szerepbelépés irányított kérdések segítségével ↓ ismeretbővítés	„Akartok a baromfiudvar lakói lenni? Képzeld magad annak az állatnak a szerepébe, amelyiket a rajzból választottál!" Megelevenedik az udvar. Ki mit csinál? Hogy mozognak? Hogy „beszélnek"? Mit esznek?... ↓ Esteledik; az állatok behúzódnak alvóhelyükre. Melyik hol alszik? (ól, istálló, kutyaház, padlás, fészek...)

A szerepbelépés jelzése: behunyt szem; „ha tapsolok, kinyithatod és akkor már nem gyerek vagy, hanem..."
A szerepfelvétel fontos eleme, hogy ki hol helyezkedik el a pontosan meghatározott játéktérben.
Látszik, hogy nem először játszanak drámát: rögtön „megszólalnak" („háp-háp, hol a mama?" „miau, kérek tejecskét!": az óvónő kérdései mélyítik a szerepet.
Minden gyerek elnyugszik: lehetőség, hogy a mozgalmas előjáték után a figyelem a következő lépésre / az óvónőre terelődjék.

Tanári szerepbelépés: óvónő=vadkacsa; ismerkedés	„Hát én hol aludjak? Hogy jussak haza? Idegen nekem ez a hely, ti is idegenek vagytok. Kik vagytok?" – a gyerekek szerepben bemutatkoznak. „Nagyon idegennek érzem magam köztetek. Merre lehet a tó, a nádas? Ti biztos nem is tudjátok, hogy én ki vagyok, és nem is tudtok tanácsot adni, hogy merre keressem az otthonomat." – Emlékeket idéz tóval, nádassal, míg a gyerekek ki nem találják, ki ő: vadkacsa. „Vágyódom az otthonom, barátaim után. Ti ezt biztos nem értitek. Vagy ti is vágyódtok, vágyódtatok már valami után?"

Gyerekek: „Gyere ide hozzánk!" „Aludj itt nálunk" „Rágd ki a kerítést"...

Beszélgetés szerepben: • ki mi után vágyódik? • a vízimadarakról (közismereti elem) megegyezés: →	 „Vallomások" fülbesúgással Óvónő: „Egyvalami ismerős nekem: az a nagy tojás. Kié lehet?" ↓ valószínűleg hattyútojás

Az óvónő alkalomnak szánja intim légkör megteremtésére, de ez a mozzanat
- *nem kapcsolódik szervesen a kontextushoz;*
- *felszínen marad (ha mélyebbre menne, elvinné a játékot); a gyerekek többsége nem is ragaszkodik a fülbesúgáshoz;*
- *a „vallomások" egy következő játékhoz szolgáltatnak anyagot.*

Probléma exponálása mit tegyünk vele? ↓ **Vita – közös döntés:** keressük meg a mamáját, a fészkét!	

Egy kisfiú: „Én kikelteném!"
Óvónő: „Akkor te anya vagy?"
Kisfiú: „Nem, én apa vagyok!"
Óvónő: „Igazán segítenél?"
Egy kislány: „Ha kikel, sírni fog. Iinkább vigyük haza!"

Továbbsegítő kérdések:	– Jártatok már kívül a baromfiudvaron?

	– Milyen messze? – Hogyan közelíthetjük meg a hattyú lakóhelyét? – Milyen veszélyek leselkednek ránk?
Rajz: milyen veszélyek leselkednek ránk?	Piktogramszerű rajzok: az óvónő rajzol megegyezés (diktálás) alapján.

Róka, ragadozó madarak, vadak, csúzli, puska – felsorolás: ismeretbővítő elem

Közös döntés: vállaljuk-e a veszélyeket?	Éjjel kell menni, hogy ne vegyenek észre (a gazda se)!
Varázslómondóka a veszélyek ellen	három-négyszeri elmondogatás

Óvónő-vadkacsa: „Az ember csak engem bánt, titeket nem." → kis beszélgetés után a konklúzió: van, akit az ember bánt*, és van akit* véd.

Akció: 1) Elindulnak **Dramatikus gyakorlat:** bizalomjáték (vakjárás láncban, egymás vállára tett kézzel)	Sötét van; a vadkacsa vezet; néhány „terepakadályt" ki kell kerülni. Nagyon csöndbe kell menni, nehogy fölébresszük a „veszélyeket"!

Egyetlen *gyerek nyitotta ki a szemét. A gyakorlat alatt mélységes csend van!*

2) Megtalálják a fészket, de üres!	

Feszültségfokozás: „mindjárt megvirrad!"

Probléma: mit tegyünk most?	***A)*** Itt hagyjuk? – Mi lesz, ha nem jön vissza a hattyúmama? Hol lehet? Mi érhette? – Hogyan kerülhetett a tojás a baromfiudvarba? ***B)*** Visszavigyük? Akkor hogyan fog felnőni köztünk hattyúként?

*Az **A)** változatot végigbeszélik. A gyerekek döntése: a kutyák (öt gyerek van ebben a szerepben) maradjanak itt, őrizzék a fészket; ha megjönne a hattyúmama, adjanak hírt; a többiek visszaviszik a tojást: a kacsák (vannak „felnőtt" és „kiskacsa" szerepben) felváltva fognak ülni rajta. Hogy mi lesz, ha kikel, arról majd legközelebb.*

Megbeszélés, döntés, a játék lezárása.	

◆ ◆ ◆

„A humorérzék az elme szellőző ablaka. Ezért mentálhigiéniai jelentőségű."

(Ancsel Éva)

Ezt a kijelentést megtoldom még egy olyan mondattal, amelynek igazát senki nem lesz képes megvétózni: ami az utóbbi években az oktatásügyben történik, gazdag táptalajt ad a humorérzéknek. (Ez idézet magamtól, s több tízezer fős vegyeskari feldolgozásra javaslom.)

Ott kezdődött a dolog, hogy májusban „kategorikusan" ismét besoroltak bennünket. (Divide et impera)

Felbolydult a tantestület: kérdőjelek, sóhajok, elszánt igazságkeresés, fásult legyintés...stb. (Te melyik szerepet vetted fel, kollega? Ajánlott munkaformák: belső hangok, gondolatkövetés, tabló megszólaltatása.) Mert még ha az igazgatód humánus volt is, s megoldásokat keresett a szabályok sűrűjében (az én felsőfokú drámavezetői diplomámra a Műv. Közlöny 1992/63/4-ben vélt eligazítást találni), ott volt az Önkormányzat, aki éberen őrködött afelett, hogy nehogy érdemtelenül jusson valaki mondjuk havi bruttó 500 Ft-hoz... Nekem pár hónapos késéssel ez a határozat küldetett: magasabb kategóriába lépésemet nem javasolják, mert a színjátszás nem tartozik az alapszolgáltatások közé.

Nem tagadhatom, közöm van a színjátszáshoz is: nyolc éve vallom az idegennyelvű színjátszás fontosságát, s gyakorlom is azt heti négy órában. Az igaz, hogy nem órarendi keretek között, pusztán délutáni terápiában (mindegy, mi így is élvezzük!). „S mindezért bizonytalan a díjazás. (lsd. szigorú rendszabályok, szűk túlórakeret... stb.)"

De itt most mintha nem erről lenne szó! Hanem arról, hogy „titokban" (órarendi, sőt szakköri kereteken túl) hetente drámázgatunk immár egy éve. (Természetesen ezt is csak délutánonként.) Van hozzá kedvem is, képesítésem is.

Meg aztán arról, hogy van egy oktatásügyi felettes szerv, amely a NAT szellemével ellentétes határozatokat hoz, s amelynek halvány gőze sincs arról, mi a különbség dráma és színjátszás között.

Nohát ez az, amihez nem árt, ha van humorérzékünk. Még akkor is, ha a kacaj keserűre sikeredik.....

Vatai Éva

Eszterlánc II.

a Káva Színházi Nevelési Csoport komplex programjának leírása

Takács Gábor

A KÁVA Színházi Nevelési Csoport[8] 1994 szeptemberében állította rendszerbe Eszterlánc című komplex TIE foglalkozását, mely a 13-14 éves korosztálynak készült. Játékunk a fiatalkori kábítószerezés kiváltó okait vizsgálta. Programunkat több mint száz alkalommal játszottuk Budapesten ill. több vidéki városban, így kb. 3000 gyerek volt vendégünk két év alatt.

Nem külső kényszer, hanem a csoport belső kontrollja hívta életre játékunk második változatát. Valójában a sokadik változatról van szó, azonban bármennyit alakítottunk is az eredeti ötleten, a lényeget, vagyis a fókuszt, a tanulási területet, a nevelési célt mindannyiszor érintetlenül hagytuk. 1996 szeptemberében döntöttünk úgy, hogy programunkat gyökeresen átalakítjuk. Szerepet játszott ebben, hogy úgy éreztük, játékunk kezd enyhén unalmassá válni, néhol egy osztályfőnöki óra hangulata kísért, a színház lehetőségeit nem a feladathoz mérten használtuk ki. Természetesen ide tartozik, hogy még mindig izgat bennünket a téma sokrétűsége.

A szerkezet-átalakítás a téma és a fókusz megváltoztatásával járt együtt. A mostani foglalkozás egy közösség életét boncolgatja, arra keresve a választ, vajon miféle felelősséggel tartoznak egymás iránt a közösség tagjai (tartoznak-e egyáltalán)? Hogyan változnak meg a viszonyok, ha a közösség egy tagja nagyon nagy bajba kerül? Megtartottuk központi szereplőnket, Völgyi Esztert, és azt sem vetettük el, hogy a változások elindítója a kábítószer.

A továbbiakban röviden ismertetem az új foglalkozás szerkezetét és menetét, lehetőséget adva az érdeklődőknek az összehasonlításra. Úgy gondolom, kellő áttekintéssel még három-négy program elkészíthető ugyanerre a főtémára. Nem állítom, hogy nekünk ez az utolsó változatunk.

A játék témája:
Megismerkedünk egy ember életével, aki egy képzeletbeli általános iskola 8. osztályának a tagja. Játsszunk az osztály életéről és kapcsolatrendszeréről!

A játék fókusza:
Tartoznak-e egymás iránt felelősséggel az osztály tagjai? Ha igen, miféle felelősségről van szó? Mi történik, ha egyikünk nagyon nagy bajba kerül?

A program szerkezete

1. A vendégek fogadása + Völgyi Eszter szobrai
2. Színházi jelenet + rövid megbeszélés
3. Színházi jelenetek + rövid megbeszélés
4. Fórum-színház
5. Kiscsoportos munka
6. Rövid beszámolók
7. Szünet
8. Színházi jelenet
9. Szakvélemények + Eszter naplója
1o. Kiscsoportos munka
11. Beszámolók
12. Völgyi Eszter szobrai + a foglalkozás zárása

Az óra menete

1. A vendégek fogadása

A foglalkozásvezető fogadja az előtérben a gyerekeket. Tisztázzuk, hogy voltak-e már hasonló programon. Főbb vonalaiban megismerik a foglalkozás szerkezetét. A játék bizonyos elemeit mi kínáljuk, nagyobbik része azonban az együttműködésünkből fog megszületni.

A teremben Völgyi Eszter, a világhírű szobrásznő alkotásait láthatják a gyerekek (a színészek magukból formázzák meg ezeket), majd arra kérjük őket, adjanak címet, címeket a műveknek.

Tanári célok:
A játékhangulat megteremtése, kommunikáció kialakítása az osztállyal, alapinformációk közlése.

2. Színházi jelenetek

Egy tévéshow résztvevői, nézői a gyerekek. A műsorban a riporterek V. Esztert műveiről, életéről kér-

[8] A Káva Színházi Nevelési Csoport 1996. november 20-án tartja a Vaskor című TIE foglalkozásának bemutatóját Gödöllőn. A Kerekasztal munkásságát követő TIE-társulat (amely az Eszterlánc című foglalkozással kezdte meg működését) az előzőhöz hasonlóan ezt a programját is a 14 év körülieknek ajánlja. A programban szereplő színházi előadás szövegkönyve Paavo Haaviko Vaskor című műve nyomán született, Perényi Balázs rendezésében. A foglalkozás és a társulat vezetője Takács Gábor. *(A szerk.)*

dezgetik. Eszter mindenre válaszol, azonban a kamaszkorára vonatkozó kérdések elől kitér, ezzel néhány kínos pillanatot szerez. Meglepetés a műsorban Luca (Eszter hajdani iskolatársa), aki majdnem romba dönti Eszter taktikáját. A jelenet után gyorsan tisztázzuk vendégeinkkel, hogy észrevettek-e valami furcsát Eszteren, ill. mi derült ki főszereplőnkről.

Tanári célok: Apró lépésekkel bevonni a gyerekeket a játékba, újabb ismeretek Eszterről
Történetünket Eszter kamaszkorában folytatjuk, visszautazunk időben a 14 éves korig. Két újabb jelenet következik. Az elsőben Luca megkéri barátnőjét, hadd aludhasson náluk (Eszter szülei ezt nem engedik meg).

A másodikban két különböző tanári véleményt hallunk Eszterről és az osztályáról. A jelenetek után röviden összefoglaljuk Eszter eddig megismert tulajdonságait.

3. Fórum-színház

A játékhoz a drámatanárok által felajánlott helyzet a következő:

> Az iskolában a tanári kar szakmai indokok alapján ketté akarja vágni az osztályt. Az osztálytársak Esztert választották szószólójuknak. A gyerekek feladata felkészíteni arra, mit mondjon ebben a helyzetben. A drámatanárok feladata, hogy a túl rámenős, túl laza, hiteltelen megoldásokat szerepből visszautasítsák. Meg kell küzdeni azért, hogy valami sikert elérjenek. Elképzelhető, hogy egy vagy több gyerek játékban segít Eszternek.

Tanári célok:
Játékban összefoglalni Eszter tulajdonságait; elérni, hogy a résztvevők azonosuljanak az osztállyal és Eszterrel; szimpatikussá tenni a főszereplőnket – ez a játék nagyon fontos hangulati elem.

4. Kiscsoportos munka

A drámamunka témája: találjunk ki egy olyan eseményt, amire Eszter akár sok év múlva is szívesen emlékezhetne. Ez az esemény közte és az osztály között történt. Ajánlott munkaformák: tablók, gondolatkövetés, naplóírás, csoportos improvizáció.

Mivel több kisebb csoportban dolgoztunk, röviden bemutatjuk egymásnak az elkészült játékokat, így közös tudássá válik Eszter és az osztály kapcsolata. E játék után *szünetet* tartunk.

Tanári célok:
A gyerekek helyezkedjenek az osztály szerepébe; erősítsük az összetartozás érzését a közösségen belül.

5. Színházi jelenet

A helyszín egy diszkó, itt látjuk Esztert, amint kábítószert vásárol (valószínűleg nem először és nem utoljára).

