

Mondom, eretnek vagyok...

Kovács Andrásnéval beszélget Kaposi László

1. rész

– *Úgy tudom, Rozika, hogy nyugdíjban vagy...*

– Elvileg igen.

– *Biztos, hogy aktív nyugdíjas vagy. El nem tudom képzelni, hogy itthon ülsz és semmit sem csinálsz.*

– Hát képzeld el! Megtörtént velem – 20 év után –, hogy ezen a nyáron itthon voltam.

– *Szerintem sokat kellett tenned azért, hogy ezen a nyáron ne legyen tele a naptárod.*

– Ennek több oka van. Egyik: megpróbáltam kevesebbet vállalni, mert már nagyon kiéheztem az unokákkal való játékra, a velük való szabadabb együttlétre, például járni a várost, turisztikázni, ahogy ők mondják. Másik: az utóbbi időkben túlprogramoztam magamat. Rettenetesen élveztem én ezt a helyzetet, nagyon jó volt. De ha az ember nem akarja, hogy gépiessé vagy felelőtlené váljon, vagy blattoljon egy képzés során, akkor azt gondolom, hogy kell a lélegzetvételnyi szünet ahhoz, hogy összegezzem és visszatekintsem. Például, hogy most hol tartok, mit csinálok, valóban azt csinálom, amit akarok, valóban nem tértem-e le a helyes útról. Engem arra neveltek, hogy este mindig végig kell gondolnom, hogy aznap mit tettem jól vagy rosszul, és a következő nap vagy azután meg kell próbálnom kijavítani. Én soha nem tudtam elmentni egyetlen egy képzésre sem anélkül, hogy arra a csoportra, arra az alkalomra fel ne készüljek. Éreztem, hogy a felkészülés kezd fárasztani, de az ott lét, a munka az nem, azt nagyon szerettem és szeretem csinálni. Valami istenadta energiával rendelkezem, és ez eddig működött is. Mégis úgy gondolom, hogy most megálljt kell parancsolni ahhoz, hogy számot vessek magamban arról: hol tartok a szakmában, és hol tartok emberi kapcsolataimban.

– *Az előbbiről kérdezlek inkább, a szakmáról. Nagyon sokat foglalkoztatnak. Azért is gondoltam azt, hogy mindenképpen aktív nyugdíjas vagy. Bár a helyi dolgokról én nyilván keveset tudok, máshol élek, de azt tudom, hogy az országban sok helyen, és még határon kívülről is sokan hívnak, keresnek. Teljesen érthető ez a leterheltség és fáradtság, ha a tanítás együtt jár a tisztas felkészüléssel. Nem is a máról érdeklődnék, ezt a riport egyeztetésekor megbeszéltük, hogy a drámapedagógia történetével foglalkozunk, egyfajta személyes történettel. Nagyon érdekelne engem, s biztos vagyok benne, hogy ebben most az olvasókat képviselem: hogyan kezdődött számodra a drámapedagógia? Tudjuk, hogy a '70-es évek elején köszönt be a drámapedagógia Magyarországra. Érdekelne, hogyan találkoztál vele, milyen formákban, kin keresztül?*

– Azt gondolom, hogy eretnek dolgokat fogok most mondani neked. Ezek az eretnokségek az utóbbi időben egyre jobban megerősödtek bennem, s most, hogy kérdezed, megpróbálok megfogalmazni. Nem biztos, hogy igazam van, talán úgy is mondhatnám: „drámapedagógia alulnézetben” – ahogy én éltem meg, és rajtam kívül még sok pedagógus.

Lehet úgy szembekerülni egy pedagógiával, hogy semmit sem tudok róla, azaz kíváncsiságból akarom megismerni. De én nem ebbe a kategóriába tartozom, mert színjátszós múltam van. Ez a múlt nem szól semmiféle politikai tényezőről, és számomra ennek a szakmának semmi köze a politikához. Talán ott kell kezdenem, amit az unokáimnak leírnék egyszer, hogy *minden eldőlhet az iskolában*. Én szerencsés voltam, mert Alpáron – ahol én gyerekkoromban éltem –, nagy hagyománya volt a színjátszásnak és minden művészeti tevékenységnek. Ha ott felfedeztek egy gyereket valamilyen művészeti képessége terén, akkor azonnal egy csoportban találta magát. Velem 1. osztályos koromban mondtak verset, és a mozi nagy színpadán játszottam el még ebben az esztendőben az első „nagy szerepemet”, egy kínai öregasszonyt, aki siratta a háborúban meghalt gyermekét. (A mai tudásommal én nem játszattam ilyen egy gyerekkel, mégis áldom a tanító nénit, aki foglalkozott velünk.) Nyolcadikos koromig aztán szerepeltem eleget a színjátszó- és a bábcsoportban, és olyan úttörőcsapatban, amit szívből kívánnék a hat unokámnak. Nagyon sokat kaptam ott, tudod akkor még szárnyalt a mozgalom. Az én életemben tehát általános iskolás koromban eldől, hogy a színjátszás meghatározója lesz az életemnek.

A következő szerencse akkor ért, amikor a kiskunfélegyházi tanítóképzőbe kerültem. Én még abba a generációba tartozom, akiket azok az apácák és papok tanítottak, akik vállalták a világi élet megpróbáltatásait is, tehát nem hagyták ott az iskolát, amikor feloszlatták a rendet. Én a félegyházi tanítóképzőben találkoztam először a drámajátékkal és annak módszerével (1952-56). Igaz, ez csak alapjaiban és szellemiségében egyezik meg a ma már ismert angol modellel.

– *Mit tanultatok?*

– Például mi már akkor tanultunk improvizálni. Megtanultunk egy-egy prózai alkotást improvizációval eljátszani, más szempontból, más szemlélettel, más megközelítéssel.

– *Dramatizálni?*

– Azért nem akarom a dramatizálás szót használni, mert a pedagógiai gyakorlatban a dramatizálás úgy jelentkezett, hogy aláhúzták, mit mond a mesemondó, mit mond

Jancsi, mit mond Juliska stb. Aztán kiosztva felolvasták. Amiről én beszélek, az nem ez.

– *De ez nem is dramatizálás, csak annak nevezték. A leíró szövegeket mondja az osztály legjobban olvasó gyereke, a párbeszédet a második, harmadik gyerek az osztályból.*

– Vagy egyszerűen a kifejező olvasásnak, a szép beszédnek a gyakorlását célozta ez a technika.

– *Mindenesetre improvizáltak, ezek szerint prózai művek alapján.*

– Nagyon sokat improvizáltunk. Olyan mélyen bennem maradt néhány helyzet, hogy máig is fel tudom idézni a képeket magamban. Ez volt az a módszer, amit magammal vittem és használtam is a pedagógus gyakorlatomban. A másik, amiből szintén sokat tanultam, hogy minden jövődi tanítónak (aki „néptanító akart lenni”) részt kellett vennie két-három művészeti csoport tevékenységében. Én a színjátszás mellett báboztam és táncoltam. (Melleve versenyszerűen sportoltam, máig sem értem, hogy fért az időmbe.)

A tanáraink azzal indokolták ezt a tevékenységet, hogy közösséget csak az tud építeni, aki megéli a közösségi létet. A tanítónak pedig nem csak oktatni, hanem nevelni is kötelessége.

Igazi drámajátékos helyzeteket az irodalmi körben csináltunk, máig is emlékszem a Rómeó és Júlia történetéből arra a szituációra, amikor a Dajka hírül viszi Rómeónak, hogy Júlia várja, és a téren unatkozó fiatalok elkezdik az öregasszonyt heccelni...

– *Jól ismerem a jelenetet... Az egy durva játék.*

– Így van, az egy nagyon durva játék. Ott megaláznak egy idős embert. Velünk eljátszották ezt a helyzetet többféle variációban. Amire emlékszem: Mi lenne, ha a szomszéd Mariska néni, akit te nagyon szeretsz, az lenne keresztül a téren? Mi történt volna, ha a nagymamád megy át a téren? Hogy viselkedtek volna az unatkozó fiatalok, ha az osztályfőnökük megy keresztül a téren? Mi ez, ha nem drámajáték? Később, amikor Borsod megyében tanítottam, és megismerkedtem Mezei Évával, a vele való beszélgetések során tudtam meg, hogy ez mennyire hasznos nevelési irányzat, hogy ez már a század elején használatos módszer volt... Aztán jóval később, amikor a rendezői képzésre jártam, és megismertem Keleti Pistát, Dévényi Robit, Ruszt Jóskát is, valójában akkor kezdtem tudatosan foglalkozni azzal, ami addig csak játék volt.

– *Hova tehető a '60-as években ez a rendezői képzés?*

– Az évszámokkal mindig bajban vagyok. Ha jól emlékszem, az első és számomra meghatározó színjátszó rendezői képzés, amely már improvizációs módszerekkel dolgozott, különböző játékokat műhelymunkaként használt, 1963-tól '67-ig tartott. Aztán folytatódott különböző tréningeken, amiket az úttörő mozgalom és a pedagógiai intézetek szerveztek. Én már ott előadó tanár voltam. Amikor Domonyba kerültünk, Pest megyében már nagyon erőteljesen működtek a pedagógus továbbképzések, például akkor kezdődtek a szentlőrinciek kísérletei, Zsolnai is akkor tette meg az első lépéseket, még nem az ismert programban, hanem kísérletező stádiumában. Mindenhon találkoztam a szerepjátszással.

– *Bocsánat, jól értettem a sorrendet? Előbb Domony, utána Borsod megye?*

– Nem, rossz a sorrend, fordítva. Visszaugrok. Végeztem a tanítóképzőben, Kiskunfélegyházán. Ha súlypontozni akarok, akkor a tanítóképzőben tanult kreatív szemlélet és magatartás meghatározta egész pályafutásomat, és évtizedekkel később, amikor az angol szakirodalom bekerült Magyarországra, akkor jöttem rá, hogy semmi sem új a nap alatt. Sajnos ezt az iskolát még 1958 körül megszüntették.

– *Akkor ez nagyon jó iskola lehetett. Nyilván ezért kellett megszüntetni...*

– Nagy érvágás volt ez az egész alföldi régióknak, nagy múltú iskola került a süllyesztőbe. Én az Alföldről Borsod megyébe kerültem, ahol 12 évig tanítottunk és „népneveltünk” a párommal. Az én pedagógiai gyakorlatomban ez a 12 év volt a másik nagy iskola, ahol használtam annak a szemléletnek és gondolkodásnak, amire tanítottak. Színjátszó csoportot vezettem, báboztunk a szülőkkel és a gyerekekkel, táncoltunk. És még nagyon sok mindent csináltunk, amit akkor fel kellett vállalni. 1962-ben egy kicsi faluba, Szuhaforé helyeztek bennünket. Itt aztán nyakig belekerültünk a színjátszásba. Ahogy Dévényi Robi mondta: „Ez egy színjátszó falu.” Ez kicsit túlzás volt, és ma már biztos mosolyognék azokon az előadásokon, amiket akkor csináltam, de nagyon jó iskola volt, jót és rosszat egyaránt megtapasztaltam.

– *Az úgy '67-68-ban lehetett, amikor Domonyba mentetek...*

– Úgy van. Akkor már sok ilyen produkció volt, ami ma is dívik. Izgalmas előadásokat láttunk a szarvasi találkozón is...

– *Milyen produkciókat? Érdekelne az „ilyen produkciók” egy kicsit pontosabb körülírása.*

– A saját gyakorlatomból hozom a példákat. Nem sok megírt darabot rendeztem a 44 év alatt, de ekkor találkoztam Tamási Áron Énekesmadár című darabjával, a Parasztszünet szöveggel, Bródy Tanítónőjével. Mivel nekünk dramaturgiát is tanítottak a rendezőképzésen, valamennyi darabot erősen húzva, átformálva, vagy „leporolva” játszottuk, különösen akkor, ha gyerekekkel dolgoztam. A gyerekekkel és a fiatalokkal rövid lélegzetű egyfelvonásosokat, vagy jeleneteket, vagy mesedramatizálásokat, vagy a tanult klasszikus irodalomból János vitézt, Ludas Matyit, Toldit, Az obsitost vittük színpadra.

– *Hagytad, hogy beleimprovizáljanak...*

– Hagytam. Sőt, megterveztem. Mielőtt megcsináltunk egy jelenetet, mondjuk egy gyűlést, amit ugyan megírt az író, mi azt legalább húszféleképpen eljátszottuk más helyzetekkel és szöveggel. Még a szerkesztett műsorokat is legalább egy hónapos improvizálás és egyéb játékok, gyakorlatok előzték meg. Közben megtanultak különböző technikákat, pl. monológ, dialóg – ma úgy mondanánk drámaformákat.

– *Bocsánat, megpróbálom összegezni magamnak: ennél a fajta színjátszásnál, ha írott szöveggel épült, ha nem, a darabok létrehozásában az improvizációnak nagyon fontos, valószínűleg központi szerepe volt...*

– Így van.

– *Kik csinálták még ezt? A szarvasi találkozókat említetted...*

– A szövetkezeti színjátszó csoportok, a falusi csoportok, az úttörő és a KISZ által támogatott csoportok kerülhettek Szarvasra. Olyan együttesek, akikről elterjedt az a hír, hogy újat és mindig újat csinálnak, nagyképűen azt mondhatnánk, kísérleteznek.

– *Azt mondtad, hogy akkor már sokan dolgoztak ilyen módszerekkel. Ez még nyilván nem annak volt köszönhető, amit a drámapedagógia ért el Magyarországon, mert akitől olvasni lehetett erről eddig, azok azt írták, hogy a hetvenes évekkel indult nálunk. Két év nem termel ki egy csomó embert...*

– Jól gondolod. Mondom, eretnek vagyok abban, hogy azt állítom, a magyarországi drámapedagógia története nem a '70-es évek elején indul, és nem a pécsi fesztiválon az angol és cseh tapasztalatokról tartott beszámolóktól, hanem benne volt azoknak a pedagógusoknak a szemléletében, akik gyermekközpontú pedagógiai képzést kaptak az akkori pedagógusképzéssel foglalkozó intézményekben.

Ha színjátszással foglalkoztak, szerencsájük volt, mert ott szabadon kísérletezhetek a műhelymunka ürügyén. Ezek a pedagógusok reformálták meg a gyermekszínházaszt, amit felismert az Úttörőszövetség és a KISZ, és ezért is támogatták a megyei és országos találkozókat, amelyek legszebb gyöngyszeme a pécsi volt.

A külföldi tapasztalatok „publikálása” ezen a fesztiválsorozaton történt, és így vált a drámapedagógia elterjedésének jelentős helyévé.

A '70-es évek tantervei és az iskolai oktatás reformszándékai pedig lehetővé tették, hogy módszerként bekerüljön a tanítási órákra is. Elsősorban az anyanyelv- és irodalomórákba. Tehát a '70-es évek eleje csak egy nagy fordulat volt a magyar drámapedagógia történetében, legalább akkora, mint később az angolszász szakirodalom bekerülése az országba.

Abban is eretnek vagyok, hogy azt állítom: a színjátszóképzésben már a '60-as években is tanították a drámapedagógiát, mint játékokat, gyakorlatokat, szerepjátékokat, improvizálást, közös dramatizálást. Ennek az oktatásnak volt élenjáró szakembere Mezei Éva, Keleti István és Dévényi Róbert. Igaz, akkor még a mai értelemben vett szakirodalom nem volt, de a képzések, tréningek során minden színjátszó csoportvezető szorgalmasan jegyzetelt, a jegyzeteiket kézzől kézre adták, úgy is mondhatnám, hogy az elmélet szájról szájra terjedt, mint a népmese. S a folytatás is olyan szép lett, mint a népmese. A '70-es évektől folytatódik aztán nagy lendülettel a drámajáték Gabnai Katalin, Szakall Judit, Debreczeni Tibor és még sokan mások adták tovább azt, amit eleiktől tanultak.

Fordulat volt abban is, hogy hatására 1977-ben a Jászberényi Tanítóképző beengedte a drámapedagógia oktatását a tanítóképzésbe, és innen már olyan vizsgázott pedagógusok kerültek ki, akik három évig hetente egy délután ismerkedtek a drámapedagógia rejtelmivel.

– *Ezek szerint annak, hogy mint módszer beköszönt a drámapedagógia, annak nagyon tisztességes és kiterjedt csoportlétszámú, színjátszó fesztiválos és színjátszóképzéses előzménye van...*

–Pontosan így van.

– *Ami lehet, hogy nem mint előzmény tekintendő, hanem igazából ez a drámapedagógiai módszereknek a gyakorlatban való egyfajta megjelenése, csak nem úgy hívták. Vagy annak csak egy része?*

– Ha a mai szakirodalom tükrében gondolkodunk, akkor azt mondhatnánk, hogy annak egy része, hisz a tanítási drámának ezzel a mai formájával mi csak David Davis-nél találkoztunk.

– *De sok lényeges dolog megjelent már a gyermekszínházaszt, mert ha improvizáción keresztül dolgozik egy rendező a gyerekekkel, akkor a színjátszó munkájában iszonyatosan sok újat egy kifejtett, tételesebb drámapedagógiának a megjelenése sem hozhatott. Amennyire én emlékszem, a jobb gyermekszínházaszt rendezők munkájára az volt a jellemző, hogy improvizációkkal feldolgozzák a dramaturgiailag előkészített anyagot, aztán utána megrendezik. De biztos, hogy társadalmi méretekben szép számmal voltak az írott darabokat bírlató, betanító csoportvezetők is...*

– Persze, hogy voltak olyanok is, nem is kevesen, de azok nem foglalkoztak drámajátékkal.

– *Lépjünk vissza egy pillanatra a hatvanas évekhez és a képzésekhez. Kik szervezték ezeket a képzéseket? A pedagógiai intézetek, vagy valami országos szervezés volt? Mi volt ezeknek a rendszere?*

– Ahogy én emlékszem – de itt lehet, hogy megcsalnak az emlékeim, hisz számomra a részvétel volt a fontos, és nem az, hogy ki szervezi. Abban biztos vagyok, hogy az egyik szervező a Népművelési Intézet volt, de megyénként inkább az úttörőmozgalom és a művelődési házak voltak a képzések szervezői. Például amikor Szuhafőn éltem, akkor végeztem el azt a színjátszó rendezőit, ami életemben a legtöbb tudást adta. Az Miskolcon kezdődött, de a négy év alatt Budapesten és az ország különböző városaiban folytatódott, olyan helyeken, ahol akadt egy „színházzal megszállott népművelő”. Ennek a képzésnek a tanárai a már említett és általam nagyon tisztelt emberek voltak.

Az első évben minden hónapban egy szombaton és vasárnap Miskolcra jártunk és vittük az általunk elemzett darabot, az otthon kipróbált helyzetgyakorlatok, játékok és improvizációk szakmai elemzését. Egy év után egy erős vizsgát tettünk. Utána következett három év. Minden negyedévben egy hétre kellett Budapestre menni, ahol színészmesterséget, rendezői ismereteket, színészvezetést, dramaturgiát, díszlet- és jelmeztervezést tanultunk, mellette egymást rendeztük, rengeteget improvizáltunk, játékok és gyakorlatok lazították a kemény időszakot. Mozgásgyakorlatokat tanultunk Kószeghy tanár úrtól, máig is látom Séd Teréz arcát, az ifjú Horváth Ádám rendezőt és az utolsó évben megjelent ifjú csodát, Montágh Imrét. Nyáron két hét kötelező bentlakásos iskola volt, hasonló tematikával, félénként volt kollokvium és év végén szigorlat, bár indexünk nem volt. S a végén kaptunk egy működési engedélyt.

– *Azt gondolom, hogy ha ez ennyire alapos képzés volt, akkor felér egy főiskolával, akár a Színművészeti is. Nem tanulnak többet ott, talán ma sem.*

– Úgy tudom, hogy a velem végzett kollégák többsége színházi rendező lett, vagy főiskolán tanította ezeket az ismereteket.

– Ez a négy éves képzés mikorra tehető?

– 1963 tavaszától 1967 decemberéig.

– Egy kép kirajzolódott a „drámapedagógiai előzménye-idről”. Ha ez a kép nagyon más, mint amit mondani akartál, akkor, kérlek, pontosíts! Van egy általános iskolai előzménye, mint ügyeletes versmondó és színjátész, van egy liceumbeli előzménye (tanítóképzés), ahol nagyon jó tanárokkal találkoztál, akik játékos módszerekkel tanítottak, és még ennek a szakirodalmát is ismertették, majd kikerülve a gyakorlatba azon nyomban színjátész csoportokat vezettél...

– Ez így igaz!

– ... s ahogy veled dolgoztak, azt vitted tovább, s gondolom, fejlesztetted is tovább. Én itt több Borsod megyei település nevét is hallottam: Arló, a szomszéd község, majd Szuhafő. Ez idő alatt kerültél kapcsolatba neves szakemberekkel – Dévényi, Mezei, Keleti nevét említetted többször – fesztiválokon, vagy úgy, hogy lejártak hozzád Szuhafőre.

– Mezei Évával a haláláig munkakapcsolatban voltam. Dévényivel, Keletivel szintén. A színjátész fesztiválokon

valamennyiükkel találkozhattam. Mind a hárman szívesen utaztak oda, ahol éltem, megnézték a próbáimat vagy a bemutatóinkat. Rengeteget segítettek nekem. A mesterimnek tartom őket.

– Az a képzés, amiről fontos információkat hallhattunk, a négyéves rendezői képzés tehát '67-ben ért véget. A szarvasi találkozót említetted, az már a hatvanas évek végére, a hetvenes évek elejére tehető... És '72-től vagy Jászfényszarun. Utaltál arra, hogy a szarvasi találkozón már nagyon sok olyan előadás volt, amelyből látható volt az improvizációs módszer.

– Igen, de én már a Borsod megyei találkozón is több ilyen jellegű produkciót láttam. A színjátszásnak akkor valami hatalmas nagy lendülete volt, és akik fogékonyak voltak arra, hogy valami újat hozzanak, volt kitől tanulniuk.

– Nyilván megjelent ez az improvizációs módszer más formában is az iskolákban. A színjátész csoport működésén kívül a tanításnak milyen régióiba került be?

– Először nem a tanításba került be, hanem az úttörő mozgalomba...

(folytatjuk)



Tiszta tekintettel, tiszta fejjel...

Gyevi-Bíró Eszterrel beszélget Kaposi László

– Gyevi-Bíró Esztert egy drámapedagógiai kurzusról ismerem, mint volt hallgatómat. Nekem meglepetés volt, hogy idén, a váci területi gyermekszínház találkozó (Pest, Nógrád, Komárom megye és Budapest legjobb előadásait láthattuk itt) mint csoportvezető, rendező-koreográfus jelentkezett. Ráadásul ezen a fesztiválon – és emlékeim szerint a magyar gyermekszínház utolsó két-három évében is – számomra az egyetlen újat hozó előadás az volt, amit ti csináltatok, a Suryakanta. Vagyis: minden, amit láttam, az már megvolt 15-20 évvel ezelőtt is, legfeljebb a történetek változtak (igazából azok se nagyon), de ha más volt is a történet, annak lebonyolításához ugyanazt a színpadi nyelvet használták a rendezők, a csoportok. A kérdés az, hogyan ugrik ki, hogyan születik valami nagyon új dolog, ráadásul hogyan jön teljes fegyverzettel elő? Hogy csináltátok ezt?

– Ez úgy történik, szerintem, hogy az ember, aki elindul ezen az úton, az eleve olyan, hogy nem áll be a sorba. S nem azért, mert megvan benne a tinédzser korból jövő dac... Évek óta – '95 óta – voltam Lukács Laci mellett, mint az egyik munkatársa. Figyelemmel kísértem a gyereklőadásokat, s igyekeztem objektív lenni. Azért, mert a Lukács Laci mellől indulok, igyekeztem nem előtérbe helyezni őt, hanem tiszta tekintettel, tiszta fejjel nézni a megnézhető dolgokat. És azt vettem észre, hogy rengeteg – színházilag – halott dolog van a gyerekszínházban.

Hallottam olyan véleményt, hogy azért, mert gyerekekkel nem lehet színházat csinálni. Ennek van némi igazságtartalma, mert nyilván nem lehet ugyanaz a cél, mintha egy felnőtt csoportot vezetne az ember, de az biztos, hogy egy csomó olyan dolog hiányzik a csoportvezető rendezőkből, felnőttekből, ami teljesebbé vagy élővé tudná tenni ezt a képet. Amikor megéreztem magamban az ilyen irányú érdeklődést, hogy igenis szeretnék ezzel, a gyermekszínházzal, foglalkozni, akkor elhatároztam, hogy megkeresem azokat a „forrásokat”, ahonnan meríthetek – ahonnan tanulni tudok. Nem szelektálok közöttük csak azért, mert mások ezt vagy azt kikiáltják jónak vagy rossznak, megpróbálok megtanulni egy csomó területet a lehető legmagasabb szinten, hogy a megtanultakat aztán majd át tudjam adni. Már induláskor tudtam, hogy a legfontosabb – pont azért, mert gyerekekről van szó: soha nem szabad elfelejtenem, hogy rájuk kell figyelni, belőlük kell kiindulni, velük kell dolgozni. Még akkor is, ha nem hangzanak el a „nagy szavak”, ez egy olyan fajta eskü, amit nem szeghet meg az ember. Ma úgy látom, hogy ez nagyon sok gyerekekkel foglalkozó, s színházat készíteni akaró emberből hiányzik...

Amit csináltunk Budakeszin, az nem attól volt új, hogy én kitaláltam egy új színházi nyelvet vagy bármit (mert-hogy te újnak érzed!), hanem attól volt új, hogy nem elégedtem meg egy bizonyos szinttel, nem engedtem meg

magamnak azt a luxust, hogy elkényelmesedjek, s hogy feladjam azokat a dolgokat, amelyeket induláskor saját magamnak mondtam.