6. „Szakvélemények" és Eszter naplója

Az előbb látott jelenet után egy pillanatra „kilépünk" történetünkből, és megpróbáljuk megérteni, hogy pontosan mi történt. Mekkora súlya van a történteknek? Monológokat hallunk, melyek különböző szempontokból beszélnek a *speed* nevű szerről. Egy orvosi, egy jogi és egy pszichológiai „szakvéleményt" hallunk, majd Esztertől egy naplórészletet, amiben a kábítószerrel kapcsolatos érzéseiről, félelmeiről beszél. Tisztázzuk, hogy mindannyiunk számára érthető-e az, ami eddig történt.

7. Kiscsoportos drámamunka

A csoport első lépésben összegyűjtheti az osztály lehetőségeit. Pl.: szólnak a tanárnak, szólnak a rendőrségnek vagy a szülőknek, beszélnek egy orvossal, nem tesznek semmit, vagy éppen beszélni akarnak Eszterrel stb. Kérdés, hogy az osztály tagjai hogyan reagálnak a történtekre, mit gondolnak. Fontos, hogy mit miért tesznek, mi a következménye a döntésüknek Eszterre nézve. A döntésüktől hogyan változik meg Eszter és az osztály kapcsolata? Hangsúlyt kell helyezni egy igaz osztálykép megteremtésére (azt nehéz lenne elhinni, hogy az osztály minden tagjának egyformán szimpatikus vagy ellenszenves Eszter). A beszámolókból ismerjük meg a három kiscsoport munkájának eredményeit.

Tanári célok:
Annak mélyebb megértése, hogy abban a helyzetben, amikor egy velünk élő, szeretett ember nagy bajba kerül, mit tehet az a közösség, amelynek tagja.

8. A foglalkozás zárása, Eszter szobrai

Befejezésként azt kérjük vendégeinktől, hogy két csoportban dolgozva alkossanak magukból egy szobrot vagy szoborcsoportot, amelyet a felnőtt Eszter készíthetett. Munkacímeink: 1. Jégvilág; 2. Kín.

Az Eszterlánc című TIE-program új változatát eddig négy alkalommal játszottuk. A tapasztalat azt mutatja, hogy a mostani játék életkorilag „passzol" a 13-14 éves korosztályhoz, a közösségi élet problémái jó játék- és vizsgálódási lehetőséget jelentenek.

Debbie Angliája

– a „Branching Out” 1996 projektről –

Gabnai Katalin

Anglia és az ő Nemzeti Színháza újból – s remélhetőleg nem utoljára – ajándékot adott Kelet-Európának. A National Theatre Nevelési Osztályának vezetője, a nagy emberi és szakmai tekintéllyel bíró Jenny Harris és munkatársa, a virágszerű bájjal és kötélidegekkel rendelkező Chrissie Tiller több NT projekt élén áll. Ők szervezték meg a kelet-európai színházi szakemberek és adminisztratív dolgozók számára kitalált „Seeding A Network” című előző akciót is, melyen jó néhány színházi ember vett részt Magyarországról. S most ők és kollégáik készítették elő azt a három és fél hetet, amely továbbképzési lehetőséget jelentett Litvánia, Szlovákia, Románia, Bulgária és Magyarország drámapedagógia és színházi nevelésben jártas vagy az iránt legalább erősen érdeklődő, angolul elfogadhatóan beszelő néhány képviselőjének.

Az angol nemzeti színház és a csereprogramot támogató Európai Unió PHARE Democracy Alapja nemes gesztust gyakorolt, melynek jelentősége nem hangsúlyozható eléggé. Azt csak remélni lehet, hogy az eltelt idő óta kaptak valamilyen segítséget a szervezők a SOROS Alapítvány és a British Council irodáitól is. Egyébként, ahogy nálunk mondják – „mínuszban vannak”.

A vizsgákkal és évzárás előtti iskolai munkákkal sújtott kedvezőtlen májusi időpont és a problémát jelentő angol nyelv miatt kevés vállalkozó akadt a csábító eseményre. Írásbeli jelentkezés és személyes meghallgatás után a Brouhaha és a National Theatre megbízottjai döntötték el, hogy a kevésből ki lesz a még kevesebb, aki utazhat. Ezt a rövid híradást nem utolsósorban azért írom, hogy felhívjam a figyelmet: ilyen és hasonló alkalom elképzelhető a jövőben is, készülni kell, még akkor is, ha ez fárasztó. Főképp azoknak szükséges egy ilyen alkalom, akik olyan helyzetben vannak, hogy mindazt, amit kint begyűjtenek, itthon széles körben tovább tudják adni. Ha mást nem, legalább egy megnyugtató mondatot arról, hogy nincs is olyan nagy baj itthon a színházzal és a színházi neveléssel.

Hatan mehettünk. Miután Chrissie virággal várt bennünket a repülőtéren, 7 és 9 Celsius közt dideregve eltölthettük az ötven éve leghidegebbnek számító májust az ilyenkor már fűtetlen Angliában. De erről csak a meteorológia tehet. Apró kellemetlenség volt viszont, hogy magyarok és bolgárok csak odakint tudták meg, hogy az októberi csereprojekt alkalmával, mikor angol házigazdáikat saját országukban fogadják majd, vendégeiket saját lakásukon kell elszállásolniuk, s étellel-itallal ellátniuk. Ez az előkészítő papírokból nem derült ki, csupán azt olvashattuk, hogy az októberi cserelátogatás költségeit a projekt viseli. A hír – mivel úgy élünk, ahogy élünk –, nem kis pánikot okozott. Lázas szervezkedések kezdődtek, s remélhetőleg minden rendben lesz, mert az angol kedvességet viszonozni kell. Vendéglátóink bravúros szervezéssel választották ki a színház baráti köréből azokat a színházi nevelésben, tanításban tevékenykedő jelentkezőket, akik vállalták, hogy mi, az idegenek, két héten át mint az árnyék, követjük őket munkájukban, pihenésükben, egész életükben. Kemény lecke volt ez, mindannyiunknak.

Bármelyikünk idézhette volna Vas István szonettjének sorait:

Mi annyian vagyunk csak összesen,
Amennyi ember Londonban lakik.
Miért hogy ezt el nem felejthetem,
Míg hallgatom a város hangjait?

Nagy város, nagy nép. Itt az idegen
Öt világrésznek érzi kapcsait.
Vendégük vagyok. Jól bánnak velem.
Mint gyógyfürdőben, úgy nyújtózom ki.

Kezdőprogramként talán szintrehozás, talán összebarátkozás céljából a külföldieknek szerveződött egy általános elméleti tájékoztatást és gyakorlati ízelítőt nyújtó bevezető hét a Temze parti színház épületében. Harmincan voltunk, különböző gyakorlattal és különböző szintű kommunikációs készenléti állapotban. Cecily O'Neill, a világhíres drámatudor, és David Hornbrook, a maliciózus, korrekt és nehezen rajongó minisztériumi földhivatalnok látogatása adott rangot ennek az időszaknak. Nagy szükség volt erre, mert láthattuk, hogy ott is vannak irányzatok és szekértáborok, de igazi tehetség ott is csak a világátlag szerint akad.

Az elvi megoszlás nagyjából a hagyományos választási vonal két oldalán történik ott is: vannak a minden színházi eszköz nélkül dolgozó, elsősorban a morális fejlődést, a világ törvényeinek és működésének személyes és kollektív felfedezését nagy empátiával és sok drámatechnikával megsegítő tanár-típusok, és vannak a színházi kifejezőeszközökkel szívesebben dolgozó, illetve a még azokkal is bánni tudó, produkciót nem szégyenlő többiek.

Az angol nemzeti alaptantervben a közelmúlt változásai után most körülbelül azon a szinten – tehát megengedőleg és szakemberrel való ellátottság szerint elvártan – szerepel a dráma, ahogyan minálunk. Ők ezt lefokozásnak, az ipari lobby győzelmének érzik, mi meg sikernek. Így mindenesetre nem szükséges, hogy

a vonakodók dráma-tanításra kényszerüljenek, s a vizsgamániás angolok is elkerülhetik az elmúlt évtized torz megoldását, amikor a drámavizsgák legtöbbje tesztvizsgaként lett kipipálva. Nem volt ez jó senkinek.

Szabadidős programra nemigen nyílt lehetőségünk, színházba vendéglátónk lehetőségei szerint mehettünk. Személy szerint én szerencsés voltam. Házigazdám Debbie Hewitt volt Selmestonból, aki London déli külvárosában a vadonat új és elképzelhetetlenül gazdagon felszerelt Coulsdon College dráma és színház (!) szakos tanára. Az iskola egy ún. „Sixth Form College", ami 16 éves kortól kb. 20 éves korig fogadja a legkülönbözőbb bőrszínű és kultúrához tartozó fiatalokat, s kínál nekik választási lehetőséget a következő fakultásokon: kreatív és kifejező-művészetek; matematika, gazdaság és üzlet; tudomány és sport; szociális, jogi és környezeti tanulmányok; utazási, titkári, nyelvi és számítógépes ismeretek.

S hogy mit lehet a Debbie-vel töltött hetek alatt megismerni és megtanulni? Elsősorban azt ami nálunk is új: az állami papírok megszerzéséhez középfokon 1998-tól válik kötelezően érvényessé az új dráma- és színházművészetek címmel jelölt tanulmányokat leíró követelményrendszer, s ugyanígy a felsőfokon érvényes színházi tanulmányok című syllabus. Ezeknek a képzési és vizsgáztatási terveknek a legfőbb újdonsága (számunkra), hogy a különféle írásbeli dolgozatok mellett felkínált 14 fajta vizsgázási lehetőségből kettőt kell kötelezően választania minden jelöltnek. Ez azt jelenti, hogy egészen eltérő adottságokkal és szorongásokkal rendelkező hallgatók szerezhetnek érvényes osztályzatot a tárgyból, mert a skála roppant széles: 1. Írott drámai mű előadásra kész szinten való bemutatásában való közreműködés játékosként (min. 15-25 perc) 2. Kollektív alkotással létrejött színházi esemény *(devising theatre)* bemutatásában való közreműködés játékosként. 3. T.I.E. *(Theatre in Education)* módszerű, vagyis nevelőszínházi, játszószínházi eseményben való közreműködés játékosként, foglalkozásvezetőként. 4. Improvizáció bemutatása kétféleképpen: *a)* pár perces előkészített rögtönzés bemutatása közönség előtt; *b)* a vizsgáztatótól kapott témára rögtönzött spontán improvizáció – min. 3 fős csoportban. 5. Táncjátékban való részvétel táncosként. 6. Díszlet tervezése és indoklása rajzban és makettkészítéssel. 7. Adott előadás világítási terve indoklással és világítás a gyakorlatban. 8. Adott előadás hangosítási terve és gyakorlati kivitelezése. 9. Adott előadás egy vagy több kosztümjének tervezése és kivitelezése indoklással. 10. Adott előadás egy vagy több figurájának sminkterve és a kikészítése indoklással, gyakorlatban. 11. Adott előadáshoz kapcsolódó maszk vagy maszkok tervezése és elkészítése. 12. Bábszínházi előadásban való részvétel játékosként és bábfigura elkészítésével. 13. Adott előadás kellékeinek elkészítése indoklással és kellékesként való közreműködés. 14. Adott előadás stage manager-ként való előkészítése és gondozása. (A stage manager a segédrendező, az ügyeletes rendező – nem ritkán az ügyelő, és a rendező minden nem-művészi teljesítményt kívánó munkáját teljesíti. A magyar színházi gyakorlatból erősen hiányzó, illetve szétdarabolt praktikus tudás az övé.)

Középszintű vizsga esetén az iskola drámatanára készíti elő a záró eseményt, s egy központi vizsgáztató érvényesíti a szertartás eredményét, felsőfokú vizsgánál minden a hallgatók munkája, a helyi tanár nem is szólhat bele, s három fős központi vizsgabizottság állapítja meg a teljesítmény értékét. Ezért aztán kemény vizsgakövetelmények vannak, pontozással, szigorúan leírt szabályok szerint, hogy összehasonlítható és megállapítható legyen, ki milyen fokú teljesítményt nyújtott, s az hány pontot ért. Őszintén szólva nem a magyar mentalitásnak kitalált szöszmötöléssel és aggodalmas méricskéléssel járó munka ez, de roppant izgalmas, és a művészeti nevelés komolyan vételét jelenti. Nagyjából hasonlóan zajlanak a magyar drámatagozatos gimnáziumok vizsgái is, de csak nagyjából. Országos megfeleltetés nincs nálunk. Debbie és társai viszont megegyeztek, hogy egy adott pontszám körülbelül milyen teljesítményt fed, s ehhez tartják magukat országszerte.

Általánosságban pedig az jelentette a legfontosabb tanulságot, ahogyan az angol oktatási rendszer szűrője felfogja és kiválasztja a tehetségeket. Talán épp a sok vizsga miatt, szám szerint is sokkal több a próbatétel lehetősége. Tandíj azonban mindenütt van, a művészeti oktatásban is. Újra és újra meg kell tanulnunk, hogy a demokrácia, legyen az angol vagy másmilyen, mindig idő és energia-igényes. Ott is.

Rá kellett jönnünk arra is, hogy míg az angliai és a magyar árak nagyjából azonosakká lettek, egy angol művészet-pedagógus éppen tízszer annyit keres minden levonás után, mint egy magyar. Így a magánélet minősége is egészen más.

Amit tíz évvel ezelőtt nem lehetett ilyen kifejezetten érezni, az most általánossá vált: minden művészeti, sőt sok más típusú intézménynek vagy projektnek is van utánpótlást biztosító, neveléssel foglalkozó, a külvilágot oktatással csábító és szűrő részlege, ez reklámnak sem rossz, és a jövőt is előkészíti.

Jó színházi előadást tulajdonképpen nem láttam. Az ott töltött idő végére változott kiemelkedő élménnyé az első este szökve, nem hivatalosan látott Beckett Végjátszma a Donmar Warehouse-ban, Katie Mitchell rendezésében. Ezzel kapcsolatban mondták, hogy sok a női rendező mostanában. Nemigen tudtam mit kezdeni az agyba-főbe dicsért, FOE című produkcióval, melyet az afrikai író J. M. Coetzee novellájából adaptált Mark Wheatley. Ez az a híres történet, mely Selkirk valódi naplójához tér vissza, s melyben egy nő is szerepel. Az első félóra után agresszívvá és titoktalanná vált a híres Kathryn Hunter, mint Crusoe élettársa, s egy

pillanatra sem sikerült igazán jelen lennie a fekete Pénteket játszó, gyönyörű külsejű Patrice Naiambana-nak sem. Szenvelgés és nyűgös szépet akarás jellemezte az egész játékot.

Ugyanilyen, vagy ha nem nagyobb csalódás volt a Nemzeti Színház Lyttelton termében május elején bemutatott Denis Potter regényből készült darab, Blue Remembered Hill / Kék emlékű dombok (?) címmel. Néhány éve egész Anglia zokogott a mű televíziós változatán, s most mindenki csalódott. Pedig nagy bravúrként hirdetik és ígérik a háborús nyár idején szerető és marcangoló, s végül is társuk gyilkosává lévő gyerekeket alakító felnőtt színészek játékát. Az előadás alig működik.

Legnagyobb meglepetésem azonban a brightoni fesztivál orosz programjai között látható, nálunk nem is olyan régen óriási sikerrel bemutatott Gaudeamus elfáradt és szétzüllött előadása volt. A Malij Tyeatr produkcióját nem igazi színházteremben mutatták be, hanem egy rossz akusztikájú óriási pavilonban, néhány szereplő mintha ki is cserélődött volna. S ráadásul akár megfeszülhettek a megmaradtak: a brightoni fesztiválközönség félrehajtott fejjel és udvariasan ül, majd nagyot és gyorsat tapsol a végén. Semmit sem érzett az egészből. Ott halt meg az előadás a nyílt színen. Nem is kellett hozzá az előtéri szegényes babákat és politikus-karikatúrákat árusító asztalka látványa segítségképpen.

Az a jelenség, amit „splended isolation" néven ismernek világszerte, a szigetországiak pompás elzárkózottságát jelölve a kifejezéssel, a színházi programokban és az iskolai tanmenetekben egyaránt erősen érezhető. Ha valami nem angol, akkor legfeljebb amerikai, legrosszabb esetben ausztrál, a többi nem érdekes. Truman Capote Hidegvérrel című könyvét legalább végigolvassák a középiskolások. Brecht, Artaud, Sztanyiszlavszkij a színházzal foglalkozók körében ismert. De Schiller és Goldoni neve legtöbbjüknek idegen. Moličre-től szinte irtóznak.

Akikkel megismerkedtünk, azok Magyarországról és a többi ex-szocialista államról szinte semmit nem tudtak eddig. Most örömmel és izgalommal készülnek az októberi látogatásra. Különösen az első hét után lehetett érezni valami finom szorongást hivatalos vendéglátóinkban, hogy nekünk keletieknek nem támad-e kedvünk hirtelen tüzet rakni a nagy színház próbatermének parkettáján. Aztán megnyugodtak. Mi is megnyugodtunk, mert bizony néhány drámaórán nemcsak bájos marhaságot láttunk történni, de szarvashibákat is fölfedezhettünk. Így van ez rendjén. Ezért is kell utazni.

Vas István sorai meg lankadó pillanatokban is fegyelmet erősítők és erőt adóak:

De mit tudhatnak rólam? S mit tehetnék?
Ha nem is angolok, de angyalok
Lennének, mit jelent rokontalan
Nyelvünk, Szívünk nekik? Itt életemnek
Egyetlen titka és értelme van:
Az, hogy magyar vagyok.

◆

Egész évben drámapedagógiai hétvége

(pillanatképek a Budapesti Drámapedagógiai Központ életéből – 1996. október 31.)

Októberi szombat reggel. Gyerekek, fiatalok, felnőttek érkeznek a Marczibányi Téri Művelődési Központba. Van aki társával beszélgetve, bátran, de akad olyan is, aki félénken, bizonytalanul.

A portásnak nem kevés a dolga, hiszen több helyre kell irányítania az érkezőket. Nézzük meg, ki, milyen programra érkezett...

A vizsgához közeledő **Gyermekszínjátszó-rendezői tanfolyam** tizennyolc lelkes hallgatója Kiss Anna versén dolgozik *Fodor Mihály* irányításával. A **Páholy**on *Szauder Erik* drámatanár vezet foglalkozást végzett drámapedagógusok közreműködésével. Itt van aztán az **ELTE**-vel közösen szervezett három féléves **drámapedagógiai tanfolyam**, amely október elején kezdődött. A főképp vidéki pedagógusokból álló csoport *Gabnai Katalin* és *Rudolf Éva* óráján a dramaturgia alapkérdéseivel és a játékok pedagógiai szerepével ismerkedik.

A **120 órás drámajáték-vezetői tanfolyam**ot több mint harmincan hallgatják. Ez az egyik legnépszerűbb, legkeresettebb tanfolyamunk. Tavasszal tíz napos, intenzív képzés is lesz. A tanfolyam szüneteiben a büfé környékén kívül a könyvesszobában is nagy a zsúfoltság. Legtöbben a Színházi füzeteket, drámapedagógiai kiadványokat, magazinokat keresik. A stúdióban is folyik a munka, drámafoglalkozások videofelvételeit másolják – idén még ingyen.

A Marczibányi téri nem egy kis művelődési ház, de még így is fejtörést okozott, amikor a **KÁVA Színházi Nevelési Csoport**nak kellett próbahelyet biztosítani.

Ezen a napon még drámafoglalkozásokat is szerveztem általános iskolás osztályoknak. Sajnos, 2-3 hónapot is kell egy-egy osztálynak várnia, mire időpontot tudok adni a Kerekasztal és a Káva **TIE**-foglalkozásaira. Délutánra vendégeket várunk: Angliából színházzal, neveléssel foglalkozó szakembereket, a budakeszi Mezey Mária Művészeti Iskola pedagógusait és a Pest Megyei Közművelődési Információs Központ munkatársait.

Velem együtt sokan az estét is itt töltik a Kerekasztal Színházi Társulat Shakespeare: **Lear király** című előadásán.

Miközben ezt az anyagot írom, behallatszik a **Játszószínház**as gyerekek hangja: a háromórás foglalkozáson az ősmagyarok nyomában járnak éppen.

Juszcák Zsuzsa

Dráma a margón

AVAGY: LEHET, HOGY AZ ÉLET UTÁNOZZA A SZÍNHÁZAT...?

Janek Szatkowski[9]

Ebben az írásban, mely első ízben a Portugáliában, 1992-ben rendezett nemzetközi színházi és drámakonferencián hangzott el, Szatkowski a tanítási dráma posztmodern felfogása mellett érvel. Véleménye szerint a shakespeare-i metafora – „színház az egész világ" – szó szerint fedi a fiatalok jelenlegi világlátását.

Pozitív fordulat

Úgy gondoltam, hogy *in medias res* kezdem, és az éppen folyó brit vitához szólok hozzá. Tudom, hogy ez eléggé Európa-központúnak és „angolszásznak" hangzik, de minthogy az északi országokban folyó vitát az itt ülők többsége nem ismeri, úgy gondoltam, felvillantom a brit vita egyes pontjait. Ezekről ugyanis azt gondolom, hogy többek számára ismerősek, ugyanakkor az északon zajló vitához is inspirációkkal szolgálhatnak.

A közelmúltban fel kellett tennünk magunknak a következő kérdéseket: miért terjedtek el a Dorothy Heathcote és Gavin Bolton által kidolgozott tanári szerepbelépési technikák ilyen szédítő sebességgel? Lehetséges, hogy ennek az az oka, hogy így a rövid foglalkozások ideje alatt viszonylag nagy tanulócsoportokat lehet hatékonyan irányítani; ilyen értelemben tehát a dráma iskolai marginalizálódásának eredménye lenne? Vagy olyan módszerekkel állunk itt szemben, melyek a színházi formát és az oktatási célokat eddig nem ismert, kreatív módon kapcsolják össze? Az első kérdés neveléstudományi és szociológiai vizsgálódást tesz szükségessé, a második viszont mindenekelőtt művészi és esztétikai válaszokat igényel. Hiszem, hogy mindkét kérdésre szükségünk van. A drámát nem érthetjük meg, ha folyamatként vagy produktumként vizsgáljuk, sem akkor ha színházként vagy drámaként értelmezzük. Nem szabad továbbá választanunk a dráma mint tantárgy és mint módszer, illetve a dráma mint művészet és mint oktatás között sem. Ezek az ellentétpárok rendre felbukkannak a drámát érintő vitákban, és ez arra utal, hogy a dráma a múltban (és feltehetőleg a jövőben is) az iskolai tevékenységformák és a művészetek marginális eleme volt és maradt. Nem kéne harcba szállnunk egymás ellen a „vagy-vagy"-ok érdekében; energiáinkat arra kellene fordítanunk, hogy megpróbáljuk egyre jobban megérteni azokat a mechanizmusokat, melyek teljesen új feltételrendszereket teremtenek a dráma művelői számára.

A marginalizálódás egyik oka a fejlett nyugati társadalmak életére jelenleg leginkább befolyással lévő valóság-elem. Ennek a valóságnak mára már csak egyetlen meghatározó mozgatója maradt: a növekedés. Ez a valóság-elem működése következtében további valóság-elemeket hozott létre. Egyiküket többnyire a művészet szóval szoktuk tisztelni. A művészetnek tehát jellemző összetevője, hogy egy tőle idegen logika uralja. Ez az „idegenség" határozza meg társadalmunkban a művészetet. De ha a művészet elszakad a társadalmat irányító racionalitástól, akkor hogyan tud hatással lenni a társadalomra? Az alapvető esztétikai kérdés megválaszolatlanul maradt. A tanítási dráma talán közelebb segít minket a megoldáshoz.

Az, hogy egy elmélet segítségével megkülönböztessük a különféle művészeti fogalmakat, hozzákapcsoljuk őket a jelenlegi filozófiai áramlatokhoz, majd mindezek alapján egységes dráma-módszertant hozzunk létre, valóban igen nagy feladat. A jelenlegi brit vitában erre egyetlen kísérletet találunk.

Hornbrook és a „nyelvi fordulat"

David Hornbrook[10] igen érdekes képet fest a brit drámatanításról. Állítása szerint két szekértábort kell megkülönböztetnünk. Az első a romantikusaké, akik hisznek abban, hogy az egyénben rejlő sajátos adottságoknak az önkifejezésére kell a hangsúlyt fektetni. Velük szemben a dogmatikus és idealista drámatanárok állnak, akik úgy vélik, teljesen felesleges idézőjelbe tenni az „objektív" szót, mivel az objektív valóság igenis létező, sőt művészi eszközökkel fel is mutatható.

Szembenállásuk természetesen a szubjektivista és objektivista filozófiai szemlélet hagyományos ellentétének eredménye. Hornbrook túl akar lépni ezen a szembenálláson, és ennek érdekében azt állítja, hogy mindannyian dramatizált társadalomban élünk. A társadalmon belül, mondja, mindannyian szerepet játszó egyénekként határozzuk meg magunkat. Ugyanakkor morális lények is vagyunk, akik a játékszabályok ismeretében

---

9 A szerző az aarhusi egyetem (Dánia) Drámatudományi Intézetének vezető oktatója. Jelen írása az egyik brit drámatanár-egyesület, az NATD lapjában (Drama Broadsheet, 1993., Vol. 10, No. 3.) jelent meg először, és igen nagy visszhangot keltett. David Davis és Bill Roper válaszcikke erre az írásra felel.

10 David Hornbrook: *Education and Dramatic Art*, Blackwell, 1989, illetve *Education in Drama - Casting the Dramatic Curriculum*, Falmer Press, 1991.

ben tudatosítjuk magunkban, hogy cselekedeteink elválaszthatatlanok a „társadalmi diskurzustól". Egyet kell értenem Hornbrookkal abban, hogy újra kell gondolnunk a világra mint színházra vonatkozó metafora jelentéstartalmait – de engedjék meg nekem, hogy egy kicsit máshonnan közelítsek a témához.

Valaha régen az emberek egyetértettek a metafizikai világmagyarázatokban. A világ hierarchikus rendje egyértelmű volt: fent az istenek, alattuk a halandó emberek. Lassanként kialakult azonban az az elképzelés, hogy az emberi agy képes az igazság feltárására és kimondására. (Ez ügyben Platon, Descartes és Kant a főkolomposok...) Nevezhetjük ezt szubjektív fordulatnak. Ettől kezdve a világrend horizontálissá lett: az egyén, önkifejezés útján maga határozhatta meg a dolgok jelentését, a konfliktusok pedig az emberek közti összeütközésekből adódtak. Ezután Hegel azt mondta, hogy az ember csak arra az igazságra találhat rá, amely már eleve benne rejlett az objektumban. A felmutatáson keresztül lassan közelebb juthatunk az objektív igazsághoz. Ez volt az objektív fordulat.

Az objektum és szubjektum közti ellentét évszázadokra lekötötte a filozófusok figyelmét. Hogyan kezdődött? Honnan származik a tudat? Mikor keletkezett a szubjektum? A szubjektum és objektum kettőssége között vergődő tudat képe egy sor teóriára adott módot. E kettősség meghaladására tett kísérlet volt a „nyelv" behelyettesítése a „tudat" helyére, mondván, hogy ez közvetít az „én" és a világ között. Ezt nevezhetjük „nyelvi fordulatnak" is, és amennyire én meg tudom ítélni, Hornbrook ezt ajánlja filozófiai alapvetésnek. Az amerikai morálfilozófusra, Richard Rorty-ra hivatkozva[11] szeretném kifejteni, hogy a nyelvi fordulat nem oldja meg a problémát. Ettől még mindig a szubjektum és objektum ellentétpárját alkalmazzuk, és nem tudunk túllépni a szkepticizmuson, idealizmuson és realizmuson.

A romanticizmus és moralizmus , illetve idealizmus és realizmus közti libikókázás tehát mindaddig tovább fog folytatódni, amíg még valaki elhiszi, hogy van értelme annak a kérdésnek, hogy egy adott nyelv „megfelelő-e" az adott feladatra. Ez a feladat lehet az emberi faj sajátos természetének megfelelő módon való kifejtése, vagy a nem emberi valóság reprezentációja.

Hornbrook és a modern filozófiai iskolák „flörtje" mögött bizonyos morál-idealista álláspont rejlik, amely kétségtelenül szemben áll a romantikus idealizmussal, de ettől még nem ad attól lényegesen eltérő választ a szubjektum és objektum viszonyára. Törekvései tehát szükségszerűen bukásra vannak ítélve. Hogy csak egy dologra térjek itt ki: amikor Hornbrook a drámatanítás politikai tartalmaival foglalkozik, realista keretek között gondolkodó idealistának mutatja magát; amikor azonban a művészetnek a nevelésben játszott szerepéről beszél, mélyen romantikus idealistává válik.

Tudom, hogy mindez nagyon elvont, de hát a filozófia mindig az. Hiszek azonban abban, hogy nem kerülhetjük meg ezeket a kérdéseket. Hornbrook rámutat olyan lényeges változásokra, melyeket nem lehet figyelmen kívül hagynunk, ha ebben a gyorsan változó világban a dráma szerepét akarjuk elemezni. Hiszem továbbá, hogy Hornbrook jó irányba mutat, amikor „dramatizált társadalomról", annak a nevelésben játszott fontos szerepéről beszél.

A dramaturgiai fordulat

Hogy a Hornbrook által is tárgyalt filozófiai problémákat más megvilágításba helyezzem, én itt egy újabb „fordulatot" elemeznék. Azt állítom, hogy jelenleg egy dramaturgiai fordulat kellős közepében vagyunk. *Meg kell békélnünk a gondolattal, hogy az „én" töredékessé vált. El kell szakadnunk attól az elképzeléstől, hogy az evolúció az emberi tudat mint szilárd középpont körül forog.* Ennek a decentrált „én"-nek a kifejezésére minden további nélkül használhatjuk a világ mint színpad metaforáját, ahol a férfiak és nők csak szerepet játszanak. Shakespeare szavaival:[12]

> AZ IDŐSEBB HERCEG:
> Lásd, kívülünk is van boldogtalan:
> A nagy és egyetemes színpadon
> Búsabb darab is fut, mint amilyenben
> Mi játszunk.