– *Két dolog foglalkoztat közben. Az egyik: nyilván meg lehetne elégedni azzal, hogy a gyerekek kedvesen eltáncikálnak valamit. Ennek az idő előtti meglepedésnek nyoma sincs az előadásokban, sőt: fel sem vetődik ez a kérdés az előadás kapcsán. A másik: az a műfaj, amit csináltok, az tudtommal nincs jelen a „palettán”, a magyar a gyermekszínházban nincs ilyen. Tanítjuk a műfajok kapcsán azon a pár tanfolyamon, ahol a gyermekszínház egyáltalán szóba kerül, hogy létezik az írott darabok színrevitele, van a közös dramatizálás, a szerkesztett játék, ritkán az életjáték. Egyáltalán a mozgásszínház, a táncszínház gyerekeknel Magyarországon nem bejártott. Nálatok az új két minőségben jelenik meg, pontosabban a minőségben jelenik meg és a nyelvben is. Mi terelt benneteket a mozgásszínház felé? A minőségre kaptunk egyfajta választ, mintha egyfajta emberi tartás, alkotói, vezetői tartás is kéne hozzá, ezt értettem abból, amit mondtál...*

– Ez nagyon fontos! Biztos vagyok benne, hogy az élet egyetlen területén sem lehet az ember önmagához méltó enélkül... Tudom, hogy nagyon az út elején vagyok, de ha ezt nem veszem el, akkor jó dolgok fognak születni abból, amit csinállok. Érzem a hajlamomat is erre és érzem a tehetségemet is, mert álszentség lenne, ha ezt kihagynánk.

Miért mozgásszínház? Én három éve dolgozom Uray Péter mozgásszínházában mint színész vagy táncos – annyira nehéz besorolni azt, hogy ki is ott az ember. Az ottani munkámat is úgy végeztem (erről igazán Péter tudna beszélni), hogy nem engedtem meg magamnak soha azt, hogy figyelem nélkül, érdeklődés nélkül, belekényelmesedve bizonyos státuszokba dolgozzam, hogy ne tanuljak meg mindent, amit csak lehet az ott tanító tanároktól. Ez a műfaj nagyon izgalmas. S azt gondolom, nagyon közel áll a gyerekekhez is, hiszen a gesztusokból való értés vagy nem értés, a szavak jelentése mögötti további jelentések, ezek mind ösztönösen is foglalkoztatják a gyerekeket. Ráadásul az enyéim meg már olyan korban vannak, 12-13 éves lévén, hogy keresik is ezeket az eszközöket. Az indított el, hogy valójában kíváncsi voltam arra, mit lehet egy viszonylag jó, tehát „átlagon felüli” képességű gyerekekből álló csoportból nagyon sok munkával kihozni. És ezt a sok munkát ők el is végezték. Mert nem egyszer, nem kétszer felnőttként dolgoztak. Azt is bevallom, azért, mert én nem hagytam kibúvót. Időben nem foglalkoztam többet velük, mint más színjátszó körök. Heti két próbám van. (Volt olyan időszak, amikor csak egy – szeptembertől leszek negyedik éve a csoport vezetője.) Nem volt több próbám, hanem azokon a próbákon nagyon koncentrált volt a munka. Önmagamnak sem engedtem meg a lazítást, mert abban a pillanatban ők is kilazítottak volna. Ettől függetlenül, úgy érzem, sikerült olyan gyerekcsoportot létrehoznom, amelyen látszik, hogy nem korbács alól kerültek ki, hiszen a fegyelmelés nem úgy folyt, hogy kiabáltam, vagy bármi más formában agresszíven viselkedtem volna velük, hanem attól, hogy a gyerekek látták, (majdnem) mindig, minden pil-

lanatban készen állok, tudom, hogy mit akarok, nincsenek alibi feladatok, figyelem őket. S ami talán ennél is fontosabb: bár koreográfusnak magamat írtam oda, mert a jelenetezésnél, a darab elkészítésénél végiggondoltam, hogy milyen viszonyokat, milyen emberi gesztusokat lehetne megjeleníteni (nem azt, amit látni szeretnék, hanem amit ki lehetne az egyes jelenetekből hozni), de igazándiból ezeket a dolgokat ők csinálták, és ez a legesleges-legfontosabb, mert onnantól kezdve él az anyag, hogy az övéké. Nem betanítás, nem idomítás folyt – volt ellenben sok-sok visszadobott labda. Ehhez persze három évig tanítottam őket mozgásra, kontakt táncra; indiai tánc-tanár (Mészáros Ágnes) dolgozott velük, vagyis hosszú előkészítő munka folyt.

– *Miért pont ez a darabot választottátok? Egyáltalán: hogyan készül egy mozgásszínházi produkció?*

– Elég bizalmas viszony van közöttünk, hát figyeltem őket, hogy mi az, ami érdekli őket. És hát: a szerelem. Egy 11 éves gyereknek ez a fogalom már más, mint amit előtte gondolt róla. Elkezd színessé válni, de nagyon óvatosan kell kezelni az egészet, hogy ne menjen tévútra, hogy én magam ne befolyásoljam, hogy ő gondolkozzon el ezen. A dolog nyilvánvaló volt, hogy efelé kell mennünk. És még nem a szexualitás, hanem maga a szerelem, ez az elvont furcsa érzélem, hogy ez micsoda. Balázs Béla A három királylány meséje című darabjában találtam meg azt az izgalmas megközelítést, hogy a szerelemet többféle nézőpontból láttatja. Bár felnőttként biztosan más gondolatokat ébreszt az emberben, de egy gyerekkel is el lehet erről beszélgetni. Ezért választottam ezt a darabot. Azt is tudtam, hogy nagyon nehéz lesz, pont azért, mert ez erősen szövegközpontú, gyönyörű szép mese. De éreztem benne azt a fajta érdekességet vagy izgalmat, amittől ők majd elkezdnek ezzel foglalkozni. Ez nem indiai, hanem indiai témájú mese. Ezt egy az egyben Balázs Béla írta, nincs meg az indiai kultúrában, de a lényeg az, hogy ennek kapcsán foglalkozhattunk egy csomó dologgal, például az óráknak a drámapedagógiai részén az indiai kultúrával, hiszen ez már adott egyfajta érdeklődési alapot: a *darab*mal foglalkozunk, s mivel a darab indiai témájú, ismerkednünk kell az indiai kultúrával. Sok mindent átnéztem, kiírtam, s beszélgettem velük az indiai istenekről, meg sok másról. Nagyon színes világ tárult fel előttem, s előttük is.

– *Hogyan készül egy jelenet? Van egyfajta kulturális háttér, a darab elemzése...*

– Az az én dolgom volt, hogy megpróbáltam ezt a darabot úgy átnézni, szétszedni, megszerkeszteni, hogy már jeleneteket lehetett rá írni.

– *Jelenetekre bontottad a Balázs Béla-mesét? A szokásos játék, hogy kihagysz, beleteszel jelenetet, ahogy éppen neked jó?...*

– Nem mertem ilyesmit megcsinálni...

– *Jó a mese?*

– Nagyon jó a mese...

– *Akkor lehet, hogy nem kívánja, hogy kihagyj belőle vagy írj hozzá...*

– Nem kívánja azt, hogy hozzátegyek vagy elvegyek. Egyszerűen csak azokat a pontokat kerestem, ahol fordulatok állnak be, ahol megváltoznak az emberek viszonyai, ahol megváltoznak maguk az emberek, és megpróbáltam úgy részekre bontani, ami által ezeket a változásokat a néző is nyomon követheti. Szerencsém volt, mert a szereplők száma is olyan volt, hogy rá lehetett tenni a csoportra (13 gyerekek táncol a darabban). Elkészült a jelenet. Elkészült a gyerekeknek átadni a jelenetét, megbeszélni az egyes jeleneteket. Az instrukciók lementek, megoldások jöttek. Ezeket nagyon sokszor, általában még ötödik-hatodik alkalommal sem fogadtam el, de mindig szakmailag indokoltam meg, soha nem hagytam emberi kibúvót arra, hogy ne ismételjék meg a jeleneteket. S ők ezt mindig belátták. Mert nem hülyék.

– *Instrukciók alapján improvizálnak a jelenetekre?*

– Így van.

– *Tehát egyfajta színészi eszköztár birtokában vannak a gyerekek az alapképzés, a kontakt és az indiai tánc folytán, van kulturális háttér, s így elegendő ismeretük és készségük van ahhoz, hogy improvizáljanak.*

– Ráadásul a Suryakanta előtti táborban a technikai képzésen kívül végig az improvizációs képesség fejlesztésével foglalkoztunk – drámaórákat szerkesztettem, s nagyon izgalmas anyagok születtek mozgásban is, szövegben is. Ráéreztek arra, hogy lehet merni, lehet belendülni, hogy nincsenek olyan felesleges megkötések, vagy határok, amelyek miatt a dolog halott lenne... Olyan nincs, hogy beteszek egy kész „koreográfiát”. Nem mozgásházáról, hanem a gyermekszínházról beszélek: gyakori a ma látható előadásokban, hogy beraknak a darabba hatásként táncbetéteket vagy mozgásos elemeket, s nem pedig kifejező nyelvként használják a mozgást... A „dalbetét” a másik, ami miatt a gyermekszínházat kicsit betegnek érzem. Persze erről nálam okosabb emberek már írtak – nem értem, miért nem olvassák ezeket...

– *Talán azért, mert sok gyermekszínház rendező egyáltalán nem olvas szakirodalmat. Ráadásul nincs nekik semmiféle képzésük, se alap-, se továbbképzés.*

– Nekem sem volt sem alap-, sem továbbképzőm, mégis azt gondolom, hogy az ember döntési helyzetben van nap mint nap, s mondhatja azt is, hogy amíg ezt meg ezt meg nem tanulom, addig nem nyúlok bizonyos anyagokhoz. Nem nyúlok, mert nem tehetem meg. Nem azt mondom, hogy univerzálisnak kell lenni, de legalább a nyitásra való készség, az ne hiányozna! Mert ha ez hiányzik egy emberből, akkor inkább ne foglalkozzon gyerekekkel!

– *Ha lehet, akkor térjünk vissza oda, hogy miként készül el, csiszolódik ki egy jelenet! A gyerekek improvizálnak, de azt gondolom, hogy minden improvizáció mást és mást fog hozni...*

– Az improvizáció csak a kezdete egy jelenet létrehozásának. Kiadom a pontos utasítást, ami nem arra vonatkozik, hogy mit szeretnék látni, hanem arra, ami konkrétan abban a jelenetben zajlik, például a két ember ezt és ezt teszi, érzi stb. Nem szabad elfeledkezni arról, hogy egy csomó esetben a valós történések leblokkolhatja a gyereket,

ezért sok olyan jelenetet, ami az életkorából vagy a tapasztalatlanságából adódóan még messze van tőle, azokat bizony át kellett ültetni egy másik világba.

– *Ez analóg helyzetben végzett munkát jelent?*

– Így van. Amikor például Suryakanta lelkének virágját kitépik, és ő megváltozik, gusztagustalan, gerinctelen ember lesz belőle, s bár elindult a szent liget látogatására, de mégis hazafordul, mert a feleségével szeretne inkább együtt lenni, akkor a hadvezére megpróbálja őt rávenni, hogy karakán emberként tegye azt, ami miatt elindult. Ez a dolog – pedig olyan fiaim vannak, akik szerintem a koruknál érettebbek – távol állt tőlük. Az instrukciók ellenére nem működtek az improvizációk. Mire fogtam magam és kitaláltam (jó, nem olyan nagy ötlet), hogy két turistát játszotok, akik mászkálnak egy idegen városban és mind a kettőt mindig más érdekli. Ha az egyik elindul, a másik megpróbálja visszafogni, s meggyőzni arról, hogy az a dolog, ami őt izgatja, sokkal érdekesebb.

– *Ezt a megoldást használják a drámások, s nyilván használják a gyermekszínházok is.*

– Nem kell ehhez drámapedagógusnak lenni, hogy az ember erre ráérezzen.

– *Tehát ha vannak olyan tartalmak, amelyeket a gyerekek nem képesek az eredeti szövegek környezetben feltárni, akkor azokat megpróbálok megközelíthetővé tenni analóg helyzetekkel, olyanokkal, amelyeket ismerhetnek. Hogyan születik meg a végső koreográfia? – ez továbbra is kérdés.*

– Már megy az improvizáció, s amikor azt érzem, hogy a szereplők nagyjából megtalálták azt a karaktert, amiből érzékeltetni lehet egy-két dolgot (ez persze változni fog az előadásig), akkor azt kérem tőlük, hogy kezdjék el rögzíteni az improvizációt. Ez nagyon fontos szakasz a gyerekek munkájában. Olyan minőségben kell rögzíteni az improvizációkat, hogy a mozdulatok tizenötödik lejátszásra is azonosak legyenek. Ez most szigorúnak hangzik, s az ember azt gondolja, hogy hát egy gyerek ilyen keretek között... Valójában hozzászoknak egy nagyon fegyelmezett munkához. Az érzet, a játék az ugyanúgy benne van, és elég sok improvizációs lehetőség van a mozgásház műfajából adódóan. Mindez biztonságot ad nekik, hogy pontosan tudják, hogy mi után mi következik, s mivel a saját anyaguk, ez él. Itt nincs mese, ezt nem átvette, ez a gyerek anyaga.

– *Bocsánat, de tudom a saját múltamból, s másoktól is hallottam, hogy az improvizációkkal létrehozott jelenet ugyanúgy megkophat, mintha nem saját anyaggal dolgoznának a gyerekek. Hiába ők termelték ki az anyagot mondjuk egy prózával dolgozó színházban (nem mozgásházban), de az improvizáció leválhat róluk. Ezt hogyan lehet megúszni a mozgásházban?*

– Megúszni nem lehet, csak kezelni. Most egyébként átgrogtunk egy szakaszt...

– *Térjünk majd vissza hozzá!*

– Amikor egy darab összeállt, akkor még foglalkozni kell vele. Ugyanúgy, mint ahogy egyébként foglalkozni kellene egy szöveges darabbal is az összerakása után. A jelene-

teket még csiszolni kell és lehet. A további technikai fejlődésnél azt, amit már megtanultak, azt kérni kell tőlük, de lehet, hogy át is kell koreografálni egy-egy jelenetet. S ami a legfontosabb, ezt a felnőtt színháznál is észrevettem, de a gyerekeknél biztos, hogy halmozottan így van: nagyon fontos, hogy miként foglalkozok velük az előadás előtt. Mert ha bele tudom lovalni őket egy olyan helyzetbe, ahol a rítus maga megtörténik, rákészítem őket, s elindul a darab, s elkezdenek úszni azon a nagy folyamon, amit ez a nagy hömpölygő darab jelent nekik, akkor nem történhet meg, hogy megkopik az improvizáció. És hát nem játsszuk annyiszor a darabot, mint egy felnőtt színház teszi...

– *Térjünk vissza ahhoz, amit átugrottunk! Addig tudjuk a dolgot, hogy az improvizációk rögzítése történik...*

– Megmondom nekik azon kívül, hogy mi az, amit létre kellene hoznunk, hogy az kb. mennyi idő. Mindig sokkal többet mondok, mint amennyi egyébként a darabban benne lehetne, mert – s ezt a felnőtt mozgásszínházak tudják –, hogy 10 perc jó mozgásanyagból lesz kb. fél perc. A gyerekeknél ezt nem lehet megcsinálni, de mondjuk kétszeres szorzót használhatunk. Megcsinálják, időt kell nekik hagyni, segíteni kell nekik, tehát pl. nem mehetek ki, nem hagyhatom ott őket. Sok gyerekszínházi rendezőt láttam, aki ott hagyja a gyerekeit. Nem lehet. S a gyerekek előállnak egy verzióval. Ha az teljesen használhatatlan, ha azt érzem, hogy (a maga szintjén) rutinból akarja megoldani, vagy ki akar bújni a feladat alól, akkor azt én nyilván nem fogadom el, visszadobom. Még egyszer átbeszéljük, s kezdődik újra a munka. Általában a harmadik-negyedik alkalommal már olyan verzióval jönnek, ami használható. Semmi más dolgom nincs, mint hogy az időben eltűzött jelenetet megnyirbáljuk, megszabadítsuk például a felesleges gesztusoktól. A döntés itt sem az én kezemben van: ha ketten szerepelnek a jelenetben, akkor hárman átbeszéljük, hogy melyik az gesztus, mozdulat, emelés stb., ami felesleges.

– *Hogy jön be ebbe az egészbe a zene? „Ráhúzd” a zenét a már rögzített improvizációkra?*

– Nem, nem. Ahol biztosan éreztem, hogy ez vagy az a zene van, s pl. egyéni táncok tervezése ment, tehát többen dolgoztak egyszerre egy térben, akár tizenketten is, ott folyamatosan ment a zene, s őket a zene igen erősen inspirálta. Amikor éreztem azt, hogy a jelenetnek a jelentéstoppletét elvenné az, ha eleve aláadnék egy dinamikus zenét, akkor nem engedtem meg ennek a „mankónak” a használatát. Ott azt gondoltam, hogy dolgozzanak az anyaggal, s bizony ráhúztam a zenét. A férjem hangmérnök, így nekem megvolt az a lehetőségem, hogy a próbák után másodpercre lebontva összevágjak egy olyan anyagot, ami aztán már a jelenetezésre tökéletesen rímelve kiad egy egészet.

– *Van-e olyan fázis, amit kihagytunk? Nyilván van a darabnak színpadtechnikai igénye, világítás, ilyesmi...*

– A világítást általában kihagyják a gyerekszínházi darabokból, s azt gondolom, hogy ez bizonyos életkorig jó is. Mert ne vigye el a gyereket, vagy ne az szerepeljen a lényeges dolgok helyett! De szabad elfelednünk, hogy ez egy színházi eszköz, amit használni illene egy idő után.

Én abban a három évben, amíg az Uray Péternél voltam (aki egyébként rendkívül jól világít), minden egyes világításán reggeltől estig ott ültem, s néztem, hogy mit csinál. S rájöttem ennek az egésznek a rendszerére, mert rendszer mindenben van... És kidolgoztunk egy olyan világítást, amihez nem kell annyira sok lámpa, de mégis használható.

– *Ugye nem állítod azt, hogy abban, amit megcsináltak – akármennyire is improvizációkra épül –, nincsenek beállítások? Csak úgy, „statisztikailag” kértem...*

– De, vannak!

– *Lehet, hogy egy kicsit gyorsan „lapoztam”, aztán valamit átugrottunk. Elkészülnek a rögzített improvizációk, jó, de azért a te tanácsaid egy idő után már megoldásokat is javasolnak vagy azt sugalmazzak...*

– Igen, igen, mert attól, hogy figyelembe vesszük azt, hogy ők mit szeretnének, mert belőlük indulunk ki, mert az ő segítségüket kérjük a megoldásokhoz, attól ők még bizonyos dolgokat nem tudnak megoldani. Az embernek ott kell lenni, amikor már a konkrét darab-összerakás zajlik, és hát tudnom kell, hogy középen mi játszódik, bal elöl mi játszódik, jobb hátul mi játszódik, s ezeket tematikusan végig kell venni.

– *Ami megszületik, az végül is közös munka. Nem arról van szó, hogy a gyerekek szabadon partizánkodnak és csak csiszolták az improvizációikat, s arról sincsen szó, hogy valakinek készen volt egy koreográfia a fejében a próbaidőszak elején, és ezt „ráhúzta” a gyerekekre. Nem tudom, hogy van-e értelme a kérdésemmek: százalékosan mi az, amiből több van a végén, a megszülető produktumban, a beállításokból, vagy a gyerek által kitermelt anyagból?*

– Akárhogy is állítanék be egy jelenetet, s használnám azokat a színházi eszközöket, amelyeket sok jó könyvben leírtak, akkor sem tudnám, elvinni a dolgot. Nemcsak eljátszani kell nekik egy történetet, hanem azt a 30 percet ki kell tölteni mozgással, ráadásul itt nincsenek alibi dolgok, itt nem lehet plusz egy dalbetét (2-3 perc). Itt kökevényen végig kell gondolni minden egyes másodpercet.

– *Valamikor május végén volt az a regionális találkozó, ahol láttam a Suryakantát. Eltelt azóta pár hónap. Várcott sikereket volt, amit a csoport megélehetett, meg is élték. Milyen a fogadtatása egy fiatal szakember sikerének? Örülnek neki vagy féltékenység fogadja?*

– A szakma részéről?

– Igen.

– Itt ugyanolyan húsból-vérből lévő emberek vannak, mint bárhol máshol. Pedig különbnek kellene lenni. A féltékenység megjelent... Például volt, aki azt hozta fel, hogy szakmailag nem talál elég felkészültnek, mert az én eredeti végzettségem pénzügyi és számviteli diploma – ez a lelki oldala a dolognak...

Nekem sem szabad elfelejtenem, tíz év múlva sem, amit most mondok: végig kell gondolnia az embernek, hogy jó-e az, amit csinál, nem kellene-e más utakat keresnem, jó-e az a módszer, az a hozzáállás, amivel eddig dolgoztam, hogy nem arról szól-e ez az egész, hogy va-

lamilyen státuszom be van biztosítva... Ahelyett, hogy ezeket a dolgokat látnám, azt tapasztalom, hogy státusz-harcok vannak, hogy nem szempont az, ami miatt összegyűlünk egy-egy ilyen fesztiválon, ami maga a gyerek, s bizony szakmailag is egy csomó minden megkérdőjelezhető,... és hát hiányzik az emberekből az alázat.

– *Van egy utolsó apró megjegyzésem, személyes észrevételem: vártak téged a gyerekek a váci találkozó során, zsűrizés után. Előbb láttam őket színpadon, utána civilben. Nos, kb. fél méterrel magasabbak voltak színpadon, mint élőben...*



A spontán dramatikus játék és a „szuper-dramaturg”

AVAGY: KI SZERKESZTI A DRÁMAI FORMÁT?¹

Julie Dunn

Bevezetés

Az idősebb gyerekek dramatikus játékában gyakran megfigyelhető a dráma elemeinek és működésének intuitív felismerése és alkalmazása. A spontán módon feltáruuló szerepek és szituációk gyakran nagyon összetettek, fantáziagazdagok és kreatívak. Oktatási rendszerünk azonban sajnos nemigen biztosít lehetőséget a gyerekeknek arra, hogy dramatikus játékkal foglalkozzanak. Még a dramatikus játék elveit hirdető drámafoglalkozásokon is megfigyelhető, hogy a gyerekek (vagy akár fiatalok) kevés időt és teret kapnak arra, hogy bizonyos helyzeteket szabad játék keretei között vizsgáljanak. Tanóráink erőteljesen strukturáltak, és – bár érvelhetünk azzal, hogy az improvizációk és az egész csoportos szerepjátékok megteremtik a spontán szituációteremtéshez szükséges kereteket – a tanulók ritkán kapnak lehetőséget arra, hogy a tanár által szabott korlátok nélkül játsszanak. Ugyanígy kevés esetben játszhatnak anélkül, hogy jeleneteiket be kelljen mutatniuk társaiknak, vagy tapasztalataikat szavakba ne kellene foglalniuk az óra végén.

A spontán dramatikus játék soha nem bemutatásra készül, illetve nem lehet tárgya valamely mások által kitalált téma vizsgálata sem. Ereje éppen abban áll, hogy szabadságot ad a játszónak; szabadságot arra, hogy a valóságban megközelíthetetlen helyzeteket ismerjen meg. A dramatikus játék eredményeképpen létrejövő fiktív világban az ember olyan módon is reagálhat a történésekre, mely máskor elfogadhatatlan vagy elképzelhetetlen lenne. A játék mint keret lehetővé teszi, hogy a fiktív közegben „kipróbáljuk” reakcióinkat. A dramatikus játék lehetőséget ad arra, hogy a különböző elgondolásokat a „mindez csak játék” tudatában elemezzük (Bateson, 1976).

De vajon mi, tanárok, hányszor adunk módot tanulóinknak arra, hogy szabad játékon keresztül, önmaguk számára teremthessenek jelentést? A játékra vonatkozó elgondolásaink, ezen belül is különösen a játék és a munka szembeállításának mélyen rögzült koncepciója megakadályoz minket abban, hogy „elengedjük magunkat,” és teret biztosítsunk a tanteremben a tanulók szabad játékának. Mindent megteszünk annak érdekében, nehogy ránk süssék a „romanticizmus” bélyegét. Vajon miért van az, hogy még a drámatanítás legromantikusabb alakja, Peter Slade is szükségesnek vélte a feltárni kívánt témák feletti tanári kontrollt; miért érezte szükségét annak, hogy egy csörgődobbal irányítsa a játék menetét? Slade, annak ellenére, hogy mindig is elkápráztatta őt a spontán gyermeki játék szépsége, a Child Drama záró fejezeteiben maga is elismeri, hogy sem a játék tartalmát, sem annak formáját nem szabhatták meg maguk a tanulók.

Mindannyian ismerünk azonban olyan gyerekeket, akik felnőtt beavatkozása nélkül is sikeresen képesek megszerkeszteni saját játékukat. Otthon és a játszótéren is tapasztaljuk ezt, bármilyen életkorú gyerekek körében. Az ilyen gyerekek még akár egyedül is képesek eljátszani, sőt, ez az igényük nyolc- kilenc éves korukra egyre kifejezettebbé válik.

Ha viszont maguk a gyerekek is képesek szerkeszteni és irányítani saját dramatikus játékukat, és az így létrejövő játék-folyamatok a gyerekek számára élvezetesek és kíváncsok, akkor tanárként és kutatóként egyaránt fel kell tennünk a következő kérdéseket: Ki manipulálja ezeket a folyamatokat? Vajon minden gyermek egyformán részt vesz az egyes elemek kialakításában, vagy valamelyikük irányítóként lép fel? Minden játék azonos jelentésteremtő

¹ *Eredeti mű: Spontaneous Dramatic Play and the 'Super-Dramatist' – Who's Structuring the Elements of Dramatic Form?*, *NADIE Journal*, 20:2, 1996, pp. 19-28.

erővel bír? És végül: Nekem mint tanárnak milyen szerepet kell játszanom ebben a folyamatban, annak érdekében, hogy maximálisan növelhessem az osztályteremben létrejövő játék-helyzetek hatékonyságát?

A kutatás

Egy nemrégiben lezárult kutatás során a fenti kérdésekre 6-10 éves tanulók körében kerestem a választ. Egy csoportot osztálytermi munka keretei között, egy kisebb csoportot pedig otthoni játék közben figyeltem meg. Ez utóbbi csoport tagjai a félévnyi szünetben naplójegyzeteket írtak nekem, majd pedig mind a tanulókkal, mind a szülőkkel interjúkat készítettem. A gyerekek szívesen meséltek nekem otthoni játékaikról. Az alábbiakban megjelenő játék-helyzetek az osztálytermi keretek között gyűjtött adatok köréből valók.

A kutatás egyik eredményeképpen megnevezhetővé váltak azok a tanulók, akik a dramatikus játékban igen nagy hatékonysággal tudtak részt venni. Őket magamban „szuper-dramaturgoknak” neveztem el. Véleményem szerint a dramatikus forma működtetése terén jó képességekkel rendelkező tanulók vizsgálata nagy figyelmet érdemel. Az itt következő elemzés célja tehát az, hogy bővítse a dramatikus játékra vonatkozó ismereteinket, és megalapozza annak elismerését, hogy a nagyobb gyerekek játéka igen kidolgozott és jól szerkesztett is lehet. Szólni kívánok továbbá a tanárnak a dramatikus játékban játszott szerepéről, illetve a játék mint jelentésteremtő folyamat működéséről is.

Jelentésteremtés a játékban

Courtney (1990) hosszan ír a dramatikus játékban megjelenő jelentéstartalmakról, kifejtve azt a nézetet, mely szerint a „mintha” világában kétféle transzformáció játszódik le: a szerep, tárgy vagy helyzet átalakítása, valamint saját tudástartalmaink átalakulása. Az a véleménye, hogy minden dramatikus tevékenység, így a gyermeki játék is magától értetődően kognitív jellegű, és a résztvevők számára jelentéseket hoz létre.

Amikor drámai módon gondolkodunk és cselekszünk, fikciót hozunk létre. Ez a fikció ugyanakkor nem hamis, azaz nem hazugság... Ez csak a valós világ szemlélésének egyik módja, és mint ilyen, új nézőpontokkal szolgál annak vizsgálatához. Ha összerakjuk a valós és a fiktív környezet elemeit, megváltozik a világról alkotott véleményünk.

Ehhez hasonlóan fogalmaz Eugen Flink is (idézi Courtney, 1990), aki szerint „a játékban, a játékon keresztül feltárul a tudás és az igazság,” illetve azt állítja, hogy a játék „felfokozott valóságot” teremt. E gondolat hasonló Abbs (1987) megfogalmazásához, mely szerint a játék „felfokozott érzékelést és megértést” hoz létre. A dramatikus játékban a gyerekek saját életük keretein kívül eső kontextusokat hoznak létre. E folyamat során a gyerekek olyan tapasztalatokra és értelmezési lehetőségekre tesznek szert, melyek a játék keretein túl lépve nem adódnának meg számukra. A játék folyamán létrehozott fikció segítségével a gyerekek kiléphetnek mindennapjaik kontextusából, és beléphetnek egy olyan világba, melyben „új formát ölt a nyelv, a tapasztalás és a megértés” (Marcuse, 1979). Azáltal, hogy kiemelik önmagukat megszokott szerepeikből, új nézőpontból vizsgálhatják az őket körülvevő valóságot, és tapasztalataikból más kontextusok számára is érvényessé tehető jelentéstartalmakat teremtenek.

Ez az összefüggés, a valós és a fiktív világ egymásra hatása döntő jelentőséggel bír. A játék résztvevői a folyamat minden egyes pillanatában tudatában vannak a játékukat körülvevő valós világ törvényszerűségeinek. Tudatukban tehát egyszerre van jelen a valós és a képzeletbeli világ. Vigotszkij (1976) ezt a jelenséget kettős tudatnak nevezi, és a következőképpen magyarázza:

A gyermek a játék során sír mint beteg, de örül mint játszó. A játék idejére a gyermek visszaszorítja hirtelen jött törekvéseit, és minden cselekedetét a játék szabályainak szolgálatába állítja.

A dramatikus játék keretei között ezeket a szabályokat a drámai forma intuitív alkalmazási módjaiként is értelmezhetjük. A gyerekek a dráma egyes elemeit – például az időkezelés különböző formáit – úgy alakítják, hogy az fokozza számukra a játék élvezetét. Az élvezetet azonban nem szabad összekevernünk a mókázással. Eisen (1988) tanulmánya, mely a koncentrációs táborokba zárt gyerekek játékaikról szól, jól példázza ezt a különbséget, hiszen „a halottak ruháinak elégetése” egyáltalán nem nevezhető mókás játéknak. Az ilyen típusú játékformákban részt vevő gyerekek viselkedésmódját egyszerre értékelhetjük kognitív és affektív jellegűnek. A játék során ezek a gyerekek olyan jelentéstartalmakat teremtettek a maguk számára, melyek jelentős mértékben különböztek a játékon kívül állók tudattartalmaitól.

Az általam megfigyelt hét-nyolc éves gyerekek játéka hasonló lehetőségekre utal. Az osztályfőnök a tantszobában kialakított egy kisebb sarkot, ahová a tanulók minden nap rövid időre visszavonulhattak játszani. Mivel közeledett a Karácsony, a gyerekek elhatározták, hogy a játéktér Mikulás és az őt szolgáló manók műhe-

lyévé alakítják.² A játék ezért hát jórészt a Karácsonyhoz kötődő helyzetekből épült fel, ugyanakkor – és ez témánk szempontjából még fontosabb – nem minden helyzetben volt ez így.

A játék során rendszeresen felbukkant az a (szokásos szülői fenyegetéseket idéző) téma, mely szerint a rossz gyerekek nem kapnak ajándékot. Az ehhez kötődő legfontosabb játék-elem a jó és rossz gyerekekről szóló lista készítése volt, mely lista telefonbeszélgetések eredményeképpen állt össze. („Ben az önző-listánkon van felírva. Mondja meg neki, hogy idén csak két ajándékot kap, mert önzősködött.”; „Josh, te verekedtél, ezért nem kapsz semmit.” Ide tartozott az a nagyon érdekes mozzanat is, amikor egy táblát készítettek, „A ROSZ GYEREKEK CSAK KAVICOT KAPNAK MIKULSTOL” felirattal!) Mindezek a helyzetek kétségkívül arra szolgáltak, hogy formába öntsék a gyerekeknek a közelgő ünneppel kapcsolatos félelmeit. Nos, igen: ha az ember nem kap Karácsonyra semmit a Mikulástól, amellett nem lehet csak úgy szó nélkül elmenni!

A fenti játék-helyzet egyértelműen jelzi a gyerekek azon törekvését, hogy úrrá legyenek saját félelmeiken, és olyan hatalommal ruházzák fel önmagukat, mely a valós világban csak a felnőttek számára adatik meg. Emellett megjelentek olyan szituációk is – részeg Mikulás; gonosz Mikulás, aki megver egy leselkedő kisfiút stb. –, melyek ugyancsak azt a célt szolgálták, hogy a „valódi” világot a valóságban elképzelhetetlen helyzetek oldaláról is megvizsgálják.

A valós és képzeletbeli világ egymásra játszásának talán éppen a „gonosz Mikulás”-jelenet a legizgalmasabb példája. Amikor meglátták, hogy a Mikulás megver egy gyereket, a játékosnak a lélegzete is elakadt egy pillanatra. Néma csendben töprengtek el ezen a lehetőségen, majd hirtelen felnevettek, és folytatták a játékot. Mikulás tovább osztogatta az ajándékokat, mintha mi sem történt volna. A pillanat azonban kitörőképpen bevésődött a játékos emlékezetébe, hiszen valami olyasmi történt, aminek a résztvevők szemében meghatározó jelentősége volt.

A gonosz vagy éppen részeges Mikulás gondolata teljes mértékben idegen megszokott kulturális hagyományainktól. Bateson (1976) azonban nem lepődne meg ezeknek az elemeknek a játékban való megjelenésén, mert az teljes mértékben alátámasztaná az általa a játék szerepéről mondottakat. Kelly-Byrne (1989) az alábbiakban foglalja össze Bateson nézeteit:

A játékos szándéka, hogy új kereteket, ezáltal pedig új gondolatokat teremtsen a maga számára. Az új jelentéstartalmak létrehozatalának folyamatában olyan megfogalmazások jönnek létre, melyek a hétköznapi valóság alternatíváiként, megfordításaiként vagy módosításaiként jelennek meg.

Kelly-Byrne szerint mindez egybeesik Vigotszkij „azon nézetével, mely szerint a játék az a folyamat, melyen keresztül jelentésteremtés történik.”

Külső szemlélőként meglehetősen nehéz feladat a gyerekek által létrehozott jelentéstartalmak értékelése és elemzése. A dramatikus élmény természetének sajátossága, hogy a résztvevők számára létrejövő jelentés nagy mértékben különbözik a megfigyelő által nyert tapasztalatoktól. Esslin (1987) a színházi előadás folyamán létrejövő jelentés elemzése kapcsán a következőket írja:

Képtelenség megjósolni, hogy egy előadás milyen jelentéstartalmakat fog hordozni, egyszerűen azért, mert az minden egyes néző számára más és más lesz.

A gyerekek spontán dramatikus játékát figyelő személy ugyanígy nem tudhatja biztosra, hogy a játék egyes résztvevői számára milyen jelentéstartalmak jöttek létre. Azt azonban meg tudom mondani, melyek voltak azok a pillanatok, melyek a gyerekek számára lényeges jelentést hordoztak. Az olyan pszichoanalitikus játékelméletek, mint amilyeneket Freud (1961), Winnicott (1980), vagy Sutton-Smith és Kelly-Byrne (1984) tettek közzé, feltehetőleg hasznosnak bizonyulnának az egyes helyzetek által létrehozott jelentéstartalmak azonosításában, engem azonban most csak annak felismerése izgatott, hogy jelentésteremtés történik.

A megfigyelt helyzetek közül nem tekinthetjük mindegyiket sikeresnek a jelentésteremtés szempontjából. Az esetek egy részében a játékos elégedetlenek voltak saját játékukkal, és néha unottak is mutatkoztak. Az is előfordult, hogy csak valami kusza és kidolgozatlan cselekvéssornak voltam tanúja, és a dramatikus játék egyáltalán nem jelent meg a gyerekek tevékenységében. A tanár (egyetlen, később elemzendő kivételtől eltekintve) nem vett részt a játékban. Mik voltak hát azok a tényezők, melyek a játék-folyamatok némelyikét a játékos számára jelentéssel telivé, örömtelivé tették, hiányukban más helyzetek viszont üressé és unalmassá váltak?

A „szuper-dramaturgok” és a drámai forma

A válasz a résztvevőknek a drámai forma kezelésében megnyilvánuló tevékenységében rejlik; különösen azoknak a résztvevőknek a cselekedeteiben, akiket „szuper-dramaturgoknak” neveztem el. A játék-folyamatokban a

² Az angolszász országokban a gyerekek nem a Jézuskától, hanem a Mikulástól várják karácsonyi ajándékaikat! (A ford.)

drámai formát olyan alapvető elemek biztosítják, mint amilyen például a feszültség. A „szuper-dramaturg” gyerek képes arra, hogy ezeket az elemeket beemelje játékába, ezen keresztül pedig mind a maga, mind a többiek számára elmélyítse, gazdagítsa a folyamatot. Huizinga (1955), aki könyvében rámutatott a játék esztétikai minőségére, szintén úgy fogalmaz, hogy a játék fő jellemzője a feszültség.

A „szuper-dramaturg” kifejezést azokra az óvodás-kisiskolás korú gyerekekre használom, akiknek játékában erőteljesen megjelennek a dráma elemei, és ezt a képességüket éveken keresztül megőrzik és alkalmazzák. A Barbara Creaser (1989) által leírt „mester-dramaturgokhoz” hasonlóan a „szuper-dramaturg” gyerekek könnyedén váltanak az egyes valóság-síkok között, könnyen lépnek szerepbe, tárgyakat és személyeket képesek jelekkel helyettesíteni, rugalmasan alkalmazkodnak a „mintha”-szituációkhoz, illetve képesek fenntartani azokat hosszabb időn keresztül is. A „szuper-dramaturg” címke azonban csak azokat a gyerekeket illeti meg, akik a fentiekén kívül még két további jellemzővel is rendelkeznek: képesek a feszültség megteremtésére és kezelésére, illetve képesek arra, hogy a játékot belülről irányítsák.

A „szuper-dramaturg” gyerekek jól fejlett dramatikus képességekkel rendelkeznek, és ösztönösen értik a dráma elemeinek működését. Képesek arra, hogy hatékonyan manipulálják azokat a jelentésteremtés érdekében, a maguk és játszótársaik számára egyaránt. A „szuper-dramaturgokat” – akikre általánosságban jellemző a kreativitás, fantázia, a szimbolizáció használatának képessége – az iskola és a szülők többnyire nem tartják túl sokra. Drámaszerkesztési képességeiket talán fel sem ismeri a drámatanáruk, hiszen az irányítás szinte soha nem kerül olyan mértékben a tanulók kezébe, hogy ez az adottságuk felismerhetővé váljon.

A Creaser kutatásának teret adó óvodai közegben még gyakran megdicsérik és nagyra értékelik a „szuper-dramaturgokat.” A napi tevékenységek során számtalan lehetőségük van arra, hogy játék-helyzeteket teremtsenek, a drámaformák manipulálásában megmutatkozó képességeik pedig játszótársaik számára is kielégítő és jelentéssel bíró helyzetek megalkotására teszik őket alkalmassá. Az iskolába lépve azonban a szerkesztett játékformák válnak dominánssá, ezek a gyerekek pedig képességeiket a „felszín alá” kénytelenek szorítani. Mivel az iskolában ritkán találunk megfelelő játszótársat maguknak, illetve az iskolai környezet nem kedvez képességeik kibontakoztatásának, az ilyen játékformák az iskolán kívüli helyzetekre korlátozódnak.

A „szuper-dramaturg” gyerekek részvételével zajló játék-folyamatok pergő ritmusúak és igen mozgalmasak voltak. A megfigyelések szerint a „szuper-dramaturgok” számos drámai elemet, de leginkább a feszültséget alkalmazták játékaikban. Haseman és O’Toole (1987) a feszültséget tekinti minden dramatikus tevékenység alapjának, és négy feszültségformát (a feladat, a viszonyok, a meglepetés és a titok keltette feszültséget) neveznek meg. A hat éves tanulók spontán játékának keretei között elhangzott mondatok némelyike egyértelműen besorolható a fenti feszültségformák valamelyikébe. Az olyan megjegyzések, mint például a „Ne felejtsetek el, hogy már csak egy hét van hátra Karácsonyig!”, „Mikulás, baj van! Kifogytunk az ajándékokból,” illetve az ajándékok hiányának felfedezésekor elhangzó „Mikulás! Holnap van Karácsony. Már nincs időnk, hogy telefonon rendeljünk ajándékot. Nekünk kell elkészítenünk azokat” felkiáltás mind jól példázzák a feszültségteremtés képességét. Ezek a gyerekek – azáltal, hogy a játék előbbre vitele érdekében új és új elemeket találtak ki – meghatározták a játék ritmusát, és ezáltal fenntartották annak izgalmát.

E nélkül a feszültség-injekció nélkül a játék elveszthette volna egységes szerkezetét, töredezetté és mindenféle fókusz nélkülülővé válhatott volna. A játékban részt vevő, de a „szuper-dramaturgok” képességeit nélkülöző gyerekek láthatóan szívesen vettek részt a dramatikus játékban, és értették a játék belső metakommunikatív folyamatait, de nem voltak képesek arra, hogy aktívan előbbre is vigyék azokat. Kelly-Byrne (1984) meghatározása szerint a dramatikus játék „olyan, egyeztetésen alapuló cselekvéssor, melyet szabályok vezérelnek, és mely a résztvevőktől magasabb rendű érzékenységet követel.” Vigotszkij (1976) is szabályozott tevékenységként értelmezi a dramatikus játékot, Batesonnak (1976) a keretre és metakommunikációra épülő elmélete azonban arra utal, hogy a résztvevőknek bizonyos felelősségük van a közösen létrehozott fikció elfogadásában. A fikció elfogadására és a szabályok betartására való hajlandóság önmagában azonban nem elegendő: a dráma egyes elemeit – közülük is elsősorban a feszültséget – is megfelelő módon kell alkalmazni.

A nem kellően fókuszált játék-helyzetekben a résztvevők kevés erőfeszítést tettek annak érdekében, hogy feszültséget teremtsenek, vagy izgalmas történet-elemeket iktassanak be a játékba, ami pedig ezek hiányában céltalanná vált. Többnyire akkor adódtak ilyen helyzetek, amikor a játszók között nem voltak „szuper-dramaturgok.” Hiányukban (illetve annak következtében, hogy a tanár sem avatkozott bele a játékba) a tevékenység formai és tartalmi szempontból egyaránt szegényes maradt.

A dráma formai elemeinek hatékony kezelése tehát a gyerekek spontán dramatikus játékában is éppen olyan fontos, mint bármely más dramatikus tevékenység esetében. A jelentésteremtés csak akkor valósulhat meg, ha a folyamat formai szempontból is megfelelő. Abbs (1987) a forma és a tartalom művészetben megjelenő kap-

csolatát elemezve úgy fogalmaz, hogy „a jelentést nem lehet elvonatkoztatni a kifejezésére szolgáló formától.” Számára tehát a forma a jelentésteremtés egyik központi eszköze.

Mit mondhatunk azokról a gyerekekről, akik „szuper-dramaturgok” részvétele nélkül játszanak? Hogyan fejleszthető tovább játéku annak érdekében, hogy tartalmasabbá váljanak? Hogyan válhatnak számukra hatékonyabbakká az egyes drámai elemek? A megoldás, legalábbis iskolai keretek között, a tanár munkájában keresendő.

A szerényebb dramatikus képességekkel rendelkező tanulók támogatása

Hall és Abbott (1991), Moyles (1989) és Best (1992) munkái mind arra utalnak, hogy az említett szerzők nagy jelentőséget tulajdonítanak a gyermeki játék tanári támogatásának. Best (1992) szerint „a beavatkozás megtagadása a tanítás megtagadása.” Bolton (1989) is egyetért ezzel a gondolattal, és kifejti, hogy a megfelelő beavatkozáson keresztül a tanár jelentős mértékben hozzájárulhat a dramatikus élmény elmélyítéséhez.

A tanár a művészhez hasonlóan dolgozik; segít abban, hogy a tanulók a korábbiakhoz képest egyre nagyobb mértékben legyenek képesek az egyes összetevők megválasztására, a feszültség és a szimbolikus tartalmak megalkotására [...] Mindez még így is a dramatikus játék keretein belül marad, de a játék már új jelentésekkel telítődik, és az adott kontextuson túlmutató tartalmakat is hordozni kezd.

A fenti sorok a felnőttek a dramatikus játékban való részvételét egyértelműen pozitívnak tekintik, mely megeremti annak lehetőségét, hogy a megfelelő beavatkozás eredményeképpen a játék jelentésteremtő folyamattá váljon. Bolton szerint a beavatkozás kizárólag a drámai összetevők tudatos szem előtt tartásával valósítható meg, célja pedig csak az esztétikai minőség emelése, illetve a formateremtés lehet. Korábban a tanári beavatkozás céljaként többnyire a kognitív és szociális célokat jelöltük meg, és kevésbé figyeltünk a drámaiság fenntartására, mint önmagában is érvényes célkitűzésre. Ritka, hogy a dramatikus játékba a tanárok a drámaiság szem előtt tartásával lépjenek be. Sokkal gyakoribb, hogy a drámán kívül eső célok lebegnek a szemük előtt: szocializáció, fegyelmezés, vagy valamely tantárgyi területhez köthető kognitív fejlesztés. A közvetlen tanári beavatkozás céljainak kritikai elemzése ezért igen nagy jelentőségű.

A felnőttek néha közvetlenül is bekapcsolódnak a játékba, és társként vesznek részt a folyamatban, remélve, hogy jó irányba tudják befolyásolni a dramatikus játékot (Am, 1985). Más esetekben a játékon kívülről próbálnak beavatkozni: különböző tanácsokkal vagy tárgyakkal próbálják hatékonyabbá tenni a játékot (Smilansky, 1968). Vannak azonban olyan szakemberek is, akik a felnőtt közbelépését megengedhetetlennek vélik, illetve csak a gyermek kérésére tartják elfogadhatónak (Tamburrini, 1986). Sutton-Smith (1986) például úgy érvel, hogy „a gyerekeknek [a játékban] meghatározott céljaik vannak, és ezeket jórészt önállóan kell elérniük.”

A beavatkozás kerülésének hirdetői ugyanakkor abból a feltételezésből indulnak ki, hogy minden gyermek képes önállóan szabályozni a dramatikus játékot. Ez azonban feltehetőleg csak akkor van így, ha a csoportban van legalább egy „szuper-dramaturg” is. Valószínűsíthető továbbá, hogy még így is elsősorban a kisebb gyerekekre igaz, akiknek intuitív formateremtő képességét a környezet – a játéklehetőségek biztosításán és más módokon is – megerősíti és támogatja. Azon gyerekek számára azonban, akik nem rendelkeznek ilyen fejlett formaalkotó képességgel, illetve akiknek kevés esélyük van arra, hogy jól szerkesztett dramatikus játékfolyamatokban vegyenek részt, a felnőttektől jövő támogatás elengedhetetlen.

Az első lépés tehát az, hogy a tanárok aktívan és elemző módon figyeljék az osztályban zajló játékfolyamatokat. A megfigyelés eredményeképpen a tanár azonosíthatja tanulóik közül a „szuper-dramaturgokat”, és lehetővé teheti számukra, hogy társaikkal együttműködve, tanári beavatkozás nélkül ők maguk szerkesszék meg a helyzeteket. A tanárnak így arra is lehetősége nyílik, hogy a spontán játékban létrejövő új és kreatív ötleteket a későbbiekben felhasználja. Ezekre az ötletekre alapozva például egész csoportos improvizációkat kérhet a tanulóktól.

A tanár passzív megfigyelői szerepe azonban nem szolgálja azoknak a gyerekeknek az érdekeit, akik ugyan szívesen játszanak együtt a társaikkal, de nem képesek a drámaformák önálló manipulációjára. Ilyenkor, ezeknek a tanulóknak a számára a tanárnak kell „szuper-dramaturggá” válnia. Nem kétséges az sem, hogy azokban az osztályokban, ahol a gyerekeknek kevés módjuk van a spontán játékra, illetve ahol az iskolai környezet igen ellenséges az ilyen munkaformákkal szemben, többnyire csak a tanárnak van esélye arra, hogy hatékony drámai szerkezeteket hozzon létre a tanulók számára.

Az idősebb gyerekek, illetve a spontán játékot már „elfelejtett” idősebb gyerekek számára a tanárnak rendszeres játszótársaként kell megjelennie, és a „szuper-dramaturg” tanulókhöz hasonlóan neki kell alakítania a játékot. Hogy ennek érdekében milyen módszerek állnak rendelkezésére, az már egy következő kutatás tárgya kell legyen.

Összefoglalás

A kiscsoportos dramatikus játék számtalan lehetőséget rejt a tanulók számára. Jelentésteremtő folyamatként lehetővé teszi számukra, hogy a hagyományos tantermi tapasztalatokat meghaladó élményekhez jussanak. E pozitív hatások azonban csak abban az esetben biztosíthatóak számukra, ha a játék formai szempontból is kielégítő. Az élményt és kielégülést nyújtó dramatikus tevékenységet éppen ez, a dráma egyes elemeinek hatékony manipulációja jellemzi. A spontán dramatikus játék – mely a különböző dramatikus tevékenységek között is igen nagy jelentőséggel bír – e tekintetben sem üt el más dramatikus tevékenységformáktól. Valakinek „kezébe kell vennie” a drámát, azaz biztosítani kell, hogy a játék mindvégig jól szerkesztett, illetve (ennek eredményeképpen) a résztvevők számára élményszerű és jelentéssel bíró maradjon. Ez a feladat pedig a „szuperdramaturgra” hárul – amely talán éppen a tanár kell legyen!

Irodalomjegyzék³

- Abbs, P.: (1987) *Living Powers*, London, The Falmer Press
- Am, E.: (1985) Play in the Pre-school – Some aspects of the role of the adult *International Journal of Early Childhood Education*, 18:1, 90-97.
- Bateson, G.: (1976) A Theory of Play and Fantasy, In: J.S. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (Eds.), *Play: Its Role in Development and Evolution*, (119-129), Middlesex, Penguin Books
- Best, D.: (1992) *The Rationality of Feeling – Understanding the Arts in Education*, London, The Falmer Press
- Bolton, G.: (1989) Drama, In D. Hargreaves (Ed.), *Children and the Arts*, (119-137) Milton Keynes, Open University Press
- Courtney, R.: (1990) *Drama and Intelligence – A Cognitive Theory*, Montreal, McGill-Queen's University Press
- Creaser, B.: (1989) An Examination of the Four-Year-Old Master Dramatist *International Journal of Early Childhood Education*, 21, 55-68.
- Eisen, G.: (1988) *Children and Play in the Holocaust: Games among the Shadows*, Amherst, University of Massachusetts Press
- Esslin, M.: (1987) *The Field of Drama*, London, Methuen – Magyar nyelven: *A dráma vetületei: hogyan hoznak létre jelentést a dráma jelei a színpadon és a filmvásznon, avagy a képernyőn* (ford. Főber Rita et al.), Szeged, JATEPress, 1998.
- Freud, S.: (1961) *Beyond the Pleasure Principle*, James Strachey, (transl. and (Ed.), London, The Hogarth Press
- Hall, N. and Abbott, L.: (1991) *Play in the Primary Curriculum*, London, Hodder and Stoughton
- Haseman, B. and O'Toole, J.: (1987) *Dramawise*, Melbourne, Heinemann Educational
- Huizinga, J.: (1955) *Homo Ludens -A Study of the Play Element in Culture*, Boston, Beacon – Magyar nyelven: *Homo Ludens – Kísérlet a kultúra játék-elemeinek meghatározására* (ford. Máthé Klára), Universum Kiadó, Szeged, 1990.
- Kelly-Byrne, D.: (1984) Dramatic Play, Childhood Drama and the Classroom, *Australian Journal of Reading*, 7:2, 89-97.
- Kelly-Byrne, D.: (1989) *A Child's Play Life – An Ethnographic Study*, New York, Teachers College Press
- Marcuse, H.: (1979) *The Aesthetic Dimension*, London, Macmillan
- Moyles, J.: (1989) *Just Playing? The Role and Status of Play in Early Childhood* Milton Keynes, Open University Press
- Slade, P.: (1954) *Child Drama*. London, University of London Press
- Smilansky, S.: (1968) *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Pre-School Children*. New York, Wiley
- Sutton-Smith, B.: (1986) The Spirit of Play. In G. Fein and M. Rivkin (Eds.), *The Young Child at Play – Reviews of Research*, Volume 4. National Association for the Education of Young Children, Washington D.C.
- Sutton-Smith, B. and Kelly-Byrne, D.: (1984) *The Masks of Play*. New York, Leisure Press
- Tamburrini, J.: (1986) Play and the Role of the Teacher. In S. Burroughs and R. Evans (Eds.), *Play Language and Socialisation – Perspectives on Adult Roles*. (39-48) New York, Gordon and Breach Science Publishers
- Vygotsky, L.S.: (1976) Play and its Role in the Mental Development of the Child. In J.S. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (Eds.), *Play – Its Role in Development and Evolution*. (537-554) Middlesex, Penguin Books
- Winnicott, D.W.: (1980) *Playing and Reality*. Middlesex, Penguin – Magyar nyelven: *Játszás és valóság*, (ford. Biró Sándor, Széchezy Orsolya) Budapest, Animula, 1999

Fordította: Szauder Erik



³ A magyar nyelven hozzáférhető kötetek hazai bibliográfiai adatait is közöljük. (A szerk.)