Ezt Jacques nagyon shakespeare-i módon, egy „szórakoztassuk a közönséget" típusú monológgal folytatja: a férfiélet mulatságos képeit sorolja. Érdekes azonban felfigyelnünk a Herceg szavaira, aki azon elmélkedik, hogy az élet időnként túllépi a fantázia kereteit. Maga a gondolat persze nem eredeti, de Shakespeare rájátszik arra, hogy a Herceg kikacsinthat a közönségre az utolsó sorral. Shakespeare hagyja, hogy a színész felhívja a nézők figyelmét a játékot körülfogó keretre, ezáltal pedig ráirányítja figyelmünket arra a tényre, hogy *az élet is csak egy nagy és univerzális színház, és mint ilyen, szintén csak illúzió*. Ez a kettős játék adja a metafora lényegét, és ezt a Herceg szavai jobban közvetítik, mint az ezt követő monológ.

---

11 Richard Rorty: *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge University Press, 1989.

12 Shakespeare: *Ahogy tetszik*, II. fv. 7. szín (ford.: Szabó Lőrinc)

A nyelvi fordulattal szemben a dramaturgiai fordulat nem kívánja a nyelvet előtérbe helyezni és abszolútnak feltüntetni. A fordulat lényege abban áll, hogy tudomásul veszi a tényt: a nyelv is csak metafora.

A metafora olyan nyelvi kifejezés, melynek nincs meghatározott jelentése. Ha lenne neki, akkor nem lenne képes a „még-nem-kifejezhető" élmények közvetítésére. A metaforát nem szabad „szűkítenünk" azzal, hogy lefordítjuk, ugyanis nem az a kérdés, hogy a valóságot hordozza-e magában, vagy valamely rejtett és szubjektív képzelettartalom kifejezésére szolgál. A metafora egy folyamat részeként jön létre, és mint ilyen, vak és önmagában tartalmatlan. Nem jutunk általa közelebb az igazsághoz, de boldogabbak vagyunk, mert a világ új, kísérleti megfogalmazását adtuk.

Nézzük tehát, mit is jelent ez az ősi metafora, azaz hogy a világ: színpad.

Színház az egész világ

Ebben semmi új nincs. Már a szociológiai szerepelméletek is erről szólnak, és *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*[13] című könyv népszerűsége arra utal, hogy ez a gondolat sokakra még ma is nagy hatással van. A szociológiai megközelítéssel csak az a baj, hogy leszűkíti a metaforát. A szóhasználat a színházból származik, de a színház fontosságát ennél tovább senki nem ismeri el a dologban. Én egy másik megközelítést ajánlanék: egy pillanatra töprengjünk el azon, *vajon nem az élet utánozza a színházat*? A kettévált szubjektum leírására mindig is színházi fogalmakat használtak: az arc és a maszk; a személy/színész és a szerep; a valóság és a „mintha." Amikor szerepet játszom, én én vagyok, és mégsem én (vagy Schechner[14] szavaival: „nem én" és „nem nem én") vagyok. A bennem rejlő kettősség próbál együttesen megjelenni, és eközben folyamatosan felhívja a figyelmemet arra, hogy az élet alaptörvényei szerint az egység soha nem jöhet létre. Csak tudatom egy nagyon korlátozott részére lehetek befolyással, és rengeteg információ áramlik felém: a legújabb kutatások szerint az emberi szem másodpercenként tíz millió bit információt fogad be, a tudatos információfeldolgozás azonban nem haladja meg a 15-40 bit/másodpercet. A mindenható tudatra vonatkozó nyugati elképzelés tehát csak illúzió.

Platon tudta ezt: ki is tiltotta Államából a színházakat. Az egyház tudta ezt: ki is átkozta a színészeket. Tudjuk mi is, és megpróbáljuk az iskolában, alternatív stratégiaként kamatoztatni tudásunkat. Azzal próbálkozunk, hogy az emberi tudatra vonatkozó primitív „isten"-képet átformáljuk, illetve a művészetek autonómiája helyett azok intézményesítéséért harcolunk.

Globális jelenségek

Ha a Földet nevezzük „világnak", akkor azt mondhatjuk, hogy csak a közelmúltban kezdünk el valóban a színpadra figyelni! Az űrkutatás eredményeképpen képet kaptunk egy csodálatos azúrkék világról, mely lágyan fodrozódó fehér felhőkbe burkolódzik. Ha a bolygó részeként értelmezzük saját magunkat, akkor a totalitást éppúgy átélhetjük, mint az elmondhatatlan kicsinység nyomasztó érzését. Felfoghatjuk, persze megint csak tudatunk segítségével, mennyire függünk fényforrásunktól, a Naptól, amely nélkül itt mindennek vége lenne.

A Napból érkező energia, és a mi ettől való függésünk elképesztő ökológiai összefüggésrendszert teremtett, s ez mostanában fenyegetően borulni látszik. És ez az előttünk álló kihívások közül talán az egyik legnagyobb. Az élet kombinációk és permutációk végtelenjéből jött létre. Az élet pedig létrehozta az emberi tudatot, ami tehát alapvetően nem más, mint evolúciós termék. Ez az apró változás azonban hatalmas erőt rejt magában. Az emberek ugyanis ezen a földi színpadon, Frankenstein és a humanisták minden hübriszével, elkezdték alakítani önnön drámájukat. Akárcsak Pirandello figurái, mi is teremtettünk egy színjátékot magunknak – melyet valóságnak neveztünk el!

Az evolúció nagy színjátékán belül tehát megalkottunk egy saját színjátékot, mely oda vezetett, hogy – egységesebben, mint a történelem folyamán eddig bármikor – bolygónk a liberális kapitalizmus jéghideg ölelésében él. Saját színjátékukon belül az emberek egy olyan rendszert alkottak, mely egy elszabadult géphez hasonlóan életünk egyre nagyobb hányadát hajtja kegyetlen befolyása alá. Könyörtelen játékának belső logikája van, melynek eredményeképpen a világ népességének négyötöde szegénységben él és a bolygó javainak csak töredékéhez jut hozzá – s a fennmaradó egyötödnyi kisebbség ezeket a forrásokat is mind jobban elzárja a többség elől. Ugyanez a belső logika eredményezi azt is, hogy az előnyöket élvező országokban is egyenlőtlen a javak elosztása. A különbség csupán annyi, hogy ezekben az országokban van egy elégedett réteg, és ezen emberek többsége egyetért abban, hogy a legfőbb politikai cél saját befolyásuk növelése. Ez az elégedett közeg az, melyről legutóbbi könyvében John Kenneth Galbraith[15] olyan elítélően ír. Az ideológiák nem haltak meg. A liberalizmus él és virul: képviselői szerint a szociális kiadásokat vissza kell fogni, a

---

13 Erving Goffman: *A hétköznapi élet szociálpszichológiája* (Gondolat, Bp., 1984; ford.: Habermann M. Gusztáv)

14 Richard Schechner néhány tanulmánya magyarul *A performance* című kötetben jelent meg (Múzsák, 1984; ford.: Regős János)

15 John Kenneth Galbraith: *The Culture of Contentment*, Sinclair-Stevenson, 1992.

piacot hagyni kell a maga törvényei szerint működni, a szegények, idősek és drogfogyasztók pedig azért szorulnak a társadalom peremére, mert nem képesek hatékonyan működni.

Amikor idén nyáron Richard Rorty ellátogatott Dániába, rámutatott, hogy véleménye szerint mi egy földi Paradicsomban élünk. Nagyon meglepődött, amikor azt kérdeztük tőle: „Vajon tényleg csak erről szólna az egész élet?" Azt hiszem, az, hogy egy észak-európai „földi Paradicsomban" élünk, arra kötelez minket, hogy eredményeinket és megoldott problémáink gyökerét egyre jobban megértsük. Szó sincs róla, hogy minden problémát megoldottunk volna, de talán valahol félúton állunk a meztelen kapitalizmus és a tisztességesen szocialista álmok között. Rorty az igazság nietzsche-i természetében, a metaforák szabadon mozgatható rendszerében hisz. Megjegyzése pedig életünk új és jobb metaforái iránti igényként is értelmezhető.

Azt hiszem, a jóléti államokban élő gyerekeket fel kell készítenünk az eljövendő néhány évtizedben bekövetkező drámai gazdasági visszaesésre. És talán fel tudjuk használni a „világ mint színpad" metaforát egy új típusú szolidaritás szükséges voltának hangsúlyozására is.

Lokális jelenségek

A dramaturgiai fordulat számos szerzőre hivatkozhat: Milan Kundera például „imagológiáról" beszél[16], utalva arra, hogy mindennapjainkban egyre nagyobb mértékben látszunk az események „külső" megjelenési formájától, „stílusától' függeni (és arra reagálni). Annak a valaminek dramaturgiailag szerkesztett, háromdimenziós alkalmazásáról van itt szó, amit általában „valóságnak' szoktunk nevezni.

A média világa

Az észak-európai országokban a média jelenleg elképesztő sebességgel igyekszik felzárkózni Európa többi országához és Észak-Amerikához. Öt évvel ezelőtt az átlagos dán tévénéző csak egyetlen dán közszolgálati csatornát nézhetett, mára a csatornák és kábeltelevíziós állomások száma óriási mértékben megugrott, és ez a kép-dömping valószínűleg a drámáról alkotott képünket is hamarosan át fogja formálni. Ezt a helyzetet én kihívásként értelmezem: vissza kell hódítanunk a drámai képzelet szárnyalásának lehetőségét és energiáját a médiától. Az intézetben, ahol dolgozom, olyan modelleket próbálunk kialakítani, melyek figyelembe veszik azt a tényt, hogy a tanulóknak hiába beszélünk a kísérleti színházról és a szimultán dramaturgiáról. De ha megfigyeljük a legújabb videoklipek dramaturgiáját, rátalálhatunk azokra az eszközökre, melyekkel ma is lehet drámaórát tartani. Olyan modelleket keresünk tehát, melyek megkísérlik „lefordítani" a filmnyelvet a színházi nyelvre. Mondjuk így: a filmdramaturgia „színházasításán" dolgozunk.

Valószínűleg mindannyiunknak, akik most itt vagyunk (és már mindannyian múzeumi példányoknak számítunk!), fel kell ismernünk, hogy a drámai történés sokkal több, mint amit a hagyományosan szocialista realista eszköztárral fel tudunk mutatni.

A média-világban már régen felismerték a narratív drámai történés és a dramaturgia szerepét. A legtöbb, magára valamit is adó televíziós állomás rendszeresen tart dramaturgiai tanfolyamokat alkalmazottainak. Emögött az az elképzelés húzódik, hogy minden, ami a tévében történik, az időjárásjelentéstől a tévéjátékig része az átfogó narratív szerkezetnek. Csak akkor tudsz jó műsort csinálni, ha tudod, hogyan kell egy történetet jól elmondani. Ezek a dramaturgiai modellek persze többnyire bevallottan ősrégiek: jórészt a hollywoodi filmek alapszerkezetére épülnek, néha egy kis strukturalista „beütéssel".

A tudat töredékessé válása és a modernizmus alkonya

Hadd vigyem a fenti gondolatot egy kicsit tovább. Manapság a legtöbb fiatal úgy érzi, hogy a társadalmi valóság amolyan színjáték-féle. *Ma már a „színház az egész világ" jóval több egyszerű metaforánál: e szavak pontosan fedik a fiatalok jelenkori valóság-képét*. Azt hiszem, erre a társadalmi változásra feltétlenül reagálnunk kell.

Az emberek korábban elképzelhetetlen mértékben teszik fel maguknak a kérdést: „mi értelme van az életemnek?" A modernitás folyamatában élünk, mely szédítő sebességgel bontja le a korábban érvényesnek tartott normákat, hagyományokat és erkölcsöket. Ez ellen a folyamat ellen nemigen harcolhatunk. Egyre inkább szükség van tehát arra, hogy a régiek helyébe új normákat és hagyományokat teremtsünk, illetve a világ új típusú megfogalmazásait, metaforáit adjuk.

Hadd hozzak fel minderre néhány példát saját hazámból. Szeretném elmondani, hogy szerintem miről szólt 1968. Dániában semmiképpen nem beszélhetünk diáklázadásokról... Nos, jó, volt egy kicsi, de az egy elszigetelt dolog maradt, és mértékét tekintve összehasonlíthatatlan azzal, amit most fogok mutatni. Dánia lakossága körülbelül ötmillió. Ha a `68-at követő időszakban megjelenő „szokásainkat" vizsgáljuk, igen érdekes dolgokra lehetünk figyelmesek.

Az ebben az időszakban felnövő gyerekek egy új típusú szocializációval kénytelenek megbirkózni. Annak

---

16 Ld. Milan Kundera: *Halhatatlanság* című könyvének azonos című fejezetét. (Európa, 1995; ford.: Körtvélyessy Klára) – *A szerk.*

köszönhetően, hogy a 0-6 év közötti gyerekek több, mint nyolcvan százaléka napközibe jár, a skandináv szakemberek szerint új pszichológiai és viselkedési minták alakulnak ki bennük: képessé válnak arra, hogy egyszerre két életet éljenek. Egyet otthon, és egyet a napköziben. Kitűnően „olvassák" az ismeretlen helyzeteket, az abban működő elvárások rendszerét, a normateremtők személyét. Azt mondhatnánk, „radar-pszichét" teremtenek magukban.

A társadalmi elvárásoknak való megfelelés érdekében továbbá nagyon képlékeny lelki világgal rendelkeznek, mely lehetővé teszi a kaméleonhoz hasonló színeváltozásokat. A radar-psziché és a kaméleon-lélek együttese új személyiség-szerkezeteket hoz létre. A modernista „ki vagyok én?" kérdés helyébe a posztmodern „kivé válhatok ma?" kérdés lép. A személyiség mozaikszerűségével állunk tehát szemben.

Az egyénnek már nincs lehetősége arra, hogy a hagyományba meneküljön. A nemi vagy társadalmi hovatartozás már nem ad kielégítő válaszokat a lét kérdéseire. Az emberiség persze mindig is feltette ezeket a kérdéseket, a jelen helyzetben tehát csak az az újdonság, hogy mára már elfogadtuk a korábbi válaszok kiüresedését, értelmezhetetlenségét, alkalmatlanságát.

A játékon belüli játék metaforája lehetővé teszi számunkra, hogy megértsük azt a kihívást, melyet a normák szertefoszlása és a hagyományok eltűnése jelent. Manapság hatalmas pszichés energiákat fordítunk arra, hogy valódi jelentőségre tegyünk szert saját életünkben. Nincs olyan működő nyelvi kifejezésrendszer, mellyel hitelesen kifejezhetem életemet és annak történéseit. A régi „nyelvtan" már nem érvényes, újat meg még nem ismerünk.