Az erőszakos magatartás megelőzése a gyermek „intencionális állapotainak” kifejezése által

Tornyai Munk Magda

„Úgy tűnik, hogy az emberi faj végzetes kérdése az,
hogy tud-e majd a kultúra olyan mértékben fejlődni,
hogy sikeresen uralhassa mindazt, ami megzavarja közösségi életünk:
agresszív és önpusztító ösztöneink.”
(S. Freud)

Korunkban a gyermekek és a fiatalok bűnözése robbanásszerűen növekvő tendenciát mutat. Világszerte egyre gyakrabban hallunk a gyermekek erőszakos iskolai megnyilvánulásairól; gyilkosságokról, kínzásokról.

Tehet-e az iskola, és ha igen, mit tehet azért, hogy megelőzze és csökkentse a másokra oly veszélyes destruktív magatartást? 1996-99-ig erre a mindannyiunk számára oly fontos kérdésre próbáltam választ keresni. Kutatásaimat egy észak-amerikai általános iskola első osztályában kezdtem el, a kanadai Victoria Egyetem és a helyi pedagógiai intézet támogatásával. E pedagógiai kísérlet egyben disszertációm témája is volt. Olyan tananyagrendszert készítettem, amely megváltoztathatta az erőszakos gyermek viselkedését, ugyanakkor azokra a gyermekekre is fejlesztő hatással lehetett, akik gyakran váltak erőszak áldozataivá. Alkalmanként négy hónapon keresztül, egy héten egyszer másfél órát foglalkoztam a gyermekekkel, akik addig nap mint nap verekedtek az iskolában, akár mint kezdeményezők, akár mint a verekedés áldozatai. A program befejeztével az adott osztályban a verekedés teljesen megszűnt.

Volt egyszer még az egyik első osztályomban egy cigány kisfiú, akin nem tudtam igazán segíteni, és ez nagyon bántott. Egy ízben arra lettem figyelmes, hogy Csaba a padjában ülve egy nagy fodrászborotvával nyiszálja egyik társa nyakát. Ekkor úgy éreztem – persze sok-sok hasonló helyzet után –, hogy én ennek a veszélynek az elhárítására nem vagyok eléggé képesített és Csabának speciális segítségre: gyógypedagógusra van szüksége. Felvetésemre áttették egy kis létszámú osztályba. Megoldottam-e ezzel a már eddig is oly súlyos problémát? Ezek után Csaba minden áldott nap négyszer-ötször a mosdóba kéredzkedve megszökött, hogy bejöhessen az osztályunkba, és így végre kedves, régi társaival együtt lehessen: a már kialakult, megszokott érzelmi kapcsolatait szerette volna továbbfejleszteni! Amikor meglátott engem a folyosón, máris cipelte a táskámat, elkísért az autómhoz – mintegy könyörögve a folytatásért.

Ma már tudom – és ezt számos komoly kutatás is alátámasztja –, hogy az érzelmi kapcsolatot *tanulja*, méghozzá élményeken keresztül tanulja meg a gyerek. Az áthelyezés ezt a tanulási folyamatot gátolta. Ha valaki az (együtt)érzés képességét gyermek korában nem sajátítja el, „érzelmileg vak” marad és egy másik ember élete később sem jelent majd neki semmit.

Csaba ma gyilkosság miatt kirótt börtönbüntetését tölti.

A minap értesültem az újságból egy fővárosi iskola hasonló döntéséről, egy erőszakos roma kisfiúval kapcsolatban. A szülők kívánságára és a pedagógusok legnagyobb egyetértésével áthelyezték őt egy másik iskolába. Az idegen, az új körülmény az ő számára is csak nehezíteni fogja – a neki is oly fontos – érzelmi kapcsolatokra való képességének kialakulását.

Úgy gondolom, hogy az általam kidolgozott, alábbiakban bemutatott tananyag⁴ segíthet majd a tanítóknak, hogy ne kelljen a *megszabadulás* megoldását választaniuk, a Csaba féle veszélyesnek tartott tanulóktól.

Ha ezt a feladatot kapnám: fogalmazzam meg egy mondatban, miként lehetne elejét venni gyermekeink agresszív magatartásának – válaszom ez volna: „próbáljuk meg mélyebben megismerni tanítványainkat”. Amikor a közkezdelt amerikai tévéprogram, a *20/20* riportere megkérdezte a börtönben ülő gyermekkorú gyermekgyilkost arról, hogy tettét hogyan előzhették volna meg szülei vagy tanárai, hosszas, igazi gondolkodás után azt mondta, hogy: „Jobban kellett volna ismerniük engem.”

Jerome Bruner, híres pszichológus szerint „ahhoz, hogy megértsünk egy embert, muszáj megérteni, hogy *intencionális állapotai* (intentional states) hogyan formálják cselekvéseit és élményeit. Az intencionális állapot formája egyedül a szimbolikus kultúra (narratív művészetek) szervezetében való részvételben ismerhető és érthető meg” (Bruner: *Acts of Meaning*, 1990, 33. o.).

⁴ Reméljük, hogy rövidesen találkozunk a (hosszú külföldi tartózkodás után hazatért) szerző által itt ígért *tananyaggal* is, amihez bevezető, jobbára az intencionális állapot körülírására, az azzal való foglalkozás fontosságára vonatkozó fejtegetés a most közölt tanulmány. (A szerk.)

„Az emberi vitalitás erejét nem lehet függetlenül szemlélni az ember intencionális állapotaitól.” (P. Tillich-Rollo May: *Love and Will*, 1969, 8. o.)

„Az intencionális állapot az emberi agy azon képessége, hogy önnönmagát dolgok felé irányítsa. Vágyaink, hitünk, reményeink és szükségleteink; ezek intencionális állapotaink, hisz mindig irányulnak valami felé. Ezek a belső irányultsági állapotaink, ha felszínre kerülnek, vezethetnek végül is olyan elhatározásokhoz, majd cselekvésekhez, amelynek kudarcai vagy sikerei” – körforgásszerűen –, „olyan érzelmi reakciókat váltanak ki, amelyek megváltozott intencionális állapotokat, majd ezek révén újfajta aktivitásokat eredményeznek.” (H. M. Wellman: *Handbook of Child Psychology*, 1990, 109. o.)

„Az intencionális állapotok meghatározzák cselekvéseinket, és ugyanakkor viszontinformálódnak a cselekvéseink által.” (Louis Bloom: *Intentionality and the Role of Play*, 1997, 164 o.)

„Az intencionális állapotok nem csak létező tárgyak felé irányulhatnak. Például valaki vágyakozhat arra, hogy legyen egy fénymadara anélkül, hogy ez a madár valóban létezne.” (Franz Brentano Craig: *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, 1998, 818. o.)

Emiatt lehetséges az, hogy a gyermek intencionális állapotai dramatikus játékaiban szabadon megmutathatók!

„A játékban való cselekvések a gyermek intencionális állapotainak kifejeződései” (Bloom, 164. oldal). Brian Vandenberg egzisztencialista pszichológus ezt pontosabban fejezi ki: „Az a kiskapu (a játék), amely a gyermeknek adatott, hogy saját intencionális állapotait felfedezze és kifejezze – e felfedezés és kifejezés valódiságának a mértékét határozza meg azt, hogy egy aktivitást mennyire lehet játéknak nevezni.”

„Az átéléses dráma, amely a gyermek ösztönös szerepjátékában gyökerezik, hasonló élményeket idézhet elő.” (Bolton: *A conceptual Framework...*, szerk.: J. Saxton és C. Miller, 1998, 134. o.)

„Az átéléses dráma legfontosabb eleme az, hogy a tanár is szerepet vállal a játékban” (Bolton 1998, 132. o.). Ahogy a tanár a gyerekekkel együtt játszik – és a gyerekek a játékban nyíltan kifejezik reményeiket, vágyaikat –, *felismerheti* a gyerekek cselekvéseit megelőző, azok mögött megbúvó intencionális állapotait.

Dorothy Heathcote a „living through drama” fogalmának megalkotója 1967-ben írja azt, hogy „az, amit tanítunk, emberi cselekvés kell, hogy felfedezze, átélve a szituációt. A dráma görög jelentése: átélés. Ha ez a fajta átéléses felfedezés nem történik meg, akkor az improvizáció rossz eszköz és a tanárnak jobb eszközt kell találnia, hogy elősegítse a tananyag megértését az osztályban” (Heathcote 1967/1984, 48. o.)

Ha mi, pedagógusok szeretnénk elkerülni, hogy hibásan alkossunk jelentéseket a gyerekek benső világáról, nagyon fontos, hogy állandó kapcsolatot tartsunk fenn benső irányultságú állapotaikkal. Ha tanárnak világos tudása van a gyerek cselekvéseinek okairól, az befolyásolja a nevelési, tanítási módját, eszközeit, még a tananyagot is, amelyet választ. Ezért oly lényeges, hogy a jövő pedagógusainak már megtanítsák azt, hogy hogyan azonosítsák a gyerekek intencionális állapotait.

Bruner azt állítja – és vele én is –, hogy az előrehaladás abban, hogy a tanár megértse a gyermek intencionális állapotát, *elengedhetetlen feltétele mindenféle előrelépésnek a pedagógiában* és az erőszakos magatartás megelőzésében is.

Úgy gondolom, hogy az átéléses drámán keresztül felfedezhető, előhívható intencionális állapotnak nagyon fontos szerepe lehet a pedagógiában általában, de különösen az erőszakos és az erőszakos magatartást leggyakrabban elszenvető gyerekek körében. Az előbbieket képessé válhatnak a drámán keresztül, saját képzeletük által felépített világaikban negatív intencionális állapotokat *kifejezni, megérteni* következményeiket és *értelmezni* sikerüket, bukásukat a többi gyerek és a játékban résztvevő pedagógus segítségével. Ugyanakkor a leglátványosabb is bátorságot érezhet, hogy kifejezést adjon a saját szükségleteinek, amely jobbra – a társak számára is – csak így felismerhető és meghallgatható. Az erőszakos gyerek ebben a közegben megértheti mások sokszor oly gyengén artikulált vágyait, vagy szükségleteit – nem érezhetett semmit az iránt, amit eddig nem ismert.

A pedagógusok gyakran csak megfigyelik gyermekeik magatartásának külső jegyeit, és arra reagálnak ahelyett, hogy olyan körülményeket teremtenének, amelyek közt megfigyelhetnénk játékban kifejezett szükségleteiket, vágyaikat is és ezáltal megérthetnék tanítványaik mélyebb motivációit. Egy másikat minden nap durván bántalmazó hét éves kisfiú, Alex, a játékban mint medvebocs az anyamedvével a jég alatti halászatot tanulta, hirtelen azt játszotta, hogy csúnyán megsérült, bekúszott a barlang gyomrába és nagyon szenvedett – megértetem szükségletét, törődésre vágyott. Ezután fél órát hagyta, hogy az anyamedve – egyik osztálytársa – simogassa, bekötözze. Ebből a játékból tudtuk meg, hogy Alex édesanyja már több hónapja elutazott, csak épp távozását nem jelentette be az iskolában. Elképzelhető, mit okozott a gyerekeknek a nap mint napos büntetés, amit rossz magaviselete miatt kapott, ahelyett, hogy azt kapta volna, amire igazán vágyott! Minél korábban képesek a pedagógusok e játékkörülmények megteremtésére, annál hamarabb megérthetik az erőszakosan cselekvő gyermek valódi szükségleteit, és világosan láthatják azok megelőzésének lehetséges módjait. A jól felépített

drámában, a gyermek elkötelezettsége (investment level) nagyon erős, ebben a felfokozott állapotban szemtől-szembe kerül a képzeletbeli realitással, elgondolkodik a cselekvései esetleges kudarcán, és ez legtöbbször megváltoztatja irányultsági állapotát. Ha nincs alkalma a gyermeknek negatív irányultsági állapotait „szimbolikus kultúrában” kifejezni, és ezek nincsenek a pedagógusok és/vagy a szülők által még ott, a játékban interpretálva, akkor a gyermek ezen állapotainak és cselekvéseinek katartikus körforgása nem indulhat el.

A mai agykutatás szerint az emberi félelmek, harag, agresszió központja a kisagyban található, és a nagyagynak megfelelő fejlettségi állapotba kell kerülnie ahhoz, hogy képes legyen kontrollálni a kisagyat. Mivel az emberi agy a használat mértéke szerint fejlődik, minél többet haragszunk és félünk vagy tartózkodunk olyan környezetben, ahol agresszióval találkozunk, annál nagyobb a veszélye annak, hogy a kisagy túlfejlődik.

Bruce D. Perry, a nemzetközileg elismert agykutató szerint a gyermek kisagyának kontrollálásához szükséges felső rész a mesemondás, mesehallgatás, a játék, a dráma és a színjátszás – azaz a szimbolikus narratív kultúrák – gyakorlása közben fejlődik a leghatékonyabban. (Perry és társai: *The Art of Healing*, 1998, 4. o.)

Az autokratikus nevelési elveket valló nevelők és szülők gyakran félelmet idéznek elő a gyermekben, és ezzel csak fokozzák a kisagy működését és a gyermek agresszióra való hajlamát.

Hosszú pedagógiai vizsgálódásom tapasztalatai ugyancsak ezt mutatják: az átéléses dráma élményei nagy mértékben segítik a gyermeket abban, hogy képes legyen uralni félelmeit és haragját.

Nagyon sok pénzt spórolhatna meg egy társadalom, ha a felnőtt erőszak megfékezése, a drága börtönök építése és fenntartása mellett többet áldozna a gyermekkori deviancia kialakulásának megelőzésére.



Zavarban vagyok...

Zavarban, mert nem tudom, hogy Tornyai Munk Magda fenti írása egy hosszabb dolgozathoz ki ragadott részlet-e, vagy pedig maga a „műegész”. Annak ellenére így van ez, hogy a szerző – valamint, lábjegyzetében, a szerkesztő is – jelzi, hogy amit kezünkbe ad, az egy hosszabb lélegzetű publikáció, „tananyag” bevezetőjeként olvasandó. Jelen esetben azonban, minthogy szerzőnk önálló cikk formájában adja közre megállapításait, azt a feltételezést kell érvényesnek tekintenünk, hogy az itt kifejtett gondolatok tovább részletezhetőek, részletezendők ugyan, de ebben a formában is egészként kezelendők. Az alábbiakban kifejtett álláspontom megfogalmazásakor ezért nem az (általam egyébként sajnos még nem ismert) tananyaggal, hanem magával az itt olvasható gondolatmenettel kívánok foglalkozni.

Zavaromat tovább fokozza, hogy lapunk főszerkesztője eredendően az angol nyelven megjelent idézetek fordításának ellenőrzését kérte volt tőlem, én mégsem ezzel, hanem a tartalommal kapcsolatban tennék néhány észrevételt. Ennek oka két körülményben keresendő. Az egyik, hogy magam is gyakran foglalkozom hasonló elméleti jellegű témákkal, így feljogosítva éreztem magam a polémiára. A másik, hogy a szövegben több helyen (ráadásul elsősorban a számomra nyelvileg leginkább kérdéses helyeken) nem egyértelmű, illetve nem korrekt a bibliográfiai hivatkozás. A Dorothy Heathcote-nak tulajdonított 1967/1984-es keltezésű idézet (mely dátum-megjelölés kortársak esetében amúgy is szokatlan) valószínűleg fordítási tévedés áldozata lett – lévén a mondatnak nincs értelme, hiszen a cselekvés például nem tudja átélni a szituációt –, ám korrigálni a pontos bibliográfiai helymegjelölés (cím, kiadó) nélkül nem lehetséges. Bolton 1998-as szövegének helyét először jórészt helyesen adja meg – bár mint mindenütt, itt is zavaró a kiadó és kiadás helyének hiánya –, a következő bekezdésben azonban nem derül ki, hogy vajon az előzőekben idézett publikációról van-e még mindig szó (mely esetben „i.m. 132. o.” lenne a megoldás), vagy egy másik, szintén 1998-as írásról, mely azonban jelöletlen maradt.

Ugyancsak helytelen a szerző azon gyakorlata, hogy az írása vége felé idézett B. D. Perry mondandóját nyilvánvalóan összefoglalja, saját szavaival interpretálja (hiszen, igen helyesen, nem is használ idézőjelet), ám mégis lapszám-megjelöléssel él. Tudom, aprócska dolgok ezek, mégis: a szakcikkek írásának megvan a maguk szabályrendszere, melyek betartása egy tudományos igényességgel fellépő szerző számára elengedhetetlen.

A formai kérdések taglalásáról térjünk most át a tartalmiakra. Azon a ponton most csak átsiklanék, ahol szerzőnk kijelentő módon, váteszi biztonsággal ítélkezik (Csaba példája nyomán) az újságban olvasott hírben szereplő fiatalember kapcsán. „Az idegen, az új körülmény az ő számára is csak nehezíteni fogja... az érzelmi kapcsolatokra való képességének kialakulását.” (Kiemelés tőlem) Nem kétlem, hogy a legtöbb esetben ez *valószínűsíthető*, ám egy szakcikkekben ilyen

sommásan mégsem illik ítélni. Adjunk egy esélyt az új közeg pedagógusainak!

És most végre: szóljunk a lényegről. Tornyai Magda írásának címében megjelenik egy fogalom, az „intencionális állapot”, mely gondolatmenetének központi elemévé válik. Mivel azonban szerzőnk nemigen definiálja magát a fogalmat, kénytelenek vagyunk ennek rövid áttekintésével kezdeni.

Az „intencionalitás” fogalma Brentanótól ered, aki a következőképpen fogalmaz: „[az intencionalitás] olyan mentális jelenség, mely valamilyen tartalomra, tárgyra irányul vagy arra utal.” (1973: 88) Az intencionalitás tehát, másképpen fogalmazva, olyan mentális állapotot jelöl, mely a filozófia nyelvén proпозиционálisnak nevezett állítások formájában írható le. Még egyszerűbben: olyan állapotok, melyek – ahogy azt Oatley (1992: 424) is magyarázza – leírhatók tárgyas mellékmondatokkal: „X azt hiszi, hogy Y”; „Z azt kívánja, hogy P” stb. A fentiekből – anélkül, hogy mélyebben belebonyolódnánk – egy dolog világossá kell váljon az olvasó számára: az, hogy itt valamilyen mentális *állapotról* van szó, és nem az annak eredményeképpen megjelenő cselekvésről!

E megjegyzés kapcsán figyelmet érdemel az a tény, hogy az intencionális állapotokról szóló idézetek felsorakoztatása (figyelem; csupán felsorakoztatása!) kapcsán szó sem esik a Brentano, Bruner, Bloom stb. által képviselt nézetek különbségeiről. A rövidség kedvéért itt most foglalkozunk csupán a cikk középpontjában álló bruneri elmélet sajátosságaival!

Tornyai elegánsan(?) átsiklik a bruneri idézet egyik kardinális jelentőségű szava fölött. Olvasunk csak el még egyszer a Brunertől idézett mondatot: „...Az intencionális állapot *formája* egyedül a szimbolikus kultúra ... szervezetében való részvételben ismerhető ... meg.” A fenti kiemeléssel arra kívántam felhívni a figyelmet, hogy Bruner – mélyen gyökeredző biológiai alapozású szemléletéhez hűen – még véletlenül sem magáról a mentális állapotról, hanem annak megjelenési formájáról beszél.

A szimbolikus kultúrtechnikák – köztük a dráma – tehát soha nem magát az intencionális állapotot fedi fel, hanem olyan szimbolikus sémát teremt, melyen keresztül az adott intenció kifejezhetővé, transzformálhatóvá válik. (Érdekes talán itt felhívni a figyelmet arra, hogy cikke mottójául Tornyai Munk Magda egy olyan Freud-idézetet választott, mely – Freud elméletétől cseppet sem idegenül, ám Brunerétől annál inkább – az ösztönélet elfojtásáról, az ösztönök primátusáról szól...)

Bruner alapgondolata tehát – amint arra Umberto Eco is rámutat (1999: 198) – az, hogy tapasztalatainkat narratív sémákba rendezzük, és ennek megfelelően alakítjuk ki mentális kategóriáinkat. Ez azonban egy pillanatra sem jelenti Brunernél azt, hogy magukhoz a sémákhoz hozzáférhetünk. A sémát és jelentését minden esetben a személy a maga számára hozza létre. A személy azonban kulturálisan meghatározott lény, és ennél fogva a jelentést a kultúra maga is befolyásolja. A narratívum Bruner szerint minden esetben nyelvileg (azaz megint csak kulturálisan determináltan) jelenik meg. Bruner tehát a kulturális és a biológiai tényezők egyensúlyára, együttes elemzésére helyezi a hangsúlyt. „Végtére is, a lét kérdéseinek legkövetkezetesebben oksági jellegű magyarázatai sem értelmezhetőek teljes egészében az emberi kultúrát alkotó szimbolikus világ figyelembe vétele nélkül” (Bruner, 1990: 138).⁵

Az intencionalitás kapcsán még egy fontos megjegyzendőm van. Érzésem szerint Tornyai Magda összekeveri az attitűdöket és az intenciókat. Alex esetének ismertetését követően, a bekezdés vége felé ezt írja: „Ha nincs alkalmunk a gyermeknek negatív irányultsági állapotait 'szimbolikus kultúrában' kifejezni, akkor... állapotainak és cselekvéseinek katartikus körforgása nem indulhat el.” A fentiekből talán már egyértelművé vált az olvasó számára: negatív intencionális állapotok nincsenek (hiszen azok mindig valami *felé* irányulnak, tehát szükségszerűen pozitívak), ugyanakkor természetesen elképzelhetőek olyan intencionális állapotok, melyek negativisztikus célok felé, negatív attitűdök kifejezésére irányulnak.

Ha már ennél a mondatnál tartunk, javasolom, nézzük meg a második felét is! Szerzőnk megfogalmazásában nem egyértelmű, hogy vajon az állapotok és cselekvések közti körforgásról beszél-e, vagy maga az állapot és cselekvés váltakozása lenne-e ez a körforgás. És persze, mindennek felett itt van ez a „katartikus” szó, mely a jelen szöveggörnyezetben értelmezetlen, értelmezhetetlen. (Arról nem is beszélve, hogy mi, drámatanárok nem véletlenül emlegetjük nagy óvatossággal és ritkán a katarzis kifejezést; ld. pl. Muir, 1997.)

⁵ - „In the end, even the strongest causal explanations of the human condition cannot make plausible sense without being interpreted in the light of the symbolic world that constitutes human culture.”

A fenti sorok után szerzőnk – meglepő váltással – egyszer csak az agyról kezd írni. E helyütt ismét nem kívánnék belebonyolódni a részletekbe, csak jelzem: a félelem (például) igényli a kognitív struktúrák jelenlétét (hiszen ha nem értékelek veszélyesnek valamit, nem is félek tőle, v.ö. pl. Arnold, 1969; Lazarus, 1993), ez pedig nyilvánvalóan nagyagi, ezen belül kortikális (agykérgi) tevékenységet igényel. Nem áll tehát az a kijelentés, hogy ha gyakran félünk, túlfeljődik a kisagyunk. (További filozófiai vitát igényelne az agy mint szerv/rendszer?/ és az elme mint pszichikus jelenségegyüttes viszonya, de ezt most hagyjuk!)

Írása záró mondatában Tornyai Munk Magda azt állítja, hogy ha jobban odafigyelnénk a deviancia megelőzésére, rengeteg pénzt takaríthatnánk meg. Nos, ez nem így van, hiszen épp az „odafigyelés” intézményes hálózatának kiépítése, a pedagógusok ilyen ismeretekkel való felruházása (és sorolhatnám) egyáltalán nem megy, nem mehet jelentős anyagi ráfordítás nélkül. De még ha igaza lenne is Magdának mindabban, amit állít: nem szabad engednünk – és különösen nem szabad hirdetnünk –, hogy a spórolás mint szempont a téma kapcsán egyáltalán felmerülhet.

Hozzászólásom elején említettem, hogy több okból is zavarban vagyok. Bevallom, zavarom a fentiek lejegyzése folyamán folyamatosan enyhült. Igaz, nem tudtam kitérni teljes mélységében mindazon pontokra, melyek Tornyai Magda cikkében gondot jelentenek számomra, ugyanakkor remélem, hogy soraimmal szerzőnket álláspontja részletesebb kifejtésére, érvelése még meggyőzőbbé tételére sarkalltam. Boldog lennék, ha Magazinunk hasábjain végre szakszerű, elemző polémia folyna. Ehhez, véleményem szerint, minden feltétel adott; már csak írni kell.

Szauder Erik

Irodalom:

Arnold, M. B.: (1969) Human emotion in action, In: T. Mischel (ed.) *Human Action – Conceptual and Empirical Issues*, New York, Academic Press

Brentano, F.: (1973) *Psychology from an empirical standpoint*, London, Routledge & Kegan Paul (2nd ed.)

Bruner, J.: (1990) *Acts of Meaning*, Cambridge, Mass., Harvard University Press

Eco, U.: (1999) *Kant és a kacsacsőrű emlős*, Budapest, Európa

Lazarus, R. S.: (1993) From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks, *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.

Muir, A.: (1997) Bertolt Brecht és Dorothy Heathcote, *Drámapedagógiai Magazin*, 13., 13-18.

Oatley, K.: (1992) *Best Laid Schemes – The Psychology of Emotions*, Cambridge University Press

játék, drámafoglalkozás

Gyakorlatok, csoportos játékok tantárgyak tanításához/tanulásához

Wenczel Imre

Bevezetőképben

Igényünk arra, hogy játszassunk, tapasztalatom szerint sem az életkor előrehaladtával, sem a hétköznapi szín- és fényvesztő rutinjában nem csillapodik. Az elmúlt tíz évben sok-sok általános és középiskolában játszottam tanítókkal, tanárokkal, illetve oktatási rendszerünk minden szintjén találkozhattam szellemi felfrissülésre, tanulásra vágyó nevelőkkel, akik főképp a kommunikációs és/vagy a drámajátékokban vélték megtalálni a lehetőséget a megújulásra. Általában olyan pedagógusok ők, akik a tantervi reformsorozatok és a megélhetősi harcok idegőrlő bizonytalanságai közepette is szeretnének tanítványaiknak élményt nyújtani a tanórákon, nem csupán „tananyagot”. Azért tiszteletre méltó ez az igény, mert az iskolapadokban egymás mögött ülő diákoknak előadni az adott tételt, azután írásbeli vagy szóbeli felelet alakjában számon kérni (ezt ismételni nap mint nap), sokkal kevesebb energiát és felkészülést igényel, mint a tanterv és a tanmenet „deviáns” módosításaival, esetleg az iskola belső szokásaival harcba szállva, tanítványainkat újra és újra meglepve, tudatosan szervezett csoportos játékok keretei között tanítani. Deklarálja ugyan minden általam ismert tanterv – a NAT, az új kerettantervek, de még a régi „Tanterv és utasítás” is – hogy alkalmazzunk játékos formákat, de mind a tananyag terjedelme, mind a tantervek felépítése azt sugallja, hogy a lehető leggyorsabban, rohanvást törjük át a megtanítandók dzsungelén. Az a követelményrendszer pedig, amelyik felülről lefelé „kívánja meg” óvoda-

pedagógustól-óvodástól, tanítótól/tanártól és tanulóktól, hogy *éppen* az adott iskolához/egyetemhez legyen elég tudása a felvételizőnek, teljesíthetetlen feladat elé állítja az oktatókat. Aki tehát pl. középiskolai tanárként meg akar felelni a vázolt szorító körülményeknek, és *mégis* játszani akar a tanóráin, annak sok energiát felemésztő munkával ki kell találnia az adott tananyaghoz alkalmas kereteket, témát, gyakorlatot, munkaformát, ráadásul ügyelnie kell arra, hogy rövidtávon is mérhető eredményeket produkáljon. A tanulók szüleit ugyanis – amennyire ez általam látható – inkább az érdekli, hogy milyen egy iskolának a számokban is kifejezhető felvételi statisztikája, mint az, hogy mennyire volt emberi a tanár-diák kommunikációs viszony, és hogy rövidebb/hosszabb távon mi a hozadéka az alkalmazott csoportos játéknak. Valahogyan azt is fel kell tehát mutatnunk, hogy nem kevésbé eredményesek, és nem csupán időrablók a drámajátékos módszerek és/vagy a tanórára bevitt játékos gyakorlatok. Ezért is üdvözlendők azok a segédletek, amelyek a Drámapedagógiai Magazinban vagy a Társaság egyéb kiadványaiban megjelennek.

Tanfolyamaimon azonban gyakran kellett azzal szembesülnöm, hogy olyan kiadványokat keresnek tanítók/tanárok, amelyek kifejezetten az ő tantárgyuk oktatásához nyújtanak segítséget játékok leírásával, tematikus csoportosításával, szintek jelölésével, javaslattal és ellenjavallattal (milyen csoportnak/osztálynak ajánlható és milyennek *nem*). Ez nem azt jelenti, hogy nincsenek olyan gyűjtemények, amelyek az ún. tantárgyi drámajátékokkal foglalkoznak (ilyen céllal készült pl. a VEGYEDE sorozat egy-egy kiadványa), és nem is arról van szó, hogy a tanárok nem találtak már ki maguknak egy csomó saját használatú játékot. Az eddigiekből azonban kikövetkeztethető, hogy szükség lenne egy olyan gyűjteményre is, amelyik kiszolgálja a mindennapi munkájában lelkiismeretes, ezáltal folyton időzavarban lévő tanítót/tanárt, aki egy-egy adott tantárgyi témához keresve játékot nem óhajtja minden tanóra előtt szét- majd a végén összerakni a tantermet, mert erre rámennek a tanórák közötti szünetek, és sokasodnak a konfliktusok a kollégákkal, sőt a takarítókkal is. Sajnos több általános és középiskola nincs olyan helyzetben, hogy külön termet tudna biztosítani a játékhöz, sőt, minél jobban fut a szekere manapság egy oktatási intézménynek, annál kevesebb a még felhasználható terme. Ezen – inkább gyakorlatias, mint elméleti, nem általánosít(hat)ó – megjegyzések után következzen hat, középiskolai magyar nyelv, illetve irodalom órában hasznosítható (a tananyag feldolgozását segítő) játék.



Általában olyan készségfejlesztő gyakorlatok ezek, amelyek akkor is elérik a céljukat, ha csupán unaloműzésre használjuk őket. A közölt célok azonban jelzik, hogy többről – és másról is – szó van. Rendszerint a tanórák elején érdemes kísérletezni velük, összeszedhető így a figyelem a további munkához, és erős, karakteres kezdést adhat az órának. (A játékok „tesztelése” a győri Egészségügyi Szakközépiskolában, a Révai Miklós Gimnázium magyar nyelv és irodalom óráin és a révais színekori csoportoknál történt.)



Az alaphelyzet tehát: a tanterembe lépve megkérjük a tanulókat, hogy álljanak fel (szálljanak ki a padból), rendeződjenek (szokás szerint) hat oszlopba, és játsszanak velünk. Közölhetjük, hogy nem túl könnyű készségfejlesztő gyakorlatot hoztunk, nem mindenkinek szokott hibátlanul sikerülni. Hívjuk fel a figyelmet a légzés-technikára és az artikulációra! Ha pontosan szeretnénk valamit visszakapni, akkor előbb mutassuk meg, hogyan képzeltük el! (Hibátlanak és virtuóznak kell lennie ennek a bemutatónak!) Amit és ahogyan mondunk, előre gondoljuk végig alaposan, a mechanikus részeket gyakoroljuk be úgy, hogy MI ne tévesszük el! Azután nagyon határozottan, de minden görcsösség nélkül vezessük a játékot – mindig elég időt adva a gyerekeknek arra, hogy megérthessék, mit kívánunk tőlük. A kis lépések elvét alkalmazzuk, egyre nehezedő gyakorlatot kínálunk, a végén valamilyen (tréfás?) csattanóval.

I.

Gyakorlatok, csoportos játékok a magyar nyelv tantárgy tanításához középiskolában

(játékok a magyar ábécével)

Csoport: 8-9-10. évfolyamos középiskolai tanulók; egész osztály; a csoportosítás lehetőségei: 2-szer 3 oszlop (felezés); 3-szor 2 oszlop; 6-szor 1 oszlop; egyéb...

Cél:

- a magyar ábécének és a betűrendnek a szokott mechanizmusoktól eltérő, kevésbé unalmas megtanulása, gyakorlása,

- a légzéstechnika fejlesztése,
- a ritmusérzék fejlesztése,
- az artikuláció javítása,
- a magánhangzók néhány fajtájának (tananyagban előírt) megkülönböztetése (hivatkozhatunk az általános iskolai ismeretekre),
- a koncentráció megteremtése, az egymásra figyelés minőségének javítása, „kilépés” a szünetből.

Tér: osztályterem, a tanulók (a szokásos módon) oszlopokban, illetve sorokban egymás mögött/mellett állnak háromszor két oszlopban; a tanár szemben áll a gyerekekkel úgy, hogy minél többen lássák.

Idő: a tanóra eleje (a játékkedv és a sikerélmény függvényében 5-25 perc).

Megjegyzés: Első olvasásra úgy tűnhet, hogy túl egyszerű, netán primitív az itt leírt gyakorlat. Azért közöljük szó szerint, amit a tanár mond, és azt is, amit a tanulók tesznek vagy mondanak, mert remélhetőleg ez könnyebbé teszi a játék átvételét és kipróbálását. Annak feltételezésével adtuk meg a gyakorlat minden apró lépését, hogy a tanulók még nem tudják egyetlen levegővétellel, jól artikulálva, hibátlanul végigmondani a teljes magyar ábécét.

1. Légzés és artikuláció

A játék vezetése (a tanár kérései):

- Ismételjétek egy levegővel, ugyanazzal a hangerővel, amit mondok: a, á, bé, cé. (A tanulók ismétlik. Kézzel intve mintegy vezényelhetjük a „belépést”. Lassan kezdjük, később gyorsulhat a szövegmondás.)
- a, á, bé, cé, csé, dé, dzé, dzsé (Ismétlik.)
- a, á, bé, cé, csé, dé, dzé, dzsé, e, é, ef, gé (Ismétlik.)
- a, á, bé, cé, csé, dé, dzé, dzsé, e, é, ef, gé, gyé, há, i, í (Ismétlik.)
- a, á, bé, cé, csé, dé, dzé, dzsé, e, é, ef, gé, gyé, há, i, í, jé, ká, el, ej (Ismétlik, egyre inkább zeneivé válhat a megközelítés.)
- a, á, bé, cé, csé, dé, dzé, dzsé, e, é, ef, gé, gyé, há, i, í, jé, ká, el, ej, em, en, eny, o, ó (Ismétlik.)
- (Itt hívjuk fel a figyelmüket a légzésre, ha kell, mutassuk meg a légzés technikáját!) a, á, bé, cé, csé, dé, dzé, dzsé, e, é, ef, gé, gyé, há, i, í, jé, ká, el, ej, em, en, eny, o, ó, ö, ő, pé, kú, er, es, esz (Ismétlik.)
- a, á, bé, cé, csé, dé, dzé, dzsé, e, é, ef, gé, gyé, há, i, í, jé, ká, el, ej, em, en, eny, o, ó, ö, ő, pé, kú, er, es, esz, té, tyé, u, ú, ü, ű (Ismétlik.)
- a, á, bé, cé, csé, dé, dzé, dzsé, e, é, ef, gé, gyé, há, i, í, jé, ká, el, ej, em, en, eny, o, ó, ö, ő, pé, kú, er, es, esz, té, tyé, u, ú, ü, ű, vé, duplawé, iksz, ipszilon, zé, zsé (Ismétlik. Közben már kialakult egy tempó, amelybe bele kell férnie a hosszabban kimondható hangzóneveknek is, pl. az *ipszilon*-nak.)
- Jó. Most mondjuk el egy kicsit gyorsabb tempóban, de már tényleg ne vegyetek közben levegőt, és lehetőleg ne tévesszék el! Megmutatom, hogy képezem el. (A tanár bemutatja.)

2. Kánon-játék

A játék vezetése (a tanár kérései):

- Csináljuk meg két szólamú kánonban is! Én vagyok az első szólam, ti a negyedik hang után lépjétek be! Majd inteni fogok... (Nem biztos, hogy elsőre sikerül, megértően bólogathatunk, hogy: hát igen, ez már nehéz, nem mindenki tudja megcsinálni... egy kicsit felhasználhatjuk a közös sikerélmény érdekében az egészséges emberi hiúságot. Ha még nem tudják a gyerekek az alapszöveget, *rávehetők vagyunk*, hogy még egyszer-kétszer gyakoroljuk. Már ekkor is adhatunk új színeket – halkítás, néma szövegmondás, erősítés intésre; magasság, mélység váltása...) A két szólam együtt tehát így néz ki:

a, á, bé, cé, csé, dé, dzé, dzsé, e, é, ef, gé, gyé, há, i, í, jé, ká, el,

a, á, bé, cé, csé, dé, dzé, dzsé, e, é, ef, gé, gyé, há, i,

ej, em, en, eny, o, ó, ö, ő, pé, kú, er, es, esz, té, tyé, u, ú, ü, ű, vé,

í, jé, ká, el, ej, em, en, eny, o, ó, ö, ő, pé, kú, er, es, esz, té, tyé

duplawé, iksz, ipszilon, zé, zsé

ú, ü, ű, vé, duplawé, iksz, ipszilon, zé, zsé.

(Ha sikerült, cserével mehetünk tovább.)

- Cseréljünk, most ti legyetek az első szólam. Hadd hallatsszék az én hangom is, kicsit halkabban mondjátok a szöveget!
- Vállalja valaki, hogy a helyemre áll, és egyedül tartja az egyik szólamot? (Nem biztos, hogy lesz vállalkozó, ha igen, segítsünk neki, ahogy lehet.)

3. Taps a magánhangzók kimondásakor

A játék vezetése (a tanár kérései):

- Már nagyon tudjuk az ábécét, most gyors tempóban, de jó artikulációval szaladjunk végig rajta! És hogy ne legyen annyira könnyű, a magánhangzók kimondásakor tapsoljunk! Megmutatom, hogy képelem el. (A tanár virtuóz előadással, tévesztés nélkül megmutatja; egy levegővel, jó artikulációval, gyors tempóban, a magánhangzókhoz társolva.)
- Most csináljuk meg ezt két szólamú kánonban, legyen ez a három oszlop az első szólam, ez a három (mutatja) a második. Mindkettőnek segítek, ha kell. Lassabban csináljuk! Tehát a magánhangzókhoz most is tapsolunk, a második szólam a negyedik hang után lép be.
- (Ha sikerült, nehezíthetjük a feladatot.) Három szólamban is próbáljuk meg! Legyetek ti (háromszor két oszlopnyi csoport, ahogy a gyerekek állnak, ne legyen ez hosszú szervezés!) az első, ti a második, ti a harmadik szólam, azután majd cserélhetünk. Ne felejtsetek el a magánhangzókhoz tapsolni! Hogy lesznek a belépések? Próbáljuk ki!

4. A magas (palatális) és a mély (veláris) magánhangzók megkülönböztetése: taps és dobantás

A játék vezetése (a tanár kérései):

- Térjünk vissza az egy szólamú előadásmóddhoz! Túl könnyű, igaz? Nem bánom, nehezítsük egy kicsit! A magas magánhangzókhoz tapsoljunk, a mélyeknél dobantsunk! Melyek a magas magánhangzók? (Valójában nem magasak ezek, hanem elől képzett, ún. palatális hangok.) Szedjük össze őket! e, é, i, í, ö, ő, ü, ú. Tehát ezekre továbbra is tapsolunk, de a többi magánhangzóra, a, á, o, ó, u, ú-ra valamelyik lábunkkal dobantunk. Megmutatom, hogyan képelem el. (Ismét egy gyors és könnyed, virtuóz tanári előadás következik, tévesztés nélkül. A tanulókkal lassúbb tempót vegyünk, addig kezdjük előlről, amíg megszűnnek a tévesztések – egy-kettő persze belefér, de összhatásában jó legyen.)
- Ha már tévesztés nélkül meg tudják csinálni, amit kértünk, lehet ezt is két, három, majd – csattanóként – hat szólamban kipróbálni.

A gyakorlat sokféle módon tovább vihető, lehet játszani a hangerővel, a hangszínekkel, a tempóval, a mozdulatokkal, az arcjátékkal (bizonyos hangokhoz rögzítünk arc kifejezéseket), és természetesen a hangok különböző tulajdonságaival, zöngés és zöngétlen mássalhangzókkal, felpattanó zárhangokkal, affrikátákkal stb.

II.

Gyakorlatok, csoportos játékok a magyar irodalom tantárgy tanításához középiskolában

(játékok strófyszerkezetes, időmértékes versekkel)

Csoport: 8-9-10. évfolyamos középiskolai tanulók; egész osztály; a csoportosítás lehetőségei: 2-szer 3 oszlop (felezés); 3-szor 2 oszlop; 6-szor 1 oszlop; egyéb...

Cél: Időmértékes (antik) strófaoknak a szokott mechanizmusoktól eltérő, kevésbé unalmas megtanulása, gyakorlása (itt nem cél a ritmikai egységek nevének tudatosítása):

- a légzéstechnika fejlesztése,
- a ritmusérzék fejlesztése,
- az artikuláció javítása,
- memoriterek iskolai (tanórai) elsajátítása és bevésése (ezt nem kell otthon magolnia a tanulónak),
- a koncentráció megteremtése, az egymásra figyelés minőségének javítása, „kilépés” a szünetből.

Téma: Egy disztichon és egy szapphói strófa megtanulása és skandálása.

A kiválasztott memoriterek: Anakreón: Gyűlölöm (Radnóti Miklós fordítása);
Szappó: Úgy tűnik nékem... (Devecseri Gábor);

Megjegyzés: Többféleképpen nekiindulhatunk az időmértékes strófászerkezetek megtanításának, pl. kis darabkákból összerakhatjuk, vagy az egészből lebonthatjuk az adódó ritmikai egységeket. A kettő kombinációját javaslom oly módon, hogy a tanuló *előbb* kapja meg a verset a hozzá tartozó zenei élménnyel (hangsúlyozom, váljon vérvé az adott ritmus, ne okozzon gondot számára a skandálás!), *azután* mutassuk meg (és definiáljuk) a legkisebbtől a legnagyobbig a ritmikai egységeket: mora, rövid és hosszú szótag, versláb, kolón (ritmikai tömb), hexameter, pentameter, disztichon, ionicus a minore, alkaioszi sorok, szapphói sor, adoniszi sor, aszklepiádeszi sorok, glükoni kolón...

A kiválasztott versek mindegyike olyan zenei megoldásokat alkalmaz, amelyhez egyszerűen, normális ritmusérzéssel közelíthetünk anélkül, hogy magyarázni kellene, mitől zenei. (Ezt persze azért még megtehetjük.) Az Anakreón-vers disztichonban íródott, Szapphóé szapphói strófában. Ezeket a fogalmakat ebben a játékban nem kell megtanítani.

Tér: Osztályterem, a tanulók (a szokásos módon) oszlopokban, illetve sorokban egymás mögött/mellett állnak háromszor két oszlopban; a tanár szemben áll a gyerekekkel úgy, hogy minél többen lássák.

Idő: A tanóra eleje (a játékkedv és a sikerélmény függvényében 5-25 perc).

1. Anakreón: Gyűlölöm (Radnóti Miklós fordítása)

A játék vezetése (a tanár kérései):

(A tanterembe lépve megkérjük a tanulókat, hogy álljanak fel, rendeződjenek hat oszlopba, és játsszanak velünk.)

- Szeretném, ha azzal a szöveggel játszanánk, amit a szünetben felírtam a táblára. Tagolás nélkül írtam le, az a kérdés, hol kellene levegőt venni a szöveg elmondásakor. (Rövid megbeszélés után megállapodunk, hogy kipróbáljuk a többek által javasolt tagolást. Együtt, egyszerre olvassuk a szöveget, máris figyelünk egymásra. Itt inkább értelmezve, mint a zeneiségre ügyelve artikuláljuk a verset.)
- Most jelölöm azt, hogy a költő szerint hol van a sorok vége. Ez a tagolás egy titokzatos zenei egység. Ha skandalom – szinte elénekelem –, akkor látszik igazán, hogy tényleg eddig tarthat az első sor. Először mondom én, azután ismételjétek! (Skandalva mutassuk meg az első sort: *Gyűlölöm azt, aki telt kupa mellett bort iszogatván*)
- Letörlöm az első sort, megjegyeztétek már? (Általában kiderül, hogy még szeretnék ismételtetni. Ilyen és hasonló apró meglepetésekkel, szorító körülményekkel terelgetve a tanulókat, a legfontosabbat tesszük, ami az adott körülmények között tehető: nem engedjük unatkozni őket.)
- Jelölöm a második sor végét, és még egy jelet teszek a szövegbe: itt van egy szünet. Megmutatom. (Skandalva elmondjuk a második sort: *Háborut emleget és // lélekölő viadalt*, és felhívjuk a figyelmet a „háborut” szó rövid „u”-jára. Itt ne sokat magyarázzunk azonban, mert szétesik a játék.)
- Emlékeztek még az első sorra? Ki tudja elmondani? Skandalva is tudod?
- Nézzük, hogy megy skandalva egymás után az első két sor! Mondjátok velem!
- Mondjuk el újra skandalva a két sort, csak – ha felemelem a kezem, akkor magatokban mondjátok a szöveget, ha leengedem, akkor hangosan!
- Most már letörlöm a második sort is. Mehet kétszólamú kánonban? Én leszek először az első szólam. (Később csere!) A második szólam belépése a „*Gyűlölöm azt, aki*” után következik. Majd intek.
- (Tapasztalatom szerint nem sikerül elsöre.) Azért nem sikerült, mert a második sor közepén nem tartottátok be a szünetet. Próbáljuk ki!
- (Miután tisztáztuk a ritmikai-zenei problémát, három, sőt, hat szólamban is elmondathatjuk az első két sort skandalva. A harmadik-negyedik sort könnyedén hozzávehetjük, és mielőbb töröljük le a tábláról, hogy tényleg memoriterként működjön a szöveg. Azután már sokféleképpen játszhatunk vele. Az egyik tanuló-oszlopot/sort megkérhetjük, hogy minél férfiasabban szólaljon meg, a másikat arra, hogy ijedt ember hangján skandaljon, a harmadikat, hogy puha, behízselő hangon szóljon a szövege, és így tovább. Különleges, érdekes zenei produkciócskák születnek így. A következő tanórát is ezzel a szöveggel nyissuk! Talán máris „rátehető” az elmélet.)

2. Szapphó: *Úgy tűnik nékem...* (Devecseri Gábor fordítása)

A játék vezetése (a tanár kérései):

- Összekevertem négy verssort, úgy írtam a táblára. Hogyan lesz ebből értelmes vers? (Hagyjuk, hogy kísérletezzenek, előbb-utóbb létrejön a négy verssorból álló szakasz.)
- Ez az ókori szerző úgy játszik a szöveggel, hogy minden szótag rövidege és hosszúsága pontosan ugyanazon a helyen ismétlődik a következő versszakokban. Sőt, az első három sorban is pontosan ugyanazon helyen vannak a rövid és a hosszú szótagok. Ha kíváncsiak vagytok rá, majd megnézhetitek. Most inkább hallgatózzunk bele, hogy a legutóbbi verszenéhez képest ez milyen!
- Skandalom az első sort, ismételjétek! (*Úgy tűnik nékem, hogy az istennel...*)
- Azt mondtam, hogy az első három sor ugyanolyan. Akkor a minta alapján mutassa meg valaki, *hogyan* hangzik skandalva a második sor?
- Játsszunk vele! Ti (az osztály egyik fele) skandaljátok az első sort, ti (az osztály másik fele) pedig a másodikat. Egyszerre indulunk! Rajta!
- (Érdekes zene ez is, a különböző szöveg ugyanazt a ritmust adja.)
- Hozzámondom a harmadik sort. Figyelem: egyszerre indulunk!
- Akkor most nézzük meg ezt a kis rövid utolsó sort! Néhányan Ady-dallamnak is hívják, mert Ady gyakran alkalmazta a verseiben ezt a ritmust: „*hallja, hogyan szól*”⁶ Vannak köztetek zenét tanulók. Le tudja valaki írni a ritmusát? (Általában akad vállalkozó, és megszületik a következő képlet: tá titi tá tá.)
- Nagyon érdekes zenei hatása van, ha ezt az utolsó sort folyamatosan mondjuk az egész négysoros szöveg alatt. Arra kérek benneteket (a tanár kijelöli az egyik oszlopot), hogy folyamatosan ismételve mondjátok a „*hallja, hogyan szól*” szöveget, közben a többiek skandalják a négy sort! (Próbáljuk ki először külön, azután együtt! Többszólamú kánonnal is próbálkozhatunk, mindegyik antik strófa alkalmas rá!)
- (A következő tanórát is ezzel a szöveggel nyissuk, talán máris megtanítható hozzá az elmélet.)



Bizánci Katalin

Zalavári András

Csoport: Az óra szociális munkás főiskolai hallgatók számára (kb. 15 fő) készült, de játszható a középiskolák felsőbb évfolyamaiban, illetve felnőttekkel is.

Hely: Tanterem, széttolható bútorzattal.

Időszükséglet: Kb. 3 óra, de érdemes az I. és II. részt különválasztani két, egymást követő foglalkozásra.

Téma: Szent István fia, (Szent) Imre herceg *szűzi* házassága.⁶

Fókusz: Mit tehet egy szent ember felesége, ha valódi házasságra vágyik? (Az I. szakasz részfókusza: Milyen konfliktusai származnak egy önálló gondolkodású embernek egy megkövesedett világban?)

Tanulási terület: Önmegvalósítás és társadalmi kötöttségek.



Bemelegítő játék-lehetőségek:

Alkalmazásuk a ráhangolódást segítheti, de akár el is hagyhatók – a foglalkozás nélkülük is elég hosszú. Beiktatásuk estén is túlzás volna *mindegyikre* sort keríteni!

- *Csata (Kard és pajzs)*. (DPM 18. szám, 20. oldal.)
- *Őrjáték*. (a *Kaposi Játékkönyv* 36. vagy a *Gabnai Drámajátékok* 37. oldal.)

⁶ Az óra valamely szakaszában – és nem feltétlenül a legelején – tisztázni kell a résztvevőkkel, hogy nem az egykori *valóságról* játszunk! Katalinról oly keveset tudunk, hogy a különböző források még abban is eltérnek: egyáltalán bizánci hercegnő, avagy horvát, esetleg lengyel királylány volt-e. A mi drámánk szempontjából az a fontos, hogy *akár ilyen is lehetett volna...*

- *Ez a fülem.* (DPM '99-es különszám, 42. oldal.)
- *A hercegúrfi vizsgálja.* (Játékkönyv 45, illetve Drámajátékok 98. oldal.)

I. játék: A Kelet-Római Birodalomban

1. Egyeztető beszélgetés: ismereteink felelevenítése a bizánci császárságról

Tegyünk róla, hogy az udvari életről szólva megemlítsen a következő fogalmak is: pompa, szertartásosság, cselszövés, képmutatás!

A hangulatteremtést segítheti, ha az egyeztetés alatt halk háttérzene szól. Erre a célra a görögkeleti liturgia⁷ dallamait ajánlom.

2. Bizánci levéltöredék⁸ az 1010-es évekből:

Istenkegyelte, Szent Felség!

Katalint, csodálatra méltóan éles eszű kis unokahúgát szemmel láthatólag nem törte meg időleges eltávolítása a császári udvarból, mely intézkedés helyességét fényesen igazolja, hogy itt, vidéken csak jóval kevesebb – és persze kisebb – galibát képes okozni. Bár... meghökkenítő kijelentéseinek, zavarba ejtő kérdéseinek száma azóta sem csökkent. Mindazonáltal nevelgetését megkezdvén két fontos felismerésre jutottam. Egyrészt, hogy csíntevéseiben soha nem a rossz szándék vezérli, másrészt hogy ezen vadócságok forrása korántsem a tudatlanság, hisz a gyermek-hercegnő előkelőink zöménél jártasabb a szertartásrendben és a viselkedési előírások terén. Hiánytalanul be is tartja őket, hacsak

3. Köszöntő rítus

Közösen állítsunk össze – és gyakoroljunk be – egy kb. 5-6 mozdulatból álló, látványos üdvözlési rítust, amellyel akár egy bizánci hercegnőt is köszönhetnénk!