Meg kell tanulnom, hogyan magyarázzam a körülöttem lévő új eseményeket, jelentéstartalmakat, ugyanakkor ki kell találnom azt a nyelvet és nyelvtant is, amivel mindez kifejezhető.[17] Ez egyfelől nekem mint egyénnek hatalmas szabadságot ad. Magam alakíthatom az életemet; a testemet szépségszalonokban, az agyamat pedig különféle terápiák segítségével teljesen átformálhatom. Mindez izgatóan forróvá teszi az életet, és felveti a kérdést: ma melyik „énemet" használjam?

Hogyan jelenik meg mindez saját dráma-foglalkozásaimban?

Mintegy összefoglalásképpen szeretném felhívni a figyelmet négy olyan témára, mely a drámatanításban fontossá vált:

1. A metafora használata

Erősítenünk kell a tanulókban azt a képességet, hogy a világot új metaforákkal ki tudják fejezni. Mondhatjuk persze, hogy a művészetnek mindig is ez volt a célja, de amint a fentiekben rámutattam, a ma élő embernek erre legalább annyira szüksége van, mint az írásra és olvasásra. A színház mint metaforateremtő eszköz alkalmazásán keresztül megtaníthatjuk a fiatalokat azokra a pszichés eszközökre, melyekkel életüknek új jelentéstartalmakat adhatnak.

2. A próba mint modell

Ahhoz, hogy a színház ennek az új metaforateremtő folyamatnak lényegi elemévé válhasson, azt hiszem, elsősorban éppen *folyamatszerűségét* kell hangsúlyoznunk. Nem elég egyik óráról a másikra terveznünk. Meg kell teremtenünk annak lehetőségét, hogy a résztvevők saját stílusuk alapján teremtsenek világokat, alkalmazhassák saját képi fantáziájukat, gesztusaikat és szavaikat – ez pedig hosszú időt és gondos tervezést igényel. Mindezek alapján ajánlom a színházi próbafolyamatot a dráma-munka modelljének.

Tanuljunk abból, hogy színházteremtést tanulunk

Ebben a kettős kifejezésben mindkét elemet egyformán lényegesnek tartom. Ha a színház gazdag művészi formanyelvét és technikáit tanítjuk, akkor – a tudatos színpadi munkán keresztül – hozzásegítjük magunkat a „színpadszerű" valóság megértéséhez. A dráma mint tantárgy abból a tényből meríthet erőt magának, hogy az élet utánozni látszik a színházat, mi azonban nagyon sokat tudunk arról, hogy a színház mint művészi forma hogyan szűri meg és alakítja át mindennapjaink „színjátékos technikáit". A színházi munka tehát új perspektívákat teremt számunkra az úgynevezett „valóságot' illetően.

A szocialista realizmuson túl

3. A tudás, humanista nézőpontból

A drámának tehát azt kell elősegítenie, hogy egyszerre legyünk képesek megragadni azokat a közös jegyeket és jelentős különbségeket, melyek mindennapi életünk dramaturgiája és a színházi dramaturgia között fellelhetőek. A tanulók társadalomszemléletének fejlesztése érdekében a körülöttünk lévő világ magas szintű esztétikai felmutatásán kell dolgoznunk. Drámatanárként a tanulók felé közvetítendő humanista tudás egyik elemének kell tekintenünk magunkat. Ez a tudás ugyanakkor igen speciális, mert lehetőséget teremt a történelmi, kommunikációs, kri-

---

17 Thomas Ziehe - Herbert Stubenrauch: *Pladoyer für ungewonliches Lernen Ideen zur Jugendsituation*, Rowohlt, Reinbek, 1982, illetve *Ambivalenser og Mangfoldighed*, Kobenhavn, 1989. (Ziehe a frankfurti egyetem professzora.)

tikai és esztétikai ismeretek egymással szoros kapcsolatrendszerben megjelenő és céltudatos alkalmazására. A humanista tudás különössége éppen abban áll, hogy e területek együttes működtetését szolgálja: mindezt nevezhetjük humanista kompetenciának is.

4. Marginalizálódás

Az általam ismert oktatási rendszerekben a dráma mindig is marginális szerepet töltött be. Ha megnézzük a dráma helyét a tantervben, az órarendben, a tantermi beosztásokban, a tanárképzésben, a tantestületek, tanulók és szülők gondolkodásában, akkor kétségtelenné válik számunkra, hogy a dráma a margóra szorult.

Fordította: *Szauder Erik*

Színjátszók...
találkozók... fesztiválok... táborok...

Ludas Matyi Tiszason

Fazekas Mihály elbeszélő költeményének gyerekszínházi pódiumra állítása jelképes nyitánya volt a 70-es évek elején a magyar gyerekszínjátszás elején a magyar gyerekszínjátszás új fellendülésének, annak a hullámnak, mely a drámapedagógiát honosította aztán. Váratlanul egyszerre több falusi csoport gyerekei lelték örömüket Ludas Matyi igazságtevésében, s porolták el saját Döbrögijüket. Vajon ki mindenkire gondoltak a porcsalmi, jászfényszarui s a többi ludasmatyik? Milyen bújukat feszültségüket, igazságukon esett sérelmüket püfölték ki a vidám játékban? Hamarosan kiderült, mert a magyar gyerekszínpadokon megjelent egy új műfaj, az improvizációkon alapuló iskolakritikai-társadalomkritikai élet-játék. Itt már egyenesbe ment a szó, áttételek nélkül. Azóta a színháztörténet úgy emlegeti, hogy az ifjúsági színjáték e műfaja az igazságot szolgáltatni készülő társadalmi változások egyik igazán koránjött előörsének bizonyult.

Nos 1996 nyarán a bátyuiak poroltak – óvatos jelzéses előadásmódban – Döbrögit, a Kárpátaljáról a Tiszamenti Gyermekszínjátszó Találkozóra érkezett csoport játékosai. Bagu Géza növendékei a drámapedagógiai iskola előőrsei a határainkon túli magyarság közt. Előadói stílusukban, játékfelfogásukban ma ők az úttörők.

Tiszasas és Lakitelek hagyományos zarándokhelye a határainkon kívüli magyar gyerekszínjátéknak. Hangulatos gyermektalálkozó, szakmai mustra. erkölcsi-szellemi tartást sugárzó ünnep.

Az ünnepnek különös hangsúlyt adott a honfoglalási évforduló. Több csoportnak – jöttek légyen akár Délvidékről, akár Erdélyből – a művészeti alkotáson messze túlmutató szertartás mondhatni hitvallás. DE hitvallás-szerű volt – jól érezte mindenki – maga az is, hogy szép magyarsággal szólalt a szó, a dal bármely mesejáték, történelmi monda előadásakor.

A fesztivál bemutatóit követő szakmai beszélgetéseken gyakran szoba került az is, milyen mértékig igényli egy korszerű gyerekszínpadi játék a stilizálást, olykor a távolságtartó iróniát, az „idézőjelbe-tételt", egyszóval: magát a játékot (az aradiak előadásában, a nagyberegiek Toldijában villant ez meg), s mennyire van tere, időszerűsége a drámai valóságot idéző drámai – olykor már-már túl komoly – előadásmódnak. A beszélgetésen ez vált világossá, hogy erre a kérdésre sem lehet egyértelmű választ adni. Bizonyára térsége válogatja, olykor nem is egyszerűen a határfolyó jelöli ki a térséget magát, egy határon túli régióban is lehetnek a haza hagyományaihoz különböző léptékű játékosságot engedő vidékek. Akkor is, ha a gyerekeknek határoktól függetlenül közös nyelve a játék.

Ez a „nehéz hűség" terheli a tiszasasi-lakitelki fesztivál ifjú vendégeinek vállait. Becsületükre legyen mondva: nevelőik segítségével állják az embert próbáló feladat terheit.

Sors, hozz végre rájuk is gyerekvállakra mért időt!

Trencsényi

Színfolt '96

A fővárosi gyermekszínjátszók is felkészültek az 5. országos – ajkai – Weöres Sándor Gyermekszínjátszó Fesztiválra. 80 csoport indult el a 23 kerületből. 19 produkció került a Marczibányi téri elődöntőbe. A Diana utcai iskola alsósainak népijáték-füzére és az angyalföldi Szerpentin Színpad pódiumműsora – századeleji nagy íróink gyermekkoráról – kapta a zsűritől a legnagyobb elismerést. Ők a fesztiváli továbbjutók.

Hol tart a fővárosi gyermekszínjáték? Mint emlékezetes, a 80-as évek társadalomkritikájának egyik indító szólama volt az „iskolakritikai élet-játék", a gyermekszínjátszó mozgalom sajátos, improvizációkból építkező műfaja. Nos, 1996-ban legfeljebb a radnótisok vagy a Bakáts tériek diákkabaréja utalt szociologikus kér-

désfeltevésre. Az uralkodó műfaj a mese (mesejáték) volt. A központi téma a párkapcsolat, a szerelem. Biztonságos szerzők: Móra Ferenc, Lázár Ervin, Marék Vera. Örömünkre a Bolondos királyság c. kötet címadó darabja igazolta azt, hogy a szóban forgó cselekmény és szöveg biztonságos keretet ad a játéknak, sikerre viszi a csoportot. (Bár az is igaz, hogy jelen volt a gyerekek által játszott mesejáték nagy problémája is: a primer mesekorból kinövő gyerekek miként viszonyulnak a műfajhoz, még egészen nem távolodtak el tőle, de már feszengenek is benne, keresik a távolságtartás megoldásait, a paródiára hajlanak (ilyen volt a rap-esített Hamupipőke), de kockázatos az a szerepvállalás, hogy „nagyként" játszanak „kicsiknek". S legalább ennyire kockázatos az a szerepvállalás, amikor „kicsiként" – akarva-akaratlanul – mélyebb rétegeket villantanak fel a mese szövetéből. A kőbányaiak vitatott, szerintem túlértékelt macska-egér játékának talán ez volt a buktatója.)

Jellegzetes volt, hogy a produkciók feszegették a színház műfaji kereteit, megjelent a néptánc-ritmikus népi játék, sőt az opera (előadásmódjában inkább oratórium), olykor az animáció, egyes esetekben képi-festői beállítások. Ezekben az esetekben nehéz a rendező dolga, hiszen új, más művészeti törvényszerűségeknek kell alávetnie magát. Sok előadásnak volt gondja a kellékek, díszletek, jelmezek stílusegységének hiánya, zavartsága, végiggondolatlansága, rögtönzöttsége egy amúgy nem rögtönzött előadásban. Eredeti kapa és stilizált dob, kreppapír és brokát, play back zenekíséret és élő hangszer, néprajzi múzeumból kölcsönzött kosztüm a legényen és egykori kisdobos-egyenruha a leányon... nos ezek a párok egy előadásban – véletlenképpen – nem fordulnak elő.

Továbbra is eleven az improvizációs felkészülés gyakorlata (ebben kiemelkedő a II. kerületi Szárítók Színpad – egy egyetemista foglalkozik egy lakótelepi ház szárítójában civil módra szerveződött gyerekekkel). Kár, hogy nem számoltak azzal, hogy a közönség előtt más helyi értéket kap a klubfoglalkozás magatartás-próbáló rögtönzése. Nagyszabású pedagógiai munkát tükrözött a Dr. Török Béla Iskola mesejátéka (hallássérült gyerekekkel). Más esetekben viszont éppen az erőteljes (már-már agresszív) színészvezetés ártott a produkció játékosságának és gyerekszerűségének.

Jellegzetes volt, hogy egy-egy osztály vállalkozik előadásra, mintegy projekszerűen valósítják meg terveiket, juttatják tehetségéhez mért szerephez az osztály, a közösség valamennyi tagját.

Színfolt '96. Színes volt a Marczibányi tér ezen a napon. Tisztelet a pedagógusoknak és a gyerekeknek, hogy igazolták: „iskolaháborúban" sem hallgatnak a múzsák. Az iskola világának romló viszonyai közepette közösséget és alkotást tudnak teremteni. Merő jókedvükből...

trencsényi

◆

V. Weöres Sándor Országos Gyermekszínjátszó Találkozó

(Ajka, 1996. május 31-június 2.)

Ebben az esztendőben 18 csoport vehetett részt az országos fesztiválon a területi zsűrik javaslata alapján.

Hogy a versenyszellem ne telepedhessen rá a találkozó hangulatára, ezen az országos döntőn sem voltak helyezések. A legjobban sikerült előadások rendezőit az öttagú zsűri – melynek tagjai Debreczeni Tibor, Gabnai Katalin, Sándor L. István, Szóda Sándor és Tolnai Mária voltak – rendezői díjakkal jutalmazta.

A díjazottak:

Kádár Edit	Túri Teátrum (A bajusz)
Jancsó Sarolta	Pest Megyei Zamárdi Színjátszók (Fából költött vaskarika)
	Szerpentin Gyermekszínház (Ők is voltak gyerekek)
Hordós Csaba	Veszprémi Kínjátszók (Mese a fiúról, aki nem akart dolgozni)
Lukács László	Budakeszi Kompánia Színjátszókör (Száll a madár)
Lázár Péter	Ajka-magyarpolányi Galagonya Együttes (Fehérlófia)

A találkozó valamennyi résztvevője nevében köszönetet mondunk a rendezvény valamennyi támogatójának. Fő támogatóink a következők voltak:

- Ajka Város Önkormányzata
- Magyar Drámapedagógiai Társaság
- Magyar Országgyűlés
- Veszprém Megyei Közművelődési Intézet
- Művelődési és Közoktatási Minisztérium
- Nemzeti Kulturális Alap
- Veszprém Megye Önkormányzata

A tőlünk telhető legjobb

V. Weöres Sándor Országos Gyermekszínjátszó Találkozó
Ajka, 1996. május 31 – június 1 – 2.

Az ötödik „újkori" gyerekszínjátszó fesztivál végre rendelkezett valami olyan kellemes otthonossággal, amit csak akkor érez egy rendezvényt látogatva az ember, ha az eseménynek nem csupán áldozatkész népművelők a felelősei és bonyolítói, de szakmai házigazdái is vannak. Eddig is tudtuk, milyen sokat számít, hogy a fesztivált befogadó városnak van-e intenzív színjátszó élete, s hogy mennyit ér, ha vannak a környéken aktív felnőtt- és gyerekszínjátszók. Ajkán voltak is, vannak is, s ez meg is látszott a fesztiválon.
A programot ismertető sárga és fehér szórólapokon szép Weöres idézetet olvashattunk:

„... mindegy, hogy képességeid mekkorák; fő, hogy a tőled telhető legjobbat formáld belőlük és általuk."

Sokszor eszünkbe jusson ez a bölcs mondat az előadásokat nézve. Egyrészt magunk nyugtatására, másrészt magunk nyugtalanítására. Mert valljuk be, ez a mostani fesztivál senkire nem hatott „lórúgás-szerű" erővel a kiemelkedő élményeket tekintve, és nem is kellett fölháborodni semmi szégyenteljes megnyilvánuláson. Az idősebbek emlékezhetnek még, hogy mindkettőt átéltük már az elmúlt évtizedekben. Egy-egy találkozót sokáig emlegettünk kiemelkedő sikeréről vagy maszatosan maradt, felejtendő produkciójáról.

Ennek a fesztiválnak nemigen látszott az arca. Talán azért, mert az erőgyűjtés, a váltásra való felkészülés idejét éljük, s ekkor nehezen rajzolhatók meg, s alig rögzíthetők a jellemző vonalak. Egy biztos: nem a gügyögés volt a meghatározó stílus. Sokkal inkább valami karcos, távolságtartó, gyerekkel is felnőtt módjára érintkező, de szívéig csak ritkán ható stílus mutatható ki az előadásokon.

Új jelenség, hogy darabírásra, színház- avagy kabarécsinálásra kész felnőttek fognak gyerekprodukciók előkészítéséhez. Jól szórakoznak, de sokszor megesik, hogy a menet közben született improvizációk felhőiből közösen is alig bírnak kilábalni. Nem baj! Csak rajta! Senki nem született tévedhetetlen dramaturgiai tudással! A gyakorlat meg fogja hozni az erősebb szerkezeteket, s ezekkel együtt a színvonal emelkedését is.

Ha volt a fesztiválnak feledhető rétege, akkor az az irodalmi értékkel nem rendelkező, de a gyermeki improvizáció frissességét már elvesztett, suta-buta szövegekből, büntetendő rímekből és közhelyekből összefoltozott szövegekből adódott. Ehhez járul aztán a játékstílus „kezem-fejem" jellege, vagyis a mindent illusztráló, döcögős, szövegközpontú színjátszás.

A legteljesebb színházi élményt az Ajka-Magyarpolányból érkező Galagonya együttes nyújtotta dekoratív és mégis gyerekméretű, áhítatos és tiszta **Fehérlófia** népmese-feldolgozásával, mely a Kaposi László által rendezett nagy sikerű Kerekasztal produkció dramaturgiáját kérte kölcsön. Rendezőjük Lázár Péter. Lukács László a Kompánia színjátszókör hajdani **Száll a madár** játékát újította fel. A magyar népmondákból és népdalokból összeállított kócos játék stílusa vitatható, szerkezete bizonytalan, ereje azonban – a rendkívüli játékintenzitás és a kiváló élő zene miatt – más produkciókéval összevetve is kiemelkedő.

Mint mindig, most is rendkívüli kulturáltságról, mértéktartásról és professzionista biztonságról tanúskodott, de korrigálandó dramaturgiai problémákat is hordozott a Jancsó Sarolta által rendezett **Ők is voltak gyerekek** című szerkesztett játék.

A balassagyarmatiak Tátrai Judit által rendezett **Miért nem dalol az uborka** című, nonszensz versekből szerkesztett játékának bemutatása alatt csak azt tudtam följegyezni: „De jó!" És jó is volt, nagyon jó!

Kovács Andrásné (Rozika!) Jászfényszaruból jött színjátszóival valami hősi dolgot cselekedett: gondosan megválasztott helyen, ahogy azt kell, szabad téren mutatták be a palócok egyik feledésbe merült népszokását, a **rabvágás**-t. Megértettük, megtanultuk, hogy lehetett és lehet ma is nevetve bűnbánatot tartani elkövetett garázdaságainkért, kisebb-nagyobb bűneink bevallásával.

A találkozó leginkább szívbemarkoló élményét egy hibátlannak nem egészen mondható, ám mindannyiunknak annál boldogítóbb leckét szolgáltató előadás, a kaposváriak **Twist Olivér** című, Dickens műve alapján született zenés játéka adta, melyben gyógypedagógusok, pedagógusok, gyerekek és felnőttek játszottak együtt. Nem először láttuk már ezt a somogyi nevelői kollektívát ilyen helyzetben, hiszen évek óta teszik a dolgukat, anélkül, hogy különösebben hivalkodnának vele. Életmentő és életadó színház ez, példamutató nevelői munka. Olyan heroikus felnőtti erőfeszítés dokumentuma ez, mely nem sajnáltatja magát, hanem derűvel emel magához lelkeket, bevonva őket a játék forgószelébe, legyenek azok nézők vagy játékosok. Sok erőt kívánunk továbbra is Pucz Andrásnak, Lázár Attilánénak, Gál Laurának és gyerekeiknek! Büszke lehet Somogy, hogy ez a csapat az övé!

Mi meg várjuk a következő fesztivált! Vajon hová megyünk? Talán Tatabányára?

Azonnal itt a nyárelő: júniusban újra találkozunk!

Gabnai Katalin

A ***Gyermekeink Lelki Egészsége Védelméért Alapítvány*** megkezdi tevékenységét Vác város iskoláiban. Célja a gyerekek iskolai kudarcainak csökkentése. Ennek érdekében Humán Információs és Segítő Szolgálatot működtet fejlesztőpedagógusok, drámapedagógusok, pszichológusok és mentálhigiénés szakemberek közreműködésével. A szülők számára ingyenes információs és tanácsadói fogadóórát biztosít.

Az Alapítvány alapítói és állandó támogatói *Tordai Cecília* és az Infórum Rádió. A kuratórium elnöke *Dr. Győri Julianna* pszichológus. A drámapedagógusok szakmai instruktora *Rudolf Ottóné*.

Hannover

Kétévente kerül megrendezésre az Európai Gyermekszínjátszó Találkozó – egy olyan nemzetközi rendezvény, amelyre több mint két tucatnyi ország képviselői gyűlnek össze, hogy két héten keresztül együtt dolgozzanak. A közös munka a gyerekekről, a különböző kultúrákról, egymás megértéséről és a kapcsolatteremtésről, határokról és azok átlépéséről szól.

Hivatalosan...

Részlet a VIII. Európai Gyerekszínjátszó Találkozó művészeti koncepciójából:[18]

„Az EDERED színházi találkozó gondolata 1979-ben fogalmazódott meg Svédországban. A *Gyerekek és kultúra Európában* címet viselő szemináriumon körvonalazódtak a gyerekekkel való interkulturális munka távlatai. Az első ilyen workshop Belgiumban talált otthonra 1982-ben, az Európa Tanács támogatásával, mely azóta is kulturális programjának egy fontos részeként kezeli az EDERED által szervezett találkozókat.[19]

A kéthetes összejövetelek annak a színházi műhelymunkának megfelelően szerveződnek, melynek során a (12-14 éves) gyerekek közösen, nemzetközi szakember-gárda irányítása mellett ismernek meg különböző színházi tevékenységeket. Nem pusztán a sokféle színházi módszer, hanem egyúttal a kapcsolat interkulturális természete is lehetőséget nyújt a más országokból származó gyerekek megértésének tanulására, gyakorlására. Mindezek mellett ez a program lehetőséget biztosít a gyerekek számára a kommunikáció új lehetőségeinek kialakítására és kipróbálására. Mindaz, ami végül is közös színházi nyelvvé alakul, segít a nyelvi nehézségek, valamint a kulturális határok meghaladásában.

Bár alapvetően ez jellemzi a színházi workshopok mindegyikét, a különböző országokban megrendezésre kerülő találkozók mégis egyedi jellegzetességekkel bírnak. Az Európai Gyerekszínjátszó Találkozó hannoveri változatát az EXPO 2000 témája inspirálta. Mottója – TERMÉSZET-TECHNOLÓGIA – is annak szolgálatába állíttatott, hogy kritikus szemmel vizsgáljuk e két részből álló gondolatot. Amint az más területekről vizsgálva nyilvánvaló, elsősorban a gyerekek érzékelik a TERMÉSZET-TECHNOLÓGIA konfliktusából eredő problémákat, és szintén ők azok, akik komolyan is veszik ezeket. Fontos, hogy a tapasztalatcseréhez teret biztosítsunk számukra. Milyen kérdések iránt érdeklődnek a gyerekek, és hogyan foglalkozhatunk mi – a gyerekekkel közösen – ezekkel? Hogyan lehet mindez a művészeti tevékenység része? Annak érdekében, hogy a téma még kézzelfoghatóbbá váljon, a workshopok nevelési koncepciója példaértékű helyek – természetvédelmi területek, valamint ipari központok – megtekintését is tervezi.

Két héten keresztül ezen általános mottó jegyében vezetők nemzetközi munkaközösségei dolgoznak majd a gyerekek egy-egy 16 fős csoportjával (minden csoportba nyolc-nyolc különböző országból érkező gyerek kerül). Mindannyiukat – a vezetőket és a gyerekeket is – arra kérjük, hogy használják fel félelmeiket, reményeiket, utópisztikus elképzeléseiket, álmaikat a munka során. Az „energia" fogalma, mely egyaránt alkalmazható a Természet és a Technológia körében, fontos, mindkét szinten megtalálható tapasztalatot rejt. Az intenzív munka eredménye végül – rövid előadások formájában – nyilvánosan is bemutatásra kerül Hannoverben, a Stadtparkban..."

A magunk részéről...

Ezek az impressziók, mint útinapló-jegyzetek, talán „lefordíthatatlanok" az olvasó számára, mégis: az egyetlen módja most a felidézésnek.

Tétován ácsorgó gyerekek[20], szülők, testvérek a pályaudvaron. Az utazás izgalma[21], és persze az isme-

[18] Fordította Buga Emőke.

[19] Nem is oly régen Magyarország adott otthont a találkozónak – Békéscsabán. *(A szerk.)*

[20] A magyar résztvevőket az országos gyermekszínjátszó találkozó területi döntőin választották ki: figyelembe véve a gyerekek angol nyelvtudását és színjátszói tapasztalatait is. A kiválasztott nyolc gyerek az ország különböző településeiről érkezett, így elinduláskor egymás számára is teljesen ismeretlenek voltak/voltunk.

[21] Ez az **utazás** (a találkozó többi anyagi gondját a szervezők magukra vállalták) nem jöhetett volna létre az Európai Unió magyarországi képviseletének támogatása nélkül. Ezúton is köszönjük nekik. És ez az utazás valóban nem jöhetett volna létre, ha pusztán a MALÉV, a Postabank, a Coca-Cola, a Pepsi-Cola, a Citybank, az ING Bank, a Kraft Jacobs Suchards, az Intereurópa Bank segítségére vártunk volna – sajnos hiába.

retlené. Nem ismerjük egymást, nem tudjuk, hogy pontosan miről fog szólni ez az egész. Biztosan jó lesz... Nyár van, július közepe, és mi utazunk.

Hannover, 1996. július 14. Gyerekek, tanárok egy kupacban. Egy egyenlőre még nagyon is hideg iskolakomplexum. Osztálytermekből átalakított szállások, vaságyak, iskolai padok, nyáron üres folyosók. Aztán estére ez az egész elkezd lélegezni, bábeli zsibongással lesz tele a levegő, de most még mindenki inkább a saját nyelvén szólal meg...

Ismerkedés, játék – és mindezek esetlensége, zűrzavara ellenére profi német szervezés. A nemzeti csoportok rövid, ám családias reggeli-esti összejövetelei. Mi, magyarok, kénytelenek vagyunk szembesülni hiányosságainkkal: a nemzetek közötti vásár nem úszható meg némi otthoni hamuba sült pogácsával és kajszibarackkal – reprezentálni olcsón és ötletszegényen nem ildomos. A felismerés: azonnali fájó tapasztalat – ezek után már tudjuk, hogyan kell ezt csinálni. Magyar „gyermekeink" (merthogy mi közben „apuci-anyuci" lettünk) óráról órára felszabadultabbak, nyitottabbak, egy hét múltán meg nem mondaná senki: a vonaton ismerkedtek össze.

Szinte észrevétlenül oldódik fel az egyes csoportokat körülvevő burok, egyre többet beszélünk angolul, és egyre nehezebb megtalálni a gyerekeket, ki tudja, éppen melyik ország képviselőivel építgetik gyümölcsöző diplomáciai kapcsolataikat...

Nyelvi problémái itt legfeljebb az angoloknak lehetnek – ők sokszor látszólag nem értik a saját nyelvüket –, rajtuk kívül azonban mindenki remekül fejezi ki magát és érti meg a másikat, természetesen angolul...

Szlovák-magyar team – mint később kiderül, nagyon jó választás. A napi programrengeteg után művészeti problémaelemzés, a másnapi eseményekre való felkészítés – a művészeti csoport elővezetésében. Remek, már-már gyermekien felhőtlen hangulatban. Lassan megalakulnak a nemzetközi csoportok, elindul a munka... Együtt dolgozni tizenhat gyerekkel, köztük magyarok, szlovákok, németek, franciák, svájciak, angolok, lettek és észtek, ráadásul két szlovák „kolléga". Nem könnyű feladat először is egymást megérteni, aztán a gyerekekkel megértetni, mit is akarunk... Gyűrjük, kínozzuk, megerőszakoljuk az angol nyelvet, és felhasználunk minden kézzelfogható eszközt, hogy megértessük magunkat, és hogy megértsük egymást.

Amikor tehetjük, megszökünk az iskolából, és a szabadban improvizálunk, tanulva a gyerekek és egymás nyelvét. Jól esik kimenni a betonpalotából, mezítláb, hatalmas csinnadrattával, a jólfésült német polgárok legnagyobb megrökönyödésére. Az „itt és most"-tól nagyon a sajátunk lesz a játék, a közös élményekből fokozatosan épül valami, és egyre kevesebb elég ahhoz, hogy tudjuk, miről van szó... Működik angolul, vagy egyszerűen csak a mozdulatban, a pillantásban, közöttünk...

Természet-gyerekek-technológia. Improvizációs technikáink egy mezsgyére futottak: hagyjuk a gyereket játszani, kapcsolatokat találni, hozzunk ki minél több kreativitást belőlük a néhány munkaóra alatt, építsünk fantáziájukra. A kamaszlélek kapcsolatokra vágyik: barátságra, szerelemre. A többi megy magától. A közös játék legfontosabb vezérelve talán az lehet, hogy mindig a gyerekek igényeit kell figyelemmel kísérnünk, képesnek kell lennünk arra, hogy utat mutassuk nekik, lehetővé téve számukra azt, hogy maguk menjenek végig ezen az úton. Bíznunk kell bennük, el kell tudnunk fogadni azt, hogy az általunk kínált eszközökkel képesek önállóan dolgozni, eljutni valahová. A drámatanárnak felkészültnek kell lennie arra, hogy észrevegye mindazt, ami a gyerekek között és a gyerekekben megy végbe: saját valóságukban, saját világukban lássa őket. A következő feladat számára, hogy közös játékuk eredményeit lefordítsa a színház nyelvére: segítse a gyerekeket abban, hogy megmutathassák mindazt, ami belül megy végbe, hogy képessé váljanak belső történéseik megjelenítésére.

Fontos volt hagyni, hogy fiúknak, lányoknak külön játékaik, ha úgy tetszik, külön kis etűdjeik legyenek. Megbeszélni, újra elővenni egy játékot, vagy felidézni egy-egy jól sikerült gyakorlatot mindig volt idő. Nem állítom, hogy a kéthetes közös csoportvezetésben nem voltak a vezetők között nézeteltérések vagy konfliktusok. Ezek nélkül – s ez most jól látható – nem kerekedett volna olyan lírai és jó színvonalú záró produkció a stadtparki törékeny fehér kőszobor köré. Előszeretettel használtunk olyan munkaformákat, amelyek a lehető legkevesebb verbalitást kívánták, amelyek mozgásokból, hangokból üzeneteket és kapcsolatokat, képeket bontottak ki. Kiscsoportos munkákban segítettük elő a csoporttagok állandó keveredését, s megnyugtató volt látni: mindenki mindenkivel szívesen dolgozik.