4. Egy hercegnő napirendje

Milyennek képzeljük a 10-12 év körüli („száműzött”) Katalin mindennapjait? Napszakokra bontva, három kiscsoportban állítsuk össze a napirendjét! 1. csoport: délelőtt (ebédig); 2. csoport: délután (vacsoráig); 3. csoport: este.

5. Tablók Katalin emberi viszonyairól

A kiscsoportok egy-egy állóképet készítenek, amely kifejezi Katalin viszonyát az általuk húzott kártyán szereplő személlyel. Ezek a következők: 1) a nagybátyja, II. Baszileiosz császár, 2) a nevelője, aki a 2. pontban ismertetett levelet írta, 3) egy tetszőleges közember. (A következő pont miatt igyekezzünk, hogy ez utóbbi viszony pozitívrá sikeredjék!)

6. Körmese: A kishercegnő csínytevései

A népszerű történelmi személyek emlékét gyakran megörökíti a néphagyomány – gondoljunk a Mátyás királyról szóló mesékre! Tegyük fel, hogy Katalin hercegnőről is maradtak fenn ilyen adomák, csattanós történetek! Ezek közül próbáljunk közösen megalkotni egyet!

7. Tanári narráció

Katalin szívesen hallgatta a palotabéli szolgálólányok énekeit. Dalaikból hamar kiszűrte, hogy egy nő számára három lépcsőfok vezet a boldogsághoz: szerelem, beteljesülés, és „annak gyümölcse”. Bár a szavak jelentését kezdetben elég homályosnak érezte, ahogy teltek az évek, a három fogalom kezdett valós tartalmat nyerni.

8. Kiscsoportos munka

Négy kiscsoportot alakítunk, amelyek a következő feladatkártyák közül húznak:

⁷ Keresvén a gregoriánum keleti megfelelőjét, sem a Veszprém Megyei Könyvtár médiatárában, sem pedig – Interneten böngészve – a Zeneakadémia kiadványai közt nem találtunk még csak görög nyelvű görögkeleti hanganyagot se. Minden fellelhető forrás azonosította a görögkeletit a pravoszláv ortodoxiával. Én végül egy francia kiadású bolgár felvétel bakelitlemezenél kötöttem ki (Les liturgies de l'orient, Harmonia Mundi, HM 520), de figyelmes hallgató még ebből is kihallja a „bozse moj”-ozást, ami – a XI. századi Bizáncot megidéző akarván – kissé illúzióromboló.

⁸ Az óra során alkalmazott drámai konvenciók leírását lásd a *Kaposi László* által szerkesztett *Drámapedagógiai olvasókönyv* 157-212. oldalain. (Az egyes konvenciókat szükség szerint követő megbeszéléseket, egyeztetéseket, értékeléseket az óravázlatban nem jelöltem.)

- A) **Rövid jelenet vagy tablósor**, melynek során Katalin észreveszi, hogy kezd felnőni: már nem kislányként, hanem (gyönyörű) ifjú hölgyként kezelik.
- B) **Levélrészlet**, amelyet Katalinhoz írt egyik névtelenségbe burkolózó szerelmes rajongója. A szóvirágoktól hemzsgő, fellengzős irományt Katalin rövid, csípős széljegyzetekkel látta el.
- C) **Rövid jelenet vagy tablósor** arról, hogy hogyan viszonyul az udvartartás a testiséghez *nyilvánosan* – illetve *titokban*, lopva.
- D) **Párbeszéd** részlete, amely egy idős rendfőnöknő és Katalin között zajlik. A nagytekintélyű, ámde az adott kérdés gyakorlatáról – a dolgok természeténél fogva – kevés ismerettel rendelkező hölgyet a császár bízta meg azzal, hogy készítse fel Katalint a *házaséletre*. A Katalinnal folytatott beszélgetés emléke még évek múlva is fel-felbukkant a rendfőnöknő rémálmaiban...

9. Revü

A csoportok sorban, egymás után bemutatják az előző pontban végzett munkájuk eredményét.

Ezután akár a *montázs* technikája is alkalmazható: az A) jelenet hang nélkül, alatta a B) szöveg szól, majd a C) jelenet némán, alámondva a D) párbeszédet.

10. Tanári narráció

Az öreg rendfőnöknőt nem véletlenül küldte a császár: pár napon belül Katalinhoz érkezik a leánykérő küldöttség. Pusztá formalitás az egész, ugyanis az uralkodó már igent mondott. Katalin tehát hamarosan megsze földre indul, hogy a magyar Imre herceg felesége legyen.

A hercegnőt igen megrázta a hír. Örült is, bánkódott is egyszerre.

11. Szerencsére/Sajnos

A DPM '99-es különszámának 42. oldalán szerepel a fenti elnevezésű improvizációs gyakorlat. *Reflektív konvenció* gyanánt az ott leírt 3. változat alkalmazható: körben ülve, egymás után mondjuk ki azokat a gondolatokat, amelyek akkor Katalin fejében kavarghattak. A megszólalók mondatkezdése kötött: ha az első a *szerencsére* szóval indított, akkor a következőnek *sajnos*sal kell kezdenie, és így tovább, váltakozva. (Természetesen bárki bármikor passzolhat.)

A feladat több körön át, a fantáziánk kifulladásáig folytatható.

12. Tanári narráció

A nagy út kezdetén, a Boszporuszon áthajózva Katalin egy kis lapocskát dobott a vízbe. Rajta az ő mesebeli három kívánsága, amely talán rá is vár majd, férje oldalán:

SZERELEM, BETELJESÜLÉS ÉS ANNAK GYÜMÖLCSE.

II. játék: Magyarországon

13. Tanári narráció

A jegyesek az esküvő előtt csak pillanatokig lehettek kettesben. Ilyenkor – és mások előtt is – mindig nagyon figyelmesek, előzékenyek voltak a másikkal. Úgy tűnt: kedvelik egymást.

14. Kiscsoportos munka: az egybekelés

Stílusváltásként képzeljük el, hogy játékfilm készül, amelynek egyik jelenete Imre és Katalin lakodalmát ábrázolja. Három, feladatra szerveződő csoportot alakítunk. Teendők: A) a jelenet *foratókönyv*-vázlatának megírása; B) a jelenet *díszlettervéne* nagy vonalakban történő elkészítése;

C) ötletek gyűjtése hang-, zaj- és *zeni hatásokra*, valamint érzelmdús *vágóképekre* (pl. két, szellő mozgatta búzavirág), melyek segítségével ki- (és esetleg túl-)hangsúlyozható a jelenet lírai üzenete.

Ha az idő és a játzókedv megengedi, *térkijelölést* követően „*lejárható*” a jelenet: a tanár rendezőként mozgathatja a szereplőket, irányíthatja a felvevőgépek *kameramanjait*, illetve jelezheti a beadandó hanghatások és lírai vágóképek helyét.

15. Írásos dokumentum: részlet Szent Imre (1000... 1007? – 1031) legendájából

„Amikor atyai rendelkezésből nemes, mégpedig királyi nemzetségből származó szüzet jegyezték el Szent Imrével és hozták hozzá, hogy a két királyi ágból királyi utódok származzanak a jövőre, ő a húsból való vétséget – mivel az mulandó – a szüzesség lelki fogadalma mögé helyezte. Testét böjtökkel sanyargatta, lelkét azonban Isten ígéjének kenyerével táplálta, nehogy a test incselkedése úrrá legyen rajta, és felesége szüzességét romlatlanul megőrizte.”

(*Árpád-kori legendák és intelmek. Szépirodalmi könyvkiadó, Bp., 1983. 64. o.*)

16. Színházi forma: előre elkészített jelenet

A csoport megnézi az „*eseménytelen*” nászéjszaka egy részletéről szóló, előre elkészített jelenetet. Az előadók – hasonlóan a *beépített szereplő* konvencióhoz – kikerülhetnek a csoport tagjai közül is, de ha van rá módunk, kérjünk fel inkább két külső, gyakorlott színjátszót⁹.

A jelenet kulcsfontosságú a továbbiak szempontjából. Mindenfajta szélsőségtől mentesen, eszközeiben is visszafogottan kell ábrázolnia, ahogy Katalin és Imre – igenis nagyon odafigyelve egymásra, a másikat szinte óvva, de szándékaiban mindvégig hajthatatlanul – törekszik saját céljának megvalósítására.

17. „Az én hibám, te nem tehetsz róla”

Páros gyakorlat, amelyben a pár egyik tagja Imre, a másik pedig Katalin szerepében vesz részt. A játékmód eredményeként két-két sarkított véleményt kapunk:

1. „*Sejtem, mit gondolsz most rólam!*”: az adott szereplő a lehető legnegatívabb nézőpontból értékeli a *saját* viselkedését.
2. „*Azt hiszed, nem értelek meg?*”: ugyanennek a szereplőnek a viselkedéséről szól a páros másik tagja, még hozzá a lehető legpozitívabbakat feltételezve annak mozgató rugóiról.

Mindezek után a másik szereplő értékelése következik az előbb leírtak szerint.

(A páros munkát nem követik sem bemutatók, sem közös megbeszélés. A feladat hozadékait a következő pont hasznosítja majd.)

18. Fórum színház

Az ifjú házásoknak a nászéjszakát követő reggelen folytatott négyszemközti beszélgetése.

A két szereplőt a konvenció szabálya szerint a nézők instrukciókkal láthatják el, illetve le is válthatják.

19. Páros gyakorlat, szerepcseré

Párokban dialógusokat rögtönzünk arra a szituációra, amelyben Katalin tanácsért fordul új környezete egy meghatározó személyiségéhez. A lehetséges – és szabadon választható – beszélgető társak: István, Gizella vagy Gellért.

A rögtönzött dialógust a páros tagjainak szerepcseréje, és az ennek megfelelő új rögtönzés követi.

20. Stílusváltás

Problémamegoldó csoportülés (mondjuk a családterápiás foglalkozások mintájára). Résztvevői: István, Gizella, Imre, Katalin, valamint egy segítő foglalkozásúakból álló team, amelyben lehet pl. szociális munkás, családgyógyász, családterapeuta, orvos, szexuálpszichológus, jogász, illetve bármely más kotnyeleskedő.

(Törekedjünk rá, hogy legyenek komoly segítő próbálkozások is! Mindazonáltal nem baj, ha később a team tagjai – egymást túllicitálva – mindenáron hasznosak akarnak lenni. Mottó: meggyógyítunk, ha beledöglesz is!)

21. Tanári narráció: epilógus

Imre herceg 1031-ben, egy vadászbaleset során hunyt el. István így fiú utód nélkül maradt.

A király Veszprém völgyben görög apácamonostort alapított – egyes források szerint Katalin számára.

Később Istvánt, Imrét és Gellértet szentté, Gizellát pedig boldoggá avatta a római egyház. Katalin sorsáról nincs további információk.

Háttérdokumentumok:

⁹ Külső közreműködők esetén nem kell, hogy az ő tevékenységük erre az egyetlen jelenetre korlátozódjék. A II. játékrészben lehetnek még *operatőrök* a *lakodalmi jelenet* lejárásában, (indító) szereplők a *fórum színház*ban, továbbá szakértői típusokat jeleníthetnek meg a *problémamegoldó csoportülés* során.

„Csak a *Margit-legendából* tudjuk, hogy Szent Imre herceg jegyese (felesége) a római (bizánci vagyis görög) császár¹⁰ leánya volt. A kortárs bizánci császár, II. Baszileiosz nőtlen volt. Öccsének és társuralkodójának VIII. Konsztantinosznak azonban három leánya volt. Életútjuk ismeretében azonban egyikről sem lehet biztosan állítani, hogy Imre herceggel eljegyezték. Lehet, hogy a jegyes egy számunkra ismeretlen bizánci hercegnő volt.”

(*Árpád-kori legendák és intelmek. Szépirodalmi könyvkiadó, Bp., 1983. 64. o.*)

„Fokról fokra olyan szentséges város lett Bizánc, hogy utóbb még a császár rezidenciáját is *szent palotának* hívták, s javainak kezelését: *isteni háztartásnak*. Ahogy rendeleteinek is *mennyei parancs* volt a neve, az évi adókivetésnek pedig *mennyei megosztás*.”

„Odáig soha nem jutott Bizánc, hogy véget vessen a keleties pompának, a magafitogató pazarlásnak. Nem esoda, hogy lenézte a Nyugatot. Ott századokig csak romlottak az utak, omladoztak a városok, dőltek le a városfalak, szóródott szét a városi nép, alig volt már kereskedés, alig volt pénz, parasztok szőttek-fontak kunyhóikban durva vásznakot, daróc szöveteket, paraszt ácsok építkeztek, paraszt kovácsok verték a vasat... Ha volt mit verniük, de vas sem igen akadt, fából készült úgyszólván minden szerszám, mert az a kevés fém a fegyverekhez kellett, a királyi és nagyúri kíséretnek bárdjaihoz, dárdáihoz, kardjaihoz. Bizánc viszont ott villogott-ragyogott ezalatt Kelet határán – ha sokszor hamis volt is ez a ragyogás –, és szívósan őrizte önmagát.”

(*Varga – Vekerdi: Európa születése. 42., ill. 46. o. Képes történelem sor. Móra, Bp., 1977.*)

„Imre herceg bizánci hercegnőt vesz feleségül. – I. (Szent) István Imre herceg görög felesége számára Veszprém-völgyben görög apácamonostort alapít.”

(*Magyarország történeti kronológiája, 81. o. Akadémiai Könyvkiadó, Bp., 1981.*)

„A tény azonban, hogy Imre, apja politikai terveinek engedve, megnősült, és hogy a Hildesheimi Évkönyvek szerint vadkanvadászaton vesztette életét, arra mutat: életformájában nem vonta ki magát egy királyi herceg szokott életkereketeiből. De valószínű, hogy ezt a fajta világias életet csak rákényszerített teherként, engedelmességből viselte. Igazi hajlamai azokhoz az aszkétikus lelkigyakorlatokhoz vonzották, amelyeket apja már kora gyermekségében, „a fal hasadékán át” figyelt meg titokban: a két gyertya fénye mellett való virrasztásaihoz, imáihoz és zoltármondásaihoz. Halála után feleségének – aki valószínűleg a horvát király lánya volt – vallomásaiból derült ki a titok, hogy utódokat akkor sem hagyott volna hátra, ha tovább él. Szerzeteséhez illő, tisztasági fogadalmát ugyanis házasságában is fenntartotta, melynek keretei ugyanolyan puszta formáságként vették körül, mint az egész földi élet.”

(*Dümmerth: Az Árpádok nyomában. Harmadik kiadás, 197. o. Panoráma, Bp., 1980.*)



gyerekszínházi kritika

A formák gazdagsága

Kolibri Fesztivál

Sándor L. István

Kilencedik alkalommal rendezte meg a Kolibri Színház szokásos nyárbúcsúztató, közönségcsalogató fesztiválját a Jókai téren. Az előadások közt gyakran felcsendülő Kolibri-dal egyértelművé tette, hogy a szervezők szándéka elsősorban a közönségtoborzás volt, de ezenkívül nemcsak a saját társulatuknak, hanem a fesztiválon megjelenő műfajoknak, a bábjátéknak és az utcaszínháznak is híveket szereztek. Elsősorban a gyerekeket szólították meg, de a felnőtteknek is kínáltak bőven néznivalót a három nap alatt. Így lett a 25 produkciót felvonultató, rutinosan szervezett, gördülékenyen lebonyolított fesztivál a nyár egyik emlékezetes eseményévé, amely többek között meggyőzően bizonyította a gyerekszínházi formák kivételes gazdagságát is.

¹⁰ „Bizánc urai magukat mindvégig római császárnak nevezték és neveztették, népüket római népnek, országukat római birodalomnak. Róma minden volt tartományára jogot formáltak. Így kapott például (...) a frankok királya, a Galliában uralkodó Chlodvig is magas római rangot I. Anastasiustól: konzul lett belőle annak öröme, hogy erőt vett ariánus ellenfelein.” (*Varga – Vekerdi: Európa születése, 47. oldal.*)

A bábszínház változatos műfajai közül – a szabadtéri helyszínhez illően – többször találkozunk vásári bábjátékkal. Ez a gyakran egyetlen bábjátékos által előadott forma közvetlen hatásokra törekszik: nincsen bonyolult története, gazdag szereplőgárdája. Általában két-három állandó figurával dolgozik, a köztük létrejövő egyszerű, komikus helyzetek bomlanak ki az előadásban, melyek mindig valamilyen hatásos akcióra hegyeződnek ki (többször arra, hogy a vásári bábjáték hőse alaposan elagyabugyalja az ellenfelét).

A műfaj legismertebb magyar figurája Vitéz László, életre keltője, Kemény Henrik pedig a hazai bábjátékszás nagy öregje. Hetvenöt évesen is nagy energiával komédiázik. Mostani fellépéséből is az derült ki, hogy hihetetlen intenzitással tud játszani. A vásári bábjáték hatásának kulcsa végül is az, hogy az előadó mennyire képes kapcsolatot teremteni a közönségével. Ha magával tudja őket ragadni, a (végül is könnyen kiismerhető) játék önfeledt élvezőjévé tenni, akkor nyert ügye van. Kemény Henrik a nehezebb utat választja: nem jelenik meg személyesen, csak a bábokon keresztül érintkezik a közönségével, ezt viszont utánozhatatlanul teszi. Mostani előadása azzal kezdődött, hogy Vitéz László a nézőtérben ülő gyerekekkel kezdett társalogni: megkérdezte tőlük, hogy ki szereti az édességet, csokoládét ígért neki, csak az hozta kissé zavarba, hogy merről is kellene kezdenie az osztást. Ha egy színész szólna így ki a színpadról a gyerekeknek, az nyilván galád átverésnek, kendőzetlen manipulációnak hatna. De ha egy báb incselkedik így a nézőkkel – ráadásul ennyi kedves kópésággal – azt nyilvánvalóan csak játéknak lehet felfogni. Alkalomnak arra, hogy együtt játsszon bábjátékos és közönsége. És ez is történik: a gyerekközönség mindvégig harsány élvezettel vesz részt a játékban. Vitéz László hozza is rögtön a beígért jutalmat, egy nagy, csokoládéval teli ládát cipel a színpadra, de kiderül, hogy édesség helyett mindenféle rémületes ellenfelek lapulnak benne, egy szerecsen alak („a csokoládépofa”), Miki egér meg a paradicsom és spenót képű ördög. Vitéz László őket próbálja legyőzni konyhai eszközei segítségével, fakanállal, kalapáccsal, egyre nagyobb palacsintasütőkkel. Rafinálnak kell persze lenni, hisz ellenfelei rendre elszedik tőle fegyvereit, de végül természetesen mindegyiket alaposan elagyabugyalja. Szimpla helyzetekből kibontott egyszerű bábbohózat ez, mégis hat, mert elementáris játékoság működik benne.

Egy másik magyar vásári bábjátékfigura, Paprika Jancsi is életre kelt a fesztiválon. Bartha Antal szintén egyszemélyes előadása valamivel bonyolultabb eszközöket használt, mint Kemény Henrik színháza. Lényegében két történetből áll a Paprika Jancsi visszatér című produkció. Az első, az indiánok földjén játszódó kaland nem lép túl a vásári bohózat egyszerű helyzetein: Paprika Jancsi és egy bika küzdelmét követhetjük, amelyben természetesen a népi hős diadalmaskodik ellenállhatatlan fakanalával. A második bonyolultabb mese: a Rákóczi szabadságharc idején magának a fejedelemnek a lányát kell a labancok fogságából Paprika Jancsinak megszöktetnie. Ez az álöltözetekkel, szerepváltásokkal operáló mese már-már a vásári játék kereteit feszegeti. Épp ezért szövege is rögzített (író: Zalán Tibor), pedig az improvizációs jelleg valószínűleg a műfaj egyik fontos kelléke: a közvetlen hatások kiváltásában fontos az is, hogy úgy érezzük, a mondatok – részben a közönség inspirálására is – a játék pillanatában születnek meg. A két történetet kétfajta bábjátékforma segítségével mutatta be Bartha Antal (rendező: Rumi László). Itt a bábjátékos maga is megjelent a színpadon: afféle ekhósszekérrel érkezett, amely a játék igényeinek megfelelően többször is átalakult, többféle funkcióban használható, meglepetésszerűen változó játéktérrel teremtve az előadáshoz. (A szabadon variálható, könnyen átváltozó díszletelemek, kellékek, tárgyak fontos hatáselemei ezeknek a műfajoknak.) Az első történethez a kocsi lehajló oldala teremtett helyszínt, magát a bikát is a mozgatható oldalfalak testesítették meg. A bábjátékos a játéktérre felülről letekintve figyelte, irányította figuráit: a kesztyűsbáb Paprika Jancsit, és a zsi-negekkel mozgatott „bikát”. Itt elsősorban ez a koncentrált figyelem, a színész és a bábok között kialakult intenzív kapcsolat vonta be a nézőket a játékba. Ezért tűnt kevésbé hatásosnak a második játék, ahol a bábjátékos eltűnt a kocsi paravánná alakuló oldalfalai mögött, magukra hagyva az új történetet megjelenítő kesztyűsbábokat. A fesztivál produkcióit nézve többször volt az érzésem, hogy a formák előadás közbeni változtatása megtörheti a játék lendületét. Azt hiszem, a közönség bármilyen kommunikációs helyzetet képes elfogadni, amit az előadás felkínál számukra, de a szabályok menet közbeni változtatása még a legjátékosabb kedvű nézőket is könnyen kizökkenthetik.

Ezért éreztem némileg problematikusnak a Ciróka Bábszínház Létramesék című produkcióját, amely három más minőségű történetet jelenített meg igencsak eltérő bábszínházi stílusban. Az utolsó egy angol vásári bábjáték hősről, Punchról szólt. A műfaj természetének megfelelően itt is meglehetősen egyszerű szituációkkal találkoztunk: Punch veszekszik a feleségével, leckét kap

a rendőrtől, majd legyőzi a sárkányt. Ezek a bohózi helyzetek itt is egyértelműen a harsány játékot szolgálják. De másképpen működik a másik két történet: az Ilókról és Mihókról szóló tréfás mese (ezzel kezdődik a játék) nem a mulatságos helyzetekre, inkább a verbális poénokra van kihegyezve. Összetettebb, fordulatosabb viszont a középső történet, amely Benedek Elek nyomán a huszárból lett királyról mesél. Ráadásul itt nem is a komikumra, hanem a szívhez szóló érzelmekre helyeződik a hangsúly. Az eltérő alapanyagokból egységes produkciót csakis a koherens játék szervezhetne. Ezt ígéri a cím is: azt várjuk, hogy a színpadon álló két létrával való játék fogja irányítani az előadást, hogy átváltozásai, szerepváltásai teremtenek majd újabb és újabb szituációkat, így természetes módon lépünk át egyik világból a másikba. A létrák azonban inkább csak külső kereteit és nem belső szabályait teremtik meg a játéknak. Az alkotók (író-rendező: Kovács Ildikó) egyszerűbb, de kevésbé hatásos megoldást választanak: két egymással vetekedő színész jelenik meg a színpadon, mindketten a saját történetüket akarják elmesélni a közönségnek, majd nem össze is vesznek azon, hogy ki kapjon erre lehetőséget, de végül természetesen együtt játszanak. (Azt játsszuk, hogy játszunk – szinte kényszeresen tért vissza a fesztivál jó néhány előadásán ez az átlátszó, fölösleges keretjáték. Ahelyett hogy erősítette volna, inkább elvett a játék erejéből.) A Létramesék keretjátéka logikailag ugyan megindokolta a többféle forma használatát, vizuálisan azonban nem teremtett egységet köztük. Az első történetet a képmutogató játékok stílusában láttuk: a két színész egy-egy piros képkeretbe állva, kedvesen eltúlzott gesztusokkal formálta meg Ilókot és Mihókot, beszélgetésük témáját pedig a széthajtogatott színes festmények érzékeltették. A középső történet tárgyanimációra, mézeskalács-figurák és üveg-gömbök mozgatására épült, a harmadikat pedig kesztyűsbábok adták elő.

A magyar és angol vásári bábjátékhősöknek láttuk német rokonát, Kaspert is. Heini Brossmann (a Trittbrettl társulat tagja) remekül kommunikált a közönséggel, még a nyelvi nehézségek sem akadályozták abban, hogy a gyerekeket is a játék résztvevőivé avassa. Tőle is láttunk egyszerű bohózi helyzetre épülő harsány játékot (két majom veszekedését), de meggyőzően jelenített meg egy összetettebb mesét is. Ebben elsősorban állandó átalakulásra kész, újabb és újabb titkokat rejtegető bőrdísz segítette neki.

Az utcaszínházi helyzetnek megfelelően – továbbra is az egyszerű formáknál maradva – több olyan előadást is láttunk, amely a cirkusz világát idézte. Különböző attrakciókat, cirkuszi számokat láthattunk, amelyeket azt tett igazán érdekessé, hogy bábok adták elő őket. És nemcsak azt figyelhettük, hogy mi mindenre képesek ezek a figurák (és mozgatóik), hanem azt is, hogy miképp lényegülnek át a bábok, hogyan vesznek fel emberi tulajdonságokat, miképp teszik plasztikusan áttetszővé azt, amit a színészek oly ritkán képesek ilyen magától értetődő természetességgel, ennyire végtelenül egyszerűen, mégis mélyértelműen megmutatni az emberből.