Sziget volt, olyan elvarázsolt föld, ahol két hétre megszűntek a földrajzi határok... *Német vendéglátóink remekül oldották meg, nem kis szervezői leleménnyel, hogy a gyerekek a nap folyamán* TALÁLKOZZANAK. *Az egyes nemzetek tagjai, egymással, a nemzetközi csoportok más nemzetközi csoporttal, az esti szabadidőben pedig azokkal, akikkel napközben nem sikerült. Nem volt kizárt az sem, hogy a gyerekek más csoport vezetőjét is megismerhessék: például egy hajókirándulás alkalmával dalokat tanuljanak tőle, vagy az esti foglalkozáson kollázsokat, szobrokat gyúrjanak, faragjanak együtt életre.*

A lehető leglógósabb társaság voltunk, de mégis úgy tűnik, nem voltak üresjárataink. Minden mozzanat, ami felesleges időpocsékolásnak tűnt, valahol ott volt a munka eredményeként létrejött záró produkcióban,

amely nem egy előre megírt, dramatizált történet volt, hanem sokkal inkább a gyerekek érzés-töredékeinek gyűjteménye. Annak ellenére, hogy viszonylag laza szerkezeten alapult, egy fiú és egy lány szerelmének történetét mesélte el, melyet felfal a gépek erőszakos külső világa. Azért ezt a „történetet" választottuk, mert ez a téma állt legközelebb a gyerekek korához, pillanatnyi létezéséhez, érzéseikhez. Az ő történetük volt, típusszerepeken keresztül jelenítve meg valami nagyon is emberit.

A hegedűslány és a suhanc szerelmét megöli a város, fölfalja egy hatalmas óramasina. Negyedórás etűdünk végén a dal újra szól, a város is zakatol tovább. Együtt ülünk a füvön messzi földről jött barátainkkal, és reménykedünk, hogy a hegedűszó – mely míves TECHNOLÓGIA szülte szerszám s a rejtekező TERMÉSZET hangja – nem halhat ki a világból. Kell ennél több...?

Buga Emőke – Novák Géza

K o p p e n h á g a

IV. Gyermekszínjátszó Fesztivál (1996. szeptember 27–október 5.)

Életre szóló élményben volt részünk, gyereknek, felnőttnek egyaránt. 8 napon keresztül színházul beszélt a gyermekszínjátszók társadalma Koppenhágában, barátságok, szerelmek köttettek, nem az számított, ki honnan jött, az volt a fontos, színészként mit tud adni a közönségének.

Előzmények: januárban kaptuk a hírt, hogy a MDT bennünket (a Fóti 3. Sz. Általános Iskola színjátszóit) ajánlott a fesztiválra. Egy ottani előzsűrizés után benn maradtunk a kalapban 16 más csoporttal együtt.

Érdemes áttekinteni a résztvevők listáját: Spanyolország, Salvador, Finnország, India, Litvánia, Nepál, Hollandia, Norvégia, Lengyelország, Oroszország, Szlovákia, Svájc, Ukrajna, USA, Wales, Zimbabwe és mi.

Zimbabwén kívül, akikkel egyidőben játszottunk, minden produkciót láttam, ezért úgy gondolom, elég pontos rálátásom van arra, amit a dán válogatás a világ gyermekszínjátszásának nevez.

Egy csöppet sem álszerény kijelentéssel kezdem: a magyar gyermekszínjátszás a világ élvonalában van. Láttam néhány csodát (Oroszország, USA), néhány igazán jól kitalált játékot (Litvánia, Svájc, Lengyelország, Ukrajna), a többi a felejthető tasakba tartozik (udvarias voltam).

Rólunk: A Gilgames c. eposzból készült színpadi játékot vittük, ami két évvel ezelőtt készült, tehát érett, sokszor játszott, kipróbált darab.

Érdekes volt a fogadtatása. Játszottak előttünk mindenfélét, mindenfajta stílusban, de eszköz, színpadi technika nélkül senki sem lépett fel. Úgy érzem, előadásunkkal sikerült bebizonyítani, hogy a gyermekszínjátszásban legfontosabb a gyerek. A szakmai értékelésen játékunk tisztasága és koncentrációja mellett a színészi teljesítményt emelték ki, s megkértek, hogy a hiányzó tunéziai csoport helyett is játsszunk. Így egyszer a Gilgamest, kétszer Mahábháratát játszottunk.

A legnagyobb csoda számunkra az orosz előadás volt. Süketnéma gyerekek pantomimes, táncos játéka, egy olyan játék, ami már nem csak színház, valami sokkal-sokkal több annál. Abban a reményben nem írok most többet erről, hogy a következő Weöres Sándor Fesztivál vendégei lesznek.

Végezetül: úgy érzem, gyermekszínjátszásunk jó irányban halad, megvan benne az orosz szív, az amerikai kreativitás. Bárcsak a svájci gazdagság is meglenne!

Remélem, hogy az 1998 áprilisában Németországban megrendezendő fesztiválra újra kap majd meghívást egy magyar csoport.

Kis Tibor
(a fóti 3. számú Általános Iskola gyermekszínjátszóinak vezetője)

◆

Drámapedagógiai hírek Erdélyből és erdélyiekről

„Vannak vidékek, ahol csak úgy lehet megmaradni
Ha megfogjuk egymás kezét"

A költő, Kányádi Sándor, szavai erősítenek meg hetek, hónapok, évek óta, amióta egy nyitott társadalom, az átalakulásra fogékony pedagógus közösség megvalósítására törekszünk és egymás szakmai és baráti segítségét és együttműködését élvezzük. Mert kéz a kézben, közösen minden jobban megy. A valós, de álmaink iskolájában gondolkodó és cselekvő pedagógusok mindennapjait tanfolyamok, táborok és szakmai tanácskozások tarkítják és viszik előre.

Ez év nyarán is három olyan kiemelkedő együttműködésről és kéznyújtásról számolhatunk be, amely példaértékű lehet a jövőre nézve. Július végén az RMPSZ (Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége), a szovátai Teleki Oktatási Központ és a Határon Túli Magyarok Hivatala szervezésében Szovátán rendezték

meg a Bolyai Nyári Akadémia drámapedagógiai tanfolyamát. Ezen 23 óvónő, tanító, tanár, hitoktató és egyetemi hallgató vett részt. Magyarországi előadóink, Kovács Andrásné és Fabulya Lászlóné az életízű személyes élményeket feltáró és ebből építkező kiscsoportos foglalkozásokat a személyiség és közösségfejlesztési játékokba ágyazták be. De nem hiányzott a demokráciával való élni tudás és a konfliktuskezelés tréning sem. Akárcsak az augusztus 7-e és 14-e között Jászfényszarun megrendezett jubileumi Bakancsos táborban. Ezen 6 erdélyi résztvevő építkezhetett „A módszer én vagyok" jelszóval fémjelzett elméleti és gyakorlati foglalkozásokon. A főszervezőnek, Kovács Andrásnénak köszönhetően, olyan kiváló előadók munkálkodtak kiművelésünkön, mint Gabnai Katalin, dr. Előd Nóra, dr. Fábiánné Kocsis Lenke, dr. Tóth Edit, Fodor Tamás, Kaposi László, Szücsné Pintér Rozália, Móka János, Fabulya Lászlóné, Rudolfné Galamb Éva, Csirmaz Mátyás, Kaszab Zoltánné és Scholzer Angéla. Ők azt a pedagógus hitet erősítették meg, hogy a drámapedagógia révén gyermekeink előbb odafigyelő, érdeklődő óvodásokká, iskolásokká, később pedig a világ törekvéseire fogékony felnőttekké válnak. A számos ráhangoló, ismerkedő, kapcsolatteremtő kommunikációs és komplex drámajátékot örök lángként vettük át és hoztuk haza szűkebb hazánkba, azért, hogy tanintézeteinkben, művelődési közösségeinkben e lángot tovább adhassuk.

De nem maradtunk ki a honfoglalási üzenetekből sem, amelyről a vésztői történelmi játszótábor gondoskodott. Ezt a tábort a Kőrösvidéki Drámapedagógiai Társaságnak, Fabulya Lászlónénak és a vésztői Sinka István Művelődési Háznak köszönhetjük. A tízfős aradi csapat hol valós, hol pedig képzeletbeli történelmi órán tapasztalhatta meg augusztus 16-a és 19-e között a történelmi hűséget, a közös élményforrásból fakadó barátságot. Az ünnepélyesen átnyújtott víz a történelmi múltunk megismerése utáni szomjunkat oltotta, a fű azt a reményt sugallta, hogy játszó gyermekeink tetteikkel szebbé formálhatják a jövőt, a föld pedig remélhetőleg örök fenntartója és táplálója marad nemzetünknek, népünknek. Egyszerre volt így ez a tábor kihívás, üzenet, kovász és híd magyarországi, erdélyi, vajdasági gyermekek és pedagógusok számára.

Íme így vált a három „drámapedagógiai etűd" valamennyiünk számára az élet játékbőrbe öltöztetett mesterségévé és a mindennapi szeretet és kézfogás örök mécsesévé.

Matekovitsné Kórodi Mária
Arad-Románia

◆

HOL-MI Kecskeméten

(szubjektív jegyzet)

Október 26-án rendezte immár hagyományosnak tekinthető pedagógiai módszertani vásárát a Kecskeméti Ifjúsági Otthon, „Színház a nevelésben" alcímmel. Józsa Katáék igényes, színvonalas szervezésének köszönhetően, Otthonhoz méltó körülmények között, szépen megkomponált, szimbólumtársításokra épülő keretjátékkal kezdődött az együttlét, hogy aztán a megépült színházoltár előtti térben ki-ki megfeleljen a nap, a téma kihívásának.

A centenáriumát ünneplő Kecskeméti Katona József Színház igazgatója Bal József nyitotta meg a rendezvényt, hangos töprengéssel a színházcsinálók és a színházi elemeket tanári munkájuk során felhasználók eltérő nézőpontjairól.

Sárosi Péterné bemutató foglalkozása alatt azt éreztem, hogy egy színésztréningben, színházelméletben járatos, a drámapedagógia eszközrendszerét (gyakorlatokat, konvenciókat) tudatosan használó Pedagógus dolgozik nyolc fogékony, a foglalkozástól valami többletet akaró középiskolással. Beszédtechnikai gyakorlatoktól, közös versmondás-elemzésen át, a színházi fogalmak játékos fogalomtársító játékáig, s szöveges rögtönzésekig, fotókból indított gesztusjátékokig ívelt a foglalkozás, amely gyakorlás – illetve tevékenység – központú volt, amelyben a színházi ismeretek tanítása nem didaktikai kötelezettség volt, hanem „aktív jelentésadásra" sarkalló játékfolyamat. Kétely csupán annyi bennem, hogy a fogalom és a magyarázat párosító feladat során (fogalmak: színmű, ripacs, díszlet stb.) a magyarázatot felolvasó diák vajon mindig értette-e az általa megszólaltatott szakszöveget, s hogy milyen lehetőségek adódnak itt a színházi ismeretek további tanítására. (Beszélgetésen alapuló fogalomértelmezés, esetleg konkrét játék vagy gyakorlat az adott kifejezés megértésének enyhítésére.)

A Ciróka Bábszínház következett, s véleményem szerint nem bemutató foglalkozást, hanem bemutató jellegű színházi előadást láttunk, noha annak nem utolsót. A szó legjobb értelmében profi volt a testközelből élvezhető Vasilache című román vásári játék. Kemény Henrik, vagy a Márkus Színház megteremtette légkör uralta az előadótermet, a közönségként meghívott óvodásokkal megtörtént a legfontosabb: elvarázsolódtak a

jó és a rossz, humorba, helyenként vaskosságba oltott tradicionális küzdelmét látva. Ámde végig nézők maradtak, a ráadásjáték (Az aranyszőrű bárány) ideje alatt is. Az alkotók, vagy a tanítók által nem fordítatott meg a státusz, mesenézőkből legyünk mesecsinálók – szavakkal vagy játékkal értelmezők. Tapsoltunk és hazamentünk. Ezt hiányoltam, a nézők előadás utáni foglalkoztatását, megdolgoztatását, hisz a műfaji megjelölésből – „bemutató foglalkozás" – én ezt véltem kiolvasni. Remek színházi előadásvolt remek nézőkkel, a spontán befogadói élmény nevelő hatásával.

Ezután jelen írás szerzője a tékozló fiú történetét dolgozta fel tizenkét erre vállalkozó jelenlévővel, a közismert példázatban megbúvó számos drámalehetőség közül, a kisebbik fiú sorsára, bukására, bűnbánatára és visszatérésére fókuszálva. A történet mélységeinek kitapogatására, megélésére a következő – nem vázlatszerűen felsorolt – munkaformák kerültek a foglalkozásba: tanári szerepbelépések legkisebb fiúként, apaként; szöveges improvizációk a csoport részéről a kicsapongó életről; az apa és a fiú újbóli találkozásának pillanata a GONDOLATKÖVETÉS és a FÓRUM-SZÍNHÁZ konvenciójának alkalmazásával (érdekes volt az eltérő értelmezések konszenzusos kezelésének nehézsége); jelmez ill. ruhatervek készítése az ünnepre; a családi gyűrű szimbolikussá tétele egy ősi legenda eljátszásával (narrációval és hangeffektusokkal kísért némajáték); egy táncos vigaszság és az idősebb fiú hazaérkezésének elfojtott csendességére épülő kontraszt; szertartás; vallomások a megbocsátásról. Tapasztalásom szerint e foglalkozás erőteljes katalizátora a különböző olvasatok mélyről fakadó megvitatásának.

Az ebédszünet számomra egyben vízválasztó is lett, elfogytak ugyanis az akciók. Nánay István színikritikustól persze nem is ezt vártam, hisz őt előadóként hirdette a meghívó. „A nézővé avatás" titkairól szóló előadóként. A kiinduló helyzet furcsasága abban állt, hogy a jelenlévő kollégák zöme a legfantasztikusabb nézővé-avató „trükkök" birtokában sem gyakorolhatná mágiáját, mert: vagy nehéz – néha lehetetlen – megszervezni a színházi utazást, vagy, ha ez összejön, nincs mire, nincs hova, mert a meghirdetett ifjúsági előadások nézőtéri tinédzser-partik, a tájoló színházi csapatok rossz darabot játszanak kétes színvonalon, a slágerdzsungelkönyvékre pedig nem lehet jegyet szerezni. Kérdés persze, ha lehet, az-e A SZÍNHÁZ? Ezután evidenciákat hallottunk a darabválasztásról, előkészítő munkáról, a szövegen túli színházi elemek boncolgatásának fontosságáról, a dráma megfogalmazta konfliktushelyzetek értelmezési lehetőségeiről stb. Két pólus váltogatta egymást az előadó gondolatmenetében. Mit tegyen a színház, és hogyan, ifjú nézőiért; s mit tegyen a tanár, hogy a színháznézés ünnepére készítse, nevelje a gyerekeket? Úgy érzem megerősítést kaptunk eddig is tudott, sejtett dolgainkhoz, de azt is érzem, hogy kevés kapaszkodót ahhoz, hogy ellenére tudjunk tenni – lenni az előadó mondotta keserű állapotnak: „A színház ma idegen világ, a gépi kultúra dívik, mit is kezdene az a színház összetettségével? A kimondott szó gyakran elvész a gyerek számára az egyéb ingerek tengerében. Mentségül legyen mondva, egy előadás valószínűleg nem képes megoldást nyújtani a krízisre."