Ilyen cirkuszi produkció volt például a Bábakalács Bábszínház előadásának második része. Sok apró, kedves marionettfigurával, finom, érzékeny bábmozgatással jelenítettek meg különböző cirkuszi számokat. (Különösen a két elefánt – anya és gyermeke – produkciója volt lenyűgöző. Kár, hogy a Bábakalács előadásának első része, a pontatlan ritmusú, elmosódott gegekkel élő bohócjáték nem tudott hangulatot teremteni a cirkuszi játékhoz.) Minden ízében remek előadás volt viszont a francia Michel Indali Rinaldi Cirkusza. A cirkusz alapfiguráit megtestesítő kasírozott (tehát papírból készült) bábjai önmagukban is gyönyörűek voltak, de az is ámulatba ejtő volt, hogy mennyi mindent tudnak ezek a figurák, hogy finom mozdulataival hányféle érzékeny árnyalatot tud kifejezni velük mozgatójuk. De legfőképp az volt lenyűgöző, ahogy – bábu és bábszínész együttlélegzése következtében – emberi karakterekké formálódtak. „A nyers férfias erő után következzen a finom nőiesség” – mondta (magyarul) Michel Indali, s valóban ez mutatkozott meg az egymás követő két számban. Előbb az erőművészt láttuk: nemcsak erejét, hanem (a marionett) ügyességét is dicsérte, ahogy felemelte a súlyzót, ahogy széttépte a testére tekert láncokat. De igazán nem a mutatványok voltak fontosak, hanem az, ahogy ebbe az alig térdig érő figurába mekkora erő koncentrálódott. Aztán megjelent egy táncosnő. Tulajdonképpen alig csinált valamit a marionett, de finom, érzékeny mozdulatai kecsességgel, bájjal teltek meg. Közben bábuik által átváltoztak a marionetteket mozgó játékosok is, akiket mindvégig láthattunk: az öreg Michel Indali ereje teljében lévő férfivá, korosodó társnője fiatal hölgygé. És a Rinaldi Cirkusz többi produkcióját is, a bohócszámot, az egyensúlyozó mutatványt, a légtornász attrakciót is ugyanez a mélyégségs emberség járta át.

Megejtő marionett-játékot mutatott be a szintén francia, két tagú Les Marionettes du Tournefou is. Előadásuk tulajdonképpen három szereplő között kialakuló utcai helyzeteket jelenít meg. Nincs végigmesélt történet, az egyszerű szituációkat viszont alaposan körüljárja, gazdag árnyalatokban

bontja ki a játék. A három szereplőt, a magyar hegedűst, a francia tangóharmonikást és a néger virágárust – a farce vagy a burleszkek szabályaihoz hasonlóan – elsősorban a rivalizálás, a vetélkedés mozgatja. Ezért van szükség egy negyedik figurára is, egy padon ülő lányra, aki az első rész szerelmi vetélkedésének katalizátora lesz. (Gyönyörű például az első jelenet, bár alig történik benne valami – a néger virágáros meglátja a lányt, és a kocsijáról leemelt rózsát átnyújtja neki –, mégis annyiféle finom érzelmi árnyalatot sejtetnek a marionettek, amit prózai színházban ritkán szoktunk észrevenni.) Később muzsikus tudásában mérkőzik meg a két zenész, vetélkedésüket virtuóz csárdás és a melankolikus sanzon egymással perlekedő dallamai kísérik. Remek etűd az is, amikor a két figura korcsolyázik a Szajna jegén: előbb csak mulatnak a másik ügyetlenségén, később azonban baráti együttérzés alakul ki köztük. (Kedves pillanata az előadásnak az, amikor a csúszkáló tangóharmonikás rémulten a bábjátékos lábába kapaszkodik, a marionett mozgatójába, mint mikor egy gyerek csimpaszkodik segítséget várva a felnőttbe. Ez az előadás önmagát leleplező öniróniája sem zökkenti ki a nézőket, hiszen ugyanazt üzeni, mint a produkció többi gesztusa, megoldása: nézzétek csak, hisz ez egy meghitt játék!

A két külföldi marionett-előadás a hazai színpadokon ritkán látható műfaj kivételes erejét mutatta meg. Hasonlóképp műfajgazdagító, szemlélettágító produkciót mutatott be a Huzavona Társulat is. Ők tulajdonképpen a Bábszínház első éves, illetve végzős stúdiósai, akik vizsgaprodukciókkal szerepeltek a fesztiválon. Az apró etűdök a kézzel és a tárgyanimáció kivételes lehetőségeit mutatták be. A paraván fölött megjelenő mozgékony, kifejező gesztikulációra képes kezek önmaguk formálták meg az emberi alakokat, néhány szellemesen mozgatott tárgy (kendő és kalap, cigaretta és borospohár stb.) segítette a játékosokat abban, hogy a karakterek és a helyzetek is egyértelműek legyenek. Villanásnyi helyzeteket, apró történeteket láttunk (reggeli felkelést, utazást a buszon, egy utcai verekedést, egy flört fázisait, egy szenvedélyes tangót), de mindegyik nagyon pontosan volt felépítve. Az alkotók (rendező: Kovács Marianna és Lengyel Pál) még arra is ügyeltek, hogy mindegyik gegfűzért valamilyen váratlan poén zárja le. Az utolsó, hosszabb etűd – a végzősök produkciója – más lehetőségeit is megmutatta a választott formának: a figurákat, a helyszíneket a virtuózan mozgatott kezek árnyékaiból alakították ki. A Tengerihántás című Arany-balladát mesélték el ezzel a gyermekek játékaiból ismerős ötlettel, igencsak kreatív módon.

A Kolibri Színház bemutatója is (rendező: Novák János) a műfajok gazdagítását szolgálta. Látványos térszínházi produkciójuk szintén Arany-művet jelenített meg, a Rege a Csodaszarvasról című eposzrészletet. Mindkét Arany-adaptációnál a magam részéről kicsit fölöslegesnek érzetem, hogy a szöveg maga is szó szerint elhangzott. Érthető, hogy a gyermekszínház a klasszikusokkal való találkozást is szolgálni akarja, de az előadás gerincét adó versmondás némileg meg is köti a játékot, amely így nem építhet önálló törvényei, szabad asszociációi szerint. Ezt különösen a Kolibri produkciójánál érzetem gátnak, ahol a nekilödulő játékot, a közönséget minden oldalról körbefogó képi hatásokat, a vonulásokat, a táncokat, a meglepő vizuális ötleteket (a figurák és jelzések átváltozásait), a teátrális effekteket (füstgomolyokat és szikrahullásokat) időnként visszavisszafogta a szöveg, arra kényszerítette a játékot, hogy egy mitikus történet illusztrációjává egyszerűsödjön, pedig legszebb pillanataiban önálló vízióvá tágult, múltfaggató, jelent átlényegítő látomássá alakult.

A marosvásárhelyi Ariel Bábszínház is látványszínházi produkcióval jelentkezett. A Hókirálynő című előadást rendező Mona Chirilát – aki a nagy tradícióval rendelkező román bábszínház jeles képviselője – egyáltalán nem kötötte a szöveg, Andersen meséjéből szabad képzettársításokkal építkező történetet rakott össze, amelynek közvetítésében nem is a szavakra, hanem a látványelemekre bízta a legtöbbet. Az eredeti mese álmjellegének megfelelően gyönyörű álmképeket komponált. Nagyon szépek voltak a bábok, hatásosak a színpadi képek. Mégis szüntelenül az merült fel bennem, hogy kinek szól ez a produkció? Hogy azokon a felnőtteken és nagyobb gyerekeken kívül, akik jól ismerik – és már több változatban látták – az eredeti történetet, érti-e más, hogy miről is van itt szó?

Szerencsére a fesztivál három napján alig merült fel bennem ez a probléma, hogy kinek is szólnak az előadások. Kicsiknek? Nagyoknak? Felnőtteknek? Az igazán jó előadások egyszerre szólítottak meg mindannyiunkat, akik a téren összegyűltünk. Mindenkit, aki szeret játszani.



Részletek az alapfokú nevelés-oktatás kerettanterveiből

A napokban megjelentek a kerettantervek ("terjednek" a nyomtatott példányok, letölthető az OM honlapjáról). Mint ismeretes: a Tánc és dráma kötelező modul lett. Hol kapott óraszámot, hol nem, vagyis néhány – szám szerint négy – évfolyamon van saját időkerete, a többi évfolyamon ehelyett befogadó tantárgya van (annak része lett). Az alábbiakban tipográfiaiailag is megkülönböztettük azon évfolyamok anyagát, amelyeken a Tánc és dráma követelményei a Magyar nyelv és irodalom 1-4. vagy 5-8. kerettanterv részeként jelentek meg: *dőlt betűkkel* szedtük. Ezeken az évfolyamokon idézzük a befogadó tárgy továbbhaladási követelményeiből azt, ami drámás oldalról elkülöníthető. **Önálló időkeretet az alapfok 5-6. és a gimnázium 9-10. évfolyamán kaptunk. (A szerk.)**

Magyar nyelv és irodalom 1-4.

1. évfolyam

TÉMAKÖRÖK, TARTALMAK

Tánc és dráma

Érzékelő-, utánzó- és memóriafejlesztő játékok.

A beszéd, az ének, a mozgás összekapcsolása játékhelyzetekben.

Történetek feldolgozása a báb és a dráma eszközeivel.

BELÉPŐ TEVÉKENYSÉGFORMÁK

Utánzó játékok. Énekes népi gyermekjátékok összekapcsolása mozgással, előadása társakkal. Az olvasott történetek reprodukálása bábozással, szerepjátékokkal

A továbbhaladás feltételei: –

2. évfolyam

TÉMAKÖRÖK, TARTALMAK

Tánc és dráma

Érzékelő-, utánzó és memóriafejlesztő játékok.

Népi mondókák, gyermekjátékok, népszokások, dramatizált mesék.

Történetek feldolgozása a báb és a dráma eszközeivel.

BELÉPŐ TEVÉKENYSÉGFORMÁK

A szövegmondás összekötése ritmikus mozgással. Egyszerű lépésekkel kísért énekes népi gyermekjáték előadása. Rövid mesék, történetek dramatizálása, a szereplők és a főszereplő megkülönböztetése.

Improvizációs játékok tanári irányítással

A továbbhaladás feltételei: –

3. évfolyam

TÉMAKÖRÖK, TARTALMAK

Tánc és dráma

Ritmus-, mozgás- és beszédgyakorlatokkal kombinált koncentrációs és memóriagyakorlatok. Fantáziajátékok. Történetek feldolgozása a dráma eszköztárával, bábjátékkal. Dramatizált elbeszélések, népszokások.

BELÉPŐ TEVÉKENYSÉGFORMÁK

Ritmikus mozgással és szöveggel összekapcsolt gyakorlatok: gyermekversek előadása ritmus- és mozgásváltással. Játék elképzelt tárgyakkal; tárgyfelidéző gesztusok, elképzelt személyek megjelenítése. Csoportos improvizációs játékok; rögtönzések alapszintű elemző megbeszélése.

A továbbhaladás feltételei

Részvétel a közös drámajátékokban, illetve a játékok készségfejlesztő gyakorlataiban.

4. évfolyam

TÉMAKÖRÖK, TARTALMAK

Tánc és dráma

Ritmus-, mozgás- és beszédgyakorlatok- kombinált koncentrációs és memória-gyakorlatok. Fantáziajátékok. Egyszerűbb drámai konvenciók megismerése. A színházi formanyelv alapjai. Történetek feldolgozása a dráma eszköztárával. Színházi, bábszínházi előadás megtekintése.

BELÉPŐ TEVÉKENYSÉGFORMÁK

Térkitöltő, térkihasználó gyakorlatok; játékos, mozgással és szöveggel összekapcsolt ritmikus gyakorlatok. Játék elképzelt és valóságos helyzetek megjelenítésével. Egész csoportos és kiscsoportos játék; állóképek. A szerkezet érzékelése (jelenet, felvonás), a kezdet és a vég fölismerése térbeli és időbeli struktúrákban; a színházi előadás formai elemei (díszlet, berendezés, jelmez, kellék, fény- és hanghatások). Csoportos improvizációs játékok, közös dramatizálás a tanult konvenciók alkalmazásával. Rögtönzések és a látott előadások alapszintű elemző megbeszélése

A továbbhaladás feltételei

Részvétel a csoportos történetalkotásban, az improvizációkban és az elemző beszélgetésekben.

TÁNC ÉS DRÁMA

5-6. évfolyam

Célok és feladatok

A Tánc és dráma tantárgy tanterve nem elméleti ismeretek tanítását helyezi a középpontba, hanem a drámajáték eszköztárának és a különböző színházi nyelvek elemeinek megtapasztalását a tanulók saját tevékenységén keresztül. Ez természetesen nem az elméleti ismeretek figyelmen kívül hagyását jelenti; mindössze arról van szó, hogy az elmélet minden esetben a gyakorlati tevékenység eredményeképpen, az így szerzett tapasztalatokból leszűrve jelenjék meg. A Tánc és dráma mint tantárgy tevékenység-központú. A tevékenységet követő elemző beszélgetések a fogalmi ismeretek bővítésével járnak, de nem valósulhatnak meg anélkül, hogy a tanulók megszerzett tudásukat, alakulóban lévő véleményüket, felvetődő kérdéseiket cselekvésbe ne emelnék. Az egyes drámai és színházi konvenciók megismerése és használata ezért tanár és tanuló számára egyaránt azzal a haszonnal jár, hogy a nehezen megfogalmazható (vagy épp formálódó) gondolatok és érzelmek kifejezésére, illetve a meglévő ismeretek gyakorlati ellenőrzésére teremt lehetőséget.

Ezt a tevékenységközpontú szemléletet tükrözi a tantervünkben követett szóhasználat is – gyakran szerepel együtt a *játék* és a *munka* szó. Ezek együttes szerepeltetése megerősíti, hogy a különböző területeken folyó művészeti tevékenységet szigorú szakmai folyamatok vezérik ugyan, az órákon való részvétel azonban a tanulók számára minden esetben örömet és szellemi izgalmat kell jelentsen.

A tánc és dráma lehetőséget nyújt a minél változatosabb dramatikus, táncos, bábos tevékenységformákban való részvételre; a tanulók képesség és adottság szerinti differenciált foglalkoztatására; a drámajátékban, a táncban és a bábjátékban fellelhető öröm- és szabadságélmény megtapasztalására. Differenciált feladatokon keresztül a dramatikus, illetve bábos technikák és konvenciók, a táncot felépítő technikai elemek és formák elsajátítására és széles körű alkalmazására; a drámai formával, a bábjátékos technikákkal, a táncot felépítő technikai elemekkel való improvizációra, kísérletezésre; a dráma, a tánc és a bábjáték mint művészi kommunikációs forma megtapasztalására.

Kiemelt célja a valós emberi szituációk, illetve fiktív történések megjelenítése különböző színházi formákban, valamint az, hogy a tanulók a más területeken elsajátított ismereteiket, készségeiket a drámában, a táncban, a bábjátékban is alkalmazni tudják.

A tánc és dráma foglalkozásai alkalmat adnak az önértékelésre annak érdekében, hogy a tanulók képessé váljanak saját eredményeik felismerésére és tapasztalataik beépítésére a művészeti tevékenységükbe, arra, hogy egyénileg és csoportosan előadást tervezhessenek, létrehozhassanak, illetve a létrejött előadást bemutathassák.

Fontos, hogy a tanulóknak legyen módjuk minél több élő és felvett színházi, tánc-, mozgás- és bábszínházi előadás – köztük társaik által készített produkciók – megtekintésére; a különböző színházi formák kulturális tradícióinak tanulmányozására; az alapvető színpadtechnikai eljárások megismerésére; drámával és a különböző színházi formákkal kapcsolatos fogalmi készletük, aktív szókincsük bővítésére.

Fejlesztési követelmények

A tanulók játékos gyakorlatok során sajátítsák el az alapvető táncos, bábos és drámai kifejezési formákat. Tudják a mindennapi élet és különböző történetek szituációit közösen elemezni.

A koncentráció és lazítás képességének fejlesztése. A követendő és az elvetendő beszédpélda hallás alapján történő felismerése, a durva légzéstechnikai, hangadási és artikulációs hibák felismerése mások beszédében és a saját beszédükben. A fejlesztő és szinten tartó beszédes játékok és egyszerű beszédgyakorlatok ismerete, alkalmazása.

Saját ötletek és egyes történetek jelenetté szerkesztése a tanulói csoportok önálló munkájával. A szerepváltás technikájának alapszintű elsajátítása. Saját ötletek és egyes történetek jelenetsorrá szerkesztése a tanulói csoportok önálló munkájával.

Különböző bábfigurák (marionett és árnybábok) készítése és mozgatása az adott technikának megfelelően.

Ritmusképletek alkalmazása, megtartása negyedes és nyolcados járástempó mellett. A tanult tánc- és mozgásmotívumok utánzása, stílusos előadása.

Látott vagy részvételükkel zajló drámamunka és/vagy színházi előadás elemző értékelése

5. évfolyam

Évi óraszám: 18

Belépő tevékenységformák

Játékos gyakorlatok során az alapvető táncos, bábos és drámai kifejezési formák elsajátítása.

A mindennapi élet és különböző történetek szituációinak közös elemzése.

A koncentráció és lazítás képességének fejlesztése, a követendő és az elvetendő beszédpélda hallás alapján történő felismerése.

A durva légzéstechnikai, hangadási és artikulációs hibák felismerése mások beszédében és a saját beszédükben.

Saját ötletek és egyes történetek jelenetként szerkesztése a tanulói csoportok önálló munkájával.

Egypálcás marionett készítése és mozgatása (áttételes bábmozgatás), árnyfigurák készítése különböző anyagokból és technikákkal; árnyfigurák mozgatása az adott technikának megfelelően.

Ritmusképletek alkalmazása, megtartása negyedes és nyolcados járástempó mellett (egyenletes járás közben különböző ritmusképletek tapsolása, dobogása egyenletes zenére), a tanult táncok és ritmusképletek felismerése.

TÉMAKÖRÖK

TARTALMAK

Készségfejlesztő gyakorlatok

Beszéd- és légzéstechnikai gyakorlatok.
Koncentrációs és lazító gyakorlatok.
Egyszerűbb interakciós játékok.
Kapcsolatteremtő és kommunikációs játékok.

Színházi, dramaturgiai alapfogalmak

A mese és a cselekmény fogalmának ismerete.

Az alapvető drámai konvenciók megismerése és alkalmazása

Belső hangok, monológ, gondolatkövetés, mimes játék, levél és napló, telefon- és rádióbeszélgetés, interjú.

A színházi formanyelv tanulmányozása

A megismert színházi formai elemek hatásmechanizmusának tanulmányozása.
Merev pálcán, felülről mozgatott, egypálcás marionett készítése (síkbáb technika, plasztikus hengerfigura).
A különböző árnyjátéktechnikák megismerése, árnybábok készítése

Énekes-táncos játékok

Gyerekjátékok, leánykarikázók mozgásanyaga, szokásrendszere.
Egyenletes lüktetésű zenei és táncmotívumok illesztése egymáshoz.

Régi stílusú táncok

Ugrós, legényes táncok.
Páros forgató típusú lépések (forgató mozgáscsoportjai).

Történetek feldolgozása a dráma eszköztárával, bábjátékkal, táncsal

Dramatikus improvizációk – a tanár által megadott és/vagy a tanulók által létrehozott történetváz alapján.
Mozgásra épülő csoportos improvizációk – a tanár által megadott egyszerű cselekményvázra.
Játék az elkészített marionettfigurákkal, árnybábokkal és a különböző árnyjátéktechnikákkal.
Improvizációk a megismert bábtechnikák felhasználásával.
Bábelőadás megtekintése és elemző megvitatása.

A továbbhaladás feltételei

Részvétel a gyakorlatokban, a csoportos improvizációkban és az alapszintű elemző beszélgetésekben.

A rögtönzés szabályainak ismerete, betartása. Egyenletes lüktetés, valamint egyszerű ritmusképletek visszaadása tapssal, illetve dobogással. Egy régi stílusú tánc alaplépéseinek szabad előadása. Részvétel báb-készítésben és/vagy bábbal végzett improvizációban.

6. évfolyam

Évi óraszám: 18

Belépő tevékenységformák

Játékos gyakorlatok az alapvető táncos, bábos és drámai kifejezési formákban.

A szerepváltás technikájának alapszintű elsajátítása.

Saját ötletek és egyes történetek jelenetsorral szerkesztése a tanulói csoportok önálló munkájával.

Látott vagy részvételükkel zajló drámaóra és/vagy színházi előadás elemző értékelése.

A fejlesztő és szinten tartó beszédjátékok és egyszerű beszédgyakorlatok ismerete, alkalmazása.

A tanult tánc- és mozgásmotívumok utánzása, stílusos előadása.

Az újonnan tanult táncok felismerése és reprodukálása.

Marionettfigurák készítése külön mozgatható részekkel és mozgatása az adott technikának megfelelően.

TÉMAKÖRÖK

TARTALMAK

Készségfejlesztő gyakorlatok

Beszédtechnikai gyakorlatok, interakciós játékok, páros, illetve csoportos egyensúly- és bizalomgyakorlatok, szituációs játékok.

A gyakrabban alkalmazott drámai konvenciók megismerése és alkalmazása

Forró szék, fórum színház, szerep a falon, kellékhasználat, hagyományos formák, szertartás, ünnep, a pillanat megjelölése.

Improvizációk a megismert technikák felhasználásával a tanár által megadott és/vagy a tanulók által létrehozott történetváz alapján.

Dramatikus improvizációk – a tanár által megadott és/vagy a tanulók által létrehozott történetváz alapján.

Egyszerű elemekből építkező mozgássor létrehozása (indítás, megállítás, gyorsítás, lassítás, fordulat, süllyedés, emelkedés, járás, futás, mozdulatkitartás).

Mozgásra épülő csoportos improvizációk – a tanár által megadott egyszerű cselekményvázra.

Játék, pl.: többpálcás, illetve zsinóros marionettfigurákkal.

Improvizációk a megismert bábtechnikák felhasználásával.

Különböző technikák a szereplők – hős és a többiek – jellemzésére

Figurajellemzés verbális, vokális és nonverbális eszközökkel.

Új stílusú táncok

Verbunk és csárdás táncok megismerése.

Népek, nemzetiségek, etnikumok táncaiból

Lánc körtáncok (Balkán) lépésanyaga és formavilága.

Szlovák és román táncanyag magyar párhuzamai.

Színházi előadás megtekintése és véleményezése

A látottak kollektív elemzése a megismert fogalomkészlet alkalmazásával.

A megismert színházi formai elemek alkalmazása improvizációkban.

Színházi dramaturgiai alapfogalmak

Szándék, feszültség, konfliktus, fordulópont

A továbbhaladás feltételei

Részvétel a gyakorlatokban, a csoportos történetalkotásban, az improvizációkban és az elemző beszélgetésekben. Az egyszerűbb drámai konvenciók alkalmazása. Legalább tíz énekes-táncos játék ismerete, egy új stílusú tánc alaplépéseinek szabad előadása. Részvétel marionett készítésében és/vagy ilyen bábbal végzett improvizációban.

Magyar nyelv és irodalom 5-8.

7. évfolyam

TÉMAKÖRÖK

TARTALMAK

Tánc és dráma

Figurateremtés hanggal és nem verbális eszközökkel. Improvizáció közösen egyeztetett témára, történetváz alapján a megismert drámai konvenciók elemeinek alkalmazásával.

A továbbhaladás feltételei

Részvétel a csoportos történetalkotásban, az improvizációban és az elemző beszélgetésekben.

8. évfolyam

TÉMAKÖRÖK

TARTALMAK

Tánc és dráma

Improvizáció – közösen egyeztetett témára, együttesen kidolgozott történetváz alapján.

A továbbhaladás feltételei

Színházi előadás megtekintésének élménye alapján beszámoló készítése. Részvétel az improvizációs játékokban.

Megjegyzés: Több mint féltucatnyi kerettanterv ajánl dramatikus tevékenységet tananyagának feldolgozásához. Egyes tantervek meglepően gyakran teszik ezt. A munkaanyagok véleményezése során számos javaslattal éltünk a "drámás" tantervi megfogalmazások (és azok szakszerűtlensége) kapcsán. Ezek egy része meghallgatásra talált. (A szerk.)

GIMNÁZIUM

Tánc és dráma

9–10. évfolyam

Célok és feladatok

A Tánc és dráma tantervi modul nem elméleti ismeretek tanítását helyezi a középpontba, hanem a drámajáték eszköztárának és a különböző színházi nyelvek elemeinek megtapasztalását a tanulók tevékenységén keresztül. Ez természetesen nem az elméleti ismeretek figyelmen kívül hagyását jelenti; mindössze arról van szó, hogy az elmélet a gyakorlati tevékenység eredményeképpen, az így szerzett tapasztalatokból leszűrve jelenik meg.

A Tánc és dráma tevékenységközpontú. A tevékenységet követő elemző beszélgetések a fogalmi ismeretek bővítésével járnak, de nem valósulhatnak meg anélkül, hogy a tanulók megszerzett tudásukat, alakulóban lévő véleményüket, felvetődő kérdéseiket cselekvésbe ne emelnék. Az egyes drámai és színházi konvenciók megismerése és használata ezért tanár és tanuló számára egyaránt a haszonnal is jár, hogy a nehezen megfogalmazható (vagy épp formálódó) gondolatok és érzelmek kifejezésére, illetve a meglévő ismeretek gyakorlati ellenőrzésére teremtsen lehetőséget.

Ezt a tevékenységközpontú szemléletet tükrözi a tantervben követett szóhasználat is: gyakran szerepel együtt a *játék* és a *munka* szó. Ezek együttes szerepeltetése reményeink szerint megerősíti azt a törekvésünket, hogy bár a különböző területeken folyó művészeti tevékenységet szigorú szakmai folyamatok vezérlik, az órákon való részvétel a tanulók számára minden esetben örömet és szellemi izgalmat jelentsen.

A Tánc és dráma lehetőséget nyújt:

a tanulók képesség és adottság szerinti differenciált foglalkoztatására;

a drámajátékban, a táncban és a bábjátékban fellelhető öröm és szabadságélmény megtapasztalására;

a dráma, a tánc és a bábjáték, mint művészi kommunikációs forma megtapasztalására;

valós emberi szituációk, illetve fiktív történések különböző színházi formákban való megjelenítésére;

arra, hogy a tanulók a tanterv más területein elsajátított ismereteiket, készségeiket a drámában, a táncban, a bábjátékban is alkalmazni tudják;

arra, hogy a tanulók egyénileg és csoportosan előadást tervezhessenek, létrehozassanak, illetve a létrejött előadást bemutathassák;

minél több élő és felvett színházi, tánc- és mozgásszínházi, bábszínházi előadás – köztük társaik által készített produkciók – megtekintésére.