Vártam, hogy talán egy beavató színház mutat nagyobb kapaszkodókat, s megmutatja a nevelés ama színterét, ahol egymásra talál az eredendően más nyelvet beszélő színházcsináló művész, és a színházzal, színházra nevelő, drámát alkalmazó tanár. A Ruszt-mítosz és a Kerekasztal TIE-foglalkozásai elkényeztettek, és nagyon várakozóvá tettek a Kecskeméti Katona József Színház és Lendvai Zoltán főrendező programja iránt. Nem hallgathatom el, hogy csalódtam, mert nem lettem meggyőzve arról, hogy beavató színházat látok akkor, amikor a közel kétórás foglalkozáson kb. 15 percet dolgoznak a színészek, a többi időt egy nehezen követhető, a magyar mondatszerkesztés szabályainak is gyakran ellentmondó rendezői expozé – vagy védőbeszéd? – emészti fel. Inkább a Katona József Színház műsorpolitikájába, a direktorok és a társulat színházfilozófiájába lettem verbális úton beavatva, semmint a Papírsárkányok című darab helyzeteibe, konfliktusaiba, jellemábrázolási problémáiba. Egy problémát viszont (a megfelelő díszlet problémáját) túlontúl hosszasan, s csakis egy egyirányú kommunikáció mentén – azaz kérdést nem igénylő, ellenvetést nem tűrő módon – tárt elénk a főrendező. A darabban a férfi szereplő emlékezik. Felnőtt és gyerek egyszerre. E szimultanizmus feloldását kereső próbálkozások felelevenítésekor is azt éreztem, jó közönség vagyunk a színészek sokarcúságának megmutatásához, nem pedig megszólítható, megszólítandó partnerek egy drámai-színházi pillanat értelmezésében. Nekünk, s nem velünk dolgozott rendező és csapata. A Szent Műhely ajtaja résnyire kinyílt, bepillanthattunk, késztetést kaptunk, hogy az egész művet a nézőtérről majd meg kell(ene) néznünk. De nem ölthettük magunkra a Papírsárkányok hőseinek erényeit és hibáit, örömeit és szenvedéseit, nem teremthettünk analógiákat önnön sorsunkra, nem igazán „moshattuk meg másban arcunkat".

A záró beszélgetés fonala Kovács Andrásné Rozika néni kezébe autentikus helyre került. Számvető múltidézés, optimista jelenelemzés, a nap kulcsfogalmainak, fő tételeinek összegzése, a „vásári portékák" áttekintése adta az idei, kecskeméti HOL-MI záró konzultációjának ritmusát. A standok újra üresek, mindenki visz valamit haza, Egerbe, Békéscsabára, Vajdaságba (!), Budapestre, mindennapjaink változó sikerekkel működő színpadára.

Török László (Dafti)

◆

Nagyatád '96

1996. június 30-tól július 7-ig Nagyatádon idén már ötödik alkalommal szervezett drámatábort *Pauska Mária* drámapedagógus és *Kovács Géza*, a nagyatádi művelődési ház munkatársa.

Ebben az évben hatvan fő jelentkezett. Három csoportban dolgoztak: „kezdő" és „haladó" drámapedagógus, valamint színjátszó-rendező. A csoportok magukat a későbbiekben nemes egyszerűséggel vezetőik keresztnevével jelölték: (Előd) NÓRA, (Sz. Pintér) ROZI, (Lázár) PÉTER.

Erről az egy hétről, a három csoport munkájáról számolunk most be néhány résztvevő írása alapján:

ROZI csoportja:

A megérkezés pillanatától érezhető volt a sokunk számára eddig még ismeretlen, de nagyon kellemes, elfogadó, sajátos légkör, ami végig jellemezte az emberek közötti kapcsolatokat. Ez abból adódik, hogy a drámajátékokban való részvétel eleve nyitott, játékra kész, toleráns beállítódást feltételez.

Csoportunkban főleg a tanítási folyamatban és a közösség alakításában alkalmazható módszerek sokaságával ismerkedtünk meg. Ebben a két napban képet kaptunk arról, hogy az „egyszerű" ismerkedési játékoktól hogyan juthatunk el a történet megjelenítéséig, átéléséig, mélyebb érzelmek megnyilvánulásáig.

Az itt szerzett ismereteket óvónőként, tanítónőként napi munkánk során alkalmazzuk, kollégáinknak átadjuk.

Úgy érezzük, személyiségünkben is változtunk a játékok hatására. Segítséget kaptunk a gyerekek cselekedeteinek megértőbb elfogadásához.

Nem csoda, ha azt mondjuk: Jövőre, veletek, ugyanitt!

Windné Balogh Zsuzsa
Pintér Jánosné

NÓRA csoportja:

Mi egy olyan csoportba kerültünk, ahol a többség már ismerte egymást, sokan az előző táborokban is részt vettek.

Odaérkezésünk első percétől kezdve rendkívül intenzív munka folyt, hiszen első este már a heti programot terveztük meg a csoportvezető által kínált „menüből" válogatva.

„Ennyit? Ennyi idő alatt?" – kérdeztük egymástól.

Sikerült. Sőt többet kaptunk az általunk kiválasztott foglalkozásoknál. Nóra mindig figyelembe vette, milyen változatos összetételű csoporttal dolgozik együtt. Elmondta, hogy az éppen eljátszott, bemutatott gyakorlatok, órarészletek hogyan, milyen változtatásokkal alkalmazhatók általános iskolában, középiskolában, kisegítő iskolában.

Nóra személyes példájával mutatta meg nekünk, mi az: *drámapedagógus*.

Mátics Beáta
Németh Rita

PÉTER csoportja:

Nagyatád, 96! Újabb varázslat! Ezúttal számunkra színjátszó-rendező csoportban.

Gyerekek és a színjátszás, darabválasztás, színpadi tér, díszlet, egyáltalán, hogy kezdjük el? Miféle önkifejezés ez? Hogyan tudnánk alkalmazni, hasznosítani mindennapi pedagógiai munkánkban? Ehhez hasonló kérdésekre kerestük és vártuk a választ a csoportvezetőnktől, Lázár Péter, ajkai rendezőtől és egymástól.

A kezdeti, általunk már ismert és használt drámajátékok sorát kibővítettük a színjátszásban alkalmazható gyermeki kreativitást, fantáziát fejlesztő elemekkel.

Megismertünk egy újfajta szemléletmódot a gyerekszínjátszásban, ahol a tanulók alkotó résztvevői a darab végső formába öntésének. Konkrét segítséget kaptunk a magyarórákon használatos beszédfejlesztéshez (légzéstechnikák, artikulációs, tempógyakorlatok, ritmizálás, stb.). Különösen érdekes volt a szinkrontechnika alkalmazása. Különböző műfajú irodalmi műveket értelmeztünk, jellemeztük a színjátszás elmélete alapján. Izgalmas feladat volt számunkra Az ördög kilenc kérdése című erdélyi népmese színpadra állításán munkálkodni kiscsoportban. A Lázár Péter által kínált értékes irodalmi alkotások közül mindenki az érdeklődésének megfelelő témát dolgozhatta fel. Példaként említenénk a Csíksomlyói passió rendezésébe való bepillantást, illetve személyes élményként való átélést.

A táborzárásnak felemelő pillanata volt Szécsi Margit gyönyörű négy sorára általunk alkotott és előadott vízió.

Köszönetet mondunk Lázár Péternek és két segítőjének, Gyurom Krisztinának és Császár Zsoltnak a közreműködésükért.

Köszönet a szervezőknek, hogy lelkesedésük, szervezőmunkájuk révén az idén is ott lehettünk, és persze jó lenne jövőre is folytatni!

Horváthné Sümegi Mária
Katonáné Rosta Hedvig
Horváth Judit

◆

A Budapesti Drámapedagógiai Központ hírei:

Drámapedagógiai tanfolyam

120 órás kurzus indult 1996. október 5-én. A tanfolyam végén a hallgatók vizsgát tehetnek, s így megszerezhetik a Magyar Drámapedagógiai Társaság oklevelét. A résztvevők száma 33 fő.

Tanfolyamvezető: Kaposi László.

Páholy – szakmai műhely drámatanároknak

Októbertől havonta egy alkalommal láthatunk drámafoglalkozást, melyet közös elemzés, értékelés követ. Szakmai vezető: Lipták Ildikó (Kerekasztal Színházi Nevelési Központ)
Októberben Szauder Erik tartott bemutató foglalkozást, míg novemberben a Nyári Arnold és Egervári György által irányított játékon vehettek részt az érdeklődők. December 14-én Körömi Gábor 13-16 évesekből álló színjátszó csoportja a PÁHOLY vendége. A foglalkozás címe: *Játék maszkokkal.*

A Kerekasztal és a Káva TIE-foglalkozásai

A rendszeresen szerda-csütörtök-péntek 9-12 óra között tartott foglalkozások a budapesti iskolák osztályai számára ingyenesek. Előzetes bejelentkezés és időpont-egyeztetés után szeretettel várjuk az alsó és felső tagozatos osztályokat a foglalkozásokra.
Ezen programjaink a szakmai közönség számára nyitottak (előzetes egyeztetést csak nagyobb létszám, pl. tanfolyami csoportok érdeklődése esetén kérünk).

Játszószínház:

Bár fiatalabb és idősebb játszótársaink is vannak, de a Játszószínház kéthetente, szombat délelőtt tartott foglalkozásai elsősorban a 9-14 év közöttiek számára készülnek. A gyerekek és színész-drámatanárok közös játékát jelentő foglalkozások során nem színházi előadást hozunk létre, nem színészképzés folyik, „csak" játszunk!
Közreműködnek a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ tagjai.

Pécs – drámapedagógia és színjátszás

- A tavalyi nagy sikerű drámapedagógiai tanfolyam után idén újabbat szervezett a **Pécsi Alternatív Színházi Műhely Alapítvány** két vezetője, Mikuli János és Tóth András. A **120 órás kurzus** foglalkozásainak a Harmadik Színház ad helyet.
- A **Leőwey Gimnázium drámatanárai** hat alkalomból álló bevezető tanfolyamot vezetnek Pécsett (szervező a helyi pedagógiai intézet).
- A **Francia Nyelvű Középiskolai Diákszínjátszó Fesztivált** az idén is megrendezik Pécsett. A jelentkezés feltételei a következők: 20 perces francia nyelvű produkció; max. 15 fős csoportok; részvételi költség: 2500 Ft/fő. A találkozó időpontja: 1997. március 20-23. A jelentkezés határideje: 1996. december 1.

Cím: Leővey Gimnázium (Vatai Éva), Pécs, Szent István tér 10.

◆

Vizsgákról jelentjük

1996. május 27-én
Kerekasztal Társulás Gödöllő
Tanfolyamvezető: Kaposi László
Vizsgabizottság elnöke: Szakall Judit
Vizsgázók száma: 12 fő.

Sütöri Ágnes	mf.	ff.
Kovácsné Toldi Ildikó	mf.	ff.
Egervári György	**kmf.**	**ff.**
Sereglei András	**kmf.**	**ff.**
Mészáros Beáta	mf.	ff.
Drippey László	mf.	ff.
Czinkéné Krisztina	mf.	ff.
Inges Zsófia	**kmf.**	**kf.**
Körömi Rita	**kmf.**	**kf.**
Geskó Ágnes	mf.	ff.
Bodnár Ágnes	mf.	ff.
Grünvald Mária	mf.	ff.

◆

1996. május 29-én
Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet, Szolnok
Tanfolyamvezető: Kovács Andrásné
Vizsgabizottság elnöke: Szücsné Pintér Rozália
Vizsgázók száma: 8 fő.

Békésy Gyöngyi	mf.	ff.
Tószegi Kornélia	mf.	ff.
dr. Lázár Zoltánné	**kmf.**	**ff.**
Borbíróné Fábián Ida	mf.	ff.
Fehér Sándorné	mf.	ff.
Novotny Istvánné	mf.	ff.
Bedőné Kürtösi Mária	mf.	ff.
Szentpéteri Tiborné	**kmf.**	**ff.**

◆

1996. június 9-én
Marczibányi Téri Művelődési Központ
Tanfolyamvezető: Kaposi László
Vizsgabizottság elnöke: Rudolf Ottóné
Vizsgázók száma: 21 fő.

Erbits Éva	**kmf.**	**ff.**
Feigl Anita	mf.	ff.
Illésné Vince Éva	mf.	kf.
Karsai Veronika	mf.	kf.
Kovács Ildikó	mf.	kf.
Lukács Gabriella	**kmf.**	**kf.**
Kissné Babolcsay Mária	mf.	ff.
Miskolczi Erzsébet	mf.	ff.
Németh Júlia	mf.	ff.
Paulus Frigyesné	mf.	ff.
Péterfy Borbála	**kmf.**	**kf.**
Rész Mónika	mf.	ff.
Sipos Lászlóné	mf.	ff.
Virág Tibor	mf.	ff.
Vincze Ágnes	mf.	ff.
Bálint Gergely	**kmf.**	**ff.**
Illés Orsolya	mf.	ff.
Pecze Orsolya	mf.	ff.

Égerházy Csilla	mf.	ff.
Mátics Beáta	mf.	ff.
Németh Rita	mf.	ff.

◆

1996. július 6-án
Marczibányi Téri Művelődési Központ
Tanfolyamvezető: Kaposi László
Vizsgabizottság elnöke: Rudolf Ottóné
Vizsgázók száma: 21 fő.

Tamás Mária Ildikó	**kmf.**	**ff.**
Bocska Ágnes Fatime	**kmf.**	**ff.**
Langerman Mónika	**kmf.**	**kf.**
Rigó Márta	**kmf.**	**ff.**
Matyasovszki József	**kmf.**	**ff.**
Burka Erika	mf.	ff.
Hajas László	mf.	ff.
Szűcs Mónika	mf.	ff.
Hajdú Judit	mf.	ff.
Stribik Ferenc	mf.	ff.
Novák Géza	mf.	kf.
Sós Andrásné	mf.	kf.
Kenéz Attila	mf.	kf.
Csáthy Tamásné	mf.	ff.
Püspök Erzsébet	mf.	ff.
Völgyiné Moldován Edit	**kmf.**	**ff.**
Szabó Józsefné	mf.	ff.
Pallai Ágnes		
Lipták Györgyi	mf.	kf.
Ludányiné Csányi Ildikó	mf.	ff.
Skoda Róbert	mf.	ff.
Püspöki Péter	mf.	ff.