Fejlesztési követelmények

Változatos dramatikus, táncos, bábos tevékenységformákban való részvétel; differenciált feladatokon keresztül a dramatikus, illetve bábos technikák és konvenciók alkalmazása. A táncot felépítő technikai elemek és formák elsajátítása és széles körű alkalmazása. A drámai formával, a bábjátékos technikákkal, a táncot felépítő technikai elemekkel való improvizáció, kísérletezés. A tanulók képessé váljanak saját eredményeik felismerésére és tapasztalataik beépítésére művészeti tevékenységükbe, a különböző színházi formák kulturális tradícióinak tanulmányozására, az alapvető színpadtechnikai eljárások megismerésére. A tanulók drámával és a különböző színházi formákkal kapcsolatos fogalmi készletének, aktív szókincsének bővítésére.

Belépő tevékenységek

Különböző technikákat tartalmazó összetett improvizációk mozgásban, táncban.

Epikus alapszöveg drámává szerkesztése a tanulói csoportok önálló munkájával.

Drámai, színházi alkotások szerkezetének felismerésére, a szereplők szándékainak, tetteinek és kapcsolatainak elemzésére.

A drámai konvenciók gyakorlati alkalmazása.

Az újonnan megismert színházi műfajok és a színházi stílusok felismerése, megkülönböztetése.

A megismert fogalmi készlet alkalmazása a látott előadás vagy improvizáció elemzésében. Hagyományos és színházi maszkok készítése szabadon választott technikával.

A maszk hagyományának, jellegének megfelelő maszkos játékok létrehozása.

Mozgásmotívumok átvétele és továbbfejlesztése.

Mozgásmotívum-sorok kialakítása önállóan, egyéni tervezés alapján.

Összetett improvizációs anyag rögzítése és bemutatása.

9–10. évfolyam

Óraszám: 36

TÉMAKÖRÖK

Improvizáció

Improvizáció a tanár által megadott témára és stílusban, a tanulók által közösen kidolgozott történetváz alapján, a megismert drámai konvenciók összefűzésével, a színházi stílusok elemeinek alkalmazásával, maszkos játék alkalmazásával.

Maszkkészítés

A festés, mint maszk. Papírmaszkok, textilmaszkok, kasírozás, stb.

Maszkos játék

Dramatikus alakoskodó játékokban, színházi munkában.

Színházi, dramaturgiai alapfogalmak

A fókusz, kontraszt, szimbólum, cselekménybonyolítási modell, drámaszerkezet fogalmának ismerete

Drámai konvenciók csoportosítása, egymásra építése

Történet szerkesztés és - megjelenítés a különböző színházi és drámai konvenciók alkalmazásával.

A színházi műfajok és stílusok tanulmányozása

A történelmi műfajok és napjaink színházi műfajai. Az egyes színházi stílusok jellemző jegyeinek felismerése látott és saját részvétellel zajló színjátékokban, drámapunkákban. Különböző színházi irányzatokhoz tartozó színházi előadások megtekintése, megvitatása.

Mozgásmotívumok kialakítása megadott szituáció, zene vagy téma alapján

Egy adott szituáció megfogalmazása tartásképpen, majd mozgulatsorral. Tükörgyakorlatban felvezetett motívum szabad kibontása. Improvizáció adott zene vagy téma alapján, megadott mozgásmotívumok felhasználásával.

A továbbhaladás feltételei

Az összetett drámai konvenciók alkalmazása a csoportos improvizációkban. A legfontosabb színházi műfajok és stílusok ismerete, felismerése. A legfontosabb színházi és drámai fogalmak ismerete. Részvétel maszk készítésében és/vagy maszkos improvizációban. Részvétel legalább egy, a tanult mozgáselemekre épülő mozgásetűd létrehozásában.



Szerkesztői jegyzet

Mint ismeretes, 2001. szeptemberétől a kerettantervek alapján kell oktatni az 1., az 5. és a 9. évfolyamokon. Ezek közül két évfolyamon a Tánc és drámának saját időkerete van. Néhány megjegyzés, illetve kérdés a *status quo* kapcsán:

- Szakterületünkre vonatkozó ajánlásokra lesz szükség a helyi tantervek átalakítása kapcsán; ha a kerettanterv valóban csak keret, akkor többféleképpen bontható le. Már csak azért is fontos ez, mert a *lebontás* a drámatanárok helyzetének erősödését és gyengülését egyaránt eredményezheti; nem viccnek számunk: akár kaphatunk is óraszámot a szabadon kialakítható sávokból.
- Az új követelményekhez új (vagy csak "javított") tanári segédletek szükségeltetnek.
- Egyetlen iskolafokhoz, egyetlen évfolyamhoz sincs *tankönyv*, pedig ilyesmit a drámaórák résztvevői is haszonnal forgathatnának.
- A drámaórák hasznos segítői lehetnének a *tanulói segédletek* – ki látott ebből magyar nyelvűt?
- A gimnáziumokban is megjelent a dráma, megjelennek-e, s ha igen, mikor a dráma tanítására felkészített pedagógusok?
- Mi lehet a része a Magyar Drámapedagógiai Társaságnak a továbbképzések megszervezésében? Tehetünk-e valamit azért, hogy ne következzen be hasonló helyzet, mint a NAT megjelenése utáni években. Akkor a felfutó *kereslet* miatt *fű-fa-virág* azt tanított dráma címen, amit éppen akart. Vagy maradunk – országos szakmai társaságként – a drámára akkreditált kb. 20 félé pedagógus továbbképzés egyikének gazdája?
- Ahol befogadó tárgy részeként jelenik meg a Tánc és dráma, ott hogyan érhető el, hogy ne felejtődjünk el a hétköznapiak során? stb.

Másoddiplomás képzésnek, posztgraduálisnak stb. nevezték. Ma a hivatalos, jogszerű megjelölése: szakirányú továbbképzési szak. Több is akad, amely érdekes lehet a drámapedagógiával foglalkozóknak, ha a többnyire négy félévből álló képzéseken szerezhető tudásra, vagy éppen a papírra van szükségük.

8/1998. (XII. 1.) OM rendelet a DRÁMAPEDAGÓGIA szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről

A felsőoktatásról szóló, többször módosított 1993. évi LXXX. törvény 74. §-a (1) bekezdésének e) pontjában foglalt felhatalmazás alapján a következőket rendelem el:

1. § (1) Drámapedagógus szakképzettség csak szakirányú továbbképzésben szerezhető.

(2) E rendelet *melléklete* a drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeit tartalmazza.

2. § Az e rendelet hatálybalépését megelőzően megszerzett drámapedagógus szakképzettség egyenértékű az e rendelet alapján szakirányú továbbképzésben szerzett szakképzettséggel.

3. § Ez a rendelet a kihirdetését követő 8. napon lép hatályba.

Melléklet a 8/1998. (XII. 1.) OM rendelethez

A drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményei

1. A képzési cél

Olyan speciálisan képzett pedagógus szakemberek kibocsátása, akik magas szintű anyanyelvi, kommunikációs és kiemelkedő közvetítői képességgel, szociális és művészeti érzékenységgel, illetve a dráma- és művészetpedagógia területén szerzett elméleti tudással, valamint gyakorlati ismeretekkel rendelkeznek, ezáltal – az óvodapedagógusi, tanítói, illetve tanári szakképzettségükre építve képesek a mindennapi tevékenységükben: az óvodai nevelésben, illetve az iskolai oktatás-nevelés – elsősorban a magyar nyelv és irodalom, emberismeret, kommunikáció, tánc és dráma területén a drámapedagógiai módszerek alkalmazására, továbbá alkalmassá válnak a közoktatási intézményekben és más területeken művészeti csoportok, drámapedagógiai gyakorlatok vagy drámaórák vezetésére, valamint társadalmi események, iskolai ünnepek, közösségi szertartások tervezésére és szervezésére.

2. Az oklevélben szereplő szakképzettség megnevezése

Drámapedagógus, az alábbi specializáció megjelölésével: kisgyermekkorú drámapedagógiai specializáció vagy színi nevelési specializáció vagy idegen nyelvi (megnevezve az idegen nyelvet) drámapedagógiai specializáció.

3. A képzésben részt vevők köre

Főiskolai vagy egyetemi szintű pedagógus (óvodapedagógus, tanító, tanár, szociálpedagógus, gyógypedagógus, pedagógia) szakképzettséggel rendelkezők.

4. A képzési idő

4 félév, legalább 490 tanóra (tanóra: oktató vezetésével és közreműködésével lezajló elméleti vagy gyakorlati óra, foglalkozás).

Az elméleti és gyakorlati jellegű képzés részaránya 40-60%.

5. A képzés főbb tanulmányi területei és arányai

5.1. A drámapedagógia elmélete és gyakorlata

a) Játékelméleti témacsoport

Főbb tárgyai: pedagógiai játékelmélet, játékszociológia, játékszichológia, szerepjáték-elmélet, improvizációs, kommunikációs gyakorlat, kreatív tréning.

b) Drámajáték témacsoport

Főbb tárgyai: drámapedagógia, tanítási dráma, dialógusszerkesztés elmélete és gyakorlata, drámajáték-vezetés, beszédgyakorlat, drámaóra-vezetés, készségfejlesztő gyakorlatok.

c) Dramaturgiai témacsoport

Főbb tárgyai: drámaesztétika, drámatörténet, színháztörténet, színházesztétika, dramatizáló, rendezési, műsor-szerkesztési, hatáselemzési gyakorlatok.

E terület a képzési idő legalább 70-75%-át alkotja. Az egyes témacsoportok részaránya közel azonos, a képzési idő mintegy 25-25%-át teszi ki. A képzés tantárgyi programja – figyelembe véve a három témacsoportot – a képzésben résztvevők szakképzettségéhez igazodóan módosulhat.

5.2. A kötelezően választandó módszertani specializáció

a) *Kisgyermekkorai drámapedagógiai specializáció:* óvodapedagógus, tanítói, gyógypedagógiai tanári, szociálpedagógus szakképzettségük részére.

Főbb tárgyai: vers- és mesemondás, a nehezen nevelhető gyermek játéka, hagyományismeret, tánc- és bábos ismeretek (a hagyomány játéka és táncai, az ünnepi szertartások, rituális játékok).

b) *Színi nevelési specializáció:* tanári, tanítói, szociálpedagógus, pedagógia szakos szakképzettségük részére.

Főbb tárgyai: színjátékos és rendezői alapismeretek, színjátszó együttesek, művészeti csoportok vezetése.

c) *Az (adott) idegen nyelvi drámapedagógiai specializáció:* idegennyelv-szakos tanárok és idegen nyelvi szakkollégiumot, illetve műveltségterületet végzett tanítók részére.

Főbb tárgyai: a drámajáték az idegennyelv-tanulásban, népek, nemzetiségek kultúrája.

A specializáció választása az intézmény kínálatától függ.

E terület a képzési idő legalább 20%-át, legfeljebb 30%-át alkotja.

6. *Az ismeretek ellenőrzési rendszere, az ellenőrzés formái*

Az ismeretek ellenőrzési rendszere a tantervben előírt – részben egymásra épülő, részben egymástól független – aláírások, gyakorlati minősítések megszerzéséből, vizsgákból, gyakorlatok elvégzéséből, szakdolgozat elkészítéséből, valamint záróvizsga letételéből tevődik össze. A minősítésben a kollokvium, a szigorlat, a szakdolgozat és a zárótanítás (zárógyakorlat) öt fokozatú, a gyakorlatok minősítése három fokozatú. Minimálisan 6 kollokvium, 10 gyakorlati jegy és a zárótanítás (zárógyakorlat), valamint két szigorlat letétele kötelező.

6.1. Kötelező szigorlatok:

- a drámapedagógia elmélete,
- a választott specializációnak megfelelő ismeretek.

6.2. A szakdolgozat

Olyan írásbeli dolgozat, amely a drámapedagógia elméleti vagy gyakorlati területeivel összefüggő témában készült, s tanúsítja, hogy a hallgató tanulmányaira támaszkodva, illetve a vonatkozó szakirodalom és gyakorlati vagy empirikus vizsgálati tapasztalatai feldolgozásával önállóan képes a tanult ismeretanyag alkotó alkalmazására.

6.3. A záróvizsga

6.3.1. A záróvizsgára bocsátás feltételei:

- a tantervben előírt valamennyi tanulmányi és vizsgakötelezettség teljesítése,
- bírálattal elfogadott szakdolgozat,
- zárótanítás (zárógyakorlat).

6.3.2. A záróvizsga részei:

- a szakdolgozat megvédése,
- a képzés témaköreit átfogó komplex szóbeli vizsga, különös tekintettel a tanultak gyakorlati alkalmazására.

6.3.3. A záróvizsga eredménye

A szakdolgozat és védeése alapján kapott érdemjegy és a szóbeli záróvizsgán nyújtott teljesítmény érdemjegye alapján számított átlag, ötfokozatú jeggyel kifejezve.



25/1999. (VII. 6.) OM rendelet

A JÁTÉK ÉS SZABADIDŐ PEDAGÓGUS szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről

A felsőoktatásról szóló – többször módosított – 1993. évi LXXX. törvény 74. §-a (1) bekezdésének e) pontjában foglalt felhatalmazás alapján a következőket rendelem el:

1. § (1) E rendelet *melléklete* a játék és szabadidő pedagógus szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeit tartalmazza.

(2) A játék és szabadidő pedagógus szakképzettség csak szakirányú továbbképzésben szerzhető meg.

2. § Ez a rendelet a kihirdetését követő 8. napon lép hatályba.

***A játék és szabadidő pedagógus
szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményei***

1. A képzési cél

A játék és szabadidő pedagógus szakirányú továbbképzési szak célja a felsőfokú óvónői, főiskolai vagy egyetemi szintű pedagógus oklevéllel rendelkezőknek olyan ismeretek nyújtása, készségek és képességek fejlesztése, amelynek eredményeként a továbbképzésben részt vevő pedagógus szakképzettségének megfelelő tevékenysége során, illetve emellett képes a különböző kulturális, sport, szociális, oktatási, nevelési és egyéb szolgáltató intézményekben létesített – gyermek és felnőtt – játék és szabadidős alkalmak, tevékenységek kezdeményezésére, megszervezésére és vezetésére; a játék- és szabadidős kultúra fejlesztésére, népszerűsítésére.

Továbbá képes az oktatás-nevelés folyamatában a játék különböző formáit motiváló, személyiségfejlesztő eszközként használni, a játékról tanult ismereteket saját szakmai tudásának bővítése, fejlesztő munkája, pedagógiai gyakorlata során alkotó módon használni, valamint a szélesebb társadalmi környezettel hatékonyan együttműködni és az erőforrásokat mobilizálni.

2. Az oklevélben szereplő szakirányú szakképzettség megnevezése

Játék és szabadidő pedagógus.

3. A képzésben résztvevők köre

A szakirányú továbbképzésben felsőfokú, illetve főiskolai végzettségű óvónők, illetve óvodapedagógusok, valamint főiskolai és egyetemi végzettségű pedagógusok vehetnek részt.

4. Képzési idő

4 félév, nappali tagozaton legalább 960 tanóra, levelező tagozaton legalább 360 tanóra, 120 kredit.

A képzési idő magában foglalja a kötelező, a kötelezően választható és a választható stúdiumok elméleti és gyakorlati óráit, az irányított önálló munka óráit, valamint a szakmai gyakorlatok idejét. A gyakorlati képzésre fordított idő a teljes képzési idő 40-50%-a.

A félév nappali tagozaton legalább 15 szorgalmi hét, heti 16 kontakt órával. A legkisebb összóraszám félévenként nappali tagozaton 240 tanóra, levelező tagozaton 90 tanóra. Levelező tagozaton a hallgatók intenzív bentlakásos irányított tanulással, önálló otthoni egyéni tanulással, egyéni és mikrocsoportos konzultációval, egyéni irányított gyakorlattal készülnek fel a képesítési követelmények teljesítésére.

5. A képzés főbb tanulmányi területei és arányai

A képzés a humán szférában foglalkoztatottak differenciált képzettségére és sajátos érdeklődésére épül. Igyekeznek azokhoz kötni a játék és szabadidős tevékenységek ismereti anyagát. Több tudományterületet átfogó látásmódot és integrált tudást nyújt. Az elméleti ismeretek konkrét gyakorlatra épülnek.

5.1. A játék és szabadidő kultúra elméleti ismeretei

Tartalmazzák a játék és szabadidő pedagógus szakkal összefüggő diszciplínáknak a szociológiai, pszichológiai, pedagógiai, néprajzi, művelődéstörténeti és módszertani összefüggéseit. Olyan tartalmakat közvetítenek, amelyekkel a játék és a szabadidő kulturált eltöltése hozzájárul az egészséges jövőkép kialakulásához, az életminőség jelentőségének felismeréséhez és a hozzá vezető út megtalálásához.

5.1.1. A szabadidős kultúra elméleti megalapozásának tárgykörei többféle tudományterület segítségével vezetik be a hallgatókat a szabadidős kultúra elméleti és gyakorlati kérdéskörébe (a tanórákban kifejezett képzési idő 25-30%-a).

a) Általános alapozó képzés: a kultúra és művelődés alapjai, bevezetés a művelődés és a művészet szociológiájába.

b) Szaktudományi elméleti alapozó képzés: európai szabadidős kultúrák, muzeológiai és etnográfiai alapismeretek, szabadidő struktúra és animáció, kulturális szabadidős informatika, médiapedagógia.

5.1.2. A játék elméleti megalapozásának a pszichológia, pedagógia, szociológia, kommunikáció tudományterületein adnak felkészítést a játék többszemponú megismerésére és a játszáshoz tárgykörei (a tanórákban kifejezett képzési idő 25-30%-a).

a) Általános szaktudományi alapozó képzés: játékpszichológia, játék és tudományok, játékkultúra, népi és modern játékok.

b) Speciális szaktudományi alapozó képzés: játékkészítés, technikák és módszerek a játékkészítésben, alkalmazott drámajáték, bábcsoportvezetés, játék és kommunikáció, nyelvi játékok, vizuális játékok, játék a zenével, zenében, mozgásos játékok (szabályjátékok, táncjáték, néptánc).

5.2. Metodikai és gyakorlati képzés speciális területei (a tanórákban kifejezett képzési idő 40-50%-a)

A gyakorlati képzés jelentős formája az önismereti és képességfejlesztő tréning. Olyan kapcsolatépítő, valamint játék képességeket és készségeket fejleszt, amelyek az adott területen növelik a személyes kapcsolatok és hatások eredményességét, a játék elfogadását és a játék korhatárának kiszélesítését. A cél eléréséhez szükséges a kreatív szemléleten alapuló tervező és szervező képesség fejlesztése, amely birtokában a jelölt képessé válik a gyermek és felnőtt szabadidős tevékenységének befolyásolására, irányítására. A hallgatók gyakorolják a célok eléréséhez szükséges marketing tevékenységet. A gyakorlati képzés szinterei: intézmények (terepék) és intézményen kívüli gyakorlóléhelyek.

a) Metodikai képzés: játépedagógia (módszertan), gyermek szabadidő módszertan.

b) Csoportos és egyéni gyakorlat: játékfeltételek biztosítása, közös játékszervezés, játékkészítés (önismeret, játékképesség fejlesztése, tervezés, szervezés gyakorlása), gyermek szabadidő szervezés (oktató, nevelő és egyéb intézményekben, intézményen kívül).

6. Az ismeretek ellenőrzési rendszere

Az ellenőrzési rendszer az intézményi tantervben előírt, részben egymásra épülő, részben egymástól független aláírások, gyakorlati jegyek megszerzéséből, vizsgákból – beszámolók, kollokviumok, szigorlatok -, valamint tréningeken való részvételből, szakmai gyakorlatok teljesítéséből, szakdolgozat elkészítéséből és a záróvizsga letételéből tevődik össze.

6.1. Kötelező szigorlatok:

- játékelmélet és módszertana (résztárgyai: játékpсихológia, játépedagógia, módszertan, játék és tudományok, játékkultúra, népi és modern játékok);
- szabadidő kultúra és módszertana (résztárgyai: a művelődés elmélete és pedagógiája, szabadidő struktúra és animáció, gyermek szabadidő módszertan, európai szabadidős kultúrák).

6.2. Szakdolgozat

A szakdolgozat a szakképzettségnek megfelelő olyan empirikus vizsgálaton, szintetizáló elméleti elemzésen vagy innovatív alkotómunkán alapuló, témavezető vagy konzulens irányításával készített önálló írásbeli munka, amellyel a hallgató tanúsítja tájékozottságát témájának hazai és nemzetközi szakirodalmában és hazai gyakorlatában, képes ismereteinek szintetizálására és alkotó alkalmazására.

6.3. Záróvizsga

6.3.1. A záróvizsgára bocsátás feltételei:

- az intézményi tantervben előírt követelmények teljesítése,
- a bíráló által elfogadott szakdolgozat.

6.3.2. A záróvizsga részei:

- komplex szóbeli vizsga a főbb tanulmányi területek témáiból (mindenekelőtt a képzés ismeretanyagának integrált, gyakorlati alkalmazása),
- a szakdolgozat záróvizsga bizottság előtti megvédése.

6.3.3. A záróvizsga eredménye

A szóbeli vizsgára adott érdemjegy, valamint a szakdolgozat és annak megvédésére adott egy érdemjegy egészre kialakított számtani átlaga.



20/1999. (IV. 21.) OM rendelet

A TÁNC- ÉS DRÁMAPEDAGÓGIA szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről

A felsőoktatásról szóló – többször módosított – 1993. évi LXXX. törvény 74. §-a (1) bekezdésének e) pontjában foglalt felhatalmazása alapján a következőket rendelem el:

1. § (1) E rendelet *melléklete* a tánc- és drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeit tartalmazza.

(2) Tánc- és drámapedagógus szakképzettség csak szakirányú továbbképzésben szerezhető.

2. § Ez a rendelet a kihirdetését követő 8. napon lép hatályba.

***A tánc- és drámapedagógia
szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményei***

1. Képzési cél

Olyan, elsősorban a 6-16 éves korosztály iskolai foglalkozásaira felkészített, de minden korosztállyal dolgozni tudó pedagógusok képzése, akik speciális elméleti és gyakorlati felkészültségük révén képesek az iskolai tanórai vagy szakköri keretben, illetve a közművelődés szinterein a tánc- és drámafoglalkozások megtartására; átfogó és rendszerezett elméleti és gyakorlati ismereteik birtokában a foglalkozásokon képesek kibontani a tánc és a dráma sokoldalú képességfejlesztő és nevelő hatásait; biztonsággal tudják megtanítani a tánc és színjáték gyakorlati elemeit; alkalmasak a színjátszó, báb, tánc területén egyszerűbb koreográfiák betanítására, darabok rendezésére, műsorok szerkesztésére, tisztában vannak a színelőadások alapvető dramaturgiai és esztétikai szabályaival, illetve ezek pedagógiai és pszichológiai hatásaival.

2. Az oklevélben szereplő szakképzettség megnevezése

Tánc- és drámapedagógus.

3. A képzésben részt vevők köre

Főiskolai vagy egyetemi szintű pedagógusi (tanári, tanítói vagy gyógypedagógusi) alapképzési szakon szerzett végzettség és szakképzettség.

4. A képzési idő

4 félév, legalább 380 tanóra. (Tanóra: oktató vezetésével és közreműködésével lezajló elméleti vagy gyakorlati óra, foglalkozás.)

Az elméleti és a gyakorlati jellegű képzés aránya mintegy 40-60%.

5. A képzés főbb tanulmányi területei és arányai

a) Alapozó elméleti ismeretek:

Elméleti alapismeretek a pedagógia, a pszichológia, a mentálhigiéné, a játék, az anatómia, a kultúra, az esztétika, a dramaturgia, a színjátszás, a zene, a tánc, a népi játékok és ünnepek folklór területének a tánc- és a drámapedagógia területével összefüggő kérdésköreiről;
a képzési idő mintegy 25-35%-ában.

b) Elmélettel alátámasztott technikai gyakorlati felkészítés:

A drámajáték, színjáték, népi játék, bábjáték, tánc területén a technikák, eszközök, repertoár ismerete, felhasználása, készségszintű gyakorlati alkalmazása;
a képzési idő mintegy 40-50%-ában.

c) Szakmódszertani elméleti és gyakorlati felkészítés:

Előadások, műsorok megfigyelése, elemzése, műsorok szerkesztése, iskolai tanórai szakköri és egyéb tánc- és drámafoglalkozások megfigyelése, elemzése és tanítási gyakorlata, melyben legalább 10 egyénileg vezetett gyakorlati foglalkozás megtartása, illetve zárógyakorlat is szükséges;
a képzési idő mintegy 20-25%-ában.

6. Az ismeretek ellenőrzési rendszere, az ellenőrzés formái

Az ismeretek ellenőrzési rendszere a tantervben előírt – részben egymásra épülő, részben egymástól független – aláírások, gyakorlati minősítések megszerzéséből, vizsgákból gyakorlatok elvégzéséből, szakdolgozat elkészítéséből, valamint záróvizsga letételéből tevődik össze. A minősítésben a kollokvium, a szigorlat, a szakdolgozat és a zárógyakorlat ötfokozatú, a gyakorlatok minősítése háromfokozatú. Az iskolai gyakorlati foglalkozásokat követően ötfokozatú jeggyel értékelt zárógyakorlatot kell tenni.

6.1. Kötelező szigorlat:

Két komplex szigorlat: a színjáték, báb- és táncdramaturgia, illetve a táncismeret tárgykörökből.

6.2. A szakdolgozat:

Olyan írásbeli dolgozat, amely a tánc- és a drámapedagógia elméleti vagy nevelési-módszertani, illetve gyakorlati területeivel összefüggő témában készült, s tanúsítja hogy a hallgató tanulmányaira támaszkodva, illetve a vonatkozó szakirodalom és gyakorlati vagy empirikus vizsgálati tapasztalatai feldolgozásával önállóan képes a tanult ismeretanyag alkotó alkalmazására.

6.3. A záróvizsga:

6.3.1. A záróvizsgára bocsátás feltételei:

- a tantervben előírt valamennyi tanulmányi és vizsgakötelezettség teljesítése;
- iskolai zárógyakorlat;
- bírálattal elfogadott szakdolgozat.

6.3.2. A záróvizsga részei:

- a szakdolgozat megvédése,
- a képzés témaköreit átfogó komplex szóbeli vizsga, különös tekintettel a tánc, drámajáték és bábjáték tanításához kapcsolódó gyakorlati alkalmazásra.

6.3.3. A záróvizsga eredménye:

A szakdolgozat és védeése alapján kapott érdemjegy és a szóbeli záróvizsgán nyújtott teljesítmény érdemjegye alapján számított átlag, ötfokozatú jeggyel kifejezve.